

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 (61)

Нижний Новгород

2023

Печатается по решению редакционно-издательского совета НГЛУ

Вестник Нижегородского государственного лингвистического университета
им. Н.А. Добролюбова. Вып. 1 (61). — Н. Новгород: НГЛУ, 2023. — 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, 2023

Ministry of Science and Higher Education of the Russian Federation

NIZHNY NOVGOROD LINGUISTICS UNIVERSITY

LUNN BULLETIN

Issue 1 (61)

Nizhny Novgorod

2023

LUNN Bulletin. Issue 1 (61). — Nizhny Novgorod: Nizhny Novgorod Linguistics University, 2023. — 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, 2023

СОДЕРЖАНИЕ

ЯЗЫК И КУЛЬТУРА	9
Роль антиценностного концепта <i>lust</i> в современном англоязычном юморе <i>Бочкарев А. И.</i>	9
Многоязычные фильмы как новый вызов для аудиовизуальных переводчиков. К постановке проблемы <i>Демидова А. С., Басова А. Ю.</i>	24
Языковые особенности вторичных параллельных текстов современной детской переводной литературы <i>Косолапова Т. В.</i>	41
Англоязычная коммуникация в фокусе этнограмматики <i>Миндияхметова Р. М.</i>	62
Развитие германистики в России в современных условиях <i>Никонова Ж. В., Дубинин С. И., Малыгин В. Т.</i>	79
Концептосфера русской народной сказки в лингвокультурологическом освещении <i>Нурманов А. Т., Ескараева Г. Б.</i>	91
Контрастные цветовые номинации как дискурсообразующий элемент художественного произведения (на материале романа Дж. Апдайк «Кролик, беги» <i>Польщикова А. К.</i>	103
Что такое потребностноориентированный перевод? <i>Шамилов Р. М.</i>	116
МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ И ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ. АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ	136
Принципы развития цифровой компетентности преподавателей иностранных языков <i>Алипичев А. Ю., Кузнецов А. Н., Фирсова С. П.</i>	136
Онлайн-игры в преподавании иностранного языка: <i>Nis et nunc</i> <i>Валькова Ю. Е., Разумовская В. А.</i>	156
Модель интеграции коммуникативно-проектной технологии в обучение иноязычной публичной речи будущих инженеров <i>Жарова Ю. В., Обдалова О. А.</i>	175
РЕЦЕНЗИИ	191
Проблемы структуры значения термина <i>Федуленкова Т. Н., Контанистова А. И.</i>	191

«Память как продолжение жизни...»	
<i>Фомин С. М.</i>	198
ХРОНИКА	204
Научная жизнь ВШП: 2022 год	
<i>Петрова О. В., Сдобников В. В.</i>	204
СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ	211

CONTENTS

LANGUAGE AND CULTURE	9
The Role of the Anti-Value Concept ‘ <i>Lust</i> ’ in Modern English-Language Humor <i>Arsentiy I. Bochkarev</i>	9
Multilingual Films: A New Challenge for Audiovisual Translators <i>Anna S. Demidova, Alyona Yu. Basova</i>	24
Language Peculiarities of Modern Children’s Books Translations <i>Tatyana V. Kosolapova</i>	41
English-Language Communication through the Prism of Ethnogrammar <i>Rimma M. Mindiakhmetova</i>	62
The Development of Germanic Studies in Russia in Modern Conditions <i>Zhanna V. Nikonova, Sergey I. Dubinin, Viktor T. Malygin</i>	79
The Conceptual Sphere of the Russian Folk Tale: The Linguo-Culturological Aspect <i>Abdinazar T. Nurmanov, Gulmira B. Eskaraeva</i>	91
Contrast Color Nominations as a Discourse-Forming Element (Based on “ <i>Rabbit, Run</i> ” by J. Updike) <i>Alisa K. Polshchikova</i>	103
What Is a Needs-Centered Translation? <i>Raviddin M. Shamilov</i>	116
CROSS-CULTURAL COMMUNICATION AND FOREIGN LANGUAGE TEACHING. TOPICAL ISSUES IN EDUCATION	136
Principles of IT Competence Development in FL Teachers <i>Aleksei Yu. Alipichev, Andrei N. Kuznetsov, Svetlana P. Firsova</i>	136
Online Games in Teaching Foreign Language: Hic et Nunc <i>Yulia E. Valkova, Veronica A. Razumovskaya</i>	156
A Model for Integrating Communication and Project-Based Technologies in Teaching Public Speaking in a Foreign Language to Future Engineers <i>Julia V. Zharova, Olga A. Obdalova</i>	175
REVIEWS	191
Issues of a Term’s Meaning Structure <i>Tatyana N. Fedulenkova, Anna I. Kontanistova</i>	191
“Memory as a Continuation of Life” <i>Sergey M. Fomin</i>	198

CHRONICLE	204
Research Chronicles of the Higher School of Translation and Interpreting: 2022 <i>Olga V. Petrova, Vadim V. Sdobnikov</i>	204
CONTRIBUTORS' INFORMATION	211

ЯЗЫК И КУЛЬТУРА

УДК 81'811.111

DOI 10.47388/2072-3490/lunn2023-61-1-9-23

THE ROLE OF THE ANTI-VALUE CONCEPT 'LUST' IN MODERN ENGLISH-LANGUAGE HUMOR

Arsentiy I. Bochkarev

Novosibirsk State Technical University, Novosibirsk, Russia

This article discusses 'lust' as one of the main anti-values ridiculed in modern English-language humor. To the best of our knowledge, at this point, the studies of humor have not considered the concept 'lust,' so the aim of this paper is to identify and analyze axiologically ridiculed characteristics of the concept 'lust' within the framework of sexual humor. The author determines the relationship between lust and sex, singling lust out as a subject of humor. He goes on to develop an axiological approach for studying this type of humor which consists in a) determining the reaction of the audiences to actualizations of lust, b) defining those aspects of lust that are made fun of, c) analyzing the linguistic means of expressing the concept 'lust,' and d) determining the conceptual opposition of 'lust' within a particular context. The data analyzed in this paper comprise more than 70 stand-up specials and 500 episodes of various sitcoms. All the ridiculed characteristics of lust are divided into three groups: a) desire for sexual variety, b) desire for more sex, and c) negative sexual experiences. Desire for sexual variety is actualized through conversation about non-traditional sex, prohibited sexual partners, sexual fetishism, sexual partners of various ethnicities, and having sex in the wrong place or at the wrong time. The desire for more sex is often ridiculed through ridiculing the methods of obtaining it: lying, stupidity, extravagance, and cruelty. Negative sexual experiences are made fun of, primarily, through discussing sex with undesirable partners or failed attempts to obtain some sexual experience. In conclusion, the author identifies the main changes that have taken place in how lust is ridiculed in modern English-language culture.

Key words: axiological linguistics; axiological humorous conceptual framework; anti-values; lust; humorous discourse; sexual humor.

Citation: Bochkarev, Arsentiy I. (2023) The Role of the Anti-Value Concept 'Lust' in Modern English-Language Humor. *LUNN Bulletin*, 1 (61), 9–23. DOI: 10.47388/2072-3490/lunn2023-61-1-9-23.

Роль антиценностного концепта *lust* в современном англоязычном юморе

А. И. Бочкарев

Новосибирский государственный технический университет, Новосибирск, Россия

В статье обсуждается концепт *lust*, который является одним из основных антиценностных концептов, высмеиваемых в современном англоязычном юморе, при этом, по нашим данным, не проводилось исследований, посвященных анализу особенностей ак-

туализации антиценностного концепта *lust* в комическом дискурсе. Целью данной работы является выявление и анализ высмеиваемых характеристик концепта *lust* в рамках сексуального юмора. В первую очередь автор определяет связь между такими явлениями, как похоть и секс, при этом похоть выделяется в качестве предмета комического. В данной работе развивается аксиологический подход к изучению комического, который состоит из определения реакции аудитории на актуализацию похоти, выделения высмеиваемых признаков концепта *lust*, анализа языковых средств выражения концепта *lust* и определения концептуальной оппозиции концепта в рамках конкретного контекста. В общей сложности было проанализировано более 70 выпусков стендап-концертов и 500 эпизодов различных ситкомов. Все высмеиваемые характеристики антиценностного концепта *lust* можно разделить на три основные группы: желание сексуального разнообразия, желание большого количества секса и негативный сексуальный опыт. Желание сексуального разнообразия актуализируется через нетрадиционный секс, запрещенных сексуальных партнеров, сексуальный фетишизм, сексуальных партнеров различных национальностей и занятие сексом в неподходящем месте или в неподходящее время. Желание большого количества секса часто высмеивается через методы его достижения: ложь, глупость, расточительность и жестокость. Негативный сексуальный опыт выражается в основном через безуспешные попытки получить данный опыт и занятие сексом с нежеланными партнерами. Автор выделяет основные изменения, произошедшие в сексуальном юморе при высмеивании концепта *lust* в современной англоязычной культуре. Так, уменьшилось число шуток, посвященных гомосексуализму, сексуальным особенностям различных национальностей и сексуальной доступности женщин. Кроме того, концепт *lust* актуализируется в основном через намеки, прямую номинацию, видимый результат или соответствующие намерения.

Ключевые слова: аксиологическая лингвистика; ценностная концептосфера комического; антиценности; похоть; комический дискурс; сексуальный юмор.

Цитирование: Бочкарев А. И. Роль антиценностного концепта *lust* в современном англоязычном юморе // Вестник Нижегородского государственного лингвистического университета им. Н. А. Добролюбова. 2023. Вып. 1 (61). С. 9–23. DOI 10.47388/2072-3490/lunn2023-61-1-9-23.

1. Introduction

In the English-language culture, the 21st century has started with an axiological paradigm shift: tolerance and diversity have become the main and leading values of the culture, greatly influencing all spheres of life including humor. This article discusses *lust* which is one of the main anti-values ridiculed in humor. Along the way, we'll see how global changes have influenced *lust* within an axiological paradigm of the modern English-language culture.

Lust has the following definition in dictionaries: 1. very strong sexual desire, especially when love is not involved; 2. very strong desire for something or pleasure in something (Oxford Advanced Learner's Dictionary). This research will deal with the first definition of *lust*, since the second definition is synonymous to the definition of *passion* and is not directly related to sex. By discussing

lust, we will determine the relationship between lust and sex which is really important for understanding the nature of “sexual humor.”

2. Theoretical Framework

This work considers humor from the point of view of axiological linguistics which studies the language actualization of values that determine the choice of meanings in the content of language units and communicative models of behavior (Karasik 2019: 4). Nowadays, the axiological method is relatively common, and it is used to investigate various linguistic phenomena (Starostina, Kharkovskaya 2020; Starostina, Leonovich 2022). Additionally, a number of papers related to various concepts are still being published today (Pomerantseva 2021; Apresyan 2022).

The choice of applying the axiological approach to studying humor seems justified since humor is one of the most important tools for forming values and anti-values in a particular culture. Thus, perception of various sociocultural phenomena depends heavily on whether they are praised or ridiculed in humor. Moreover, humor can change the attitude of society towards certain phenomena. Axiological linguistics focuses on values and anti-values. If the vast majority of people who represent a culture treat values positively, then anti-values are negative phenomena that are treated negatively. While some concepts are values in and of themselves (Kozhakhmetova, Ospanova, Mussatayeva, Bissenbayeva 2020), other concepts serve to actualize values (Karasik 2019). These ideas are the building blocks of the axiological conceptual framework. Assessments are the major way values are expressed (Karasik 2019: 7). Additionally, modern culture is frequently viewed as a particular set of beliefs and ideals (Nelyubova, Hiltbrunner, and Ershov 2019, p. 225). At the same time, values and ideas in a specific culture serve as a reflection of its collective personality (Bogdanova 2017).

The most profound research on values was conducted by Ch. Peterson and M. E. P. Seligman (Peterson, Seligman 2004) who studied the fields of philosophy, religion, politics, and education in order to identify the most crucial human values. As the result, they singled out six broad categories of values: wisdom, courage, humanity, justice, temperance, and transcendence. Anti-values have been studied by scholars that examine ethical axiological systems. Key anti-values generally correlate with the traditionally defined seven deadly sins such as lust, gluttony, anger, greed, envy, laziness, and pride (Davis 2008: 560).

When it comes to the linguistic theory of humor, it's important to note that here linguistic means of expressing humor (especially puns) remain the most popular object of research (see Kuzmicheva, Zharenova, Samozhenov 2015; Hempelmann, Miller 2017). The core modern trends, however, are rooted

in cognitive linguistics, and modern linguistic theory of humor is based on the semantic theory of humor which postulates that humor is founded on script opposition (Raskin 1985). Thus, a text can be characterized as humorous if it is compatible with two opposite scripts (Raskin 1985: 99). From this point of view, Raskin has analyzed sexual, ethnic, and political humor as well as studied such scripts as language distortion, dumbness, stinginess, and craftiness which underlie ethnic humor. Raskin's semantic theory of humor has been further developed into the General Theory of Verbal Humor (Attardo, Raskin 1991) which takes into account different 'knowledge resources' such as the script opposition, the logical mechanism, the target, the narrative strategy, the language, and the situation (Attardo, Raskin 1991: 293).

Values and anti-values of humorous discourse have been explored to some extent within the context of the cognitive approach to language. In essence, the three primary subjects covered in the research are stupidity (Attardo 1994), sex (Raskin 1985), and drunkenness (Kulinich 1999).

Sex remains one of the most popular topics for humor (Mindess 1987; Grumet 1989). Many heroes in modern comedy are frequently looking for sex (Partington 2006: 40). According to Leslie's research, approximately 42 % of all radio jokes at the time of the study were about sex (Leslie 1989: 107). As noted by many researchers, the presence of sex and/or aggression in a joke enhances its humorous effect (Freud 1905; Raskin 1985; Attardo 1994; Ruch 2008). The popularity of sex within humorous discourse is largely determined by the fact that sex has been one of the most taboo topics in various cultures for a long time (Freud 1905: 111) while one of the main functions of humor is to break different taboos (Berger 1999). It is an individual's personal attitude toward sex in general that determines their attitude to sex as a topic of humor. Thus, sexual humor arouses more emotions if a person has a positive attitude toward sex (Ruch, Hehl 1987; Derks, Arora 1993).

The vast majority of studies in sexual humor is based on Raskin's classification that distinguishes the following types of sexual humor: 1) sexual/non-sexual opposition – overt, unspecified (double interpretation), 2) sexual/non-sexual opposition — overt, specified (single interpretation), 3) non-sexual opposition in explicitly sexual humor, and 4) specific sexual opposition in explicitly sexual humor (Raskin 1985). Raskin (1985) also revealed the following sexual scripts: genital size, sexual prowess, sexual exposure, sexual inexperience, and forbidden sex. It is also important to note Lloyd's classification, which classifies the main mechanisms of explicit sexual humor as follows: 1) sexual/non-sexual wordplay, 2) competitive anatomy (mainly based on the comparison of genital size), 3) penis injury, 4) reference to current events (based on introducing sexual connotations into any discussion of current events that are not related to sex),

and 5) drawing-based humor (which relies on details of a drawn setting) (Lloyd 2011: 72).

While sex is one of the most popular topics in humor, sex per se cannot be a humorous subject, i.e. sex cannot be ridiculed or praised. So, we don't laugh when we see or experience a pure sexual act. Sex becomes funny only when it is a tool for ridiculing or praising certain human values or anti-values. This statement correlates with the fact that the main function of humor is to correct inappropriate behavior of people or society (Bergson 1901; Attardo 1994; Martin 2007; Guidi 2017). Humor is based on praising certain values and ridiculing anti-values. Thus, sex turns out to be an instrument that helps us to actualize a certain axiological concept, and in most cases it is the concept '*lust*.' To the best of our knowledge, there have not yet been special studies of the concept '*lust*' within the framework of humorous discourse.

However, some other axiological concepts can also be actualized through sex. For example, talking about sex can be considered as an act of utmost honesty that breaks the taboo of discussing sex. In addition, such an attribute of sexual humor as genital size may refer to physical advantages of a particular ethnic group while the concept '*lust*' may not be actualized at all. Moreover, the distinction between lust and manifestation of health is often blurred (Gorer 1955: 287). As a result of this attitude toward sex, masturbation has become a sign of utmost honesty, which is confirmed by the fact that in many contexts confessing to masturbation is followed by applause from the audience.

Thus, within the framework of sexual humor the concept '*lust*' is not always actualized. Meanwhile, lust remains the main subject of ridicule within the framework of sexual humor.

3. Material and Methodology

Our research builds on the methodology of axiological linguistics. While studying lust we have defined the audience's reaction to lust, since emotions expressed by the audience help us understand if lust is treated positively or negatively and seen as a humorous/non-humorous subject. The humorous nature of a speech act is determined by such reactions as laughter, smiling, etc., while the negative/positive assessment is determined by such reactions as applause, exclamations, etc. Furthermore, based on literature on lust, definitions in dictionaries, and analysis of data, we have identified those features of the concept '*lust*' that are ridicule-worthy. In addition, we have analyzed the language means used to actualize lust and/or to determine the conceptual opposition which is realized in each specific context (e.g., lust vs. stupidity).

The data analyzed in this paper comprise 70 stand-up specials (mostly American and British) and 500 episodes of various sitcoms (mostly American

and British). The advantage of this material is that it is possible to determine the level of the humorous effect based on the audience reaction or the laugh track used by show creators to highlight the moments that they see as the funniest. In this paper the fragments accompanied by laughter are highlighted with the bold font. We have selected the most popular stand-up specials and sitcoms based on various ratings and/or the number of viewers of sitcom episodes at the time they were aired on television. When choosing examples for this article, we tried to give those examples that either caused the most intense laughter from the audience or were found in some variations by different authors.

4. Results

Based on data analysis, in the course of this study we have defined the following ridicule-worthy characteristics of the anti-value concept *'lust'* in humorous discourse of modern English-language culture: a) desire for sexual variety, b) desire for more sex, and c) negative sexual experiences.

4.1. Desire for Sexual Variety

This type of lust is the most wide-spread in modern culture and it has a wide range of ridiculed characteristics. Desire for sexual variety is realized through discussions of non-traditional sex, prohibited sexual partners, sexual fetishism, sexual partners of various ethnicities, and having sex in the wrong place or time.

There are two main *non-traditional types of sex*: oral and anal. In cases where oral sex becomes a humorous subject, the spontaneous nature of oral sex is often ridiculed, i.e. oral sex becomes an unexpected event for its recipient or for the viewer. In the following example the female stand-up comedian receives oral sex from a stranger immediately after coming out of a blackout. The following text fragment is accompanied by laughter. The fact of oral sex is expressed through the phrasal verb 'go down.' Here, lust is the result of drunkenness.

(1) *One time, in college — thank you — I came out of a blackout, **and there was a stranger going down on me*** (Schumer 2017).

It should be noted that *anal sex* is mainly ridiculed while mocking gay people or straight men in gender-based humor, i.e. women accuse men of their addiction to anal sex. In the following example the female comedian ridicules men's desire to have exclusively anal sex from the point they hit adolescence. The joke about anal sex ("*If its butthole is at all stretched out ... you go back to the beginning*") is accompanied by laughter. The fact of anal sex is shown through the result ("*butthole... stretched out*").

(2) *I feel like what we could start doing is, when a kid turns 15, we give him his own sex robot. He can do whatever he wants with it. Four years later, he*

has to turn it back in to a committee, who will evaluate the condition of the doll. If its butthole is at all stretched out ... you go back to the beginning (Cummings 2019).

The most popular topic in humor connected with the desire for sexual variety is *prohibited sexual partners*. In different societies, prohibited sexual partners may include: people of the same sex (homosexuality), children (pedophilia), animals (zoophilia), etc. It's noteworthy that in most of these situations the humorous effect is based on breaking the taboos.

Historically, homosexuality has been one of the most popular topics in this segment of humor in many cultures. Interestingly, there is a tendency towards a decrease in the number of jokes about homosexuality in modern English-language culture due to the fact that over the past decades homosexuality has ceased to be a prohibited form of sex. Since tolerance and diversity have been determined mainly by the attitude toward homosexuality, feminism, and racism, jokes about homosexuality have ceased to be funny for representatives of English-language culture. Nevertheless, Partington notes that the attitude towards homosexuality in the United States and Great Britain remains different (Partington 2006: 231). According to his research, as of 2006, homosexuality was still a popular topic of humor in Great Britain. Our research shows that today in the English-language culture homosexuals are not really ridiculed even in humor concerning homosexuality. In fact, there is only one really popular topic in this type of humor now, namely: jokes about straight men turning into homosexuals (mostly hypothetically). The most frequently ridiculed subject is sexual abuse of a straight man. In the following example the humorous effect is based on playing on two meanings of the word 'man.' This joke is accompanied by laughter. Oral sex is taking place ("the 69").

(3) *I like the 69 as much as the next man. Hoping that isn't a man – that would be terrible* (Carr 2011).

Having sex with children that can be both passive and active is also quite a frequent topic in sexual humor. Our analysis shows that laughter is more intense if the sexual object is an adult and the sexual subject is a child. The opposite examples are mostly perceived as acts of violence against children which makes the situation less laughable. In the following example the stand-up comedian asks the audience to suck boys' dicks because they are unhappy. Laughter caused by the joke is accompanied by disapproving exclamations. Oral sex is taking place ("suck his dick"). Lust is connected with unhappiness.

(4) *It's awful! If you ever see a 9 year old on the street just give him 20 bucks 'cause he's very unhappy. Or suck his dick, however you feel like you can help him out* (Louis 2008).

Nevertheless, there are some examples when children play the role of a sexual object. Usually such cases are realized through hints, like in the following example (“*He was home-schooled*”). There is a hint that the boy could lose his virginity only to an adult. Laughter is accompanied by disapproving exclamations that are louder than laughter.

(5) *And what made it worse was my best friend lost his virginity in year 11, which would have been pretty cool, but he was home-schooled. [audience gasps and laughs]* (Carr 2016).

Sex with animals often becomes the subject of humor. The most common objects of sex are sheep, dogs, and monkeys. In the following example during the dialogue non-verbal behavior of the person ridiculed clarifies the situation; it becomes obvious that the patient had sex with a monkey (“*a chimp*”). This joke is accompanied by laughter. Anal sex is taking place (“*fucking up the ass*”). Lust is connected with insincerity (“*Me? No way*”).

(6) *I feel terrible, doc. — I’m not surprised. — Is it ME? — Worse than ME. You wish you had ME. You are the first human to contract AIDS. — Is it bad? — Can be! — How I got that? — Two ways. One — you were fucking a chimp up the ass. — Fucking a chimp up the ass? Me? No way* (Gervais 2007).

Sexual fetishism includes: using various objects during sexual intercourse; having sex with inanimate objects; etc. Using various objects during sexual intercourse involves non-standard items. In the following example the comedian wants to put a whistle in his genitals. This joke is accompanied by laughter. Oral sex is taking place (“*blow me*”).

(7) *“oh yeah, baby.” And I’ll put a whistle in my dick so when you blow me — Whoo! Kind of fun* (Williams 2009).

Another subject of ridicule can be sex with inanimate objects that are not meant for such usage. In these examples a failed attempt to have sex with certain objects is usually ridiculed. The following example does not directly state that the person mocked is having sex with a robot, but the phrase in bold italics should be unambiguously interpreted by the audience because the idea of sex with a robot was announced in the previous context. The further context will prove this idea. This joke is accompanied by laughter. A hand job is taking place (“*robot hand is stuck on*”).

(8) *Leonard (phone rings): Hold that thought. Hey, Howard, what’s going on? What? Hold on, Howard, Howard, slow down. The robot hand is stuck on your what? (To Raj) You’re not going to believe this* (The Big Bang Theory. The Robotic Manipulation 2010)

In modern English-language humor jokes about some *specific sexual features of a certain race or ethnicity* are not popular anymore. These jokes usually

concern people who have had sex with a large number of representatives from different countries. In the following example one of the heroes shows a map where he has marked all the countries from which he has had sexual partners, and the number is large. This joke is accompanied by laughter.

(9) *Marshall: Why are you brunette and driving a cab? Barney: Oh! That. You know how it's my dream to have sex with at least one woman from every country on the planet? Marshall: Sure. (Barney shows the map with marked countries) Wow. You're doing surprisingly well in the Baltics* (How I Met Your Mother. Doppelgangers 2010).

Sex in the wrong place or at the wrong time can refer to either desire for sexual variety or desire for more sex. Our research has shown that, in modern humor, having sex in the wrong place or at the wrong time occurs mostly as a consequence of desire for sexual variety, i.e. people want to try some unusual places to have sex. In the next example two main characters walk out the door that leads to the street and they look disheveled (from the previous context it is obvious that they have just had sex), interrupting a serious conversation between the other two characters. The jokes are accompanied by laughter. The presence of sex is also approved by the following hints: “*sexy police business,*” “*twice.*” Lust is opposed to love here. In this episode characters have sex in different places in order to spice up their sexual life.

(10) *Bernadette: Plain old Howard Wolowitz is the best guy I know. Howard: You're just saying that. Bernadette: No, I'm not. I married him. On purpose. Come here. Howard: I love you. Bernadette: I love you, too. Penny (emerging from Tardis): Nothing to see here. Just sexy police business. Leonard: Just explaining the theory of relativity. Twice* (The Big Bang Theory. The Holographic Excitation 2012).

4.2. Desire for More Sex

The desire for more sex is often ridiculed through making fun of the methods used to obtain it: lying, stupidity, and cruelty, i.e. people actualizing their anti-values to get sex.

Lying is one of the most popularly ridiculed ways to get sex. Usually it is accompanied by taking advantage of women's emotional states. In the following example the ridiculed person seduces girls by breaking up their previous relationships through lying. This joke is accompanied by laughter. Sexual intention is realized through hugging.

(11) *Barney: So all you have to do is walk up every girl you see and say ... He's not coming. ... Until sooner or later. He's not coming. Woman: He's not? But we agreed. We always said we'd meet here. On this night. I'm such a fool.*

Barney (hugging the girl): Sh-sh-sh (How I Met Your Mother. The Playbook 2009).

Getting sex by being *stupid* can be realized through unreasonable behavior of the person who wants to have sex, i.e. the person ridiculed is ready to commit acts which are bad for them. In the following example one of the main characters is ready to get his first tattoo solely in order to have sex with a girl he doesn't know. Laughter is accompanied by disapproving exclamations. The stupidity of such behavior is confirmed by the low quality of such relations ("*cheap sex,*" "*strange girl*").

(12) *Raj: Are you seriously going to deface your body just for the possibility you could have cheap sex with a strange girl you met in a bar? Howard: Uh, yeah!* (The Big Bang Theory. The Gothowitz Deviation 2009).

Getting sex by being *cruel* can be realized through raping. The concept '*lust*' actualized through cruelty brings into play both desire for more sex and desire for sexual variety, but in modern English-language humor it's more about wanting more sex. In the following example the comedian hints at his inclination to rape ("*I wanted it to be special... consensual*"). This joke is accompanied by laughter. It should be noted that such jokes are usually accompanied by disapproving exclamations.

(13) *The first time I had sex, I wanted it to be special. Well, not special-special, but consensual* (Carr 2011).

4.3. Negative Sexual Experience

Negative sexual experiences are ridiculed primarily through discussing sex with an undesirable person and/or failed attempts to obtain sexual experience.

One of the most popular sexual topics in modern comedy is a *failed attempt at getting some sexual experience* (all parts of *American Pie*, *Scary Movie*, etc.). In most cases, this applies to men who are turned down by women. There are three main initial attitudes of women toward men: negative, neutral, and positive.

In cases of the negative attitude, a woman knows that she won't have sex with a particular man because she doesn't like him. In the following example the main character was tricked by a woman who didn't have a place to stay and spent a night in his bedroom without having sex with him. The phrases ("*Uh, no, it doesn't; She wants to do it again, soon*") are accompanied by laughter. These phrases also prove that the woman didn't have any sexual intentions. Lust is connected with stupidity here.

(14) *Ted: Well, she actually wound up falling asleep on the couch. But, hey, that happens. Barney: Uh, no, it doesn't. Ted: Sure, it does. You know, she*

was ... She was just exhausted from being turned on. But you heard her. She wants to do it again, soon (How I Met Your Mother. Sexless Innkeeper 2009).

The neutral attitude frequently turns into negative in situations where a man behaves unreasonably. In the following sitcom episode, by saying some unpleasant things to a famous movie star (“*your legs tore off,*” “*turned into a giant loaf of pumpernickel bread*”), the character turns her neutral attitude to him to negative. The highlighted fragments are accompanied by laughter. Lust is connected with stupidity which is caused by nervousness.

(15) *Howard: And then, I picked you up by your ankles and twirled you round and round until your legs tore off. I tried to stick them back on, but before I could, you turned into a giant loaf of pumpernickel bread. What do you think that means? Summer (uncomfortable): I really don't know* (The Big Bang Theory. The Terminator Decoupling 2009).

A positive attitude may also lead to a negative result. In such situations, we typically witness an unexpected event which breaks up the intimacy between people. In the following example a man gets so nervous that he ruins the night by escaping from two girls. The highlighted fragments are accompanied by laughter. Lust is connected with cowardice because the male character is so afraid that he runs away.

(16) *Blonde Girl: So, Barney, why don't we take this party to a more horizontal location? (Barney looks at both girls, image of belt flashes across his eyes, Barney looks nervous and sweaty, Barney purposely knocks over wine glass and spills red wine over white carpet) Barney: Oh no, the night's ruined! Brunette Girl: No, baby, it's not. Barney: Yes it is. Whatever this night was heading towards is ruined. Where's my coat? (Barney hurriedly gets up)* (How I Met Your Mother. Third Wheel 2007).

Modern English-language humor ridicules two main types of *undesirable sex partners*: old people and unattractive women.

Sex with old people is ridiculed when it is accidental and a young man doesn't know until a certain moment that he is having sex with an older woman (e. g. *American Wedding*), or when a young man is having sex with an old lady in certain circumstances that compel him to it (e. g. *Yes Man*). In such examples lust is usually accompanied by fear. In the following example one of the main characters has bet that he will have sex with a woman while wearing old-fashioned clothes, and only an old lady wants to have sex with him. The highlighted fragments are accompanied by laughter. Lust is connected with despair, i.e. the man is ready to have sex with any woman just to get rid of the clothes he is compelled to wear.

(17) *Barney: (To Ted) Come on, come on, Ted. You gotta help me! I gotta get these damn things off! Older woman: Hey there! I just love your overalls!*

(Barney is taking off his clothes while entering the apartment of the older woman) (How I Met Your Mother. The Window 2009).

Sex with an unattractive woman is often ridiculed when a person wants to get a beautiful woman but, finding himself in different circumstances, has sex with an unattractive woman. The following example represents the most widespread scenario of such humor. The male character wakes up after a blackout and finds himself in bed with an unattractive woman. At first he tries to escape, and this is also the reaction which is commonly ridiculed. Failing to escape, he goes back to sleep. This fragment is accompanied by laughter. Lust is the result of drunkenness.

(19) *Scene: Raj's apartment. He wakes up clutched in the arms of the large lady. Tries to get away. She clutches him tighter. He shrugs and goes back to sleep* (The Big Bang Theory. The Hofstadter Isotope 2009).

5. Conclusion

In the course of this research, it was revealed that a negative axiological component is the main component of the concept *'lust'* in the English-language culture. The main criterion for assessing lust was the audience's reaction to this phenomenon. The main reaction to lust is laughter while extreme lust (for example, necrophilia and pedophilia) evokes negative and/or surprised gasps.

In modern humorous discourse, some topics (namely, pedophilia and necrophilia) are ridiculed mainly through hints since they are considered social taboos, even in such a taboo-breaking field as humor. Anal sex becomes a humorous subject either in female stand-up or in homophobic humor. It should be noted that female stand-up comedians emphasize the unacceptable nature of this type of sex for most women. The most popular sexual objects among animals are sheep, monkeys, and dogs. Sexual fetishism tends to be a common subject of ridicule in relation to pronounced losers because they fail to get real sex. The main change in ridiculing lust concerns homosexuality. Until the early 2000s, ridiculing homosexuality was a very popular topic in modern British and American cultures. At the same time, in the modern English-language culture homosexuality in general is not perceived as a characteristic of the concept *'lust'* and, as a result, the number of sexual jokes about homosexuals is steadily decreasing. In addition, making fun of sex between representatives of different ethnicities has become less popular, and the number of such jokes is also decreasing. There is another trend in the English-language culture that is changing the paradigm of sexual humor: while in the past sexual jokes used to make fun of women unable to cope with their desires, at present the number of such jokes is decreasing, and there are more and more jokes about men who are unable to get sex or are only able to get sex with undesirable partners. Thus, negative sexual experience re-

mains a popular humorous subject. Moreover, now stand-up comedians make jokes about their own lust. Furthermore, when they describe successful sexual experiences, the objects of their experience (if they are women) are not usually actualized.

In addition to hints, lust can be actualized through direct references (“go down,” “fuck,” “the 69,” “suck his dick,” “fuck up the ass,” “blow,” etc.), visible results (“stretched out butthole,” “disheveled look,” etc.) or intention (hugging, taking off the clothes, etc.). Lust can be accompanied by stupidity, insincerity, cruelty, extravagance, etc. Moreover, lust can be the result of drunkenness.

References

- Apresyan, Karine G. (2022) Kljuchevye koncepty finansovogo diskursa *finansy* (finance) i *den'gi* (money) v diahronii i sinhronii (Key Concepts of Financial Discourse *Finance* (*Finansy*) and *Money* (*Den'gi*) in Diachrony and Synchrony). *LUNN Bulletin*, 1 (57), 9–27. (In Russian).
- Attardo, Salvatore. (1994) *Linguistic Theories of Humor*. New York: Mouton de Gruyter.
- Attardo, Salvatore, & Raskin, Victor. (1991) Script Theory Revis(it)ed: Joke Similarity and Joke Representation Model. *HUMOR*, 4, 293–347.
- Berger, Peter. (1999) *Homo ridens: La dimensione comica dell'esperienza umana*. Bologna: il Mulino. (In Italian).
- Bergson, Henri. (1901) *Le rire. Essai sur la signification du comique*. Paris: Presses Universitaires de France. (In French).
- Bogdanova, Lyudmila I. (2017). The Reflection of Evaluation and Values in Russian Language Dictionaries. *Russian Journal of Linguistics*, 21 (4), 729–748. (In Russian).
- Davis, Dineh. (2008) Communication and humor. In Raskin, Victor. (ed.) *The Primer of Humor Research*. New York: De Gruyter Mouton, 543–568.
- Derks, Peter, & Arora, Sanjay. (1993) Sex and Salience in the Appreciation of Humor. *Humor*, 6 (1), 57–69.
- Freud, Sigmund. (1905) *Der Witz und seine Beziehung zum Unbewussten*. Berlin: Franz Deuticke. (In German).
- Gorer, Geoffrey. (1955) *Exploring English Character*. New York: Criterion Books.
- Grumet, Gerald W. (1989) Laughter: Nature's epileptoid catharsis. *Psychological Reports*, 65, 1059–1078.
- Guidi, Annarita. (2017) Humor Universals. In Attardo, Salvatore. (ed.) *The Routledge Handbook of Language and Humor*. New York: Routledge Taylor & Francis Group, 17–33.
- Hempelmann, Christian F., & Miller, Tristan. (2017) Puns: Taxonomy and Phonology. In Attardo, Salvatore. (ed.) *The Routledge Handbook of Language and Humor*. New York: Routledge Taylor & Francis Group, 95–108.
- Karasik, Vladimir I. (2019) *Yazykovaya spiral': cennosti, znaki, motivy* (Language Spiral: Values, Signs, Motives). Moscow: Gnozis. (In Russian).
- Kozhakhmetova, Assel, Ospanova, Zhanna, Mussatayeva, Manat, & Bissenbayeva, Zhanat. (2020) Axiological Concepts of Journalistic Texts (Linguastylistic Analysis). *XLinguae*, 13 (2), 225–234.

- Kulinich, Marina A. (1999) *Lingvokul'turologija jumora (na material anglijskogo jazyka)* (Linguistic Culture of English-Language Humor). Samara: Izd-vo SamGPU. (In Russian).
- Kuzmicheva, Anna A., Zharenova, Natalya V., & Samozhenov, Sergey N. (2015) Tonal'nyj komponent vyskazyvanija kak prosodicheskoe sredstvo realizacii ironii v nemeckom jazyke (The Tonal Component of the Utterance as a Prosodic Means of Expressing Irony in the German language). *LUNN Bulletin*, 3 (31), 31–41. (In Russian).
- Leslie, Larry Z. (1989) Radio Humor: Sex, Celebrities, and a Sharp Wit. *Humor*, 2 (2), 107–116.
- Lloyd, Michael. (2011) Miss Grimshaw and the White Elephant: Categorism in a Risque Humor Competition. *Humor*, 24 (1), 63–86.
- Martin, Rod. (2007) *The psychology of humor: An integrative approach*. Amsterdam: Elsevier Academic Press.
- Mindess, Harvey. (1987) The Panorama of Humor and the Meaning of Life. *American Behavioral Scientist*, 3 (1), 82–95.
- Nelyubova, Nataliya Y., Hiltbrunner, Viktoriya I., & Ershov, Victor I. (2019) The Reflection of the Hierarchy of Values in the Proverbial Fund of the Russian and French Languages. *Russian Journal of Linguistics*, 23 (1), 223–243. (In Russian).
- Oxford Advanced Learner's Dictionary. (2022, November 11) Lust. In *Oxford Learner's Dictionaries.com dictionary*. Retrieved from https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/definition/english/lust_1?q=Lust.
- Partington, Alan. (2006) *Linguistics of Laughter: A Corpus-assisted Study of Laughter-talk*. New York: Routledge Taylor & Francis Group.
- Peterson, Christopher, & Seligman, Martin E. P. (2004) *Character Strengths and Virtues: A Handbook and Classification*. New York: Oxford University Press.
- Pomerantseva, Tatyana P. (2021) Derivacionnyye osobennosti jazykovoj jeksplikacii konceptov «chelovek» i «ljudi» v russkoj jazykovoj kartine mira (Derivational Features of the Linguistic Explication of the Concepts “Chelovek” (Man) and “L’udi” (Men) in the Russian Language Picture of the World). *LUNN Bulletin*, 3 (55), 99–110. (In Russian).
- Raskin, Victor. (1985) *Semantic Mechanisms of Humor*. Dordrecht: D. Reidel Publishing Company.
- Ruch, Willibald. (2008) Psychology of Humor. In Raskin Victor. (ed.) *The Primer of Humor Research*. New York: De Gruyter Mouton, 17–100.
- Ruch, Willibald, & Hehl, Franz-Josef. (1987) Personal Values as Facilitating and Inhibiting Factors in the Appreciation of Humor Content. *Journal of Social Behavior and Personality*, 2 (4), 453–472.
- Starostina, Yuliya S., & Kharkovskaya, Antonina A. (2020) Lingvoaksiologicheskie aspekty anglojazychnoj stilizovannoj kommunikacii: sistema pozitivno-ocenocnyh sredstv (Axiological Aspects of Stylized English-language Communication: Developing a System of Positive Evaluation Language). *LUNN Bulletin*, 4 (52), 66–80. (In Russian).
- Starostina, Yuliya S., & Leonovich, Larisa M. (2022) Lingvoaksiologicheskie osnovy kommunikativnyh konfliktov v anglojazychnom dramaturgicheskom diskurse (Linguoaxiological Foundations of Communicative Conflicts in the English Drama Discourse). *LUNN Bulletin*, 2 (58), 63–75. (In Russian).

Language material resources

- Carr, Jimmy. (2011) Being Funny. (2022, November 30) Retrieved from <https://scrapsfromtheloft.com/comedy/jimmy-carr-being-funny-transcript/>.
- Carr, Jimmy. (2016) Funny Business. (2022, November 30) Retrieved from <https://scrapsfromtheloft.com/comedy/jimmy-carr-funny-business-transcript/>.
- Cummings, Whitney. (2019) Can I Touch It? (2022, November 30) Retrieved from <https://scrapsfromtheloft.com/comedy/whitney-cummings-can-i-touch-it-transcript/>.
- Gervais, Rick. (2007) Fame. (2022, November 30). Retrieved from <https://www.youtube.com/watch?v=In4X92evE2M>.
- How I Met Your Mother. Doppelgangers. (2010) (2022, November 30) Retrieved from <http://transcripts.foreverdreaming.org/viewtopic.php?f=177&t=11704>.
- How I Met Your Mother. Sexless Innkeeper. (2009) (2022, November 30) Retrieved from <https://transcripts.foreverdreaming.org/viewtopic.php?f=177&t=11571>.
- How I Met Your Mother. The Playbook. (2009) (2022, November 30) Retrieved from <https://transcripts.foreverdreaming.org/viewforum.php?f=177>.
- How I Met Your Mother. Third Wheel. (2007) (2022, November 30) Retrieved from <https://transcripts.foreverdreaming.org/viewtopic.php?f=177&t=11539>.
- How I Met Your Mother. The Window. (2009) (2022, November 30) Retrieved from <https://transcripts.foreverdreaming.org/viewforum.php?f=177>.
- Louis, C. K. (2008) Chewed Up (2022, November 30) Retrieved from <https://scrapsfromtheloft.com/comedy/louis-c-k-chewed-2008-full-transcript/>.
- Schumer, Amy. (2017) The Leather Special. (2022, November 30) Retrieved from <https://scrapsfromtheloft.com/comedy/amy-schumer-leather-special-2017-full-transcript/>.
- The Big Bang Theory. The Gothowitz Deviation. (2009) (2022, November 30) Retrieved from <https://bigbangtrans.wordpress.com/series-3-episode-03-the-gothowitz-deviation/>.
- The Big Bang Theory. The Hofstadter Isotope. (2009) (2022, November 30) Retrieved from <https://bigbangtrans.wordpress.com/series-2-episode-20-the-hofstadter-isotope/>.
- The Big Bang Theory. The Holographic Excitation. (2012) (2022, November 30) Retrieved from <https://bigbangtrans.wordpress.com/series-6-episode-05-the-holographic-excitation/>.
- The Big Bang Theory. The Robotic Manipulation. (2010) (2022, November 30) Retrieved from <https://bigbangtrans.wordpress.com/series-4-episode-01-the-robotic-manipulation/>.
- The Big Bang Theory. The Terminator Decoupling. (2009) (2022, November 30) Retrieved from <https://bigbangtrans.wordpress.com/series-2-episode-17-the-terminator-decoupling/>.
- Williams, Robin. (2009) Weapons of Self Destruction. (2022, November 30) Retrieved from <https://scrapsfromtheloft.com/comedy/robin-williams-weapons-of-self-destruction-transcript/>.

УДК 81'25:791

DOI 10.47388/2072-3490/lunn2023-61-1-24-40

МНОГОЯЗЫЧНЫЕ ФИЛЬМЫ КАК НОВЫЙ ВЫЗОВ ДЛЯ АУДИОВИЗУАЛЬНЫХ ПЕРЕВОДЧИКОВ. К ПОСТАНОВКЕ ПРОБЛЕМЫ

А. С. Демидова, А. Ю. Басова

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

Цель статьи — дать краткий обзор существующих точек зрения на проблему перевода многоязычных фильмов. Многоязычие настолько прочно вошло в современную жизнь, что уже намечается постепенный отказ от термина «языковой барьер», а сам феномен многоязычия рассматривается не как препятствие коммуникации, а как новая форма коммуникации. Многоязычные фильмы — это фильмы, в которых персонажи используют как минимум два языка или как минимум два варианта одного языка. В силу широкого распространения в современном кинематографе данной категории фильмов исследования в этой области перевода представляются очень востребованными, а сами фильмы представляют исключительный интерес как объект аудиовизуального перевода. Многоязычие в фильмах может проявляться на двух уровнях: на межъязыковом и на внутриязыковом. К функциям многоязычия в фильмах относят не только создание экранного микромира, но и повороты сюжета, комический эффект, описание определенной исторической эпохи, выражение идентичности, отражение сложных многогранных межэтнических отношений. При переводе многоязычных фильмов принято различать четыре подхода: отсутствие перевода диалектных и / или иноязычных включений, моноязычный дубляж, моноязычные субтитры с оригинальной звуковой дорожкой, комбинация дубляжа (основной язык фильма) и субтитров (для остальных языков). На примере фильмов на японском, английском, французском, итальянском, немецком и русском языках рассматривается несколько способов передачи многоязычия в переводе кинолент. Авторы полагают, что одним из возможных способов решения проблемы передачи многоязычия может стать обращение к массиву данных, собранных преподавателями русского языка как иностранного, и использование типичных ошибок иностранцев, изучающих русский язык. Отправной точкой для разработки алгоритма анализа многоязычных фильмов предлагается считать аналитическую модель L3. С учетом таких факторов, как внутреннее многоязычие и внутриязыковой перевод, авторы полагают, что эту модель можно дополнить и в результате получить как минимум пять типов многоязычных фильмов.

Ключевые слова: многоязычие; многоязычные фильмы; киноиндустрия; аудиовизуальный перевод; переводоведение.

Цитирование: Демидова А. С., Басова А. Ю. Многоязычные фильмы как новый вызов для аудиовизуальных переводчиков. К постановке проблемы // Вестник Нижегородского государственного лингвистического университета им. Н. А. Добролюбова. 2023. Вып. 1 (61). С. 24–40. DOI: 10.47388/2072-3490/lunn2023-61-1-24-40.

Multilingual Films: A New Challenge for Audiovisual Translators

Anna S. Demidova, Alyona Yu. Basova

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

This paper gives a brief review of the problem of multilingual films. Multilingualism has become so firmly established in modern life that today we become witnesses of a gradual rejection of the term ‘language barrier,’ as multilingualism itself is seen not as an obstacle to communication, but as a new form of communication. Multilingual films are films where characters use at least two different languages or at least two variants of the same language. Due to the wide presence of this category of films in modern cinema, research in this area of translation acquires special relevance. Films of this kind are also of interest as an object of audiovisual translation. Multilingualism in films can manifest itself at two levels: interlingual and intralingual. Multilingualism in films not only serves to create the ‘microworld’ of the film, but also functions as a vehicle for plot twists, comic effects, historical settings, expressions of identity, etc. In choosing a specific type of audiovisual translation, there are four traditional approaches: no translation, monolingual dubbing, monolingual subtitles with the original audio track, and a combination of dubbing (the main language of the film) and subtitles (for other languages). Through examining several Japanese, English, French, Italian, German, and Russian films, the authors consider several ways of conveying multilingualism in the translation process and conclude that one helpful resource may be the data collected by teachers of Russian as a foreign language, since translators can use typical mistakes of foreigners studying Russian. Using the analytical model L3 as a starting point for developing an algorithm for analyzing multilingual films and considering such factors as internal multilingualism and intralingual translation, the authors conclude that this model can be further built on and, as the result, identify at least five types of multilingual films.

Key words: multilingualism; multilingual films; film industry; audiovisual translation; translation studies.

Citation: Demidova, Anna S., Basova, Alyona Yu. (2023) Multilingual Films: A New Challenge for Audiovisual Translators. *LUNN Bulletin*, 1 (61), 24–40. DOI: 10.47388/2072-3490/lunn2023-61-1-24-40.

1. Введение

Последние десятилетия характеризуются трансформацией социально-демографической ситуации в развитых странах, возможностью или необходимостью миграционных процессов, в частности с возможностью свободного, не ограниченного политическими запретами пересечения административных границ государств, со стремлением людей улучшить свое благосостояние, карьерные и материальные перспективы, завязать новые знакомства или найти убежище от военных конфликтов, политических, этнических или религиозных преследований (Моцаж-Клейндиенст 2020: 91). Важной составляющей этих процессов являются активные языковые контакты между этносами, что в свою очередь приводит к распространению такого явления, как мультилингвизм, или многоязычие.

Многоязычие как способность использовать в речи несколько языков — выразительный признак нашего времени. Оно настолько прочно вошло в нашу жизнь, что сегодня уже намечается постепенный отказ от термина «языковой барьер», а феномен многоязычия рассматривается не как препятствие коммуникации, а скорее как новая форма коммуникации (Diaz-Cintas 2011: 218–219).

В отечественной научной традиции освещение вопросов многоязычия восходит к временам Советского Союза и советской лингвистической науки, где термин «многоязычие» (также «мультилингвизм» и «полилингвизм») трактуется либо как употребление нескольких языков в пределах определенной социальной общности (так называемое национальное многоязычие, поскольку речь идет прежде всего о государственных образованиях), либо как употребление индивидуумом (или группой людей) нескольких языков, каждый из которых выбирается в соответствии с конкретной коммуникативной ситуацией (так называемое индивидуальное многоязычие) (Таскаева 2017).

В настоящее время мультилингвизм определяют как способность «обществ, организаций, групп и индивидов включать в свою повседневную жизнь более чем один язык» (Остапенко 2018: 232) и выделяют следующие формы национального мультилингвизма:

– мультилингвизм, обусловленный тем, что, в силу исторических процессов, в стране два и более языка утверждены в качестве государственных (Канада, Швейцария, Бельгия и Белоруссия);

– мультилингвизм, при котором в одной стране сосуществуют один государственный и несколько этнических языков (Россия, Великобритания, Испания);

– эмигрантский мультилингвизм, при котором мигранты вынуждены усваивать язык нового государства (Остапенко 2018: 234).

Общепринятым определением мультилингва считается следующее: мультилингв — это любой индивид, способный поддерживать коммуникацию более чем на одном языке (Wei 2008: 4). Что касается степени выраженности мультилингвизма у отдельно взятого индивида, то к наиболее значимым критериям исследователи относят:

1) уровень владения языком (*linguistic proficiency*);

2) лингвистическую компетентность (*linguistic competence*) — систему лингвистических знаний говорящего о языке / языках;

3) траектории языкового развития индивида (*developmental trajectories*) (Auer, Wei 2007: 7).

Как уже отмечалось выше, мультилингвизм, хотя само по себе это явление далеко не ново, — характерный признак нашего времени: мы жи-

вем в глобальном мире, общаемся, пишем, слушаем, читаем на разных языках. Отражение полиэтнической реальности наблюдается и в современной кинопродукции — российской, американской, европейской, бразильской. Многоязычие как социально-лингвистическое явление в современном кинематографе — прием, приобретающий все большую популярность (Моцаж-Клейндиенст 2020: 92). Кинематограф является своего рода зеркалом, в котором отражаются все процессы и изменения, происходящие в обществе, со всеми сложностями, многообразием межличностных и межэтнических отношений. Как результат, начиная с 80–90-х годов сформировалась новая категория кинолент — многоязычные фильмы, т. е. фильмы, в которых активизируются как минимум два языка, существующих в реальном мире или вымышленных (например, в таких фильмах, как «Властелин колец» или серия кинокартин о Гарри Поттере).

Многоязычие настолько глубоко проникло в кинематограф, что сегодня исследователи (Díaz-Cintas 2011: 218–219) склонны считать моноязычие в фильмах существенным недостатком, т. к. такие фильмы создают заведомо ложное представление об обществе как об однородном и едином образном. В этом отношении многоязычные фильмы, где персонажи говорят на разных языках и / или с разными акцентами, кажутся более точно и полно отражающими современные реалии. Так, в фильмах, посвященных персонажам-иммигрантам, многоязычие (в частности, индивидуальное) является ключевым элементом характеристики героев, потому что они часто используют языки символически — для выражения своей идентичности (Monti 2016).

Примечательно, что некоторые фильмы отражают этот аспект окружающей действительности намного реалистичнее, в отличие от их печатных первоисточников — произведений, по мотивам которых они были сняты. Так, Х. Диас-Синтас приводит в пример «Код да Винчи»: персонажи фильма говорят как на английском, так и на французском, в то время как книга написана исключительно на английском языке (Díaz-Cintas 2011: 218).

Хотя многоязычные фильмы стали появляться еще в конце прошлого века, исследователи начали обращать на них внимание относительно недавно. Так, начало дискуссий на эту тему связывают с вышедшей в 2005 году статьей К. Валя *Discovering a Genre: “The Polyglot film”*, в которой впервые использовался термин для обозначения многоязычных фильмов — *polyglot film*. Впоследствии исследователями были также предложены термины *multilingual film*, *plurilingual film*, *heterolingual film* (Beseghi 2020).

Эти термины описывают фильмы самых разных жанров, но у всех есть одно общее — использование нескольких языков, выполняющих определенные функции. К таким функциям относят: создание экранного микромира (*fonction diégétique*), эстетическое воздействие (*fonction esthétique*), выражение политического подтекста (*fonction politique*) (Wahl 2005 [цит. по Ukušová 2021]). В других исследованиях (Beseghi 2020) выделяют также такие функции, как: реалистическая (*realistic function*) — разные языки отражают реальную языковую картину; идеологическая (*ideological function*) — разные языки указывают на социальный статус и этническую принадлежность, провоцируют конфликт и т. д.; комическая (*comic function*) — является источником недопонимания.

Несмотря на растущую популярность многоязычных фильмов и востребованность теоретических и прикладных исследований специфики их перевода, обстоятельные исследования многоязычия в кино активно проводятся в основном зарубежными авторами. В последнее время стали появляться и работы на русском языке, но пока они весьма немногочисленны. Таким образом, данная статья вносит свой вклад в формирование корпуса русскоязычных научных текстов о многоязычии в кино и проблемах перевода.

2. Материал и методы исследования

Методологической опорой для работы стали труды российских и зарубежных исследователей по теории аудиовизуального перевода и проблемам перевода многоязычных фильмов (Gambier 2004; Heiss 2004; Wahl 2005, 2008; Diaz-Cintas 2011; Sanz Ortega 2011; Brean, Cornu 2012; Козуляев 2013; Zabalbeascoa, Voellmer 2014; De Bonis 2015; Колосова, Коробова, Уханова 2018; Маленова 2019, 2021; Junkerjürgen, Rebane 2019; Моцаж-Клейндиенст 2020; Beseghi 2020; Ukušová 2021 и др.).

В теоретико-методологическую базу данного исследования вошли положения и концепции работ по мультилингвизму (Таскаева 2017; Остапенко 2018).

В качестве практического материала были использованы следующие художественные фильмы: «Трудности перевода» (*Lost in Translation*), «Бобро пожаловать» (*Bienvenue chez les Ch'tis*), «Добро пожаловать на Юг» (*Benvenuti al Sud*), «2+1» (*Demain tout commence*), «Особенности национальной охоты», «Одиннадцать друзей Оушена» (*Ocean's 11*), «Северная окраина» (*Nordrand*), «Всегда. Закат на Третьей авеню» (*Always sanchôte no yûhi* — 三丁目の夕日).

Логика исследования и структурирование материала подчинены системному подходу. Поставленная в работе цель достигается в процессе

изучения различных приемов перевода элементов индивидуального и национального многоязычия. Принцип анализа материала — формально-функциональный, позволяющий увидеть в исследуемых фрагментах общие черты, закономерности, повторяющиеся тенденции, а также функциональные возможности, достоинства и недостатки отдельных приемов.

3. Многоязычный фильм как объект аудиовизуального перевода

Рассматривая многоязычные фильмы как отдельную категорию, К. Валь выделяет пять сюжетно обусловленных разновидностей: фильмы о мигрантах (*migration film*), экзистенциальные фильмы (*existential film*), глобализационные (*globalisation film*), фильмы о «равенстве и братстве» (*fraternisation film*), фильмы о колониальном прошлом (*colonial film*) (Wahl 2008). Как видно, использование многоязычия с точки зрения сюжета служит в общем-то одной глобальной цели — показать жизненные реалии в определенный период времени.

Многоязычные фильмы можно рассматривать в широкой и узкой трактовке. В узкой трактовке многоязычный фильм — это фильм, в котором один или несколько персонажей используют в речи как минимум два языка (Diaz-Cintas 2011). При таком подходе вне поля зрения исследователя оказываются все проявления внутреннего многоязычия (диалекты, социолекты и т. п.). В наиболее широкой трактовке к многоязычным относят не только фильмы с разными языками или вариантами одного языка, но также киноленты, где герои говорят с региональным (или каким-либо иным) акцентом, присутствует иносказательность, игра слов или каламбуры (Bréan, Cornu 2012).

В данной статье под многоязычным фильмом понимается такой фильм, в котором персонажи используют для общения как минимум два языка или как минимум два варианта одного языка.

Как известно, перевод фильмов относится к аудиовизуальному переводу. Согласно определению, предложенному разработчиками рамки компетенций «Специалист в области перевода и медиадоступности», аудиовизуальный перевод — это особый вид перевода, при котором, в отличие от устного и письменного перевода, главенствующую роль играет визуальная составляющая (Специалист ... 2021).

Исследователи отмечают, что в аудиовизуальном переводе для переводчика классической школы большой трудностью является наличие ограничений, выходящих за пределы языка и относящихся к построению, структуре и синтаксису визуального ряда (Козуляев 2013: 374). Отсюда следует вывод, что из-за наличия внешних по отношению к языку и коммуникативной ситуации требований аудиовизуальный перевод — это в

определенном смысле «ограниченный» (*constrained*) перевод (Козуляев 2013: 375), а «правильный» с классической точки зрения перевод может оказаться неприемлемым «для конкретных условий практической жизни» (Сергеенков 2015: 63).

Действительно, выполнение аудиовизуального перевода осложняется наличием строгих ограничений: количество знаков в строке и скорость чтения при переводе субтитров, изохрония при закадре и дубляже, а при полном дубляже следует соблюдать еще и артикуляционную синхронность.

Кроме того, важной особенностью аудиовизуального перевода является то, что он практически не поддается автоматизации, в силу сложности своей структуры выполняется исключительно человеком без использования машинного перевода.

В то же время И. Гамбье высказал любопытную мысль о том, что аудиовизуальный перевод — не более ограниченный перевод, чем любой другой. Не стоит считать, что при аудиовизуальном переводе имеют место одни потери: это не ограниченный, а скорее избирательный перевод с применением все тех же приемов адаптации, компенсации, перефразирования, экспликации, сокращения и т. д. Кроме того, И. Гамбье указывает на то, что аудиовизуальные переводчики в принципе редко имеют дело с монологическим контентом в чистом виде (Gambier 2004). Неудивительно поэтому, что появляются предложения ввести в обиход новые термины: *tradaptation* (при условии, что его не будут воспринимать буквально) (Gambier 2004) и *intertextual translation* (как противоположность *interlingual translation*, когда монологический оригинал превращается в монологический перевод) (Zabalbeascoa, Voellmer 2014).

3.1. Аналитическая модель L3

Очевидно, что многоязычные фильмы добавляют к уже существующим проблемам аудиовизуального перевода несколько новых. Как отразить в переводе культурные и языковые различия между героями? Как дать понять зрителю, что сейчас герой говорит на другом языке, говорит с иностранным / региональным акцентом, говорит с типичными для иностранца ошибками?

В плане анализа языкового разнообразия в фильмах и способов его передачи при переводе в настоящее время наиболее практичной считается аналитическая модель L3, в которой L1 — основной язык оригинала, L2 — основной язык перевода, L3 — любой дополнительный язык оригинала и перевода (Corrius, Zabalbeascoa 2011: 113). Авторы модели (Zabalbeascoa, Voellmer 2014: 38–39) полагают, что, имея дело с многоязычным контентом, переводчик выполняет одно из трех возможных действий:

- нейтрализация, когда в переведенном произведении L3 не отражается (либо игнорируется, либо заменяется на L2);
- адаптация, когда L3 в переводе отличается от L3 оригинала;
- перенос *verbatim*, когда L3 оригинала идентичен L3 в переводе, при этом допускается изменение коннотаций и / или функций L3 в соответствии с культурным кодом языка перевода.

Думается, что предложенную модель можно скорректировать с учетом двух факторов. Во-первых, как уже не раз отмечалось, культурные и языковые различия могут проявляться как на межъязыковом уровне (использование двух языков), так и на внутриязыковом (различные варианты одного языка, т. е. диалекты или социолекты). Другими словами, речь идет о межъязыковом (*interlinguistique*) и внутриязыковом (*intralinguistique*) аудиовизуальном переводе (Gambier 2004).

Во-вторых, следует различать две ситуации:

1) когда по замыслу режиссера перевод монологов / диалогов, произнесенных на дополнительном языке / вариантах одного языка, не требуется (казалось бы, в этом случае проблем для аудиовизуального переводчика не возникает, однако, как мы в дальнейшем убедимся, это не совсем так);

2) когда перевод монологов / диалогов, произнесенных на дополнительном языке / вариантах одного языка, требуется (это может быть в том числе сюжетно обусловленный перевод — когда в самом фильме реплики переводит один из персонажей, а аудиовизуальный переводчик может, по сути, выполнять перевод перевода).

Следовательно, представляется целесообразным немного перестроить указанную модель L3, в частности, добавив элемент для обозначения вариантов (диалектов, социолектов, идиолектов и т. д.) основного языка оригинала. Наглядно взаимосвязь видов многоязычия и перевода можно представить в виде схемы (см. Схема 1.), где L1 — основной язык оригинала, L1' — вариант основного языка оригинала, L2 — дополнительный язык оригинала, L3 — основной язык перевода, L3' — вариант основного языка и / или дополнительный язык перевода.

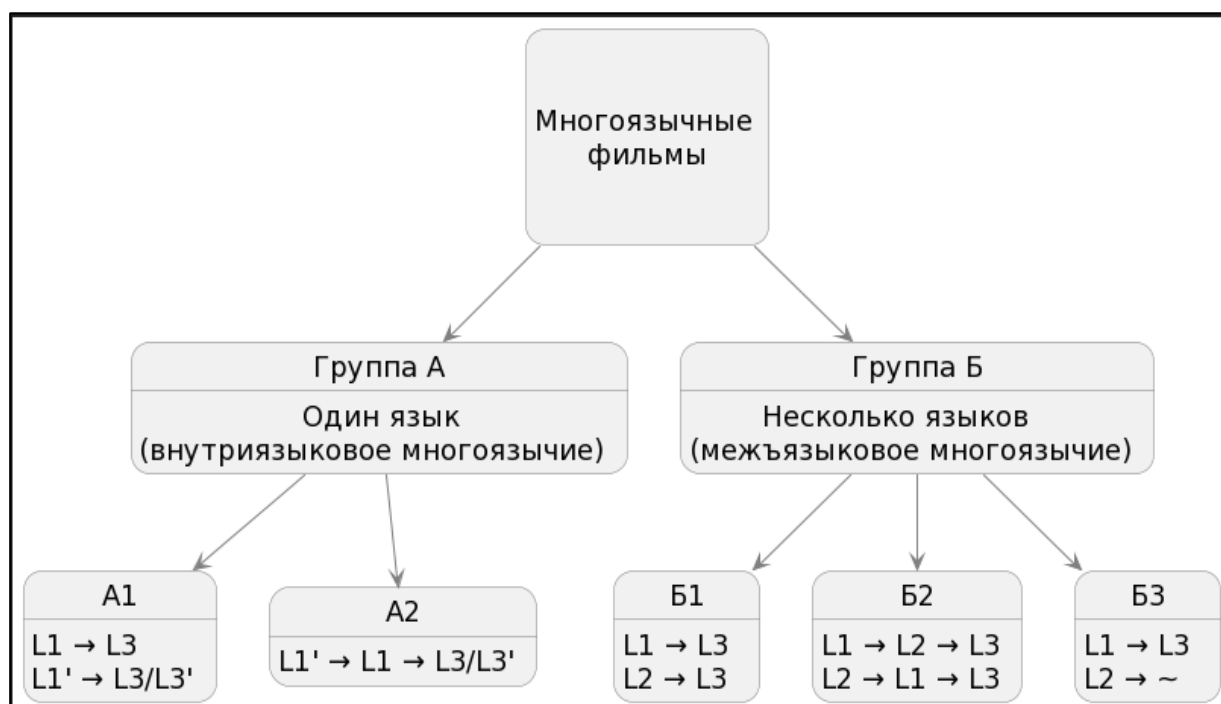


Схема 1. Дополненная аналитическая модель L3

В итоге мы получим как минимум пять типов многоязычных фильмов:

A1 — переводы с основного языка оригинала и с варианта основного языка оригинала выполняются параллельно;

A2 — переводы с основного языка оригинала и с варианта основного языка оригинала выполняются последовательно (основной язык оригинала выступает в качестве языка-посредника);

B1 — переводы с основного языка оригинала и с дополнительного языка оригинала выполняются параллельно;

B2 — переводы с основного языка оригинала и дополнительного языка оригинала выполняются последовательно (один из языков оригинала выступает в качестве языка-посредника);

B3 — выполняется только перевод с основного языка оригинала.

Применительно к отдельно взятому фильму данная модель будет дополнительно корректироваться: ведь разные персонажи могут говорить как на вариантах основного языка, так и на разных языках (как в случае с фильмом «Северная окраина», речь о котором пойдет ниже).

С технической точки зрения (выбор вида аудиовизуального перевода: под дубляж, под закадр, перевод субтитров) исследователи выделяют четыре подхода:

1) отсутствие какого бы то ни было перевода — в тех случаях, когда содержание реплик может быть понято зрителем из ситуации;

- 2) моноязычный дубляж;
- 3) моноязычные субтитры с оригинальной звуковой дорожкой (смена языка может отражаться в субтитрах графическими средствами);
- 4) комбинация дубляжа (основной язык фильма) и субтитров (для остальных языков) (Diaz-Cintas 2011: 220–221).

Отметим, что на этот счет существует и крайняя точка зрения, выражающаяся в том, что дубляж к многоязычным фильмам категорически неприменим и единственно допустимый способ передачи многоязычия — субтитры (Vahl 2005). Выступая против дубляжа, К. Валь указывает на «иллюзионистский» характер этого вида перевода, т. к. из-за моноязычного дубляжа создается ложное впечатление однородного мира. Схожую точку зрения выражает и К. Хайс (Heiss 2014).

Заметим, что последний вариант — комбинация дубляжа / закадра и субтитров — часто считается наиболее рациональным, но пока он малоприменим в силу традиционного предпочтения в той или иной стране дубляжного или закадрового перевода.

3.2. Некоторые примеры перевода фильмов с межъязыковым и внутриязыковым многоязычием

На примере нескольких фильмов (напомним: группа А — фильмы с внутриязыковым многоязычием и группа Б — фильмы с межъязыковым многоязычием) попробуем проанализировать, с какой целью режиссер вводит в фильм иностранный язык / вариант языка и как это языковое многообразие было / могло бы быть передано в переводе.

Группа А.

А1. «Всегда. Закат на Третей авеню» (*Always 三丁目の夕日 (Always sanchôte no yûhi)*). Главная героиня этого японского фильма в поисках работы приехала в послевоенный Токио из провинции и первое время говорит на родном диалекте. Провинциальный диалект, контрастируя с речью других персонажей, не только привносит в фильм определенное очарование (т. е. выполняет эстетическую функцию), но и указывает на происхождение героини, создает комические ситуации, позволяет идентифицировать земляков среди других таких же приезжих. Кроме того, он выполняет в некотором смысле воспитательную функцию: продавщица табачной лавки говорит героине, что она не должна стесняться или тем более стыдиться своего говора, наоборот — это ее родной язык, его следует беречь и гордиться им.

Несмотря на значительные фонетические, лексические и грамматические отличия провинциального диалекта героини от токийского варианта японского языка, другие персонажи ее понимают без посредников, сле-

довательно, переводы с основного языка и с варианта основного языка оригинала выполняются параллельно.

Имеющиеся переводы этого фильма на русский язык — моноязычный дубляж, т. е. ни одна из перечисленных выше функций в переводе не отражена.

A2 (а) «Бобро пожаловать» (*Bienvenue chez les Ch'tis*). Главного героя этого французского фильма, прожившего всю жизнь на юге Франции, переводят на работу на север страны. Как известно, французский язык на юге и французский язык на севере сильно отличаются. Все, что знает главный герой о севере, — это невероятные слухи, основанные на стереотипах. Он понимает лишь часть из всего сказанного ему местными жителями, и ему нередко требуется посредник — либо другие персонажи переводят, либо сам собеседник переходит с диалекта на стандартный французский. Функции внутреннего многоязычия — создание экранного микромира, комические ситуации, неожиданные повороты сюжета, отражение внутренней эволюции главного героя.

При переводе фильма на русский язык был, по сути, изобретен совершенно новый, не существующий язык. Например, в русские слова были добавлены лишние согласные (б, ж, ф, р...), то есть был использован такой прием, как эпентеза, были изобретены новые несуразные слова вместо обычных (*отрижно* = *отлично*).

При переводе на английский осталась оригинальная французская дорожка и были добавлены субтитры на английском языке. Особенности северного французского диалекта переданы путем изменения написания английских слов и конструкций: например, добавления буквы *h* к букве *s* (*it'sh* вместо *it's*).

A2 (б). «Добро пожаловать на Юг» (*Benvenuti al Sud*). В Италии была создана собственная версия рассмотренного выше фильма, где были также показаны диалектные различия на севере и на юге страны. С той разницей, что в Италии, наоборот, все стремятся на север и никто не хочет ехать на юг. При переводе на русский использовались уже другие приемы: различия между диалектами были показаны не на фонетическом уровне, а на лексическом. Часто применялся принцип «сломанного телефона»: использовались слова, похожие по звучанию, т. е. смесь омофонов и паронимов («*Тут ни зги не видно*» — «*Какие мозги?!*»).

Группа Б.

B1. «Северная окраина» (*Nordrand*). В основе сюжета лежит история о судьбе представителей разных национальностей (молодые люди сербского, итальянского и хорватского происхождения, некоторые из них — мигранты во втором поколении), которые встречаются на северной окраине

Вены. Основным языком общения в этом фильме является австрийский немецкий, однако, как отмечает К. Хайс (Heiss 2004), постоянно имеет место интерференция с другими языками и диалектами: тут встречаются разговорный венский диалект, аутентичный венский акцент обездоленных, проскальзывают отдельные выражения из немецкого языка с ошибками в произношении или грамматике. В фильме встречаются даже диалоги на русском, сербскохорватском и чешском языках, которые в оригинальной версии были переданы в субтитрах на немецком языке. К. Хайс отмечает, что при переводе фильма на немецкий и итальянский языки были использованы следующие приемы:

- на синтаксическом уровне — паузы, оборванные предложения, анаколуфы (т. е. неправильное грамматическое согласование слов в предложении);

- на лексическом уровне — неологизмы, лексика, соответствующая какому-то возрасту или социальному положению человека;

- на прагматическом уровне — дискурсивные маркеры, модальные частицы (их неправильное и / или чрезмерное употребление или отсутствие, когда они необходимы), фальстарты или другие особенности устной речи;

- на фонетическом уровне — воспроизведение типичных акцентов.

Б2. «2+1» (*Demain tout commence*). Фильм франко-британского производства, основной язык — французский, использование второго языка — английского — обусловлено прежде всего тем, что действие происходит в Лондоне, а часть персонажей по сюжету — билингвы и свободно переходят с одного языка на другой (т. е. одна из функций многоязычия — создание экранного билингвального микромира). Кроме того, поскольку главный герой английского не знает и учить не хочет, двуязычные диалоги создают комические ситуации, позволяют персонажам прямо выражать истинные чувства и показывают, что в принципе это возможно — жить в чужой стране много лет, не зная языка. В фильме присутствуют сцены, где герои сами переводят с английского на французский и наоборот.

Фильм был полностью дублирован на русский язык (монологичный дубляж), и в результате все функции многоязычия нивелировались. Стало совершенно непонятно, что герои говорят на разных языках, и, следовательно, непонятно, почему они иногда друг друга не понимают. В тех сценах, где главному герою приходится говорить на английском, а другим персонажам — на французском, они просто начинают говорить на ломаном русском. Комические диалоги превратились в набор алогизмов. Вероятно, стоило для английских реплик создать субтитры.

БЗ (а). «Трудности перевода» (*Lost in Translation*). Главный герой фильма — американец, приехавший в Японию для съемок в рекламе. Он не владеет японским языком, поэтому в работе ему помогает переводчица, которая по неизвестной причине переводит лишь малую часть того, что говорят герою другие персонажи. Языковой и культурный барьер мешают ему не только на съемочной площадке, но и в повседневной жизни в Японии. Он чувствует себя чужим, изолированным, будто помещенным в вакуум. Таким образом, через иностранный язык передается не только внешняя, чуждая герою, среда, но и его внутреннее состояние: он переживает кризисный момент своей жизни и находится на перепутье, ему непонятно, куда двигаться дальше и надо ли.

Как в оригинальной (англоязычной) версии, так и в версиях на русском, французском и итальянском языках реплики на японском языке никак не были переведены — это и не предполагалось. Проблем с передачей многоязычия нет ровно до тех пор, пока не встает вопрос, а как перевести этот фильм для японского зрителя?

При переводе на японский язык, по сути, фильм был вывернут наизнанку: для реплик на английском языке были созданы субтитры на японском языке. И если в оригинальной версии зритель вместе с героем смотрел на ситуацию изнутри и вместе с героем ничего не понимал, то в японской версии зритель (японец) смотрит на ситуацию снаружи: ему понятно, что говорят герою, но при этом совершенно непонятны охватывающие героя чувства и эмоции. Кроме того, теряют свою эффектность сцены с переводчицей, которая длинную речь режиссера передает одной фразой: тот, кто смотрит оригинал, вместе с героем не понимает, чего от него хотят; тот, кто смотрит японскую версию, понимает все. Парадоксально, но факт: в таких случаях перевод имеет явно пагубный эффект (*pernicious effect*) — снабжает зрителей излишней информацией (Diaz-Cintas 2011: 220).

БЗ (б). «Одиннадцать друзей Оушена» (*Ocean's 11*). В этом фильме один из героев-друзей говорит только на китайском языке. По сюжету его никто не переводит, никто из других героев не говорит на китайском, и тем не менее все друг друга понимают. Это создает ощущение нереальности происходящего, определенный комический эффект, а также показывает, что один специалист всегда поймет другого специалиста и языковой барьер для них не помеха. Этот же прием используется и в российском фильме «Особенности национальной охоты»: все эпизоды, когда Кузьмич общается с финном, не зная финского, и даже не замечает, что они говорят на разных языках.

4. Заключение

Сегодня феномен многоязычия глубоко проник в кинематограф, и нередко создается впечатление, что эпоха моноязычных фильмов подходит к концу, т. к. даже в пределах одной страны общество уже давно перестало быть однородным и единообразным. Усиливающаяся тенденция к многоязычию в кино осложняет и без того непростую задачу аудиовизуального переводчика, но вместе с тем делает его работу еще более интересной, а вопрос специальной подготовки аудиовизуальных переводчиков — еще более актуальным.

В настоящее время исследований именно в этой области аудиовизуального перевода немного, и множество вопросов остаются открытыми, в том числе и самый важный: что же следует считать многоязычным фильмом. Принимая во внимание большое разнообразие фильмов данной категории, самое простое определение (многоязычный фильм — это фильм, в котором персонажи используют для общения как минимум два языка или как минимум два варианта одного языка), вероятно, не является идеальным.

Отправной точкой для разработки алгоритма анализа многоязычных фильмов могла быть статья, с некоторыми дополнениями, аналитическая модель L3, предложенная П. Сабальбеаскоа и М. Корриус.

Проведенное исследование показывает, что наиболее точно языковая палитра многоязычных фильмов передается путем комбинации разных видов аудиовизуального перевода (перевод под дубляж / закадр в сочетании с субтитрами) с широким спектром приемов перевода, в числе которых — имитация речевых ошибок, свойственных как носителям языка, так и иностранцам. Думается, что в этой связи стоит обратить особое внимание на большой массив данных, собранных коллегами — преподавателями русского языка как иностранного, и для передачи иностранной речи использовать типичные ошибки не носителей русского языка, а иностранцев, изучающих русский язык. Так, ошибки типа «Я не знаю, если он придет» (*Je ne sais pas s'il viendra*) может допустить только иностранец, но не носитель русского языка. Если при переводе использовать ошибки, допускаемые носителями языка, речь будет просто неграмотной / малограмотной, если же использовать ошибки иностранцев, речь станет еще и чужеродной.

Функции многоязычия в современных кинокартинах, помимо рассмотренных выше (создание экранного микромира, комического эффекта, поворотов сюжета и т. д.), отчасти еще и эстетические и просветительские: это отражение многогранных межэтнических отношений, сохранение и передача аутентичности культурных и языковых реалий и кодов, создание гармонии между изображением и словом.

Не следует забывать и том, что современное многоязычное кино — это хороший способ продемонстрировать все языковое и культурное богатство своей страны. Для России многоязычие и мультикультурность — далеко не новые и не чуждые явления: свыше 190 народов, проживающих в стране, используют более 270 языков и диалектов. Количество многоязычных фильмов постоянно увеличивается, а это значит, что проблема поиска путей решения практических трудностей, возникающих при переводе таких фильмов, становится все более актуальной, и количество исследований о многоязычии в кино и проблемах его перевода, вероятно, будет увеличиваться.

Список литературы / References

- Козуляев А. В.* Аудиовизуальный полисемантический перевод как особая форма переводческой деятельности и особенности обучения данному виду перевода // XVII Царскосельские чтения. СПб.: ЛГУ им. А. С. Пушкина, 2013. С. 374–381. [Kozulyaev, Alexey V. (2013) Audiovizual'nyj polisemanticheskij perevod kak osobaya forma perevodcheskoj deyatel'nosti i osobennosti obucheniya dannomu vidu perevoda (On Audiovisual Polysemantic Translation as a Special Form of Translation Activity and Training). In XVII Tsarskosel'skiye chteniya (XVII Tsarskoye Selo Readings). Saint Petersburg: LGU im. A. S. Pushkina, 374–381. (In Russian)].
- Колосова Т. Ю., Коробова Н. В., Уханова О. А.* Кинотекст как средство реализации (кино) дискурса // Вестник Нижегородского государственного лингвистического университета им. Н. А. Добролюбова. 2018. № 41. С. 39–47. [Kolosova, Tatiana Yu., Korobova, Natalia V., & Ukhanova, Olga A. (2018) Kinotekst kak sredstvo realizacii (kino)diskursa (Film Construct as Realization of Film Discourse). *LUNN Bulletin*, 41, 39–47. (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'nyj perevod v SSSR i Rossii: kratkaya istoricheskaya retrospektiva (Audiovisual Translation in the USSR and Russia: a Brief Historical Retrospective). *LUNN Bulletin*, 3 (55), 61–83. (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 opredeleniyu ponyatiya “audiovizual'nyj perevod” (Defining Audiovisual Translation) *LUNN Bulletin*, 48, 64–74. (In Russian)].
- Моцаж-Клейндиенст М.* Многоязычие как фактор межэтнического просвещения в современном российском кинематографе // Этнодиалоги. 2020. № 4 (62). С. 90–103. [Motsazh-Kleindienst, Maria. (2020) Mnogoyazychie kak faktor mezhetnicheskogo prosveshcheniya v sovremennom rossijskom kinematografe (Multilingualism as a Factor of Interethnic Education in the Contemporary Russian Cinematography). *Ethnodi-alogues*, 4 (62), 90–103. (in Russian)].

- Остапенко Т. С. Мультилингвизм: проблемы определения и основные направления исследований в современной лингвистике // Российский гуманитарный журнал. 2018. Т. 7. №. 3. С. 232–240. [Ostapenko, Tatyana S. (2018) Mul'tilingvizm: problema opredeleniya i osnovnye napravleniya issledovanij v sovremennoj lingvistike (Multilingualism: Problems of Definition and Main Research Trends in Contemporary Linguistics). *Liberal Arts in Russia*, 7 (3), 232–240. (In Russian)].
- Специалист в области перевода и медиадоступности: рамка компетенций / Д. А. Асташина, И. С. Борщевский, Н. В. Гайдаш, А. В. Козуляев, Е. А. Конотопова, С. Р. Малашкин, Е. Д. Малёнова, Е. В. Милёхина, Д. А. Сахненко. Казань: Бук, 2021. [Astashina, Darya A., Borshchevsky, Ivan S., Gaidash, Nadezhda V., Kozulyaev, Aleksey V., Konotopova, Elena A., Malashkin, Stanislav R., Malenova, Evgeniya D., Milekhina, Ekaterina V., Sakhnenko, Darya A. (2021) *Specialist v oblasti perevoda i mediadostupnosti: ramka kompetencij* (Translation and Media Accessibility Specialist: Competence Framework). Kazan: Buk. (In Russian)].
- Сергеенков С. А. Киноперевод — взгляд за кулисы // Мосты. 2015. № 2 (46). С. 58–63. [Sergeenkov, Sergey A. (2015) Kinoperevod — vzglyad za kulisy (Film Translation — Peering into the Wings). *Bridges*, 2 (46), 58–63. (In Russian)].
- Таскаева Е. Б. Многоязычие в современном мире: культурные традиции и направления исследования // Вестник СГУПС: гуманитарные исследования. 2017. № 2. С. 50–57. [Taskaeva, Elena B. (2017) *Mnogoyazychie v sovremennom mire: kul'turnye tradicii i napravleniya issledovaniya* (Multilingualism in the Modern World: Cultural Traditions and Current Trends in Research). *The Siberian Transport University Bulletin*, 2, 50–57. (In Russian)].
- Auer, Peter, & Wei, Li. (eds.) (2007) *Handbook of Multilingualism and Multilingual Communication*. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Beseghi, Micòl. (2020) (2022, November 10) Analysing Multilingualism in Drama and Comedy: the Italian Dubbing of *Lion* and *Demain tout commence*. In *inTRAlinea. Online translation journal*, 22. Retrieved from http://www.intralinea.org/archive/article/analysing_multilingualism_in_drama_and_comedy.
- Bréan, Samuel, & Cornu, Jean-François. (2012) The Translation and Reception of Multilingual Films. *InMedia. The French Journal of Media Studies*, 2, 1–5.
- Corrius, Montse, & Zabalbeascoa, Patrick. (2011) Language Variation in Source Texts and their Translations: The Case of L3 in Film Translation. *Target*, 23, 1, 113–130.
- De Bonis, Giuseppe. (2015) Translating Multilingualism in Film: A Case Study on *Le Concert*. *New Voices in Translation Studies*, 12, 50–71.
- Díaz-Cintas, Jorge. (2011) Dealing with Multilingual Films in Audiovisual Translation. In Pöckl, Wolfgang, Ohnheiser, Ingeborg, & Sandrini, Peter. (eds.) *Translation — Sprachvariation — Mehrsprachigkeit. Festschrift für Lew Zybatow zum 60. Geburtstag*. Berlin: Peter Lang, 215–233.
- Gambier, Yves. (2004) La traduction audiovisuelle: un genre en expansion. *Meta: Translators' Journal*, 49 (1), 1–11. (In French).
- Heiss, Christine. (2004) Dubbing Multilingual Films: A New Challenge? *Meta: Translators' Journal*, 49 (1), 208–220.
- Junkerjürgen, Ralf, & Rebane, Gala. (eds.) (2019) *Multilingualism in Film*. Berlin, Bern, Bruxelles, New York, Oxford, Warszawa, Wien: Peter Lang.

- Monti, Silvia. (2016) Reconstructing, Reinterpreting, and Renarrating Code-switching in the Italian Dubbed Version of British and American Multilingual Films. *Altre Modernità: Rivista di studi letterari e culturali*, 1, 68–91.
- Sanz Ortega, Elena. (2011) Subtitling and the Relevance of Non-verbal Information in Polyglot Films. *New Voices in Translation Studies*, 7, 19–34.
- Ukušová, Jana. (2021) La traduction audiovisuelle multilingue: le cas de *Demain tout commence*. *Atelier de traduction*, 35–36, 91–105. (In French).
- Wahl, Chris. (2005) Discovering a Genre: The Polyglot Film. *Cinemascope Independent Film Journal*, 1, 1–8.
- Wahl, Chris. (2008) Du Deutscher, toi Français, you English: beautiful! — The Polyglot Film as a Genre. In *Shifting Landscapes. Film and Media in European Context*. Cambridge Scholars Publishing, 334–350.
- Wei, Li. (2008) Research Perspectives on Bilingualism and Multilingualism. In Wei, Li, & Moyer, Melissa G. (eds.) *The Blackwell Handbook of Research Methods on Bilingualism and Multilingualism*. Oxford: Blackwell Publishing Ltd, 1–17.
- Zabalbeascoa, Patrick, & Voellmer, Elena. (2014) Accounting for Multilingual Films in Translation Studies. Intratextual Translation in Dubbing. In Dror, Abend-David. (ed.) *Media and Translation. An Interdisciplinary Approach*. New York & London: Bloomsbury, 25–51.

УДК 81'255:811.111:811.112.6:811.113.2:811.161.1
DOI 10.47388/2072-3490/lunn2023-61-1-41-61

ЯЗЫКОВЫЕ ОСОБЕННОСТИ ВТОРИЧНЫХ ПАРАЛЛЕЛЬНЫХ ТЕКСТОВ СОВРЕМЕННОЙ ДЕТСКОЙ ПЕРЕВОДНОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

Т. В. Косолапова

Самарский государственный социально-педагогический университет,
Самара, Россия

В статье рассматриваются языковые особенности вторичных параллельных текстов — переводов на русский, английский, немецкий языки произведения шведского детского писателя Ульфа Нильсона *Alla döda små djur* («Самые добрые в мире»). Выдвигается гипотеза о том, что при переводе во вторичных текстах проявляются специфические языковые особенности, не характерные для первичного текста (оригинала). В ходе исследования были изучены 4 текста: оригинал на шведском языке и 3 вторичных текста — его переводы на русский, английский и немецкий языки. Общее количество исследуемых лексических единиц — 7542. Сопоставительный анализ первичного и вторичных параллельных текстов позволил выявить ряд существенных отличий. Так, тексты переводов на русский, английский и немецкий языки в целом эквивалентны друг другу по форме и содержанию (соответствие — 74 %), но имеются расхождения на лексическом, грамматическом, стилистическом уровнях (26 %). В группе с большим процентным показателем выявлено наибольшее число эквивалентной лексики. Однако и в этой группе присутствуют отклонения от первичного текста: членение предложений, лексические добавления. В целом использование данных переводческих приемов не повлияло на передаваемый смысл, не изменило эмоциональной оценочности фраз главных героев. В группе с максимальным расхождением между вторичными текстами были отмечены следующие переводческие приемы: интерпретация образов, замена типа предложения, лексические добавления, влияющие на эмоциональное восприятие вторичного текста, лексические замены, снижающие или повышающие уровень эмоциональной окраски предложения, использование эпитетов, диминутивов, ввод дополнительных предложений, отсутствующих в первичном тексте. Отдельно были рассмотрены и изучены варианты перевода названия исследуемого произведения на русском, английском и немецком языках. Было выявлено, что все названия вторичных текстов представляют собой искажения восприятия смысла первичного текста. Ни одно из названий не может считаться эквивалентным оригиналу. В ходе исследования мы пришли к выводу, что вторичные тексты в целом представляют собой эквивалентные варианты переводов первичного текста. Однако те искажения образов, которые были выявлены вместе с прочими языковыми особенностями, могут говорить о разной степени восприятия и осмысления одного и того же детского произведения переводчиками разных культур.

Ключевые слова: детская переводная литература; перевод; языковые особенности; первичный текст; вторичный текст; параллельный текст.

Цитирование: Косолапова Т. В. Языковые особенности вторичных параллельных текстов современной детской переводной литературы // Вестник Нижегородского государственного лингвистического университета им. Н. А. Добролюбова. 2023. Вып. 1 (61). С. 41–61. DOI: 10.47388/2072-3490/lunn2023-61-1-41-61.

Language Peculiarities of Modern Children’s Books Translations

Tatyana V. Kosolapova

Samara State University of Social Sciences and Education, Samara, Russia

The article explores the language peculiarities of secondary parallel translations into Russian, English, and German of “*Alla döda små djur*” (Eng.: “*All the Dear Little Animals*”) by the Swedish children’s author Ulf Nilsson. It is hypothesized that in the process of translation the secondary texts (translations) obtain specific language peculiarities that are not present in the primary text (the original). We have examined four texts: the original in Swedish and three secondary texts: the original’s translations into Russian, English, and German. The total number of the studied lexical units is 7,542. A comparative analysis of the original and its three translations shows a number of significant differences. 74 % of the Russian, English, and German translations are generally equivalent in form and content, whereas 26 % have discrepancies on the lexical, grammatical, and stylistic levels. The group with the highest degree of similarity has the highest number of equivalent vocabulary; even in this group, however, we have identified deviations from the primary text including sentence splitting and lexical additions. On the whole, the use of these translation techniques did not lead to distortion of meaning or to change in the emotional perception of the main characters’ phrases. In the group with the maximum discrepancy among the secondary texts, the following translation techniques were identified: interpretation of images, sentence type change, lexical additions that could influence the emotional perception of the secondary texts, lexical changes that decrease or increase the level of emotional coloring, use of different epithets, use of diminutives, and introduction of additional sentences that are absent in the primary text. Comparing the translated versions of the story’s title in Russian, English, and German, we have found that all the titles of the secondary texts distort the perception of the original meaning and none of them can be considered equivalent to the original. In the course of this study, we have concluded that, in general, the secondary texts under analysis can be considered equivalent translated versions of the primary text. However, the obvious deformations of the original images along with other language peculiarities in these translations may indicate different degrees of perception and comprehension of the same children’s book by translators from different cultures.

Key words: translated children’s literature; translation; language peculiarities; primary text; secondary text; parallel text.

Citation: Kosolapova, Tatyana V. (2023) Language Peculiarities of Modern Children’s Books Translations. *LUNN Bulletin*, 1 (61), 41–61. DOI: 10.47388/2072-3490/lunn2023-61-1-41-61.

1. Введение

Цель настоящего исследования — выявить специфические языковые особенности вторичных параллельных текстов переводов современного детского литературно-художественного произведения.

Задачи исследования заключаются:

- 1) в определении понятий «первичный текст», «вторичный текст», «параллельный текст» в современной теории перевода;
- 2) отборе переводов шведского оригинального произведения на русский, английский и немецкий языки;
- 3) изучении перевода названия выбранного произведения на русский, английский и немецкий языки;
- 4) проведении сопоставительного анализа используемых во вторичных параллельных текстах языковых средств с целью выявления их специфических языковых особенностей.

В ходе исследования выдвигается следующая гипотеза: во вторичных параллельных текстах перевода одного и того же детского художественного произведения выделяются специфические языковые особенности, отсутствующие в оригинальном тексте, но отображающие уровень восприятия произведения переводчиком. Данные языковые особенности могут служить средством для лучшего понимания текста детьми-реципиентами, а также отражением «культурной решетки».

Новизна исследования состоит в проведении комплексного сопоставительного анализа первичного художественного текста на шведском языке и вторичных параллельных текстов на русском, английском и немецком языках, а также выявлении степени эквивалентности и отклонений в их языковом и смысловом содержании.

В работе использованы труды отечественных и зарубежных ученых и исследователей: В. В. Виноградова, В. Н. Комиссарова, Н. К. Гарбовского, Л. С. Бархударова, В. В. Сдобникова, Л. Л. Нелюбина, Ch. Nord, В. Natim, J. House, М. В. Вербицкой, С. В. Ионовой, И. С. Париной, Л. В. Полубиченко, Н. А. Николиной, И. А. Бариновой, Н. М. Нестеровой, И. В. Войнич, Н. Д. Ионовой, М. Ю. Родионовой, В. А. Разумовской, Ю. Е. Вальковой и др.

2. Характеристика материала и методов исследования

Материалом исследования послужили оригинальное произведение шведского детского писателя Ульфа Нильсона (*Ulf Nilsson*) *Alla döda små djur*, а также тексты переводов данного произведения на русском языке «Самые добрые в мире», на английском языке *All the Dear Little Animals* и на немецком языке *Die besten Beerdigungen der Welt*.

Ульф Леннарт Нильсон (18 сентября 1948 – 22 сентября 2021) — шведский писатель, опубликовавший более 100 книг для детей и подростков, был президентом Шведской академии детской книги, удостоен многочисленных литературных наград, в т. ч. премии Августа, премии Астрид

Линдгрэн, премии Шульстрем. Его книги переведены на множество языков.

Исследуемая книга необычайно популярна в европейских странах. Так, например, в 2007 г. она была удостоена литературной премии *Deutscher Jugendliteraturpreis: Nominee for Kinderbuch*, а детский и молодежный театр Штутгарта (*Junges Ensemble Stuttgart*) поставил театральную постановку по мотивам этой книги.

Популярность книги в европейских странах, богатое языковое наполнение, когнитивно сложная для понимания тема, ее перевод на русский, английский, немецкий языки — всё это вместе и определило выбор данного произведения в качестве материала практического исследования.

В ходе исследования были использованы следующие лингвистические методы: сравнение, метод сплошной выборки, компонентный анализ, сопоставительный анализ.

3. Результаты исследования и их обсуждение

3.1. Определение понятий «первичный текст», «вторичный текст», «параллельный текст» в современной теории перевода

На всем протяжении развития теории перевода как науки большое внимание уделялось вопросам перевода художественных произведений, в частности книг для детей. Вслед за А. Д. Швейцером под переводом в настоящем исследовании мы понимаем «однонаправленный и двухфазный процесс межъязыковой и межкультурной коммуникации, при которой на основе подвергнутого целенаправленному (“переводческому”) анализу первичного текста создается вторичный текст, заменяющий первичный в другой языковой и культурной среде». А. Д. Швейцер утверждает, что процесс перевода может осложняться необходимостью сохранения коммуникативного эффекта первичного текста, а также присутствием различий в языках, культурах (Швейцер 1988: 75–76). Мы полностью разделяем эту позицию, т. к. переводчик всегда решает одновременно две задачи: 1) быть верным оригиналу и передать заложенный автором произведения смысл, 2) ориентироваться на читателя и нормы культуры, что неизбежно приводит к использованию различных переводческих трансформаций, дополнений, характеризуется наличием лексических и грамматических потерь во вторичных текстах.

В настоящем исследовании мы опираемся на понятия «первичный текст», «вторичный текст» и «параллельный текст». С. В. Ионова понимает под первичными текстами речевые произведения любого автора, отвечающие свойствам текстуальности и относящиеся как к текстам культуры, так и к речевым произведениям утилитарного назначения. В качестве синони-

мов в этом случае С. В. Ионова предлагает использовать такие обозначения, как «текст источника (источник)», «текст-основа», «оригинал» и в определенных условиях «прототип» (Ионова 2006: 8). В ряде исследований понятие «первичный текст» часто заменяется на «прототекст», что в целом отражает его первичную структуру и суть (Попович 1980; Баринаова, Нестерова 2009: 14–15). В настоящем исследовании под первичным текстом мы понимаем оригинал художественного произведения, выступающего в роли эталонного варианта. Первичный текст наиболее ярко отражает замысел автора, стиль изложения, используемые языковые средства, стилистические приемы, специфичный синтаксис и грамматику.

Под вторичным текстом подразумевается речевое произведение, созданное в процессе специальной аналитико-синтетической деятельности, которая включает в себя понимание некоторого текста (оригинала), с последующей вербализацией результата этого понимания с различной степенью развернутости (Сунцова 1995: 3). Вторичный текст есть адаптированный, компрессированный текст, передающий основную информацию оригинала, созданный на базе другого текста и сохраняющий его основное содержание (Азимов, Щукин 2009: 45). М. В. Вербицкая отмечает, что вторичные тексты — это особые художественно-речевые явления, которым «присуща одна общая черта: слово здесь имеет двойное направление — и на предмет речи, как обычное слово, и на другое слово, на чужую речь» (Вербицкая 2000: 8). И. А. Баринаова, Н. М. Нестерова вслед за А. Поповичем противопоставляют вторичные тексты первичному, прототексту, называя их «метатексты». Все метатексты делятся на аффирмативные, являющиеся «верным» переводом и отражающие положительное отношение переводчика к оригиналу, и контроверзные, представляющие собой «свободный перевод», вероятно вызванный негативным, полемическим отношением к первичному тексту. В последних часто присутствуют деструктивные элементы, вызванные «манипулятивной властью» переводчика по отношению к оригиналу (Баринаова, Нестерова 2009: 13–17).

Г. И. Исенбаева к вторичным текстам относит «творческий синтетический вербализованный текст как превращенную форму логического — “чистого” текста, порожденного в качестве языка представления первичного (исходного) текста как “чистого” продукта его понимания в процессе “восхождения”» (Исенбаева 2009: 64).

Г. В. Кукуева отмечает, что межтекстовые связи, которые устанавливаются между первичным и вторичными текстами, могут рассматриваться как «отношения, при которых сохраняется общее структурное и смысловое ядро текстов, а в качестве переменной выступают смыслы, возникшие на

базе преобразования первичных жанровых признаков» (Кукуева 2011: 315).

Таким образом, можно сделать вывод, что вторичные тексты — это тексты, полученные в результате перевода первичного текста в иную языковую и семиотическую систему, сохраняющие в себе общность структуры, смысла, жанрового исполнения. При этом вторичные тексты не являются зеркальным отражением первичного текста, их инвариантная часть может выражаться различными языковыми средствами, часто субъективно выбираемыми переводчиком.

И. Ю. Джулай понимает под параллельными текстами переводы оригинального текста (или, как особый случай, тексты, функционирующие равноправно, а также редакции выполненного перевода) (Джулай 2016: 30). Изучение параллельных текстов занимает особое место в переводоведении, т. к. только их системный анализ в сопоставлении с первичным текстом позволяет определить, как вторичные тексты функционируют во вторичной коммуникативной ситуации, как культура и традиция создания вторичных текстов влияет на их конечную форму и языковое содержание. В настоящем исследовании мы под параллельными текстами понимаем тексты, вторичные по отношению к оригиналу, первичному тексту, которые могут быть изучены в рамках сопоставительного анализа.

В. Н. Комиссаров считал, что сопоставительный анализ позволяет обнаружить как общность содержания, так и различия в смысловых структурах оригинала текста и его переводах (Комиссаров 1975: 34). Рассмотрение вторичных параллельных текстов как по отношению к оригиналу, так и между собой дает возможность увидеть уровень корреляции между языковыми средствами, используемыми в текстах, а также учесть экстралингвистические факторы, которые могли повлиять на их изменение. Н. Ю. Нелюбова, А. Л. Семенов, А. В. Хлебников полагают, что сопоставительный анализ первичного и вторичных текстов позволит обнаружить доминанту отклонений, сознательно применяемых переводчиком, причем это всегда так или иначе приводит к стилистическому обеднению лексического состава текста перевода (Нелюбова, Семенов, Хлебников 2015: 67). И. Левый выделяет три типа данного стилистического обеднения: 1) употребление общего понятия вместо конкретного, точного обозначения; 2) употребление стилистически нейтрального слова вместо эмоционально окрашенного; 3) недостаточное употребление синонимии (Левый 1974: 155–156).

Процесс перевода первичного художественного текста во вторичный можно разделить на два этапа. Первый этап связан с пониманием текста на уровне смысла, восприятием его образного и эмоционального воздействия.

Этот этап неоднозначен, т. к. осложняется разным жизненным опытом, мировоззрением, уровнем языка, социальной средой и т. д. у разных переводчиков. На втором этапе происходит воссоздание воспринятого текста на другом языке. В. В. Виноградов полагает, что переводчик «перевыражает» смысл слов, словосочетаний художественного текста на основе той семантической и эмоционально-экспрессивной информации, которую он получил, воссоздает тот художественный образ, который он воспринял на первом этапе (Виноградов 2001: 15–17). В. В. Сдобников отмечает, что переводчик осуществляет многоуровневое ориентирование в ситуации создания первичного текста, предметной ситуации, которая в нем описывается, в ситуации осуществления перевода. Не менее важными параметрами являются цель перевода, мотивы переводчика и те потребности, которые лежат в основе этой деятельности (Сдобников 2020: 93).

При переводе важно понимать, что значения слов в тексте по своей природе больше отражают отношение к пониманию того смысла, который в них заложен в рамках той или иной семиотической системы. Это могут быть отношения между знаком и предметом, знаком и человеком, знаком внутри определенной знаковой системы (Бархударов 1975: 64–72). В нашем исследовании наибольшее значение имеют отношения между знаком (единицей перевода) и человеком, воспринимающим его (переводчиком). В процессе перевода переводчик вкладывает собственное субъективное отношение к знакам, т. е. прагматически подходит к восприятию и перевыражению знаков во вторичном тексте. Важным фактором, влияющим на перевод, выступает культура, отражением которой является язык. Переводчик воспроизводит не просто иную знаковую систему, но для конкретной целевой аудитории в рамках понимаемой ей культуры (Nord 2007: 23). Б. Хатим и И. Мейсон отмечают, что необходимо также учитывать социокультурный контекст, который лежит в основе глубинного понимания переводимого текста (Hatim, Mason 1993: 32–34). Язык выступает средством категоризации культурного опыта, мышления и поведения представителей той или иной культуры (House 2016: 43).

Н. К. Гарбовский утверждает, что художественный перевод, как специфический вид переводческой деятельности, является творческим процессом, в ходе которого ярче всего выделяется категория переводческого эквивалента. Последний, в свою очередь, всегда имеет вторичную природу по отношению к первичному тексту (оригиналу). Переводческий эквивалент стремится максимально полно и точно передать значение, стать равнозначной заменой первичных объектов в оригинале. При этом понятие эквивалента при переводе художественных текстов неизменно сопряжено с категорией художественного образа, который представляет собой художе-

ственное отражение действительности. Н. К. Гарбовский полагает, что образ, в отличие от эквивалента, пронизан субъективностью, поэтому не может претендовать на роль равнозначной замены первичным объектам оригинала при переводе (Гарбовский 2007: 350–352). М. Ю. Родионова отмечает, что на степень достоверности передачи художественного образа при переводе может влиять наличие эмоциональной информации, т. е. различных интенсификаторов: усилителей и редукторов, а также правильность их выбора при переводе (Родионова 2013: 42–45).

Рассматривая смысловое различие переводческого эквивалента и образа через призму теории эквивалентности Ю. Найда (Nida 1964), можно сказать, что первый отражает формальную природу (ориентирован на первичный текст), а второй — динамическую (ориентируется на реакцию рецептора и стремится обеспечить равенство воздействия на читателя перевода).

Л. В. Полубиченко, рассматривая в сопоставительном плане вертикальный контекст художественного произведения, отмечает трудность поиска репрезентативных соответствий при переводе текста на другой язык, поскольку в этом случае будет задаваться «иная система культурных координат» (Полубиченко 1979). Только полное понимание «интертекстуального портрета» произведения может свести потери и искажения при переводе к минимуму (Полубиченко 2012: 48–49).

И. В. Войнич, основываясь на работах Л. Венути по вопросам «доместикации» и «форенизации» при переводе, настаивает, на том, что только достижение «золотой середины» между этими двумя приемами позволит добиться максимальной художественной точности вторичного текста по отношению к первичному (Войнич 2009: 17). В. А. Разумовская и Ю. Е. Валькова отмечают, что на процесс перевода, в частности на выбор стратегии форенизации или доместикации, большое влияние оказывают «культурные решетки», под которыми авторы понимают «создаваемые людьми, исторические, определяемые конкретными обстоятельствами конструкты, которые могут быть подвержены изменениям и являются настолько прозрачными для представителей той или иной культуры, что воспринимаются как естественные» (Разумовская, Валькова 2017: 112). Авторы полагают, что именно различия в «культурных решетках» являются как фактором наличия признаков доместикации или форенизации при переводе, так и отстранений при переводе.

Отметим, что в рамках проводимого сопоставительного анализа значимыми для нас являются понятия первичного текста, вторичного параллельного текста, эквивалента, художественного образа, доминанты отклонения или отстранения от первичного текста в текстах вторичных.

3.2. Особенности перевода названия произведения на русский, английский, немецкий языки

Название, тема и содержание для любого художественного произведения являются чрезвычайно важными элементами. В названии автор сосредотачивает весь глубинный смысл написанного им текста. Л. Л. Нелюбин пишет, что заголовок (мы считаем, что лексические единицы «название» и «заголовок» синонимичны) отражает «тематику и основную идею... в предельно сжатой, краткой и лаконичной форме; выступает как важная единица сообщения, передающая определенную информацию» (Нелюбин 2016: 54). А. И. Горшков считает, что название художественного произведения может быть непосредственно связано с темой, может содержать метафорический образ, подводящий к теме, состоять только из имени собственного главного героя или соотноситься не столько с темой произведения, сколько с поводом для обращения к ней (в этом случае название начинает выступать в качестве аллегии) (Горшков 2006: 108–110). Н. А. Николина отмечает, что заглавие произведения в максимально сжатой форме отражает основную тему, главную сюжетную линию, конфликт. Помимо описанных А. И. Горшковым аспектов связи названия произведения с его темой, Н. А. Николина уточняет, что название может также быть связано с местом и временем происходящих в произведении событий, субъектно-речевой организацией произведения, быть обращено к адресату текста (Николина 2003: 168–170).

Оригинальное название исследуемого произведения *Alla döda små djur* переводится со шведского языка как «Все мёртвые маленькие животные» (Шведско-русский онлайн-переводчик). В этом случае, как мы предполагаем, автор связывает название произведения с его темой. Однако в переводах на английский, немецкий и русский языки название произведения изменено. Так, в английском переводе *All the dear little animals* («Все эти дорогие маленькие животные»), который осуществляла Джулия Маршалл (*Julia Marshall*), мы наблюдаем частичное совпадение по лексическим единицам оригинала названия и его перевода. Однако в английском переводе названия лексема *döda* (швед. «мертвые») заменена на графически похожую, созвучную, но с иным значением лексему *dear* (дорогие).

Немецкий перевод названия, равно как и русскоязычный, отталкивается не от темы книги, а от происходящих в ней событий и того метафорического образа, который создается согласно сюжету. Так, в немецкой версии (переводчик *Ole Könnecke*) мы видим вариант *Die besten Beerdigungen der Welt* («Самые лучшие похороны в мире»), а в русской версии (переводчик Александра Поливанова) — «Самые добрые в мире».

Рассмотрим сводную таблицу переводов названия данного произведения:

Таблица 1. Варианты названия в первичном и вторичных текстах

Шведский (оригинал)	Английский перевод	Немецкий перевод	Русский перевод
<i>Alla döda små djur</i> («Все мёртвые маленькие животные»)	<i>All the dear little animals</i> («Все эти дорогие маленькие животные»)	<i>Die besten Beerdigungen der Welt</i> («Самые лучшие похороны в мире»)	«Самые добрые в мире»

Как видно из таблицы 1, по лексическому составу английский вариант перевода названия в наибольшей степени эквивалентен и соотнесен с оригинальным названием. Немецкое и русское названия опираются на содержание текста произведения, из которого мы знаем, что дети затеяли игру в похороны маленьких умерших животных у себя во дворе. Провокационная тема смерти находит отражение лишь в оригинале названия (*döda*) и в немецкой версии его перевода (*die Beerdigungen*). Английский вариант, с одной стороны, повторяет часть названия — «маленькие животные», однако опускает слово «мертвые». Русская переводная версия данного произведения не имеет в названии ни одной эквивалентной оригиналу лексемы. Здесь мы наблюдаем полный отказ от пословного перевода и собственную интерпретацию названия переводчиком.

Все варианты названия коррелируют с темой и содержанием произведения. Однако, на наш взгляд, переводы названия ориентированы на разные послы. Так, оригинальное название сразу показывает, что эта книга о смерти, как и задумал Ульф Нильсон (Gruber 2016). Английский вариант ориентирует на то, что в книге речь будет идти о маленьких милых животных, немецкий вариант — о том, что устраиваются самые лучшие для этих животных похороны. Как в английском, так и в немецком тексте для этого переводчики неоднократно делают лексические повторы в разных репликах героев, перекликающиеся с названием произведения (в английском тексте — *little animals*, в немецком тексте — *die beste Beerdigungen der Welt* (Hering 2007)).

Русский вариант, будучи самым далеким по лексическому составу от оригинала, показывает будущему читателю, что речь пойдет о самых добрых детях в мире, которые не оставили животных на улице, но помогли им. Чтобы оправдать выбор данного варианта названия для перевода книги, русский переводчик заостряет внимание на предложениях, которые присутствуют в оригинале, но опущены в английском и немецком вариантах:

(1) *sved. Vi var så snälla och goda som tog hand om alla de döda djuren. Vi var nu snällaste i hela världen!* (досл. Мы были так добры, заботясь обо всех этих мертвых животных. Мы были, наверное, самые добрые в мире!);

(2) *Ну до чего же мы всё-таки милые, что позаботились об этих несчастных! Мы, наверное, самые добрые в мире.*

Очевидно, что, начиная с перевода названия произведения, происходит переосмысление смысла текста и, как следствие, адаптация как самого названия, так и перевода всего произведения под особенности той или иной лингвокультуры.

3.3. Сопоставительный анализ используемых в переводных текстах языковых средств

Как отмечалось выше, в качестве фактического материала были выбраны переводы рассматриваемого произведения на русский, английский и немецкий языки. Общее количество исследуемых лексических единиц — 7542. Детальный лингвистический анализ текстов позволил выявить в процентном соотношении количество эквивалентных друг другу элементов текстов, а также ряд существенных отличий на лексическом, грамматическом, стилистическом уровнях.

Анализ показал, что около 74 % лексических единиц текстов переводов на русский, английский и немецкий языки в целом эквивалентны друг другу по форме и содержанию. При этом в рамках одной реплики героя предложения могут как члениться, так и объединяться в одно, иметь незначительную дополнительную информацию (в примерах выделено полужирным курсивом), которая не искажает, не меняет исходного смысла. 26 % лексических единиц в исследуемых текстах имеют расхождения на лексическом, грамматическом, стилистическом уровнях. В этой группе выявлены разные случаи использования эмоционально-оценочной лексики, экспрессивного синтаксиса. Рассмотрим сводную таблицу нескольких примеров, в которых выявлена самая высокая эквивалентность:

Таблица 2. Примеры отрывков вторичных параллельных текстов с наибольшей эквивалентностью

№	Шведский (оригинал)	Русский перевод	Английский перевод	Немецкий перевод
1	<i>En dag hade vi tråkigt och vill vi göra något roligt.</i>	<i>Был очень скучный день, и мы не знали, чем бы таким заняться.</i>	<i>One day we had nothing to do. We wanted some fun.</i>	<i>Einmal hatten wir Langeweile and wollten etwas Lustiges machen.</i>

Так, в примере 1 (см. Табл. 2) мы видим членение сложносочиненного предложения на два простых распространенных в английском переводе. Русский и немецкий перевод синтаксически соответствуют оригиналу произведения.

2	<i>Humlan var randig och luden. Hon höll den i handen och klappade över ryggen. Vingarna var tufsiga och fötterna sprättade.</i>	<i>Шмель был весь полосатый и мохнатый. Эстер держала его в ладони и поглаживала по спинке. Крылышки у шмеля совсем слиплись, лапки оттопырились.</i>	<i>The bee was furry, stripey — and dead. She stroked it in her hand. Its wings were tattered and its legs struck out.</i>	<i>Die Hummel war gestreift und pelzig. Ester hielt sie in der Hand und streichelte ihren Rücken. Die Flügel waren zerknittert, die Füße standen ab.</i>
---	--	--	---	---

В примере 2 (см. Табл. 2) в английский перевод была добавлена лексема *dead*, которая графически обособлена от всего предложения, вероятно, для большего акцентирования внимания читателя на том, что шмель мертв. В немецком и русском переводе присутствует описание поглаживания шмеля по спинке (рус. *и поглаживала по спинке*, нем. *und streichelte ihren Rücken*), которое опущено в английском переводе.

3	<i>Jag kan skriva i stället, sa jag, jag kan skriva en dikt om hemska döden.</i>	<i>— А давай я лучше что-нибудь сочини, предложил я. — Я сочиню стихотворение о том, как ужасна смерть.</i>	<i>“I can write things.” “I can write a poem about how horrible death is.”</i>	<i>„Ich könnte doch was schreiben“, sagte ich. Ich schreibe ein Gedicht über den furchtbaren Tod.</i>
4	<i>Och så sorgligt och så hemskt, sa hon. Äntligen hände nåt.</i>	<i>— Ну вот, удовлетворенно сказала Эстер, — теперь у нас есть работа.</i>	<i>“There!” Esther was pleased. “Now we have work to do.”</i>	<i>„Na bitte“, sagte Ester zufrieden, „jetzt gibt’s Arbeit.“</i>
5	<i>Esters jobb var att gräva. Jag skulle skriva dikter. Och Esters lillebror</i>	<i>Эстер рыла могилы. Я сочинял стихи. Пютте плакал.</i>	<i>Esther’s job was to dig. I would write the poems. And Puttie would cry.</i>	<i>Ester war für das Graben zuständig. Ich würde die Gedichte</i>

	<i>Putte skulle gråta.</i>			<i>schreiben. Und Putte sollte weinen.</i>
--	----------------------------	--	--	--

В примере 3 (см. Табл. 2) выявлена лексическая замена, которая не меняет общего смысла фразы и не добавляет эмоциональной оценочности. Примеры 4 и 5 отражают наибольшее эквивалентное соотношение как с оригиналом, так и между собой.

Следующая группа примеров представляет собой художественные образы, по-разному переданные во вторичных текстах. Группа содержит наибольшее количество лексических добавлений, опущений, синтаксических замен, что может говорить о высоком количественном содержании отстранений во вторичных текстах. Рассмотрим эти примеры более подробно:

Таблица 3. Примеры передачи художественных образов во вторичных параллельных текстах

№	Шведский (оригинал)	Русский перевод	Английский перевод	Немецкий перевод
1	<i>Håll den, sa hon, så ska gräva en grav åt en lilla.</i>	— <i>Можешь по-держать шмеля?</i> — <i>попросила Эстер. — А я пока вырою для малютки могилу.</i>	<i>“You hold it, while I dig a little grave.”</i>	<i>„Halt mal“, sagte sie, „dann grabe ich ein Grab für die Kleine.“</i>

В примере 1 (см. Табл. 3) мы видим, что все три рассматриваемые реплики во вторичных текстах начинаются с разных типов предложений: в русском переводе — вопросительное предложение, в английском — повествовательное, в немецком — побудительное (как в первичном тексте). Русский и немецкий перевод во многом схожи между собой, в частности в них используется лексема «малютка» (нем. *die Kleine*). В английском варианте данная лексема опущена и объединена семантическим полем с лексемой *little*.

2	<i>Humlar kan stickas, svarade jag.</i>	— <i>Так шмель ведь может ужасить...— пришлось объяснить мне.</i>	<i>“Bees can sting,” I answered.</i>	<i>„Hummeln können stechen“, antwortete ich.</i>
---	---	---	--------------------------------------	--

В примере 2 (см. Табл. 3) английский и немецкий варианты в наибольшей степени эквивалентны друг другу и первичному тексту, тогда

как в русском переводе мы видим наличие дополнительных лексических единиц «так» и «пришлось». Введение данных лексем помогает читателю понять эмоции смущения и страха, которые присутствуют у мальчика-рассказчика, когда его попросили подержать мертвого шмеля в руках. Английский и немецкий переводы эмоционально нейтральны и передают фактологическую информацию.

3	<i>Den är ju död och ej sticker, sa hon.</i>	— Но это же мертвый шмель, ты что, не понял?	<i>It's dead, stupid, said Esther.</i>	„Die hier ist doch tot, verdammt noch mal. “
---	--	--	--	---

В примере 3 (см. Табл. 3) приведены реплики, относящиеся к одной и той же ситуации негодования девочки Эстер по поводу глупых рассуждений мальчика-рассказчика о том, что его может ужалить мертвый шмель, однако по-разному интерпретированные переводчиками. Так, в русском варианте мы видим лексическое добавление частицы «же», а также вопросительной конструкции «ты что, не понял?». Для создания аналогичного эмоционального фона в английском варианте переводчиком вводится лексема *stupid*, а в немецком фраза *verdammt noch mal* («черт подери!»). На наш взгляд, в русском варианте перевода рассматриваемой реплики, несмотря на передачу посредством дополнительных лексических единиц эмоциональной окраски, удалось передать ее максимально нейтрально, без использования ругательств (как в первичном тексте). Более того, сравнивая реплики героев во всех вторичных текстах, было отмечено, что Эстер, как самая старшая из детей в книге, чаще других использует негативно окрашенную лексику. Например:

(3) Тебе бы всё стишки! — хмыкнула Эстер (нем. „*Pah! Gedichte!*“, *sagte sie und grinste*);

(4) Ну не сейчас ведь, глупыш, — сказала Эстер (англ. “*Not yet, silly boy,*” *said Esther*; нем. „*Doch nicht jetzt, dummes Kind*“, *sagte Ester*);

(5) Боишься дотрагиваться до покойников, так я и знала. Ты просто трус! (нем. „*Du traust dich nicht sie anzufassen, ich hab’s gewusst. Mit dir ist verdammt noch mal nichts los!*“);

(6) Мы пригласили кур принять участие в траурной церемонии. Но они только без толку носились вокруг и копались в земле.

— Да что с вами! — возмутилась Эстер. — Вы грустить должны, дуры! (англ. *We invited the hens to join the sad occasion. “What’s the matter with you chooks?” You have to be a little sad, you silly hens!*).

Рассмотрим следующий пример:

4	<i>Vi begravde humlan in</i>	Мы похоронили шмеля в тёмной	<i>There Esther dug a deep hole and</i>	<i>Wir beerdigten die Hummel in</i>
---	------------------------------	------------------------------	---	-------------------------------------

	<i>det svarta hålet. Vi satte frön och blåa blommor i jorden. Vi låg gula och röda blomster i en ring.</i>	<i>яме. И посеяли голубые цветы на могиле. А желтые и красные цветы уложили кружком.</i>	<i>we buried the bumblebee in the black hole and planted flowers on the grave.</i>	<i>dem schwarzen Loch. Wir säten die Samen von blauen Blumen aus. Wir machten aus gelben und roten Blumen einen Kreis.</i>
--	--	--	--	--

В примере 4 (см. Табл. 3) очевидно, что русский и немецкий переводы эквиваленты как на лексическом, так и на синтаксическом уровнях. В английском переводе присутствует членение предложения, а также используется лексический повтор лексемы *hole*, вместе с которой используются такие прилагательные, как *deep* и *black*. В целом этот прием усиливает эмоциональное восприятие описания захоронения шмеля. Однако в английском переводе, в отличие от русского и немецкого, опущена информация о том, какие цветы и как были посажены детьми.

5	<i>Lilla lilla humlan, äh, livet måste gå vidare.</i>	<i>— Миленький, миленький шмелик! Какое горе! Но жизнь продолжается.</i>	<i>“Poor little bumblebee. But life must go on.”</i>	<i>„Kleine, kleine Hummel! Aber das Leben geht weiter.“</i>
---	---	--	--	---

Пример 5 (см. Табл. 3) интересен тем, что в отношении шмеля во всех вторичных текстах используются разные эпитеты. Так, в русском переводе используется диминутив «шмелик» вместе с эпитетом «миленький». В английском переводе использованы два эпитета *poor little*. В немецком переводе используется повтор эпитета *kleine*. Важно также отметить введение в русский перевод восклицательного предложения «Какое горе!», которое произносит девочка Эстер. Данного предложения нет ни в оригинальном тексте произведения, ни в английском и немецком вторичных текстах. В этой связи русский перевод более эмоционально насыщен, чем два других.

6	<i>— Hela världen är full av döda djur, sa Ester, i varje buske ligger en fågel, en</i>	<i>— В мире полно покойников, — сказала она, — под каждым кустом лежит мёртвая птица, бабочка или</i>	<i>“The world is full of dead things,” she said. “In every bush there’s a bird or a butterfly or a mouse. Somebody has to</i>	<i>„Die ganze Welt ist voll von Toten“, sagte sie. „in jedem Gebüsch liegt ein Vogel, ein Schmetter-</i>
---	---	---	---	--

	<i>fjäril, en mus. Någon måste vara snäll och ta hand om dem. Någon måste offra sig och begrava alla dessa döda.</i>	<i>мышь. Кто-то должен позаботиться о них. Кто-то должен похоронить этих несчастных.</i>	<i>be kind and take care of them. Somebody has to make a sacrifice and bury all these dead bodies.”</i>	<i>ling, ein Maus. Jemand muss net sein und sich um sie kümmern. Jemand muss sich opfern und sie beerdigen.“</i>
--	--	--	---	--

Пример 6 (см. Табл. 3) отражает разное отношение детей к мертвым насекомым и животным, которых дети решили похоронить. В русском переводе используется лексема «покойник», в конце реплики используется эпитет «несчастные». Английский перевод содержит фразы *dead things* и *dead bodies*. В немецком переводе мы наблюдаем использование лексемы *Toten*, которая в последующем заменяется на местоимение *sie*. Использование данных лексических единиц в трех рассматриваемых вторичных текстах может говорить о том, что в русском варианте герои произведения относятся к погибшим животным как к людям, т. к. согласно Большому толковому словарю С. И. Ожегова: «покойник — 1. умерший, мертвый человек, мертвец; 2. тот, кто умер (как лицо, о к-ром вспоминают, упоминают) (разг.)» (Ожегов, Шведова). Используемый далее эпитет усиливает данное впечатление. В английской версии дети относятся к ним как к неодушевленным объектам, просто «телам», что и находит отражение в переводе. Немецкий вариант в большей степени нивелирует то, что животные не живы. Также стоит обратить внимание на заключительные фразы рассматриваемой реплики. В русском переводе мы видим, что дети решают, что кто-то «должен позаботиться» об этих животных, тогда как в английском переводе присутствует фраза *has to make a sacrifice*, а в немецком — *muss sich opfern*. Это также косвенно подтверждает, что в русском переводе дети одушевляют животных, хотят о них позаботиться, поскольку дети «самые добрые в мире». В английском и немецком переводах используются лексемы *sacrifice* (жертва) и *sich opfern* (жертвовать собой), что в целом не имеет отношения к заботе.

7	<i>Till sist så hittade äntligen en död fölt mus.</i>	<i>Наконец-то мы нашли мёртвого крота.</i>	<i>At last we found a dead field mouse.</i>	<i>Endlich fanden wir eine tote Spitzmaus.</i>
---	---	--	---	--

В примере 7 (см. Табл. 3) мы видим неожиданную лексическую замену в русском переводе. Так, в оригинале произведения, а также в английском и немецком вторичных текстах дети находят в поле мертвую

мышь (швед. *fält mus*; англ. *field mouse*; нем. *eine Spitzmaus* — землеройка), тогда как в русском переводе данная лексема была заменена на «крот». Невозможно точно определить, по какой причине переводчик на русский язык заменил данную лексему, вероятно, это может быть связано с тем, что на странице с этой репликой есть картинка, на которой изображено животное, напоминающее как мышь, так и крота. Однако если рассматривать лексическое содержание оригинала и русского перевода, то очевидно, что переводчик исказил информацию.

4. Заключение

Проведенный сопоставительный анализ показал, что во вторичных параллельных текстах на русском, английском, немецком языках высокий процент эквивалентной лексики по отношению к первичному тексту на шведском языке. В группе с эквивалентной лексикой выявлены небольшие отклонения в языковом материале, не влияющие на инвариант первичного текста. Группа с меньшими показателями — передачей художественных образов — содержит наибольшее количество примеров отклонений, искажений. Характер данных отклонений и искажений информации первичного текста во вторичных текстах может говорить о признаках отстранения в текстах перевода от оригинального языкового материала. Вторичные тексты на английском и немецком языках в целом больше соответствуют в плане передачи эмоционального фона первичному тексту. Вторичный текст на русском языке отражает наибольшее количество примеров отстранений в переводе, влияющих на эмоциональную передачу содержания. Возможно, это связано с максимальными различиями в «культурных решетках» шведского и русского языков. Разная степень осмысления переводчиками первичного текста отражается и в вариантах перевода названия рассматриваемого художественного произведения. Исследование показало, что ни один из выбранных вариантов не эквивалентен оригинальному, т. к. по-разному отражает интерпретацию переводчиками смыслового ядра произведения. Полученные результаты могут внести вклад в развитие понимания процессов восприятия первичных текстов, соотношения восприятия и передачи смысла во вторичных параллельных текстах.

Список литературы / References

- Барина И. А., Нестерова Н. М. Отношение «оригинал / перевод» как один из «вечных» вопросов в теории и практике перевода // Вестник Нижегородского государственного лингвистического университета им. Н. А. Добролюбова, 2009. Вып. 4. С. 11–19. [Barinova, Irina A., & Nesterova, Natalia M. (2009) Otnoshenie «original / perevod» kak odin iz «vechny'kh» voprosov v teorii i praktike perevoda

- (Relationship between Source Text and Target Text as “Eternal” Problem of Translation Theory and Practice). *LUNN Bulletin*, 4, 11–19. (In Russian)].
- Бархударов Л. С. Язык и перевод (Вопросы общей и частной теории перевода). М.: «Международные отношения», 1975. [Barkhudarov, Leonid S. (1975) *Yazyk i perevod (Voprosy' obshhej i chastnoj teorii perevoda)* (The Language and Translation: Questions of General and Specific Theory of Translation). Moscow: «Mezhdunarodny'e otnosheniya». (In Russian)].
- Вербицкая М. В. Теория вторичных текстов (на материале современного английского языка). М.: Изд-во Московского университета, 2000. [Verbiczkaya, Maria V. (2000) *Teoriya vtorichny'kh tekstov (na materiale sovremennogo anglijskogo yazy'ka)* (The Theory of Secondary Texts (on the Basis of the Modern English Language)). Moscow: Izd-vo Moskovskogo universiteta. (In Russian)].
- Виноградов В. С. Введение в переводоведение (общие и лексические вопросы). М.: Изд-во Института общего и среднего образования РАО, 2001. [Vinogradov, Venedikt S. (2001) *Vvedenie v perevodovedenie (obshhie i leksicheskie voprosy')* (Introduction in the Theory of Translation (General and Lexical Issues)). Moscow: Izd-vo Instituta obshchego i srednego obrazovaniya. (In Russian)].
- Войнич И. В. Переводческий дуализм «foreignization и domestication»: в поисках «золотой середины» (на примере переводов трагедии В. Шекспира «Юлий Цезарь») // Вестник Нижегородского государственного лингвистического университета им. Н. А. Добролюбова. 2009. № 5. С. 11–21. [Vojnich, Irina V. (2009) *Perevodcheskij dualizm «foreignization i domestication»: v poiskakh «zolotoj serediny'»* (na primere perevodov tragedii V. Shekspira «Yulij Cezar'») (Translation Dualism of “Foreignization and Domestication”: in Search of “The Golden Mean” (by the Example of Translations of William Shakespeare’s “Julius Caesar”)) *LUNN Bulletin*, 5, 11–21. (In Russian)].
- Гарбовский Н. К. Теория перевода: Учебник. М.: Изд-во Моск. ун-та, 2007. [Garbovskij, Nikolai K. (2007) *Teoriya perevoda: Uchebnik* (The Theory of Translation: Coursebook). Moscow: Izd-vo Moskovskogo universiteta. (In Russian)].
- Горшков А. И. Русская стилистика. Стилистика текста и функциональная стилистика: Учеб. для педагогических университетов и гуманитарных вузов. М.: АСТ: Астрель, 2006. [Gorshkov, Aleksandr I. (2006) *Russkaya stilistika. Stilistika teksta i funkcional'naya stilistika: ucheb. dlya pedagogicheskix universitetov i gumanitarny'kh vuzov* (The Russian Stylistics. The Stylistics of Texts and the Functional Stylistics: The Coursebook for Pedagogical and Humanitarian Universities). Moscow: AST, Astrel (In Russian)].
- Джулай И. Ю. Лингвистические проблемы перевода: текст как объект переводческой деятельности // Международный научно-исследовательский журнал. 2016. № 5-2 (47). С. 30–32. [Dzhulaj, Irina Yu. (2016) *Lingvisticheskie problemy perevoda: tekst kak ob'ekt perevodcheskoj deyatel'nosti* (The Linguistic Problems of Translation: the Text as an Object of Translation Activity). *Mezhdunarodnyj naučno-issledovatel'skij žurnal* (International Research Journal), 5–2 (47), 30–32. (In Russian)]. DOI: 10.18454/IRJ.2016.47.057.
- Ионова С. В. Аппроксимация содержания вторичных текстов: монография. Волгоград: Изд-во ВолГУ, 2006. [Ionova, Svetlana V. (2006) *Approksimaciya sodержaniya vtorichnykh tekstov: monografiya* (The Content Approximation of Secondary Texts: Monography). Volgograd: Izdatel'stvo VolGU. (In Russian)].

- Исенбаева Г. И.* Методология порождения вторичного текста: когнитивный аспект: монография. Орск: Изд-во ОГТИ, 2009. [Isenbaeva, Galina I. (2009) *Metodologiya porozhdeniya vtorichnogo teksta: kognitivny'j aspekt: monografiya* (The Methodology of Secondary Texts Creation: the Cognitive Aspect: Monograph). Orsk: Izd-vo OGTI. (In Russian)].
- Комиссаров В. Н.* Проблемы лингвистического анализа перевода: автореф. дис. ... д-ра филол. наук. Москва, 1975. [Komissarov, Vilen N. (1975) *Problemy lingvisticheskogo analiza perevoda* (The Problems of Linguistic Analysis of Translation). Extended Abstract of PhD (Advanced) Thesis in Philology. Moscow. (In Russian)].
- Кукуева Г. В.* Жанрово-стилевая матрица вторичного текста (на материале современной малой прозы) // Русская словесность в России и Казахстане: аспекты интеграции. Материалы международной научно-практической конференции. Барнаул: Алтайский гос. пед. ун-т, 2011. С. 315–321. [Kukueva, Galina V. (2011) *Zhanrovo-stilevaya matricza vtorichnogo teksta (na materiale sovremennoj maloj prozy)* (Genre and Stylistic Matrix of Secondary Texts (On the Basis of Modern Flash Fiction)). *Russkaya slovesnost' v Rossii i Kazakhstane: aspekty integracii. Materialy mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii* (Russian Language Arts in Russia and Kazakhstan: Aspects of Integration. Proceedings of the International Scientific and Practical Conference). Barnaul: Altaysky gos. ped. un-t, 315–321. (In Russian)].
- Левый И.* Искусство перевода. М.: Прогресс, 1974. [Levyj, Irzhi. (1974) *Iskusstvo perevoda* (The Art of Translation). Moscow: Progress. (In Russian)].
- Нелюбова Н. Ю., Семенов А. Л., Хлебников А. В.* Перевод: Стратегия параллельности и общности содержания вариантов // Вестник РУДН. Серия: Русский язык и иностранные языки и методика их преподавания. 2015. № 1. С. 67–72. [Nelyubova, Natalia Yu., Semenov, Arkadiy L., & Khlebnikov, Anton V. (2015) *Perevod: Strategiya parallel'nosti i obshhnosti sodержaniya variantov* (Translation: The Strategy of Content Parallelness and Commonness of Variants). *Bulletin of Peoples' Friendship University of Russia. Series: Russian and Foreign Languages. Methods of Its Teaching*, 1, 67–72. (In Russian)].
- Николина Н. А.* Филологический анализ текста: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. М.: Издательский центр «Академия», 2003. [Nikolina, Natalia A. (2003) *Filologicheskij analiz teksta: Ucheb. posobie dlya stud. vyssh. ped. ucheb. zavedenij* (The Philological Analysis of a Text: Study Guide of Students of Pedagogical Universities). Moscow: Academia. (In Russian)].
- Полубиченко Л. В.* К обоснованию и развитию понятия вертикальный филологический контекст (на материале английской поэзии): Дис. ... канд. филол. наук. Москва, 1979. [Polubichenko, Lidia V. (1979) *K obosnovaniyu i razvitiyu ponyatiya vertikal'nykh filologicheskij kontekst (na materiale anglijskoj poezii)* (The Ground of the Notion Development Vertical Philological Context (on the Material of the English Poetry). PhD Thesis in Philology. Moscow. (In Russian)].
- Полубиченко Л. В.* Филологическая топология: этапы развития и научная проблематика // Вестник Московского университета. Серия 19: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2012. № 2. С. 39–50. [Polubichenko, Lidia V. (2012) *Filologicheskaya topologiya: etapy razvitiya i nauchnaya problematika* (The Philological Topology: Stages of Development and Scientific Problematics). *Bulletin of Moscow Uni-*

- versity. *Series 19: Linguistics and Cross-cultural Communication*, 2, 39–50. (In Russian)].
- Попович А. Проблемы художественного перевода. М.: Высшая школа, 1980. [Popovich, Anton. (1980) *Problemy khudozhestvennogo perevoda* (Translation Problems of Literary Works). Moscow: Vysshaya shkola. (In Russian)].
- Разумовская В. А., Валькова Ю. Е. Доместикация, форенизация и остранение в переводе: исторический аспект // Вестник Нижегородского государственного лингвистического университета им. Н. А. Добролюбова, 2017. № 40. С. 111–124. [Razumovskaya, Veronica A., & Valkova, Yulia E. (2017) Domestikaciya, forenizaciya i odstranenie v perevode: istoricheskij aspekt (Domestication, Foreignization, and Estrangement in Translation: History of Application). *LUNN Bulletin*, 40, 111–124. (In Russian)].
- Родионова М. Ю. Способы обозначения степени интенсивности эмоционального состояния персонажа в художественном переводе // Вестник Нижегородского государственного лингвистического университета им. Н. А. Добролюбова, 2013. № 21. С. 42–51. [Rodionova, Mariya Yu. (2013) Sposoby oboznacheniya stepeni intensivnosti emocional'nogo sostoyaniya personazha v khudozhestvennom perevode (Representation of Intensity of Characters' Emotional State in Translated Fiction). *LUNN Bulletin*, 21, 42–51. (In Russian)].
- Сдобников В. В. Психолингвистический подход к выявлению причин переводческих ошибок // Теоретические и прикладные аспекты изучения речевой деятельности. 2020. Т. 13. № 6. С. 89–98. [Sdobnikov, Vadim V. (2020) Psikholingvisticheskiy podkhod k vyyavleniyu prichin perevodcheskikh oshibok (Psycholinguistic Approach to Defining of Translation Errors). *Theoretical and Applied Aspects of Studying Speech Activity*, Vol. 13, Iss. 6, 89–98. (In Russian)].
- Сунцова Н. Л. Лингвистическая модель порождения вторичного текста: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Москва, 1995. [Sunczova, Nina L. (1995) *Lingvisticheskaya model' porozhdeniya vtorichnogo teksta* (The Linguistic Model of Secondary Text Creation). Extended Abstract of PhD Thesis in Philology. Moscow. (In Russian)].
- Швейцер А. Д. Теория перевода: Статус, проблемы, аспекты. М.: Наука, 1988. [Shvejcer, Aleksandr D. (1988) *Teoriya perevoda: Status, problemy, aspekty* (The Theory of Translation: Status, Problems, Aspects). Moscow: Nauka. (In Russian)].
- Gruber, Andreas. (2016) (2022, October 15) Entwicklungsstufen im Verständnis vom Tod dargestellt anhand des Bilderbuch „Die besten Beerdigungen der Welt“. *Arbeitsbuch Religionspädagogik*, 123. Retrieved from <https://religruber.de/arbeitsbuch-religionspaedagogik>. (In German).
- Hatim, Basil, & Mason, Ian. (1993) *Discourse and the Translator*. London & New York: Longman.
- Hering, Jochen. (2007) Die besten Beerdigungen der Welt. *Kind-Bild-Buch: Zeitschrift des BIBF Bremer Institut für Bilderbuch- und Erzählforschung*, 3, 35–38. (In German).
- House, Juliane. (2016) *Translation as Communication across Languages and Cultures*. London & New York: Routledge.
- Nida, Eugene A. (1964) *Towards a Science of Translation*. Leiden: E.J. Brill.
- Nord, Christiane. (2007) *Translation as a Purposeful Activity. Functionalist Approaches Explained*. Manchester, UK & NY: Kinderhook.

Словари / Dictionaries

- Азимов Э. Г., Щукин А. Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М.: ИКАР, 2009. [Azimov, Elkhan G., & Schukin, Anatoliy N. (2009) *Novyj slovar' metodicheskikh terminov i ponyatij (teoriya i praktika obucheniya yazykam)* (A New Dictionary of Methodical Terms and Notions (Theory and Practice of Teaching Languages)). Moscow: IKAR. (In Russian)].
- Ожегов С. И., Шведова Н. Ю. Большой толковый словарь [Электронный ресурс]. URL: <https://ozhegov.info/slovar/?q=%D0%BF%D0%BE%D0%BA%D0%BE%D0%B9%D0%BD%D0%B8%D0%BA>. (дата обращения: 17.06.2022). [Ozhegov, Sergey I., & Shvedova, Natalia Yu. (2022, June 17) *Bol'shoj tolkovyj slovar'* (A Big Explanatory Dictionary). Retrieved from: <https://ozhegov.info/slovar/?q=%D0%BF%D0%BE%D0%BA%D0%BE%D0%B9%D0%BD%D0%B8%D0%BA>. (In Russian)].
- Нелюбин Л. Л. Толковый переводческий словарь. М.: Флинта: Наука, 2016. [Nelyubin, Lev L. (2016) *Tolkovyj perevodcheskij slovar'* (An Explanatory Dictionary of Defining Translation Studies). Moscow: Flinta: Nauka. (In Russian)].
- Немецко-русский словарь онлайн [Электронный ресурс]. URL: <https://www.deutschesprache.ru>. (дата обращения: 27.04.2022). [*Nemeczko-russkij slovar' onlajn* (A German-Russian Online Dictionary) (2022, April 27). Retrieved from <https://www.deutschesprache.ru>. (In German, Russian)].
- Шведско-русский онлайн-переводчик [Электронный ресурс]. URL: <https://opentran.net/swedish/sv-ru.html>. (дата обращения: 17.05.2022). [*Shvedsko-russkij onlajn-perevodchik* (A Swedish-Russian Online Translator) (2022, May 17). Retrieved from <https://opentran.net/swedish/sv-ru.html>. (In Swedish, Russian)].
- Шведско-русский словарь онлайн [Электронный ресурс]. URL: <https://www.webtran.ru/translate/swedish/from-russian/>. (дата обращения: 14.05.2022). [*Shvedsko-russkij slovar' onlajn* (A Swedish-Russian Online Dictionary) (2022, May 14). Retrieved from <https://www.webtran.ru/translate/swedish/from-russian/>. (In Swedish, Russian)].
- Macmillan Online Dictionary (2022, May 14) Retrieved from <https://www.macmillandictionary.com/>.

Источники языкового материала / Language material resources

- Нильсон У. Самые добрые в мире. М.: Самокат, 2007. [Nilsson, Ulf. (2007) *Samye dobrye v mire* (The Kindest in the World). Moscow: Samokat. (In Russian)].
- Nilsson, Ulf. (2006) *Alla döda små djur*. Stockholm: Bonnier Carlsen Publishing. (In Swedish).
- Nilsson, Ulf. (2009) *All the Dear Little Animals* (Hawthorn Children's Classics). Stroud: Hawthorn Press.
- Nilsson Ulf. (2006) *Die besten Beerdigungen der Welt*. Frankfurt am Main: Moritz Verlag. (In German).

УДК 811.111:81'36:81'28

DOI 10.47388/2072-3490/lunn2023-61-1-62-78

АНГЛОЯЗЫЧНАЯ КОММУНИКАЦИЯ В ФОКУСЕ ЭТНОГРАММАТИКИ

Р. М. Миндияхметова

Башкирский государственный педагогический университет
им. М. Акмуллы, Уфа, Россия

В статье затрагивается проблематика этнокультурной маркированности единиц грамматического яруса системы языка. В работе, выполненной в русле культурологического направления в лингвистике, задействованы следующие методы: метод смысловой интерпретации, сопоставительный анализ, культурологический комментарий. Предметом исследования выступает грамматика современного английского языка. По мнению автора, ценностное мировосприятие народа находит отражение прежде всего в грамматиконе языка, являющегося своего рода концептуальной рамкой сознания, которая служит упорядочению объектов окружающей действительности. Особое внимание уделяется грамматике говорящего субъекта, отражающей содержание лексико-грамматического кода лингвокультуры, анализ которого позволяет выявить предпочтительные с позиции языковой личности грамматические структуры. Определяется ряд наиболее значимых для англоязычной коммуникации грамматических концептов: темпоральность, модальность и (не)определённость. Исследование построено на сопоставлении классического (британского) и американского вариантов английского языка. На материале письменных и устных текстов, почерпнутых из различных дискурсивных практик, предпринимается попытка установить отличия в грамматике говорящего в американской и британской лингвокультурах. В результате делается вывод о том, что в ходе культурно-исторического развития американский английский вырабатывает свой лексико-грамматический код языка, актуализирующий информацию о ценностях, приоритетах и образе жизни американцев. Дальнейшая перспектива исследования видится в детальном анализе функционирования в обеих культурах грамматических концептуальных структур с выделением субконцептов, определении культуросоносных грамматических форм, а также описании роли национальной грамматики в ментальном коде языковой личности. Практическая ценность работы заключается в возможности включения её результатов в преподавание английского языка на факультете иностранных языков с целью улучшения овладения студентами навыков иноязычного общения.

Ключевые слова: грамматика; языковая личность; английский язык; американский английский; американцы; британцы; этнолингвокультура.

Цитирование: Миндияхметова Р. М. Англоязычная коммуникация в фокусе этнограмматики // Вестник Нижегородского государственного лингвистического университета им. Н. А. Добролюбова. 2023. Вып. 1 (61). С. 62–78. DOI: 10.47388/2072-3490/lunn2023-61-1-62-78.

English-Language Communication through the Prism of Ethnogrammar

Rimma M. Mindiakhmetiva

M. Akmulla Bashkir State Pedagogical University, Ufa, Russia

The article tackles the problem of ethnocultural specificity of units of the grammatical level of the language system. Within the paradigm of culturological linguistics, the study employs the following methods: the method of semantic interpretation, contrastive analysis, and culturological commentary. The focus is on the grammar of present-day English. The author postulates that the axiological world perception of the nation is reflected in the grammar of its language which as a peculiar conceptual scaffolding for the human mind that arranges fragments of the surrounding reality into a coherent whole. Special attention is paid to the grammar of the speaker which embodies the way native speakers use the language means at their disposal when formulating thoughts. A number of the most important grammatical concepts for English-language communication are defined: temporality (Tense), modality and (in)definiteness. The study is based on the comparison of classical British and American variants of English. Using written and oral texts from various discursive practices, the author attempts to establish the differences in the grammar of the speaker in American and British linguocultures. The research concludes that in the process of its unique cultural and historic development, American English generates its own lexico-grammatical code that incorporates information about the core values, priorities and lifestyle of Americans. Further research would involve a detailed analysis of conceptual grammar structures that function in both cultures, which would enable us to single out sub-concepts, define culture-bearing grammatical forms, as well as describe the role of the national grammar in the mental code of a linguistic personality. The practical value of the study lies in potentially including its results in ESL/EFL programs in order to enhance students' mastery of foreign language communication skills.

Key words: grammar; language personality; English language; British and American English; ethnolinguaculture.

Citation: Mindiakhmetova, Rimma M. (2023) English-Language Communication through the Prism of Ethnogrammar. *LUNN Bulletin*, 1 (61), 62–78. DOI: 10.47388/2072-3490/lunn2023-61-1-62-78.

Grammar of a language is intimately linked to the culture of its speakers.

N. J. Enfield

1. Введение

Изучение языка сквозь призму этнокультурного видения мира его носителей не теряет своей актуальности, несмотря на огромный массив работ по данной проблематике. При этом лингвокультурологическое описание языковой системы, как правило, сводится к выявлению национальной специфики в семантике языковых единиц. Исследования в этой области в подавляющем большинстве случаев сосредоточены на анализе лексических свойств языкового кода. Между тем в ходе преподавания различных аспектов английского языка на факультете иностранных языков мы заме-

тили, что этнокультурным потенциалом характеризуется не только лексика, но и грамматика. Более того, нередко поиск ответов на вопросы, связанные с особенностями мировосприятия народа, требует обращения именно к грамматическому материалу, поскольку грамматика не столь подвержена влиянию извне, как лексика.

Мысль об этнокультурных основаниях грамматики не является новой и уже неоднократно высказывалась. Ещё более двухсот лет тому назад В. фон Гумбольдт выдвинул предположение о том, что ментальность народа отзеркаливается в грамматических формах языка: царство форм — не единственная область, которую предстоит осмыслить языковеду; он не должен, по крайней мере, забывать, что в языке есть нечто более высокое и самобытное, что надо хотя бы почувствовать, если невозможно понять (Гумбольдт 2000: 162–163). И это самобытное народного духа скрывается именно в грамматике, составляющей первооснову концептуализации мира носителем языка, как системы «схем» интерпретации действительности (Рахманкулова 2020: 86), воспринимаемой как само собой разумеющейся. Вследствие этого национальное своеобразие грамматикона зачастую остаётся незамеченным.

Несмотря на то, что грамматическая детерминированность национального сознания не столь очевидна, как лексическая, в литературе уже накопился ряд трудов по этнограмматике английского языка (Колесов 2000; Goddard 2004; Wierzbicka 2006; Тер-Минасова 2007; Козлова 2012; Джиева 2018 и др.). Не умаляя значимости работ столь авторитетных авторов, хотелось бы отметить, что в большинстве своём, объясняя менталитет западной культуры через анализ особенностей грамматики, исследователи упускают из виду то обстоятельство, что англоязычный мир охватывает самые разнообразные этнические миры. К тому же сейчас грамматический стратум английского языка претерпевает весьма ощутимые изменения в разных лингвокультурах англоязычного лингвокультурного сообщества в целом, что, безусловно, заслуживает внимания с позиции лингвокультурологии.

В настоящей статье была поставлена цель установить различия в ценностных картинах британской и американской лингвокультур путём анализа грамматической стороны речи представителей этих культур. Отсюда научная новизна работы заключается в том, что впервые этнокультурные особенности грамматики английского языка выявляются в ходе сопоставления двух его вариантов, тогда как ранее национальная специфика английского грамматикона, как правило, устанавливалась путём сравнения английского языка с другими языками (русский, немецкий, французский). Наш интерес к данной проблеме продиктован методической необходимостью

стью разграничивать в ходе преподавания в высшей школе британского английского языка и его американского варианта, становящегося серьёзным конкурентом для классического варианта. Попытка обосновать существование этнокультурных факторов в грамматиконе наиболее влиятельных англосаксонских культур показалась нам весьма перспективной. Достижение намеченной цели предполагает решение ряда задач: 1) определить культурно чувствительные категории английской грамматики; 2) установить различия в вербально-грамматическом коде британцев и американцев; 3) обозначить вектор дальнейшего анализа американской грамматики, что, на наш взгляд, ещё не получило должного освещения в этнолингвистике.

2. Материалы и методы исследования

Исследование проводилось на материале устных и письменных источников англоязычной речи. Особенно привлекательным показался популярный в настоящее время среди исследователей кинотекст, объединяющий в себе наследие и тренды массовой культуры. Анализировались американский фильм «Секс в большом городе» в двух частях (2008, 2010) и британский фильм «Реальная любовь» (2003). В анализе также применялись видеоматериалы с выступлениями и интервью знаменитых американцев и британцев, размещённые на канале *English Speech* платформы *YouTube*. Среди письменных фрагментов анализу подверглись научные публикации. Также в качестве письменного иллюстративного материала привлекались выдержки из журналов и газет, представленные на лексикографическом портале *Merriam-Webster*. Важно, в частности, при рассмотрении американского английского как обособленного варианта, престиж которого поддерживается международным авторитетом США, обратиться к последним данным о функционировании языка, зафиксированным в корпусе материалов прессы.

В работе задействованы следующие методы: метод смысловой интерпретации, сопоставительный анализ, культурологический комментарий. Смысловая интерпретация грамматики языка предполагает соотнесение грамматических фактов в речи носителей языка с ценностно-смысловым пространством лингвокультуры. Извлечение этноспецифичных смыслов в содержании национальной грамматики требует подключения сопоставительного метода, позволяющего увидеть то уникальное в языке и культуре, что зачастую ускользает при работе с материалом одного языка, в нашем случае — варианта. Исходным тезисом в исследовании является положение о том, что британская и американская культуры разнятся по своим ценностным установкам, что запечатлевается в разных аспектах речи гово-

рящего (фонетический, лексический, грамматический). Комментарии, приведённые к примерам, дают достаточно убедительную картину того, почему то или иное явление в рассматриваемой культуре облекается в определённую грамматическую форму.

3. Результаты исследования и их обсуждение

Чёткие следы культурно-специфичной информации обнаруживаются в частеречной системе языка. Ценность анализа частей речи не вызывает сомнения, поскольку наша условная классификация слов по частям речи есть лишь смутное, колеблющееся приближение к последовательно разработанному инвентарю опыта (Сэпир 1993: 16) лингвокультуры. Распределение квантов знания индивида происходит в соответствии со сложившейся в языке таксономией частей речи как базовых когнитивных структур личности.

Бесспорно, многое о национальном характере можно узнать, наблюдая за тем, как говорящий на том или ином языке строит своё предложение. Так, привычный для нас строго фиксированный порядок слов с подлежащим на первом месте считается нормой, к которой английский язык шёл очень долго. В древнеанглийском предложении он был достаточно свободным. Сегодня в обучении языку структурированность английского предложения, как правило, объясняют отсутствием флексий. В то же время за неимением окончаний сформировалось большое разнообразие иных форм, обеспечивающих грамматические связи (предлоги, служебные слова, модальные глаголы, контекст, интонации), что, по сути, делает английское предложение синтаксически гибким. Тем не менее широкий инструментарий способов построения грамматически верного предложения отнюдь не отменяет одного из главных правил английской грамматики. Следовательно, регламентированный порядок слов в предложении имеет культурные корни: представители англоязычного мира, расценивающие переосмысление с одной темы на другую как признак дурного тона, стремятся к логичности и последовательности в изложении мысли.

Наконец, этнокультурные ценности становятся выпуклыми в грамматике текста при сравнении принципов организации сверхфразовых единств в контрастирующих языках или вариантах одного языка. К примеру, в деловой переписке американцы отмечают основную идею в начале текста, развивая её в последующих абзацах, в то время как японцы и латиноамериканцы включают во вступительную часть письма вежливые замечания, не имеющие какого-либо отношения к существу вопроса. Без подобного введения адресат решит, что адресант проявляет неуважение и не заинтересован в долгосрочных отношениях (Лалетина 2010: 76). Происхо-

дит коммуникативный сбой, обусловленный социокультурным опытом ведения бизнеса в абсолютно разных культурах.

При контрастивном изучении грамматического строя языков исследователь исходит из набора частей речи и их грамматических категорий в каждом из языков и, накладывая мозаику на мозаику другого, выявляет степень их эквивалентности как в функционально-семантическом плане, так и с точки зрения техники их языковой репрезентации (Мурясов 2016: 478). В связи с чем языки разнятся прежде всего по объёму частей речи. Так, слова-вставки, объединяемые в класс *inserts* (Biber, Johansson, Leech, Conrad, Finegan 1999: 120), в русском языке могут быть распределены по нескольким классам. Часть речи со схожим названием в русском языке — вводные слова — едва ли можно приравнять к английскому классу *inserts*, большое разнообразие подклассов которого встречается исключительно в разговорной речи:

(1) **Interjections** *Oh, jealous of me living in this gorgeous penthouse in Manhattan* (SAC);

(2) **Greetings and Farewells** *Hi, everyone, my people* (English Speech);

(3) **Discourse markers** *Prince William: So, I think those are sort of key areas I'm really working on* (English Speech);

(4) **Attention signals** *Listen, I've been thinking. I think perhaps we ought to take Mum out for her birthday on Friday* (Love Actually);

(5) **Response elicitors** *But he'll own it, so you are keeping your own place, right?* (SAC);

(6) **Responses** *Yeah, I'm nature now* (Love Actually);

(7) **Hesitators** *Can you give me the password for your assistant file? — Um ...* (SAC);

(8) **Thanks** *Thank you so much. That introduction was really overwhelming in the most positive way. So, thank you! Tha you for inspiring me, thank you for giving me hope* (English Speech);

(9) **The politeness marker please** *Could you open this door, please* (SAC);

(10) **Apologies** *And now I've gone and said «shit». Twice I'm so sorry, sir* (Love Actually);

(11) **Expletives** *Actually, it's more Steve as a dolphin* (SAC).

Думается, существование отдельного и столь развернутого класса разговорных слов связано с всеобщим, общекультурным признанием английского. Присвоение статуса *lingua franca* в повседневном общении между представителями разных языковых коллективов повлекло появление маркеров разговорной речи.

Этнокультурные отголоски в частеречной системе замечены также в таких языковых универсалиях, как существительное и глагол. Как известно, одни языки отличаются большей любовью к номинативному оформлению мысли, другие — тяготеют к её глагольному выражению. Многие исследователи считают, что английский язык отличается большей степенью номинативности в сопоставлении с русским (Козлова 2012: 129). Язык науки, каковым в ходе исторического развития становился английский, нуждался в точности и максимальной компрессии. По всей видимости, компактное изложение информации требует краткого освещения фактов. По этой причине стиль письма российских учёных, характеризующийся сложносоставными предложениями с различными оборотами, оказывается весьма трудным для понимания:

(12) *Another term that is used to conceptualize intersemiotic translation is 'resemiotisation' dealing with the way in which meaning shifts from context to context, from practice to practice, or from one stage of a practice to the next and the materiality of expression serves to realize the social, cultural and historical structures, investments and circumstances of our time. Jewitt applies this term to the way in which meanings are transformed from one semiotic system to another in the course of social processes. 'Resemiotisation' is closely connected with the notion of 'multimodality' used in reference to the textual, aural, linguistic, spatial and visual communication resources (or modes) (Murray) and their combination in media. Today's digital environment where semiotic resources (e.g. language, image and sound) "coexist, cooperate, and get translated" on a regular basis, is marked by the proliferation of different forms of multimodal texts. The variety of approaches towards the essence of intersemiotic translation and debates around its definition indicate that there are still more questions than answers concerning its nature and mechanisms of transferring meanings from one semiotic system to another (Leontovich 2019: 402–403).*

В то время как работам англоязычных авторов свойственна синтаксическая ёмкость, что не позволяет исследователю отвлекаться от основной мысли, вдаваясь в ненужные подробности:

(13) *Are there any concepts that all human beings share? Three hundred years ago Leibniz was convinced that there are indeed such concepts and that they can be identified by trial and error. He called this hypothetical set "the alphabet of human thoughts". Gradually, however, the idea faded from philosophical discourse and eventually it was largely forgotten. It was revived in the early 1960s by the Polish linguist Andrzej Bogusławski (Wierzbicka 2021: 317).*

В рамках той или иной части речи также обнаруживаются некоторые расхождения между диалектами. Очевидно, что вышеупомянутый класс *inserts* появился в английской грамматике в результате распространения

американского диалекта как разговорного варианта (*Colloquial English*) англоязычной коммуникации, которая приобрела и по сей день приобретает различные стилистические вариации в границах той или иной культуры. Английский северных штатов является ярким примером того, как уклад жизни народа на века определил лайфстайл по-американски. Дошедшие до наших дней языковые привычки наглядно отражают лицо американского социума, его обычаи, нравы и смысложизненные установки. Дело в том, что на ранних этапах формирования американской культуры язык британской короны в США был призван отвечать основной коммуникативной потребности быстро развивающегося государства. Обслуживая нужды неформального общения разношерстного общества, американский английский стал известен как обиходный, устный диалект. Как верно подметил Д. Бурстин, «опыт пуритан Массачусетского залива предвосхитил то пронизывающее всю историю Америки особое стечение обстоятельств, при котором в наметившемся противостоянии печатного и устного слова решительно возобладал статус последнего» (Бурстин 1993: 18). Наглядным подтверждением этому является обилие характерных для разговорно-обиходной речи слов-вставок. Британцы же в желании сохранить чистый английский, не засоряя его излишней эмоциональностью, передаваемой разговорными фразами, относительно реже американцев употребляют эти знаки. Значит, отмечая широкое хождение *inserts* в американском английском, правомерно говорить о более открытом по сравнению с британцами характере американцев. И хотя англоязычный менталитет диктует носителям обеих лингвокультур собранность во внешней политической и культурной деятельности, Америка оказывается более открытой для чужой культуры. По всей вероятности, находясь ближе к Европе географически, Великобритания не так «дружелюбна» с другими государствами, как Америка, аккуратно насаждающая по всему миру американские ценности.

Упрощение английской грамматики в американском диалекте в целях адаптации к нуждам разговорной речи высвечивается во всевозможных сокращениях некоторых грамматических форм (*wanna, gonna, gotta, coulda, woulda*):

(14) *I used to write about finding love. Now, I **wanna** write about what happens after you've found it (SAC);*

(15) *Honey, I...I **gotta** go. We can catch up when I'm in town next week (SAC);*

(16) *Now I'm **gonna** have to take you out of that file (SAC).*

Британцы очень редко используют эти знаки в повседневном общении, благодаря чему даже обиходная речь жителей Туманного Альбиона

является образцовой. Неудивительно, что видеокурс иностранного языка в высшей школе, как правило, строится на британских материалах.

Интересно, что ориентация английского языка на номинативность выражается по-разному в американском и британском вариантах. Так, в ходе анализа актовой речи известных британцев и американцев (English Speech) мы заметили, что в роли существительного в американском английском часто выступает герундий. Причём наблюдается явное преобладание данной неличной формы глагола в речи американцев. Причина высокой частотности неличной формы глагола, сочетающего процессуальность и номинативность, в американском английском кроется в агентивности англосаксонского менталитета, которая в американской культуре проявляется ярче, чем в иных культурах, в том числе британской, что свидетельствует о склонности американцев легко принимать судьбоносные решения и менять ориентир:

(17) Steve Jobs: *It was one of the best decisions I've ever made the minute I dropped out. I could stop taking the required classes that didn't interest me and begin dropping in on the ones that looked far more interesting* (English Speech).

Порой культурная информация проявляется там, где её просто не может быть. Так, вопреки отсутствию категории рода существительного в английском языке, встречаются слова с родовой принадлежностью *policeman, fireman, steward / stewardess, barman, businessman / businesswoman, entrepreneur, spokesman*. И всё же американский английский отказывается от подобного разделения, заменяя такие слова «бесполыми» *police officer, firefighter, bartender, spokesperson*. Такого рода нейтральные слова в американском английском, подменяющие существительные, получившие в английском языке по тем или иным причинам категорию рода, сигнализируют о наличии этнокультурной коннотации. К примеру, ещё до недавнего времени директора частной школы в США называли *Headmaster / Headmistress*. Теперь эту должность в американской школе называют *Principal*, что убирает акцент на половом признаке лица. Такая замена вполне уместна в культурном контексте страны, провозглашающей равные возможности для всех независимо от гендерной принадлежности. В американской университетской практике даже зародился термин «гендерно-нейтральный язык» и были сформулированы принципы гендерной нейтральности, подразумевающие, что в языке, государственной политике и различных социальных институтах следует избегать гендерных преимуществ в выполнении определённых социальных ролей во избежание гендерной дискриминации (Наумова, Сухарева 2019: 50). Вспомним, с каким возмущением героиня SAC 2 отнеслась к тому, что женщины в ОАЭ вы-

нуждены надевать никаб (головной убор, закрывающий лицо, с прорезью для глаз), посчитав это грубым нарушением прав человека:

(18) *Well, I could get into the heawrap ... but the veil across the mouth. It freaks me out. It's like they don't want them to have a voice* (SAC 2010).

Весьма ценно понаблюдать за тем, как согласуются с глаголом собирательные существительные в обоих вариантах. В британском английском имеет место логическое согласование, поэтому собирательные существительные всегда употребляются с формой множественного числа глагола, тогда как в американском варианте английские слова *team, staff, committee, team, family, crew, jury* и др. требуют глагола в единственном числе:

(19) *The team was responsible for transplanting coral during the dive, while conducting maintenance and monitoring previous transplants* (Merriam-Webster).

Такая тенденция вызвана патриотическими взглядами относительно несокрушимости американского государства, поделённого на отдельные административно-политические единицы, каждая из которых сохраняет за собой право регулировать вопросы брака и развода, собственности, здравоохранения, уголовного права и мн. др., что никоим образом не сказывается на целостности государства. Напротив, разделение суверенитета между штатом и федеральным правительством обеспечивает мощь и силу этой супердержавы, каждый отдельный штат которой имеет право на самоопределение. Точно так же признание личностного потенциала каждого участника коллектива позволяет собрать сильную команду с общей целью и миссией. В этом отношении американская грамматика близка к русской, где работает правило не логического (грамматического), а смыслового, в данном случае — культурологического, согласования. Неудивительно, ведь Россия, так же как и США, является крупнейшим многонациональным федеративным государством. В связи с этим надо полагать, что в американском английском, обслуживающем культуру «плавильного котла», можно услышать отголоски разнообразных этнокультурных традиций, порой весьма далёких. И это инокультурное понимание и созерцание мира прежде всего следует искать в грамматическом компоненте узуса языка.

Среди английских глаголов в их коммуникативной функции выделяется выражающий принадлежность чего-либо фразовый глагол *have got*, которому американцы предпочитают просто *have*:

(20) *Your wife has quite a sense of humor* (SAC 2008).

С одной стороны, такой выбор можно списать на простоту американской речи. С другой стороны, эта фраза в значении указания на необходимость, обязательства синонимична модальному глаголу *have to*, в смысловой прослойке которого присутствует сильное долженствование, загоняю-

щее человека в тупиковые, безвыходные обстоятельства, что абсолютно неприемлемо для оптимистично настроенных, деятельных, предприимчивых американцев, умеющих изловчиться в любой ситуации. Это противоречит всей американской культуре и её основополагающей концепции *self-made man concept*.

Как видно, ввиду коренных различий в культурно-историческом опыте США и Великобритании представители этих двух влиятельных культур по-разному проводят границы категорий для приобретения неких образцов, которые помогают человеку упорядочивать мир и в нём ориентироваться (Дзюба 2012: 30). В силу этого представляется целесообразным определить ряд базовых когнитивно-дискурсивных структур, формирующих концептуальную рамку, через которую в сознание носителей английского языка пропускается весь концептуальный материал культуры, впоследствии подвергающийся лексикализации, согласно ключевым ценностям нации. Речь идёт о грамматических концептах, лежащих в основе аксиологической картины мира англоязычного лингвокультурного сообщества. К таковым можно отнести: темпоральность, (не)определённость и модальность. Разумеется, поиски «специфичного в специфичном» представляют ряд трудностей. Тем не менее при более глубоком анализе того, как американцы и британцы используют имеющийся в их распоряжении лексико-грамматический код, можно нащупать ментальность каждой лингвокультуры.

В фокус этнограмматики совместно с категорией локальности попадает категория темпоральности, являющаяся базовой когнитивной структурой человеческого мышления, поскольку все феномены окружающей реальности находятся в диапазоне пространственно-временного континуума. И хотя в целом время для всего англоязычного мира обладает особой ценностью, о чём свидетельствует разветвлённая система времён английского глагола с уточнением процессуальных и аспектуальных признаков, интерпретация концепта *время* американцами и британцами не всегда совпадает. К примеру, американцы зачастую пренебрегают временем *Present Perfect*, заменяя его при каждом удобном случае на *Past Simple*:

(21) — *I hope you're this decisive...when it comes to location and the dress...*

— *I found the dress!*

— *What? When?*

— *Yeah, the other day. I have it* (SAC 2008).

Судя по диалогу, героиня явно не придаёт особого значения тому, что она наконец купила свадебное платье. Её не волнует результат, итог долгих походов по магазинам с целью приобретения наряда для торже-

ственного мероприятия. Как видно, американцы не беспокоятся о том, совершено ли действие к моменту речи или в прошлом (вчера, на прошлой неделе, в прошлом году и т. д.), поскольку в США сложилось особое отношение к прошлому как исчезнувшему (Кучерук 2009: 89). Ценно лишь то, что происходит здесь и сейчас (*here and now*). Прошлое легко забывается как нечто отжившее и потерявшее актуальность.

Несомненной информативностью обладает категория (не)определённости, что подтверждается существованием у грамматического концепта *артикл* субконцептов: *определённого, неопределённого, нулевого артиклей*. И хотя по большому счёту правила употребления артиклей в английском языке остаются неизменными для различных вариантов, проведённый анализ выявил случаи несовпадений. Так, в британском английском принято говорить *to be in hospital*, когда имеется в виду пребывание в больнице в качестве пациента, и *to be in the hospital*, если неизвестна причина нахождения в здании. Тогда как в американском английском закрепился вариант *to be in the hospital* независимо от причины нахождения в данном учреждении. Такой выбор в пользу фразы без уточнения целей посещения больницы объясняется позитивным взглядом американцев на исход событий. Они считают, что человек может находиться в больнице не только как нуждающийся в оказании медицинской помощи. Возможно, он пришёл навестить больного, заскочил по работе и т. д. Аналогично с фразой *to be in the prison*, популярной в американском варианте. Налицо прямое следование законопослушных американцев основному принципу судопроизводства — презумпции невиновности. До тех пор, пока вина человека не будет доказана, его нельзя считать виновным и, следовательно, находящимся в здании тюрьмы в качестве заключённого.

Ещё более показательным в этнокультурном ракурсе оказывается выражение модальности. Выше говорилось о преобладании в американском английском слов-вставок, в некоторой степени служащих передаче отношения говорящего к содержанию его высказывания. Уже это доказывает, что в плане эмоционального поведения американцы по сравнению с британцами проявляют большую открытость. Действительно, прилежное соблюдение хороших манер в духе «британскости» (*Britishness*) заставляет последних держаться более сдержанно.

Для англоязычной коммуникации характерна эпистемическая модальность, выражающая модальное значение предположения, реализующееся с помощью разнообразных языковых средств (модальные глаголы, модальные наречия, лексические выражения и т. д.). В ходе анализа использования той или иной группы языковых средств модальной оценки в речи представителей двух культур было замечено, что всё многообразие

лексико-грамматических средств выражения предположения в английском языке можно условно разделить на две основные группы в зависимости от степени уверенности говорящего: средства передачи уверенности (*obviously, really, undoubtedly, of course, I know, sure*) и средства выражения неуверенности (*I think, I suppose, I believe, perhaps, maybe, it seems to me*). Примечательно, что в американском английском эпистемическая модальность уверенности зачастую актуализируется в конструкции *I + verb*, выражающей намерение говорящего навязать своё видение обсуждаемого вопроса. Действительно, согласно принципу кооперации в общении, успешная коммуникация зиждется на общности взглядов коммуникантов. Ожидается, что слушающий проявит эмпатию и в некоторой степени примет точку зрения собеседника. Поэтому чем больше верен своим догадкам говорящий, тем легче происходит внушение передаваемой им информации. В этом видится настойчивость и решительность американского народа. Для того чтобы достигнуть жизненных целей, американец должен иметь непоколебимую веру в правильность своего мнения и выбранной позиции по тому или иному пункту. Более того, неоднократно упоминая свою личностную точку зрения (*I think, I suppose, I believe, I am convinced, I consider* и т. д.), говорящий подчёркивает, сколь важно в культуре индивидуализма мнение каждого.

4. Заключение

Таким образом, лингвокультурологический анализ устной и письменной речи носителей языка даёт возможность описать отражённую в грамматических категориях речи специфику ценностно-смыслового восприятия окружающей реальности языковой личностью. Думается, многие пробелы в исследовании языкового кода нации в лингвокультурологическом ключе могут быть восполнены при смещении исследовательского фокуса с лексического наполнения на грамматический край вербально выраженной мысли в контексте культурно-исторического ландшафта лингвокультуры. Интерпретация грамматических явлений в речи вскрывает глубинные процессы, определяющие особенности мыслительного кода американцев и британцев. Несмотря на то, что подобные расхождения в грамматиках британского и американского вариантов английского языка лишены системности и носят характер частных случаев, наш анализ показал, что грамматике отводится ключевая роль в распределении всего багажа знаний лингвокультуры с последующей лексикализацией. Правомерно говорить о лексико-грамматическом коде нации, единицы которого функционируют в речи по заданной схеме, продиктованной базовыми концептуальными представлениями языковой личности. Причём, поскольку языковая лич-

ность является ещё и культурно-языковой личностью, важно понимать, что её национальный характер будет всплывать в лексико-грамматических очертаниях ее речи как представителя той или иной культуры в рамках одного языкового сообщества. То есть лингвокультурное своеобразие грамматики языка проявляется не только при сопоставлении его с другим языком, хотя в большинстве случаев применяется именно этот вид контрастивного анализа, но и при рассмотрении и различении нескольких вариантов одного языка.

Дальнейшая перспектива анализа представляется в нескольких направлениях. Во-первых, необходимо подробно описать грамматические структуры сознания культурно-языковой личности с выделением ряда субконцептов в пределах каждой лингвокультуры. К примеру, категория *темпоральность* включает субконцепты *прошедшее*, *настоящее* и *будущее*, каждый из которых находит свой способ вербализации в той или иной англоязычной культуре. Отмечая первоочередную потребность исследования грамматических явлений в когнитивной деятельности человека говорящего, мы учитываем общую тенденцию современного гуманитарного знания к междисциплинарности. Так как сегодня наука расставляет приоритеты на психолого-социальных уровнях личности, всё более востребованными становятся когнитивные исследования, преследующие цель вскрыть механизмы и закономерности человеческого мышления. Далее, ввиду повышенного «спроса» на американский английский весьма ценный материал может быть получен при идентификации культураносных грамматических форм в речевой деятельности американцев, изучении нивелирующей силы грамматической стороны языка в ментальном коде жителей государства, являющегося, как полагают некоторые авторы (Бурстин 1993), самой цивилизованной страной мира.

Практическая ценность исследования состоит в возможности использования полученных данных в преподавании английского языка в высшей школе и на курсах иностранного языка для совершенствования коммуникативных способностей обучающихся. Задача современной методики обучения иностранным языкам, на наш взгляд, сводится к тому, чтобы перевести весь иноязычный словарный запас обучаемого из пассивного в активный. Формированию активного вокабуляра и развитию навыков беглой речи у обучающихся должны предшествовать разъяснения касательно того, почему в англоговорящих странах так «много» времён и модальных глаголов, для чего так нужен (не)определённый артикль, в связи с чем отсутствует так называемый класс частиц и прочее. Всё это облегчит усвоение грамматических правил, которые не всегда, к сожалению, поддаются дриллингу как основному методу обучения грамматике. Также мате-

риалы исследования могут быть включены в курсы по лингвокультурологии, межкультурной коммуникации и переводу, коммуникативной лингвистике для углубления представлений о ценностной картине мира носителей английского языка.

Список литературы / References

- Бурстин Д. Американцы: колониальный опыт. М.: Прогресс-Литера, 1993. [Boorstin, Daniel J. (1993) *Amerikantsy: kolonial'nyy opyt* (The Americans: The Colonial Experience). Moscow: Progress-Litera. (In Russian)].
- Гумбольдт В фон. Избранные труды по языкознанию. М.: Прогресс, 2000. [Humboldt, Wilhelm von (2000) *Izbrannyje trudy po jazykoznaniju* (Selected Works on Linguistics). Moscow: Progress. (In Russian)].
- Джюева А. А. Концептуализация мира средствами английского синтаксиса // Преподаватель XXI век. 2018. № 1. С. 319–326. [Jioeva, Alesya A. (2018) *Kontseptualizatsija mira sredstvami angliyskogo sintaksisa* (World Conceptualization by Means of English Syntax). *Prepodavatel XXI vek*, 1, 319–326. (In Russian)].
- Дзюба Е. В. О видах и структуре категорий // Вестник Нижегородского государственного лингвистического университета им. Н. А. Добролюбова. 2012. Вып. 19. С. 20–33. [Dzyuba, Elena V. (2012) *O vidakh i strukture kategorij* (About Types and Structure of Categories). *LUNN Bulletin*, 19, 20–33. (In Russian)].
- Козлова Л. А. Этнокультурный потенциал грамматического строя языка и его реализация в грамматике говорящего: монография. Барнаул: АГПУ, 2012. [Kozlova, Lyubov' A. (2012) *Etnokul'turnyj potentsial grammaticheskogo stroya jazyka i yego realizatsija v grammatike govoryashego: monografija* (Ethnocultural Potential of Grammatical Structure of the Language and its Manifestation in the Speaker's Grammar: Monograph). Barnaul: AGPU. (In Russian)].
- Колесов И. Ю. К вопросу о языковой картине мира и этноконнотациях в грамматике // Современное лингвистическое образование: мир изучаемого языка: Материалы межвузовской научно-практической конференции. В 2-х ч. Ч. 1. Барнаул: АлтГПУ, 2000. С. 3–12. [Kolesov, Igor Yu. (2000) *K voprosu o jazykovoj kartine mira i etnokonnottatsijah v grammatike* (To the Problem of Language World Picture and Ethnoconnotations in Grammar). *Sovremennoe lingvisticheskoe obrazovanie: mir izuchaemogo yazyka: Materialy mezhvuzovskoy nauchno-prakticheskoy konferentsii*. V 2-kh ch. Ch. 1. (Modern Linguistic Education: the World of Target Language: Proceedings of Interacademic Scientific-Practical Conference. In 2 Volumes. Vol. 1.). Barnaul: AltGPU, 3–12. (In Russian)].
- Кучерук И. В. Концепты «пространство» и «время» в структуре американского менталитета // Известия вузов. Северо-Кавказский регион. Общественные науки. 2009. № 6. С. 86–91. [Kucheruk, Irina V. (2009) *Kontsepty «prostranstvo» i «vremya» v strukture amerikanskogo mentaliteta* (The Concepts «Space» and «Time» in the Mentalities of Americans). *Bulletin of Higher Education Institutes. North Caucasus Region. Social Sciences*, 6, 86–91. (In Russian)].
- Лалетина А. О. Английский язык в глобализующемся мире: определение предмета и перспектив изучения // Вестник Нижегородского государственного лингвистического университета им. Н. А. Добролюбова. 2010. Вып. 11. С. 73–80. [Laletina, Aleksandra O. (2010) *Anglijskij jazyk v globalizujuschemsja mire: opredelenije*

- predmeta i perspektiv izuchenija (English in the Globalizing World: Definition Debate and Tendencies of Development). *LUNN Bulletin*, 11, 73–80. (In Russian)].
- Мурашов Р. З. Контрастивно-типологический взгляд на категорию определенности-неопределенности. Категория определенности // Вестник Башкирского государственного университета. 2016. Т. 21. № 2. С. 477–485. [Murjasov, Rakhim Z. (2016) Kontrastivno-tipologicheskij vzgljad na kategoriju opredeljonnosti-neopredeljonnosti. Kategorija opredeljonnosti (Contrastive-Typological View on the Category of Definiteness-Indefiniteness). *Vestnik Bashkirskogo universiteta*, Vol. 21, 2, 477–485. (In Russian)].
- Наумова Т. М., Сухарева Т. В. О специфике апеллятивов, обращённых к смешанным гендерным группам (на материале американского варианта английского языка) // Вестник Нижегородского государственного лингвистического университета им. Н. А. Добролюбова. 2019. Вып. 45. С. 48–56. [Naumova, Tatiana M., & Sukhareva, Tatiana V. (2019) O spetsifike apeljativov, obraschjonnykh k smeshannym gendernym gruppam (na materiale amerikanskogo varianta anglijskogo jazyka) (Peculiarities of Terms of Address Referred to Mixed Gender Groups in American English). *LUNN Bulletin*, 45, 48–56. (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. [Rahmamkulova, Svetlana Y. (2020) Sovremennaja kognitivnaja lingvistika v prepodavanii grammatiki inostrannogo jazyka (Cognitive Linguistics Approaches to Teaching Foreign Grammar). *LUNN Bulletin*, 1 (49), 86–103. (In Russian)].
- Сэпир Э. Избранные труды по языкознанию и культурологии. М.: Прогресс, 1993. [Sapir, Edward. (1993) *Izbrannyje trudy po jazykoznaniju i kul'turologii* (Selected Works on Linguistics and Culturology). Moscow: Progress. (In Russian)].
- Тер-Минасова С. Г. Война и мир языков и культур. М.: АСТ: Астрель: Хранитель, 2007. [Ter-Minasova, Svetlana G. (2007) *Vojna i mir jazykov i kul'tur* (War and Peace of Languages and Cultures). Moscow: AST: Astrel': Hranitel'. (In Russian)].
- Biber, Douglas, Johansson Stig, Leech Geoffrey, Conrad, Susan, & Finegan, Edward. (1999) *Longman Grammar of Spoken and Written English*. London: Longman.
- Goddard, Cliff. (2004) Ethnosyntax, Ethnopragmatics, Sign-Functions, and Culture. In Enfield, Nicholas (ed.). *Ethnosyntax. Explorations in Grammar and Culture*. Oxford: Oxford University Press, 2004, 52–73.
- Wierzbicka, Anna. (2006) *English. Meaning and Culture*. Oxford: Oxford University Press.

Источники языкового материала / Language material resources

- English Speech (2023, January 15) Retrieved from <https://m.youtube.com/@EnglishSpeeches?itct=CDMQoTAYACITCOrSnouffsCFbDHTwgdOLwOPQ%3D%3D>.
- Leontovich, Olga A. (2019) “A Sensible Image of the Infinite”: Intersemiotic Translation of Russian Classics for Foreign Audiences // Вестник РУДН. Серия: Лингвистика. 2019. Вып. 23, № 2. С. 399–414. [Leontovich, Olga A. (2019) “A Sensible Image of the Infinite”: Intersemiotic Translation of Russian Classics for Foreign Audiences. *Russian Journal of Linguistics*, 23 (2), 399–414. DOI: 10.22363/2312-9182-2019-23-2-399-414.

- Love actually (2023, January 15) Retrieved from <https://moviesjoy.to/watch-movie/love-actually-19035.5349538>.
- Merriam Webster (2023, January 15) Retrieved from <https://www.merriam-webster.com/>, Fox News, July, 22 <https://www.merriam-webster.com/dictionary/team>
- SAC — Sex and the City (2008). Retrieved from <https://moviesjoy.to/watch-movie/sex-and-the-city-53264.5402968>.
- SAC 2 — Sex and the City 2 (2010). Retrieved from <https://moviesjoy.to/watch-movie/sex-and-the-city-2-13987.5402971>.
- Wierzbicka, Anna. (2021) “Semantic Primitives”, fifty years later. *Russian Journal of Linguistics*, 25 (2), 317–342. DOI: 10.22363/2687-0088-2021-25-2-317-342.

УДК 811.112.2; 821.112.2

DOI 10.47388/2072-3490/lunn2023-61-1-79-90

РАЗВИТИЕ ГЕРМАНИСТИКИ В РОССИИ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ

Ж. В. Никонова¹, С. И. Дубинин², В. Т. Малыгин³

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

²Самарский национальный исследовательский университет
имени академика С. П. Королева, Самара, Россия

³Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации,
Москва, Россия

Германистика понимается традиционно как область языкознания, изучающая процессы и закономерности образования германских языков, формы их существования на разных этапах общественной жизни и развития германских народов, структуру и функционирование современных германских языков. Однако развитие германистики в Германии и других немецкоязычных странах в последние десятилетия свидетельствует о том, что предметная область современной германистики ограничена сферой немецкого языка и литературы. Такой подход к рассмотрению германистики зафиксирован в вузовских курсах по германистике и позиционируется в программных документах Немецкого союза германистов. Современные исследования в области германистики включают несколько смежных предметных областей, таких как немецкая лингвистика, современная немецкая литература, немецкие средневековые исследования и немецкая дидактика, часто переплетающиеся с предметной областью «культурология». С 1980-х гг. немецкая германистика разделена на германскую и зарубежную германистику. Русская германистика как значимая часть зарубежной германистики имеет свою историю становления и развития и обладает на сегодняшний день большим научным и инновационным потенциалом. Такой уровень развития стал возможен благодаря глубоким фундаментальным исследованиям советских германистов, обеспечивших становление и развитие отечественной германистики по оригинальному — российскому — пути. Советские германисты и в дальнейшем их ученики и последователи внесли большой вклад в разработку фундаментальных и прикладных проблем германистики. На современном этапе большую роль в консолидации усилий отечественных германистов и развитии германистики играет Российский союз германистов (РСГ), основная цель которого заключается в поддержке отечественных научных исследований языка и литературы стран немецкоязычного региона. В период с 2003 по 2022 год при поддержке немецких партнеров, прежде всего ДААД, РСГ провел 20 ежегодных научных мероприятий (конференций, съездов) на площадках ведущих вузов в различных городах России (Москва, Санкт-Петербург, Казань, Калининград, Нижний Новгород, Коломна, Смоленск, Тамбов, Тверь). В этих мероприятиях принимали активное участие немецкие коллеги. По итогам съездов и конференций РСГ обеспечил издание Ежегодника РСГ, заслуженно получившего в 2023 году статус периодического рецензируемого издания из перечня

изданий ВАК. При поддержке партнеров РСГ обеспечил активное развитие научного обмена и подготовку молодых кадров, в том числе в рамках отдельных мероприятий, грантовых и стипендиальных программ. Изменение международной повестки России в 2022–2023 гг. непосредственно повлияло на развитие партнерских связей РСГ с зарубежными коллегами. Заморожены многие программы научного обмена и поддержки научных изданий. Однако научный и инновационный потенциал, накопленный отечественной школой германистики, и совместные наработки ученых-германистов в рамках РСГ гарантируют дальнейшее устойчивое развитие германистики в России.

Ключевые слова: германистика; отечественная германистика; германская филология; лингвистика; литературоведение; тенденции развития германистики.

Цитирование: Никонова Ж. В., Дубинин С. И., Малыгин В. Т. Развитие германистики в России в современных условиях // Вестник Нижегородского государственного лингвистического университета им. Н. А. Добролюбова. 2023. Вып. 1 (61). С. 79–90. DOI: 10.47388/2072-3490/lunn2023-61-1-79-90.

The Development of Germanic Studies in Russia in Modern Conditions

Zhanna V. Nikonova¹, Sergey I. Dubinin², Viktor T. Malygin³

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

²Samara National Research University, Samara, Russia

³Financial University under the Government of the Russian Federation, Moscow, Russia

Germanic studies is traditionally understood as the field of linguistics which studies the processes and regularities of the formation of Germanic languages, the forms of their existence at different stages of social life and the development of Germanic nations, as well as the structure and functioning of modern Germanic languages. However, the development of Germanic studies in Germany and other German-speaking countries in recent decades suggests that the subject area of modern Germanic studies is limited to the sphere of the German language and literature. This approach to understanding Germanic studies is fixed in related university courses and is positioned in the policy documents of the German Association of Germanists. Contemporary research in the field of Germanic studies includes several related subject areas, such as German linguistics, modern German literature, German medieval studies, and German didactics, often intertwined with the subject area of “cultural studies.” Since the 1980s, Germanic studies has been divided into German and foreign domains. Germanic studies in Russia has its own history of formation and development and today possesses great research and innovation potential. This level of development has been made possible thanks to the fundamental works of Soviet Germanists, who ensured the emergence and development of Germanic Studies in Russia along the original – Russian – path. Soviet Germanists and their students and followers have made substantial contributions to the development of fundamental and applied Germanic studies. At the present stage, an important role in consolidating the efforts of Russian Germanists and in the development of Germanic Studies is played by the Russian Union of Germanists (RUG), whose main objective is to support Russia’s scholars’ research into the language and literature of the German-speaking countries. In the period from 2003 to 2022, with the support of its German partners, first and foremost the DAAD, the RUG held 20 annual scientific events (conferences, congresses) in major universities in various Russian cities (Moscow, St. Petersburg, Kazan, Kaliningrad, Nizhny Novgorod, Kolomna, Smolensk, Tambov, Tver’), with German colleagues actively participating in these events. Following the

results of the congresses and conferences, the RUG has annually published its Yearbook, which in 2023 was included in the official list of peer-reviewed academic journals recommended by Higher Assessment Board of Ministry of Science and Higher Education of the Russian Federation for publishing the results of PhD and advanced PhD theses. With the support of its partners, RUG has actively promoted academic exchange and training of young scholars, including grant and scholarship programs as well as individual events. The change in Russia's international agenda in 2022-2023 has directly affected the development of RUG partnerships with foreign colleagues, as many academic exchange programs and much of the support for academic publications have been frozen. However, the research and innovation potential accumulated by the Russian school of Germanic Studies and the joint groundwork of Russian scholars within the RUG guarantees further sustainable development of Germanic studies in Russia.

Key words: Germanic studies; domestic Germanic studies; Germanic philology; linguistics; literary studies; development trends in Germanic studies.

Citation: Nikonova, Zhanna V., Dubinin, Sergey I., Malygin, Viktor T. (2023) The Development of Germanic Studies in Russia in Modern Conditions. *LUNN Bulletin*, 1 (61), 79–90. DOI: 10.47388/2072-3490/lunn2023-61-1-79-90.

1. Введение

Под германистикой в современной науке о языке традиционно понимается область языкознания, изучающая процессы и закономерности образования германских языков, формы их существования на разных этапах общественной жизни и развития германских народов, структуру и функционирование современных германских языков. Германистика включает комплекс научных дисциплин, связанных с изучением языков, литературы, истории, материальной и духовной культуры германоязычных народов (Чемоданов 1990: 100).

Однако существует другая трактовка германистики как предметной области, ограничивающая сферу ее интересов немецким языком и литературой.

Такой подход к рассмотрению германистики распространен на современном этапе в высших учебных заведениях Германии и немецкоязычных стран и позиционируется в программных документах Немецкого союза германистов.

В частности, на официальном сайте данного профессионального союза указывается, что изначально германистика была наукой о языке, литературе, культуре, религии, праве и экономике германских народов. В XIX в. исследования «немецкой древности» послужили основой для укрепления германской национальной культуры. В некоторых старых европейских университетах еще можно встретить первоначальный набор учебных дисциплин в структуре институтов германистики. Но английский язык давно отделился от немецкого горизонта и стал самостоятельной предметной областью. Поэтому на сегодняшний день германистика ограничена немецкой

литературой и языком. Германистика часто используется как синоним терминов «немецкая филология» и «немецкий язык и литературоведение» и ставит перед собой задачу исследования, документирования и передачи немецкого языка и литературы во всех их исторических и современных проявлениях с целью обеспечить профессиональную компетентность специалистов в тех областях, в которых лингвистическое и литературное образование имеет важное значение для формирования немецкой идентичности (DGV, 15.01.2023). В этом значении германистика часто именуется как немецковедение. Современные исследования в области германистики включают несколько смежных предметных областей, таких как немецкая лингвистика, современная немецкая литература, немецкие средневековые исследования и немецкая дидактика, также переплетающиеся с предметной областью «культурология». С 1980-х гг. германистика была разделена на германскую и зарубежную германистику (Там же).

Русская германистика как часть германистики имеет свою историю и свои научные традиции.

Настоящая работа ставит своей целью описать периоды становления и развития германистики в России в контексте социально-экономических условий страны, роль Российского союза германистов в развитии германистики в России, а также перспективы дальнейшего развития российской германистики в условиях актуальной международной повестки России.

2. Материалы и методы исследования

Материалом для исследования выступают данные научной литературы и сведения из открытых источников. Методология исследования представлена общенаучными методами наблюдения, анализа и синтеза, аналогии.

3. Результаты исследования и их обсуждение

Интерес к исследованию и изучению немецкого языка и немецкой литературы в России обусловлен их историческим развитием. С 1930-х гг. практически до конца века немецкий язык как учебная дисциплина в существенном объеме был включен в учебные курсы в школе и высших учебных заведениях. Большое внимание уделялось подготовке высококвалифицированных кадров и кадров высшей квалификации в области германистики.

«Германистика как область филологии была представлена в разных крупных научных и образовательных центрах, прежде всего Москвы и Ленинграда, где, начиная с 20-х годов, трудились ведущие специалисты таких профилей, как литературоведение и языкознание, — Петроградский

университет, Государственный институт истории искусств с Отделом словесных искусств, Научно-исследовательский институт сравнительного изучения литератур и языков Запада и Востока (ИЛЯЗВ), затем Институт речевой культуры им. Н. Я. Марра, преобразованный в Государственный институт языкознания, Институт языка и мышления Академии наук СССР, Педагогический институт им. А. И. Герцена (кафедра западноевропейских языков), Институт литературы (Пушкинский Дом) с Западным отделом, Ленинградский институт истории, философии и литературы (ЛИФЛИ), позднее филологический факультет Ленинградского университета с кафедрой западноевропейских литератур, Институт языкознания Академии наук СССР (основан в 1950 г.) с Ленинградским Отделением» (Бабенко 2020), факультеты немецкого языка, романо-германской филологии в МГУ, МГПИИЯ им. Мориса Тореза, ГПИИЯ им. Н. А. Добролюбова, других вузах России, где велось преподавание германских языков и проводилось их исследование в различных аспектах. Эта предыстория, связанная с интенсивным развитием германистики в целом ряде научно-исследовательских центров и высших учебных заведений страны, послужила основанием для открытия отдельного сектора германских языков и тем самым признания того, что германистика является неотъемлемой частью научно-образовательной повестки России.

К 1960-м гг. отечественная германистика была обеспечена кадрами высочайшей квалификации, обладавшими, благодаря своему глубокому фундаментальному филологическому образованию, уникальными знаниями и особым научно обоснованным взглядом на многие проблемные вопросы германистики.

В научной литературе имеются сведения, что «работы советских германистов характеризуются последовательным историзмом в исследованиях типологического и социального аспектов языкового материала. В 60–70-х гг. изданы фундаментальные труды по сравнительно-исторической и историко-типологической грамматике германских языков, разрабатывались проблемы функционирования германских литературных языков в различные исторические периоды их развития и основы теории национальных вариантов языка на материале германских языков» (Чемоданов 1990: 100). Среди наиболее значимых трудов (Жирмунский 1963; Прокош 1964; Чемоданов 1967), «Историко-типологическая морфология германских языков» (Историко-типологическая... 1977) и др.

«Большой вклад советские германисты внесли в изучение истории отдельных германских языков (английского — В. Н. Ярцева, Б. А. Ильиш, А. И. Смирницкий, немецкого — Жирмунский, О. И. Москальская, нидерландского — Миронов, скандинавских языков — М. И. Стеблин-

Каменский), немецкой диалектологии (Жирмунский)» (Чемоданов 1990: 100), а также в исследования по типологии германских литературных языков донационального периода, разработку «проблемы национальных вариантов английского и немецкого литературных языков, которые обслуживают несколько наций и функционируют одни в течение нескольких столетий (американский вариант английского языка), другие — несколько десятилетий (немецкий язык ГДР). Эта проблема, неоднократно становившаяся ареной дискуссий за рубежом, в советской науке получила теоретическое обоснование. В ряде работ (Г. В. Степанов, В. Н. Ярцева, А. Д. Швейцер) разработана теория языковой ситуации и языковых состояний, проблема взаимодействия внешней и внутренней систем языка, изучены важнейшие варианты отдельных языков (английского в США, Канаде, Австралии — Швейцер, немецкого в Австрии, Швейцарии — А. И. Домашнев)» (Там же).

Научное наследие советских ученых-германистов получило на рубеже веков свое дальнейшее развитие в трудах своих учеников и последователей. Все научные и образовательные организации высшего образования продолжают развивать лучшие традиции отечественной германистики.

В частности, как отмечает И. А. Краева, «Московский государственный лингвистический университет продолжает и развивает традиции российского лингвистического образования, сохраняя все научные школы, доказавшие свою витальность, на протяжении многих десятилетий. По-прежнему были и остаются востребованными стилистическая школа профессора И. Р. Гальперина, продолжает свою научную жизнь грамматическая школа профессора Л. С. Бархударова, интенсивно работает школа теории текста и коммуникативной лингвистики профессора Г. В. Колшанского и мн. др. известные научные школы. Особое место в ряду научных школ занимают те из них, которые внесли существенный вклад в становление и развитие российской (советской) германистики: школа немецкой фразеологии профессора И. И. Чернышевой; школа немецкой грамматики и грамматики текста профессора О. И. Москальской; школа функциональной стилистики немецкого языка профессора Э. Г. Ризель; школа стилистической грамматики профессора Е. И. Шендельс; школа вербальных и невербальных аспектов речевой коммуникации профессора М. Д. Городниковой» (Краева 2022: 6).

Особый вклад в развитие германистики и консолидацию сил германистов в России в период с начала 2000 г. до настоящего времени вносит Российский союз германистов (далее — РСГ), созданный в 2003 г. при поддержке Германской службы академических обменов (ДААД).

РСГ является профессиональным союзом, «самостоятельной организацией российских преподавателей высшей школы и ученых, базирующейся на принципах добровольности и общественной пользы», созданной с целью поддержки «научных исследований языка и литературы стран немецкоязычного региона» (Устав Российского союза германистов, 15.01.2023).

В традициях Немецкого союза германистов РСГ включает литературоведческую и лингвистическую секции и имеет конкретные задачи в том, чтобы поддерживать и представлять, как в России, так и за рубежом, деятельность отечественных специалистов в рамках специальности «Германистика» (литературоведение и лингвистика), способствовать профессиональным контактам его членов и обмену информацией между ними путем публикации Ежегодника РСГ, поддерживать научные и педагогические инициативы, связанные с поддержкой молодых ученых, студентов и аспирантов, координировать исследования в области германистики в России, организовывать лекционные поездки и осуществлять научные публикации (напр., журналы, научные сборники, монографии и т. п.) (Там же).

В период с 2003 по 2022 г. РСГ провел 20 ежегодных научных мероприятий (конференций, съездов) на площадках ведущих вузов в различных городах России (Москва, Санкт-Петербург, Казань, Калининград, Нижний Новгород, Коломна, Смоленск, Тамбов, Тверь) с последующей публикацией работ в Ежегоднике РСГ «Русская германистика».

Традиционно в каждом научном мероприятии РСГ принимали участие немецкие германисты (Г. Куссе из Дрезденского университета, У. Фехнер из Бохума, Й. Леман из Фрайбургского университета и мн. др.), что обеспечивало живой обмен между германистами России, Германии и других немецкоязычных стран. На первом съезде РСГ всех участников приветствовал лично президент Немецкого союза германистов, что подчеркивает непосредственную связь между двумя профессиональными союзами (Ehlich 2004). Информация о проведении научных мероприятий РСГ нашла отражение в различных научных изданиях (см., например, [Быкова 2012; Быкова 2014]).

Тематика научных мероприятий охватила широкий круг проблемных вопросов современной германистики на пересечении многих лингвистических теорий:

- 2003 г. — Русская германистика: лица и позиции;
- 2004 г. — Русская германистика в 20 веке: темы и концепции;
- 2005 г. — Национальное варьирование немецкого языка и специфика литератур Австрии, Германии, Люксембурга и Швейцарии;
- 2006 г. — Центр и периферия в литературе, языке и науке;

- 2007 г. — Типология текстов Нового времени;
2008 г. — Границы в языке, литературе и науке;
2009 г. — Парадигмы в языке, литературе и науке;
2010 г. — Культурные коды в языке, литературе и науке;
2011 г. — Сравнительно-сопоставительные подходы в германистике;
2012 г. — Гетерогенность и гибридность как предмет изучения в германистике;
2013 г. — Языковая системность и дискурсивные практики;
2014 г. — Литература и война: ситуация 1914–1918 годов;
2015 г. — Германистика и компаративистика в интердисциплинарных контекстах;
2016 г. — Немецкий язык в контексте процессов глобализации: актуальные проблемы отечественной германистики;
2017 г. — Революция и эволюция в немецкоязычных литературах;
2018 г. — Активные процессы в языке и литературе: социокультурные основания;
2019 г. — Типология текстов и дискурсивные практики в немецкоязычном культурном пространстве;
2020 г. — Литература, идентичность и история в немецкоязычном пространстве;
2021 г. — Разнообразие в контексте современного гуманитарного знания: ‘Diversity’ в фокусе литературоведения. Разнообразие в архитектуре немецкого языка;
2022 г. — Германистика: контуры, доминанты, перспективы.
В 2023 г. проведение XXI съезда РСГ запланировано по теме «Немецкоязычные дискурсы и тексты: эволюция, трансформации, корреляции».

За десять лет своей интенсивной общественной работы по развитию и популяризации отечественной германистики РСГ объединил усилия многих сотен опытных и молодых германистов из всех регионов РФ и 30 стран мира, обеспечил информирование о достижениях отечественной германистики через свой официальный сайт, апробацию результатов научных исследований на дискуссионных площадках ежегодных научных мероприятий и публикацию лучших работ в Ежегоднике РСГ в соответствии с самыми строгими правилами для авторов. Это позволило Ежегоднику РСГ войти с 23 марта 2023 г. в перечень периодических рецензируемых изданий, которые рекомендует Высшая аттестационная комиссия при Министерстве науки и высшего образования Российской Федерации для публикации основных научных результатов диссертаций на соискание ученой степени кандидата наук, на соискание ученой степени доктора наук по

научным специальностям 5.9.6 — Языки народов зарубежных стран (германские языки) (филологические науки) и 5.9.2 — Литературы народов мира (филологические науки). Тем самым РСГ доказал системность и высокий уровень качества своей работы по развитию отечественной германистики и кадров высшей квалификации, прежде всего через постоянное повышение уровня профессиональной компетентности участников научных мероприятий.

Поддержка мероприятий РСГ со стороны Германской службы академических обменов (ДААД), Германского исследовательского сообщества (ДФГ) и Австрийского культурного форума позволила обеспечить интенсивный живой научный обмен, получение и публикацию результатов научно-исследовательской деятельности отечественных германистов не только в Ежегоднике РСГ и его спецвыпусках в России, но и в изданиях за рубежом (см., например, [Kemper 2000; Schneider & al. 2002; Babenko 2002a, 2002b; Yevseyev 2003; Radtschenko 2004; Breiteneder, Dobrovol'skij 2005; Lappo-Danilevskij 2007; Burger, Dobrovol'skij & al. 2007; Donec 2002; Gaschkova 2005, 2007, 2008; Skorniakova 2008]).

Особо следует отметить самое внимательное отношение РСГ к начинающим германистам, нашедшее отражение в том числе в программе ежегодных научных мероприятий в виде отдельных секций и круглых столов для молодых ученых, а также в поддержке их участия в стипендиальных и грантовых программах зарубежных партнеров РСГ. Данные мероприятия обеспечили существенный приток молодых специалистов в профессиональное сообщество отечественных германистов за последние несколько лет.

Изменение международной повестки России в 2022–2023 гг. непосредственно повлияло на партнерские связи РСГ с зарубежными коллегами. Заморожены многие программы научного обмена и поддержки научных изданий.

В этих условиях РСГ не меняет своих целей и задач и продолжает свою традиционную деятельность по проведению ежегодных научных мероприятий с последующим изданием лучших докладов в Ежегоднике РСГ. К сожалению, участие носителей немецкого языка в мероприятиях РСГ существенно ограничено. Но РСГ находится в поиске новых форм и инструментов, которые смогли бы в полной мере обеспечить реализацию уставных задач и достижение главной цели РСГ — поддержки научных исследований языка и литературы стран немецкоязычного региона.

Безусловно, позитивным в связи с этим оказывается опыт проведения научных мероприятий в онлайн-формате, который был получен в пе-

риод пандемии и позволяет обеспечивать живое научное общение, несмотря на расстояние.

РСГ как профессиональный союз, объединяющий отечественных германистов — представителей научных и образовательных организаций высшего образования России, хранящих и развивающих или, напротив, только создающих научные школы по изучению проблем современной германистики, выступает на текущем этапе залогом сохранения и по возможности дальнейшего развития отечественной германистики в текущих условиях и продолжает с оптимизмом смотреть в будущее и работать.

4. Заключение

Отечественная германистика обладает большим научным и инновационным потенциалом, обеспечена кадрами высочайшей квалификации, обладающими уникальными знаниями по многим проблемным вопросам современной германистики. Наличие научных школ во многих российских научных и образовательных организациях высшего образования, развивающих традиции советской германистики и способных к воспроизводству научных кадров, а также профессионального союза (РСГ), обеспечивающего консолидацию германистов — представителей всех регионов РФ, гарантирует дальнейшее устойчивое развитие германистики в России в текущих условиях изменения международной повестки РФ.

Список литературы / References

- Бабенко Н. С. История сектора германских языков [Электронный ресурс] // Институт языкознания Российской Академии наук, 2020. URL: <https://iling-ran.ru/web/ru/history/departments/german> (дата обращения: 15.01.2023) [Babenko, Nataliya S. (2020) (2023, January 15) Istoriya sektora germanskikh yazykov (History of Germanic Languages Sector). *Institute of Linguistics of the Academy of Sciences of Russia*. Retrieved from <https://iling-ran.ru/web/ru/history/departments/german>. (In Russian)].
- Быкова О. И. Девятый съезд Российского союза германистов // Вестник Воронежского государственного университета. 2012. № 1. С. 231–232. [Bykova, Olga I. (2012) Devyatyy s'yezd Rossiyskogo soyuza germanistov (The 9th Congress of the Russian Union of Germanists). *Proceedings of Voronezh State University*, 1, 231–232. (In Russian)].
- Быкова О. И. Одиннадцатый съезд Российского союза германистов // Вестник Воронежского государственного университета. 2014. № 2. С. 137–138. [Bykova, Olga I. (2014) Odnadtsatyy s'yezd Rossiyskogo soyuza germanistov (The 11th Congress of the Russian Union of Germanists). *Proceedings of Voronezh State University*, 2, 137–138. (In Russian)].
- Жирмунский В. М. Введение в сравнительно-историческую грамматику германских языков. М.; Л.: АН СССР, 1963. [Zhirmunskiy, Viktor M. (1963) *Vvedeniye v*

- sra vnitel'no-istoricheskuyu grammatiku germanskikh yazykov* (Introduction to the Comparative Historical Grammar of the Germanic Languages). Moscow; Leningrad: AN SSSR. (In Russian)].
- Историко-типологическая морфология германских языков / ред. М. М. Гухман. М.: Наука, 1977. [Gukhman, Mirra M. (ed.) (1977) *Istoriko-tipologicheskaya morfologiya germanskikh yazykov* (Historical and Typological Morphology of the Germanic Languages). Moscow: Nauka. (In Russian)].
- Краева И. А. Актуальные научные исследования в российской германистике начала XXI века (из теоретико-практического опыта МГЛУ) // Германистика и лингводидактика в Московском и Минском государственных лингвистических университетах: истоки, развитие, перспективы / ред. А. И. Горожанов и др. Казань: Бук, 2022. С. 6–17. [Krayeva, Irina A. (2022) Aktual'nyye nauchnyye issledovaniya v rossiyskoy germanistike nachala XXI veka (iz teoretiko-prakticheskogo opyta MGLU) (Actual Scientific Research in Russian German Studies at the Beginning of the 21st century (From the Theoretical and Practical Experience of MSLU). In Gorozhanov, Aleksey I. & al. (eds) *Germanistika i lingvodidaktika v Moskovskom i Minskom gosudarstvennykh lingvisticheskikh universitetakh: istoki, razvitiye, perspektivy* (German Studies and Linguodidactics at the Moscow and Minsk State Linguistic Universities: Origins, Development, Prospects). Kazan': Buk, 6–17. (In Russian)].
- Прокош Э. Сравнительная грамматика германских языков. М.: Наука, 1964. [Prokosch, Eduard. (1964) *Sra vnitel'naya grammatika germanskikh yazykov* (A Comparative Germanic Grammar). Moscow: Nauka. (In Russian)].
- Устав Российского союза германистов [Электронный ресурс] // Российский союз германистов. URL: <https://germanistenverband.ru/about-us/ustav> (дата обращения: 15.01.2023) [Ustav Rossiyskogo soyuza germanistov (Charter of the Russian Union of Germanists) (2023, January 15). *Rossiyskiy soyuz germanistov*. Retrieved from <https://germanistenverband.ru/about-us/ustav>. (In Russian)].
- Чемоданов Н. С. Германистика // Лингвистический энциклопедический словарь / ред. В. Н. Ярцева. М.: Советская энциклопедия, 1990. С. 100–101. [Chemodanov, Nikolay S. (1990) Germanistika (Germanic Studies). In Yartseva, Viktoriya N. (ed.) *Lingvisticheskiy entsiklopedicheskiy slovar'* (Linguistic Encyclopedic Dictionary). Moscow: Sovetskaya entsiklopediya (Soviet Encyclopedia), 100–101. (In Russian)].
- Чемоданов Н. С. Германские языки // Советское языкознание за 50 лет / ред. Ф. П. Филин. М.: Наука, 1967. [Chemodanov, Nikolay S. (1967) *Germanskiye yazyki* (Germanic Languages). In Filin, Fedot P. (ed.) *Sovetskoye yazykoznanie za 50 let* (Soviet Linguistics for 50 years). Moscow: Nauka. (In Russian)].
- Babenco, Natalija S. (2002a) Deutsche Sprachgeschichtsschreibung im Umfeld der modernen linguistischen Theorien. In Weisinger, P. (ed.) *Akten des X. Internationalen Germanistenkongresses Wien 2000 „Zeitwende — Die Germanistik auf dem Weg vom 20. ins 21. Jahrhundert“*. Bd. 3. Bern u. a.: Peter Lang, 15–20. (In German).
- Babenco, Natalija S. (2002b) Russisch. In Janich, Nina & Greule, Albrecht. (eds) *Sprachkulturen in Europa. Ein internationales Handbuch*. Tübingen: Narr. (In German).
- Breiteneder, Evelyn & Dobrovol'skiy, Dmitriy O. (eds) (2005) *Dostoevskij in Focus: Textlexikographie und Phraseologie*. Wien: Verlag der Österreichischen Akademie der Wissenschaften. (In German).
- Burger, Harald; Dobrovol'skiy, Dmitriy; Kühn, Peter & Norrick, Neal R. (eds) (2007) *Phraseologie: Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung (= Phraseology: an*

- international handbook of contemporary research*). 2 Bde / 2 vols. Berlin; New York: Walter de Gruyter. (In German).
- DGV — Deutscher Germanistenverband: Vereinigung der deutschen Hochschulgermanistinnen und Hochschulgermanisten. (2023, January 15) Retrieved from <http://www.germanistenverzeichnis.phil.uni-erlangen.de/isbgerm/aufgaben.html>. (In German).
- Donec, Pavel N. (2002) *Grundzüge einer allgemeinen Theorie der interkulturellen Kommunikation*. Aachen: Shaker. (In German).
- Gaschkova, Margarita G. (2005) *Die Ausdrucksmittel der ingressiven und diminutiven Aktionsarten im Deutschen im Vergleich mit dem Russischen*. Regensburg: S. Roderer Verlag. (In German).
- Gaschkova, Margarita G. (2007) *Wörterbuch der ingressiven Verben. Russisch — Deutsch*. Regensburg: S. Roderer Verlag. (In German).
- Gaschkova, Margarita G. (2008) *Sprache im Spiegel der Expressivität*. Regensburg: S. Roderer Verlag. (In German).
- Grußwort des Vorsitzenden des Deutschen Germanistenverbandes, Prof. Dr. Dr. h.c. Konrad Ehlich zum Gründungskongreß des Russischen Germanistenverbandes (RGV) // Русская германистика: Ежегодник Российского союза германистов. Том I / отв. ред. Н. С. Павлова. М.: Языки славянской культуры, 2004. С. 9–10. [Grußwort des Vorsitzenden des Deutschen Germanistenverbandes, Prof. Dr. Dr. h.c. Konrad Ehlich zum Gründungskongreß des Russischen Germanistenverbandes (RGV) (2004). In Pavlova, Nina. (ed.) *Russkaya germanistika: Yezhegodnik Rossiyskogo soyuza germanistiv* (Germanic Philology in Russia: Yearbook of the Russian Union of Germanists). Vol. 1. Moscow: YAzyki slavyanskoj kul'tury, 9–10.
- Kemper, Dirk. (2000) Nun sag', wie hast du's mit der Revolution. Das Ringen um eine neue Kulturpolitik und Wissenschaftskonzeption im Spiegel der Goethe-Forschung. In Vietta, Silvio & Kemper, Dirk. (eds) *Germanistik der siebziger Jahre. Zwischen Innovation und Ideologie*. München: Wilhelm Fink Verlag, 169–199. (In German).
- Lappo-Danilevskij, Konstantin Yu. (2007) *Gefühl für das Schöne. J. J. Winckelmanns Einfluss auf Literatur und Ästhetisches Denken in Russland*. Köln; Weimar; Wien: Böhlau. (Bausteine zur slavischen Philologie und Kulturgeschichte, Reihe A: Slavische Forschungen, Bd. 57). (In German).
- Radtschenko, Oleg A. (2004) Texte und Konzepte des Neuhumboldtianismus in der modernen deutschen Sprachwissenschaftsgeschichtsschreibung (am Beispiel Leo Weisgerber). In Haßler, Gerda & Volkmann, Gesina. (eds) *History of Linguistics in Texts and Concepts (= Geschichte der Sprachwissenschaft in Texten und Konzeptionen)*. Vol. 2. Münster: Nodus. (In German).
- Schneider, Thomas F. & al. (eds) (2002) *In 60 Sprachen. Erich Maria Remarque: Übersetzungsgeschichte und -probleme*. Osnabrück: Universitätsverlag Rasch. (In German).
- Skorniakova, Raissa M. (2008) *Moderne deutsche Aphorismen aus linguistisch-kultureller Sicht (aufgrund der Aphorismen von Peter Hohl)*. Ingelheim: SecuMedia Verlag. (In German).
- Yevseyev, Vyacheslav. (2003). *Ikonizität und Taxis. Ein Beitrag zur Natürlichkeitstheorie am Beispiel des Deutschen und Russischen*. Frankfurt a. M.: Peter Lang. (In German).

УДК 811.161.1'37

DOI 10.47388/2072-3490/lunn2023-61-1-91-102

КОНЦЕПТОСФЕРА РУССКОЙ НАРОДНОЙ СКАЗКИ В ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОМ ОСВЕЩЕНИИ

А. Т. Нурманов, Г. Б. Ескараева

Джизакский государственный педагогический университет
им. А. Кадыри, Джизак, Республика Узбекистан

В статье представлен опыт лингвокультурологического анализа концептосферы русской народной сказки на примере концептов «мед», «пиво», «квас», «вино». Цель исследования — описать особенности языковой экспликации данных концептов посредством анализа словарных толкований лексем — имен концептов, а также раскрыть специфику их речевой актуализации в текстах русских народных сказок. Материалом исследования являются данные основных русских толковых и исторических словарей русского языка, а также тексты из трехтомного сборника русских сказок А. Н. Афанасьева. Используются методы лингвокогнитивного анализа культурно-значимых концептов на основе разработок ученых Волгоградской, Воронежской, Нижегородской и Тамбовской концептологических школ. В результате исследования были верифицированы и уточнены 5 когнитивных признаков концепта «вино», 7 когнитивных признаков концепта «квас», 4 когнитивных признака концепта «пиво» и 6 когнитивных признаков концепта «мед». Также было показано, что в текстовом выражении имен концепта — слов «мед», «пиво», «квас», «вино» — в русских народных сказках реализуются когнитивные признаки, не входящие в состав словарных толкований этих лексем. Сделаны выводы о том, что анализ языкового воплощения исследуемых концептов выявляет языковые и речевые значения, которые позволяют раскрыть их смысловую структуру, отражающую национально-специфические особенности картины мира русского народа. **Ключевые слова:** концептосфера русских народных сказок; концепты «мед», «пиво», «квас», «вино»; когнитивные признаки; анализ концептов русской языковой картины мира; языковая объективация; лингвокультурология.

Цитирование: Нурманов А. Т., Ескараева Г. Б. Концептосфера русской народной сказки в лингвокультурологическом освещении // Вестник Нижегородского государственного лингвистического университета им. Н. А. Добролюбова. 2023. Вып. 1 (61). С. 91–102. DOI: 10.47388/2072-3490/lunn2023-61-1-91-102.

The Conceptual Sphere of the Russian Folk Tale: The Linguo-Culturological Aspect

Abdinazar T. Nurmanov, Gulmira B. Eskaraeva
Jizzakh State Pedagogical University named after A. Kadiri,
Jizzakh, Republic of Uzbekistan

The article presents an attempt at linguo-culturological analysis of the conceptual sphere of the Russian folk tale through the concepts ‘*med*’ (“honey”), ‘*pivo*’ (“beer”), ‘*kvass*’ (“kvass”), and ‘*vino*’ (“wine”). The purpose of the study is to describe the linguistic means of explicat-

ing these concepts through the analysis of dictionary interpretations of these lexemes (the names of concepts) as well as to reveal the specifics of their speech actualization in the texts of Russian folk tales. The material of the study is the data of the main Russian explanatory and historical dictionaries of the Russian language as well as texts in the three-volume collection of Russian fairy tales by A. N. Afanasiev. The study employs the methods of linguo-cognitive analysis of culturally significant concepts within the conceptual framework developed by scholars from the Volgograd, Voronezh, Nizhny Novgorod, and Tambov schools of cognitive linguistics. The study has verified and described five cognitive features of the concept ‘*vino*’ (“wine”), seven cognitive features of the concept ‘*ivas*’ (“kvass”), four cognitive features of the concept *pivo* (“beer”), and six cognitive features of the concept ‘*med*’ (“honey”). It was also shown that, in textual realizations of these concepts in Russian folk tales, a number of cognitive features are realized that are not part of the dictionary interpretations of these words. The authors conclude that analyzing the language embodiment of the concepts under consideration helps to uncover those language and speech meanings that reveal their deeper semantic structure which reflects the national-specific features of the Russian language picture of the world.

Key words: conceptual sphere of Russian folk tales; concepts ‘*med*’ (“honey”), ‘*pivo*’ (“beer”), ‘*ivas*’ (“kvass”), ‘*vino*’ (“wine”); cognitive features; analysis of the concepts of the Russian language picture of the world; language objectification; linguo-culturology.

Citation: Nurmanov, Abdinazar T., Eskaraeva, Gulmira B. (2023) The Conceptual Sphere of the Russian Folk Tale: The Linguo-Culturological Aspect. *LUNN Bulletin*, 1 (61), 91–102. DOI: 10.47388/2072-3490/lunn2023-61-1-91-102.

1. Введение

Изучение концептов русской национальной языковой картины мира давно стало одним из приоритетных направлений в современном лингвокультурологическом знании (Gümen, & Herwartz-Emden 1996; Бабушкин 1996; Карасик 2002; Болдырев 2004; Зализняк, Левонтина, Шмелев 2005; Попова, Стернин 2010; Радбиль 2011 и др.). Особенную эффективность это направление обретает с учетом достижений современной парадигмы когнитивной лингвистики (Lakoff 1987; Langacker 1987; Fauconnier 1995; Gibbs 1996; Talmy 2000; Jackendoff 2002 и др.). В центре настоящего исследования находится один из важнейших сводов текстов на русском языке, в которых представлен богатейший материал для описания самых значимых культурных концептов русской языковой картины мира — русские народные сказки (Афанасьев 1957).

Изучение концептосферы русской народной сказки представляет значительный исследовательский интерес, потому что именно в сказках объективируются культурные и ценностные доминанты русского мировидения и национального характера. В настоящей работе мы остановимся на четырех концептах: «мед», «пиво», «квас», «вино». Выбор именно этих концептов обусловлен как достаточно высокой частотностью слов — репрезентантов данных концептов в текстах сказок, так и их значимостью для выражения таких ключевых идей русской языковой картины мира, как

гостеприимство, хлебосољство, задушевность в межличностном общении и пр. (Wierzbicka 1997; Зализняк, Левонтина, Шмелев 2005). В сказках эта единая тематическая группа объединена общей семой 'хмельные напитки'. Пиво, квас, вино и мед были обязательными атрибутами пира на Руси. Но среди этих напитков была и дифференциация: пиво, вино и мед употребляли в основном только богатые люди, а вот квас стоял на столе исключительно у простого народа. В современном же восприятии хмельными напитками являются только *вино* и *пиво*. Слово *мед* обозначает вещество, вырабатываемое пчелами, а *квас* — прохладительный напиток.

Цель исследования — описать особенности языковой экспликации данных концептов посредством анализа словарных толкований лексем — имен концептов, а также раскрыть специфику их речевой актуализации в текстах русских народных сказок.

При том, что русская народная сказка имеет более чем столетнюю традицию научного изучения (Лазутин 1981; Пропп 1986; Веселовский 1989; Гусев 1996; Аникин 2004 и др.), собственно лингвокультурологическое исследование концептосферы русской народной сказки началось сравнительно недавно (Ручина, Горшкова 2011). Таким образом, новизна исследования заключается во введении в научный оборот нового предмета для научного анализа — особенностей языковой репрезентации концептов «мед», «пиво», «квас», «вино» в русской языковой картине мира — и нового текстового материала для анализа (сборник русских народных сказок А. Н. Афанасьева).

2. Характеристика материала и методов исследования

Материалом исследования являются данные основных русских толковых и исторических словарей русского языка (БАС 1964; МАС 1988; СДЯС 1989; СУ 1996; СД 1999; СЕ 2000; СО 2000), по которым выявляются базовые когнитивные признаки слов — репрезентантов концептов «мед», «пиво», «квас», «вино», а также тексты в трехтомном сборнике русских сказок А. Н. Афанасьева (Афанасьев 1957).

Под когнитивным признаком в настоящей работе, вслед за З. Д. Поповой и И. А. Стерниным, понимается любой смысл, воспринимаемый и воспроизводимый носителями языка как отдельный, отделяемый ими от остальных, невзирая на его системно-языковой статус (отдельное словарное значение, индивидуально-авторский смысл, фразеологическое значение или значение его компонентов, коннотация, ассоциат и пр.) (Попова, Стернин 2010).

В работе используется методика лингвокогнитивного анализа культурно-значимых концептов на основе разработок ученых Волгоградской

(Карасик 2002), Воронежской (Бабушкин 1996; Попова, Стернин 2010), Нижегородской (Ручина, Горшкова 2011) и Тамбовской (Болдырев 2004) концептологических школ. В данной работе представлены только начальные этапы задуманного нами комплексного описания указанных концептов, а именно анализ словарных толкований и рассмотрение особенностей их речевой реализации в текстах народных сказок. В соответствии с принятой методикой анализа полученные данные должны быть уточнены и верифицированы посредством ассоциативного эксперимента, что будет осуществлено уже на следующем этапе предпринятого исследования.

3. Результаты исследования и их обсуждение

3.1. Результаты анализа словарных толкований слов — имен концептов «мед», «пиво», «квас», «вино»

Согласно принятой концепции исследования, на первоначальном этапе на основе данных толковых словарей были проанализированы словарные дефиниции слов — имен концептов «мед», «пиво», «квас», «вино». В результате был сформулирован исходный набор когнитивных признаков, составляющих ядро его концептуального содержания.

Слова *вино*, *квас*, *пиво* и *мед* относятся к одной лексико-семантической группе ‘напитки’ и являются гипонимами при общем гиперониме *напиток*. Они имеют общую гиперсему ‘напиток, полученный в результате брожения’, на основе которой развивается актуальная для *вино* и *пиво* и потенциальная для *мед* и *квас* сема ‘хмельной’. Отметим, что нами выделено и рассмотрено 5 когнитивных признаков концепта «вино», 7 — концепта «квас», 4 — концепта «пиво» и 6 — концепта «мед».

По данным словарей было показано, что в семантическом наполнении концепта «вино» имеет место 5 когнитивных признаков: 1) ‘виноград’; 2) гипонимический ‘алкогольный напиток, полученный в результате брожения винограда (или других ягод или фруктов)’; 3) гипонимический (стилистически ограниченный) ‘водка’, т.е. ‘крепкий спиртосодержащий алкогольный напиток’; 4) гиперонимический ‘любой алкогольный напиток’; 5) метафорический ‘нечто, способное опьянять или лишать разума’ (БАС 1964; МАС 1988; СДЯС 1989; СУ 1996; СД 1999; СЕ 2000; СО 2000).

Совокупное семантическое наполнение концепта «квас» по данным словарей выглядит следующим образом: 1) ‘закваска, квашеное тесто для приправы’; 2) ‘русский кисловатый напиток, настоянный на ржаном хлебе или на ржаной муке и солоде’; 3) ‘кислое, кислота’; 4) ‘шипучий напиток из ягод или фруктов’; 5) ‘попойка’; 6) ‘нравственный недостаток’; 7) ‘символ бедности’ (БАС 1964; МАС 1988; СДЯС 1989; СУ 1996; СД 1999; СЕ 2000; СО 2000).

Совокупное семантическое наполнение концепта «пиво», по данным словарей, выглядит так: 1) 'любой напиток'; 2) 'слабый пенистый алкогольный напиток из ячменного солода'; 3) 'брага'; 4) 'нечто, утоляющее духовную жажду' (БАС 1964; МАС 1988; СДЯС 1989; СУ 1996; СД 1999; СЕ 2000; СО 2000).

По данным словарей, фиксирующих лексическую систему русского языка в разное время, семантическое наполнение концепта «мед» состоит из следующих когнитивных признаков: 1) 'сладкое, густое вещество, вырабатываемое пчелами'; 2) 'сладкое, густое вещество, вырабатываемое другими насекомыми'; 3) 'старинный легкий спиртной напиток, приготовленный из меда'; 4) 'сладкий запах цветов, трав'; 5) 'представление о чем-то хорошем'; 6) 'чрезмерно льстивый человек' (БАС 1964; МАС 1988; СДЯС 1989; СУ 1996; СД 1999; СЕ 2000; СО 2000).

3.2. Результаты анализа речевой актуализации концептов «вино», «квас», «пиво» и «мед» в «Народных русских сказках» А. Н. Афанасьева

Русская народная сказка является выразителем особенностей русского национального сознания, следовательно, специфику смыслового наполнения концептов *вино*, *квас*, *пиво* и *мед* в русской народной сказке с некоторой долей приближения можно интерпретировать как русскую национальную. Контекст русских народных сказок под редакцией А. Н. Афанасьева, анализ синтагматических, парадигматических и словообразовательных связей помогли выявить речевые значения слов *вино*, *квас*, *пиво* и *мед* — как имен соответствующих концептов.

Всего было проанализировано 103 различных текста, где употребляются слова *вино*, *квас*, *пиво* и *мед*, а также их немногочисленные дериваты: только в одной сказке («Василиса Прекрасная») употребляются все 4 анализируемых слова: *Василиса зажгла лучину от тех черепов что на заборе и начала таскать из печки да подавать яге кушанье, а кушанья настряпано было человек на десять, из погребца принесла она квасу, меду, пива и вина* (Афанасьев 1957).

В 10 сказках употребляются 3 слова (в разных сочетаниях): *мед*, *пиво*, *вино* — 8 сказок; *квас*, *мед*, *вино* — 2 сказки; по 2 слова в разных сочетаниях употребляются в 20 сказках, по большей части *вино* — *пиво* и *вино* — *мед*. Всего слово *вино* встречается в 61 сказке, что является наибольшим количественным показателем; слово *мед* — в 48 сказках; слово *пиво* — в 29 сказках; слово *квас* — в 9 сказках.

Все эти слова имеют однокоренные слова с уменьшительно-ласкательным суффиксом — *винцо*, *пивцо*, *медок*, *квасок*, что, очевидно,

связано с особенностями жанра и стиля сказки. Эти слова выражают общую положительную оценочность по отношению к обозначаемому предмету в сравнении с их нейтральными коррелятами — основными представителями словообразовательного гнезда.

В текстах сказок производящие и производные слова взаимозаменяются: 1) *Я там был, мед пил, по усам текло, да в рот не капнуло*; 2) *Погостили они, попиrowали и поехали в свое царство; приехали и стали себе жить-поживать, добра наживать да медок попивать* (Афанасьев 1957). Ассоциативное поле представлено в сказках словами той же группы: можно сказать, что слова *вино, квас, пиво* и *мед* как бы ассоциативно взаимно обогащают и дополняют друг друга. Помимо этого, в ассоциативный ряд входят слово и словосочетание *хмель, хмельной напиток*, а также слова, обозначающие торжество: *праздник, пир, свадьба, гуляние* и пр. Ср., например: *Четыре венца заказали, две свадьбы пиrowали, на веселье, на радостях пир горой, мед рекой. Деды дедов там были, мед пили, и до нас дошло, по усам текло, в рот не попало<...>* (Афанасьев 1957).

Синтагматические связи всех четырех анализируемых в работе номинаций концептов в целом очень сходны, так как они относятся к одной лексико-семантической группе. Слово *вино* обладает максимальным синтагматическим потенциалом глагольной сочетаемости в силу своей наибольшей частотности в исследуемых текстах. *Вино* в сказках *бежит, льется, пахнет, стоит*. С ним обычно производятся следующие действия: *выпивают, выставляют, покупают, наливают, опохмеляются, цедят*, а также *курят* [= т. е. гонят]. Примерно тот же ряд глагольных синтагматических связей присущ слову *квас*. *Квас* также *бежит, льется, пахнет, стоит*. В роли объекта действия *квас* также *выпивают, приносят, ставят, потягивают, приготавливают* и пр. *Пиво* в сказках *бежит, бродит, выходит, дразнит, в рот не попадает, течет* и пр. С ним производят следующие действия: *варят, выпускают, выставляют, наливают, подносят* и т. п. *Мед* в сказках *бежит, вытапливается, показывает, течет* и пр. *Мед* в качестве объекта в сказках *пьют, едят, варят, лижут, пробуют, набирают, намешивают, подают, подносят, мажут* и пр. Нетрудно заметить, что в этом случае в синтагматике реализуются 2 значения слова *мед* (напиток — пьют, а вещество — едят).

Существенным показателем синтагматических связей в сказках является употребление при слове постоянных эпитетов и его участие в традиционных поэтических формулах. Для указанных слов обнаружены следующие постоянные эпитеты, как изобразительные, так и выразительные: **ВИНО** — *зелено (зеленое), славное, пьяное, горькое, сладкое*; **КВАС** — *слав-*

ный; ПИВО — мутное, славное, пьяное, крепкое; мед — горький, крепкий, славный, сладкий.

Такая же взаимозаменяемость рассматриваемых слов видна в их употреблении в составе традиционных поэтических формул. Для данных слов характерна регулярная модель формулы, всегда употребляющейся в концовке сказки, — это сочинительная бессоюзная конструкция однородных слов, графически соединенных дефисом: *пиво-мед пила, по усам текло, а в рот не попало* (Афанасьев 1957). Возможна перестановка членов формулы: *мед-пиво пил*. Возможна субституция: *вино-пиво пил*, и снова — перестановка: *Подбежал другой старик, начал пиво-вино пить* (Афанасьев 1957). Возможен другой «набор» слов: *На том пиру и я был, мед-вино пил, по усам текло, в рот не попало, на душе пьяно и сытно стало* (Афанасьев 1957).

Таким образом, в целом для сказок А. Н. Афанасьева можно выделить следующие основные значения слов *вино*, *квас*, *пиво* и *мед*. Чаще всего в сказках слово *вино* выступает в своем основном значении ‘хмельной напиток’: *<...> купчиха взяла графин с вином, стакан отдала Гавриле в руки и налила его так, что через край побежало* (Афанасьев 1957). Оттенком основного значения выступает когнитивный признак ‘праздничное (или конкретно — свадебное) угощение’: *С того времени жил он с своей женою по-царски, ездил в коляске, пиры задавал; на тех пирах и я бывал, мед-вино пивал; Вот собрался весь крещеный мир; царевна сама всех обходит, сама всех вином угощает да высматривает* (Афанасьев 1957).

На базе этой семантики у слова *вино* в сказках формируются оценочные и другие речевые значения: 1) *вино* — желанное угощение: *Сейчас вынул он кошель полон золота, послал за вином, за орехами, пряниками — разом все готово; начал угощать и девок и ребят, всех оделил; глядь — у старухи всего вдоволь: и вино припасено, и кушанье всякое изготовлено* (Афанасьев 1957); 2) *вино* — ценность: *Золота, серебра, камня самоцветного, парчей дорогих целые вороха навалены. В одной горнице стоит кадка с вином, и плавает в ней серебряный ковшик* (Афанасьев 1957); 3) *вино* — награда: *Барин засмеялся, напоил мужика вином, наградил хлебом и отпустил домой; Воротился Антипка домой, глядь — на дворе бочка с вином стоит; не обманул откупщик!* (Афанасьев 1957). И еще один ряд ассоциативных смыслов связан с этноспецифическими, этнокультурными особенностями русского человека. *Вино* выступает как показатель удали: *Не бойся, — говорит Опивало, — я один за всех выпью; еще мало будет!; Налили вином сорок бочек; взял чашу, и откуда у него сила взялась — на один дух так и выпил это вино!* (Афанасьев 1957).

Как и слово *вино*, слово *квас* в сказках чаще всего встречается в основном значении ‘русский напиток из ржаной муки или хлеба с солодом’: *Молись-ка спасу, квас пил да ложись спать; утро вечера мудренее!* (Афанасьев 1957). Однако квас может ассоциативно приобретать и непредметные коннотации. Это, например, символ чего-то дорогого, близкого, возможно ценного, что проявляется в такой устойчивой формуле для концовок сказок: *Сказке конец, а добру молодцу квасу корец* (Афанасьев 1957). Также это символ дома, сохранности домашнего очага: *Он у меня был, квас пил, да не покрыл* (Афанасьев 1957).

Слово *пиво* также главным образом употребляется в основном значении ‘слабый пенный алкогольный напиток из ячменного солода’: — *Да пьяно ли пиво? — Вам, сударь, ковшом поднести да четвертным поленом сверху оплести, так и со двора не свести; Иван приказал привезть сороковую бочку вина да сороковую бочку пива; великан выпил и вино и пиво, опьянел и пошел все, что ни попало под руку, ломать и крушить* (Афанасьев 1957). Так же, как и у слова *вино*, у слова *пиво* развивается оттенок значения ‘праздничное угощение, атрибут пира’: *Известное дело: у царя не пиво варить, не вино курить — всего вдоволь!; Я на свадьбе был, мед-пиво пил, было у них вино — выпивал его по самое дно!* (Афанасьев 1957). Очень схоже со словом *вино* развиваются у слова *пиво* непредметные коннотации: 1) пиво — желанный напиток: *Время было к празднику, стали мы солод готовить да пиво варить; как в ложке затерли, в корце развели — вышло пива с целую бочку. Что гостей-то к нам привалило — и в дом и на двор, по улице пройтись нельзя от народу! Дед выставил бочку с пивом, принес большущий ковш и давай всех поить-угощать <...>* (Афанасьев 1957); 2) пиво — приманка: *К первой реке подъехал — славное пиво бежит; около того пива много солдат попадало* (Афанасьев 1957). Как и *вино*, *пиво* — показатель удали русского человека: — *А ты что умеешь? — Умею, батюшка, вино-пиво пить. Подбежал другой старик, начал пиво-вино пить, всё выпил и бочки проглотил: «Мало! — кричит. — Подавайте еще!»; Уже давно сведали, что Иван Быкович будет, и целые три месяца хлеб пекли, вино курили, пиво варили* (Афанасьев 1957).

Слово *мед* в сказках А. Н. Афанасьева наиболее часто функционирует в двух языковых значениях: ‘сладкое густое вещество, собираемое пчелами’ и ‘слабоалкогольный напиток, приготовленный из меда’. На этом фоне развивается у слова *мед* и оттенок значения ‘лечебное средство’: *На троицын день явился он к царю, потребовал себе бычью кожу да меду, сделал все, как сказывал старец, и вылечил царевну* (Афанасьев 1957). Примерно с той же частотностью представлено в сказках значение ‘напиток’: *Как была я малых лет, подавала ему в один жаркий день стакан ме-*

ду, да нечаянно и уронила стакан на пол (Афанасьев 1957). На базе этого значения развивается оттенок смысла (как у *вина* и *пива*) ‘праздничное (свадебное) угощение, атрибут пира’: *И я там был, мед-вино пил, по усам текло, а в рот не попало; И я там был, мед-вино пил, по усам текло, во рту не было: подали белужины — остался не ужинавши; На том пиру и я был, мед-вино пил, по усам текло, в рот не попало* (Афанасьев 1957).

4. Выводы

Проведенный лингвокогнитивный анализ языковой экспликации концептов *вино*, *пиво*, *квас* и *мед* в словарном составе русского языка и их речевой объективации на материале текстов «Народных русских сказок» под ред. А. Н. Афанасьева дал следующие результаты.

В сказках эта единая тематическая группа объединена общей семей ‘хмельные напитки’. Пиво, квас, вино и мед были обязательными атрибутами пира на Руси. Но среди этих напитков была и дифференциация: пиво, вино и мед употребляли в основном только богатые люди, а вот квас стоял на столе исключительно у простого народа. В текстах сказок встречаются такие слова-диминутивы, как *винцо*, *пивцо*, *медок*, *квасок*, что, очевидно, связано с особым положительным отношением русского народа к этим напиткам. В современном же восприятии хмельными напитками являются только *вино* и *пиво*. Слово *мед* обозначает вещество, вырабатываемое пчелами, а *квас* — прохладительный напиток. Эти выводы подтверждаются данными современных толковых словарей русского языка.

Сопоставив данные, полученные в результате исследования основных словарей, с данными, полученными в результате анализа употреблений этих слов в текстах русских народных сказок, мы пришли к выводу о том, что семантическая структура разбираемых лексических единиц в современном русском языке отличается от семантических структур этих слов в фольклорных текстах.

Так, в текстах русских народных сказок под редакцией А. Н. Афанасьева реализуется большее количество когнитивных признаков по сравнению с языковой семантической структурой этих слов. В сказках выявляются новые смысловые компоненты соответствующих концептов. У концепта *вино* это такие компоненты, как ‘праздничное угощение’, ‘желанное угощение’, ‘ценность’, ‘награда’, ‘приманка’, ‘средство притупить бдительность’, ‘показатель удали’, ‘напиток бесстрашия’, ‘живое существо’. У концепта *квас* это такие компоненты, как ‘символ домашнего очага’, ‘нечто близкое, дорогое’. У концепта *пиво* это такие компоненты, как ‘праздничное угощение’, ‘приманка’, ‘показатель удали’, ‘живое существо’. У концепта *мед* это такие компоненты, как ‘лечебное средство’,

‘праздничное угощение’, ‘приманка’, ‘живое существо’, ‘символ счастливой, безбедной жизни’.

В целом анализ семантической структуры исследуемых слов, проведенный в данной работе, выявляет языковые и речевые значения, которые позволяют раскрыть смысловую структуру соответствующих концептов, отражающую национально-специфические особенности картины мира русского народа.

Список литературы / References

- Аникин В. П. Теория фольклора. М.: Книжный дом «Университет», 2004. [Anikin, Vladimir P. (2004) *Teoriya fol'klora* (Folklore Theory). Moscow: Knizhnyy dom «Univeristet». (In Russian)].
- Бабушкин А. П. Типы концептов в лексико-фразеологической семантике языка. Воронеж: ВОРГУ, 1996. [Babushkin, Anatoly P. (1996) *Tipy konceptov v leksiko-frazeologicheskoy semantike yazyka* (The Types of Concepts in Lexical-grammatical Semantics of a Language). Voronezh: VorGU Publ. (In Russian)].
- Болдырев Н. Н. Концептуальное пространство когнитивной лингвистики // Вопросы когнитивной лингвистики. 2004. № 1. С. 18–39. [Boldyrev, Nikolay N. (2004) *Kontseptual'noe prostranstvo kognitivnoi lingvistiki* (Conceptual Space of Cognitive Linguistics). *Issues of Cognitive Linguistics*, 1, 18–39. (In Russian)].
- Веселовский А. Н. Историческая поэтика. М.: Высшая школа, 1989. [Veselovskiy, Alexander N. (1989) *Istoricheskaya poetika* (Historical Poetics). Moscow: Vysshaya shkola. (In Russian)].
- Гусев В. Е. Эстетика фольклора. М.: Наука, 1996. [Gusev, Victor A. (1996) *Eстетика fol'klora* (Aesthetics of Folklore). Moscow: Nauka (In Russian)].
- Зализняк А. А., Левонтина И. Б., Шмелев А. Д. Ключевые идеи русской языковой картины мира: Сб. ст. М.: Языки славянской культуры, 2005. [Zaliznyak, Anna A., Levontina, Irina B., & Shmelev, Alexey D. (2005) *Klyuchevye idei russkoi yazykovoi kartiny mira: Sb. st.* (Key Ideas of the Russian Language Picture of the World: Collection of Papers). Moscow: Yazyki slavyanskoi kul'tury. (In Russian)].
- Карасик В. И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс: монография. Волгоград: Перемена, 2002. [Karasik, Vladimir I. (2002) *Yazykovoi krug: lichnost', kontsepty, diskurs* (Language Circle: Personality, Concepts, Discourse). Volgograd: Peremena. (In Russian)].
- Лазутин С. Г. Поэтика русского фольклора. М.: Высшая школа, 1981. [Lazutin, Sergey G. (1981) *Poetika russkogo fol'klora* (Poetics of Russian Folklore). Moscow: Vysshaya shkola. (In Russian)].
- Попова З. Д., Стернин И. А. Когнитивная лингвистика. М.: АСТ: Восток–Запад, 2010. [Popova, Zinaida D., & Sternin, Iosif A. (2010) *Kognitivnaya lingvistika* (Cognitive Linguistics). Moscow: AST: Vostok–Zapad. (In Russian)].
- Пропп В. Я. Исторические корни волшебной сказки. Л.: Изд-во ЛГУ, 1986. [Propp, Vladimir Ya. (1986) *Istoricheskiye korni volshebnoy skazki* (Historical Roots of a Fairy Tale). Leningrad: Izd-vo LGU. (In Russian)].
- Радбиль Т. Б. О концепции изучения русского языкового менталитета // Русский язык в школе. 2011. № 3. С. 54–60. [Radbil', Timur B. (2011) *O kontseptsii izucheniya*

- russkogo yazykovogo mentaliteta (On Conception of Study in Russian Language Mentality). *Russian Language at School*, 3, 54–60. (In Russian)].
- Ручина Л. И., Горшкова Т. М. Словарь комбинированного типа как способ лексикографического описания концептосферы русской народной сказки // Вестник Нижегородского университета им. Н. И. Лобачевского. 2011. № 6-2. С. 130–135. Ruchina, Lyudmila I., & Gorshkova, Tatyana M. (2011) Slovar' kombinirovannogo tipa kak sposob leksikograficheskogo opisaniya kontseptosfery russkoï narodnoi skazki (A Combine Dictionary as a Way of Lexicographic Description of Russian Folktale Conceptual Sphere). *Vestnik Lobachevsky State University of Nizhni Novgorod*, 6–2, 130–135. (In Russian)].
- Fauconnier, Gilles. (1995) Methods and generalizations in Cognitive Linguistics. In Janssen, Theo, & Redeker, Gisela. *Cognitive Linguistics: Foundations, Scope, and Methodology*. Berlin, New York: Mouton de Gruyter, 95–128.
- Gibbs, Raymond W. (1996) What's Cognitive about Cognitive Linguistics? In Casad, Eugene H. (eds.) *Cognitive Linguistics in the Redwoods: The Expansion of a New Paradigm in Linguistics*. Berlin; New York: Mouton de Gruyter, 207–233.
- Gümen, Sedef, & Herwartz-Emden, Leonie. (1996) Etnische Stereotypen, Fremdheit und Abgrenzung. In *Osnabrücker Jahrbuch. Frieden und Wissenschaft*, Ausgabe 3, 181–197. (In German).
- Jackendoff, Ray. (2002) *Foundations of Language: Brain, Meanings, Grammar Evolution*. Oxford: Oxford University Press.
- Lakoff, George. (1987) *Women, Fire and Dangerous Things*. Chicago: University of Chicago Press.
- Langacker, Ronald W. (1987) *Foundations of Cognitive Grammar. Vol. 1: Theoretical Prerequisites*. Stanford: SUP.
- Talmy, Leonard. (2000) *Toward a Cognitive Semantics*. Cambridge, MA: The MIT Press.
- Wierzbicka, Anna. (1997) *Understanding Cultures through Their Key Words: English, Russian, Polish, German, and Japanese*. New York: Oxford University Press.

Источники и принятые сокращения / Resources and abbreviations used

- Афанасьев А. Н. Народные русские сказки: В 3 т. М.: Гос. изд-во художественной литературы, 1957. [Afanas'ev, Aleksandr N. (1957) *Narodnye russkie skazki: V 3-kh tomakh* (Russian Folktales: in 3 Volumes). Moscow: Gos. izd-vo khudozhestvennoy literatury. (In Russian)].
- БАС — Словарь современного русского литературного языка: В 17 т. М.; Л.: Изд-во АН СССР, 1950–1965. Т. 16. 1964. [*Slovar' sovremennogo russkogo literaturnogo yazyka: V 17 t.* (A Dictionary of Modern Russian Literary Language: in 17 volumes) (1964), 1950–1965, vol. 16. Moscow; Leningrad: Izd-vo AN SSSR. (In Russian)].
- МАС — Словарь русского языка: В 4 т. / Под ред. А. П. Евгеньевой. М.: Русский язык, 1985–1988. Т. 4. 1988. [Evgen'eva, Anastasiya P. (ed.) (1988) *Slovar' russkogo yazyka: V 4-kh t.* (A Dictionary of the Russian Language: in 4 volumes), 1985–1988, vol. 4. Moscow: Russky yazyk. (In Russian)].
- СД — Даль В. И. Толковый словарь живого великорусского языка. В 4 т. М.: Рипол-Классик, 1999. Т. 4. [Dal', Vladimir I. (1999) *Tolkovy slovar' zhivogo velikoruskogo yazyka. V 4-kh t.* (An Explanatory Dictionary of Living Great Russian Language. In 4 volumes). Vol. 4. Moscow: Ripol-Klassik. (In Russian)].

- СДСЯС — Срезневский И. И. Словарь древнерусского языка: в 3 т. // предисловие Г. А. Богатовой. репринт. изд. М.: Книга, 1989. [Sreznevsky, Izmail I. (1989) *Slovar' drevnerusskogo yazyka: v 3-kh t.* (A Dictionary of the Old Russian Language: in 3 volumes) / foreword by Bogatova, Galina A., reprint. Moscow: Kniga. (In Russian)].
- СЕ — Ефремова Т. Ф. Новый словарь русского языка. Толково-словообразовательный: В 2 т. М.: Русский язык, 2000. Т. II. [Efremova, Tatyana F. (2000) *Novyy slovar' russkogo yazyka. Tolkovo-slovoobrazovatel'nyy: V 2-kh t.* (A New Dictionary of the Russian Language. Explanatory and Word-formation Aspect: in 2 volumes). Vol. II. Moscow: Russky yazyk. (In Russian)].
- СО — Ожегов С. И., Шведова Н. Ю. Толковый словарь русского языка: 80 000 слов и фразеологических выражений. 14-е изд., доп. М.: Азбуковник, 2000. [Ozhegov, Sergey I., & Shvedova, Nataliya Yu. (2000) *Tolkovyy slovar' russkogo yazyka: 80 000 slov i frazeologicheskikh vyrazheniy* (An Explanatory Dictionary of the Russian Language: 80 000 Words and Phraseological Phrases). 14th edition revised and amended. Moscow: Azbukovnik. (In Russian)].
- СУ — Толковый словарь русского языка: В 4 т. / под ред. Д. Н. Ушакова. М.: «Терра», 1996. Т. 4. [Ushakov, Dmitry N. (ed.) (1996) *Tolkovyy slovar' russkogo yazyka: V 4-kh t.* (An Explanatory Dictionary of the Russian Language: in 4 volumes). Vol. 4. Moscow: Terra. (In Russian)].

УДК 811.111(26)

DOI 10.47388/2072-3490/lunn2023-61-1-103-115

КОНТРАСТНЫЕ ЦВЕТОВЫЕ НОМИНАЦИИ КАК ДИСКУРСООБРАЗУЮЩИЙ ЭЛЕМЕНТ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ПРОИЗВЕДЕНИЯ (на материале романа Дж. Апдайк «Кролик, беги»)

А. К. Польщикова

Белгородский государственный национальный исследовательский
университет, Белгород, Россия

Актуальность работы обусловлена повышенным интересом научного сообщества к исследованию дискурса, необходимостью детального рассмотрения составляющих его элементов. Художественный прием контраста, позволяющий писателю точнее передать идейное содержание романа, является объектом многих исследований, однако его дискурсообразующая роль изучена недостаточно. Целью данной работы является установление дискурсообразующей роли контраста в романе Дж. Апдайк «Кролик, беги». Поставленная цель потребовала выполнения следующих задач: изучить и обосновать выбор цветовых номинаций в произведении, выявить типы контраста и выполняемые им функции, а также ведущие противопоставления, раскрывающие поднятые в романе проблемы, установить функционально-семантическую и прагматическую роль цветового контраста в произведении. Выбор материала исследования обусловлен тем, что в романе «Кролик, беги» Дж. Апдайк создает образ типичного американца, тем самым представляя вниманию читателя детальное описание уклада жизни носителя американского английского в заведомо известном пространственно-временном срезе. Среди основных методов исследования — анализ словарных дефиниций, лингвистический анализ текста, компаративный метод. Анализ контрастных цветовых номинаций в романе показал, что они играют особую роль как в формировании общего стиля повествования, так и непосредственно в воплощении сюжетной и идейной сторон авторского замысла: способствуют формированию художественного пространства и созданию неповторимой атмосферы романа, раскрывают образы героев и отношения между ними, передают эмоционально-психологическое состояние главного героя и освещают особенности мировоззрения типичного представителя американской лингвокультуры. Можно заключить, что контрастные цветовые номинации являются одним из ведущих дискурсообразующих элементов, утверждая свойства художественного дискурса на каждом уровне раскрытия идейного замысла произведения. Полученные выводы могут послужить теоретической базой для дальнейших исследований художественного дискурса и цветовых номинаций в литературе. Результаты могут быть использованы на занятиях по иностранному языку, межкультурной коммуникации, лингвокультурологии, литературоведению, художественной культуре и аналитическому чтению.

Ключевые слова: цветовые номинации; художественный дискурс; цветовой контраст; дискурсообразующий элемент; художественный прием.

Цитирование: Польщикова А. К. Контрастные цветовые номинации как дискурсообразующий элемент художественного произведения (на материале романа

Дж. Апдайк «Кролик, беги») // Вестник Нижегородского государственного лингвистического университета им. Н. А. Добролюбова. 2023. Вып. 1 (61). С. 103–115. DOI: 10.47388/2072-3490/lunn2023-61-1-103-115.

**Contrast Color Nominations as a Discourse-Forming Element
(Based on “*Rabbit, Run*” by J. Updike)**

Alisa K. Polshchykova
Belgorod State University, Belgorod, Russia

The relevance of the study is supported by the rising interest of the academic community in the study of discourse and the ongoing need for a more detailed consideration of its constituent elements. Contrast as an artistic technique which, among other things, allows the writer to convey the ideological content of the novel, has been the object of many studies, but its discourse-forming role has not yet received the attention it deserves. The purpose of this study is to establish the discursive role of contrast in the novel by J. Updike “*Rabbit, Run.*” Achieving this objective entailed a number of specific tasks including: a) studying and justifying the choice of color nominations in the novel; b) identifying the various types of contrasts and their functions as well as the key contrasts that reveal the problems raised in the novel; and c) establishing the functional-semantic and pragmatic role of color contrasts in the novel. As its primary research methods, the study employed the analysis of dictionary definitions, linguistic analysis of the text, and the comparative method. The analysis of contrasting color nominations in the novel shows that they play a special role both in the formation of the overall narrative style and, more directly, in the shaping of the plot and the embodying the author’s key ideas. They help form the space of the novel and enhance its unique atmosphere, reveal the essence of characters and their relationships, convey the emotional and psychological state of the main character, and highlight the features of the worldview of typical representatives of the American linguistic culture. It can be concluded that contrasting color nominations serve as key discourse-forming elements, revealing and affirming important features of fictional discourse and enhancing the embodiment of the author’s idea and intent at every level. The results of the study may be used as a theoretical foundation for more research on literary color nomenclature and creative discourse. The findings can also be applied in classes on critical reading, intercultural communication, linguocultural studies, literary criticism, and art culture.

Key words: color nominations; artistic discourse; color contrast; discourse-forming element; artistic method.

Citation: Polshchikova, Alisa K. (2023) Contrast Color Nominations as a Discourse-Forming Element (Based on “*Rabbit, Run*” by J. Updike). *LUNN Bulletin*, 1 (61), 103–115. DOI: 10.47388/2072-3490/lunn2023-61-1-103-115.

1. Введение

Исследователи, изучающие художественный дискурс, настаивают на его выделении среди остальных дискурсивных видов, что предопределено в первую очередь особой направленностью и структурой литературных произведений. Л. А. Манерко указывает на многомерность пространства художественного произведения как источника сведений о культурном и

личном опыте автора и читателя, требующего обращения к базовым процессам понимания не только текста, но и мира и своего места в нем в целом (Манерко 2013: 113). По мнению С. К. Сапиевой, именно представления адресата и адресанта об описываемых событиях с учетом индивидуальных особенностей мировосприятия образуют «семиотическое пространство дискурса, в котором находят отражение культурные коды писателя и общества в определенном пространственно-временном срезе» (Сапиева, Малова, Шхумишхова 2021: 31). Изучение основных явлений культуры страны изучаемого языка в свою очередь является важным этапом для постижения смысла многих лингвистических конструкций и невербальных элементов коммуникативного акта (Загуменкина, Крюкова 2016). Помимо того, что цветочные номинации являются насыщенными символами и содержат культурную и историческую информацию о состоянии общества на момент написания произведения, они также играют важную прагматическую и функционально-семантическую роль в реализации авторского замысла, что позволяет отнести их к значимым дискурсообразующим элементам. Закрепление в рамках художественного дискурса за лингвистическими конструкциями (в том числе и цветочными номинациями) значения динамических речевых единиц, которые обрастают коннотативными и ассоциативными признаками и демонстрируют семантическую нестабильность (Демьянков 1992), утверждает необходимость исследования таких единиц в контексте. О. В. Володина пишет, что именно контекст контраста (противопоставления, указывающего на разницу между явлениями [Cambridge Dictionary 2022]) зачастую определяет идею произведения, так как контраст акцентирует внимание на значимых моментах повествования (Володина, Филякина 2019). Последние можно отождествить с опорными дискурсообразующими концептами, чаще всего представленными лексемами-номинантами: *любовь*, *молодость*, *вера* и т. д., которые образуются сначала за рамками дискурса, в сознании писателя, а затем, получив рациональное осмысление в ходе разработки художественного замысла, вербализуются в тексте, определяя тем самым его коммуникативную направленность и эстетическое воздействие (Сапиева, Малова, Шхумишхова 2021). В связи с этим исследование контраста цветочных номинаций представляет интерес для изучения дискурса в целом, анализа проблематики произведения и его стилистических особенностей.

Художественный прием контраста, позволяющий писателю точнее передать идейное содержание романа, является объектом многих исследований. Среди таковых следует выделить работу О. В. Володиной и А. А. Филякиной, в которой контраст рассмотрен непосредственно в

контексте художественного дискурса, проанализированы особенности реализации приема на микрокомпозиционном и макрокомпозиционном уровнях (Володина, Филякина 2019). Особенности цветового контраста как сочетания цветовых номинаций удалось выделить благодаря обращению к работам И. А. Барковой (Баркова 2016), Е. А. Власовой (Власова 2020), С. Willard (Willard 2000), направленным на изучение символической и психоэмоциональной насыщенности цветов в различных лингвокультурах. Установление терминологического аппарата и отбор методов анализа художественного дискурса стали возможны благодаря работам, выделяющимся теоретической значимостью для изучения средств художественной образности (Givón 2005; Белоус 2006; Шатских 2021; Логинова 2022) и языковых концептов в лингвистической теории и языковой картине мира (Beaugrande 1981; Демьянков 1992; Петрова 2018). Обоснованию теоретической базы исследования способствовало обращение к работам, освещающим различные аспекты изучения художественного текста: рассмотрение смысловой составляющей в целом (Загуменкина, Крюкова 2016) и отдельных семантических особенностей (Копоть 2020), обзор методологии исследований художественного текста (Королева, Коробова 2019), анализ структурной составляющей (Манерко 2013), установление интерпретационной вариативности (Сапиева, Малова, Шхумишхова 2021) и интертекстуальности художественного дискурса (Сергодеев 2019). Тем не менее функционально-семантическая роль контраста в художественном произведении изучена на данный момент недостаточно. Несмотря на рассмотрение отдельных аспектов функционирования контрастных сочетаний в художественном дискурсе, дискурсообразующая роль цветового контраста в американской литературе ранее не становилась объектом специального исследования, в чем заключается новизна данной работы. Так как материалом исследования является роман Дж. Апдайка «Кролик, беги», важную роль играют работы, освещающие особенности творческого метода автора и выделяющие ключевые символы американской лингвокультуры: Е. Fishman (Fishman 1985), Е. Vargo (Vargo 2006), D. J. Fekete (Fekete 2007), J. Duvall (Duvall 2012), J. D. McClatchy (McClatchy 2018), E. J. Svoboda (Svoboda 2018), L. Jiang (Jiang 2022), и Е. А. Youness (Youness 2022).

Целью данной работы является установление дискурсообразующей роли контраста в романе Дж. Апдайка «Кролик, беги». Поставленная цель требует выполнения следующих задач: изучить и обосновать выбор цветовых номинаций в произведении, выявить типы контраста и выполняемые им функции, а также ведущие противопоставления, раскрывающие поднятые в романе проблемы, установить функционально-

семантическую и прагматическую роль цветового контраста в произведении.

Представленные выводы могут послужить теоретической базой для дальнейших исследований художественного дискурса и цветовых номинаций в литературе. Полученные результаты могут быть использованы на занятиях по иностранному языку, межкультурной коммуникации, лингвокультурологии, литературоведению, художественной культуре и аналитическому чтению.

2. Характеристика материала и методов исследования

Выбор материала исследования обусловлен тем, что в удостоенном многих престижных премий романе «Кролик, беги» Дж. Апдайк создает образ типичного американца (Duvall 2012), тем самым представляя вниманию читателя детальное описание уклада жизни носителя американского английского в заведомо известном пространственно-временном срезе.

Методы исследования были отобраны в соответствие с поставленными задачами. Среди основных методов — анализ словарных дефиниций (для установления значения цветов в американской лингвокультуре), лингвистический анализ текста (с целью изучения семантики и прагматики контрастных цветовых номинаций в романе, установления роли цветовых символов в формировании художественной образности и создании ассоциативных цепочек), компаративный метод (сопоставление цветовых номинаций в романе для выявления и систематизации контрастных описаний).

3. Результаты исследования и их обсуждение

Анализ фактического материала показал, что контрастные цветовые номинации выполняют в романе эстетическую, эмоциональную и смыслообразующую функции, которые закрепляют за приемом значение дискурсообразующего элемента. В качестве примера того, как контрастные цветовые сочетания функционируют в художественном пространстве, можно привести описание игры главного героя Гарри по прозвищу «Кролик» в баскетбол:

(1) *His arms force his head up and his ball is hung way out, lunarly pale against the beautiful black blue of storm clouds* (Updike 2006).

Прежде всего необходимо отметить эстетическую функцию контраста в данном отрывке. Включающее эпитет и уточняющие определения контрастное описание (*lunarly pale* — «бледный, как луна», *beautiful black blue of storm clouds* — «прекрасная чернеющая синева

грозовых облаков») способствует приданию произведению той образности, которая отличает художественный дискурс от других дискурсивных типов. Выполняя в отрывке эстетическую функцию, контрастное описание в контексте всего романа выступает в качестве смыслообразующего элемента. Так, в начале романа уставший Кролик, возвращаясь с нелюбимой работы к жене, с которой несчастлив, поддается спонтанному порыву поиграть в баскетбол с подростками. Абстрагируясь таким способом от реальности, Гарри полностью отдается настоящему моменту, концентрируясь на игре. Можно усмотреть параллелизм между данной сценой и основным мотивом романа, мотивом побега: светлый, как луна, мяч выделяется на фоне грозовых облаков так же ярко, как по-детски наивное наслаждение игрой в уличный баскетбол на фоне мрачной рутинной действительности. Таким образом, смыслообразующий мотив побега появляется еще до того, как Гарри примет решение укрыться от проблем в месте, где проходила его юность. Представленное в начале романа описание способствует подготовке читателя к основной сюжетной линии, настраивая на восприятие произведения. Контраст «побег от реальности — окружающая действительность» прослеживается в романе наиболее ярко, постоянно развивается, позволяя проследить эволюцию героя, его нравственные метания и осознание последствий собственных действий. Нравственные метания также выражены в романе цветовым контрастом, что позволяет проиллюстрировать выполнение последним эмоциональной функции. К примеру, в завязке романа контраст передает сложное психологическое состояние героя, состояние сильного нервного напряжения и растерянности:

(2) *The names melt away and he sees the map whole, a net, all those red lines and blue lines and stars, a net he is somewhere caught in. He claws at it and tears it...* (Updike 2006).

Броские основные цвета спектра, холодный синий и горячий красный (*red and blue*), не только контрастируют внешне, но и являются противоположными для американской культуры символами (красный традиционно отождествлен с силой и активностью [Власова 2020], в то время как синий имеет значение меланхолии и уныния [The Free Dictionary by Farlex]), что позволяет добиться более сильного эмоционального воздействия на целевую аудиторию. Решив сбегать к тренеру, стремясь таким образом вернуться в беззаботное детство, герой неслучайно видит перед населенным пунктом зеленые (*green*), подающие надежду, ассоциирующиеся с молодостью и одобрением (Власова 2020) огни:

(3) *Though he has no map and hardly any gas, an all-night Mobilgas appears near Hagerstown as if a wizard waved a wand and green signs begin to*

point to the Pennsylvania Turnpike. The music on the radio is soothing now, lyrical and unadvertised (Updike 2006).

Описание спокойной музыки подтверждает факт внезапно найденного героем утешения и подкреплено еще одной контрастной деталью — лавандовым прикосновением света (*lavender touch of light*) на фоне темного (*dark*) окна:

(4) ... *his dark window full of glinting shovels and fishing rods. The window looks pleased. There is just a lavender touch of light in the air* (Updike 2006).

На примере представленных выше отрывков можно проследить, как символическое значение различных цветов в лингвокультуре проявляется в контрастных цветовых описаниях, способствуя оказанию эмоционального воздействия на читателя и раскрытию темы произведения. Насыщение текста романа контрастными цветовыми номинациями происходит в соответствии с развитием сюжета. Так, только прибыв к тренеру, Гарри разочаровывается от осознания, что герой его юности на самом деле безответственный немолодой мужчина, бесцельно проживающий свою жизнь. Данная сцена указывает на обреченность побега, а разочарование протагониста в тренере передано через контраст образов наставника спортивного и встречающегося позже наставника духовного, пастора, к которому Кролик испытывает чувство уважения. Подобное сопоставление, наводящее на мысли о соотношении земного и вечного, может быть рассмотрено даже на примере кардинально различающихся по цветовой гамме описаний жилья героев. Появление пастора в коричнево-красной комнате с акцентом на кремовый (*heavy brown and red, cream white*; пример 5) контрастирует с тенью (*shadow*) и темнотой (*a hulk of darkness*; пример 7), в которой раскрывает свои призрачно-голубые глаза (*ghostly blue eyes*) тренер (пример 6):

(5) *Furniture heavy brown and red except for a long sofa with a scrolling back and arms whose cushions are cream white*;

(6) *In shadow he suddenly awakes, his ghostly blue irises searching the unfamiliar planes for the source of men's voices*;

(7) *Tothero sits in the shadows, a hulk of darkness dense with some anxiousness* (Updike 2006).

Примечательно насыщение развернутых цветовых номинаций эпитетами, полнее раскрывающими ассоциативный потенциал цвета и усиливающими эмоциональное воздействие на читателя. Автор нередко делает акцент именно на цветовой номинации в целом, а не на цвете как таковом, даже в контрастных сочетаниях. Например, значение синего в романе меняется в зависимости от подобранных Дж. Апдайком эпитетов и

сопутствующих цветовых номинаций. Так, в описаниях тренера цвет всегда встречается в сочетании с темнотой и тенями, в связи с чем герой ассоциируется с унынием и безразличием (через обращение к темным тонам реализуется символический потенциал синего как цвета меланхолии в американской лингвокультуре). В то же время посредством насыщения описания костюма пастора эпитетами *elegant, lightweight, midnight* («элегантный, легкий, полуночный») в следующем отрывке автор придает синему новое значение, раскрывая эстетический потенциал цвета:

(8) *Rabbit is distracted by the man's suit; it only feigns black. It is really blue, a sober but elegant, lightweight, midnight blue* (Updike 2006).

Несмотря на то что эпитеты играют важную роль в организации художественных описаний, автор часто отдает предпочтение простым цветовым номинациям, не усложненным образными определениями. При этом абсолютные цветоименования (основные цвета спектра, а также ахроматические черный и белый) преобладают над оттеночными. Подобная тенденция объясняется желанием автора придерживаться стиля, который отражает особенности речевой коммуникации среднестатистического американца. Если в элитарной культуре и рекламе оттеночные цветоименования играли важную роль, в бытовом диалоге типичных представителей американского общества XX века преобладали названия основных цветов спектра (Vargo 2006). Неприятие среднестатистическим жителем США вторичных цветовых номинаций представлено в романе в следующих утверждениях садовницы, у которой Гарри работал после побега:

(9) *If I want red, give me red; a fat red rose. And if I want white, give me white, a tall white lily; and don't bother me with all these inbetweens and would-be-pinks and almost-purples that don't know what their mind is;*

(10) *The only rhody except some of the whites, I forget their names, silly names anyway, that says what it means* (Updike 2006).

Примечательно, что сопоставление абсолютных и оттеночных цветовых номинаций также иллюстрирует в романе столкновение двух сфер: естественной и простой жизни в общении с природой, которая так вдохновляет Кролика и способствует эволюции героя, с жизнью в лицемерном обществе, от фальши которого Гарри все время хочется бежать. Неслучайно садовница, проводящая большую часть времени наедине с природой, предпочитает насыщенные основными цветами спектра описания, в то время как компания, в которой Кролик работал рекламным агентом, требует называть оттенки специально подобранными номинациями:

(11) *Its handle came in three colors, which the company called turquoise,*

scarlet, and gold (Updike 2006).

Контрастное противопоставление искусственности и естественности является одним из сюжетообразующих элементов романа. Так, в поисках смысла жизни герой стремится стать ближе к природе, но внешние проблемы и искушения на протяжении всего романа возвращают его в привычную рутину. Так и не найдя выхода, Кролик продолжает метаться и в ответственный момент снова сбегает, неслучайно в лес. Однако, неожиданно оказавшись на островке света, герой испытывает страх:

(12) *At places where a hole has been opened up in a roof of evergreen, prickly bushes and yellow grasses grow in a hasty sweet-smelling tumble, and midges swarm. These patches, some of them broad enough to catch a bit of the sun slanting down the mountainside, make the surrounding darkness darker, and in pausing in them Rabbit becomes conscious, by its cessation, of a whisper that fills the brown tunnels all around him <...> Islanded in light, he becomes frightened* (Updike 2006).

Данный насыщенный контрастными цветовыми номинациями отрывок раскрывает идею произведения: Кролик осознает глубину пропасти, в которой оказался по собственной вине. Гарри видит, как отдалился от простого и естественного (в крыше из вечнозеленых растений уже зияет дыра, а пожелтевшие травы беспорядочно сливаются с колючими кустами), понимает, что он уже далеко не ребенок (зеленый не только ассоциируется с природой, но и традиционно символизирует в американской лингвокультуре надежду и молодость, поэтому автор лаконично описывает состояние личностного и возрастного кризиса героя). Кролику страшно осознавать степень его личностной деградации и думать о последствиях собственных действий. Внезапное прояснение сознания (островок света, солнечный луч) раскрывает ситуацию, в которой герой оказался, в еще более трагичном ключе (окружающая темнота становится еще темнее, *the sun slanting down the mountainside, make the surrounding darkness darker*). Кролик вспоминает, как бывал в лесу ребенком, и не может допустить, что лес был таким же темным (автор опять же указывает на «неестественную темноту» — *unnatural darkness*) тогда. В темноте герой понимает, что неведомая защита, покрывающая его в детстве, уже снята:

(13) *As a kid he often went up through the woods. But maybe as a kid he walked under a protection that has now been lifted; he can't believe the woods were this dark then. They too have grown. Such an unnatural darkness, clogged with spider-fine twigs that finger his face incessantly, a darkness in defiance of the broad daylight whose sky leaps in jagged patches from treetop to treetop above him like a silent monkey* (Updike 2006).

Защиту, о которой идет речь, герой искал в Боге, старался

исправиться и наладить свою жизнь, однако поддался искушениям и снова сошел с пути. Контраст веры и неверия, Бога и его отсутствия передан в романе противопоставлением темноты и света:

(14) *“I don't think even the blackest atheist has an idea of what real separation will be. Outer darkness. What we live in you might call” — he looks at Harry and laughs — “inner darkness”* (Updike 2006).

Описываемая пастором «внутренняя темнота» (*inner darkness*), которая, по словам священника, страшнее внешней и сложно представляется даже самому яркому (снова встречаем эпитет *the blackest*) атеисту, пугает Гарри. Герой понимает, что исправить совершенные ранее ошибки уже невозможно. Не в силах устоять на похоронах дочери, умершей отчасти по его вине, Кролик снова пускается в бессмысленную погоню. Однако трагизм этой типичной истории «бунта среднего американца», заведомо обреченного на провал, состоит в том, что на этот раз бежать уже некуда.

4. Заключение

Анализ контрастных цветовых номинаций в романе показал, что они играют особую роль как в формировании общего стиля повествования, так и непосредственно в воплощении сюжетной и идейной сторон авторского замысла. Прежде всего стоит отметить, что контрастные цветовые номинации способствуют формированию художественного пространства и созданию атмосферы романа, а также погружению в нее читателя. Таким образом утверждается эстетическая направленность произведения искусства и создается примечательный для жанра психологического реализма «эффект присутствия». Ассоциативная природа цветовосприятия соответствует таким качествам художественного дискурса, как динамичность и ситуативность.

Стоит также отметить, что цветовые номинации являются важным смыслообразующим элементом романа. Они не только сопровождают ведущие сюжетные линии и лаконично дополняют повествование смысловыми деталями, но и привлекают внимание читателя к поднятым в произведении проблемам. Среди выраженных цветовым контрастом противопоставлений можно выделить как основную сюжетообразующую линию «реальность — побег от реальности», так и дающие пищу для размышлений контрастные пары «молодость — старость», «Бог, вера — их отсутствие», «естественность (простота, искренность, единение с природой) — искусственность (фальш, лицемерие, жизнь в индустриальном обществе)». Примечательно, что контраст цветовых номинаций также раскрывает образы героев произведения и отношение к

последним самого Гарри, передавая эмоционально-психологическое состояние протагониста. Стремясь придерживаться стиля, который отражает особенности речевой коммуникации среднестатистического американца XX века, автор отдает предпочтение простым цветовым номинациям, передающим традиционное для американской лингвокультуры значение цветов. В данной статье это значение было рассмотрено контекстуально, с учетом ситуативности и вариативности заложенного автором смысла. Комплексный анализ контрастных цветовых номинаций в романе показал, что они являются одним из ведущих дискурсообразующих элементов, утверждая свойства художественного дискурса на каждом уровне раскрытия идейного замысла произведения.

Список литературы / References

- Баркова И. А. Символика цвета в романе Фрэнсиса Скотта Фицджеральда «Великий Гэтсби» // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. 2016. № 8-2. С. 13–15. [Barkova, Irina A. (2016) Simvolika tsveta v romane Frensisia Skotta Fitsdzeralda “Velikiy Getsbi” (Symbolism of Color in Francis Scott Fitzgerald’s Novel “The Great Gatsby”). *Aktual’nye problem gumanitarnykh i estestvennykh nauk* (Actual Problems of Humanities and Natural Sciences), 8-2, 13–15. (In Russian)].
- Белоус Н. А. Прагматическая реализация коммуникативных стратегий в конфликтном дискурсе // Мир лингвистики и коммуникации: электрон. научн. журн. 2006. Т. 1. № 5. С. 52–59. [Belous, Natalya A. (2006) Pragmaticheskaya realizatsiya kommunikativnykh strategiy v konfliktnom diskurse (The Pragmatic Implementation of Communicative Strategies in Conflict Discourse). *World of Linguistics and Communication: Electronic Scientific Journal*, Vol. 1, Iss. 5, 52–59. (In Russian)].
- Власова Е. А. Символика красного цвета (на материале английского языка) // Мир науки, культуры, образования. 2020. № 2 (81). С. 443–445. [Vlasova, Ekaterina A. (2020) Simvolika krasnogo tsveta na materiale angliyskogo yazyka (Symbolism of the Red Color (Based on the Material of the English Language)). *The World of Science, Culture and Education*, 2 (81), 443–445. (In Russian)].
- Володина О. В., Филякина А. А. Реализация контраста на микрокомпозиционном и макрокомпозиционном уровнях в контексте художественного произведения // *European Science*. 2019. № 6 (48). С. 54–56. [Volodina, Olga V., & Filyakina, Alina A. (2019) Realizatsiya kontrasta na mikrokompozitsionnom i makrokompozitsionnom urovnyah v kontekste hudozhestvennogo proizvedeniya (Contrast Realization within Micro and Macro Compositional Levels in the Context of Literature Works), *European Science*, 6 (48), 54–56. (In Russian)].
- Демьянков В. З. Когнитивизм, когниция, язык и лингвистическая теория. М.: ИНИОН РАН, 1992. [Demyankov, Valery Z. (1992) *Kognitivism, kognitsiya, yazyk i lingvisticheskaya teoriya* (Cognitivism, Cognition, Language and Linguistic Theory). Moscow: INION RAN. (In Russian)].
- Загуменкина В. С., Крюкова Н. Ф. Художественный текст как смысловой конструктор с установкой на распредмечивающее понимание // Вестник Нижегородского государственного лингвистического университета им. Н. А. Добролюбова. 2016.

- Вып. 33. С. 19–30. [Zagumenkina, Valentina S., & Krukova, Natalya F. (2016) Hudozhestvenniy tekst kak smyslovoy konstrukt s ustanovkoy na raspredmechivayuscheye ponimaniye (Literary Text as an Interpretation-Oriented Meaning Construct). *LUNN Bulletin*, 33, 19–30. (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. 4 (52). 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*, 4 (52), 38–49. (In Russian)]. DOI: 10.47388/2072-3490/lunn2020-52-4-38-49.
- Королева О. П., Коробова Н. В. Методология анализа художественного текста (младший этап обучения) // Вестник Нижегородского государственного лингвистического университета им. Н. А. Добролюбова. 2019. Вып. 48. С. 210–218. [Koroleva, Olga P., & Korobova, Natalya V. (2019) Metodologiya analiza hudozhestvennogo teksta (mladshiy etap obucheniya (A Methodology for Interpreting Literary Texts (Undegraduate Level, 1 and 2 year)). *LUNN Bulletin*, 48, 210–218. (In Russian)].
- Логинава П. Г. Лингвистические средства создания образности в языке французских СМИ (на материале СМИ, освещающих президентскую гонку 2022 года во Франции) // Вестник Нижегородского государственного лингвистического университета им. Н. А. Добролюбова. 2022. Вып. 3 (59). С. 33–48. [Loginova, Polina G. (2022) Lingvisticheskie sredstva sozdaniya obraznosti v yazyke frantsuzskih SMI (na materiale SMI osveschayuschih prezidentskuyu gonku 2022 goda vo Frantsii) (Figurality as a Dominant Feature in French Mass Media Covering the 2022 French Presidential Race). *LUNN Bulletin*, 3 (59), 33–48. (In Russian)]. DOI: 10.47388/2072-3490/lunn2022-59-3-33-48.
- Манерко Л. А. Структуры знаний, представленные в художественном и академическом дискурсах // Вестник Московского университета. Серия 22: Теория перевода. 2013. № 1. С. 100–118. [Manerko, Larisa A. (2013) Strukturi znaniy v hudozhestvennom i akademicheskom diskursah (Structures of Knowledge Presented in Artistic and Academic Discourses). *Moscow University Bulletin on Translation Studies*, 1, 100–118. (In Russian)].
- Петрова О. В. Языковая картина мира в лингводидактическом аспекте: слова, понятия, концепты // Вестник Нижегородского государственного лингвистического университета им. Н. А. Добролюбова. 2018. Вып. 42. С. 58–69. [Petrova, Olga V. (2018) Yazykovaya kartina mira v lingvodidakticheskom aspekte: slova, ponyatiya, kontsepty (The Linguistic Worldview in Linguodidactic Aspect: Words, Notions, Concepts). *LUNN Bulletin*, 42, 58–69. (In Russian)].
- Сапиева С. К., Малова Н. Е., Шхумишхова А. Р. Литературно-художественный дискурс и его интерпретация в современной лингвистике // Вестник ПНИПУ. Проблемы языкознания и педагогики. 2021. № 4. С. 27–35. [Sapieva, Saida K., Malova, Nadezhda E., & Shkhumishkhova, Asiyat R. (2021) Literaturno-hudozhestvennyy diskurs i ego interpretatsiya v sovremennoy lingvistike (Literary-and-Artistic Discourse and Its Interpretation in Modern Linguistics). *PNRPU Linguistics and Pedagogy Bulletin*, 4, 27–35. (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. 1 (53). С. 96–112. [Shatskih, Marina V. (2021) Metafora kak bazovyyj komponent jemocional'nogo prostranstva tekstovogo materiala (Metaphor as a Basic Component of the Emotional Space of Textual Material). *LUNN Bulletin*, 1 (53), 96–112. (In Russian)].
- De Beaugrande, Robert. (1981) *Introduction to Text Linguistics*. London: Longman.
- Duvall, John N. (ed.) (2012) *The Cambridge Companion to American Fiction After 1945*. Cambridge: Cambridge University Press. DOI: 10.1017/9780521196314/001.
- Fekete, David J. (2007) John Updike's *Rabbit, Run*: A Quest for a Spiritual Vocabulary in the Vacuum Left by Modernism. *Religious Studies and Theology*, 26 (1), 68–78. DOI: 10.1558/rsth.v26i1.25.
- Fishman, Ethan. (1985) What Makes *Rabbit Run*? *American Politics Quarterly*, 1, 79–100. DOI: 10.1177/1532673x8501300104.
- Givón, Talmy. (2005) *Context as Other Minds: The Pragmatics of Sociality, Cognition and Communication*. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Jiang, Ling. (2020) A Nietzschean Interpretation of John Updike's *Rabbit, Run*. In Strielkowski, Wadim. (ed.) *Advances in Social Science, Education and Humanitis Research. Proceedings of the 7th International Conference on Education, Language, Art and Inter-cultural Communication (ICELAIC 2020)*, Vol. 507, 244–249. DOI: 10.2991/assehr.k.201215.337.
- McClatchy, John D. (2018) John Updike, 1932–2009. In McTavish, John. (ed.) *Myth and Gospel in the Fiction of John Updike*. Cambridge: The Lutterworth Press, 168–172. DOI: 10.2307/j.ctvj4swkn.17.
- Svoboda, Frederic J. (2018) *Understanding John Updike*. University of South Carolina Press. DOI: 10.2307/j.ctv6sj8fh.
- Vargo, Edward. (2006) *Updike, American History, and Historical Methodology*. Cambridge: The Cambridge University Press. DOI: 10.1017/ccol0521845327.008.
- Willard, Christopher. (2000) Color and Meaning: Art, Science, and Symbolism. *Color Research & Application*, 25 (5), 382–386. DOI: 101002/152063782000102553822302.
- Youness, El Alami, & Rakii, Mohamed. (2022) (2023, January 10) Selfhood, Selfhood, Solipsism and the Capitalistic Model in John Updike's *Rabbit, Run*. *The Review of Contemporary Scientific and Academic Studies*, Vol. 2, Iss. 11. Retrieved from <https://thercsas.com/wp-content/uploads/2022/11/rcsas2112022007.pdf>. DOI: 10.55454/rcsas.2.11.2022.007.

Словари / Dictionaries

- Cambridge Dictionary by Cambridge University Press. (2022, December 22) Contrast. In *DictionaryCambridge.org*. Retrieved from <https://dictionary.cambridge.org/ru/contrast>.
- The Free Dictionary by Farlex: McGraw-Hill's Dictionary of American Slang and Colloquial Expressions. (2023, January 3) Idioms. Blue. In *TheFreeDictionary.com*. Retrieved from <https://idioms.thefreedictionary.com/blue>.

Источник языкового материала / Language material resource

- Updike, John. (2006) *Rabbit, Run*. London: Penguin Books.

УДК 81'25

DOI 10.47388/2072-3490/lunn2023-61-1-116-135

ЧТО ТАКОЕ ПОТРЕБНОСТНООРИЕНТИРОВАННЫЙ ПЕРЕВОД?

Р. М. Шамилов

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

В статье предпринимается попытка выдвижения и научного обоснования потребностноориентированной концепции перевода, претендующей на то, чтобы своим учением предложить наиболее адекватное описание закономерностей функционирования переводческой деятельности в актуальных условиях рыночной экономической системы, сложившейся в нашей стране с начала 90-х годов прошлого столетия. В основе концепции, опирающейся в том числе на некоторые бесспорные для построения ее теоретической базы достижения предшествующих теорий отечественного (клиентоориентированный перевод, коммуникативно-функциональная теория перевода) и зарубежного (скопос-теория, функциональная теория перевода, теория, ориентированная на потребителя) переводоведения, лежат представление о переводе как об услуге, механизм оказания которой подчиняется абсолютно тем же принципам, что и любая другая услуга (например, услуги индустрии красоты), и прикладное инструментальное назначение перевода. С позиции выдвигаемой концепции формулируется авторское определение перевода, в котором находят отражение все ключевые понятия потребностноориентированного перевода (услуга, инструмент, потребитель, потребность, ожидание, эргономичность, удовлетворённость, языковое оформление). Признание в качестве перевода — прежде всего с точки зрения его восприятия инициатором / потребителем перевода — любого текста, создаваемого на переводящем языке исключительно с опорой на исходный текст с языковым оформлением, наделяющим этот текст способностью обеспечить возможность успешного решения задачи со стороны его инициатора / потребителя и тем самым удовлетворять его потребность и ожидание в отношении конечного результата оказания переводческой услуги, служит основанием для пересмотра традиционного для отечественного переводоведения вопроса разграничения перевода и иных видов языкового посредничества. Делается вывод, что вместо противопоставления перевода иным видам языкового посредничества (адаптивного транскодирования) представляется целесообразным в зависимости от характера потребности и соответствующей установки на перевод от инициатора / потребителя говорить о двух типах перевода: конвенциональном и пекулярном.

Ключевые слова: потребностноориентированный перевод; потребитель; услуга; инструмент; потребность; ожидание; эргономичность; удовлетворенность потребителя; конвенциональный перевод; пекулярный перевод.

Цитирование: Шамилов Р. М. Что такое потребностноориентированный перевод? // Вестник Нижегородского государственного лингвистического университета им. Н. А. Добролюбова. 2023. Вып. 1 (61). С. 116–135. DOI: 10.47388/2072-3490/lunn2023-61-1-116-135.

What Is a Needs-Centered Translation?

Raviddin M. Shamilov

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

The article attempts to propose and provide scientific rationale for a needs-centered theory of translation that lays claim to offering the most adequate description of translation in the current conditions of the market economy that has been developing in Russia since the early 1990s. Acknowledging, among other things, the indisputable theoretical achievements of Russian translation studies in terms of approaches to translation (client-oriented translation, communicative-functional theory of translation) as well as approaches developed by foreign scholars (skopos-theory, functional theory of translation, user-centered translation), the needs-centered translation is based on the assumption that translation should be regarded as a service and thus studied as any other service (e.g. beauty services): in terms of principles according to which it is rendered, on the one hand, and as a tool for solving a specific task provided by the translation initiator and/or user, on the other. The author formulates a definition of needs-centered translation which reflects all of its key aspects (service, tool, user, need, expectation, usability, satisfaction, linguistic composition). If — focusing primarily on the initiator/user's perspective — we recognize as a translation any text, which 1) is created by a translator in the target language, 2) is based solely on the source text, and 3) has the linguistic features that enable the initiator/user to successfully perform the task at hand and, thus, satisfy their expectations from the final result of this particular translation service, then the author of the present study is justified in questioning the distinction between translation as such and other types of linguistic mediation which has been traditional for Russian translation studies. The paper concludes that instead of putting translation in opposition to the so-called other types of linguistic mediation (adaptive transcoding), it seems more appropriate to speak of two different types of translation, defined in terms of the need and the corresponding translation brief of the initiator/user, namely: conventional and peculiar.

Key words: needs-centered translation; user; service; tool; need; expectation; usability; user's satisfaction; conventional translation; peculiar translation.

Citation: Shamilov, Raviddin M. (2023) What Is a Needs-Centered Translation? *LUNN Bulletin*, 1 (61), 116–135. DOI: 10.47388/2072-3490/lunn2023-61-1-116-135.

Admittedly, neither approach to translation is without its problems and deficiencies but they do help us to broaden our field of vision over the translation landscape. They help show that translation does not necessarily need to kowtow to the supremacy of the source text and be subject solely to the myriad relationships between source and target text. Instead, by adopting a more communicative, professionally-orientated stance to translation we should realise that translation is a service (hopefully) by professionals for customers who place their trust in the skills, abilities and motivations of the translators they engage to provide to a service for them.
(Byrne 2006: 254)

1. Введение

Выдвигаемая нами концепция, разговор о которой мы собираемся начать с настоящей статьи, не имеет своей целью опровергнуть уже имеющиеся в отечественном переводоведении концепции, а скорее является еще одной попыткой ответить на извечные вопросы теории, а также практики и дидактики перевода в свете вновь открывшейся для науки о переводе и переводческой профессии реальности после установления в России рыночной экономической системы. Необходимость в разработке собственной концепции перевода, учитывающей, безусловно, определенные, представляющие для нас особый интерес достижения предложенных предшественниками учений и теорий, и в то же время претендующей на роль наиболее адекватной в контексте сформировавшейся на сегодняшний день в нашей стране экономической системы, обусловлена несколькими факторами, связанными непосредственно с нашей профессиональной деятельностью в качестве исследователя перевода, практикующего переводчика и преподавателя перевода.

Во-первых, как можно убедиться на основе анализа трудов (если не считать отдельные работы (например [Сахневич 2009]), по сравнению с зарубежным переводоведением развитие переводоведения отечественного, как это ни странно, до сих пор продолжает идти в русле прежней нерыночной экономической системы, а между тем общество более тридцати лет как живет согласно укладу, при котором практически любая социально детерминированная деятельность, в том числе переводческая, может (и должна) расцениваться как услуга.

Во-вторых, мы вынуждены признать, что несмотря на то, что вобравшая в себя все самые передовые идеи ряда предыдущих теорий (в частности, скопос-теории, функциональной теории перевода) коммуникативно-функциональная концепция перевода, которой мы полностью придерживались до недавних пор (см. [Шамилов 2018]) и некоторые теоретико-методологические положения которой в силу их бесспорности мы разделяем и сегодня, сделала качественный скачок в направлении к описанию перевода как деятельности, ориентированной на удовлетворение потребностей конкретных коммуникантов, инициирующих перевод в той или иной коммуникативной ситуации, в своем учении о стратегиях перевода она оказывается недостаточно убедительной с практической точки зрения и это же учение не находит своего должного применения в дидактике перевода.

В-третьих, мы не можем не принимать во внимание как наш собственный опыт практикующего переводчика, так и личный опыт других практикующих переводчиков. Можно сказать, что в этом смысле мы сле-

дуем по тому же пути, который в свое время избрали основоположники и приверженцы разделяемой нами скопос-теории. Как отмечает Д. Робинсон, «<...> теоретики функциональной теории / теории, ориентированной на действие / скопос-теории вносят свои коррективы в традиционные текстоцентричные учения, изучая собственный практический опыт переводчиков в социальной / профессиональной среде; они исследуют, **чем** на самом деле занимаются они сами и их коллеги, **что** в действительности происходит внутри и вокруг процесса осуществления перевода, и на основании подобных наблюдений строят новые теории. Благодаря учету практического опыта реальных переводчиков в условиях реального осуществления ими своей профессиональной деятельности этот подход стал чрезвычайно привлекательным для многих практикующих переводчиков и студентов, обучающихся переводу» (здесь и далее перевод мой. — *Р. Ш.*) (Robinson 2012: 156).

Учет личного опыта, на наш взгляд, имеет принципиальное значение в деле уточнения и корректировки теоретических положений в любой науке, имеющей выход в практику, и что более важно — в дидактику, ко-ей, безусловно, является и переводоведение. Дидактический элемент переводоведения как науки вполне себе конкретной в суждениях и лишенной абстракции, по нашему убеждению, должен исходить из принципа «обучаю тому же, что рассказываю в теории и соответствует практике». Следование этому принципу не позволяет нам в нашей научно-педагогической деятельности ограничиться признанием перевода услугой на словах лишь для проформы (чего вероятнее можно было бы ожидать от любого, не занятого в сфере дидактики практикующего переводчика, но впрочем, неизвестно, как бы он поступил, будь у него возможность попробовать себя в качестве преподавателя перевода), а перенос этого неопровержимого факта в теоретико-дидактическую плоскость — как нам иногда доводится слышать в разговоре с коллегами — свести к тому, чтобы сформировать такое же для проформы понимание о переводе и у студентов исключительно в рамках лекционных и семинарских занятий. По нашему мнению, пониманию перевода как услуги должно предаваться научное осмысление, и именно вокруг такого понимания (наряду с представлением о переводе как об инструменте) и будет строиться наша концепция, которую мы решили назвать концепцией потребностноориентированного перевода. Отметим сразу же, что речь будет идти о письменном переводе, но есть основания полагать, что все суждения и выводы по настоящей статье в равной степени могут быть применимы и к устному переводу.

Цель настоящего исследования заключается в разработке основных положений, которые составят теоретическую базу концепции потребност-

ноориентированного перевода и послужат основой для дальнейших исследований в рамках этой концепции.

2. Характеристика материала и методов исследования

Сегодня, в условиях интенсивного развития рыночных отношений в нашей стране с момента установления в ней в начале 90-х годов прошлого столетия капиталистического строя, рискнем предположить, что ни для кого не прозвучит удивительным и странным наше утверждение о том, что перевод — это услуга. Хочется надеяться, что подобное утверждение не вызовет бурю негодования и у тех теоретиков и практиков перевода, которые в своей профессиональной — научной и переводческой — деятельности неизменно придерживаются формулы «перевод — это искусство». Впрочем, даже такое суждение вовсе не идет вразрез с нашим утверждением, а наоборот — непротиворечиво укладывается в общую канву новой рыночной экономической системы, механизмам функционирования которой подчиняется ныне всякая переводческая деятельность независимо от видов перевода, в том числе переводы художественных текстов. Нельзя не упомянуть в этой связи высказывание итальянского переводоведа Б. Озими, который при оценке качества перевода предлагает исходить из представления о переводе как о продукте, получаемом в результате оказания переводческой услуги (*prodotto-servizio*): «Это [предложение рассматривать перевод как продукт] может вызвать недовольство у некоторых переводчиков, которые могут подумать, что я тем самым пытаюсь преуменьшить или минимизировать творческую составляющую их работы или искусства. У меня вовсе нет такого намерения. Результат любого труда, в том числе связанного с искусством, хотим мы того или нет, становится “продуктом”, как только он вовлекается в систему рыночных отношений. На мой взгляд, это обстоятельство должны учитывать и образовательные учреждения, готовящие переводчиков, если они хотят работать согласно социальному контексту, в котором они функционируют» (Osimo 2004: 6).

Нравится нам то или нет, но такова объективная на сегодняшний день реальность, от которой нам никуда не деться и против которой не представляется возможным возразить. Да, собственно, и возражений особых нет, если, конечно, не считать возражением возможное пренебрежение (надеюсь неосознательное) исследователями в своих работах очевидных вещей. Переводческий рынок (или рынок переводческих услуг), переводческая компания (переводческое агентство, бюро переводов), заказ (или переводческий проект), менеджер проекта, клиент (заказчик), переводчик-фрилансер, системы автоматизации перевода (*CAT-tools*) и др. — вот далеко не полный перечень появившихся за последние тридцать лет и

уже успевших стать привычными для всех, кто хоть как-то сопричастен профессии переводчика, понятий, подтверждающих справедливость признания перевода услугой.

Анализ многочисленных работ в рамках исследований, в том числе проводимых различными переводческими компаниями, в которых довольно явно прослеживается склонность авторов видеть в переводе услуги, демонстрирует, что применение рыночной призмы побуждает их рассматривать такие вопросы, как актуальное состояние и проблемы переводческого рынка, рациональное использование в переводческой деятельности современных систем машинного перевода, разработка и внедрение в процесс перевода новых систем автоматизации перевода, оптимизация качества оказываемых компаниями переводческих услуг и др. Безусловно, благодаря таким исследованиям наука о переводе пополняется новыми данными, которые могут быть полезны как практикующим переводчикам, так и преподавателям перевода. Но вместе с тем остаются подкрепляемые случаями из переводческой практики и дидактически значимые явления, требующие полноценного теоретического осмысления. Думается, что решению этой задачи как раз таки и должна поспособствовать возможность интерпретации перевода как услуги, или продукта, полученного в результате оказания этой услуги, с одной стороны, и как инструмента, с помощью которого инициатор перевода и / или потребитель будет решать определенную задачу в рамках своей предметной деятельности, с другой стороны. В этом деле нам может помочь обращение к определённым положениям двух подходов, сформировавшихся в отечественном переводоведении, — клиентоориентированного (Сахневич 2009) и коммуникативно-функционального (Сдобников 2015; Шамилов 2018; Петрова 2019) подходов, а также к трудам ряда зарубежных исследователей (Nord 1991; Osimo 2004; Suojanen, Koskinen, Tuominen 2015). Разумеется, как это нередко бывает в науке, при изложении своих воззрений мы будем исходить и из своего личного опыта практикующего переводчика и преподавателя теоретических и практических дисциплин по переводу в высшей школе.

3. Результаты исследования и их обсуждение

3.1. Двухипостасность перевода

3.1.1. Перевод-услуга

Положения двух указанных выше подходов, зародившихся в отечественной транслятологии, позволяют установить двухипостасность перевода. Полного представления об особенностях проявления каждой из двух ипостасей и осознания их роли в постижении специфики осуществления переводческой деятельности в условиях новой реальности можно добиться-

ся, если в качестве точки опоры в рассуждениях взять нечто общее, что могло бы объединять клиентоориентированную и коммуникативно-функциональную концепции перевода. Таким связующим элементом выступает понятие «потребитель перевода», предложенное ввести в понятийный аппарат отечественного переводоведения сторонниками (Сахневич 2009; Шамилов 2015) упомянутых концепций независимо друг от друга. Потребитель, или клиент, как можно догадаться из названия концепции, является ядром клиентоориентированной теории перевода (Сахневич 2009). По мнению С. В. Сахневича, эволюцию перевода следует рассматривать как результат эволюции потребителей перевода. В основе учения лежит мысль о том, что развитие теории перевода обусловлено развитием общества в экономическом плане (Сахневич 2009: 6). Общество в своем экономическом развитии проходит через несколько этапов или, если выразаться словами самого исследователя, предпочитающего использовать маркетинговые понятия, — эры. Параллельно со сменой одной эры другой прежняя переводоведческая парадигма, не способная более соответствовать изменяющимся условиям жизнедеятельности общества, сменяется новой парадигмой, наиболее прогрессивной в своём учении и готовой дать ответы на вопросы, рождающиеся вследствие установления нового общественно-экономического уклада. На каждом этапе развития общества переводческая деятельность характеризуется рядом детерминирующих ход и результат ее осуществления внеязыковых факторов, главный из которых — фактор учета нужд потребителя перевода — обрел наивысшую степень своей значимости в так называемую Эру Маркетинговой Компании, в которой человеческое общество пребывает и по сей день. Эра Маркетинговой Компании, определяемая как «эпоха, когда деятельность человека определяется тем, что нужно потребителю его деятельности» (Сахневич 2009: 5) или время, «когда все усилия компании направлены на удовлетворение нужд и потребностей клиента» (Сахневич 2009: 16), началась на Западе в 1960-е годы XX века, а в России по причине господствовавшей на тот момент совершенно иной экономической системы начало этой эры приходится на вторую половину 80-х годов. Как отмечает С. В. Сахневич, «История перевода в России отличается от той, что имела место на Западе, из-за совершенно другого экономического устройства в период с 1917 года по 1984 год. Из истории экономики совершенно выпали Эра Продаж (1930–1950), Эра Маркетингового Отдела (1950–1960) и значительная часть Эры Маркетинговой Компании (1960–1984). Хотя до революции начиналось все так же, как и на Западе, после революции учитывались нужды в основном одного клиента — государства, которое рассматривало перевод как вид идеологического оружия. После распада Советского Сою-

за характер переводческой деятельности и ситуация на рынке существенно изменились. Для большинства переводчиков оказалось новостью, что они находятся в Эре Маркетинговой Компании, а не в Эре Производства, где все, что ни производится, то и поглощается одним и тем же типом потребителей: при социализме — государством, на ранних стадиях капитализма — монополиями» (Сахневич 2009: 6).

Важность фактора учета нужд и потребностей потребителя заключается в том, что от него зависит качество перевода и то, насколько удовлетворенным останется от оказанной переводческой услуги потребитель. С точки зрения исследователя, последнее обстоятельство особенно актуально в настоящую эпоху, эпоху развитого капитализма, требующую создания переводов, правильных с точки зрения потребителя, осуществление которых возможно исключительно при условии сбора со стороны переводчика информации о потенциальных потребителях и их вероятной реакции на перевод (Сахневич 2009: 6).

Сбор информации о потребителях перевода, необходимый для принятия правильных переводческих решений при осуществлении клиенториентированного перевода, включает пять этапов: 1) определение проблемы; 2) анализ ситуации; 3) сбор данных, относящихся к проблеме; 4) интерпретация этих данных; и 5) решение проблемы (Сахневич 2009: 23–32). В зависимости от свойственных им характеристик и ожиданий в отношении конечного продукта С. В. Сахневичем предлагается сегментирование рынка на:

- потребителей перевода, ориентированных на скорость;
- потребителей перевода, ориентированных на грамотность;
- потребителей перевода, ориентированных на смысл;
- потребителей перевода, плохо говорящих по-русски;
- учащихся (Сахневич 2009: 35).

Клиентоориентированная теория перевода предлагает теоретико-практическую модель (разумеется, небесспорную, как, впрочем, и в случае с любой другой теорией, положения которой имеют выход в практику и, что более важно, — дидактику перевода) осуществления переводов, способных удовлетворить потребности и нужды соответствующих потребителей, и только одной этой особенностью может представлять определенный интерес для теоретиков и практиков перевода, а также преподавателей перевода. Для нас же особая ценность этой теории заключается в том, что она, как мы убедились в результате краткого обзора ее основных принципов, благодаря междисциплинарности (в частности, апеллирование к данным маркетинговых исследований), лежащей в ее основе, позволяет вполне обоснованно сформировать справедливое представление о перево-

де как об услуге. Отождествление потребителя и содержащего в себе явно выраженную «рыночность» понятия «клиент» лишь еще больше убеждает нас в том, что в таком смысловом наполнении понятия «потребитель» находит свое проявление первая из двух ипостасей перевода — услуга.

Факт признания перевода услугой можно установить и в недавних трудах представителей нижегородской школы перевода, придерживающихся коммуникативно-функциональной концепции (Петрова 2019; Сдобников 2022). Так, в работе О. В. Петровой можно встретить следующий фрагмент, в котором упоминается личный опыт выполнения перевода на скорую руку (характеризуемого автором как «приемлемый», или *quick and dirty*) по запросу конкретного клиента: «Много лет назад автору этих строк уже приходилось описывать случай из собственного переводческого опыта, когда американский режиссер просил перевести пьесу — “быстренько, не шлифуя диалоги”. Иными словами, начерно. Чтобы он мог оценить, насколько она сценична. Вот если он решит ее ставить, тогда закажет полноценный перевод, на который у переводчика будет достаточно времени и который будет совсем по-другому оплачен. Тогда это показалось очень странным. Сегодня это становится нормой. И против этого трудно возражать. Есть заказчик. У него есть определенные потребности. Он готов платить за продукт, который отвечает его запросам. Лишнего ему не нужно» (Петрова 2019: 74). Пусть в этом фрагменте и не фигурирует слово «услуга», однако само поведение переводчика, сыгравшего по всем правилам рынка услуг (кстати, слово «рынок» вынесено О. В. Петровой в заглавие статьи), и обусловленное, по всей видимости, этим обстоятельством использование при описании опыта соответствующей маркетинговой лексики (заказчик, потребности, запросы, продукт, готов платить) служат основанием полагать, что исследователем признается, что, выполнив такой перевод, она тем самым оказала заказчику услугу. Этот пример, однако, ничего не говорит о личном отношении переводоведа к тому, что «становится нормой» и против чего «трудно возразить».

Между тем личное отношение к тому, что перевод — это услуга, отражено в ответе В. В. Сдобникова на критику в адрес коммуникативно-функциональной теории, высказанную Р. Р. Чайковским (Чайковский 2016). Р. Р. Чайковский сокрушается, что в отечественном переводоведении предпринимаются попытки реанимировать, как он сам выражается, «засохшую ветвь переводоведческой науки» — скопос-теорию, главный недостаток которой исследователь усматривает в том, что во главу угла эта теория ставит желание заказчика «видеть текст в удобоприемлемом для него виде вне зависимости от того, что авторский текст несет в себе», что низводит перевод до положения услуг в сфере обслуживания, подчиняю-

щейся принципу: «Чего изволите?» или «Клиент всегда прав» (Чайковский 2016: 16). В. В. Сдобников реагирует следующим образом: «А что касается низведения перевода “до положения услуги в сфере обслуживания”, то следует согласиться с тем, что перевод — это действительно услуга (подчас довольно дорогая). Переводчик и вправду оказывает услугу — отдельным лицам, организациям (переводческому агентству, например, или издательству), а иногда и всему обществу, как часто бывает в случае художественного перевода. И не нужно этого стесняться: в конце концов, профессиональный перевод — это деятельность, имеющая довольно высокий статус, по крайней мере, в глазах самих переводчиков, которые вовсе не испытывают комплексов по поводу того, что они занимаются переводом» (Сдобников 2022: 32). Следует отметить, что несмотря на то что буквально всем своим учением коммуникативно-функциональная концепция перевода имплицитно подводит читателя к тому, чтобы тот самостоятельно сформировал у себя представление о переводе как об услуге (такое впечатление сложилось и у нас, что побудило поделиться собственными мыслями на этот счет (Шапилов 2022)), сам В. В. Сдобников проявляет осторожность в употреблении термина «услуга» и практически не использует его, и вышеприведенный ответ на критику является, пожалуй, единственным случаем, когда исследователь продемонстрировал категоричность (в какой-то степени вынужденную), признав наличие у перевода ипостаси услуги.

3.1.2. Перевод-инструмент

Несколько иное значение вкладывается в понятие «потребитель перевода» в рамках коммуникативно-функциональной концепции. Изначально предлагая ввести этот термин в понятийный аппарат отечественного переводоведения (Шапилов 2015), мы, с одной стороны, стремились подобрать соответствие встречающемуся в трудах некоторых зарубежных коллег понятию *user* (см. например [Burne 2006: 14–15]), а с другой стороны, вдохновлялись примером отечественных переводоведов (Ванников 1987; Тороп 1995; Латышев 2005), которые в своих работах уже обращались к понятию «потребитель» и без преувеличения совершили тем самым новаторский шаг в теории перевода, даже если этот шаг так и остался недооцененным большей частью академического сообщества в нашей стране. Обосновывая необходимость в употреблении понятия «потребитель», мы исходили из контекста перевода специальных (нехудожественных) текстов и опирались на определение перевода, сформулированное с позиции коммуникативно-функционального подхода, согласно которому перевод следует рассматривать как речевую деятельность переводчика по созданию текста на переводящем языке с опорой на текст на исходном языке, ре-

зультат которой выступает в качестве инструмента обеспечения успешной предметной деятельности инициатора перевода и коммуникантов в данной коммуникативной ситуации (Сдобников 2015: 46–47). В абсолютной справедливости указанного определения, а особенно в акцентировании внимания на инструментальную ипостась перевода мы убедились на личном опыте практикующих переводчиков в области перевода специальных текстов, которые, в отличие от художественных, обладают такой неперменной особенностью, как прикладное назначение, т. е. подразумевают обязательное применение на практике содержащейся в тексте информации, необходимой для того, чтобы, как справедливо отмечает Дж. Бирн, рассуждая о потребителе (*user*) перевода технического текста, «<...> сделать что-нибудь еще, чаще всего — решить задачу, связанную с их повседневной работой» (Burne 2006: 15). На отказ от использования устоявшихся в отечественном переводоведении аморфных, на наш взгляд, терминов типа «читатель», «получатель», «адресат», «реципиент», «рецептор» нас окончательно сподвигнуло и то, что, как доказывает все та же практика, понятие «потребитель», пусть и в ограниченном масштабе, может применяться и в области художественного перевода. Яркими примерами этому служат, например, случаи перевода стихов песен на иностранный язык для участия в международном песенном конкурсе. Вряд ли кто-то возразит, что исполнители песни — потребители перевода — самим фактом выступления на сцене решают конкретную задачу, а именно исполняют конкурсную песню, а такую возможность они получают благодаря использованию инструмента в виде текста песни на иностранном языке, что в свою очередь выражается в *потреблении* содержащейся в тексте информации.

3.2. Потребностноориентированное определение перевода

Несмотря на отдельное, продиктованное общим идейным замыслом и логическим построением настоящей работы рассмотрение двух проявлений перевода, ипостась-услуга и ипостась-инструмент на самом деле неотделимы и накладываются друг на друга ипостасными характеристиками. *Потребность* — это нужда в чем-либо, в нашем случае — в переводе (продукте, получаемом в результате оказания услуги и выступающем в качестве инструмента для решения определенной профессионально детерминированной задачи), требующая удовлетворения. *Ожидание* — соответствие перевода (продукта — объекта потребности) тем требованиям, которые потенциально могут быть предъявлены инициатором / потребителем перевода к его языковому оформлению в формально-структурном и /или содержательно-смысловом плане в момент инициирования перевода (обращения за оказанием переводческой услуги). Возможное предъявление определенных требований к продукту переводческой услуги обусловлено

потребностью в переводе (инструменте), который был бы удобен в решении той задачи, для которой этот продукт создается. Другими словами, как инструмент, перевод должен обладать такими заданными текстовыми характеристиками (в случае, если такая установка в соответствии с потребностью инициатора / потребителя перевода имеется), которые обеспечили бы его удобоприемлемость в данной коммуникативной ситуации. Это свойство, которое ожидает от перевода инициатор / потребитель, в одной из наших работ мы предлагали называть *эргономичностью* (Шамилов, Сдобников 2019: 174). По своей сути, эргономичность — это то же, что в некоторых англоязычных работах (Burne 2006: 97–100; Suojanen, Koskinen, Tuominen 2015: 3) обозначается термином *usability*, подразумевающим «легкость, с которой потребители смогут использовать продукт для достижения целей; <...> возможность достичь своих целей в соответствии с их ожиданиями и без каких-либо препятствий» (Suojanen, Koskinen, Tuominen 2015: 3). Очевидно, что эргономичность может быть достигнута только при условии полного удовлетворения потребности и ожидания. От эргономичности будет зависеть степень удовлетворенности инициатора / потребителя переводом как услугой и инструментом одновременно. Если руководствоваться принципом, что качество услуги — способность удовлетворения потребностей или ожидания потребителя (Кремнев 2000), то по тому, остался ли инициатор / потребитель перевода удовлетворен продуктом оказанной ему переводческой услуги, можно будет судить о качестве перевода. Разумеется, оценка качества перевода в таком случае обретаёт, как может показаться кому-то, чрезмерную субъективность, но этот момент никого не должен смущать, поскольку он является вполне естественным, если говорить о переводе как об услуге и признавать справедливым утверждение, прописанное в ГОСТ Р ИСО 9000-2015, что «услуга, как правило, оценивается потребителем на основе его восприятия» (ГОСТ Р ИСО 9000-2015).

Все вышесказанное можно продемонстрировать на примере любой другой деятельности, причислению которой, в отличие от перевода, к сфере услуг не вызовет возражений, пожалуй, ни у кого, в том числе у скептически настроенных переводоведов. Предлагаем экстраполировать наши суждения на деятельность мастеров, занятых в индустрии красоты, или, как еще ее называют, в бьюти-сфере. Выбор этого примера вовсе не случаен и объясняется довольно просто. Дело в том, что именно к деятельности, осуществляемой в салонах красоты, мы уже не первый год обращаемся во время наших лекционных и семинарских занятий по теории перевода, где основной контингент слушающих представлен «визитной карточкой» факультетов лингвистической направленности, — девушками. Представите-

ли прекрасного пола составляют основной контингент потребителей благ индустрии красоты, к примеру, услуг, оказываемых парикмахером-стилистом. Каждая девушка подтвердит, что ее поход в салон продиктован необходимостью решения обусловленной жизненной ситуацией конкретной задачи, например, такой, как посещение какого-нибудь мероприятия (выпускной бал, свадьба, театр, концерт, выставка и др.). Понятно, что решение этой задачи будет зависеть от множества факторов, но, пожалуй, чуть ли не самым важным в этом деле будет определиться девушке с образом (внешним видом) или, как стало модно нынче говорить, *луком* (от англ. *look*). Образ складывается из различных аспектов (одежда, обувь, аксессуар, макияж, маникюр и т. д.), и одним из таких составляющих является прическа. К услугам мастера салона красоты девушка, как правило, обращается с четким осознанием своей потребности в получении прически и ясным представлением о том, как эта прическа должна в итоге выглядеть. Хороший мастер (как и хороший переводчик) не может не учитывать пожелания клиента. Если результат оказания услуги полностью удовлетворяет потребность и соответствует ожиданию клиента в данном конкретном случае, то однозначно можно утверждать, что услуга оказана качественно. Качественно для потребителя этой услуги, разумеется. Но ведь может быть и так, что в восприятии непотребителя услуги, скажем, подруги, прическа может не понравиться. Будет ли такое стороннее суждение о качестве результата оказанной услуги служить серьезным основанием для того, чтобы делать вывод о его низком качестве? Думается, ответ очевиден.

Для придания нашим суждениям еще большей полноценности и законченности предложим потребностноориентированное определение перевода, которым мы будем руководствоваться и в дальнейших исследованиях. В формулировании собственного определения мы будем ориентироваться на представленное в предыдущем разделе определение В. В. Сдобникова, а также близкое к нему по содержанию определение К. Норд: «Перевод — это создание функционального текста на переводящем языке, сохраняющего связь с исходным текстом и обладающего параметрами, которые задаются [инициатором / реципиентом] в соответствии с наделяемой этот текст функцией (скопосом)» (Nord 1991: 28).

Определение перевода с позиции потребностноориентированной концепции звучит следующим образом: **Перевод — это услуга, в результате оказания которой на языке перевода с опорой исключительно на подлинник создается текст (продукт) с заданным языковым оформлением, наделяющим его способностью удовлетворить потребность инициатора и / или потребителя перевода в полном соответствии с его ожиданием в отношении конечного продукта, своей эргономичностью**

призванного обеспечить инициатора / потребителя возможностью успешного решения конкретной задачи в рамках осуществления его предметной деятельности.

3.3. Потребностноориентированная типология перевода

Как следует из названия нашей концепции, примарным в ней выступает не цель, с которой будет выполняться перевод (по крайней мере с точки зрения традиционного подхода к оперированию этим понятием, при котором цель перевода сравнивается с целью создания исходного текста на предмет их совпадения друг с другом, и на этом основании делается вывод о возможности / невозможности равенства коммуникативных эффектов, оказываемых на своих получателей оригиналом и текстом перевода), а сама потребность в переводе. В сервисно-инструментальном измерении перевода в отношениях между потребностью и целью последнее имеет скорее прикладной характер, нежели самостоятельный, поскольку всегда будет определяться через потребность и выражаться формулировкой типа «обеспечить возможность удовлетворения потребности в получении перевода в полном соответствии с ожиданием в отношении этого продукта, выступающего инструментом в решении задачи [с указанием конкретной задачи] в данной коммуникативной ситуации с использованием перевода». Возведение потребности в статус примарного понятия дает нам основание не разделять традиционную в отечественном переводоведении точку зрения на то, что следует считать переводом, а что — относить к иным видам языкового посредничества, или в терминологии В. Н. Комиссарова — адаптивного транскодирования (Комиссаров 1990: 48–50), под которым понимается «вид языкового посредничества, при котором происходит не только транскодирование (перенос) информации с одного языка на другой (что имеет место и при переводе), но и ее преобразование (адаптация) с целью изложить ее в иной форме, определяемой не организацией этой информации в оригинале, а особой задачей межъязыковой коммуникации» (Комиссаров 1990: 48). Как подразумевает сформулированное нами определение, в потребностноориентированной концепции всякий вторичный по своей природе текст, созданный на другом языке с опорой на исходный текст, независимо от его языкового оформления в формально-структурном и / или содержательно-смысловом плане, имеет право именоваться переводом, если его таковым считает инициатор / потребитель перевода, потребность которого в полном соответствии с его ожиданием этот самый вторичный текст призван удовлетворить прежде всего. Потребность в переводе, а, следовательно, и установка на перевод от инициатора / потребителя может быть двух видов: потребность в том, что называется собственно переводом и потребность в переводе особом, отличном от традиционного

представления о том, что следует понимать под переводом. Отсюда в рамках теории потребностноориентированного перевода представляется возможным говорить о двух принципиально противоположных типах перевода:

3.3.1. Конвенциональный перевод (от англ. *conventional* — “traditional, ordinary, usual”). Под конвенциональным мы понимаем перевод стандартный, традиционный, привычный в восприятии абсолютно всех, в том числе неискушенных в переводе людей. Перевод, выполнение которого подразумевается по умолчанию в отсутствие особой потребности и особого ожидания в отношении результата оказания переводческой услуги. Перевод, выполнение которого предполагает «правильную, точную и полную передачу особенностей и содержания подлинника и его языковой формы с учетом всех особенностей структуры, стиля, лексики и грамматики, в сочетании с безукоризненной правильностью языка, на который делается перевод» (Нелюбин 2003: 138). Такой перевод может инициироваться абсолютно всеми инициаторами (автор исходного текста, заказчик, потребитель перевода, переводчик) без исключения. Можно сказать, что в отношении конвенционального перевода справедливо практически все то, что написано на сегодняшний день в рамках различных теорий, разработанных в русле сугубо лингвистического подхода к переводу.

3.3.2. Пекулярный перевод (от англ. *peculiar* — “particular, special”). На мысль о том, чтобы заимствовать для обозначения второго типа перевода соответствующее английское прилагательное, нас навела работа А. И. Новикова и Н. М. Нестеровой, в которой исследователи, вопреки устоявшемуся на тот момент в отечественном переводоведении мнению, реферативный перевод призывают рассматривать не как один из видов адаптивного транскодирования (см. [Комиссаров 1990: 50]), а как *особый* вид перевода (Новиков, Нестерова 1991: 11). Под пекулярным переводом мы подразумеваем всякий перевод, лингвистическое оформление которого в содержательно-смысловом и / или формально-структурном плане будет отличаться от языкового оформления исходного текста, и такое лингвистическое оформление обусловлено особой потребностью и особым ожиданием в отношении перевода. Безусловно, всякий переводчик знает, что перевод редко обходится без содержательно-смысловых и / или формально-структурных модификаций, как, например, модификации, осуществляемые во время прагматической адаптации. Но прагматическая адаптация текстообусловлена в том смысле, что она необходима лишь постольку, поскольку в исходном тексте могут содержаться элементы информации, требующие, как отмечает А. Д. Швейцер, «внесение определенных поправок на социально-культурные, психологические и иные различия между полу-

читателями оригинального и переводного текста» (Швейцер 1973: 242) с целью «вызвать у иноязычного получателя реакцию, сходную с той, которую данное сообщение вызывает у тех, кто читает или слышит его в подлиннике» (Там же). Прагматическая адаптация может потребоваться как при осуществлении конвенционального перевода, так и в случае выполнения перевода пекулярного, и ее применение не обязательно детерминировано потребностью или ожиданием инициатора и / или потребителя. В случаях же осуществления пекулярных переводов различного рода модификации, существенным образом отражающиеся на языковом оформлении текста перевода, детерминируются исключительно соответствующей особой потребностью и особым ожиданием. В отличие от конвенционального перевода, перевод пекулярный иницируется, как правило, потребителями в частном порядке, и реже — заказчиками. Если взглянуть на пекулярный перевод с технологической точки зрения, то можно утверждать, что именно здесь в максимальной степени находит свою актуализацию тот принцип, которым, по справедливому замечанию Э. Пима, должен руководствоваться переводчик при принятии того или иного переводческого решения, а именно: «данное решение для данного текста, для данного потребителя, для данного заказчика, для достижения данной цели» (Pym 2016: xiii).

В самом широком смысле с точки зрения оказания переводческой услуги в реальных условиях профессиональной переводческой деятельности к разряду пекулярных переводов можно отнести абсолютно все виды переводов, в том числе переводы *quick and dirty*, которые упоминаются в работе О. В. Петровой (Петрова 2019), переводы, выполняемые в соответствии с нечеткими установками типа «Мне не нужен перевод всего текста, мне важно знать вкратце, о чем идет речь в тексте», «Я хочу знать, что говорится в тексте конкретно по поводу ...» и т. д., переводы, представляющие собой адаптацию исходного текста к восприятию аудиторией, отличающейся от аудитории подлинника не только национально-культурными, но и социальными характеристиками, и даже переводы с незначительными нарушениями узуса и норм переводящего языка, тем не менее в таком качестве удовлетворяющие инициатора / потребителя перевода. В узком же смысле, учитывая дидактическую составляющую, разработка которой в рамках потребностноориентированной концепции запланирована в будущем и которая, безусловно, будет исходить из принципа обеспечения овладения студентами — будущими переводчиками компетенцией нормативно правильного использования переводящего языка, мы будем подразумевать переводы, при обучении которых, аналогично обучению конвенциональному переводу, это правило будет неукоснительно соблюдаться, а

именно — выборочный (фрагментарный) перевод, реферативный перевод и филологический перевод.

В заключение нашей работы в целях лучшего усвоения и структурирования читателями передаваемой в статье информации считаем необходимым визуализировать изложенные нами соображения относительно потребностноориентированной концепции перевода в виде схемы, представленной ниже (см. Схему 1).

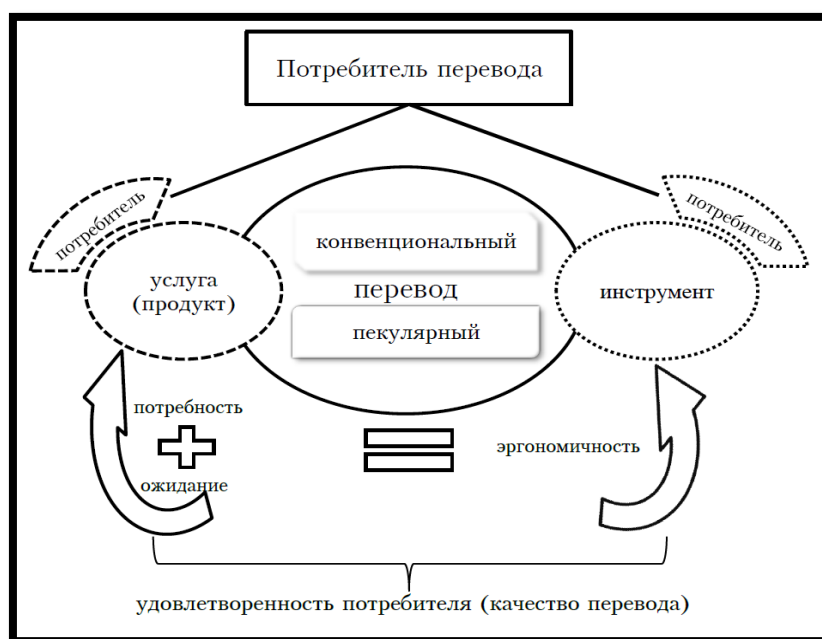


Схема 1. Потребностноориентированная (сервисно-инструментальная) модель перевода

4. Заключение

Перед исследованием стояла цель построения теоретической базы выдвигаемой потребностноориентированной концепции перевода и изложения некоторых из основных ее положений в объеме, который позволяют рамки такой формы научной работы, как статья. Итак, в основе потребностноориентированной теории перевода лежит признание того, что:

1. Перевод является услугой, оказываемой для удовлетворения конкретной потребности инициатора и / или потребителя перевода в полном соответствии с его ожиданием в отношении конечного результата.

2. Перевод имеет прикладной инструментальный характер и всегда служит для решения определенной задачи инициатора и / или потребителя перевода в рамках осуществления его предметной деятельности.

3. Качество перевода, являющегося продуктом оказания переводческой услуги и выступающего в качестве инструмента, определяется степе-

нию удовлетворённости инициатора / потребителя этим продуктом, зависящей от эргономичности перевода как инструмента, которая достигается только при условии полного учета потребности и требований к переводу.

4. Переводом признается абсолютно всякий текст (продукт) независимо от его языкового оформления, созданный исключительно с опорой на исходный текст и способный обеспечивать инициатора / потребителя возможностью успешного решения конкретной задачи в рамках осуществления его предметной деятельности и в таком качестве удовлетворяющий его.

5. С точки зрения характера потребности и ожидания в отношении перевода, непосредственно детерминирующих его языковое оформление, перевод по своим текстovým характеристикам может быть либо конвенциональным, либо пекулярным.

Полученные в ходе исследования результаты служат отправной точкой для продолжения исследований, направленных на разработку потребностноориентированной концепции не только в теоретическом, но и в практическом и дидактическом отношениях.

Список литературы / References

- Ванников Ю. В.* Научно-технический перевод как особый вид деятельности (структура, перспективы исследования и рационализации) // Научно-технический перевод: монография / отв. ред. Ю. Н. Марков. М.: Наука, 1987. С. 31–55. [Vannikov, Yury V. (1987) *Nauchno-tekhnichesky perevod kak osobyuy vid deyatel'nosti (struktura, perspektivy issledovaniya i ratsionalizatsii)* (Scientific and Technical Translation as a Peculiar Kind of Activity (Structure, Prospects of Research and Rationalization). In Markov, Yury N. (ed.) *Nauchno-tekhnichesky perevod: monografiya* (Scientific and Technical Translation: Monograph). Moscow: Nauka, 31–55. (In Russian)].
- ГОСТ Р ИСО 9000-2015. Системы менеджмента качества. Основные положения и словарь. М.: Стандартинформ, 2015. [GOST R ISO 9000-2015. (2015) *Sistemy menedzhmenta kachestva. Osnovnyye polozheniya i slovar'* (ISO 9000:2015. Quality Management Systems – Fundamentals and Vocabulary). Moscow: Standartinform. (In Russian)].
- Комиссаров В. Н.* Теория перевода (лингвистические аспекты). М.: Высшая школа, 1990. [Komissarov, Vilen N. (1990) *Teoriya perevoda (lingvisticheskie aspekty)* (Translation Studies (Linguistic Aspects)). Moscow: Vysshaya shkola. (In Russian)].
- Кремнев Г. Р.* Управление производительностью и качеством. Модуль 5. М.: ИНФРА-М, 2000. [Kremnev, Gennady R. (2000) *Upravlenie proizvoditel'nostyu i kachestvom. Modul' 5* (Productivity and Quality Management. Module 5). Moscow: INFRA-M. (In Russian)].
- Латышев Л. К.* Технология перевода: учеб. пособие для студ. линг. вузов и фак-тов. 2-е изд., перераб. и доп. М.: Академия, 2005. [Latyshev, Lev K. (2005) *Tekhnologiya perevoda: ucheb. posobie dlya stud. ling. vuzov i fak-tov*. 2-e izd., pererab. i dop. (Technology of Translation: a textbook for students of linguistics faculties and departments). Moscow: Akademiya, 2005. (In Russian)].

- (Technology of Translation: a Coursebook for Students of Linguistics Universities and Faculties. 2nd ed., revised and extended). Moscow: Akademiya. (In Russian)].
- Нелюбин Л. Л. Толковый переводоведческий словарь. 3-е изд., перераб. М.: Флинта: Наука, 2003. [Nelyubin, Lev L. (2003) *Tolkovyyu perevodovedchesky slovar'*. 3-e izd., pererab. (An Explanatory Dictionary of Translation Studies. 3rd ed., revised.). Moscow: Flinta: Nauka. (In Russian)].
- Новиков А. И., Нестерова Н. М. Реферативный перевод научно-технических текстов. М.: Институт языкознания, 1991. [Novikov, Aleksandr I., & Nesterova, Natalya M. (1991) *Referativnyu perevod nauchno-tekhnicheskikh tekstov* (Gist Translation of Scientific and Technical Texts). Moscow: Institut yazykoznaniiya. (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)].
- Тороп П. Тотальный перевод. Тарту: Изд-во Тартусского университета, 1995. [Torop, Peeter. (1995) *Total'nyu perevod* (Total Translation). Tartu: Izd-vo Tartusskogo universiteta. (In Russian)].
- Сахневич С. В. Клиентоориентированный перевод. ЛитРес: Самиздат, 2009. [Sakhnevich, Sergey V. (2009) *Klientoorientirovanyu perevod* (Client-centered Translation). LitRes: Samizdat. (In Russian)].
- Сдобников В. В. Перевод и коммуникативная ситуация: монография. М.: Флинта: Наука, 2015. [Sdobnikov, Vadim V. (2015) *Perevod i kommunikativnaya situatsiya: monografiya* (Translation and Communicative Situation: Monograph). Moscow: Flinta: Nauka. (In Russian)].
- Сдобников В. В. Стратегии перевода: заблуждения и реальность // Вестник ВГУ. Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2022. № 2. С. 27–34. [Sdobnikov, Vadim V. (2022) *Strategii perevoda: zabluzhdeniya i real'nost'* (Translation Strategy: Misperceptions and Reality). *Proceedings of Voronezh State University. Series: Linguistics and Intercultural Communication*, 2, 27–34. (In Russian)].
- Чайковский Р. Р. Свет и тени современного российского переводоведения // Вестник Московского университета. Серия 22. Теория перевода. 2016. № 4. С. 5–25. [Chaikovskiy, Roman R. (2016) *Svet i teni sovremennogo rossiyskogo perevodovedeniya* (Light and Shadows of Modern Translation Studies in Russia). *Vestnik Moskovskogo universiteta. Series 22. Teoriya perevoda*, 4, 5–25. (In Russian)].
- Шамилов Р. М. Типология коммуникативных ситуаций специального перевода // Вестник Нижегородского государственного лингвистического университета им. Н. А. Добролюбова. 2015. Вып. 30. С. 66–79. [Shamilov, Raviddin M. (2015) *Tipologiya kommunikativnykh situatsiy spetsial'nogo perevoda* (A Typology of Communicative Situations of Specialized Translation). *LUNN Bulletin*, 30, 66–79. (In Russian)].
- Шамилов Р. М. Структура и алгоритм специального перевода (коммуникативно-функциональный подход). Дис. ... канд. филол. наук. 10.02.20. Нижний Новгород, 2018. [Shamilov, Raviddin M. (2018) *Struktura i algoritm spetsialnogo perevoda (kommunikativno-funtsional'ny podkhod* (Structure and Algorithm of Specialised

- Translation (Communicative-Functional Approach)). PhD Thesis in Philology. 10.02.20. Nizhny Novgorod. (In Russian)].
- Шамилов Р. М., Сдобников В. В. Коммуникативная ситуация и лингвистическое оформление текста в специальном переводе: содержательно-смысловой аспект // Научный диалог. 2019. № 1. С. 165–177. [Shamilov, Raviddin M., & Sdobnikov, Vadim V. (2019) Kommunikativnaya situatsiya i lingvisticheskoe oformlenie teksta v spetsial'nom perevode: soderzhatel'no-smyslovy aspect (Communicative Situation and Linguistic Composition of a Target Text in Specialised Translation: Contextual and Conceptual Aspect). *Nauchnyi dialog*, 1, 165–177. (In Russian)].
- Шамилов Р. М. Коммуникативно-функциональная концепция перевода как способ формирования у будущих переводчиков представления о переводе как об услуге // Подготовка переводчиков: анализ систем и подходов в странах мира: Сб. тезисов второй Международной научной конференции (Нижний Новгород, 4–5 декабря 2021 г.) / отв. ред. Р. М. Шамилов. Н. Новгород: НГЛУ, 2022. С. 26–30. [Shamilov, Raviddin M. (2022) Kommunikativno-funktsional'naya kontsepsiya perevoda kak sposob formirovaniya u budushchikh perevodchikov predstavleniya o perevode kak ob usluge (Communicative and Functional Theory of Translation as a Means of Getting the Future Translators Have the Idea of Translation as a Service). In Shamilov, Raviddin M. (ed.) *Podgotovka perevodchikov: analiz sistem i podkhodov v stranakh mira: Sb. tezisov vtoroy Mezhdunarodnoy nauchnoy konferentsii (Nizhniy Novgorod, 4–5 dekabrya 2021 g.)* (Training Translators and Interpreters: Analysis of the Existing Systems and Approaches in Various Countries of the Word: Proceedings of the Second International Scientific Conference (Nizhny Novgorod, December 4–5, 2021). Nizhny Novgorod: NGLU, 26–30. (In Russian)].
- Швейцер А. Д. Перевод и лингвистика. (Газетно-информационный и военно-публицистический перевод). М.: Воениздат, 1973. [Shveytser, Aleksandr D. (1973) *Perevod i lingvistika (Gazetno-informatsionny i voenno-publitsisticheskiy perevod)* (Translation and Linguistics. (Journalistic-Informative and Military-Publicistic Translation)). Moscow: Voenizdat. (In Russian)].
- Byrne, Jody. (2006) *Technical Translation: Usability Strategies for Translating Technical Documentation*. Dordrecht: Springer.
- Nord, Christiane. (1991) *Text Analysis in Translation: Theory, Methodology, and Didactic Application of a Model for Translation-Oriented Text Analysis*. Amsterdam and Atlanta: Rodopi.
- Osimo, Bruno. (2004) *Traduzione e qualità: la valutazione in ambito accademico e professionale*. Milano: Hoepli Editore. (In Italian).
- Pyram, Anthony. (2016) *Translation Solutions for Many Language. Histories of a Flawed Dream*. London; New York: Bloomsbury Academic.
- Robinson, Douglas. (2012) *Becoming a Translator: an Introduction to the Theory and Practice of Translation*. 3rd edition. London and New York: Routledge: Taylor and Francis Group.
- Suojanen, Tytti, Koskinen, Kaisa, & Tuominen, Tiina. (2015) *User-Centered Translation (Translation Practices Explained)*. Abingdon, NY: Routledge.

МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ И ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ. АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 811:387.124

DOI 10.47388/2072-3490/lunn2023-61-1-136-155

ПРИНЦИПЫ РАЗВИТИЯ ЦИФРОВОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

А. Ю. Алипичев¹, А. Н. Кузнецов², С. П. Фирсова³

¹Российский государственный аграрный университет — МСХА
им. К. А. Тимирязева, Москва, Россия

²Институт управления образованием Российской академии образования,
Москва, Россия

³Поволжский государственный технологический университет,
Йошкар-Ола, Россия

Во введении обосновывается актуальность проведения исследования по проблематике совершенствования цифровой компетентности преподавателя, связанная с положениями национального проекта «Образование» и аксиологической составляющей методологии профессиональной лингводидактики. Цель работы обуславливается тремя категориями требований: 1) требованиями государства в отношении повышения уровня цифровизации российской экономики; 2) требованиями общества (в т. ч. студентов) к уровню подготовки специалистов, в профессионально достаточной степени владеющих иностранным языком; 3) требованиями профессионального сообщества преподавателей иностранных языков к реализации принципов профессиональной лингводидактики. Таким образом, работа призвана способствовать повышению уровня сформированности цифровых компетенций преподавателей иностранных языков, что требуется для обеспечения качества учебного процесса в изменяющихся социально-экономических условиях. В этой связи одной из центральных проблем остается недостаточная разработанность методологии проектирования соответствующих программ профессионального развития педагогов, и целью исследования становится выявление и систематизация принципов развития цифровой компетентности преподавателей иностранных языков в контексте профессиональной лингводидактики. Исходя из результатов ранее проведенных авторами исследований, методологическим основанием данной работы стала идея синергетики и интегративности факторов образования, а также аспекты методологии профессиональной лингводидактики и информатизации образования.

В качестве методов исследования были использованы изучение и анализ нормативно-правовых актов в области управления образованием, изучение и анализ педагогической

литературы, анализ педагогической и управленческой практики в области профессионального развития преподавателей иностранных языков, *SWOT*-анализ, синтез и обобщение. Основные результаты проведенного исследования могут рассматриваться на двух уровнях: на уровне теоретической значимости выступает представленный в статье систематизированный перечень принципов развития цифровой компетентности преподавателей иностранных языков в контексте профессиональной лингводидактики; на уровне практической значимости — основы методических рекомендаций по проектированию содержания программ повышения квалификации педагогов-лингвистов для обеспечения более полного соответствия их профессионального уровня требованиям современного информационного общества. В заключении делается предположение, что совершенствование цифровой компетентности преподавателя иностранного языка может стать одним из аспектов методологии профессионального развития педагогов, работающих в вузах как лингвистической, так нелингвистической направленности.

Ключевые слова: преподаватель иностранного языка; профессиональная лингводидактика; принципы развития компетентности; цифровая компетентность; цифровизация образования.

Цитирование: Алипичев А. Ю., Кузнецов А. Н., Фирсова С. П. Принципы развития цифровой компетентности преподавателей иностранных языков // Вестник Нижегородского государственного лингвистического университета им. Н. А. Добролюбова. 2023. Вып. 1 (61). С. 136–155. DOI: 10.47388/2072-3490/lunn2023-61-1-136-155.

Principles of IT Competence Development in FL Teachers

Aleksei Yu. Alipichev¹, Andrei N. Kuznetsov², Svetlana P. Firsova³

¹Russian State Agrarian University — Timiryazev Moscow, Russia

²Institute of Educational Management, Russian Academy of Education, Moscow, Russia

³Volga State Technological University, Yoshkar-Ola, Russia

The introduction states the relevance of conducting research on developing digital competence of teachers, related to the provisions of the national project “Education” and the axiological component of the methodology of professional linguodidactics. The goal of this research is determined by three categories of requirements: (1) the federal requirements to advance the digitalization of the Russian economy; (2) the requirements of the society to raise the level of university training that would ensure mastery of foreign languages sufficient for professional purposes; (3) the requirements of the professional community to implement the principles of professional linguodidactics. The study addresses the development of foreign language teachers’ digital competence, which is essential for ensuring quality education in the changing socio-economic conditions. In this respect, one of the key problems is the insufficiently developed methodology for designing appropriate up-skilling programs. The study seeks to identify and systematize principles of developing the digital competence of foreign language teachers in the context of professional linguodidactics. Leaning on earlier research, the authors base their discussion on the ideas of synergy and integrating various factors of education as well as the methodology of professional linguodidactics and digitalization of education. Their research methods include the analysis of Russia’s legislation on education management and the relevant literature sources, a review of pedagogical practices related to the

upskilling of foreign language teachers, SWOT-analysis, synthesis, and generalization. The main research results can be considered on two levels: their theoretical significance is represented by a systematized list of principles for developing language teachers' digital competence in the context of professional linguodidactics, while their practical weight lies in providing a basis for methodological recommendations for designing the content of upskilling programs that would enable language teachers to better meet their professional requirements. The paper concludes with the suggestion that enhancing digital competency of foreign language teachers can become one of the aspects of upskilling methodology for teachers working in both linguistic and non-linguistic institutions of higher education.

Key words: foreign language teacher; professional linguodidactics; principles of upskilling; digital competence; digitalization of education.

Citation: Alipichev, Aleksei Yu., Kuznetsov, Andrei N., Firsova, Svetlana P. (2023) Principles of IT Competence Development in FL Teachers. *LUNN Bulletin*, 1 (61), 136–155. DOI: 10.47388/2072-3490/lunn2023-61-1-136-155.

1. Введение

Национальный проект «Образование» предполагает повышение качества кадровых ресурсов университетов, что должно способствовать вхождению российских вузов в число ведущих научно-образовательных центров мира.

Кроме того, исходя из методологии профессиональной лингводидактики (ПЛД) (Krupchenko, Kuznetsov 2017), значимой составляющей реализации концепции профессионально ориентированной подготовки по иностранным языкам и формирования личности специалиста средствами иноязычного образования в системе профессионального образования является потребность в соответствующем кадровом обеспечении дисциплин языкового и культурологического циклов. Подразумевается, что преподаватели иностранных языков должны обладать компетентным потенциалом, достаточным для реализации идей профессиональной лингводидактики.

Настоящая статья призвана внести вклад в раскрытие концепта «цифровая грамотность преподавателя иностранного языка», к которому уже не раз обращались российские и зарубежные исследователи (Тихонова 2019; Веклич 2021; Аликина, Аликин, Мальцев 2022).

Как подчеркивают исследователи, в современных условиях задачей преподавателя иностранного языка является активное вовлечение студентов в процесс обучения; необходимо апеллировать к их опыту и мотивировать их на развитие коммуникативных навыков, в том числе за счет использования цифровых и сквозных технологий (Ариян, Валяева 2022).

Поскольку обучение осуществляется в мультисенсорной среде, преподаватель уже не является главным источником предметных знаний, он становится организатором работы обучающихся с иноязычной информацией, направляя ее, создавая условия для понимания информации, целена-

правленно формируя навыки социального, гуманитарного и технического характера; при этом используются различные источники информации, прежде всего интернет (Дмитриева, Курицына 2021).

В частности, важным педагогическим условием эффективной организации контроля с применением дистанционных образовательных технологий должна стать подготовка преподавателей к созданию онлайн-курсов, грамотному применению технологий ДО (Акатьев, Курицына 2019).

Таким образом, во главу угла ставится решение задачи совершенствования системы дополнительного профессионального образования преподавателей (Кузнецов 2020), в т. ч. и сотрудников кафедр иностранных языков. Речь идет в первую очередь о развитии профессионально-педагогических компетенций, овладении преподавателями самыми современными дидактическими подходами и технологиями. При этом речь должна идти об обеспечении массового и одновременно качественного формирования новых и актуализации имеющихся профессиональных компетенций работников системы высшего образования, в т. ч. компетентности в области применения цифровых технологий (Кондаков, Сергеев 2020). Вместе с тем важно понимать, что без развития у преподавателей аспектов цифровой компетентности крайне сложно предполагать успешность реализации идеи цифровизации высшего образования в рамках перехода к цифровой экономике.

Разработка и внедрение программ повышения квалификации преподавателей иностранных языков осуществляется в логике исполнения ряда нормативно-правовых актов, принятых применительно к сфере российского образования за последние несколько лет и определяющих тенденции его развития (Указ Президента Российской Федерации от 07.05.2018 № 204 (ред. от 19.07.2018) «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года»; Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации»).

Представленное исследование направлено на определение и обоснование принципов проектирования программ профессионального образования, ориентированных на развитие цифровой компетентности преподавателей иностранных языков.

Обозначенная цель исследования предполагает реализацию следующих задач:

- 1) проанализировать требования государства в отношении повышения уровня цифровизации российской экономики;
- 2) рассмотреть требования общества (в т. ч. студентов) к уровню подготовки специалистов, в профессионально достаточной степени владеющих иностранным языком;

3) определить требования профессионального сообщества преподавателей иностранных языков к реализации принципов профессиональной лингводидактики;

4) разработать номенклатуру принципов проектирования программ дополнительного профессионального образования преподавателей иностранных языков по развитию их цифровой компетентности.

2. Обзор литературы

Ранее (Кузнецов 2020; Kuznetsov, Vannova, Veldyaeva 2021) была определена роль дополнительного профессионального педагогического образования (ДППО) как компенсаторного механизма, компетентностно-ресурсной базы обеспечения повышения эффективности профессиональной деятельности педагогического работника. При этом ряд авторов (Прикот 2012; Лобейко 2016; Kuznetsov, Vannova, Veldyaeva 2021) называют систему дополнительного профессионального образования основой непрерывного образования.

Перефразируя тезис И. В. Ильиной (Ильина 2005) «целью-максимумом» программы ДППО должна быть переориентация самосовершенствования преподавателей с оперативного на стратегический уровень: от ликвидации профессионально-личностных дефицитов / лакун, препятствующих решению актуальных задач, — к формированию профессионально-личностных профицитов, которые позволят решать перспективные задачи по обеспечению необходимого качества вузовского образования с учетом современных требований цифровизации.

Вопросы цифровой компетентности преподавателей, а также системы формирования и развития цифровых навыков, в частности навыков электронного общения и цифровой навигации, приобретают особую актуальность в работах современных исследователей в области дидактики и лингводидактики (Jensen 2014; Runciman 2014; Чамина 2020; Веклич 2021). Отмечается, что содержание образовательных программ должно быть переосмыслено в свете происходящих трансформаций и дополнено обучением навыкам кросс-культурного и критического мышления, а также междисциплинарными компетенциями в области сквозных технологий.

Одним из ключевых методологических аспектов (Чегодаев 1997; Ширяев 2002) ДППО является определение принципов его проектирования, реализации и оценки эффективности как «центрального понятия, представляющего обобщение и распространение <...> положения на все явления, процессы той области, из которой данный принцип абстрагирован, <...> норматива, предписания к деятельности» (Новиков, Новиков 2010: 45).

Принципы ДППО ранее исследовались О. Г. Прикотом (Прикот 2012), Н. М. Чегодаевым (Чегодаев 1997), Н. А. Морозовой (Морозова 2003), С. И. Змеевым (Змеев 2015), А. П. Стукановым (Стуканов 2002) и другими авторами. При рассмотрении проблематики отбора принципов ДППО учитывалось, что на этапе планирования программ (Ильина 2005) должны быть определены ценности, цели, приоритеты, выполнены оценка и планирование ресурсов, а также разработаны планы и программы с учетом уровня предыдущих профессионально-личностных достижений и потребностей преподавателей. Причем, на взгляд авторов, потребности в данном контексте правильно было бы рассматривать на трех уровнях: первого порядка — потребности обучающихся (педагогов); второго порядка — потребности их обучающихся (студентов); третьего порядка — потребности государства, общества и других стейкхолдеров образовательного процесса.

3. Характеристика материала и методов исследования

В качестве основных методов исследования, результаты которого представлены в данной статье, были использованы изучение и анализ нормативно-правовых актов в области управления образованием, изучение и анализ педагогической литературы, анализ педагогической и управленческой практики в области профессионального развития преподавателей иностранных языков, *SWOT*-анализ, синтез и обобщение.

Исходя из трактовки методологии как учения об организации и деятельности, а также концепции о дидактическом проектировании на основе системы идей (Новиков, Новиков 2010), авторами было предложено основываться в данном исследовании на идее синергетики и интегративности факторов образования — взаимосвязи принципов профессиональной педагогики с особенностями и потенциалом всех элементов системы ДППО, включая целеценностные ориентации, а также специфику драйверов развития системы, деятельности субъектов образовательного процесса, функционирования его объектов и конкретных условий реализации (в т. ч. региональных, социальных, экономических, ресурсных и организационно-управленческих).

В связи с этим методологическим основанием систематизации принципов ДППО авторы предложили считать их группировку по признаку отнесения к следующим взаимосвязанным блокам:

– целеценностному (аксиологическому), сопряженному с разными уровнями целеполагания: государственным, социальным, групповым, личностным;

- социально-экономическому, связанному с факторами принятия и обеспечения условий для профессиональной подготовки со стороны стейкхолдеров (в т. ч. самих преподавателей, педагогических коллективов, профессиональных объединений и представителей системы управления);
- инфраструктурному, отражающему особенности ресурсного (в т. ч. номенклатурного и конкретно-предметного) обеспечения профессионального педагогического образования;
- содержательному, отражающему концептуальные подходы к проектированию или отбору элементов содержания профессиональной подготовки в рассматриваемой области;
- организационно-технологическому, сопряженному с подходами к организации взаимодействия субъектов и объектов ДППО в специфических условиях осуществления профессиональной подготовки преподавателей и руководителей кафедр;
- управленческому, формируемому исходя из рассмотрения факторов управленческого воздействия на субъекты и объекты процесса подготовки, влияющих на его результативность.

4. Результаты исследования

На основе охарактеризованной выше методологии исследования, а также с учетом номенклатуры принципов ПЛД (Krupchenko, Kuznetsov 2017) авторами была разработана номенклатура принципов развития цифровой компетентности преподавателей иностранных языков в целях реализации концепции профессиональной лингводидактики.

1. Целеценностные (аксиологические) принципы:

1.1. Принцип результативности: каждая программа ДППО должна приводить к определенному результату, заключающемуся в сформированности конкретной профессионально-личностной компетентности преподавателя для реализации лингводидактического и общеразвивающего потенциала цифровых технологий на определенном уровне.

1.2. Принцип учета государственных и общественных требований к качеству подготовленности преподавателей иностранных языков и руководителей кафедр к внедрению и применению цифровых технологий для реализации целей, заложенных в государственных программно-стратегических документах (включая Стратегию научно-технологического развития России), во ФГОС высшего образования, в профессиональных стандартах (Shchaveleva, Kuznetsov, Pushkina 2021) и пр.

1.3. Принцип формирования мотивированности к профессиональному самосовершенствованию (Kuznetsov, Bannova, Veldyaeva 2021) и к предстоящей (или актуальной) профессиональной деятельности: в курсе

ДППО должен быть целевой блок, направленный на формирование мотивированности к освоению цифровых технологий как нового аспекта педагогической деятельности; это должно способствовать повышению субъектности обучающегося (преподавателя иностранного языка); данное положение вытекает из тезиса о том, что, если педагог мотивирован, он будет профессионально развиваться, осваивать новое содержание и новые технологии осуществления учебного процесса, стремиться к профессиональной автономности (самодостаточности, функциональной независимости от других участников образовательного процесса (коллег, технических работников, студентов и пр.).

1.4. Принцип развития образовательных потребностей обучающихся (Змеев 2015) заключается в направленности программ ДППО на повышение уровня социальных, профессиональных и, соответственно, образовательных потребностей преподавателей иностранных языков через: 1) повышение уровня профессионально-личностных притязаний педагогов; 2) раскрытие их профессионально-личностного потенциала; 3) демонстрацию профессионально-личностных перспектив, открывающихся через освоение цифровых технологий.

2. Социально-экономические принципы

2.1. Принцип финансовой доступности программ ДППО: обеспечение сравнительной дешевизны программ ДППО; наличие и развитость механизмов компенсации расходов, понесенных преподавателем при участии в программе ДППО, из фондов вуза, целевых федеральных программ, федеральных проектов и пр.

2.2. Принцип социального принятия ДППО, реализация которого имеет два аспекта: востребованность прохождения программ ДППО по освоению цифровых технологий как таковых (как профессионально-социального феномена) со стороны профессионального сообщества (руководства, коллег, образовательных партнеров), а также востребованность конкретных программ ДППО. Зарубежные исследователи подчеркивают, что развитие цифровых компетенций способствуют повышению эффективности функционирования образовательных систем и, следовательно, повышению качества управленческой и педагогической работы на уровне образовательной организации (Brockmann, Clarke, Winch 2008; Mulder 2014).

2.3. Принцип организационно-производственной доступности программ ДППО, затрагивающий деятельность руководства вуза по обеспечению возможности для преподавателей участвовать в программах по освоению цифровых технологий (включая выделение дополнительных финан-

сов, нормативную поддержку организации замен, предоставление краткосрочных «творческих» отпусков и пр.).

2.4. Принцип динамичности: ДППО по формированию цифровой компетентности рассматривается как развивающаяся система, чье развитие должно происходить в соответствии с тенденциями изменения общества, с присущими ему актуальными образовательными и технологическими потребностями.

3. Инфраструктурные принципы

3.1. Принцип обеспеченности программ развития цифровой компетентности педагогов элементами инфраструктуры: специализированными помещениями, мультимедийным оборудованием, программным обеспечением, развитой сетью объектов информационной инфраструктуры, качественной / устойчивой связью, достаточными объемами доступного трафика, скоростью передачи данных («скоростным интернетом»), элементами сетевой реализации программ подготовки и пр.

3.2. Принцип использования ресурсов образовательной (профессионально-социальной) среды / стейкхолдеров процесса профессиональной подготовки, подразумевающий использование функционально разнообразных организаций (как в рамках системы высшего образования, так и «внесистемных»): вузов, ИПК, консультативных пунктов при научных организациях, центров коллективного пользования; ресурсы (в т. ч. компетентностные) профессиональных сообществ (в частности, профессиональных ассоциаций, сетевых сообществ и ФУМО), коллег по образовательной организации, издателей учебной литературы; ресурсы (в т. ч. административные) вузов, учредителей и органов управления образованием, представителей общественности (в т. ч. управляющих и попечительских советов) и т. п.; при этом большое значение имеет и мобилизация ресурсов (в т. ч. личностных) как обучаемого (педагога), так и обучающего (преподавателя-методиста, обеспечивающего реализацию программы развития цифровой компетентности).

3.3. Принцип оптимизации деятельности по повышению уровня владения преподавателей цифровыми технологиями (вариант принципа минимакса): минимизация ресурсов (временных, материальных, кадровых и пр.) программы ДППО при максимизации уровня реализации компетентностного потенциала профессионально-педагогической подготовки, использовании всех возможных ресурсов программ ДППО для профессионально-личностного развития преподавателей иностранных языков и комплексного формирования профессиональной педагогической компетентности применительно к реализации цифровых технологий. Под компетентностным потенциалом подготовки подразумевается «интегративная гене-

тическая характеристика реализуемых в рамках данной дисциплины содержания и технологии в отношении их когнитивного и операционного резерва (тезауруса) для формирования и развития комплекса установленных (нормативно заданных) компетентностей» (Кузнецов 2015).

3.4. Принцип ресурсного обеспечения внедрения инноваций, сопряженный с необходимостью проектирования и реализации специальных ресурсов программ ДППО (аксиологических, нормативно-правовых, содержательных, организационно-структурных, методических, финансовых, материально-технических, информационных, управленческих, кадровых), обеспечивающих внедрение педагогических и управленческих новаций в рамках реализации цифровых технологий.

4. Содержательные принципы

4.1. Принцип взаимосвязи теории и практики акцентирует целесообразность реализации вариативности форм обучения, предполагающих возможность отработки психолого-педагогических, методических, предметных и управленческих умений, сопряженных с цифровизацией образования, при обязательном проведении не только практических, но и теоретических занятий, позволяющих развивать соответствующую когнитивную («знаниевую») базу деятельности преподавателя иностранного языка по реализации лингводидактического и общепрофессионального потенциала цифровых инструментов (Исследование и проектирование... 2015).

4.2. Принцип опережающего характера профессиональной подготовки — включение в содержание программ развития цифровой компетентности элементов, спроектированных на основе форсайта изменений характера и состава (аспектов, трудовых функций, трудовых действий) профессионально-педагогической деятельности; в качестве концептуального развития данного принципа целесообразно говорить о прогностическом потенциале диагностики уровня сформированности цифровой компетентности преподавателя: следует анализировать не только уровень новообразованной готовности к профессиональной деятельности, но и ближайшую и отдаленную перспективы как профессионального развития педагога, так и развития всей профессиональной лингводидактики.

4.3. Принцип двойной детерминации содержания подготовки, предполагающий проектирование содержания программы развития цифровой компетентности исходя из особенностей структуры профессионально-педагогической деятельности при реализации цифровых технологий и характеристик структуры «совокупного объекта освоения» (Gordashnikova, Fedorchuk, Kuznetsov 2021) (т. е. методики преподавания иностранных языков, предметного содержания, основ педагогики, основ психологии,

основ реализации социальной функции педагога, педагогического управления и пр.).

4.4. Принцип дифференциации, селективности и элективности содержательных элементов программ развития цифровой компетентности — раскрывается на четырех уровнях: 1) качественное проектирование элементов программ развития аспектов цифровой компетентности на основе результатов поликритериального анализа актуальных потребностей стейкхолдеров в реализации цифровых технологий; 2) учет контекстуально-вариативных потребностей преподавателей иностранных языков; 3) обеспечение вариативности программ ДППО и их элементов; 4) обеспечение организационной возможности для преподавателей иностранных языков выбора программ ДППО и конкретных модулей, связанных с тем или иным аспектом применения цифровых образовательных инструментов. (Примечание: данный принцип сопряжен с принципом модульности организации профессионально-педагогической подготовки.)

4.5. Принцип стадийности и преемственности содержания этапов развития цифровых компетентностей: развитие линий содержания (обеспечение преемственности программ) специализированной подготовки по овладению цифровыми технологиями на уровнях высшего (бакалавриат, магистратура, аспирантура) и дополнительного (формального, неформального, неформального) педагогического образования.

4.6. Принцип компенсаторности, реализуемый на двух уровнях: 1) компенсация лакун предыдущей (в т. ч. вузовской) подготовки в аспектах психолого-педагогической, методической, предметной и / или коммуникативной компетенций, необходимых для реализации цифровых технологий; 2) возможность компенсации профессиональных дефицитов преподавателей в будущем: отсутствующее знание / умение замещается другим знанием / умением — присутствующим, актуальным, содержательно сопряженным с отсутствующим элементом профессиональной информационной компетентности.

4.7. Принцип контекстной функциональности — проектирование содержания программ развития цифровой компетентности на основе анализа реальной деятельности преподавателей иностранных языков и их актуальных профессионально-личностных дефицитов применительно к реализации лингводидактического и общепрофессионального потенциала цифровых технологий; учитывая, что ДППО всегда должно быть контекстным, при проектировании содержания и технологий подготовки целесообразно исходить из контекстуальных требований, в т. ч. требований стейкхолдеров (Kuznetsov, Vannova, Veldyaeva 2021), положений профессиональных стандартов (Кеспииков 2016) и пр.; таким образом, педагог должен иметь

возможность осваивать в первую очередь то, что наиболее актуально и непосредственно применимо в его конкретной практике, в контексте конкретного вуза и конкретного модуля дисциплины «Иностранный язык» / аспекта языковой подготовки.

4.8. Принцип темпоральности — соотнесение (через актуализацию) целеценностного, содержательного, технологического и иных компонентов программ подготовки к реализации цифровых технологий с современным уровнем развития общественных, гуманитарных, педагогических, технических и иных наук (Информационное общество... 2012; Кондаков, Сергеев 2020).

4.9. Принцип актуализации результатов подготовки (Змеев 2015): при проектировании дополнительных образовательных программ по проблематике цифровизации целесообразно исходить из того, что осваиваемые компетенции должны быть активно-аппликативными в ближайшей перспективе деятельности преподавателя иностранного языка, проходящего обучение. Например, в модели профессиональных компетенций (Spencer, Spencer 1993) общекультурные умения и навыки межличностного общения (*soft skills*) включают в себя цифровые компетенции и рассматриваются как метапрофессиональные умения и навыки, которые помогают конструктивно общаться и достигать понимания.

4.10. Принцип интегративности (имплицитности) — развитие цифровой компетентности преподавателей иностранных языков не обязательно должно быть апикальным (обособленным, изолированным); оно может осуществляться параллельно («в фоновом режиме») с развитием иных компетентностей педагогов.

4.11. Принцип межкультурности — способность и готовность преподавателя иностранного языка, например, адаптироваться в мире *digital natives* и / или приспособиться к контексту конкретного вуза (специфическим требованиям к организации учебного процесса, наличию / отсутствию цифрового оборудования, цифровых инструментов, цифровой образовательной среды и пр.) за счет освоения дефицитных аспектов цифровой компетентности.

5. Организационно-технологические принципы

5.1. Принцип моделирования профессиональной деятельности (аутентичности видов деятельности) — включение в программы ДППО тех аспектов профессионально-педагогической деятельности (трудовых функций и трудовых действий (Рябкова, Шмелькова 2015), которые представляются наиболее частотными и репрезентативными применительно к реализации потенциала цифровых технологий при преподавании иностранных

языков и развития профессиональной межкультурной компетентности (Кузнецов 2015).

5.2. Принцип интерактивности, подразумевающий активное включение обучающихся по программам развития информационной компетентности в процесс освоения целевых компетенций, необходимых для реализации цифровых технологий; на уровне и теории, и практики важно исходить из того, что проектирование и реализация компетентностно-центрированной программы представляет собой деятельность, адекватным субъектом которой выступает преподаватель иностранного языка как компетентностно-вооруженная личность; это приводит к возникновению дополнительной проблемы: развитие требуемой для подобной деятельности компетентностно-ориентированной личности педагога, что, как ожидается, позволит в дальнейшем обеспечить целенаправленный процесс формирования комплексной профессионально и социально компетентной личности студентов вузов.

5.3. Принцип модульности организации подготовки в области цифровых технологий, подразумевающий разбиение программы ДППО на логически завершенные, но содержательно сопряженные части (модули), позволяющие подготовить преподавателя иностранного языка к реализации аспектов цифровой компетентности, при одновременном соблюдении ранее охарактеризованного принципа дифференциации, селективности и элективности содержательных элементов программ развития цифровой компетентности.

5.4. Принцип опоры на опыт обучающихся (дополнительности) — осуществление подготовки в рамках программ ДППО на основе наращивания новых компетенций на актуальную личностно-профессиональную базу (образование и опыт) педагога в области реализации цифровых технологий, а также на основе этой базы и с ее использованием как дидактического ресурса.

5.5. Принцип полисубъектности — для успешности проектирования содержания и реализации программ развития цифровой компетентности необходима активность всех стейкхолдеров (обучающихся (педагогов), преподавателей ДППО, исследователей проблематики цифровизации образования, руководства вузов, методистов и даже студентов) как ресурс подготовки к реализации потенциала цифровых инструментов. Например, применение системы оценки по методу «360 градусов» (Shchhaveleva, Kuznetsov, Pushkins 2021) при аттестации педагогических кадров позволяет объединить самооценку и оценку со стороны внешней среды, определить актуальные зоны развития сотрудника и отбирать, таким образом, наиболее эффективных кандидатов.

5.6. Принцип технологической оптимизации программ — поиск и реализация ресурсно и управленчески оптимальных технологий ДППО, включая применение дистанционных, смешанных и гибридных форм подготовки преподавателей иностранных языков в области цифровизации подготовки.

5.7. Принцип педагогической поддержки и сопровождения обучающихся (Anzina, Krupchenko, Kuznetsov 2018) — деятельность педагога ДППО должна быть сконцентрирована на оказании помощи (включая обеспечение консультативной поддержки и методического сопровождения) обучающимся (педагогам, проходящим курс ДППО) в формировании и реализации особенно дефицитарных для этих обучающихся знаний, умений, навыков и профессионально-личностных качеств, необходимых для эффективной реализации цифровых технологий, при учете личностных особенностей обучающихся (включая их учебные и общетехнические умения) в условиях благополучной образовательной среды (Фирсова 2019)

5.8. Принцип антропоцентричности — выстраивания индивидуальных траекторий личностно-профессионального развития преподавателей иностранных языков, предполагающий учет контекста реализации программ развития аспектов цифровой компетентности и — в отдельных случаях — личностных особенностей конкретных обучающихся; учет индивидуальных траектории профессионального развития. Должна быть обеспечена возможность реализации того или иного кейса: а) кто-то из преподавателей мог уже освоить отдельные элементы стандартной программы развития цифровой компетентности (в т. ч. в рамках неформального и / или неформального образования); б) кто-то имеет значительно отличный от других темп развития данного вида профессиональной компетентности (определяемый индивидуальными особенностями личности); в) кто-то может самостоятельно определить для себя контекстуальную потребность в развитии того или иного аспекта цифровой компетентности и пр.

(Примечание: с организационно-управленческой точки зрения принципиально важно, что данный принцип рекомендуется реализовывать на уровне технологии подготовки и не применять на уровне содержания: составление программ под индивидуальный образовательный запрос не представляется отвечающим интересам государства, общества, студентов и вузов.)

6. Управленческие принципы

6.1. Принцип синергии управления программами развития цифровой компетентности преподавателя, в рамках реализации которого организация ДППО рассматривается в качестве «координирующего звена в создании саморазвивающейся педагогической среды» вуза (Стуканов 2002); при

этом все стейкхолдеры внедрения цифровых технологий должны иметь возможность принимать участие в формировании и реализации управленческих механизмов в рассматриваемой сфере.

6.2. Принцип обеспечения выполнения требований к профессиональной компетентности руководства и преподавателей программ формирования цифровой компетентности как одного из решающих факторов обеспечения качества дальнейшей реализации потенциала цифровых инструментов и, соответственно, элемента менеджмента качества в сфере высшего образования. При этом важными представляются управление организацией, реализация и контроль всех этапов работы с преподавателями иностранных языков (включая поиск, наем, профессиональное развитие и аттестацию).

6.3. Принцип распределения ответственности за совершенствование цифровой компетентности преподавателей — принятие концепции распределенной ответственности за профессиональное развитие педагогов и управленцев между федеральными, вузовскими и кафедральными органами управления, представителями системы педагогического образования (в т. ч. вузов и организаций ДПО), самим преподавателем иностранного языка, иными стейкхолдерами системы образования.

5. Обсуждение

В связи с представленной системой принципов развития цифровой компетентности преподавателей иностранных языков важно сделать ряд контекстуальных примечаний.

Во-первых, во главу угла должно быть поставлено практическое применение этой системы принципов в рамках дидактического и управленческого проектирования. На микроуровне представленные принципы могут быть положены в основу совершенствования проектирования содержания и технологий программ обучения преподавателей аспектам цифровизации учебного процесса и личностного цифрового саморазвития. На макроуровне их целесообразно и возможно использовать для повышения качества образовательных систем разных уровней (от образовательной организации до федерального).

Во-вторых, при обоснованно целесообразном стремлении к реализации комплекса перечисленных принципов в возможной полноте не все принципы представляются одинаково реализуемыми и одинаково актуальными.

В-третьих, правомерным является утверждение, что в некоторых случаях для реализации лингводидактического и общепрофессионального потенциала цифровых технологий важнее проектирование и проведение

конкретной программы ДППО в определенном, заданном формате и с инвариантным содержанием, а не реализация тех или иных принципов. Это может определяться высокой актуальностью (насушной потребностью) в формировании тех или иных компетентностей преподавателей иностранных языков с применением цифровых инструментов (Кузнецов 2020). Ярким примером подобной «чрезвычайной» потребности может служить неотложная подготовка учителей к проведению занятий в дистанционном формате в связи с эпидемией коронавируса весной 2020 г. При этом для тщательного проектирования содержания программ и планирования всех сопряженных ресурсов у многих вузов возможности не было. Ведущими при этом стали принципы результативности, учета государственных и общественных требований, ресурсного обеспечения внедрения инноваций, опережающего характера профессиональной подготовки и компенсаторности.

6. Заключение

Приоритетными принципами, реализация которых остается необходимой в связи с решением задачи обеспечения минимально должного качества программ ДППО в области цифровых технологий, предлагается считать следующие: результативности, учета государственных и общественных требований, использования ресурсов образовательной (профессионально-социальной) среды, взаимосвязи теории и практики, опережающего характера профессиональной подготовки, компенсаторности, актуализации результатов обучения, моделирования профессиональной деятельности (аутентичности видов деятельности), модульности организации профессионально-педагогической подготовки, полисубъектности, педагогической поддержки и сопровождения обучающихся, синергии управления и распределения ответственности за совершенствование цифровой компетентности преподавателей иностранных языков.

Список литературы / References

- Акатьев Д. Ю., Курицына Г. В.* Дистанционные технологии в организации контроля качества образования в вузе // Вестник Нижегородского государственного лингвистического университета им. Н. А. Добролюбова. 2019. Вып. 46. С. 138–146. [Akatiev, Dmitriy Yu., & Kuritsyna Galina V. (2019) *Distantcionnye tekhnologii v organizatsii kontrolya kachestva obrazovaniya v vuze* (Distance Learning Technologies Used in the Organization of Education Quality Control at the University), *LUNN Bulletin*, 46, 138–146. (In Russian)].
- Аликина Е. В., Аликин М. Ю., Мальцев Д. В.* Цифровая грамотность преподавателя языков и перевода как основа медиабезопасности студентов многопрофильного вуза

- // Вестник Нижегородского государственного лингвистического университета им. Н. А. Добролюбова. 2022. Вып. 4 (60). С. 156–170. [Alikina, Elena. V., Alikin, Mikhail Yu., & Maltsev, Dmitriy V. (2022) Tsifrovaya gramotnost prepodavatelya yazykov i perevoda kak osnova mediabezopasnosti studentov mnogoprofilnogo vuza (Digital Literacy of a Teacher of Languages and Translation as a Basis for Media Security of Multidisciplinary University Students). *LUNN Bulletin*, 4 (60), 156–170. (In Russian)]. DOI: 10.47388/2072-3490/lunn2022-60-4-156-170.
- 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. [Ariyan, Margarita A., & Valyaeva, Nadezhda Yu. (2022) Ispolzovanie strategiy skaffoldinga i tsifrovyykh tekhnologiy v protsesse obucheniya studentov-mezhdunarodnikov inostrannomu yazyku (Use of Scaffolding Strategies and Digital Technologies while Teaching a Foreign Language to International Students). *LUNN Bulletin*, 1 (57), 122–137. (In Russian)]. DOI: 10.47388/2072-3490/lunn2022-57-1-122-137.
- Веклич М. В. Цифровые технологии для филологов: лингводидактический аспект // Векторы развития русистики и лингводидактики в контексте современного филологического образования: Сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции с международным участием (Астрахань, 14–15 октября 2021 г.). Астрахань: Астраханский государственный университет, 2021. С. 133–142. [Veklich, Marina V. (2021) Tsifrovyye tekhnologii dlya filologov: lingvodidakticheskiy aspekt (Digital Technologies for Philologists: Linguodidactic Aspect). *Vektory razvitiya rusistiki i lingvodidaktiki v kontekste sovremennogo filologicheskogo obrazovaniya: Sbornik materialov Vserossiyskoy nauchno-prakticheskoy konferentsii s mezhdunarodnym uchastiem (Astrakhan', 14–15 oktyabrya 2021 g.)* (Directions of Development of Russian Language Studies and Linguodidactics in the Context of Modern Philological Education: Proceedings of All-Russian Scientific Practical Conference with International Participation (Astrakhan, 2021, October 14–15). Akstrakhan: Astrakhan State University, 133–142. (In Russian)].
- Дмитриева Е. Н., Курицына Г. В. Модернизация профессиональной педагогической подготовки учителя иностранного языка в современных условиях // Вестник Нижегородского государственного лингвистического университета им. Н. А. Добролюбова. 2021. Вып. 4 (56). С. 108–122. [Dmitrieva, Elena N., & Kuritsyna, Galina V. (2021) Modernizatsiya professionalnoy pedagogicheskoy podgotovki uchitelya inostrannogo yazyka v sovremennykh usloviyakh (Upgrading the VET Training of a Foreign Language Teacher in Modern Conditions). *LUNN Bulletin*, 4 (56), 108–122. DOI: 10.47388/2072-3490/lunn2021-56-4-108-122. (In Russian)].
- Исследование и проектирование содержания дополнительного профессионального образования (теоретико-методологические основания): коллективная монография / под ред. С. М. Зверева, В. И. Слободчикова, Е. И. Исаева. М.: МИОО, 2015. [Zverev, Sergey M., Slobodchikov, Victor I., & Isaev, Evgeniy I. (eds.) (2015) *Issledovanie i proektirovanie sodержaniya dopolnitel'nogo professional'nogo obrazovaniya (teoretiko-metodologicheskie osnovaniya): kollektivnaya monografiya* (Research and Design of the Content of Reskilling and Upskilling Programs (Theoretical and

- Methodological Foundations): a Collective Monograph). Moscow: MIOO. (In Russian)].
- Змеев С. И. Образование взрослых и андрагогика в реализации концепции непрерывного образования в России // Отечественная и зарубежная педагогика. 2015. № 3 (24). С. 94–101. [Zmeev, Sergey I. (2015) *Obrazovanie vzroslykh i andragogika v realizatsii kontseptsii nepreryvnogo obrazovaniya v Rossii* (Adult Education and Andragogy in the Implementation of the Concept of Continuous Education in Russia). *Otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika*, 3 (24), 94–101. (In Russian)].
- Ильина И. В. Управление развитием профессиональной переподготовки руководителей школ на муниципальном уровне. М.: МПГУ, Курск: КГУ, 2005. [Il'ina, Irina V. (2005) *Upravlenie razvitiem professional'noy perepodgotovki rukovoditeley shkol na munitsipal'nom urovne* (Managing the Development of School Leaders' Reskilling at the Municipal Level). Moscow: MPGU; Kursk: KGU. (In Russian)].
- Информационное общество: тенденции развития: аналитический обзор / под. ред. Л. М. Гохберга. М.: НИУ ВШЭ, 2012. [Gokhberg, Leonid M. (ed.) (2012) *Informatsionnoe obshchestvo: tendentsii razvitiya: analiticheskiy obzor* (Information Society: Development Trends: Analytical Review). Moscow: NIU VSHE. (In Russian)].
- Кеспииков В. Н. Инновационные концепты ДПО в условиях реализации профессиональных стандартов педагогических работников // Современное дополнительное профессиональное педагогическое образование. 2016. № 1 (5). С. 1–11. [Kespikov, Vadey N. (2016) *Innovatsionnye kontsepty DPO v usloviyakh realizatsii professional'nykh standartov pedagogicheskikh rabotnikov* (Innovative Concepts of Reskilling and Upskilling Programs in the Context of the Implementation of Professional Sets of Teaching Staff). *Sovremennoe dopolnitel'noe professional'noe pedagogicheskoe obrazovanie*, 1 (5), 1–11. (In Russian)].
- Кондаков А. М., Сергеев И. С. Базовые ценности российской цивилизации и их трансформация на этапе перехода к цифровому обществу // Педагогика. 2020. № 6. С. 5–23. [Kondakov, Aleksandr M., & Sergeev, Igor' S. (2020) *Bazovye tsennosti rossiyskoy tsivilizatsii i ikh transformatsiya na etape perekhoda k tsifrovomu obshchestvu* (Basic Values of Russian Civilization and Their Transformation at the Stage of Transition to a Digital Society). *Pedagogika*, 6, 5–23. (In Russian)].
- Кузнецов А. Н. Развитие кросскультурной компетентности в техническом вузе: концепция, реализация, контроль. Raleigh, North Carolina, USA: Lulu Press, Inc., 2015. [Kuznetsov, Andrei N. (2015) *Razvitie krosskul'turnoy kompetentnosti v tekhnicheskoy vuzе: kontseptsiya, realizatsiya, kontrol'* (Development of Cross-cultural Competence in a Technical University: Concept, Implementation, Control). Raleigh, North Carolina, USA: Lulu Press, Inc. (In Russian)].
- Кузнецов А. Н. К вопросу о принципах регионализации системы дополнительного педагогического профессионального образования // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. 2020. № 3 (44). С. 89–101. [Kuznetsov, Andrei N. (2020) *K voprosu o printsipakh regionalizatsii sistemy dopolnitel'nogo pedagogicheskogo professional'nogo obrazovaniya* (To the Question of the Principles of Regionalization of the System of Reskilling and Upskilling Pedagogical Programs). *Nauchnoe obespechenie sistemy povysheniya kvalifikatsii kadrov*, 3 (44), 89–101. (In Russian)].

- Лобейко Ю. А. Психолого-педагогическая готовность выпускников вузов к профессиональной деятельности // Экономические и гуманитарные исследования регионов. 2016. № 1. С. 24–28. [Lobeyko, Yuriy A. (2016) *Psikhologo-pedagogicheskaya gotovnost' vpusknikov vuzov k professional'noy deyatel'nosti* (Psychological and Pedagogical Readiness of University Graduates for Professional Activity). *Economic and Humanitarian Studies of Regions*, 1, 24–28. (In Russian)].
- Морозова Н. А. Дополнительное образование в современной образовательной системе России // Педагогика. 2003. № 7. С. 40–49. [Morozova, Nonna A. (2003) *Dopolnitel'noe obrazovanie v sovremennoy obrazovatel'noy sisteme Rossii* (Reskilling and Upskilling Programs in the Modern Educational System of Russia). *Pedagogika*, 7, 40–49. (In Russian)].
- Новиков А. М., Новиков Д. А. Методология научного исследования. М.: Либроком, 2010. [Novikov, Aleksandr M., & Novikov, Dmitriy A. (2010) *Metodologiya nauchnogo issledovaniya* (Methodology of Scientific Research). Moscow: Librokom. (In Russian)].
- Прикот О. Г. Непрерывное дополнительное профессиональное образование: новые модели и правовое поле // Человек и образование. 2012. № 3 (32). С. 17–21. [Prikot, Oleg G. (2012) *Nepreryvnoe dopolnitel'noe professional'noe obrazovanie: novye modeli i pravovoe pole* (Continuous Reskilling and Upskilling Programs: New Models and the Legal Field). *Chelovek i obrazovanie*, 3 (32), 17–21. (In Russian)].
- Рябко Т. В., Шмелькова Л. В. Дополнительное профессиональное образование: о законодательном и методическом обеспечении. Сборник методических материалов. Ярославль: Изд-во Академии Пастухова, 2015. [Ryabko, Tatyana V., & Shmelkova, Larissa V. (2015) *Dopolnitel'noe professional'noe obrazovaniye: o zakonodatel'nom i metodicheskoy obesbechenii*. *Sbornik metodicheskikh materialov* (Supplementary Professional Education: on Legislative and Methodical Provision. Collection of Methodical Materials). Yaroslavl: Izd-vo Akademii Pastukhova. (In Russian)].
- Стуканов А. П. Синергетическое управление непрерывным повышением квалификации педагогических работников. М. Ростов н/Д: Юж. отд. РАО, 2002. [Stukanov, Aleksandr P. (2002) *Sinergeticheskoye upravlenie nepreryvnyy povysheniem kvalifikatsii pedagogicheskikh rabotnikov* (Synergetic Management of Continuous Upskilling of Pedagogical Workers). Moscow–Rostov-on-Don: Yuzh. otd. RAO. (In Russian)].
- Тихонова Л. П. Об актуальности внедрения современных цифровых технологий в образование // Вестник Череповецкого государственного университета. 2019. № 1 (88). С. 203–221. [Tikhonova, Lyudmila P. (2019) *Ob aktual'nosti vnedreniya sovremennykh tsifrovyykh tekhnologiy v obrazovanie* (On the Relevance of the Introduction of Modern Digital Technologies in Education). *Vestnik Cherepovetskogo gosudarstvennogo universiteta*, 1 (88), 203–221. (In Russian)].
- Фирсова С. П. Формирование благополучной поликультурной среды технического университета // Современное языковое образование: инновации, проблемы, решения: Материалы X Международной научно-практической конференции. М.: МПГУ, 2019. С. 267–272. [Firsova, Svetlana P. (2019) *Formirovaniye blagopoluchnoy polikul'turnoy sredy tekhnicheskogo universiteta* (Formation of a Prosperous Multicultural Environment of a Technical University). In *Sovremennoye yazykovoye obrazovanie: innovatsii, problemy, resheniya: Materialy X Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii* (Modern Linguistic Education: Innovations, Problems, So-

- lutions: Proceedings of X International Scientific Practical Conference). Moscow: MPGU, 267–272. (In Russian)].
- Чамина О. Г. Развитие цифровых компетенций и навыков у бакалавров лингвистики (на примере массовых открытых онлайн-курсов) // *The Scientific Heritage*. 2020. №. 44-4 (44). С. 43–45. [Chamina, Olesya G. (2020) *Razvitie tsifrovykh kompetentsiy i navykov u bakalavrov lingvistiki (na primere massovykh otkrytykh onlayn-kursov)* (Development of Digital Competencies and Skills among Bachelors of Linguistics (on the Example of Public Open Online Courses)). *The Scientific Heritage*, 44-4 (44), 43–45. (In Russian)].
- Чегодаев Н. М. Теоретические и организационно-педагогические основы инновационных процессов в системе последиplomного образования педагогических кадров. СПб.: ИОВ РАО, 1997. [Chegodayev, Nikolay M. (1997) *Teoreticheskie i organizatsionno-pedagogicheskie osnovy innovatsionnykh protsessov v sisteme poslediplomnogo obrazovaniya pedagogicheskikh kadrov* (Theoretical and Organizational and Pedagogical Foundations of Innovative Processes in the System of Postgraduate Education of Pedagogical Staff). Saint Petersburg: IOV RAO. (In Russian)].
- Ширяев В. Л. Моделирование системы постдипломного образования педагогических кадров в федеральном округе. СПб.: СПб ГУ ПМ, 2002. [Shiryayev, Viktor L. (2002) *Modelirovanie sistemy postdiplomnogo obrazovaniya pedagogicheskikh kadrov v federal'nom okruge* (Modeling the System of Postgraduate Education of Pedagogical Staff in the Federal District). Saint Petersburg: SPb GU PM. (In Russian)].
- Anzina, Tatiana, Krupchenko, Anna, & Kuznetsov Andrei. (2018) Development of Pragmatic Competency of Foreign Language Teachers for Overcoming Teaching and Learning Barriers at an Economic University. *EDULEARN18 Proceedings*, 921–926.
- Brockmann, Michaela, Clarke, Linda, & Winch, Christopher. (2008) Knowledge, Skills, Competence: European Divergences in Vocational Education and Training (VET) — the English, German and Dutch Cases. *Oxford Review of Education*, 34 (5), 547–567.
- Gordashnikova, Olga, Fedorchuk, Yuliya, & Kuznetsov, Andrei. (2021) Digital Competency of a School Principal: the 21st Century Skill Development. *EDULEARN21 Proceedings*, 835–841.
- Jensen, Kim Ebensgaard. (2014) Linguistics in the Digital Humanities: (Computational) Corpus Linguistics. *MedieKultur: Journal of Media and Communication Research*, 30 (57), 117–136. DOI: 10.7146/mediekultur.v30i57.15968.
- Krupchenko, Anna, & Kuznetsov Andrei. (2017) Professional Linguodidactics as the Cutting-Edge Advanced Approach to Foreign Language Teaching in TVET: ESP vs. CLIL. *INTED2017 Proceedings*, 2863–2868.
- Kuznetsov, Andrei, Bannova, Anastasiya, & Veldyaeva Tatyana. (2021) Development of Information Competency of Technical University Students: a Case Study of Career-Oriented Cross-Cultural Language Training. *INTED2021 Proceedings*, 8267–8274.
- Mulder, Martin. (2014) Conceptions of Professional Competence. In *International Handbook of Research in Professional and Practice-based Learning*. Dordrecht: Springer International Handbooks of Education, Springer, 107–137.
- Runciman, Brian. (2014) The IT Linguist. *ITNOW*, 56 (2), 56–57.
- Shchavaleva, Ekaterina, Kuznetsov, Andrei, & Pushkina, Yulia. (2021) Teacher Personality as a Factor of Pedagogical Design. In Sukhova, Natalya, Dubrovskaya, Tatiana, & Lobina, Yulia. (eds.) *Multimodality, Digitalization and Cognitivity in Communication and Pedagogy. Humanities — Arts and Humanities in Progress*. Springer: Cham., 20, 203–216.
- Spencer, Lyle M., & Spencer, Signe M. (1993) *Competence at Work: Models for Superior Performance*. New York: John Wiley & Sons, Inc.

УДК 372.881.1

DOI 10.47388/2072-3490/lunn2023-61-1-156-174

ОНЛАЙН-ИГРЫ В ПРЕПОДАВАНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА: NIS ET NUNC

Ю. Е. Валькова¹, В. А. Разумовская²

¹Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации,
Москва, Россия

²Сибирский федеральный университет, Красноярск, Россия

Современная сфера образования всех уровней испытывает очевидные и значительные качественные изменения, во многом обусловленные привлечением информационно-коммуникационных технологий (ИКТ), использование которых обосновано изменившимися требованиями образовательных стандартов, а также применением указанных технологий обучаемыми для учебных и неучебных целей. ИКТ стали перспективным направлением современных педагогических и методических исследований, существенно изменив методические и дидактические парадигмы образования. Одним из активно исследуемых в последнее десятилетие в России и за рубежом явлений, связанных с областью ИКТ, является использование онлайн-игр в преподавании различных учебных дисциплин. Настоящая работа имеет своей теоретической целью обзор основных исследований российских и зарубежных ученых, а также обоснование дидактического потенциала игр, в частности, в преподавании иностранных языков. Актуальность работы определяется тем, что онлайн-игры стали неотъемлемой частью образовательного процесса всех уровней. Практической целью исследования стало выделение и описание базовых критериев для создания классификации онлайн-игр, используемых в преподавании иностранных языков. Поставленные цели достигаются посредством решения следующих конкретных задач: 1) анализ современной научной литературы по применению онлайн-игр в образовательных целях; 2) описание опыта применения онлайн-игр в обучении иностранным языкам; 3) выделение критериев для классификации онлайн-игр, используемых в преподавании иностранных языков. Онлайн-игры рассматриваются как эффективная технология, предусматривающая применение принципов компьютерных игр в педагогических условиях для совершенствования иноязычной коммуникативной компетенции учащихся, в том числе ее лингвистического и социокультурного компонента. По результатам анализа научной литературы, собственного опыта и наблюдений были предложены основные критерии для классификации образовательных онлайн-игр, а также описаны положительные и отрицательные эффекты, возникающие от применения онлайн-игр в образовании в общем и в обучении иностранным языкам в частности. Основным объектом исследования, выполненного на основе дескриптивного и прескриптивного подходов, преимущественно стали бесплатные онлайн-ресурсы.

Ключевые слова: онлайн-игры; образование; бесплатные онлайн-ресурсы; преподавание иностранных языков; ESL.

Цитирование: Валькова Ю. Е., Разумовская В. А. Онлайн-игры в преподавании иностранного языка: Hic et nunc // Вестник Нижегородского государственного лингвистического университета им. Н. А. Добролюбова. 2023. Вып. 1 (61). С. 156–174. DOI: 10.47388/2072-3490/lunn2023-61-1-156-174.

Online Games in Teaching Foreign Language: Hic et Nunc

Yulia E. Valkova¹, Veronica A. Razumovskaya²

¹Financial University under the Government of the Russian Federation, Moscow, Russia

²Siberian Federal University, Krasnoyarsk, Russia

At all of its levels, modern education is experiencing obvious and significant paradigm changes, largely due to the emergence of information and communication technologies (ICT), which are not only widely used by students for educational and non-academic purposes, but now also mandated by the updated requirements of the current educational standards. ICT have become a promising area of modern pedagogical and methodological research, significantly changing the methodological and didactic paradigms of education. One of the ICT-related phenomena, actively studied in the last decade both in Russia and abroad, is the use of online games for teaching various academic disciplines. This paper includes a review of key research done by Russian and foreign scholars over the recent years and features a theoretical analysis of the didactic potential of games for teaching foreign languages. The relevance of the study lies in the fact that online games have become an integral part of the educational process at all levels. The practical purpose of the study is to identify and describe the basic criteria for creating a classification of online games used for teaching foreign languages. Achieving the stated research goals entailed the following tasks: 1) analyzing current academic literature on the use of online games for educational purposes; 2) describing a practical experience of using online games for teaching foreign languages; 3) identifying criteria for classifying online games used for teaching foreign languages. Using free online resources as the main object of their study, carried out on the basis of descriptive and prescriptive approaches, the authors postulate that online games are an effective technology where principles of computer games are applied in educational environments with the express purpose of improving foreign language communicative competence of students, including its linguistic and socio-cultural component. Based on the review of the academic literature and their own experience and observations, the authors propose key criteria for classifying educational online games and go on to discuss various positive and negative effects arising from using online games in education in general and in teaching foreign languages in particular.

Key words: online games; education; free online resources; foreign languages teaching; ESL.

Citation: Valkova, Yulia E., Razumovskaya, Veronica A. (2023) Online Games in Teaching Foreign Language: Hic et Nunc. *LUNN Bulletin*, 1 (61), 156–174. DOI: 10.47388/2072-3490/lunn2023-61-1-156-174.

1. Введение

Онлайн-игры в сфере образования с каждым годом приобретают все большую популярность. Судя по экспоненциальному росту публикаций, возрастает и интерес научного сообщества к онлайн-играм (см. библио-

метрический анализ 2517 публикаций *Scopus* и 1743 публикаций в *Web of Science* за 2010–2020 годы [Swacha 2021]). Объектом настоящего исследования стали бесплатные онлайн-игры, используемые в преподавании иностранного языка. Предмет исследования — дидактический потенциал отобранных игр.

В исследовании были использованы следующие методы: анализ научной литературы по тематике исследования; отбор игр с дидактическим потенциалом; наблюдение за учащимися, играющими в отобранные игры; сравнение итогов применения игр с результатами традиционных форм работы на занятиях по иностранному языку; классификация игр; составление списка возможных критериев для их описания.

Онлайн- или цифровые игры (в англоязычной литературе используется термин *digital games*) предоставляют игрокам возможность наслаждаться высокой интерактивностью, которая помогает им понять себя, почувствовать себя органично и принять решения по самореализации. Игроки также могут выбрать аватары, которые представляют (отражают) их личности и способы мышления (Kowert 2020).

Обратная связь в играх — важный аспект для повышения учебной мотивации. Основанная на игре система формирующего оценивания студентов может повысить самооценку и учебную мотивацию, как внешнюю, так и внутреннюю. Целесообразно не только изучить воздействие онлайн-игр на мотивацию учащихся, но и понять, как использовать игровые инструменты обучения в разумных, продуманных и осмысленных целях, отвечающих потребностям системы образования и студентов XXI века (Современные тенденции... 2021). Использование онлайн-игр в образовании в полной мере отвечает требованиям времени, ставшего эпохой стремительной цифровизации, предполагающей широкое привлечение цифровых технологий и разработку онлайн-курсов для преподавания различных учебных дисциплин, прежде всего иностранных языков, что стало предметом нашего анализа (Ваганова, Демина, Лунина, Телегина 2018; Ариян, Валяева 2022). Подобные исследования необходимы для того, чтобы понять, как предоставить учителям знания о цифровых инструментах, которые могут сделать процесс обучения более интересным и дать учащимся возможность получать, закреплять и проверять свои знания, используя разные способы. Акцент в представленном исследовании сделан на область преподавания иностранных языков, что в полной мере соответствует образовательным тенденциям современной высшей школы России (Елингводидактика... 2020).

Типологию онлайн-игр для преподавания иностранного языка можно провести по разным критериям, например образовательные или серьезные

игры, игровые тесты, развлекательные игры. В данной работе фокус сделан на образовательные игры, которые предназначены для изучения языка или других областей знания, но геймплей на иностранном языке позволяет их использовать также в работе преподавателя. Геймификация, или игрофикация, образования — термин, который используется при описании применения игр в образовании в российских публикациях. Тем не менее отметим, что геймификация характеризуется набором определенных признаков, которые могут и не присутствовать в игре (например, очки, рейтинг, бейджи).

Конструктивистская теория обучения помогает включать геймификацию в процесс обучения, поскольку она основана на принципах индивидуального понимания и интерактивного обучения. Геймификация направлена на внутреннюю мотивацию учащихся, развивая их навыки вычислительного мышления, словарный запас и помогая учащимся приобретать навыки и знания в интерактивном и интересном формате (Reiners, Wood 2015).

Применение онлайн-игр служит развитию коммуникативной компетенции у студентов, так как переводит недискурсивную практику в дискурсивную (Медиафилософия XII 2016: 15).

2. Библиометрический анализ источников

Для библиометрического анализа были исследованы базы данных *Scopus* (*ScienceDirect* после введения санкционных ограничений) и *Google Scholar*. Для получения дайджеста по отдельным монографиям и корпусам статей был использован сайт *typeset.io*. В данном случае сайт, применяющий технологии искусственного интеллекта, использовался для выделения трендов, в случаях проведенных нами обобщений нет ссылок на список литературы. К преимуществам *typeset.io* можно отнести поддержку 13 языков и возможность задавать вопросы. Поисковые запросы выглядели так: *What are key takeaways of digital games in education? What are research results? Describe the main approaches used. What is unique about the paper?*

Для визуализации результатов поиска и поиска литературы был использован сайт <https://researchrabbitapp.com/home>. К преимуществам можно отнести интеграцию с программой *Zotero* и другими библиографическими менеджерами, возможность совместной работы и нахождения публикации по названиям, *DOI*, *BibTeX*, *RIS*, а также выгрузку в форматах *BibTeX*, *RIS*, *CSV*. Благодаря алгоритмам можно найти предыдущие и последующие статьи авторов добавленных в коллекцию публикаций, посмотреть список рекомендуемых авторов, визуализировать связи между авторами благодаря встроенному *VOSViewer* (см. Рис. 1). К недостаткам

можно отнести невозможность осуществить визуализацию по ключевым словам, а также работу исключительно с научными публикациями в базе данных *Microsoft Academic Search*. Аналогами указанного сайта, используемого для поиска статей и взаимосвязей, являются *ConnectedPapers*, *Litmaps*, *Citation Gecko*, *Inciteful* и т. п. Отметим, что по функциональным параметрам и простоте использования лидирует *Research Rabbit* (Тай 2021).

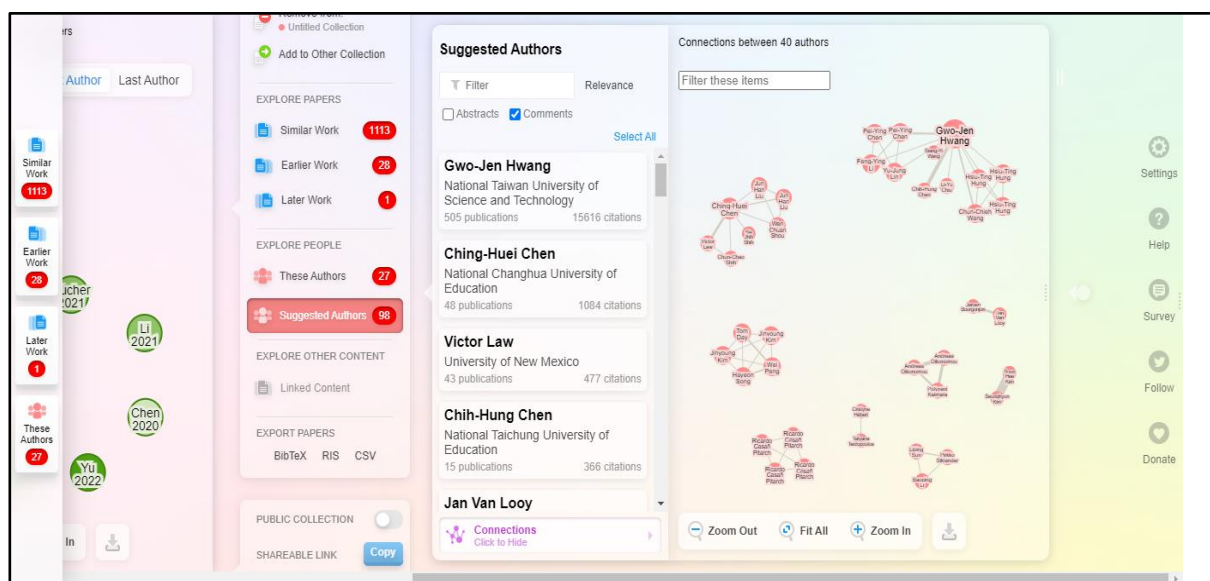


Рис 1. Визуализация работ рекомендуемых авторов на основе 9 статей в подборке (запрос: *digital games in education*)

3. Дидактический потенциал онлайн-игр

Игровая деятельность для онлайн-образования в целом в последние десятилетия приобретает неслыханный масштаб. Мировой рынок игр для образования в 2022 году был оценен в 6,9 млн долларов, ожидается рост до 24 млн к 2027 году (Game-Based Learning Market New Report ... 2022).

Дидактический потенциал онлайн-игр связан с их добровольностью, игровыми элементами, красочным интерфейсом, способствующим мотивации. Онлайн-игры способствуют развитию критического мышления у обучаемых иностранным языкам, что, бесспорно, соответствует развивающему подходу (Ариян 2021). Следует избегать, однако, упаковывания скучного материала в красочную оболочку, иначе это может привести к фрустрации учащихся. Важно соблюдать принципы отбора и структурирования содержания в обучении иностранному языку (Миков 2016). Э. Брукман ещё в 1999 году использовала сравнение таких игр с капустой брокколи, которую сверху покрыли шоколадом (Bruckman 1999: 75). С тех пор эта

аналогия стала классической (см., например, кандидатскую диссертацию Дж. Хабгуда [Habgood 2007]). Решением проблемы будет отказ от использования повторяющихся, не связанных с жизнью задач. Также для игры важно приобретение собственного творческого опыта в духе конструктивизма и взаимодействие с другими людьми (Bruckman 1999: 78).

Отметим, что использование игровых технологий не должно автоматически восприниматься как качественный сдвиг в образовательной парадигме. Привнесение развлекательных технологий в процесс, который не является таким по сути, должно быть методически обосновано и применяться ограниченно.

Анализ публикаций не выявил классификаций игр, используемых в образовании. Известно отнесение игр к разряду серьезных и развлекательных, а также игр для одного и нескольких участников. Попытка создать онтологию видеоигр преимущественно сводится к философским описаниям без названий конкретных игр. Так, А. С. Ветушинский в параграфе «Три онтологии видеоигр» коллективной монографии предлагает три варианта для создания онтологии: 1) игра как явление культуры; 2) игра как виртуальный мир во взаимосвязи с другими мирами; 3) игра как технологическая среда, где разработчик — демиург, а игрок аналогичен младшему богу у Платона (Видеоигры: введение в исследования 2018: 160).

Дж. Макгонигал объясняет наблюдаемый эскапизм в компьютерные игры следующим образом: «в современном обществе компьютерные и видеоигры удовлетворяют *подлинные потребности* (курсив наш. — Ю. В., В. Р.) человека, поскольку реальный мир сегодня их удовлетворить не может. Игры дают вознаграждение, которого в нем нет. Они учат, вдохновляют, вовлекают и объединяют нас так, как невозможно в обычном мире» (Макгонигал 2018: 15). При всей очевидной предвзятости приведенного выше суждения нельзя не согласиться с тезисом о привлекательности игр, только они не должны убивать внутреннюю мотивацию игрока согласно идее С. Детердинга (Rebrov, Cherkasov 2017: 309). При этом отметим, что использование игровых механик не всегда может способствовать вовлеченности, особенно если отсутствует цель более высокого уровня.

4. Применение онлайн-игр в образовательном процессе

Применение игр в образовательном процессе можно условно разделить на 3 категории: 1) *game-based* — применение серьезных (т. е. обучающих) игр; 2) *game-enhanced* — применение отдельных небольших готовых, обычно коммерческих игр; 3) *game-informed* — применение отдельных аспектов, геймификации (Reinhardt, 2019). Использование игр в обра-

зовании может носить запланированный характер и незапланированный, когда игра используется для заполнения пробелов по решению учителя на уроке. Термин «серьезные игры», т. е. игры исключительно в образовательных целях, был введен К. Абтом в 1970-е гг. (Abt 1970). Сейчас серьезные игры рассматриваются как подвид *digital games*. Как уже отмечалось выше, это более распространенный термин в зарубежных научных публикациях, чем *online games*.

Е. О. Акчелов и К. С. Никитина в параграфе «Игровые технологии в образовании» упомянутой выше коллективной монографии выделяют 15 определений технологии *edutainment*, в настоящее время актуальной в молодежной среде. Неотъемлемыми признаками такого обучения через развлечение будут интерактивность и игры (Видеоигры: введение в исследования 2018: 345). Для серьезных образовательных игр исследователи находят минимум семь определений. Сами же игры предлагают классифицировать по трем признакам: геймплей, цель и область (Видеоигры: введение в исследования 2018: 347), что следует признать недостаточным для настоящего исследования. Серьезная образовательная игра в противовес хаотично применяемой технологии *edutainment* обладает следующими характеристиками:

- 1) приоритет образования;
- 2) параллельное использование средств развлечения;
- 3) использование ИКТ;
- 4) достижение нескольких результатов;
- 5) применение в любой сфере деятельности;
- 6) возможность разработки для любой возрастной группы (Видеоигры: введение в исследования 2018: 348).

В зарубежных публикациях последнего времени преобладает термин *DGBL — digital game-based learning* — образование, базирующееся на цифровых играх. Выводы исследователей не являются однозначными, педагоги-практики со скепсисом относятся к изысканиям по этой теме, так как наблюдается расхождение между тем, что считается методически оправданным, и тем, что имеет реальную практическую ценность для педагогов (All, Castellar, Van Looy 2021: 3).

Цифровые игры, как доказано эмпирическими исследованиями (176 и 160 респондентов), уменьшают стресс и негативное влияние от истощения благодаря своей интерактивности и необходимости оторваться от реальной жизни, чтобы нормально играть и «быть в потоке» (Kowert 2020: 4–5). Цифровые игры удовлетворяют базовые психологические потребности, дают ощущение личностного роста, мастерства, автономности, «значимого развлечения» (*meaningful entertainment*) (Kowert 2020: 8, 10).

Онлайн-игра может способствовать развитию математических понятий учащихся в нешкольных условиях. Так, в работе *Smart Pedagogy of Game-based Learning* было показано, что игра может помочь учащимся понять и применить принципы анализа стоимости и принятия решений в социальных системах, таких как медицинские и социальные программы. Применение игр и игровых тестов в высшем образовании может привести к улучшению понимания и повышению мотивации учащихся (Lowrie, Jorgensen 2015).

В Латвийском университете было проведено исследование, в котором приняли участие 129 студентов бакалаврских и магистерских программ обучения. Студенты прошли опрос, делясь своим мнением об онлайн-викторинах и тех элементах, которые они считают привлекательными и мотивирующими. Студентов также спросили об игровых приложениях на уроках: как часто они используются; какие самые распространенные приложения и используются ли они в классе; какая цель этих приложений и какую обратную связь предоставляют приложения и преподаватели. Около половины респондентов указали, что игровое обучение на занятиях не используется, те, у кого оно используется, дали высокие оценки по шкале Лайкерта. Отзывы, обратная связь, кооперация и полученные баллы являются очень важными аспектами для студентов (Daniela 2021). С. Дремэн пишет, что онлайн-игры обучают студентов даже тогда, когда те этого не осознают (Daniela 2021: 158, 163).

Онлайн-игры создают динамическую образовательную среду (Lee-Luan, Raghbir 2021: 94). Когнитивный аспект онлайн-игр связан с их наглядностью, так, студенты, изучающие курс биологии в одном из университетов США, играли в игру *Virtual Stem*. Те, кто играл, на 40 % успешнее справились с тестом, чем те студенты, которые только посещали лекции (Gouglas, Povan, Lucky, Russell 2014: 129).

Выделяются следующие признаки онлайн-игры:

- 1) интерактивное решение задачи;
- 2) определенные и понятные правила и цели;
- 3) сильная сложность;
- 4) выполнение заданий от лица героя (аватар);
- 5) необходимость делать выбор, имеющий последствия;
- 6) ощущение контроля;
- 7) погружение в виртуальный мир;
- 8) элементы случайности;
- 9) постоянная подкрепляющая обратная связь;
- 10) сенсорная стимуляция (см. Вербах, Хантер 2015: 55; Xu, Chen, Eutsler, Geng, Kogut 2019: 892).

Игра должна носить добровольный характер, «право вступить в игру или выйти из нее гарантирует, что заведомо напряженная и трудная работа будет воспринята как *безопасное и приятное* занятие» (Макгонигал 2018: 30). Но при использовании игр в образовании добровольность эта условна, так как педагог определяет, будет ли использоваться игра и как (в классе или в качестве домашнего задания).

5. Геймификация образовательного процесса

Следует отличать геймификацию от игры. Геймификация — использование игровых механик в неигровых контекстах для улучшения дизайна (*UX*) и пользовательского опыта, согласно С. Детердингу, главе сообщества исследователей *The Gamification Research Network* (Deterding, Sicart, Nacke, O’Hara, Dixon 2011: 180). В англоязычном дискурсе принято проводить различие между людификацией, имеющей рекреационную цель, и геймификацией, которая учит полезным навыкам, согласуется с учебной программой и фокусируется на компетенциях студента (Hernandes-Prados et, Belmonte, Manzanares-Ruiz 2021).

Геймификация бывает структурная и содержательная (Hernandes-Prados, Belmonte, Manzanares-Ruiz 2021). Авторы самого популярного в Рунете онлайн-курса по геймификации дают следующее определение: «Геймификация — это введение дополнительных игровых правил в существующий контекст. При этом должны соблюдаться такие правила: в системе должно быть удовольствие (*fun*), непосредственная связь с реальностью и добровольность игры» (Нефедьев, Бронникова 2019: 28). Как видим, даже в этом определении понятия «игрофикации» и «игры» смешиваются, хотя авторы отстаивают мнение о том, что это разные понятия. Также к обязательным признакам геймификации они относят *PBL — points, badges, leaderboards* (очки, бейджи, рейтинги). Русская аббревиатура для этих понятий не прижилась (Нефедьев, Бронникова 2019: 72 и далее). Если получение удовольствие от игры — это содержательная геймификация, то внешние обрамления типа очков и шкал прогресса — структурная.

Учебный контент, который включает в себя презентации, сценарии и игровые упражнения, будет эквивалентом содержательной геймификации. Цель структурной геймификации учебных материалов заключается в том, чтобы сделать их более увлекательными за счет добавления игровых механик, таких как подсчет очков (пойнтсификация — см. подробнее [Boulet 2016]), разблокировка новых модулей, сбор бейджей и др. Простое добавление баллов, рейтингов или уровней к учебному контенту не превращает учебные материалы в серьезные игры, а лишь делает их похожими на игру:

это игровые механики без игрового контента.

Геймификация имеет и отрицательные стороны. В бизнесе, как утверждает исследователь *Game Studies* Ян Богост, геймификация — инструмент эксплуатации (*exploitationware*), так как она заставляет людей делать что-либо помимо их интересов или убеждений (Bogost 2015: 73).

На основе рассмотренного выше можно сделать промежуточные выводы. К очевидным преимуществам онлайн-игр в образовании (почти все из них можно применить и к обычным аналоговым играм) относятся следующие:

- 1) повышение мотивации и вовлеченности;
- 2) персонализация опыта;
- 3) улучшение навыков командной работы (в некоторых играх);
- 4) поощрение нестандартного мышления;
- 5) снижение страха провала (Вербах, Хантер 2015: 59);
- 6) использование другого мультимедийного контекста;
- 7) фокусировка внимания на деталях;
- 8) соревновательный аспект;
- 9) создание благоприятной атмосферы в среде обучения.

Недостатками применения онлайн-игр в образовании можно признать:

- 1) сложности методического характера;
- 2) высокую стоимость собственных разработок;
- 3) необходимость соблюдать цифровую гигиену и санитарные нормы;
- 4) проблемы технического характера (низкая скорость интернета и т. д.);
- 5) сопротивление обучающихся (включая отношение к играм как к чему-то необязательному);
- 6) временные затраты на поиск и создание игр.

6. Онлайн-игры для изучения иностранных языков

Следует отметить рост публикаций, посвященных онлайн-играм для изучения иностранных языков в целом и английского как иностранного в частности. Существует пять основных тем для исследования: 1) концепция обучения с элементами игры для овладения иностранным языком; 2) дизайн игровых технологий; 3) саморефлексия учителей относительно эффективности использования определенных игровых технологий в обучении языку; 4) экспериментальные исследования, в которых сравнивается эффект вмешательства в изучение языка на основе игровых технологий с контрольной группой; 5) эмпирические исследования (последствия ис-

пользования игр) (Цветкова 2022: 201). В данном разделе будет проведен обзор литературы последних лет, посвященной онлайн-играм в обучении иностранным языкам.

В первую очередь обратимся к зарубежному опыту. Игры можно условно разделить на два вида: созданные в образовательных целях и созданные для других целей, но применяемые в образовании. Использование обычных игр в образовательных целях породило в 1970-х гг. концепцию *CALL* — *computer-assisted language learning*, изучение языков с помощью компьютерных технологий. Так, например, в виртуальных мирах *Second Life* и *Minecraft* стали появляться зоны, специально связанные с образовательными целями. Гёте-институт имеет собственную область в *Second Life*, а в *Cambridge Assessment English* разработали курс обучения для детей 7–12 лет в виртуальном Лондоне в *Minecraft*.

В данной связи интересно исследование использования многопользовательской ролевой игры (игроки 23–24 лет) для освоения новой лексики на английском языке (Lee-Luan, Azizie, Chew 2022). Эта игра не предназначена для образовательных целей, но поскольку она осуществляется на английском языке, то игроки осваивают язык в процессе игры. Авторы указанного исследования признают, что выводы об эффективности таких игр в научных статьях обычно делаются не на большой выборке студентов, а время, потраченное на игры, тоже невелико. В своей работе исследователи делают вывод, что такие игры положительно влияют на все основные стратегии освоения вокабуляра (метакогнитивную, когнитивную, запоминание и активацию). Но данный вывод основан на выборке только из 4 реципиентов и, соответственно, не может быть признан репрезентативным.

Небольшая выборка (только из собственных учеников) характерна и для исследований прогресса школьников в изучении английского языка как иностранного. Работа Р. Кутюр-Матте посвящена тому, как 20 франкоязычных учеников 6-го класса (11–12 лет) в квебекской школе изучают английский язык, играя в многопользовательскую игру *Club Penguin Island* (Couture-Matte 2022). Ученики были разбиты попарно (условно слабый и сильный ученик), все их диалоги записывались, поскольку акцент был сделан на развитии речи без учителя в качестве инициатора. Эксперимент показал подтвержденные положительные результаты, но контрольной группы, как отмечает сам автор, не было.

Валидность исследований связана не только с малой выборкой, но и с применением сопутствующих элементов, например проведением предварительного и последующего тестирования. Изучая инструментарий исследования *DGBL*, А. Олл и соавторы установили, что для точности оценки влияния игры нельзя проводить дополнительные обсуждения на уроке, так

как это исказит воздействие исключительно от игрового процесса и сократит время, выделенное на игру (All, Castellar, Van Loooy 2021: 11). Для исследования использовалась коммерческая образовательная игра *Mingoville* на английском языке. Участие в эксперименте принял 71 школьник (3-й и 4-й классы). Расхождения от участия разноуровневых детей можно минимизировать, замерив результаты до и после игры, но для чистоты эксперимента авторы предлагают отказаться от таких измерений. Только тест, проверяющий результаты через какое-то время после игры, не считается вмешательством, искажающим результат от игрового процесса. В свою очередь такая практика работы с играми приемлема для эксперимента, но не для реальной учебной ситуации. Контроль за результатами также может снизить положительный эффект мотивации (All, Castellar, Van Loooy 2021: 16). Даже время дня для проведения эксперимента (особенно с детьми) может иметь искажающий эффект (All, Castellar, Van Loooy 2021: 17).

Другая статья по рассматриваемому вопросу посвящена опыту применения игровых тестов *Kahoot* и *Quizziz*. На основе опроса 60 учеников начальной школы в Малайзии был сделан вывод о том, что применение таких тестов в середине или конце урока служит хорошим стимулом для мотивации в духе Гарднера (усилие, желание достичь цели и положительное отношение к цели) (Mohd, Harwati, Melor 2020). В публикации, посвященной влиянию игр *Wordwall* на прирост лексического запаса 60 учеников 5-го класса в другой малайзийской школе, был сделан вывод о положительном влиянии игр на запоминание слов, на внимание и удовлетворенность учащихся. Тем не менее, хотя авторы отмечают, что в Малайзии растет интерес к использованию мобильных устройств для изучения английского языка, результаты исследования нельзя экстраполировать на другие игры (Hasram, M. Khalid, Maslawati, Mohd, Mohd, Wan 2021).

Большинство онлайн-игр для изучения иностранного языка связаны с освоением нового вокабуляра (Xu, Chen, Eutsler, Geng, Kogut 2019: 878). Выделяются четыре группы стратегий при отработке вокабуляра в многопользовательских ролевых играх: 1) метакогнитивная (опознание незнакомой лексики и догадки о значении); 2) когнитивная (консультация с другим игроком, использование онлайн-словаря, ведение собственного словаря); 3) мнемоническая (сравнение с похожими словами, вспоминание нового слова при повторной встрече с ним); 4) активация (понимание того, как слово можно употребить в реальной жизненной ситуации, не связанной с игрой, употребление слова) (Lee-Luan, Raghbir 2021: 99–100).

Прирост вокабуляра и долгосрочное его запоминание отмечены при проведении квази-эксперимента с группой из 40 учеников 4-го класса четырех школ в Малайзии (Ni, Jong, Dison, Thomas, Yunus, Suliman 2020). Ре-

зультаты проверены неоднократно тестами, но в данном случае применялась не только одна онлайн-игра, поэтому нельзя приписать хорошие результаты исключительно ей.

Исследователи применения онлайн-игр при обучении иностранному языку обычно ссылаются на закон упражнений Э. Торндайка и теорию интегративной и инструментальной мотивации Р. Гарднера, который, как и У. Ламберт, считается наиболее известным исследователем мотивации к изучению иностранного языка. Гарднер отмечал, что обучение иностранным языкам отличается от других предметов, так как требуется освоить нормы поведения, характерные для другого общества (Селиверстова 2013: 260).

Наиболее частотны в России публикации по таким онлайн-ресурсам для составления тестов, как *Kahoot* (3507 публикаций на *elibrary* на начало 2023 г.) и *Quizlet* (2719 публикаций на *elibrary* на начало 2023 г.). Один из российских проектов по изучению иностранных языков — *LinguaLeo* — включает как структурную, так и содержательную геймификацию. Проект функционирует по модели *freemium*, часть контента доступна бесплатно. Несмотря на тщательную проработку методических материалов, геймификации (аватар пользователя — львенок, который получает фрикадельки за выполнение заданий) и игр, проект с момента своего создания в 2010 году только дважды вышел на самоокупаемость и только в 2018 году получил чистую прибыль. Возможно, у российских пользователей недостаточно внутренней мотивации для оплаты доступа, когда есть возможность изучать язык иным образом, либо при внутреннем согласии на платное обучение они склонны выбирать обучение с преподавателем, а не на полностью автоматизированном ресурсе. Но эта гипотеза не находит подтверждения или опровержения в научных публикациях, посвященных *LinguaLeo*, которые носят дескриптивный характер (примерно 1500 публикаций на *elibrary*). В некоторых из этих публикаций происходит путаница понятий, сайт и приложения называются соцсетями или технологиями искусственного интеллекта.

Главной целью применения онлайн-игр является не мотивация, которой посвящено большинство научных статей, а научение языку. Целесообразность применения онлайн-игр связана с отработкой отдельных языковых навыков:

- 1) аудирования;
- 2) чтения;
- 3) грамматики;
- 4) лексического запаса;
- 5) письма;

б) говорения (в меньшей степени используется в образовательных играх, в большей — в многопользовательских ролевых);

7) навыков *CLIL* (*Content and Language Integrated Learning*, или предметно-языковое интегрированное обучение) — междисциплинарных навыков, когда основы другой дисциплины изучаются на иностранном языке.

Необходимо отметить, что классификация именно по навыкам не будет наглядной, так как есть игры, которые формируют и используют разные навыки в различной мере. Многие игры нацелены на отработку разных навыков и подходят для учеников, имеющих различный уровень владения языком, что благоприятно влияет на психологический климат в учебном классе. Исследователи отмечают, что игры улучшают мотивацию, то есть обеспечивают воспроизводимость желательных паттернов поведения (Voulet 2016).

По результатам анализа литературы были разработаны следующие критерии для классификации образовательных онлайн-игр:

1) специально созданные для образования / не созданные специально для образования;

2) однопользовательские / для ограниченного количества пользователей / многопользовательские;

3) одноязычный / многоязычный интерфейс;

4) ограниченные / неограниченные по времени;

5) имеющие возможность повторного прохождения / не имеющие возможности повторного прохождения;

б) обладающие соревновательным аспектом / не обладающие соревновательным аспектом;

7) имеющие элементы случайности (начисление бонуса) / не имеющие элементов случайности;

8) имеющие шкалу прогресса / не имеющие шкалу прогресса;

9) технические характеристики: 2D / 3D / MR / AR / VR;

10) представленные: на сайте / в приложении / на сайте и в приложении;

11) по типу ОС;

12) по жанру (пазл, экшен, шутер, стратегия, гонки, симуляторы и т. п.);

13) имеющие аналоги / не имеющие аналогов;

14) платные / условно бесплатные / бесплатные;

15) конечные / бесконечные;

16) в которые можно выиграть / в которые нельзя выиграть (типа *Tetris*).

7. Заключение

Отметим основные преимущества и недостатки онлайн-игр. Положительные эффекты от применения онлайн-игр в образовании, и в обучении иностранному языку в частности:

- 1) повышение внутренней и внешней мотивации;
- 2) улучшение вовлеченности;
- 3) уменьшение тревожности (Xu, Chen, Eutsler, Geng, Kogut 2019: 879);
- 4) применение языковых навыков в ролевой ситуации;
- 5) возможность визуализации и отслеживания результатов;
- 6) возможность разнообразить учебный процесс.

Отрицательные эффекты от применения онлайн-игр в образовании, и в обучении иностранному языку в частности:

- 1) недостижение цели;
- 2) увлеченность игровой стороной и пренебрежение смысловой;
- 3) вытеснение внутренней мотивации из-за внешнего поощрения (например, вознаграждение учащегося оценкой или баллами);
- 4) фрустрация от технических затруднений;
- 5) усталость от работы за компьютером / с мобильным устройством;
- 6) переигрывание. К. Вербах предостерегает от излишнего стремления к удовольствию от вознаграждения в игре, считая воздействие на простейшие системы мозга формирующим привыкание сродни наркотическому (Вербах, Хантер 2015: 44);
- 7) привыкание к играм и неготовность использовать знания, полученные в игре, в других ситуациях.

Ограничения имеющихся исследований сводятся к следующим:

- 1) отсутствие лонгитюдных исследований;
- 2) малая выборка, на которой тестировались игры (с 2010 по 2019 год из более 2000 статей, посвященных использованию онлайн-игр для обучения английскому языку, только три опирались на выборку из более чем 250 человек, большая часть даже количественных исследований опирается на меньшую выборку [Xu, Chen, Eutsler, Geng, Kogut 2019: 898]);
- 3) отсутствие контрольной группы;
- 4) нехватка инструментов диагностики (в публикациях используются опросник Гарднера, шкала Лайкерта, собственные авторские опросники, некоторые статистические методы (U-тест Манна–Уитни), но не во всех исследованиях);
- 5) предвзятость (заранее определен положительный эффект от игр);
- 6) плохой дизайн игр, что сложно поддается измерениям (All, Castellar, Van Looy 2021: 1);

7) много внешних факторов, искажающих результаты (время дня для проведения исследования, ограничения по времени на игру, проведение дискуссии перед игрой или сразу после нее);

8) изначальное отсутствие мотивации играть у участников (All, Castellar, Van Looy 2021);

9) отсутствие исследований связи прироста лексического запаса (языковой компетенции) в зависимости от уровня языка или возраста обучающегося.

Некоторые зарубежные публикации посвящены применению платных игр в образовании, кроме того, некоторые из описываемых в научных публикациях игр сомнительны с этической точки зрения (*World of Warcraft, Guild Wars 2*) (см. подробнее [Xu, Chen, Eutsler, Geng, Kogut 2019: 902; Lee-Luan, Raghbir 2021]). Эти свойства также являются ограничителями.

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 myshleniya uchashchihhsya v kontekste razvivayushchego podhoda k obucheniyu inostrannym yazykam (Developing Critical Thinking in Students within the Context of the Developmental Approach to Foreign Language Teaching). *LUNN Bulletin*, 3 (55), 128–141. (In Russian)]. DOI: 10.47388/2072-3490/lunn2021-55-3-128-141.
- 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. [Ariyan, Margarita A., & Valyaeva, Nadezhda Yu. (2022). Ispol'zovanie strategij skaffoldinga i cifrovyyh tekhnologij v processe obucheniya studentov-mezhdunarodnikov inostrannomu yazyku (Using Scaffolding Strategies and Digital Technologies in Teaching Foreign Languages to Undergraduates Majoring in International Relations). *LUNN Bulletin*, 1 (57), 122–137. (In Russian)]. DOI: 10.47388/2072-3490/lunn2022-57-1-122-137.
- Ваганова Н. В., Демина О. А., Лунина В. Л., Телегина О. В. Образовательный потенциал массового открытого онлайн-курса (МООК) в обучении иностранному языку студентов заочного отделения неязыковых вузов // Вестник Нижегородского государственного лингвистического университета им. Н. А. Добролюбова. 2018. Вып. 42. С. 135–145. [Vaganova, Nataliya V., Demina, Olga A., Lunina, Vera, L., & Telegina, Olga V. (2018). Obrazovatel'nyj potencial massovogo otkrytogo onlajn kursa (MOOK) v obuchenii inostrannomu yazyku studentov zaochnogo otdeleniya ne-yazykovyyh vuzov (Educational Potential of Massive Open Online Courses (MOOCs) in Teaching Foreign Languages to Extension Students of NonLinguistic Universities). *LUNN Bulletin*, 42, 135–145. (In Russian)].

- Вербих К., Хантер Д. Вовлекай и властвуй. Игровое мышление на службе бизнеса. М.: Манн, Иванов и Фербер, 2015. [Verbah, Kevin, & Hanter, Den. (2015) *Vovlekaj i vlastvuj. Igrovoe myshlenie na sluzhbe biznesa* (Engage and Dominate. Game Thinking in the Service). Moscow: Mann, Ivanov & Ferber. (In Russian)].
- Видеоигры: введение в исследования / отв. ред. Е. В. Галанина. Томск: Издательский дом Томского государственного университета, 2018. [Galanina, Ekaterina V. (ed.) (2018) *Videoigry: vvedenie v issledovaniya* (Video Games: An Introduction to Research). Tomsk: Tomsk State University Publishers. (In Russian)].
- Е-лингводидактика: развитие информационно-образовательной среды в высшей школе в эпоху цифровизации. М.: Научные технологии, 2020. [*E-lingvodidaktika: razvitiie informacionno-obrazovatel'noj sredy v vysshej shkole v epohu cifrovizacii* (E-linguodidactics: the Development of the Information and Educational Environment in Higher Education in the Era of Digitalization) (2020). Moscow: Nauchnye tekhnologii. (In Russian)].
- Макгонигал, Дж. Реальность под вопросом. Почему игры делают нас лучше и как они могут изменить мир. М.: Манн, Иванов и Фербер, 2018. [Makgonigal, Dzhejn. (2018) *Real'nost' pod voprosom. Pochemu igry delayut nas luchshe i kak oni mogut izmenit' mir* (Reality is in Question. Why Games Make Us Better and How They Can Change the World). Moscow: Mann, Ivanov & Ferber. (In Russian)].
- Медиафилософия XII. Игра или реальность? Опыт исследования компьютерных игр / под ред. В. В. Савчука. СПб.: Фонд развития конфликтологии, 2016. [Savchuk, Valery V. (ed.) (2016) *Mediafilosofiya XII. Igra ili real'nost'?* *Opyt issledovaniya komp'yuternyh igr* (Game or Reality? Computer Game Research Experience). Saint-Petersburg: Fond razvitiya konfliktologii. (In Russian)].
- Миков В. Ю. Реализация принципов отбора и структурирования содержания в профессионально-ориентированном обучении иностранному языку // Вестник Нижегородского государственного лингвистического университета им. Н. А. Добролюбова. 2016. Вып. 34. С. 137–146. [Mikov, Veniamin Yu. (2016). *Realizaciya principov otbora i strukturirovaniya sodержaniya v professional'no-orientirovannom obuchenii inostrannomu yazyku* (Implementing Principles of Content Selection and Structuring in Professionally Oriented Foreign Language Learning). *LUNN Bulletin*, 34, 137–146. (In Russian)].
- Нефедьев И., Бронникова М. Игрофикация в бизнесе и в жизни: преврати рутину в игру! М.: АСТ, 2019. [Nefed'ev, Ivan, & Bronnikova, Miroslava. (2019) *Igrofikacija v biznese i v zhizni: prevrati rutinu v igru!* (Gamification in Business and in Life: Turn Routine into a Game!). Moscow: AST. (In Russian)].
- Селиверстова А. Е. Мотивация школьников к изучению иностранных языков в условиях современной образовательной среды // Современные проблемы науки и образования. 2013. № 2. С. 259–264. [Seliverstova, Anna E. (2013). *Motivaciya shkol'nikov k izucheniyu inostrannyh yazykov v usloviyah sovremennoj obrazovatel'noj sredy* (Motivation of Schoolchildren to Learn Foreign Languages in a Modern Educational Environment). *Modern Problems of Science and Education*, 2, 259–264. (In Russian)].
- Современные тенденции в цифровом иноязычном образовании: вызовы и перспективы. М.: Научные технологии, 2021. [*Sovremennye tendencii v cifrovom inoyazychnom obrazovanii: vyzovy i perspektivy* (Current Trends in Digital Foreign Language Educa-

- tion: Challenges and Prospects) (2021). Moscow: Nauchnye tekhnologii. (In Russian)].
- Хейзинга Й. Homo Ludens = Человек играющий. СПб.: Азбука-Аттикус, 2018. [Hyojzinja, Johan. (2018). *Homo Ludens. Chelovek igrayushchij* (A Man Playing). Saint-Petersburg: Azbuka-Attikus. (In Russian)].
- Цветкова А. В. Использование технологий геймификации при формировании профессиональных навыков будущего специалиста на уроках иностранного языка в вузе // Мир науки, культуры, образования. 2022. № 1 (92). С. 200–204. [Cvetkova, Anna V. (2022). Ispol'zovanie tekhnologij gejmfikacii pri formirovanii professional'nyh navykov budushchego specialista na urokah inostrannogo yazyka v vuze (The Use of Gamification Technologies in the Formation of Professional Skills of a Future Specialist in Foreign Language Lessons at a University). *The World of Science, Culture, and Education*, 1 (92), 200–204. (In Russian)]. DOI: 10.24412/1991-5497-2022-192-200-204.
- Abt, Clark C. (1970) *Serious Games*. New York: Viking.
- All, Anissa, Castellar, Elena N. P., & Van Looy, Jan. (2021) Digital Game-Based Learning Effectiveness Assessment: Reflections on Study Design. *Computers & Education*, 167 (1): 104160, 1–20. DOI: 10.1016/j.compedu.2021.104160.
- Bogost, Ian. (2015) Why Gamification is Bullshit? In Walz, Steffen P., & Deterding, Sebastian. (eds.) *The Gameful World: Approaches, Issues, Applications*. Cambridge, Mass.: The MIT Press, 65–79.
- Boulet, Guy. (2016) (2023, February 10) Gamification Is Simply Bells and Whistles. *ELearn*, 11. Retrieved from <https://dl.acm.org/doi/fullHtml/10.1145/3017608.3013524>. DOI:10.1145/3017608.3013524.
- Bruckman, Amy. (1999) (2023, February 10) Can Educational Be Fun? *Game Developers Conference '99 Proceedings*, San Jose, CA, 75–79. Retrieved from <https://www.cc.gatech.edu/fac/Amy.Bruckman/papers/conference/bruckman-gdc99.pdf>.
- Couture-Matte, Robin. (2022) Digital Games in the Elementary Classroom: Using Club Penguin Island with Grade 6 ESL Students. *The Canadian Modern Language Review*, 78 (1), 34–51. DOI: 10.3138/cmlr-2020-0050.
- Daniela, Linda (ed.) (2021) *Smart Pedagogy of Game-based Learning*. Cham: Springer. DOI: 10.1007/978-3-030-76986-4.
- Deterding, Sebastian, Sicart, Miguel, Nacke, Lennart, O'Hara, Kenton, & Dixon, Dan. (2011) Gamification. Using Game-design Elements in Non-gaming Contexts. In *Proceedings of the 2011 Annual Conference on Human Factors in Computing Systems, CHI EA '11, Extended Abstracts Volume*, Vancouver, BC, Canada, May 7–12. New York: Association for Computing Machinery, 180–195. DOI:10.1145/1979742.1979575.
- Game-based Learning Market New Report by Global Industry Analysis – Share & New Technological Trends till 2027. (2022, December 22). *MarketWatch*. Retrieved from <https://www.marketwatch.com/press-release/game-based-learning-market-new-report-by-global-industry-analysis---share-new-technological-trends-till-2027-2022-12-22>.
- Gouglas, Sean, Ilovan, Mihaela, Lucky, Shannon, & Russell, Silvia. (2014) Abort, Retry, Pass, Fail: Games as Teaching Tools. In Kee, Kevin. (ed.) *Pastplay: Teaching and Learning History with Technology*, Ann Arbor: University of Michigan Press, 121–138. DOI: 10.2307/j.ctv65swr0.10.

- Habgood, Jacob M. P. (2007). *The Effective Integration of Digital Games and Learning Content*. PhD Thesis in Philosophy. Nottingham: University of Nottingham.
- Hasram, Syafigah, M. Khalid. M. Nasir, Maslawati, Mohamad, Mohd, Yusoff Daud, Mohd, Jasmy A. R., & Wan, Muna R. W. M. (2021) The Effects of WordWall Online Games (WOW) on English Language Vocabulary Learning Among Year 5 Pupils. *Theory and Practice in Language Studies*, 11 (9), 1059–1066. DOI: 10.17507/tpls.1109.11.
- Hernández-Prados, Maria A., Belmonte, Maria L., & Manzanares-Ruiz, Juan C. (2021) How to Run Your Own Online Business: A Gamification Experience in ESL. *Education Sciences*, 11 (11), 697. DOI: 10.3390/educsci11110697.
- Kowert, Rachel. (ed.) (2020) *Video Games and Well-being*. Press Start. Cham: Palgrave Pivot. DOI: 10.1007/978-3-030-32770-5.
- Lee-Luan, Ng, & Raghbir, Rino S. A. S. (2021) Learning English Vocabulary via Computer Gaming. *Issues in Language Studies*, 10 (1), 93–109. DOI:10.33736/ils.2708.2021.
- Lee-Luan, Ng, Azizie, Rino S., & Chew, Shin Y. (2022) Factors Influencing ESL Players' Use of Vocabulary Learning Strategies in Massively Multiplayer Online Role-Playing Games (MMORPG). *Asia-Pacific Education Researches*, 31, 369–381. DOI:10.1007/s40299-021-00578-6.
- Lowrie, Tom, & Jorgensen, Robyn. (eds.) (2015) *Digital Games and Mathematics Learning. Potential, Promises and Pitfalls*. Dordrecht: Springer. DOI: 10.1007/978-94-017-9517-3.
- Mohd, Shakir A. A. H., Harwati, Hashim, & Melor, Md Yunus. (2020) Pupils' Motivation and Perceptions on ESL Lessons through Online Quiz-Games. *Journal of Education and E-Learning Research*, 7 (3), 229–234. DOI:10.20448/journal.509.2020.73.229.234.
- Ni, Chai K., Jong, Bonaventure, Dison, Mary A., Thomas, Sylvia A., Yunus, Melor M., & Suliman, Ashairi. (2020) Enhancing Malaysian Primary Pupils' Vocabulary Skills Using Pocable Game and Pear Deck. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 19 (6), 145–160. DOI:10.26803/ijlter.19.6.9.
- Rebrov, Alexey V., & Cherkasov, Artem Yu. (2017) Gamification and KPI Automation: Just Another Managerial Trends or New Motivation Methods? *Russian Management Journal*, 15 (3), 303–326. DOI:10.21638/11701/spbu18.2017.303.
- Reiners, Torsten, & Wood, Lincoln C. (eds.) (2015) *Gamification in Education in Business*. Cham: Springer. DOI: 10.1007/978-3-319-10208-5.
- Reinhardt, Jonathon. (2019) *Gameful Second and Foreign Language Teaching and Learning: Theory, Research, and Practice*. Cham: Palgrave Macmillan. DOI: 10.1007/978-3-030-04729-0.
- Swacha, Jakub. (2021) State of Research on Gamification in Education: A Bibliometric Survey. *Education Sciences*, 11 (2), 69. DOI:10.3390/educsci11020069.
- Tay, Aaron. (2021) (2023, February 10) ResearchRabbit is out of Beta – My Review of This New Literature Mapping Tool. *Academic Librarians and Open Access. Medium.com – 16.08.2021*. Retrieved from <https://medium.com/a-academic-librarians-thoughts-on-open-access/researchrabbit-is-out-of-beta-my-review-of-this-new-literature-mapping-tool-3c593d061c63>.
- Xu, Zhihong, Chen, Zhuo, Eutsler, Lauren, Geng, Zihan, & Kogut, Ashlynn. (2019) A Scoping Review of Digital Game-based Technology on English Language Learning. *Educational Technology Research and Development*, 68 (3), 877–904. DOI:10.1007/s11423-019-09702-2.

УДК 378:811.111

DOI 10.47388/2072-3490/lunn2023-61-1-175-190

МОДЕЛЬ ИНТЕГРАЦИИ КОММУНИКАТИВНО-ПРОЕКТНОЙ ТЕХНОЛОГИИ В ОБУЧЕНИЕ ИНОЯЗЫЧНОЙ ПУБЛИЧНОЙ РЕЧИ БУДУЩИХ ИНЖЕНЕРОВ

Ю. В. Жарова¹, О. А. Обдалова²

^{1,2}Национальный исследовательский Томский государственный университет, Томск, Россия

¹Сибирский государственный университет путей сообщения, Новосибирск, Россия

Одним из способов обеспечения научно-технологического прогресса является эволюционное развитие технологий и постоянное обновление приборной базы. Выявляется принципиальная необходимость подготовки будущих инженеров, способных аналитически и системно мыслить, эффективно работать в условиях неопределенности, быть нацеленными на междисциплинарные коммуникации в командной среде. Актуальность данной статьи заключается в переосмыслении модели обучения английскому языку как иностранному студентов инженерного профиля на междисциплинарной основе. Без умений публично излагать результаты реализации инженерной мысли в междисциплинарной и межкультурной среде будущей инженерно-технический специалист не приобретет полноценной профессиональной мобильности на рынке труда. Цель статьи — дать содержательную характеристику разрабатываемой коммуникативно-проектной технологии обучения иноязычной публичной речи на основе междисциплинарного проекта *Back Engineering Speakers Team*. Основные задачи настоящей работы: определить интегративный базис обучения и описать его преимущества. Методологическую основу исследования составляют междисциплинарный подход в совокупности с контекстным и когнитивным подходами, обеспечивая интегративную целостность обучения, способствующую формированию комплексных системообразующих образовательных результатов в процессе непрерывного совершенствования иноязычных коммуникативных навыков и умений, расширение личной ответственности, внутренней мотивированности и самостоятельности студентов. Междисциплинарное «ассемблирование» гуманитарного и технического компонентов образовательного контента осуществляется через синтез разных способов осмысления информации — когнитивных и интерпретационных, основанных на личностно-смысловом отношении к предмету понимания. Фронтальная задача предлагаемой интеграции — сделать междисциплинарный научно-академический проект основным методом иноязычного обучения, а его содержание — инструментом практической взаимосвязи междисциплинарного содержания профессионально ориентированной подготовки. Отличительной чертой предлагаемой коммуникативно-проектной технологии является создание коммуникативной доминанты в работе над проектом посредством комплексного целеполагания в интегративных форматах совместной работы на иностранном языке. Результат исследования

междисциплинарной интеграции позволяет обратиться к систематизированным формам знаний и компетенций широкого применения, которые приобретают участники кросс-дисциплинарных команд МП *BEST*, вступающие во взаимодействие друг с другом на практике иноязычной публичной речи.

Ключевые слова: коммуникативно-проектная технология; обучение; публичная речь; иностранный язык; интеграция; инженерное образование.

Цитирование: Жарова Ю. В., Обдалова О. А. Модель интеграции коммуникативно-проектной технологии в обучении иноязычной публичной речи будущих инженеров // Вестник Нижегородского государственного лингвистического университета им. Н. А. Добролюбова. 2023. Вып. 1 (61). С. 175–190. DOI: 10.47388/2072-3490/lunn2023-61-1-175-190.

A Model for Integrating Communication and Project-Based Technologies in Teaching Public Speaking in a Foreign Language to Future Engineers

Julia V. Zharova¹, Olga A. Obdalova²

^{1,2}National Research Tomsk State University, Tomsk, Russia

¹Siberian Transport University, Novosibirsk, Russia

One of the ways to ensure scientific and technological progress lies in the evolutionary development of technologies and the constant updating of tools and equipment. In training future engineers we must focus on training experts that are able to think analytically and systematically, work effectively in uncertain conditions, and maintain interdisciplinary discussions within a diverse team. The relevance of this article is determined by an urgent need to rethink the model of teaching English as a foreign language to engineering students on an interdisciplinary basis. Obviously, without the ability to publicly present the results of the implementation of engineering thought in an interdisciplinary and intercultural environment, the future engineering specialist will not have full professional mobility in the labor market. In addition, outcomes of cutting-edge engineering thought and its implementation should be shared with the wider community. Thus, the purpose of the article is to provide a meaningful description of the communicative and design technology for teaching public speaking in a foreign language based on the interdisciplinary project *Back Engineering Speakers Team*. In this study we have sought to determine the integrative foundation of such training and to describe its advantages by utilizing an interdisciplinary approach combined with contextual and cognitive approaches that ensure the integrity of learning, contribute to the formation of complex systemic educational results in the continuous foreign-language communication skills practice, expand personal responsibility, enhance internal motivation, and foster a greater independence of students. Interdisciplinary “assemblage” of humanitarian and technical components of educational content is achieved through the synthesis of cognitive and interpretive ways of understanding information, based on a meaningful and personal attitude to issues under consideration. The frontier task of the proposed integration is to turn the interdisciplinary academic project into the main method of foreign language learning so that its contents become a practical tool for connecting the interdisciplinary content with vocationally oriented training. A distinctive feature of such communicative-project technology would be creating a communication-dominated environment through comprehensive goal-setting in integrative formats of joint work carried out in a foreign language. The results of such interdisciplinary integration

would allow us equip students with systematized knowledge and transferable skills which participants of IP *BEST* cross-disciplinary teams obtain at foreign-language public speaking training events.

Key words: interdisciplinarity, communication- and project-based technology, teaching, public speaking, foreign language, integration, engineering profile, engineering, competency-based training (CBT), transferable skills.

Citation: Zharova, Julia V., Obdalova, Olga A. (2023) A Model for Integrating Communication and Project-Based Technologies in Teaching Public Speaking in a Foreign Language to Future Engineers. *LUNN Bulletin*, 1 (61), 175–190. DOI: 10.47388/2072-3490/lunn2023-61-1-175-190.

1. Введение

Согласно Указу Президента РФ от 25 апреля 2022 года № 231 «Об объявлении в Российской Федерации Десятилетия науки и технологий», одним из актуальных направлений научно-технологического развития в рамках трансформации высшего образования в части инженерного профиля является интегративное обучение иностранному языку и профильным дисциплинам (Указ Президента РФ ... 2022). Данному явлению предшествует запрос со стороны государства и бизнеса к высшим учебным заведениям на подготовку инженеров новой формации, способных переводить иноязычные знания в интеллектуальный капитал за счет привлечения ресурсов глобальности, открытости, динамичности и постоянного притока инициативной молодежи в среду реверс-инжиниринга. Реверс-инжиниринг, являясь одним из способов обеспечения технологической независимости страны и развития собственной приборной базы, представляет собой модель обратной разработки в соответствии с конкретными запросами отечественных компаний путем усовершенствования зарубежных технологий с возможностью удовлетворить требования целого ряда компаний, а не одного заказчика.

Однако проблемный аспект заключается в том, что до недавнего времени интеграция иноязычного обучения в инженерный профиль не воспринималась российским инженерным сообществом как условие обязательное к выполнению. Кроме того, в большинстве своем программы иноязычной подготовки не отражают в полной мере специфику инженерного мышления (Леушина 2008), тем самым не дают желаемого результата сформированности социальных и коммуникативных компетенций (Гареева, Дубинина 2020; Оберемко, Малютин 2022). Очевидно, что, ограничиваясь лишь профильными знаниями без возможности анализировать зарубежный опыт, дискутируя в межкультурном профессиональном сообществе, будущий специалист не развивает полноценного системного мышления, профессиональной мобильности и адаптивной конкурентоспособно-

сти на рынке труда. Предпринятое нами исследование вносит вклад в углубление понимания перспектив проектной интеграции иноязычного обучения (Zhigalev, Vikulina, Bezukladnikov 2014; Крылов 2018; Zhigalev, Obdalova, Minakova 2019; Ариян 2021) в инженерный контекст с целью расширить представление о преимуществах обучения умениям иноязычной публичной речи будущих инженеров в условиях междисциплинарности.

В рамках данной статьи рассматривается предлагаемое авторами методическое решение поставленной проблемы, призванное удовлетворить потребность в разработке инновационной технологии иноязычного обучения будущих инженеров на междисциплинарной основе. Таким решением представляется модель интеграции коммуникативно-проектной технологии обучения иноязычной публичной речи на основе междисциплинарного проекта *Back Engineering Speakers Team* (МП *BEST*), обладающая регламентирующим характером взаимодействия участников кросс-функциональных команд.

В этой связи авторы статьи понимают язык как инструмент мышления на пути к коммуникативной осознанности с позиций контекстного подхода.

Актуальность исследования определяется сменой традиционного подхода к обучению студентов инженерно-технических направлений подготовки иностранному языку в контексте жестких рамок языка специальности (*ESP*) междисциплинарным подходом. Данный процесс сопровождается обратным педагогическим дизайном образовательных программ (от результатов обучения к цели). А в теории и методике преподавания иностранных языков стимулирует поиск новых технологий и моделей интегративного обучения, их верификацию и тиражирование лучших практик совместно с ведущими вузами страны и мира.

Цель статьи — дать содержательную характеристику разрабатываемой технологии, ответив на ряд закономерных вопросов: что является импульсом возможной интеграции обучения, каковы ее преимущества, на какой основе возможно внедрение, каких результатов ожидать?

2. Характеристика материала и методов исследования

Теоретико-методологическую основу работы составляют: *междисциплинарный подход* (Obdalova 2015; Ребрин, Шолина 2016; Халяпина 2017; Крылов 2018; Zhigalev, Obdalova, Minakova 2019), формирующий способность создавать новые знания за счет системного мышления и действовать в соответствии с ними; *контекстный подход* (Kecskes 2014; Серова, Крылов 2015; Вербицкий 2017; Kecskes, Obdalova, Minakova,

Soboleva 2018; Плетенева, Паршуткина, Осипова 2022), который обеспечивает антропологическую ориентацию обучения через интеграцию внешних и внутренних факторов, определяющих результативность обучения иноязычной публичной речи, с помощью образовательной технологии контекстного типа МП *BEST* — проектирования гибкого междисциплинарного содержания и отбора контекстных форм и методов активного обучения; *когнитивный подход* (Леушина 2008, Обдалова, Харапудченко 2019; Орехов 2019), способствующий формированию когнитивного стиля познавательной деятельности в кросс-дисциплинарных командах, усилению межличностной коммуникации.

Анализ тенденций в высшем образовании, предпринятый в (Алмазова, Баранова, Халяпина 2017; Martin, Videau, Hoesli, Laperrouza, and Tormey 2020; Ребрин, Шолина 2021; Новые подходы ...2022; Безукладников, Попова, Жигалев 2022; Chiknaverova, Obdalova 2022; Сухарева, Глумова 2022), позволяет отметить доминирование интеграционных процессов разных уровней: интеграцию науки, производства, бизнеса, образования (технологические долины, бизнес-парки, научные коворкинги, фаблабы, технопарки, хайпарки, консорциумы, передовые инженерные школы); синтез научных знаний (сквозное образование, «меж-, ультра-, кросс-, мульти-, трансдисциплинарность», согласно позиции А. М. Орехова), предполагающий комплексно-системное рассмотрение проблем с использованием разных наук и профессионалов из разных научных областей: междисциплинарные педагогические тандемы и кластеры (ТПУ). Примером может послужить стремительное развитие и широкое использование цифровых технологий, в результате чего в ряде ведущих вузов страны (ИТМО, МГУ, ВШЭ, ТГУ, НГЛУ им. Н. А. Добролюбова, УрФУ, НГУ и др.) сформирован и интегрирован альтернативный формат академической коммуникации посредством социальных сетей, мессенджеров и всевозможных цифровых сервисов (Volegzhanina, Chusovlyanova, Bykadorova, Pakhomova 2018; Zhigalev, Obdalova, Minakova 2019; Shulgina, Savitskaya, Mitchell 2019; Obdalova, Kharapudchenko, Soboleva, Minakova 2022). Открываются новые пути для «пирингового» образования в студенческих сообществах, а возникновение упомянутых «пиринговых» образовательных сетей неизбежно влечёт за собой необходимость адаптации традиционного образовательного процесса в региональных университетах с учётом возможности решения индивидуальных задач студентами коллективно (например, создание Телеграм-каналов, сообществ «ВКонтакте», профилей *Leader-id*, *Science-id*, дзен-студий, коворкинг-пространств формата *open space* и др.).

Как отмечает исследователь высшего образования В. С. Ефимов (2016), в центре научного обсуждения находятся процессы деглобализа-

ции, которые начинают менять глобальный рынок образования, складываются новые образовательные ареалы, основой которых выступает единство (родственность) языков и культур. На процессы формирования образовательных ареалов одновременно накладываются процессы глобализации знания и распространения образовательных технологий нового поколения на базе искусственного интеллекта: аналитика больших данных, блокчейн, машинное обучение и др. Это обусловлено возрастающей динамичностью социально-экономических условий в мире и транслирует спектр новых вызовов и возможностей для нашей страны.

Как показывает анализ теоретического и эмпирического материала (Исаев, Плотников, Фомин 2017; Крылов 2018; Гареева, Дубинина 2020; Сысоев 2021; Obdalova, Minakova, Soboleva 2023 и др.), метод междисциплинарного проектирования достаточно активно используется в ведущих вузах Российской Федерации, осуществляющих подготовку бакалавров и магистров по специальности «Инженерное дело, технологии и технические науки».

Так, согласно аналитическому обзору (Ефимов, Лаптева 2016), происходит переосмысление образа человека в рамках будущих концептов общества: «экономика услуг», «креативная экономика», «производство инноваций», «общество знаний». Ученые правомерно акцентируют внимание на том, что, учитывая антропологический поворот, индустриальные партнеры ожидают на рабочие места совершенно иной тип молодых специалистов, способных ставить задачи в рамках комплексной деятельности. В ближайшем будущем ключевым качеством станет «когнитивная навигация», которая обеспечивает не просто ориентацию человека в мире знания, но и его способность к инициативе и умение встраиваться в масштабные когнитивные проекты в качестве важного элемента коллективного интеллекта (Орехов 2019).

Следует обратить внимание, что процесс интеграции современных технологий и образования является обоюдным. С одной стороны, стремительное развитие технологий оказывает непосредственное влияние в целом на образовательный процесс, меняя его формат и содержание. С другой стороны, сфера образования сталкивается с впервые возникающими реалиями, с появлением задач, для решения которых возникает острая необходимость в привлечении современных технологий. Таким образом формируется социальный заказ на разработку новых образовательных моделей, основанных на применении технологий обучения иностранному языку в контексте инженерной деятельности.

По мнению ученых (Леушина, Леушин 2019), инженеры помимо инженерных знаний должны развивать воображение и творческие навыки,

стремиться выполнять комплексные задачи как в своей компетентности, так и в смежных областях, предлагая оригинальные решения. Отсюда вытекает острая необходимость в комплексной, междисциплинарной подготовке выпускников инженерно-технических вузов с багажом смежных знаний в области информационных технологий, лидерства и командообразования, иноязычного дискурса и межкультурной коммуникации. При этом иностранный язык как компонент гуманитарной подготовки вносит значимый вклад в развитие индивидуального когнитивного пространства в виде «структурированной совокупности знаний и представлений, которыми обладает любая (языковая) личность» (Леушина, Леушин 2019: 148).

Как отмечают О. И. Ребрин и И. И. Шолина, несмотря на внушительное количество часов, посвященных семинарским занятиям на теоретических курсах, не достигается достаточный уровень сформированности коммуникативных компетенций, востребованных в реальном производстве. Наряду с фундаментальной подготовкой ученые отдают предпочтение практико-ориентированному проектному обучению. Мы солидарны с позицией, что студенты осознают «потребность в расширении и углублении полученных знаний и коммуникативных умений, в процессе работы над реальной производственно-технологической задачей проекта» (Ребрин, Шолина 2016: 67).

Так, сквозное проектирование, «объединенное общей логикой и позволяющее достигать заданных результатов обучения, представляющее собой сочетание подходов, способов и средств организации проектной деятельности студентов» (Исаев, Плотников, Фомин 2017: 63), выступает перспективным методом подготовки будущих инженеров.

В рамках нашего исследования речь идет о принципиально новой технологии проектного обучения будущих инженеров иноязычной публичной речи на основе междисциплинарного ассемблирования, представляющего собой тематический вектор научно-академического исследования, под которым авторами подразумевается тематическое объединение модулей ряда дисциплин в интересах практики иноязычной публичной речи. Результатом реализации нашей идеи интегративного обучения по дисциплине «Иностранный язык» является научно-академический междисциплинарный проект *BEST*. Применение предлагаемой авторами технологии призвано обеспечить практически непрерывную связь между учебными, модельными и реальными условиями деятельности студентов инженерно-технических специальностей. Для этого требуется «взаимопроникновение» гуманитарного и технического компонентов когнитивного пространства, которое осуществляется через синтез разных способов осмысления информации (Сохранов-Преображенский, Нужина 2018) — когнитивных

(мыслительных) и интерпретационных (основанных на личностно-смысловом отношении к предмету понимания).

3. Результаты исследования и их обсуждение

Результатом интеграции является осмысленная ценностно-смысловая позиция, формирующаяся в процессе коммуникативно-проектной работы, которая в условиях профессиональной деятельности выступает (*decision intelligence*) решающим *интеллектуальным фактором принятия решений*. Таким образом, ценностно-смысловая позиция в рамках междисциплинарного проекта способствует достижению взаимопонимания и консенсуса всех участников, внутренних и внешних экспертов.

Представляется, что междисциплинарное научно-академическое взаимодействие (Орехов 2019) не предполагает наличия жестких границ каждой вовлеченной дисциплины, границы задаются лишь институциональными формами при необходимости. Таким образом, базис авторской технологии обучения иноязычной публичной речи на основе междисциплинарного ассемблирования формирует «*когнитивный стиль научно-академического исследования*» — группу важных для осознания, обсуждения и понимания лингвистических проблем и явлений, выбор методов и технологий для реализации проектных замыслов с учетом заданных параметров. В нашем случае установочным параметром выступает инженерное мышление. Однако, как обоснованно отмечает С. А. Лебедев, «независимо от степени общности когнитивного стиля и особенностей различных конкретно-научных стилей мышления, они мало зависят от отдельных ученых, ибо принимаются ими в целом в силу профессиональной принадлежности» (Лебедев 2008: 403).

По мнению авторов данного исследования, основная идея междисциплинарной интеграции в вузе заключается в том, чтобы сделать междисциплинарный научно-академический проект основным методом иноязычного обучения, а его содержание — инструментом практической взаимосвязи модулей разных дисциплин образовательной программы с выделением междисциплинарного содержания иноязычной подготовки. Реализация такого понимания междисциплинарной интеграции осуществима лишь при создании соответствующей модели обучения (см. Рис. 1):

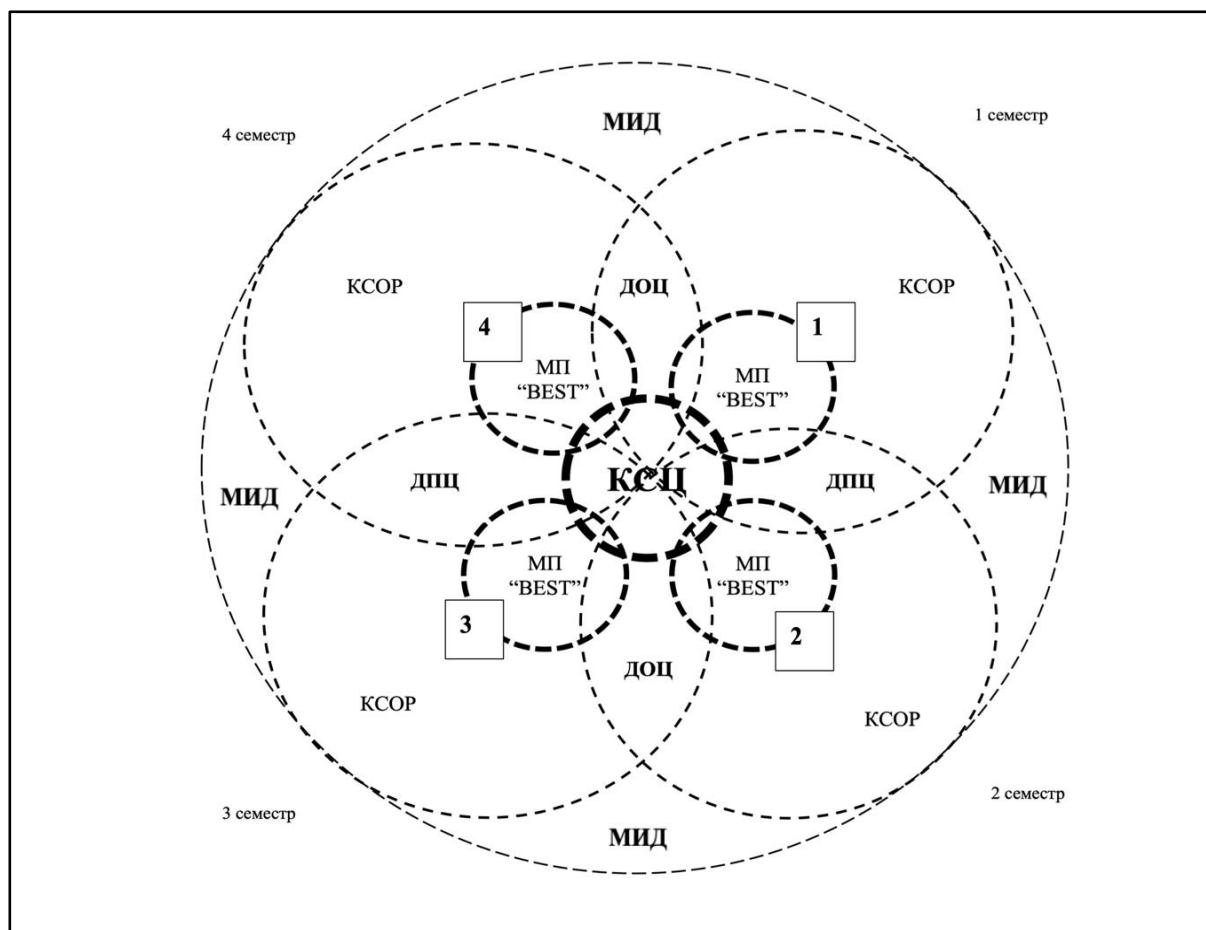


Рис. 1. Модель интегративно-развивающего обучения студентов инженерного профиля иностранному языку на основе авторской технологии междисциплинарного ассемблирования

КСЦ — критическая система ценностей;

МП BEST — междисциплинарный научно-академический проект на иностранном языке *Back Engineering Speakers Team*;

ДОЦ — дисциплины общеобразовательного цикла;

ДПЦ — дисциплины профессионального цикла;

МИД — междисциплинарный иноязычный дискурс;

КСОР — комплексные системообразующие образовательные результаты.

На примере представленной модели обучающая стратегия выполнения МП *BEST* в процессе междисциплинарной интеграции (большой круг) аккумулирует результаты КСОР (средние круги), полученные в процессе выполнения каждого из четырёх проектов МП *BEST* 1–4 (малые круги), реализующихся на протяжении четырёх семестров обучения с включением соответствующих программе ДОЦ и ДПЦ (лепестки, образуемые на

пересечении малых и средних кругов). Значимым результатом такой проектной деятельности является развитие МИД и КСЦ, составляющих ядро профессиональной иноязычной компетенции будущих инженерно-технических специалистов.

Из общеобразовательной дисциплины гуманитарного ядра в результате междисциплинарного синтеза предмет «Иностранный язык» трансформируется в профессионально значимую деятельность, облечённую в форму междисциплинарной иноязычной коммуникации, при этом преподаватель иностранного языка меняет роль «источника знаний» и «транслятора идей» на функции медиатора коммуникации и модератора междисциплинарного иноязычного дискурса.

Отметим, что выполнение МП *BEST* побуждает обучающихся постоянно следовать плану реализации задач проекта не только во временных рамках дисциплины «Иностранный язык», но и в процессе освоения профильных дисциплин и выполнения самостоятельной работы в соответствии с выстраиваемой индивидуальной траекторией каждого студента.

Таким образом, прослеживается объективная необходимость в согласованности, преемственности и системности на всех этапах обучения будущих инженеров иностранному языку. Данному требованию в полной мере отвечает обучение на основе междисциплинарного ассемблирования в рамках междисциплинарного научно-академического проекта.

4. Заключение и выводы

Синтез научного и практического опыта привел нас к пониманию междисциплинарной интеграции при обучении инженеров иноязычной публичной речи как *принципа, процесса и результата*. Коммуникативно-проектная технология обучения инженеров иноязычной публичной речи как ведущего компонента МИД выстраивается на основе междисциплинарного ассемблирования и представляет собой комплексный интегративный процесс профессиональной подготовки будущего инженера, вписанный в контекст инженерной деятельности и иноязычной междисциплинарной коммуникации. На наш взгляд, дисциплинарные и междисциплинарные системы комплиментарны, то есть необходимы друг другу и дополняют друг друга, в организации и проведении научно-академического исследования. При этом если первые выделяют, классифицируют и исследуют очевидную предметную суть объекта (элементы системы) и ее очевидные взаимодействия, то вторые позволяют уточнить, все ли элементы этой предметной сути и взаимодействия попали в поле зрения исследования (Volegzhana, Chusovlyanova, Bykadorova, Veselova, Zharova, Sorokina 2019).

Междисциплинарная интеграция определяет системность (*принцип*), ведет к достижению поставленных целей и КСОР посредством качественного преобразования взаимодействия и относительной самостоятельности вовлеченных дисциплин, объединенных логико-содержательной структурой МП *BEST*. Что касается характера междисциплинарного взаимодействия, то оно осуществляется на информационно-содержательном, операционно-деятельностном и организационно-методическом уровнях (Назарова 2015).

Так, в предложенной модели:

– *информационно-содержательные связи* представлены переносом и использованием информации, полученной из дисциплин общеобразовательного и профессионального цикла (например, введение в специальность, экономическая теория, управление транспортными системами и информатика) при подготовке иноязычной публичной речи в процессе реализации МП *BEST*;

– *операционно-деятельностные связи* функционируют на уровне универсальных (общекультурных), общепрофессиональных и надпрофессиональных компетенций: инициативность, способность отстаивать свои интересы, внутреннюю мотивированность и когнитивную готовность обучаться по индивидуальной иноязычной образовательной траектории;

– *организационно-методические связи* регулируют способы социализации студентов при реализации междисциплинарной интеграции в учебном процессе и проявляются в выборе интегративных форматов совместной работы над СМП *BEST* (Жарова 2019).

Следует подчеркнуть, что в контексте данного исследования междисциплинарная интеграция (*процесс*), трансформируя и интенсифицируя весь процесс обучения иноязычной публичной речи, проявляется в усилении положительных качеств отдельно взятых студентов, которые сами по себе могут работать слабо, а в проектной группе показывать более высокий результат обучения: проекты выполняются открыто и студенты, взаимодействуя, стремятся исправлять ошибки друг друга.

Результат междисциплинарной интеграции позволяет обратиться к новым формам знаний и компетенций, которые приобретают участники МП *BEST*, вступающие во взаимодействие друг с другом посредством иноязычной публичной речи в контексте решения профессионально ориентированных задач. Таким образом, будущий инженер создает виртуальную архитектуру своей иноязычной компетентности как гибкую и адаптивную структуру, интегрированную в профессиональное публичное пространство.

Список литературы / References

- Алмазова Н. И., Баранова Т. А., Халяпина Л. П. Педагогические подходы и модели интегрированного обучения иностранным языкам и профессиональным дисциплинам в зарубежной и российской лингводидактике // Язык и культура. 2017. № 39. С. 116–134. [Almazova, Nadezhda I., Baranova, Tatyana A., & Khalyapina, Lyudmila P. (2017) Pedagogicheskie podhody i modeli integrirovannogo obucheniya inostrannym yazykam i professional'nyum disciplinam v zarubezhnoj i rossijskoj lingvodidaktike (Pedagogical Approaches and Models of Integrated Foreign Languages and Professional Disciplines Teaching in Foreign and Russian Linguodidactics). *Language and Culture*, 39, 116–134. (In Russian)]. DOI: 10.17223/19996195/39/8.
- 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. № 3 (55). С. 128–141. [Ariyan, Margarita A. (2021) Razvitie kriticheskogo myshleniya uchashchihsya v kontekste razvivayushchego podhoda k obucheniyu inostrannym yazykam (Developing Critical Thinking in Students within the Context of the Developmental Approach to Foreign Language Teaching). *LUNN Bulletin*, 3 (55), 128–141. (In Russian)]. DOI: 10.47388/2072-3490/lunn2021-55-3-128-141.
- Вербицкий А. А. Теория и технологии контекстного образования: учебное пособие. М.: МПГУ, 2017. [Verbitsky, Andrey A. (2017) *Teoriya i tekhnologii kontekstnogo obrazovaniya: uchebnoe posobie* (Theory and Technologies of Context Education: Coursebook). Moscow: MPGU. (In Russian)].
- Безукладников К. Э., Попова Н. С., Жигалев Б. А. Дифференцированное обучение иностранному языку на основе осознанности: вопросы подготовки учителя // Вестник Томского государственного университета. 2022. № 475. С. 106–117. [Bezukladnikov, Konstantin E., Popova, Natalya S., & Zhigalev, Boris A. (2022) Differentsirovannoe obuchenie inostrannomu yazyku na osnove osoznannosti: voprosy podgotovki uchitelya (Mindfulness-based Differentiation in Foreign Language Instruction: Teacher Training Aspects). *Tomsk State University Journal*, 475, 106–117. (In Russian)]. DOI: 10.17223/15617793/475/14.
- Гареева Г. Э., Дубинина Э. В. «Учебная фирма» как один из способов реализации системно-деятельностного подхода в высшей школе // Вестник Томского государственного университета. 2020. № 457. С. 175–186. [Gareyeva, Elvira A., & Dubinina, Elvira V. (2020) «Uchebnaya firma» kak odin iz sposobov realizatsii sistemno-deyatelnostnogo podkhoda v vysshei shkole (The “Training Firm” as a Way of Implementing a System-and Activity-Based Approach to Teaching in Higher Education Institutions). *Tomsk State University Journal*, 457, 175–186. (In Russian)]. DOI: 10.17223/15617793/457/21.
- Ефимов В. С., Лантева А. В. Фазовые трансформации и будущее университетов: философско-методологический анализ // Университетское управление: практика и анализ. 2016. № 6 (106). С. 146–158. [Efimov, Valerii S., & Lapteva, Alla V. (2016) Fazovye transformatsii i budushchee universitetov: filosofsko-metodologicheskii analiz (Phase Transformations and the Future of Universities: Philosophical and Methodological Analysis). *University Management: Practice and Analysis*, 6 (106), 146–158.

- (In Russian)]. DOI: 10.15826/umj.2016.106.068.
- Жарова Ю. В.* Обучение студентов навыкам создания презентации доклада на английском языке // EdCrunch Томск: Материалы международной конференции по новым образовательным технологиям, Томск, 29–31 мая 2019 года. Томск: Издательский Дом Томского государственного университета, 2019. С. 123–129. [Zhargova, Yuliya V. (2019) Obuchenie studentov navykam sozdaniya prezentatsii doklada na angliiskom yazyke (Teaching Students to Make Presentations for the Reports in English). *EdCrunch Tomsk: Materialy mezhdunarodnoy konferentsii po novym obrazovatel'nyim tekhnologiyam, Tomsk, 29–31 maya 2019 goda* (EdCrunch Tomsk: Proceedings of International Conference on New Educational Technologies, Tomsk, May 29–31, 2019). Tomsk: Izdatel'skiy Dom Tomskogo gosudarstvennogo universiteta, 123–129. (In Russian)].
- Исаев А. П., Плотников Л. В., Фомин Н. И.* Технология сквозного проектирования в подготовке инженерных кадров // Высшее образование в России. 2017. № 5 (212). С. 59–67. [Isaev, Alexander P., Plotnikov, Leonid V., & Fomin, Nikita I. (2017) Tekhnologiya skvoznogo proektirovaniya v podgotovke inzhenernykh kadrov (Technology of Open-Ended Engineering in Training of Engineers). *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*, 5 (212), 59–67. (In Russian)].
- Крылов Э. Г.* Системность инженерной и гуманитарной подготовки специалистов как важное условие устойчивого развития техносферы // Индустрия перевода. 2018. Т. 1. С. 239–246. [Krylov, Eduard G. (2018) Sistemnost' inzhenernoy i gumanitarnoy podgotovki spetsialistov kak vazhnoe uslovie ustoychivogo razvitiya tekhnosfery (Synthesis of Engineering and Humanitarian Education as the Important Condition of Sustainable Development of Technosphere). *Industriya perevoda*, Vol. 1, 239–246. (In Russian)].
- Лебедев С. А.* Философия науки: кр. энцикл. М.: Академический проект, 2008. [Lebedev, Sergey A. (2008) *Filosofiya nauki: kr. jencikl.* (Philosophy of Science: a Brief Encyclopedia). Moscow: Akademicheskij projekt. (In Russian)].
- Леушина И. В.* Формирование инженерного мышления и иноязычная подготовка: когнитивный подход // Вестник ЧГГПУ. 2008. № 10. С. 42–51. [Leushina, Irina V. (2008) Formirovanie inzhenernogo myshleniya i inojazychnaja podgotovka: kognitivnyj podhod (Engineering Thinking Forming and Foreign Language Speaking Training: Cognitive Approach). *I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University Bulletin*, 10, 42–51. (In Russian)].
- Леушина И. В., Леушин И. О.* Иностранный язык и индивидуализация подготовки студентов: реалии, тренды, варианты // Высшее образование в России. 2019. Т. 28. № 3. С. 147–154. [Leushina, Irina V., & Leushin, Igor O. (2019) Inostrannyi yazyk i individualizatsiya podgotovki studentov: realii, trendy, varianty (Foreign Language and Individualization of Student Training: Realities, Trends, Options). *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*, 28 (3), 147–154. (In Russian)]. DOI: 10.31992/0869-3617-2019-28-3-147-154.
- Назарова А. В.* Формирование умений иноязычной монологической речи в условиях интегративного образования [Электронный ресурс] // Современные проблемы науки и образования. 2015. № 5. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=22355>. (дата обращения: 10.01.2023). [Nazarova, Anastasiya V. (2015) (2023, January 10) Formirovanie umenij inojazychnoj monolog-

- icheskoj rechi v uslovijah integrativnogo obrazovanija (Formation of Skills of Foreign Language Monologue in the Conditions of Integrated Education). *Modern Problems of Science and Education*, 5. Retrieved from <https://science-education.ru/ru/article/view?id=22355>. (In Russian)].
- Новые подходы в лингводидактике и педагогическом образовании: коллективная монография / научн. ред. Б. А. Жигалев, отв. ред. Р. М. Шамилов. Нижний Новгород: НГЛУ, 2022. [Zhigalev, Boris A. (sc. ed.), Shamilov, Raviddin M. (ed.) (2022) *Novye podkhody v lingvodidaktike i pedagogicheskom obrazovanii: kollektivnaya monografiya* (New Approaches in Linguodidactics and Pedagogical Education: Collective Monograph). Nizhny Novgorod: NGLU. (In Russian)].
- Обдалова О. А., Харапудченко О. В. Когнитивно-прагматические и лингвостилистические характеристики англоязычного устного научно-академического дискурса // Язык и культура. 2019. № 46. С. 102–125. [Obdalova, Olga A., & Kharapudchenko, Olga V. (2019) Kognitivno-pragmaticheskie i lingvostilisticheskie kharakteristiki angloyazychnogo ustnogo nauchno-akademicheskogo diskursa (Cognitive Pragmatic and Linguistic Characteristics of English Scientific Academic Discourse), *Language and Culture*, 46, 102–125. (In Russian)]. DOI: 10.17223/19996195/46/6.
- Оберемко О. Г., Малютина Е. А. Специфика оценки иноязычной подготовки взрослых к межкультурной и межэтнической коммуникации // Вестник Томского государственного университета. 2022. № 478. С. 172–181. [Oberemko, Olga G., & Maliutina, Elena A. (2022) Spetsifika otsenki inoyazychnoi podgotovki vzroslykh k mezhkul'turnoi i mezhetnicheskoi kommunikatsii (Specifics of Assessing Adult Foreign Language Training for Intercultural and Interethnic Communication). *Tomsk State University Journal*, 478, 172–181. (In Russian)]. DOI: 10.17223/15617793/478/21.
- Орехов А. М. «Когнитивный стиль» российской социально-гуманитарной науки: обгон невозможен, но возможно опережение? // Социум и власть. 2019. № 3 (77). С. 7–14. [Orehov, Andrey M. (2019) «Kognitivnyi stil'» rossiiskoi sotsial'no-gumanitarnoi nauki: obgon nevozmozhen, no vozmozhno operezhenie? (“Cognitive style” of Russian Social-humanitarian Science: Overtaking is Impossible, but Is Outstripping Possible?). *Socium i vlast'*, 3 (77), 7–14. (In Russian)].
- Плетенева И. Ф., Паршуткина Т. А., Осипова Н. В. Контекстный подход в истории отечественного иноязычного образования // Вестник Томского государственного университета. 2022. № 475. С. 118–127. [Pleteneva, Irina F., Parshutkina, Tatyana A., & Osipova, Nadezhda V. (2022) Kontekstnyy podkhod v istorii otechestvennogo inoyazychnogo obrazovaniya (The Contextual Approach in the History of Russian Foreign Language Education). *Tomsk State University Journal*, 475, 118–127. (In Russian)]. DOI: 10.17223/15617793/475/15.
- Ребрин О. И., Шолина И. И. Новые модели инженерного образования // Университетское управление: практика и анализ. 2016. № 2 (102). С. 61–71. [Rebrin, Oleg I., & Sholina, Irina I. (2016) Novye modeli inzhenernogo obrazovaniya (New Models of Engineering Education). *University Management: Practice and Analysis*, 2 (102), 61–71. (In Russian)]. DOI: 10.15826/umj.2016.102.005.
- Ребрин О. И., Шолина И. И. Инженерная дидактика: монография. Екатеринбург: Изд-во Уральского университета, 2021. [Rebrin, Olga I., & Sholina, Irina I. (2021) *Inzhenernaya didaktika: monografiya* (Engineering Didactics: monograph). Ekaterinburg:

- Izd-vo Ural'skogo universiteta. (In Russian)].
- Серова Т. С., Крылов Э. Г. Интегративное обучение магистрантов иностранному языку в контексте специальности // Язык и культура. 2015. № 3 (31). С. 106–115. [Serova, Tamara S., & Krylov, Eduard G. (2015) Integrativnoe obuchenie magistrantov inostrannomu yazyku v kontekste spetsial'nosti (Integrative Teaching Foreign Language for Engineering Graduates in Context of Specialty). *Language and Culture*, 3 (31), 106–115. (In Russian)].
- Сохранов-Преображенский В. В., Нужина Е. Н. Формирование эффективной личностной позиции студентов технического вуза в процессе смыслообразующего изучения иностранного языка // Вестник Нижегородского государственного лингвистического университета им. Н. А. Добролюбова. 2018. Вып. 43. С. 121–132. [Sohranov-Preobrazhenskiy, Vladimir V., & Nuzhina, Elena N. (2018) Formirovaniye effektivnoy lichnostnoy pozitsii studentov tehnicheskogo vuza v protsesse smysloobrazuyushogo izucheniya inostrannogo yazyka (Shaping an Effective Personal Position in Technical University Students through a Meaning-making Process of Learning a Foreign Language). *LUNN Bulletin*, 43, 121–132. (In Russian)].
- 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. [Sukhareva, Valeria A., & Glumova, Elena P. (2022) Metalingvisticheskiy grammaticheskiy navyk kak resul'tat ovladeniya inostrannymi yazykami (Metalinguistic Grammar Skill as a Result of Mastering Foreign Languages). *LUNN Bulletin*, 1 (57), 167–181. (In Russian)]. DOI: 10.47388/2072-3490/lunn2022-57-1-167-181.
- Сысоев П. В. Подготовка педагогических кадров для реализации предметно языкового интегрированного обучения в вузе // Высшее образование в России. 2021. Т. 30. № 5. С. 21–31. [Sysoev, Pavel V. (2021) Podgotovka pedagogicheskikh kadrov k realizatsii predmetno-jazykovogo integrirovannogo obuchenija v vuze (Teacher Training for Content and Language Integrated Learning at the University). *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*, Vol. 30, 5, 21–31. (In Russian)]. DOI: 10.31992/0869-3617-2021-30-5-21-31.
- Указ Президента РФ от 25 апреля 2022 года № 231 «Об объявлении в Российской Федерации Десятилетия науки и технологий» [Электронный ресурс]. URL: <http://kremlin.ru/acts/bank/47771>. (дата обращения: 17.03.2023) [Ukaz Prezidenta RF ot 25 aprelya 2022 g. № 231 “Ob ob'yavlenii v Rossiyskoy Federatsii Desyatiletia nauki i tekhnologii” (Decree of the President of the Russian Federation of April 25, 2022 № 231 “On Declaring a Decade of Science and Technologies in the Russian Federation”) (2023, March 17). Retrieved from <http://kremlin.ru/acts/bank/47771>. (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) Mezhdisciplinarnaya koordinatsiya v sisteme professional'no orientirovannogo obuchenija inostrannym jazykam v vuze (Interdisciplinary Coordination in the System of Professionally Oriented Foreign Language Teaching in Higher Education). *PNRPU Linguistics and Pedagogy Bulletin*, 2, 149–157. (In Russian)]. DOI: 10.15593/2224-9389/2017.2.15.
- Chiknaverova, Karine G., & Obdalova, Olga A. (2022) Affecting Students' Motivation to

- Foster Foreign Language Acquisition: Juggling Pedagogical Tools and Psychological Diagnostics in the University Classroom. *Individual and Contextual Factors in the English Language Classroom. Theoretical, Pedagogical, and Empirical Approaches*. Cham: Springer Verlag, 163–184. DOI: 10.1007/978-3-030-91881-1_9.
- Kecskes, Istvan. (2014) The Evaluative Function of Situation-bound Utterances in Intercultural Interaction. In Thompson, Geoff, & Alba-Juez, Laura. (eds.) *Evaluation in Context*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Kecskes, Istvan, Obdalova, Olga A., Minakova, Lyudmila Yu., & Soboleva, Aleksandra V. (2018) Study of the Perception of Situation-Bound Utterances as Culture-Specific Pragmatic Units by Russian Learners of English. *System*, Vol. 76, August, 219–232. DOI: 10.1016/j.system.2018.06.002.
- Martin, Johanna G., Bideau, Florence G., Hoesli, Eric, Laperrouza, Marc, & Tormey, Roland. (2020) Developing Interdisciplinary and Intercultural Skills in Engineers through Short-term Field Experiences. *Információs Társadalom*, 2, 9–18. DOI: 10.22503/inftars.XX.2020.2.1
- Obdalova, Olga A. (2015) Modelling Conditions for Students' Communication Skills Development by Means of Modern Educational Environment = [Моделирование условий обучения для развития коммуникативных умений студентов средствами современной образовательной среды]. In Al-Mahrooqi, Rahma, & Denman, Christopher. (eds.) *Bridging the gap between Education and Employment: English language instruction in EFL contexts*. Bern, Switzerland: Peter Lang International Academic Publishers, 73–91.
- Obdalova, Olga A., Kharapudchenko Olga V., Soboleva, Aleksandra V., & Minakova, Lyudmila Y. (2022) Interactive Technology in Teaching English Oral Academic Discourse to Master Students. *Integration of Engineering Education and the Humanities: Global Intercultural Perspectives: Proceedings of the Conference, Saint Petersburg, April 20–22, 2022*. Saint Petersburg: Springer Nature Switzerland AG, 54–63. DOI: 10.1007/978-3-031-11435-9_6.
- Obdalova, Olga A., Minakova, Ludmila Y., & Soboleva, Aleksandra V. (2023) *The Linguistic Code as Basis for Common Ground Building in English as a Foreign Language*. DOI: 10.1515/9783110766752-010.
- Shulgina Elena M., Savitskaya Irina S., & Mitchell, Petr J. (2019) Academic Conferences as a Tool for Language Skills Development in Non-language Majoring University Students. *Advances in Intelligent Systems and Computing*, Vol. 907, 224–236.
- Volegzhanina, Irina S., Chusovlyanova, Svetlana V., Bykadorova, Ekaterina S., Pakhomova, Julia V. (2018) Ontology-Based Virtual Learning Environment for Academic Knowledge Co-Management (by an Example of Transport universities). *Astra Salvensis, Special Issue*, VI, 787–796.
- Volegzhanina, Irina S., Chusovlyanova, Svetlana V., Bykadorova, Ekaterina S., Veselova Snezhana A., Zharova, Julia V., & Sorokina, Tatiana V. (2019) Survival of Engineers' Knowledge within Production Processes Digitalization. *Ad Alta*, 1, 31–35.
- Zhigalev, Boris A., Vikulina Maria A., & Bezukladnikov, Konstantin. E. (2014) Pedagogical Measuring of Education Quality. *Life Science Journal*, Vol. 11, 7s, 356–359.
- Zhigalev, Boris A., Obdalova, Olga A., & Minakova, Lyudmila Y. (2019) Curriculum Reform due to Project Based Learning Methodology Implementation in Teaching an ESP Course to Russian University Natural Science Students. In Denman, Christopher, & Al-Mahrooqi, Rahma. (eds.) *Handbook of Research on Curriculum Reform Initiatives in English Education*. Beijing: IGI Global, 250–269.

РЕЦЕНЗИИ

DOI 10.47388/2072-3490/lunn2023-61-1-191-197

ПРОБЛЕМЫ СТРУКТУРЫ ЗНАЧЕНИЯ ТЕРМИНА

Т. Н. Федуленкова, А. И. Контанистова

Владимирский государственный университет имени А. Г. и
Н. Г. Столетовых, Владимир, Россия

Рецензия на книгу: *Куликова И. С., Салмина Д. В. Лингвистическая терминология в профессиональном аспекте: учебное пособие для вузов.* Санкт-Петербург: Лань, 2020. 380 с.

В рецензируемом учебном пособии предлагается многоаспектное рассмотрение термина на материале лингвистической терминологии. Данная книга интересна тем, что современный подход к трактовке термина позволил автору значительно сблизить круг ономаσιологических и семаσιологических проблем, связанных с термином, с проблемами общей лексикологии и фактически изменил «лицо» терминоведения.

Большое внимание в данном учебном пособии уделяется вопросам структуры значения термина, вопросам поликомпонентности термина и его мотивированности.

Трактовка структуры значения термина зависит от общей концепции терминоведа. Представляя обзор точек зрения на эту проблему, В. М. Лейчик (1990) подводит читателя к мысли, что в центре внимания исследователей постоянно находится оппозиция «лексическое значение vs понятие», расшифровка которой представлена несколькими тезисами-позициями.

Продолжая полемику с В. М. Лейчиком, И. С. Куликова разъясняет свое отношение к одному из этих тезисов, который гласит: «значение термина и есть понятие, лексического значения он не имеет», вспоминая, что изначально в изучении термина был логический подход и противопоставление термина обычному слову, и на том этапе господствующей (если не единственной) была именно эта точка зрения — «термин не называет понятие как обычное слово, а понятие ему приписывается, как бы прилагывается к нему. И в словарях термин не толкуется, а определяется, поэтому нельзя говорить о лексическом значении термина в общепринятом

смысле этого слова. Значение термина — это определение понятия, дефиниция, которая ему приписывается» (Капанадзе 1965: 78).

Данная точка зрения поддерживается и обязательной включённостью компонента «специальное понятие» в определение термина, а потому в редуцированной форме присутствует во многих современных работах: о «принципиальности понятийной семантической специфики термина», реализующейся в «тексте терминологического определения», пишет С. Д. Шелов; о «возможности выражения термином понятия» как об одной «из специфических особенностей функциональной структуры термина в отличие от слова-нетермина» упоминает В. М. Лейчик; сопоставляя термин и обычное слово, В. Д. Табанакова, отмечает близость первого к математическому знаку (Шелов 1998: 6–7; Лейчик 2009: 66; Табанакова 2013: 49).

Позицию «термин имеет лексическое значение, но оно не сводится к обозначаемому им понятию» И. С. Куликова трактует как развитие, уточнение позиции «термин имеет лексическое значение, которое и есть понятие», что связано с изменением взгляда на соотношение термина и обычного слова литературного языка. Дискуссии по этому поводу, как объясняет автор, были порождены прежде всего лексикографическими проблемами представления терминологической лексики в толковых словарях общего типа.

Осмысляя соотношение четырех неоднородных групп терминов науки, техники, управления и культуры и спорта, выделенных в монографии Головина (1987), где выраженная связь с понятием обнаруживается лишь у терминов науки, И. С. Куликова задается вопросом: однородны ли с этой точки зрения лингвистические термины? Для этого предлагается сравнить два термина из области фонетики: губно-губной (согласный) и аккомодация. Первый термин, называя один из дифференциальных признаков согласных (то есть фонологическое понятие), своей ориентирующей мотивировкой направляет внимание произносящего речь — на моторный и воспринимающего речь — на зрительный образ артикуляции конкретных звуков, выдвигая при этом наглядно-чувственную составляющую значения термина на первый план. Второй термин, экстенционал которого охватывает вполне реальные, но без специального анализа неочевидные фонетические факты, в интенционале обладает высоким уровнем обобщения, что обуславливает чисто сигнификативный характер его значения, по разумению автора. Отсюда нетрудно заключить, что в метаязыке даже такой эмпирической гуманитарной науки, как языкознание, подавляющее большинство терминов есть термины второго типа.

Попутно И. С. Куликова отмечает, что студентам весьма непросто дать «лингвистически ориентированную характеристику таких консубстанциональных членов терминологической подсистемы “речевой аппарат”, как *язык, губы, зубы, нёбо, маленький язычок, глотка, нёбная занавеска, голосовые связки*, именно из-за сильного денотативного компонента их семантики, из-за кажущегося несоответствия сложности научного определения простоте и очевидности (мнимой!) объекта» (с. 60).

Что касается позиции «термины обозначают углублённые научные понятия, в то время как обычные слова обозначают лишь наивные, обыденные понятия», то этот тезис соотносим с современным взглядом на термин как на слово, хотя и в особой терминологической функции. Этот факт как раз и объясняет пристальный интерес к консубстанциональным терминам, которые семантически отличаются от обычного слова когнитивной природой номинируемого понятия. Тем не менее, будучи словами и словосочетаниями по форме и выполняя номинативную, сигнификативную и прагматическую функции, термины — вопреки логически обоснованным требованиям к ним, — как замечает И. С. Куликова, не в состоянии нейтрализовать свойства слова как центральной единицы «неточного и приблизительного» «естественного языка». Те многочисленные факты отступления термина от предписываемого идеала, которые ещё с десятков лет назад отмечались лишь в форме осторожных оговорок, большинством современных терминоведов принимаются как данность, требующая нового осмысления.

Обратимся к вопросу поликомпонентности семантики термина. В течение долгого времени семантика термина рассматривалась как однокомпонентная структура, как абстрактное научное понятие, «чистый» сигнификат, исчерпывающийся «совокупностью признаков, характерных для данного класса вещей», т. е. «классообразующими признаками» (Никитин 1997: 45). Анализируя современную научную литературу, И. С. Куликова обнаруживает склонность современного терминоведения сближать семантику термина и обычного слова по признаку поликомпонентности. Некоторые специалисты, например, считают, что целесообразно рассуждать «не о содержании, а о содержательной структуре терминологической единицы как комплексном явлении, включающем в свой состав разные значения, или компоненты», и, соответственно, выделять в содержании термина «сигнификативный, денотативный и прагматический компоненты», а в его прагматическом компоненте — лексико-этимологический и научно-мировоззренческий «субкомпоненты» (Иванова 2008: 26).

Принимая в целом идею поликомпонентности терминологической семантики, И. С. Куликова считает необходимым уточнить некоторые мо-

менты в своей позиции, в первую очередь связанные с неоднородным содержанием термина *денотат*.

Во-первых, наблюдается отождествление денотативного компонента с наглядно-чувственной составляющей семантики, что в случае термина неизбежно приводит к его противопоставлению номену: «Различная степень абстрагированности научного понятия проявляется в существовании терминов с денотативной (предметной) или сигнификативной (понятийной) ориентацией. На данном основании различаются “предметные” и “понятийные” термины, другими словами — номены и термины» (Иванова 2008: 27). Но согласимся с И. С. Куликовой, что граница номенов и видовых классификационных терминов в лингвистике неясна. Как показывает приведённый ранее пример фонетического термина (не номена!) *губно-губной* (согласный), наглядно-чувственный компонент может входить в семантику некоторых немногочисленных терминов фонетики и теории письма.

Во-вторых, денотатом термина называют вслед за Б. Н. Головиным названный этим термином материальный или идеальный объект, ставший предметом научного рассмотрения. Так, каждый из двух терминов — *губно-губной* и *аккомодация* — имеет в качестве денотата собственный обобщённый и понятийно обработанный фонетический объект.

Выражаем солидарность с И. С. Куликовой в том, что термин «денотат» следует употреблять по отношению к терминам только в этом последнем значении, не отождествляя его с наглядно-чувственной составляющей их семантики, актуальной лишь для ограниченного круга лингвистических терминов. При таком понимании денотата ядро семантики любого лингвистического термина, с нашей точки зрения, составляет относительно устойчивое сигнификативно-денотативное единство (о свойствах которого см. тж.: ([Лемов 2000]).

В наше время терминоведение с его когнитивно-коммуникативной ориентацией нацелено прежде всего на изучение «прагматической функции термина», которая определяется «его целевой установкой – обеспечить эффективность общения в специальных профессионально-научных сферах»: передавая специальную информацию, термин в то же время «ориентирует на адекватное восприятие объекта» и «определённым образом влияет на поведение человека и его способ мышления» (Володина 1998). Традиционно прагматический компонент семантики слова связывается с коннотациями (в любом понимании этого термина). Однако в термине коннотативная составляющая семантики, если она всё же есть, отодвигается на задний план такими прагматически важными свойствами, как

мотивированность и связанная с нею ориентирующая способность термина.

Особый интерес для лингвиста представляет трактовка И. С. Куликовой мотивированности термина и его ориентирующей способности (см. тж.: [Fedulenkova 2019]). Автор рецензируемой книги считает, что мотивированность термина, то есть максимальное соответствие структуры термина содержательной структуре выражаемого им понятия, выводимость семантики термина из составляющих его компонентов, может рассматриваться в трёх аспектах (с. 62):

а) в ономаσιологическом аспекте терминообразования — это «объяснённая форма» термина «лексической единицей определённого естественного языка»;

б) в семасиологическом аспекте, как «компонент семантической (содержательной) структуры» термина;

в) в функционально-прагматическом аспекте, как свойство термина, облегчающее пользование им.

Наличие и безусловная важность второго и третьего аспектов препятствуют коммуникативной нейтрализации мотивированности, что, как известно, характерно для функционирования обычного слова. Среди специалистов по терминологии преобладает точка зрения, согласно которой для терминологического знака предпочтительна мотивированность, поскольку такой термин «легче запоминается, устанавливает ассоциативные связи с другими терминами и с именуемыми явлениями» (Суперанская и др. 2009: 89).

Нельзя не согласиться с автором рецензируемой книги в том, что мотивированность связана с мерой включённости термина в систему. Разумеется, в максимальной степени это относится к составным терминам, особенно многокомпонентным, у которых термин и его дефиниция, как отмечает автор, практически совпадают. При этом автор не советует забывать, что компонентами таких терминов часто являются термины-слова, знание которых предполагается (является пресуппозицией) для понимания соответствующего производного, например: отражательно-познавательная функция языка, изъяснительное придаточное предложение и т. п. Объяснение этому явлению найдем у В. М. Лейчика, который подчеркивает, что «мотивацией здесь служит зависимость семантики терминов <...> от семантики других терминов той же системы» (Лейчик 2009: 44).

Хотелось бы возразить автору рецензируемой книги в том плане, что составные термины не всегда могут быть явно мотивированными или вообще мотивированными, что особенно характерно для терминологии в сфере английской деловой фразеологии. Маловероятно, что покомпонент-

ный анализ или перевод на русский язык таких деловых терминов, как *blue fish, milk round, sleeping beauty, nest egg, red tape, shark repellent, golden hello* (букв., соответств.: голубая фишка, молочный раунд, спящая красавица, яйцо из гнезда, красная тесьма, отравка для акулы, золотой привет) и многие другие, дадут хотя бы малейший намек на значение этих терминов, зафиксированных в словарных статьях академических деловых словарей (см., напр.: [Murthy 2007]). И состав их дефиниций далек от значения их компонентов. Дело в том, что эти термины — особые, это термины — фразеологизмы, которые возникли в английском языке путем переосмысления компонентного состава прототипных сочетаний слов. По вопросам структуры и семантики таких терминов опубликован ряд статей в рецензируемых журналах, с которыми любопытный читатель может попутно ознакомиться (Fedulenkova, Kontanistova 2019, 2022).

В целом рецензируемое пособие представляет собой результат большого и кропотливого труда питерских лингвистов филологического факультета РГПУ им. А. И. Герцена. Эта актуальная, полная интересных методологических откровений и методических находок книга заслуживает всяческого внимания обучающейся аудитории и, конечно, всех специалистов по терминологии.

Список литературы / References

- Володина М. Н. Когнитивно-информационная природа термина и терминологическая номинация: Автореф. дис. ... д-ра филол. наук. Москва, 1998. [Volodina, Maya N. (1998) *Kognitivno-informacionnaya priroda termina i terminologicheskaya nominaciya* (Cognitive-informational Nature of the Term and Terminological Nomination). Extended Abstract of PhD (Advanced) Thesis (in Philology). Moscow. (In Russian)].
- Головин Б. Н., Кобрин Р. Ю. Лингвистические основы учения о терминах. М.: Высш. шк., 1987. [Golovin, Boris N., & Kobrin, Rafail Yu. (1987) *Lingvisticheskie osnovy ucheniya o terminah* (Linguistic Foundations of the Doctrine of Terms). Moscow: Vyssh. shk. (In Russian)].
- Иванова Г. А. Компоненты содержательной структуры научного термина // Вестник МГОУ. Сер. Русская филология. 2008. № 3. С. 25–31. [Ivanova, Galina A. (2008) *Komponenty sodержatel'noj struktury nauchnogo termina* (Components of the Content Structure of a Scientific Term). *Bulletin of Moscow Region University. Ser. Russian Philology*, 3, 25–31. (In Russian)].
- Капанадзе Л. А. О понятии «термин» и «терминология» // Развитие лексики современного русского языка. М.: Наука, 1965. С. 75–86. [Kapanadze, Lamara A. (1965) *O ponyatii «termin» i «terminologiya»* (On the Concept of “Term” and “Terminology”). *Razvitie leksiki sovremennogo russkogo yazyka* (Development of the Vocabulary of the Modern Russian Language). Moscow: Nauka, 75–86. (In Russian)].
- Лейчик В. М., Шелов С. Д. Лингвистические проблемы терминологии и научно-технический перевод. М.: Всесоюзн. центр переводов, 1990. [Lejchik, Vladimir M., & Shelov, Sergey D. (1990) *Lingvisticheskie problemy terminologii i nauchno-*

- tekhnicheskij perevod* (Linguistic Problems of Terminology and Scientific and Technical Translation). Moscow: Vsesoyuzn. tsentr perevodov. (In Russian)].
- Лейчик В. М. Терминоведение: Предмет, методы, структура. М.: ЛИБРОКОМ, 2009. [Lejchik, Vladimir M. (2009) *Terminovedenie: Predmet, metody, struktura* (Terminology: Subject, Methods, Structure). Moscow: LIBROKOM. (In Russian)].
- Лемов А. В. Система, структура и функционирование научного термина: на материале русской лингвистической терминологии: Автореферат дис. ... д-ра филол. наук. Нижний Новгород, 2000. [Lemov, Arkadiy V. (2000) *Sistema struktura i funkcionirovanie nauchnogo termina: na materiale russoj lingvisticheskoj terminologii* (System Structure and Functioning of a Scientific Term: on the Material of Russian). Extended Abstract of PhD (Advanced) Thesis (in Philology). Nizhny Novgorod. (In Russian)].
- Никитин М. В. Курс лингвистической семантики. СПб: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 1997. [Nikitin, Mikhail V. (1997) *Kurs lingvisticheskoj semantiki* (A Course of Linguistic Semantics). Saint Petersburg: Izd-vo RGPU im. A. I. Gercena. (In Russian)].
- Суперанская А. В. и др. Общая терминология. Вопросы теории. М.: ЛИБРОКОМ, 2009. [Superanskaya, Aleksandra V. et al. (2009) *Obshchaya terminologiya. Voprosy teorii* (General Terminology. Questions of Theory). Moscow: LIBROKOM. (In Russian)].
- Табанакова В. Д. Авторский термин: знаю, интерпретирую, перевожу: монография. Тюмень: ТГУ, 2013. [Tabanakova, Vera D. (2013) *Avtorskij termin: znayu, interpretiruyu, perevozhу: monografiya* (Author's Term: I Know, I Interpret, I Translate: Monograph). Tyumen': TGU. (In Russian)].
- Шелов С. Д. Определение терминов и понятийная структура терминологии. СПб: Изд-во СПбГУ, 1998. [Shelov, Sergey D. (1998) *Opredelenie terminov i ponyatijnaya struktura terminologii* (Definition of Terms and Conceptual Structure of Terminology). Saint Petersburg: Izd-vo SPbGU. (In Russian)].
- Fedulenkova, Tatyana N. (2019) Pragmatic Functions of Modern English Phraseology. In *Research Result. Theoretical and Applied Linguistics*, 5 (2), 74–83. DOI: 10.18413/2313-8912-2019-5-2-0-8.
- Fedulenkova, Tatyana N., & Kontanistova, Anna I. Participial Forms in Business Terminology // *Современные проблемы филологии и методики преподавания языков: вопросы теории и практики: Материалы VI международной научно-практической конференции*. Елабуга: Елабужский ин-т КФУ, 2022. С. 254–256. [Fedulenkova, Tatiana N., & Kontanistova, Anna I. (2022) Participial forms in business terminology. *Sovremennye problemy filologii i metodiki prepodavaniya yazykov: voprosy teorii i praktiki: Materialy VI mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii* (Modern Problems of Philology and Methods of Teaching Languages: Questions of Theory and Practice: Proceedings of the VI International Scientific and Practical Conference.). Elabuga: Elabuzhskij in-t KFU, 254–256. (In English)].
- Murthy, Michael. (ed.) (2007) *Longman Business English Dictionary*. Harlow: Pearson Education Limited.

DOI 10.47388/2072-3490/lunn2023-61-1-198-203

«ПАМЯТЬ КАК ПРОДОЛЖЕНИЕ ЖИЗНИ...»

С. М. Фомин

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

Рецензия на работы: *Кирнозе З. И. Французский роман XX века. Годы 20–30-е. Проблемы жанра. Монография.* 2-е изд., испр. и доп. Н. Новгород: НГЛУ, 2022. 330 с.;
Лихтерман Л. Б. Здесь-13. М.: ИФ «УНИСЕРВ», 2022. 440 с.

«Память как продолжение жизни...». Эта цитата, взятая из книги Л. Б. Лихтермана, посвященной жене З. И. Кирнозе, в полной мере отражает суть рецензируемых текстов.

В истории Нижегородского лингвистического университета, который отметил свой 105-летний юбилей, доктор филологических наук, профессор Зоя Ивановна Кирнозе занимает особенное место. 11 ноября 2022 года ей исполнилось 90 лет, а 14 ноября в НГЛУ состоялось чествование выдающегося педагога и ученого, личности поистине ренессансной. Только по-настоящему яркий специалист мог стать заслуженным деятелем науки РФ, что крайне редко случается в области литературоведения. Зоя Ивановна — блестящий преподаватель, чей талант был отмечен Министерством науки РФ престижной медалью К. Д. Ушинского. За большой вклад в углубление российско-французских связей она была удостоена редкой в России награды: французского ордена Академических пальм — за заслуги в народном образовании и распространении французской культуры.

Празднование юбилея З. И. Кирнозе в нижегородском иньезе собрало тех, кто так или иначе оказался связан с выдающимся ученым и педагогом: ее многочисленные аспиранты и докторанты, члены созданной ею в 1980 году кафедры зарубежной литературы, администрация университета. Все вместе подготовили очень важный для Учителя подарок — переиздание ее монографии «Французский роман XX века», которая увидела свет в далеком 1977 году в г. Горьком.

Не менее ценный подарок к знаменательной дате преподнес Зое Ивановне Леонид Болеславович Лихтерман, выпустивший 13 том научно-популярной серии «Здесь», которую он публикует с 2005 года. Большая часть этой книги посвящена воспоминаниям юбиляра (1932 г. р.), о чем свидетельствует трогательное посвящение «Моей Зое».

Как и Зоя Ивановна, Леонид Болеславович Лихтерман не нуждается в презентации. Выдающийся врач работает главным научным сотрудником — неврологом Национального медицинского исследовательского центра нейрохирургии им. Н. Н. Бурденко в Москве. Заслуженный деятель науки РФ, лауреат Государственной премии и премии правительства страны, он — член многочисленных академий, лауреат многих премий, которыми отличают врачей России. Вместе с тем Л. Б. Лихтерман, кроме учебников, монографий и статей по своей специальности, пишет художественную прозу и стихи, статьи для журналов и газет, киносценарии.

Между этими текстами лежит целая эпоха. Монография Зои Ивановны была издана еще в советское время на газетной бумаге и в «малом» формате в конце семидесятых. Сборник «исканий и публицистики» (именно так определил жанр ее автор) Леонида Болеславовича издан в 2022 году и представляет собой выдающийся образец полиграфического искусства. Но их многое объединяет. И это не только родственные узы авторов, но и желание зафиксировать эпоху, которая совпала с биографическим временем четы Лихтерман-Кирнозе. Разница лишь в объекте исследования и лирической интонации текстов: З. И. Кирнозе исследует философские, исторические, эстетические характеристики французского романа XX века, преломленные через личный опыт исследовательницы, а в сборнике Л. Б. Лихтермана — биография его автора, вся жизнь которого — служение науке и Музе. И если создатель «Французского романа XX века» ограничен рамками научного текста, то «непроявленный» жанр книги Л. Б. Лихтермана предоставляет ему неограниченную свободу: тут органично сосуществуют письма, рецензии, публицистические и научные статьи (например, «Проблемы восстановительного лечения больных в вегетативном состоянии» или «Этические дилеммы нейрохирургии»), интервью и мемуары.

Его «Здесь — 13» представляет собой дополнительный и очень ценный ключ к пониманию феномена З. И. Кирнозе, так как именно в ее монографии «Французский роман XX века» ощущается истинный масштаб личности автора, а сама книга в свернутом виде содержит концепцию всего ее творчества.

Очевидно, что спустя 45 лет после публикации произведение о 20–30-х годах во французской культуре стала библиографической редкостью, но не стала историей литературы. Несмотря на то что монография заслуженно отнесена к литературоведческой классике, работа и сегодня вдохновляет исследователей литературы, так как предлагает оригинальные, как принято сегодня говорить, стратегии научного поиска. Любому, кто знаком с научным наследием З. И. Кирнозе, очевидно, что ее труд интересен не только специалистам. Прежде всего он обращен к широкой читательской

аудитории, причем аудитории молодежной. Это редкий случай гармонии смысла и формы, нечасто встречающийся сегодня в научных текстах.

И, действительно, З. И. Кирнозе в полной мере реализовала заветы своих великих учителей Т. Л. Мотылевой, М. Е. Елизаровой, Н. П. Михальской и прежде всего Б. И. Пуришева, утверждавшего, что «темный» стиль в научном трактате умаляет достоинства самого гениального исследования. «Кто ясно мыслит, ясно излагает» — это и про научный стиль З. И. Кирнозе, и про монографическое исследование «Французский роман XX века. Годы 20–30-е. Проблема жанра».

Многие писатели, литературное творчество которых исследуется в монографии З. И. Кирнозе, мало знакомы читательской аудитории, хотя некогда слыли непререкаемыми авторитетами. Прижизненные классики французской литературы Р. Роллан, А. Жид или Р. Мартен дю Гар стали лауреатами Нобелевской премии по литературе. Имена модных в свое время авторов Ж. Грина, Ж. Бернаноса или М. Жуандо могут сегодня оказаться, пожалуй, только в узкоспециальных диссертационных исследованиях.

Исключением из этого списка повезло стать только Ф. Мориаку, чьи тексты, как показывают опросы, знакомы и высоко оцениваются даже молодежной аудиторией. Его творчество и вклад в мировую художественную культуру описаны в монографии З. И. Кирнозе.

Когда в г. Горьком готовилась публикация З. И. Кирнозе, ее автор понимала, как непредсказуема судьба даже самого известного писателя и как иногда время несправедливо расставляет акценты. Труд З. И. Кирнозе открывается размышлениями о так называемой литературной классике: «Понятие “классика”, употребляемое применительно к современности, всегда зыбко. Но и притягательно. Не только для писателей, но и для тех, кто живет в одно время с ними: присутствие рядом живого классика придает ощущение значительности собственной жизни <...>. Случается, понятно, увенчание лаврами не по заслугам. Причины, имеющие недвусмысленно тенденциозный характер, частные антипатии или добросовестные заблуждения приводят к тому, что пропорции искажаются, художественная ценность книг оказывается лишь предлогом, и шумный интерес в читательской среде быстро сменяется забвением» (Кирнозе 1977: 12). Очень верное замечание, потому что присутствие в судьбе большого ученого Зои Ивановны Кирнозе придает ее коллегам ощущение значимости и масштабности собственной жизни. Это ее многочисленные ученики по всему миру, аспиранты и докторанты, составившие в итоге знаменитую на всю страну научную школу.

По мнению З. И. Кирнозе, новые обстоятельства могут «вернуть к жизни» забытых классиков. Так происходит в наше время, например, с Р. Ролланом и «бурными гениями» его текстов: современность опять остро нуждается в титанах, достойных подражания. Возвращается интерес к А. Жиду с его разоблачениями «фальшивомонетчиков», густо населяющих мир потребления и чистогана. Все, о ком пишет в монографии З. И. Кирнозе, пытались предупредить будущих читателей о наступлении эры «лжецов» и о том, что их окончательная победа обернется концом цивилизации.

Монографию открывает глава, посвященная классику французской литературы XX столетия Ф. Мориаку. Это «любимчик» З. И. Кирнозе, вся научная жизнь которой оказалась тесно связана с личностью автора «Терезы Дескейру». Именно горьковский ученый-литературовед создает русскую (советскую) концепцию художественного мира создателя «Фарисейки», которая не отделяла Мориака-человека от Мориака-писателя. Автор монографии справедливо утверждает, что невозможно переоценить его вклад в мировую художественную культуру: «Мориак нашел свой собственный угол зрения на вечные проблемы, а, следовательно, и свои принципы психологического анализа, построения сюжета, композиции, свой стиль» (Кирнозе 1977: 40).

Начало российско-французским исследованиям «планеты Мориак» было положено программным выступлением З. И. Кирнозе на международной конференции в Париже с докладом о Достоевском и Мориаке (Kirnozé 1997). Тема была подсказана двумя великими мориаковедами: Андре Сеайем и автором классической «критической биографии» писателя Жаном Лакутюром (Lacouture 1980).

Было бы несправедливым не отметить отдельно небольшой очерк «Франсуа Мориак» З. И. Кирнозе, опубликованный в 1970 году в московском издательстве «Высшая школа», на который она опиралась в процессе подготовки парижского доклада. Он познакомил советского читателя с нобелевским лауреатом. Писатель предстает в нем «метафизиком в оболочке реальности», которому удалось создать особый тип романа, совмещающий в себе классическую традицию и новаторство современников. В нем Мориак стремится по-новому «осмыслить сферу захолустного провинциального быта, “высветить” через него прежде затемненные стороны человеческой психологии и добиться нового эстетического эффекта в соединении элементов публицистики и лирики, которые пронизывают самую ткань мориаковской прозы» (Кирнозе 1970). Этот текст З. И. Кирнозе также ожидает своего возвращения в научный обиход.

Нижегородская школа, таким образом, сконцентрировалась на изучении мориаковской тематической триады, сформулированной им самим еще

в 20-е годы: «Человек и Бог», «Человек и Совесть», «Человек и Любовь». В этом замкнутом круге Бог, Совесть и Любовь предстают синонимами трагического восхождения человека к свету из бездны пороков и страстей. По большому счету, творчество всех остальных писателей, ставших героями научного поиска З. И. Кирнозе, связано с этой триадой и их размышлениями о трагической судьбе поколения, к которому они принадлежали.

Роллан и Жид, Лакретель и Мартен дю Гар, Грин и Бернанос, при всей внешней «несхожести», близки друг другу духовно: их творчество иллюстрирует мысль о диалогичности культуры, почерпнутую З. И. Кирнозе у М. М. Бахтина. Важна и другая идея М. М. Бахтина, которая формулирует мысль о диалогических взаимоотношениях участников дискуссии: идея «услышанности» как непреложного условия реализации судьбы человека. Все герои книг французских классиков пытаются быть услышанными, правда, без особой надежды на положительный результат. Эта мысль скрепляет обширное наследие писателей, которые призывают читателя вспомнить о Душе. Их герои «осознают, что какая-то часть их существа знает, что есть Зло и что они могли бы его не творить. У всех у них есть ясное ощущение, что они ответственны за свои поступки и что поступки эти отзовутся в других поколениях» (Мориак 1997: 462).

Авторы, ставшие героями монографии З. И. Кирнозе, так или иначе, оказались связаны с жанром семейной хроники, которая, как правило, «включает события жизни двух-трех поколений, что и позволяет проследить общие закономерности, проявляющиеся и физиологически, и социально, и психологически, и определяющие характер случайностей — все, что становится судьбой человека, судьбой рода» (Кирнозе 1977: 158). Однако мода на жанр семейной хроники сегодня прошла, хотя он не умер. Он «растворился» в сложных структурных формах, которые сегодня называются термином «литература нон-фикшн». А произошло это потому, что наш современник утратил желание формулировать общие законы, обратив свой взор на случайности, то есть то, что принято называть девиантным поведением и абберациями.

В монографии З. И. Кирнозе есть ценные замечания о соотношении эпического и лирического в творчестве современных писателей, об импрессионистичности литературы XX столетия, о соотношении биографического и художественного в литературном тексте.

Взаимовлияние авторов рецензируемых книг очевидно. В монографии о французском романе XX века часто встречаются сравнения из медицины и психологии. В некоторых художественных зарисовках Л. Б. Лихтермана явственно ощущаются интонации Зои Ивановны. Есть что-то общее в их поэтических штудиях и художественных текстах. Объединяет их

и сборник воспоминаний З. И. Кирнозе «Былое-живое», который она опубликовала в дни своего восьмидесятилетнего юбилея в 2012 г. В нем Зоя Ивановна намеренно избегает прямого разговора о себе и близких. Она повествует прежде всего о других важных для нее встречах. На последних страницах этой книги читатель обнаружит фотографию счастливого семейства (мама, папа, сын Болеслав) и финальное обращение к читателю: «Память лукава. И все же только благодаря ей былое остается живым <...> Но былое остается живым не только в памяти. Придавая былому смысл, мы не даем ему уйти в небытие. “В деянии начало бытия”, — сказал Гете. Для меня такими деяниями стали создание семьи, организация кафедры зарубежной литературы в инязе, изучение филологии» (Кирнозе 2012: 375).

Можно добавить и любовь к научному поиску, письменному столу, симпозиумам и библиотекам, к которым Зоя Ивановна питала особое пристрастие и куда отправлялась, как на любовное свидание. Удивительным образом ее мысли сумел сформулировать Евгений Водолазкин: «Сотни тысяч книг, собранных в одном месте, имеют свою энергию. Подобно тому, как океаны определяют погоду, значительные книжные собрания способны формировать личность. Говорят ведь, что даже движение вдоль книжных полок само по себе благотворительно» (Водолазкин 2022: 125).

Столь же благотворное воздействие на читателей, без сомнения, окажут и произведения З. И. Кирнозе и Л. Б. Лихтермана (1931 г. р.), увидевшие свет в дни торжественного юбилея их авторов.

Список литературы / References

- Водолазкин Е. Чагин. Роман. М.: АСТ, 2022. [Vodolazkin, Evgeny. (2022) *Chagin. Roman* (Chagin. A Novel). Moscow: AST. (In Russian)].
- Кирнозе З. И. Былое-живое. М.: Изд-во Е. Ржевского, 2012. [Kirnoze, Zoya I. (2012) *By-loe-zhivoe* (The Living Past). Moscow: Izd-vo E. Rzhevskogo. (In Russian)].
- Кирнозе З. И. Франсуа Мориак. М.: Высшая школа, 1970. [Kirnoze, Zoya I. (1970) *Fransua Moriak* (Francois Mauriac). Moscow: Vysshaya shkola. (In Russian)].
- Кирнозе З. И. Французский роман XX века (годы 20–30-е. Проблема жанра). Горький: Волго-Вятское книжное издательство, 1977. [Kirnoze, Zoya I. (1977) *Frantsuzsky roman XX veka (gody 20–30-e. Problema zhanra)* (A French Novel of XX Century (the 20–30s. A Problem of Genre)). Gorky: Volgo-Vyatskoe knizhnoe izdatel'stvo. (In Russian)].
- Мориак Ф. Писатель и его создания. Нобелевская речь // Избранные произведения. М.: Панорама, 1997. С. 461–465. [Mauriac, Francois. (1997) *Pisatel' i ego sozdaniya. Nobelevskaya rech* (A Writer and His Creatures). In *Izbrannye proizvedeniya* (Selected Works). Moscow: Panorama, 461–465. (In Russian)].
- Kirnozé, Zoya. (1997) *Les motifs du péché et de la grâce dans les romans de Dostoïevski “L’Idiot” et de Mauriac “L’Agneau”*. P.: Sorbonne, le 6 octobre 1997. (In French).
- Lacouture, Jean. (1980) *François Mauriac*. P.: Seuil. (In French).

ХРОНИКА

НАУЧНАЯ ЖИЗНЬ ВШП: 2022 ГОД

Несмотря на трудности, связанные с эпидемической и геополитической обстановкой, научная жизнь в Высшей школе перевода и Международной научно-исследовательской лаборатории «Теоретические и прикладные проблемы переводоведения» была в 2022 году насыщенной. Проследим события прошедшего года хронологически.

8 апреля состоялся очередной вебинар из цикла «Зарубежный опыт подготовки переводчиков», на котором ассоциированный сотрудник лаборатории профессор Клаус Вашик (Германия), известный культуролог, специалист по сопоставительной культурологии, автор множества работ по различным аспектам культурологии и по культурологической подготовке переводчиков, представил свою концепцию формирования межкультурной компетенции у студентов-переводчиков. Это выступление явилось продолжением ранее начатого сотрудничества в области подготовки переводчиков, нашедшего отражение в изданной в Германии коллективной монографии, в которой изложены принципы Нижегородской школы перевода.

В концепции доктора Влашика выделяются три аспекта межкультурной коммуникации: когнитивный, аффективный (эмоциональный) и практический (поведенческий), а сама культура рассматривается как своего рода интерфейс и содержательная проекция мира. Формирование межкультурной компетенции, по его мнению, можно представить как поэтапный процесс, отражающий переход от нулевого уровня к восьмому, на котором происходит интеграция межкультурных конструктов в повседневное мышление и поведение человека. В заключение доктор Вашик предложил слушателям интерактивную модель, отражающую соотношение и взаимодействие разных аспектов этого процесса, и поделился с ними собственными материалами, позволяющими использовать эту модель на практике. Завершился вебинар обсуждением дидактических проблем, связанных с формированием межкультурной компетенции, которое сам доктор Вашик назвал постоянной и сложнейшей проблемой подготовки переводчиков.

15 октября лаборатория «Теоретические и прикладные проблемы переводоведения» при участии Союза переводчиков России провела международную конференцию «Переводчик-человек и переводчик-компьютер: противостояние или взаимодействие?». В связи с развитием и все более широким использованием машинного перевода в СМИ и в переводческом сообществе идет активное обсуждение его плюсов и минусов, сфер применения и перспектив взаимоотношения и взаимодействия переводчика-

человека и переводчика-компьютера. При этом во многих случаях настаивает дилетантский уровень дискуссий, свидетельствующий о недостатке реальных знаний о возможностях, проблемах и ограничениях существующих систем машинного перевода у значительной части не только журналистов, но и переводчиков и преподавателей перевода. Поскольку организаторы конференции ставили перед собой цель познакомить преподавателей перевода с реальным положением дел в отрасли и с профессиональными взглядами на существующие проблемы, конференцию было решено провести в несколько необычном формате. К выступлению с докладами было приглашено ограниченное количество участников — специалистов в области разработки систем машинного перевода, профессиональных переводчиков, занимающихся постредактированием, и преподавателей перевода, обучающих студентов постредактированию и способам использования систем машинного перевода в переводческой практике. Всем остальным было предложено стать участниками обсуждения как поднятых докладчиками проблем, так и широкого круга вопросов, связанных с ролью и местом машинного перевода в подготовке переводчиков. Своего рода итогом обсуждения стало выступление доцента кафедры теории и практики французского языка и перевода ВШП НГЛУ Дмитрия Николаевича Шлепнева, который фактически уже в самом названии своего доклада ответил на вопрос, заданный в названии конференции (противостояние или взаимодействие?): «Безусловно, взаимодействие». В конференции приняли участие переводчики и преподаватели перевода из Афганистана, Белоруссии, Ирана, Китая, Сингапура, США и, конечно же, России, включая регионы Донбасса.

2 ноября в Международной научно-исследовательской лаборатории «Теоретические и прикладные проблемы переводоведения» прошел очередной из проводимых совместно с Союзом переводчиков России вебинар из цикла «Российское переводоведение и российские переводоведы XXI века». О задачах, проблемах и современном состоянии аудиодескрипции (тифлокомментирования) рассказала кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков Мурманского арктического государственного университета, руководитель Мурманского регионального отделения Союза переводчиков России, член правления Союза переводчиков России, устный и аудиовизуальный переводчик, дипломированный аудиодескриптор Елена Владиславовна Александрова. Помимо обсуждения теоретических аспектов темы, которую докладчик сформулировала в виде вопроса («Тифлокомментирование и аудиодескрипция: социальная услуга или межсемиотический перевод?»), у участников была возможность познакомиться с практическими задачами тифлокомментирования, с приме-

рами их решения, а также получить много полезной информации, в том числе и о волонтерских проектах, к которым могут присоединиться желающие овладеть этим непростым и таким нужным видом межсемиотического перевода.

Кроме российских переводчиков и преподавателей перевода в вебинаре приняли участие коллеги из Афганистана, Индии, Казахстана, Южной Осетии. Судя по вопросам и последовавшему за выступлением Елены Владиславовны обсуждению, тема, которой был посвящен вебинар, сегодня становится все более актуальной и значимой.

14–17 ноября в Высшей школе перевода состоялась традиционная ежегодная и уже шестнадцатая по счету Международная молодежная научно-практическая конференция «Перевод как фактор развития науки и техники в современном мире». В конференции приняли участие студенты из 20 вузов — партнеров НГЛУ, включая Донецкий национальный университет, а также учащиеся средних школ Нижнего Новгорода. Своим форматом молодежная конференция, проводимая Высшей школой перевода НГЛУ и Международной научно-исследовательской лабораторией «Теоретические и прикладные проблемы переводоведения», существенно отличается от прочих студенческих научных мероприятий, поскольку включает не только представление результатов научных исследований, выполненных студентами и школьниками, но и олимпиады по письменному и устному переводу английского, немецкого, французского, испанского, итальянского, японского и китайского языков. Однако в контексте этой заметки и с учетом задачи вовлечения студентов в научные исследования уже на раннем этапе обучения особый интерес представляют конкурсы научных работ, проведенные в рамках конференции.

Прежде всего обращает на себя внимание очевидный отказ от сугубо лингвистического подхода к переводу, в рамках которого основным предметом рассмотрения всегда были проблемы перевода определенных языковых единиц и явлений. Все большее количество молодых исследователей уделяют внимание актуальным проблемам переводческой практики и предлагают их теоретическое осмысление. К числу рассматриваемых студентами проблем относятся особенности аудиовизуального перевода, устного перевода, в том числе синхронного, психологические аспекты переводческой деятельности. Разумеется, участники конференции не обошли своим вниманием и проблемы машинного перевода, особенности постредактирования машинного перевода. Традиционные для переводоведения проблемы художественного перевода все чаще рассматриваются с позиций функционального подхода и включают проблемы сохранения авторского идиостиля, обеспечения необходимого воздействия на получателя перево-

да, учет при переводе жанровых особенностей текстов и их коммуникативной направленности, а также особенностей художественной литературы, обусловленных факторами исходной национальной культуры. Таким образом, очевиден разворот от лингвистического переводоведения в сторону коммуникативно-функционального подхода к изучению перевода.

Между тем отголоски традиционного подхода к рассмотрению переводческих проблем все же слышатся в тематике немногочисленных исследований, результаты которых были представлены молодыми учеными. По-прежнему их умы (и, видимо, умы их научных руководителей) занимают вопросы передачи терминов той или иной предметной области, реалий (притом что основные принципы передачи реалий в переводе разработаны еще в прошлом веке), а рассмотрение особенностей перевода текстов определенной тематики сводится опять же к анализу трудностей передачи значений терминов, использованных в исходном тексте. Однако понятно, что обращение к проблемам, действительно важным с точки зрения практики перевода и еще не нашедшим решения, не может произойти моментально. Для такого перелома в сознании исследователей, в том числе молодых, потребуется время.

С 7 по 9 декабря в Москве проходила конференция «Перевод как профессия, наука, творчество», организованная двумя вузами — Московским государственным лингвистическим университетом Нижегородским государственным лингвистическим университетом им. Н. А. Добролюбова. Посвящена она была двум юбилеям: 80-летию переводческого факультета МГЛУ и 60-летию переводческого факультета (ныне Высшей школы перевода) НГЛУ. Нижегородскую школу в программе конференции представляли Кирилл Евгеньевич Калинин, Ольга Владимировна Петрова, Ирина Владимировна Пивень, Вадим Витальевич Сдобников, а также выпускница ВШП Софья Алексеевна Жарикова.

Широкое понимание темы конференции отразилось и в тематике выступлений нижегородцев. Заведующий кафедрой теории и практики английского языка и перевода НГЛУ В. В. Сдобников, доклад которого назывался «Системный подход к подготовке переводчиков», рассказал о тех принципах, на которых строится обучение студентов в Высшей школе перевода НГЛУ и которые, по его мнению, должны быть положены в основу единой системы подготовки переводчиков. Необходимость разработки системного подхода вызвана прежде всего тем, что за последние 30 лет переводческая профессия стала массовой, что потребовало создания большого количества центров подготовки переводчиков практически во всех регионах. Однако, как показывает анализ, при этом имеет место крайняя разнородность методических подходов. В связи с этим необходимо созда-

вать внутреннюю систему подготовки переводчиков, основанную на определенных теоретических концепциях, принципах и подходах. Эта система должна иметь четкую структуру, предполагающую наличие определенных связанных друг с другом учебных дисциплин и форм учебной деятельности. Преподавание перевода должно быть направлено на формирование переводческой личности, которую В. В. Сдобников определил как системную совокупность профессионально значимых характеристик, необходимых для успешного осуществления переводческой деятельности.

Выступление начальника Международной научно-исследовательской лаборатории «Теоретические и прикладные проблемы переводоведения» О. В. Петровой было посвящено состоянию современного переводоведения. Проанализировав большое количество публикуемых работ с точки зрения актуальности темы, научной новизны выводов, соответствия материала заявляемым целям исследования, репрезентативности этого материала и верифицируемости полученных авторами результатов, она показала, что во многих случаях статьи изначально не направлены на выявление каких бы то ни было новых закономерностей, на формулировку новых теоретических положений, а представляют собой широко тиражируемые иллюстрации применения стандартных, описанных в учебных пособиях приемов и механизмов перевода и пересказ или подтверждение давно известных теоретических положений. По мнению О. В. Петровой, такое положение объясняется наукометрическим подходом к оценке деятельности вузовских преподавателей, распространенным на преподавателей перевода и вынуждающим их писать шаблонные статьи, которые в принципе не могут иметь никакой научной новизны уже в силу того, что количество таких статей многократно превышает количество теоретических проблем современного переводоведения, ожидающих своего решения.

Заведующий кафедрой французского языка и перевода К. Е. Калинин провел мастер-класс по аудиовизуальному переводу и выступил с двумя докладами, в одном из которых рассказал об опыте межотраслевого сотрудничества вуз—работодатель, а другой, сделанный в соавторстве с доцентом Мурманского арктического государственного университета Е. В. Александровой, посвятил проблемам тифлокомментирования и аудиодескрипции, статус которых как видов переводческой деятельности остается достаточно спорным. Докладчики представили свою точку зрения, в соответствии с которой тифлокомментирование и аудиодескрипцию следует рассматривать как виды интерсемиотического перевода.

Доцент кафедры теории и практики английского языка и перевода И. В. Пивень и С. А. Жарикова представили доклад «Оценочная лексика в

устном переводе как инструмент отражения лингвокультурных аспектов в политическом дискурсе на материале выступления министра иностранных дел РФ С. В. Лаврова на общеполитической дискуссии 77-й сессии Генеральной Ассамблеи ООН». Актуальность обсуждавшихся авторами проблем объясняется меняющимися в последнее время нормами дипломатического дискурса, что ставит новые проблемы перед переводчиками, причем в первую очередь именно перед устными.

Конференция, проведенная совместно МГЛУ и НГЛУ, предоставила переводоведам, преподавателям перевода из самых разных вузов возможность обменяться идеями, концепциями, взглядами на то, что происходит сейчас в переводе и в области подготовки переводчиков. Один из главных итогов конференции — установление и укрепление сотрудничества между разными переводческими школами, создание планов совместной деятельности. Конкретный пример — состоявшееся вскоре после конференции выступление К. Е. Калинина, заведующего кафедрой теории и практики французского языка и перевода ВШП НГЛУ, перед участниками конкурса «Цифровые технологии и перевод: TransFILMationLab», организованного Казанским федеральным университетом.

17–18 декабря Международная научно-исследовательская лаборатория «Теоретические и прикладные проблемы перевода» и Высшая школа перевода провели ставшую уже традиционной международную научную конференцию «Подготовка переводчиков: анализ систем и подходов в странах мира». Как отметила, открывая конференцию, ректор НГЛУ профессор Жанна Викторовна Никонова, отрадно видеть, что, несмотря на непростую ситуацию в мире, свое участие в конференции, наряду с российскими переводчиками, переводоведами и преподавателями перевода, заявили коллеги из многих стран, таких как Афганистан, Белоруссия, Великобритания, Китай, США, Узбекистан, Южная Осетия. О важности подобных конференций, служащих объединению мирового переводческого сообщества, говорила приветствовавшая участников президент Союза переводчиков России Ольга Юрьевна Иванова. В этом году особенно представительной оказалась группа китайских коллег — с докладами о подходах к переводу и системе подготовки переводчиков в Китае выступили 8 человек. Переводчик и преподаватель из Великобритании Кэрол Ермакова рассказала о лингвистической подготовке переводчиков в ее стране. Круг обсуждавшихся на конференции вопросов был чрезвычайно широк: это и общие подходы к подготовке переводчиков, и вопросы языковой и лингвокультурологической подготовки переводчиков, и частные проблемы общего и специального перевода, и отдельно — столь актуальные сегодня проблемы подготовки устных переводчиков.

Участники конференции с особым удовольствием отмечали, что при ее организации была предусмотрена возможность дискуссий, как непосредственно после докладов, так и в конце каждого заседания. По мнению многих отмечавших это коллег, именно в возможности свободно обмениваться мнениями и обсудить поднятые в докладах проблемы заключается смысл подобных встреч. Этим объясняется и то, что, помимо желающих выступить с докладом, для участия в конференции регистрируется большое количество слушателей, которые не только знакомятся с сообщениями коллег, но и сами принимают участие в дискуссиях. Плодотворность такого обмена опытом и мнениями подтверждается установлением в дальнейшем новых контактов. Коллеги из разных вузов приглашают друг друга выступить с рассказом о заинтересовавших их подходах не только на своих конференциях, но и на встречах с преподавателями и студентами, где продолжается обмен идеями. Последним примером такого продолжения начавшегося на конференции научного общения стало выступление О. В. Петровой перед студентами гуманитарного факультета Пермского национального исследовательского политехнического университета.

По уже сложившейся практике синхронный перевод всех конференций и вебинаров, проводимых в Высшей школе перевода, осуществляют тесно сотрудничающие с ней недавние выпускники.

О. В. Петрова, В. В. Сдобников

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Алипичев Алексей Юрьевич, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры иностранных и русского языков Российского государственного аграрного университета — МСХА имени К. А. Тимирязева.
E-mail: Al_new2003@mail.ru

Басова Алена Юрьевна, лаборант-исследователь Научно-образовательного центра дизайна и проектирования инновационной среды дополнительного образования Института непрерывного образования, магистрант Высшей школы перевода Нижегородского государственного лингвистического университета им. Н. А. Добролюбова.
E-mail: basova1806@gmail.com

Бочкарев Арсентий Игоревич, кандидат филологических наук, доцент, заведующий кафедрой иностранных языков технических факультетов Новосибирского государственного технического университета.
E-mail: arsentiy_87@mail.ru

Валькова Юлия Евгеньевна, кандидат филологических наук, старший преподаватель Департамента английского языка и профессиональной коммуникации Финансового университета при Правительстве Российской Федерации.
E-mail: yulyvalkova@gmail.com

Демидова Анна Сергеевна, кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры теории и практики французского языка и перевода Высшей школы перевода Нижегородского государственного лингвистического университета им. Н. А. Добролюбова.
E-mail: frenjar@yandex.ru

Дубинин Сергей Иванович, доктор филологических наук, профессор, заведующий кафедрой немецкой филологии Самарского национального исследовательского университета имени академика С. П. Королева.
E-mail: dubinin.si@ssau.ru

Ескараева Гульмира Бекетовна, преподаватель кафедры русского языка и методики его преподавания Джизакского государственного педагогического университета им. А. Кадыри.
E-mail: gulmira.eskaraeva@mail.ru

Жарова Юлия Витальевна, научный сотрудник лаборатории социокогнитивной лингвистики и обучения иноязычному дискурсу Национального исследовательского Томского государственного университета сотрудник Сибирского государственного университета путей сообщения.
E-mail: extra.english2013@yandex.ru

Контанистова Анна Игоревна, аспирант Владимирского государственного университета имени А. Г. и Н. Г. Столетовых.
E-mail: a-kontanistova@yandex.ru

Косолапова Татьяна Валерьевна, кандидат филологических наук, доцент кафедры английской филологии и межкультурной коммуникации Самарского государственного социально-педагогического университета.

E-mail: kosolapova@sgspsu.ru

Кузнецов Андрей Николаевич, кандидат педагогических наук, доцент, начальник Центра управления образовательными системами Института управления образованием Российской академии образования.

E-mail: Andreemos@inbox.ru

Малыгин Виктор Трофимович, доктор филологических наук, профессор, заведующий кафедрой «Философия, история, право и межкультурная коммуникация» Владимирского филиала Финансового университета при Правительстве Российской Федерации.

E-mail: VTMalygin@fa.ru

Миндияхметова Римма Махияновна, кандидат филологических наук, доцент кафедры английского языка Института филологического образования и межкультурной коммуникации Башкирского государственного педагогического университета им. М. Акмуллы.

E-mail: r.m.khasanova@yandex.ru

Никонова Жанна Викторовна, доктор филологических наук, профессор, ректор Нижегородского государственного лингвистического университета им. Н. А. Добролюбова.

E-mail: nikonova@lunn.ru

Нурманов Абдиназар Ташбаевич, доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой русского языка и методики его преподавания Джизакского государственного педагогического университета им. А. Кадыри.

E-mail: anurmanovjizzax@mail.ru

Обдалова Ольга Андреевна, доктор педагогических наук, профессор кафедры английского языка естественнонаучных и физико-математических факультетов, руководитель Лаборатории социокогнитивной лингвистики и обучения иноязычному дискурсу Национального исследовательского Томского государственного университета.

E-mail: o.obdalova@mail.ru

Польщикова Алиса Константиновна, аспирант кафедры английской филологии и межкультурной коммуникации Белгородского государственного национального исследовательского университета.

E-mail: Alisa2797@list.ru

Разумовская Вероника Адольфовна, кандидат филологических наук, доцент, профессор кафедры Научно-учебной лаборатории поведенческой экономики и развития коммуникаций Института экономики, госу-

дарственного управления и финансов, доцент кафедры культурологии и искусствоведения Сибирского федерального университета.

E-mail: veronica_raz@hotmail.com

Федуленкова Татьяна Николаевна, доктор филологических наук, доцент, профессор кафедры «Иностранные языки профессиональной коммуникации» Владимирского государственного университета имени А. Г. и Н. Г. Столетовых, член Российского профессорского собрания (Свидетельство № 64), член-корреспондент РАН.

E-mail: fedulenkova@list.ru

Фирсова Светлана Павловна, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры иностранных языков и лингвистики Поволжского государственного технологического университета.

E-mail: svetlana_firsova@inbox.ru

Фомин Сергей Матвеевич, кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры литературы народов мира и межкультурной коммуникации Нижегородского государственного лингвистического университета им. Н. А. Добролюбова.

E-mail: semafor1952@yandex.ru

Шамилов Равиддин Мирзоевич, кандидат филологических наук, старший научный сотрудник Международной научно-исследовательской лаборатории «Теоретические и прикладные проблемы переводоведения», доцент кафедры теории и практики английского языка и перевода Высшей школы перевода Нижегородского государственного лингвистического университета им. Н. А. Добролюбова.

E-mail: raviddin@mail.ru

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 (61)

Ответственный за выпуск:
Р. М. Шамилов

Редакторы:
Н. С. Чистякова
В. М. Цымбалова

Подписано в печать 31.03.2023. Формат 60x90 1/16.
Печ. л. 13,37. Тираж 500 экз.
Цена договорная. Заказ

Адрес редакции, издателя, типографии:
603155, Россия, г. Нижний Новгород, ул. Минина, 31а

Подписной индекс в электронном каталоге Почта России: ПН269