

ВЕСТНИК
МОСКОВСКОГО
УНИВЕРСИТЕТА

MOSCOW
STATE
UNIVERSITY
BULLETIN

Linguistics
and Intercultural Communication

Linguistique
et communication interculturelle

Linguistik
und interkulturelle Kommunikation

Lingüística
y Comunicación Intercultural

Linguistica
e comunicazione interculturale

Лингвистика
и меѓукултурна комуникација

Lingvistika
a mezikulturni komunikace

Lingwistyka
i Komunikacja Międzykulturowa

Лингвистика
и междукултурна комуникация

ВЕСТНИК
МОСКОВСКОГО
УНИВЕРСИТЕТА



Научный журнал
Основан в 1946 году

ИЗДАТЕЛЬСТВО
МОСКОВСКОГО
УНИВЕРСИТЕТА

Серия

19

Л
ИНГВИСТИКА
И МЕЖКУЛЬТУРНАЯ
КОММУНИКАЦИЯ

№ 3 • 2022

УЧРЕДИТЕЛИ:

Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова;
факультет иностранных языков и регионоведения МГУ

РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ:

Джек Ричардс (Jack Richards), доктор наук (прикладная лингвистика), доктор литературы, почетный профессор факультета педагогике Сиднейского университета; почетный профессор факультета педагогики университета Окленда; **Ренате Ратмайр (Renate Rathmayr)**, доктор, профессор, зав. каф. иностранных языков и деловой коммуникации Института славянских языков Венского университета экономики и бизнеса. Вена, Австрия; **Роберт Геккель (Robert Goeckel)**, доктор наук, профессор политологии и международных отношений, Университет штата Нью-Йорк, Колледж в Дженесео, США; **Роберт Илсон (Robert Ison)**, профессор, почетный научный сотрудник Университетского колледжа Лондона. Лондон, Великобритания; **Роланд Сассекс (Roland (Roly) Sussex)**, почетный профессор, кафедра прикладной лингвистики, факультет языков и сравнительно-культурных исследований, Университет Квинсленда. Брисбан, Австралия; **Чжэн Тиву (Zheng Tiwu)**, директор Института мировой литературы Шанхайского университета иностранных языков. Член президиума МАПРЯЛ, Вице-президент Всекитайского общества по изучению иностранной литературы, Вице-президент Всекитайского общества по изучению русской литературы, Вице-президент Всекитайского общества преподавателей иностранной литературы, член Союза писателей Китая, Почетный член Союза писателей России, Почетный доктор ИДВ РАН, Шанхай, КНР; **Ян Кэ (Yan Ke)** – профессор, директор Института европейских языков и культур Гуандунского университета иностранных языков и международной торговли, Член КАПРЯЛ, член Китайской исследовательской ассоциации русской литературы, Член Подкомитета русского языка Руководящего комитета по преподаванию иностранных языков при Министерстве образования Китая, Член Подкомитета европейских языков Руководящего комитета по преподаванию иностранных языков при Департаменте образования пров. Гуандун. Гуанчжоу, КНР

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ:

Молчанова Г.Г. (главный редактор), доктор филологических наук, профессор, и.о. декана факультета иностранных языков и регионоведения, зав. кафедрой лингвистики, перевода и межкультурной коммуникации; **Загряскина Т.Ю. (отв. секретарь)**, доктор филологических наук, профессор, зав. кафедрой французского языка и культуры, и.о. зам. декана по научной работе

Члены редколлегии:

Богданова Л.И., доктор филологических наук, профессор кафедры сопоставительного изучения языков; **Бубнова Г.И.**, доктор филологических наук, профессор, зав. кафедрой французского языка для факультета иностранных языков и регионоведения; **Запольская Н.Н.**, доктор филологических наук, доцент, зав. кафедрой славянских языков и культуры; **Захаров В.В.**, доктор исторических наук, профессор, зав. кафедрой немецкого языка и культуры; **Калуцков В.Н.**, доктор географических наук, профессор кафедры региональных исследований; **Карташова Н.В.**, кандидат культурологии, доцент, зав. кафедрой сравнительного изучения национальных литератур и культуры; **Ксензенко О.А.**, кандидат филологических наук, доцент кафедры теории преподавания иностранных языков; **Левицкий А.Э.**, доктор филологических наук, профессор кафедры лингвистики, перевода и межкультурной коммуникации; **Павловская А.В.**, доктор исторических наук, профессор, зав. кафедрой региональных исследований; **Полубиченко Л.В.**, доктор филологических наук, профессор, зав. кафедрой английского языка для естественных факультетов; **Прошина З.Г.**, доктор филологических наук, профессор кафедры теории преподавания иностранных языков; **Раевская М.М.**, доктор филологических наук, доцент, зав. кафедрой испанского языка; **Робустова В.В.**, кандидат филологических наук, доцент кафедры лингвистики, перевода и межкультурной коммуникации, зам. декана по учебной работе; **Сафонова В.В.**, доктор педагогических наук, профессор кафедры лингвистики, перевода и межкультурной коммуникации; **Титова С.В.**, доктор педагогических наук, профессор, зав. кафедрой теории преподавания иностранных языков; **Устинова Т.В.**, доктор филологических наук, доцент кафедры лингвистики, перевода и межкультурной коммуникации; **Шевлякова Д.А.**, доктор культурологии, доцент кафедры лингвистики, перевода и межкультурной коммуникации

Редактор И.В. Краснослободцева

Адрес редакции:

119991, Москва, Ленинские горы, д. 1, стр. 13/14, корп. В, каб. 238.
Тел.: 8-495-734-03-10. Факс: 8-495-932-88-67. E-mail: vestnik19@yandex.ru

Журнал зарегистрирован в Министерстве печати и информации РФ.

Свидетельство о регистрации № 016651 от 7 октября 1997 г.

Подписано в печать 08.11.2022. Формат 60×90/16. Бумага офсетная. Усл. печ. л. 13,0. Уч.-изд. л. 12,13. Тираж 140 экз.
Изд. № 12073. Заказ №

Издательство Московского университета. 119991, Москва, ГСП-1, Ленинские горы, д. 1, стр. 15 (ул. Академика Хохлова, 11).
Тел.: (495) 939-32-91; e-mail: secretary@msupress.com. Отд. реализации: (495) 939-33-23; e-mail: zakaz@msupress.com
Сайт Издательства МГУ: <http://msupress.com>

Отпечатано в соответствии с предоставленными материалами в ООО «Амирит». 410004, г. Саратов, ул. Чернышевского, 88. Тел.: 8-800-700-86-33 | (845-2) 24-86-33. E-mail: zakaz@amirit.ru. Сайт: amirit.ru

СОДЕРЖАНИЕ

Когнитивные исследования

- Молчанова Г.Г.* Паронимическая аттракция как средство декодирования поливалентности текста/дискурса 9

Вопросы лексикологии и лексикографии

- Полубиченко Л.В.* Место переводчика в словаре цитат: фигура лишняя или право имеет? 17

Традиции и современные тенденции культуры

- Павловская А.В.* «Ученье образует ум, воспитанье — нравы»: Исторические традиции российского образования 29

Актуальные проблемы языкового образования

- Титова С.В.* Проектирование цифрового учебника как инновационного средства обучения 41
- Загрязкина Т.Ю.* Факторы «гибридность» и «граница» в контексте языкового образования и функционального полилингвизма 61
- Крюкова О.А.* Обучение французскому языку в поликультурной образовательной среде: лингвистический и культурологический аспекты 77

Язык и межкультурная коммуникация

- Афинская З.Н.* Функция форманта *квази/quasi* в процессе интердискурсивного взаимодействия (на материале русского и французского языков) 89
- Чеснокова О.С., Медведева Е.С.* Лексико-семантические особенности мексиканских загадок о флоре 97
- Воробьева Е.Ю.* Цветовая семантика в контексте взаимодействия культур (на материале французского языка) 110

<i>Белютин Р.В.</i> К вопросу о дискриминации в дискурсе немецких футбольных фанатов	119
<i>Соловьева Ю.О.</i> Самопрезентация автора в тексте научно-популярной статьи правовой тематики (на материале статьи Н. Колоколова «Берегите карманы, сумки, чемоданы...»)	130
<i>Темирова Д.А.</i> Сленгизмы в sms-сообщениях на Singlish (на материале корпуса NUS SMS).	140

Язык. Познание. Культура

<i>Хилханова Э.В.</i> Языковая установка и языковая идеология в западной и российской науке: о разграничении понятий	148
<i>Шевлякова Д.А.</i> Письменная фиксация фриульского языка: необходимость или политическая интенция?	163

Сравнительное изучение культур

<i>Иванов Д.И.</i> Культура как система когнитивно-прагматических программ: Краткий теоретический очерк	174
<i>Иванова И.Е.</i> Сравнительный анализ боснийской и французской кухни начала XIX в. (культурологический комментарий к роману И. Андрича «Травницкая хроника»)	186
<i>Деревцова Е.Ю.</i> Значение визуальных форм в творчестве А. Арто и С. Беккета	199

CONTENTS

Cognitive Studies

- Molchanova G.G.* Paronymic Attraction as a Means of Text Polycodal Decoding 9

Issues of Lexicology and Lexicography

- Polubichenko L.V.* The Translator's Place in the Dictionary of Quotations: Superfluous Figure or Has the Right? 17

Tradition and Modern Trends in Culture

- Pavlovskaya A.V.* "Studying Feeds Intellect, While Upbringing Provides Morals". The Main Traditions of Education in Russia 29

Language Education: Topical Issues

- Titova S.V.* Designing a Digital Textbook as an Innovative Learning Tool. . 41
Zagryazkina T.Yu. Factors "Hybridity" and "Border" in the Context of Language Education and Functional Multilingualism 61
Kryukova O.A. Teaching French in a Multicultural Environment: Linguistic and Cultural Aspects. 77

Language and Intercultural Communication

- Afinskaya Z.N.* The quasi Formant Function in the Process of Interdiscursive Interaction (Based on the Material of Russian and French). . . . 89
Chesnokova O.S., Medvedeva E.S. Lexical and Semantic Features of Mexican Riddles about Flora 97
Vorobyeva E.Yu. Color Semantics in the Context of Cultural Interaction (on the French Language Example) 110
Belyutin R.V. On Discrimination in German Football Fans' Discourse . . 119
Solovyeva Yu.O. Authorial Self-Presentation in the Text of a Popular Science Law Related Article (Based on the Article "Take care of pockets, bags, suitcases..." by N. Kolokolov) 130

Temirova Dzh.A. Slang-Induced Lexical Units in Singlish sms (Based on the Nus sms Corpus) 140

Language. Cognition. Culture

Khilkhanova E.V. Language Attitudes and Language Ideologies in Western and Russian Scholarship: the Differentiation of Concepts . . . 148

Shevliakova D.A. Written fixation of a minority language: necessity or political intention? 163

Comparative Cultural Studies

Ivanov D.I. Culture as a system of cognitive-pragmatic programs: a brief theoretical essay 174

Ivanova I.E. Comparative analysis of Bosnian and French cuisine of the early XIX century (cultural commentary on the novel “The Travnik Chronicle” by Ivo Andrich) 186

Derevtsova E.Yu. The meaning of visual forms in A. Artaud’s and S. Beckett’s oeuvre. 199

КОГНИТИВНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

ПАРОНИМИЧЕСКАЯ АТТРАКЦИЯ КАК СРЕДСТВО ДЕКОДИРОВАНИЯ ПОЛИВАЛЕНТНОСТИ ТЕКСТА/ ДИСКУРСА

Г. Г. Молчанова

Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, Москва, Россия; dean@ffl.msu.ru

Аннотация: Настоящая статья посвящена одному из наиболее ярких средств проявления семантической поливалентности — каламбуру или игре слов (*pun, wordplay*) и его разновидности — паронимической аттракции, традиционно рассматриваемой как средство создания комического эффекта. В статье высказывается и доказывается гипотеза о выходе этого приема за рамки одного уровня языка и его полноценной реализации при взаимодействии всех уровней языковой системы. Анализ собранного англоязычного материала (более 600 с., временные рамки лимитировались XIX–XXI вв.) позволил выделить различные типы и виды этого приема и идентифицировать его основные декодирующие функции — такие, как оценочная, экспрессивная, характеризующая, не только в художественных текстах, но и серьезных политических дискурсах, далеко выходящих за пределы комического.

Ключевые слова: поливалентность; амбигуитивность; паронимическая аттракция; каламбур; игра слов; декодирование; декомпозиция фразеологических единиц; политический дискурс

Финансирование: Исследование выполнено при поддержке Междисциплинарной научно-образовательной школы Московского университета «Сохранение мирового культурно-исторического наследия».

Для цитирования: Молчанова Г.Г. Паронимическая аттракция как средство декодирования поливалентности текста/дискурса // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2022. № 3. С. 9–16.

PARONYMIC ATTRACTION AS A MEANS OF TEXT POLYCODAL DECODING

Galina G. Molchanova

Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia, dean@ffl.msu.ru

Abstract: The paper deals with the issue of decoding and functional characteristics of such stylistic device as *pun* or *play of words* in a literary text, paying special attention to one of its main subdivisions — *paronymic attraction*. On the extensive

linguistic material (more than 600 pages) the most important decoding stylistic functions of this phenomenon (such as evaluative, expressive, characterizing, etc.) have been identified, and the initial hypothesis that paronymic attraction may be closely tied up with all the language system levels, not only phonetic, has been proved. Besides that, the role of communicative, informative and expressive functioning of this stylistic device was established not only in the humouristic literary texts, but in the most serious political discourses as well.

Key words: polycodeness; ambiguity; paronymic attraction; pun; wordplay; decoding; phraseological units; political discourse

Funding: This research has been supported by the Interdisciplinary Scientific and Educational School of Moscow University “Preservation of the World Cultural and Historical Heritage”.

For citation: Molchanova G.G. (2022) Paronymic attraction as a means of text polycodal decoding. *Moscow State University Bulletin. Series 19. Linguistics and Intercultural Communication*, no. 3, pp. 9–16. (In Russ.)

Система языка как основного средства общения является, вместе с тем, средством развития мышления и передачи из поколения в поколение культурно-исторических ценностей, к которым относятся и лучшие произведения художественной литературы. В.В. Виноградов считал, что изучение языка и стиля художественной литературы должно составить предмет особой филологической науки, близкой к языкознанию и литературоведению, но вместе с тем отличной от них. Он настойчиво добивался выделения науки о языке художественной литературы в самостоятельную науку на стыке лингвистики и литературоведения, «поскольку идеи, события, характеры, факты описываются в литературе фактами языка, следовательно, могут быть описаны только через язык» [Виноградов, 1976: 3–4].

Возникновение и интенсивное развитие лингвостилистики, сочетающей языковой анализ текста с литературоведческим, явилось реализацией этого замысла и логично привело к необходимости решения новых проблем, ранее традиционно ограничивающихся рамками какого-то одного уровня. К таким проблемам относится явление *амбигуитивности* (ambiguity), рассматриваемое в традиционной стилистике как проблема полисемичного и омонимичного использования слова в составе каламбура, игры слов (pun, wordplay). Термин *ambiguity* — дословно *неясность, неопределенность, двусмысленность* — впервые был введен в лингвистический вокабуляр В. Эмпсоном [Empson, 1965] в качестве общего термина для обозначения всех видов двойного и более смыслов как слов, так и более крупных единиц текста.

Исследователями также вводятся такие термины, как *экстролокуция*, *поливалентность* в том же смысле обозначения способности слова к реализации двух или более парадигматически или синтагматически противопоставленных элементов плана содержания. Все эти термины предполагают совмещение противоположных значений, например, рус. *занять* — *занять* и *одолжить*, т.е. «могут принимать в одной вербальной оболочке вид различных когнитивных структур» [Грецкая, 2021: 83].

В тексте поливалентность может создаваться следующими видами отношений: 1) *синтагматическими* (ось комбинаторики, по Р. Якобсону [Jacobson, 1960] — зевгма, все типы повтора, малопротипизм и т.д.; 2) *парадигматическими* (ось выбора) — метафора, каламбур, антономазия, звучащие имена и пр.; 3) *сочетание синтагматики и парадигматики* — буквализация и декомпозиция ФЕ, парадокс и пр.; 4) *гипердигматическими (деривационными)* — паронимическая аттракция, окказионализмы, неомотивация и пр.

Обратимся к одному из наиболее ярких средств проявления семантической поливалентности — каламбуру или игре слов (*pun*). Явление каламбура известно давно и неоднократно описано как с лингвистических, так и с литературоведческих позиций. Чаще всего его презентуют как фигуру речи, задействованную в юмористическом (пародийном) использовании разных значений одного и того же слова или двух сходно звучащих слов, основная целеустановка которой в тексте — создание комического эффекта. Не менее распространена трактовка каламбура как «неоднозначности, суженной до предела одного слова или предложения» [Kelly, 1971].

В задачи настоящей статьи входит: 1) установить, ограничивается ли каламбур действительно «неоднозначностью, суженной до предела одного слова или предложения»; 2) рассмотреть декодирующие и функциональные установки этого приема в тексте, традиционно определяемые как комические, юмористические.

Принимается в качестве исходной гипотеза о том, что явление каламбура выходит за рамки лексико-семантического уровня языка и реализуется при взаимодействии всех уровней языковой системы — фонетического, лексико-семантического, фразеологического, синтаксического. Анализ собранного англоязычного материала позволил выделить различные типы и виды этого приема. Ограничимся рассмотрением одного из них: каламбура или игры слов, основанной на фонетических созвучиях (гипердигматический, ассоциативный тип лексических отношений).

На фонетическом уровне игра слов наиболее часто (89%) находит выражение в форме *паронимической аттракции* как узуальной, так и окказиональной. Паронимия — вариант знакового варьирования,

при котором тенденция к омонимии и синонимии осуществляется частично. Если омонимы представляют собой предел лексико-семантического варьирования, а синонимы — фонетического и морфологического варьирования [Ахманова, 1969: 42], то паронимы — результат такого варьирования знака, которое осуществляется одновременно в семантических и фонеморфологических планах, но обычно не достигает своих пределов. За пределами дистантной паронимии в сфере слов, близких по звучанию и разных по значению, наблюдается наличие процесса, приводящего к образованию окказиональной паронимической связи между словами, не являющимися паронимами. Стилистическая и декодирующая направленность паронимической аттракции, хотя и отмечалась исследователями, еще не служила предметом специального изучения. Между тем, как показали симптоматические статистические выкладки, именно это явление наиболее частотно используется при создании каламбурного эффекта, например:

Wickedness is weakness (A. Wallpole);
Every bullet has its billet (G. Washington);
Ballot is stronger than the bullet (A. Lincoln).

Как видим, в контексте художественного произведения функция паронимической аттракции и создаваемой ею игры слов не ограничивается комической, пародийной целеустановкой. Так, показательна паронимическая аттракция, введенная Ф.С. Фитцджеральдом для характеристики безнадежного, трагического состояния его героя в романе «Ночь нежна»:

“Dick, I must say frankly that I have been aware several times that you have had a drink when it was not the moment to have one. There is some reason. Why not try another leave of *abstinence*? — *Absence* — Dick corrected him automatically. It’s no solution for me to go away.” [Fitzgerald, 2007: 274].

Окказиональная паронимическая связь, возникшая при соположении слов *abstinence* и *absence*, несет глубокую декодирующую смысловую нагрузку. Дик отчетливо понимает, что в его положении спивающегося врача кратковременный отпуск — не выход из ситуации, необходимо радиальное решение — увольнение. Паронимическая аттракция создает декодирующий подтекст, проявляя оттенок горькой иронии, насмешки над своим безнадежным безволием. Функция каламбура, основанного на паронимической аттракции, далека от комикования.

Паронимическая аттракция зачастую используется для каламбурного обыгрывания имени героя с целью декодирования скрытой оценки его личности и характера. Так, в новелле Ирвина Шоу зауряд-

ный футболист *Hugo* внезапно становится лучшим нападающим команды, звездой футбола. С легкой руки репортера Хьюго превращается в Хьюдж (*Huge*) — Великий, и перемена одной буквы в имени знаменует для героя великую перемену всей жизни:

Huge was Fallon's friendly corruption of *Hugo's name* and it had caught on with the other men on the team of the club. When the offensive team coming in Fallon had taken to calling out, "Let the ball back for *the Huge*", a sportswriter had picked it up and had written a piece on Hugo using it as the title and now, whenever the defensive team went in, the home crowd chanted "Get the ball back for *the Huge*." Sometimes listening to all that love and faith come roaring through autumn air at him, Hugo felt like crying for joy out there. [Show, 2018: 89]

Совершенно очевидно, что в приведенном тексте трансформация имени *Hugo* в *Huge* понадобилась автору отнюдь не в развлекательных целях, но для более достоверной обрисовки внутренних трансформаций в характере героя.

Характерно использование окказиональных звуковых совпадений для каламбурного переразложения фразеологических единиц — их буквализации или декомпозиции, например: *It serves me right for putting all my eggs into one bastard* (*D. Parker*); или:

Early to bed and early to rise / Makes a man healthy, wealthy and wise
Early to rise and early to bed / Makes a man healthy, wealthy and dead

(English proverb)

В приведенных выше примерах декодирующий стилистический эффект достигается за счет декомпозиции хорошо известных фразеологических единиц, замены одного из компонентов на окказиональный пароним, близкий по звучанию, но противоположный по смыслу. «Сосредоточие компонентов позволяет проникнуть в более глубинные слои индивидуальной картины мира, познать конкретные особенности категоризации и концептуальности действительности, находящие отражение в процессах номинации явлений окружающего мира» [Давыдова, 2021: 103].

В современном политическом дискурсе каламбур (*pun*) или игра слов (*wordplay*), паронимическая аттракция, другие тропы и фигуры широко используются, поскольку выразительные средства языка привлекают внимание, активизируют мыслительные процессы и оказывают мощное, в том числе и манипулятивное, воздействие на аудиторию.

Существуют три основные цели использования риторических приемов, непосредственно связанных с ключевыми стратегиями агонального предвыборного политического дискурса: 1. Составить

исключительно позитивный образ себя как политика (стратегия на повышение); 2. Очернить оппонента и выставить его в максимально неприглядном свете (стратегия на понижение); 3. Привлечь и удержать внимание аудитории, произвести впечатление и добиться нужного эффекта (стратегия театральности). На основе анализа использованных Д. Трампом в ходе дебатов типов стратегий приходим к выводу, что в речах Д. Трампа наиболее частотно используются театральные и агрессивные стратегии, направленные на понижение политического противника и реализацию манипулятивных функций в агональном предвыборном дискурсе. Так, например, критикуя членов демократической партии по вопросам экологии, язвительно отмечая, что «у них немного другая философия», Трамп прибегает, казалось бы, к шутливому каламбуру, который в итоге приводит к серьезному административному выводу:

In addition to everything else, the forest floors are loaded up with trees, dead trees that are years old and *they're like tinder* and leaves and everything else. *You drop a cigarette in there the whole forest burns down.* You've got to have forest management. *Посмотрите, старые трухлявые поваленные деревья годами лежат на одном месте. Бросьте сигарету, и весь лес сгорит, как спичка. Необходимо лесное управление.*

Здесь Трамп ловко играет словами, используя игру слов: старые леса — *like tinder*, в англ. языке *tinder*- трухлявое дерево (*burn like tinder* – сгореть, как спичка). Кроме того, используется яркий образ: бросишь сигарету, — и весь лес сгорит, как спичка, дотла. И завершает это выводом: *необходимо лесное управление*. Это и являлось искомой целью, достигнутой благодаря умелому использованию двух типов стратегий: театральной (недаром его называют «человеком-шоу») и стратегии на понижение противника.

На заданный Д. Трампу журналистом из Fox News Sunday вопрос о его отношении к движению Proud Boys, которые сами себя называют западными шовинистами (“Western chauvinists”) и признаны экстремистской группой, он отвечает: *Okay, boys stand back and stand by.* But I'll tell you what somebody's got to do something about Antifa and *the left* because *this is not a right wing problem this is a left wing.*

В этом примере мы наблюдаем очень яркую игру слов, основанную на омофонном каламбуре, который сразу стал популярным мемом в СМИ: *Okay, boys stand back and stand by... this is not a right wing problem this is a left wing* (Donald Trump's message for the Proud Boys to 'stand back and stand by' meaning explained). Трамп использует игру слов, основанную на противопоставлении фразовых глаголов. См. *stand back* – посмотреть со стороны; не принимать участия; оставаться в стороне и *stand by* — быть безучастным зрителем,

не вмешиваться или быть в (*боевой*) готовности. Как видим, Трамп очень ловко выдал заготовленную заранее амбигуитивную, двусмысленную фразу, построенную на игре слов, с которой не под силу справиться даже самому опытному медиа журналисту.

Таким образом, даже ограничение рассмотрения поливалентности текста/дискурса рамками каламбура, игры слов и паронимической аттракции подтверждает исходную гипотезу о том, что в совокупности они представляют собой сложносоставной декодирующий стилистический прием, основанный на поливалентном сочетании фонетических, лексико-семантических, фразеологических и других языковых средств, реализующих в тексте декодирующие стилистические функции — оценочную, характеризующую, образную, юмористическую, убеждающую, манипулятивную, отнюдь не ограничиваясь комикованием, «рамками одного слова» и даже одного языкового уровня.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Ахманова О.С.* Словарь лингвистических терминов. М., 1969.
2. *Виноградов В.В.* О языке художественной литературы. М., 1976.
3. *Грецкая С.С.* К вопросу о «калейдоскопических» концептах в лингвистике // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2021. № 3. С. 83–92.
4. *Давыдова М.А.* Развернутая когнитивная метафора как экспонент метафорической кластеризации в дискурсе политического лидера // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2021. С. 103–111.
5. *Empson W.* Seven types of ambiguity. Edinburg, 1965.
6. *Fitzgerald F.S.* Tender is the night. L., 2007.
7. *Jacobson R.* Linguistics and Poetics // Style and Language. Mass, 1960.
8. *Kelly L.G.* Punning and the linguistic sign // Linguistics. 1971. V. 66.
9. *Lakoff G.* A note on vagueness and ambiguity // Linguistic Inquiry. Vol. 1. Cambr., Mass, 1970.
10. *Onysko A.* A note on the relation between cognitive linguistics and wordplay // Crossing language to play with words: multidisciplinary perspective. Berlin, 2016.
11. *Show I.* Whispers in Bedlam // God was here but he left early. L., 2018.
12. *Donald Trump's* message for the Proud Boys to 'stand back and stand by' meaning explained. URL: <https://www.thefocus.news/opinion/proud-boys-stand-back-and-stand-by-meaning> (дата обращения: 12.04.2022).

REFERENCES

1. Akhmanova O.S. 1969. *Slovar lingvisticheskikh terminov*. Moscow. (In Russ.)
2. Vinogradov V.V. 1976. *O jazike khudozhestvennoi literaturi*. Moscow. (In Russ.)
3. Gretskaya S.S. 2021. K voprosu o "kaleidoskopicheskikh" kontseptah v lingvistike. *Moscow State University Bulletin. Series 19. Linguistics and Intercultural Communication*, no. 3, pp. 83–92. (In Russ.)
4. Davidova V.A. 2021. Razvernutyaya kognitivnaya metafora kak eksponent metaforicheskoi klasterizatsii v diskurse politicheskogo lidera. *Moscow State University Bulletin. Series 19. Linguistics and Intercultural Communication*, no. 3, pp. 103–111. (In Russ.)

- sity Bulletin. Series 19. Linguistics and Intercultural Communication, no. 3, pp. 103–111. (In Russ.)
5. Empson W. 1965. *Seven types of ambiguity*. Edinburg.
 6. Fitzgerald F.S. 2007. *Tender is the night*. London.
 7. Jakobson R. 1960. Linguistics and Poetics. *Style and Language*. Mass.
 8. Kelly L.G. 1971. Punning and the linguistic sign. *Linguistics*, vol.66.
 9. Lakoff G. 1970. A note on vagueness and ambiguity. *Linguistic Inquiry*. Camb., Mass., vol.1.
 10. Onysko A.A. 2016. Note on the relation between cognitive linguistics and wordplay. *Crossing language to play with words: multidisciplinary perspective*. Berlin, De Gruyter.
 11. Show I. 2018. Whispers in Bedlam. *God was here but he left early*. London.
 12. Donald Trump's message for the Proud Boys to 'stand back and stand by' meaning explained. URL: <https://www.thefocus.news/opinion/proud-boys-stand-back-and-stand-by-meaning> (accessed: 12.04.2022).

Статья поступила в редакцию 17.04.2022;
одобрена после рецензирования 17.05.2022;
принята к публикации 18.05.2022

The article was submitted 17.04.2022;
approved after reviewing 17.05.2022;
accepted for publication 18.05.2022

ОБ АВТОРЕ

Молчанова Галина Георгиевна — доктор филологических наук, профессор, зав. кафедрой лингвистики, перевода и межкультурной коммуникации, декан факультета иностранных языков и регионоведения МГУ имени М.В. Ломоносова; dean@ffl.msu.ru

ABOUT THE AUTHOR

Galina G. Molchanova — Dr. habil in Philology, Professor, Head of the Department of Linguistics, Translation and Intercultural Communication, Dean of the Faculty of Foreign Languages and Area Studies, Lomonosov Moscow State University; dean@ffl.msu.ru

ВОПРОСЫ ЛЕКСИКОЛОГИИ И ЛЕКСИКОГРАФИИ

МЕСТО ПЕРЕВОДЧИКА В СЛОВАРЕ ЦИТАТ: ФИГУРА ЛИШНЯЯ ИЛИ ПРАВО ИМЕЕТ?

Л.В. Полубиченко

*Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова,
Москва, Россия; lpolubichenko@mail.ru*

Аннотация: Имя переводчика сегодня принято указывать в выходных данных самых востребованных обществом переводных текстов — художественных, научных, публицистических. Закономерно, что и в словарях цитат, являющихся памятниками филологической культуры народа, переводчики также постепенно занимают по праву принадлежащее им место рядом с именами авторов увековеченных в них памятных высказываний, многие из которых никогда не вышли бы за пределы породивших их лингвокультур без помощи талантливого переводчика. Вопрос рассматривается на примере “Oxford Dictionary of Quotations” (ODQ), “Bartlett’s Familiar Quotations” (Bartlett’s) и словарей цитат К.В. Душенко в качестве наиболее авторитетных и популярных представителей соответственно британской, американской и российской традиций в области лексикографической фиксации памятных речений. Выявляются специфические подходы каждой традиции к включению в словарь иноязычного материала, к подаче его на языке оригинала или в переводе, с указанием имени переводчика или анонимно. Они определяются временем создания цитируемых текстов и языком, на котором они были написаны, их функционально-стилистической принадлежностью, позицией составителя словаря/редактора, личностью переводчика и его известностью в обществе, социально-политической ситуацией в стране и ориентацией словаря на определенного читателя. Доля переводных цитат без указания имени переводчика в российских словарях оказалась ниже, чем в Bartlett’s, особенно для цитат из художественной литературы, и существенно ниже, чем в ODQ. Кроме того, в российских словарях часто имеет место включение в словарь сразу нескольких известных носителям языка вариантов перевода одной и той же цитаты с указанием имен переводчиков, что почти не встречается в Bartlett’s и совершенно исключено для ODQ.

Ключевые слова: перевод; лексикография; словарь цитат; цитата; памятное речение

Для цитирования: Полубиченко Л.В. Место переводчика в словаре цитат: фигура лишняя или право имеет? // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2022. № 3. С. 17–28.

THE TRANSLATOR'S PLACE IN THE DICTIONARY OF QUOTATIONS: SUPERFLUOUS FIGURE OR HAS THE RIGHT?

Lydia V. Polubichenko

Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia; lpolubichenko@mail.ru

Abstract: It has become customary to give the translator's name on the front page of both fiction and non-fiction books, as well as in journal, newspaper and magazine articles. It is only fair that translators should take their rightful place in dictionaries of quotations next to the authors of memorable phrases, many of which would have never crossed the borders of their native linguacultures without the aid of a talented translator. The *Oxford Dictionary of Quotations (ODQ)*, *Bartlett's Familiar Quotations (Bartlett's)* and Konstantin Dushenko's dictionaries of quotations were analyzed as the most authoritative and popular representatives of British, American and Russian traditions in the field of lexicographic fixation of memorable utterances. The study revealed the specific approaches of each tradition to the inclusion in the dictionary of foreign-language material, to presenting it in the original language or in translation, with the name of the translator or anonymously. Among the key factors determining the lexicographers' choice are the epoch when the quoted texts were created, the language they were written in, and their functional and stylistic properties, as well as the position of the dictionary compiler/editor, the personality of the translator, and the prospective user of the dictionary. In the Russian dictionaries, the proportion of anonymous translated quotations, especially literary quotations, is lower than in *Bartlett's*, and significantly lower than in the *ODQ*. In addition, the Russian dictionaries often include several translations of the same quotation with the names of their authors, which is rarely the case in *Bartlett's* and completely absent in the *ODQ*.

Key words: translation; lexicography; dictionary of quotations; quotation; memorable phrase

For citation: Polubichenko L.V. (2022) The translator's place in the dictionary of quotations: superfluous figure or has the right? *Moscow State University Bulletin. Series 19. Linguistics and Intercultural Communication*, no. 3, pp. 17–28. (In Russ.)

Любой хороший словарь, а особенно словарь общенационального значения, является памятником языка и культуры народа в определенную эпоху. Попадание слова в авторитетный словарь означает признание его частью языка, переход на эмигический уровень, упоминание имени человека в словаре свидетельствует о признании обществом его вклада в культуру. Это справедливо и по отношению к словарям цитат, уже достаточно давно ставшим неотъемлемой частью англоязычной лексикографии, тогда как в отечественной традиции они все еще воспринимаются как своеобразная экзотика.

Словарь цитат представляет собой определенным образом упорядоченное собрание памятных речений, подобранных и организованных по тем или иным критериям (употребительность высказываний, известность авторов, сфера их профессиональной деятельности, национальная/языковая принадлежность, время создания, тематика высказываний и пр.). Понятно, что в современном глобальном мире словарь цитат, претендующий на статус национального, не может ограничиться регистрацией речений исключительно представителей «своей» культуры, созданных на соответствующем национальном языке, и игнорировать неизбежно циркулирующие в обществе высказывания, принадлежащие носителям иных культур, говорящих на иных языках. Таким образом, у создателей словарей цитат неминуемо возникает необходимость выяснить, на каком языке известны и воспроизводятся в обществе памятные речения, принадлежащие носителям других языков, и вполне закономерно встает вопрос о том, в каком виде они должны попасть в словарь — на языке оригинала или в переводе. В данной статье мы сосредоточимся главным образом на одном конкретном аспекте указанной проблематики, постаравшись разобраться, принято ли в случае включения в словарь цитат переводного материала указывать имя переводчика, отдавая тем самым должное его мастерству и вкладу в популяризацию иноязычного текста в родной лингвокультуре. Рассмотрение под этим углом зрения британской, американской и российской национальных традиций составления словарей цитат позволяет судить о векторе и динамике их развития.

Британским национальным словарем цитат с полным основанием считается “Oxford Dictionary of Quotations” (далее — ODQ), первое издание которого увидело свет в 1941 г., а затем появилось еще семь переработанных изданий: в 1953, 1979, 1992, 1999, 2004, 2009 и 2014 гг. К 1990-м объем словаря достиг более 20 000 единиц и с тех пор поддерживается на этом уровне, несколько обновляясь в каждой новой редакции за счет исключения теряющих популярность высказываний и включения новых. Американская лексикографическая традиция может гордиться изобилием столь же объемных словарей цитат¹, но классикой жанра по праву считается словарь Джона Бартлетта “Bartlett’s Familiar Quotations” (далее —

¹ См., например: *Evans B.* 1968. *Dictionary of Quotations*. New York, Delacorte Press. 2029 p.; *Mencken H.L.* 1946. *A New Dictionary of Quotations on Historical Principles from Ancient and Modern Sources* (3rd edition). New York, Alfred A. Knopf. 1347 p.; *Shapiro Fred R.* (ed.). 2021. *The New Yale Book of Quotations*. New Haven, Yale University Press. 1168 p.; *Stevenson B.E.* 1958. *The Home Book of Quotations: Classical and Modern* (9th edition). New York, Dodd, Mead & Company. 2817 p.

просто Bartlett's, как его принято называть в англоязычных странах). Первое его издание увидело свет еще в 1855 г., и на протяжении многих десятилетий словарь бережно редактируется, пополняется и сохраняется как национальное достояние. Уже 13-е (юбилейное, 1955) издание достигло объема в 22 000 цитат, и тенденция к его постепенному наращиванию сохраняется. Последнее, 18-е издание, переработанное и дополненное, вышло в 2012 г. В отличие от Великобритании и США, в российской лексикографической традиции нет одного фундаментального всеохватного словаря цитат, который можно было бы считать национальным [Полубиченко, 2016; Polubichenko, 2010]. Лексикографические жанры сферы фиксации цитат у нас широко представлены малыми и средними по объему (3000–6000 единиц) словарями цитат, а также словарями афоризмов, так называемых крылатых слов, сборниками «мудрых мыслей» и т.п.

И Оксфордский словарь, и Bartlett's первоначально фиксировали речения главным образом англоязычных авторов, причем в первую очередь — британских и по преимуществу поэтов; соответственно, вопрос о переводе возникал нечасто. Постепенно англоцентризм и литературоцентризм преодолевались: сегодня заметное место в обоих словарях занимают памятные высказывания представителей не связанных с литературой областей человеческой деятельности — науки, политики, экономики и бизнеса, изобразительного искусства, кино, музыки, рекламы и пр., заметно выросла доля цитат из неанглоязычных авторов. Их высказывания на французском, немецком, испанском, итальянском, русском, шведском, китайском, японском и других языках «нового времени» дополнили собой подборки классических цитат из древнегреческих и особенно латинских источников, которые в элитарном ODQ присутствовали изначально, причем в достаточно большом количестве и на языке оригинала, в отличие от более демократичного Bartlett's, в первых изданиях которого единичные цитаты из латинских источников приводились, как правило, сразу в переводе на английский язык.

Составителями обоих словарей предпринимались попытки выгораживания цитат из иноязычных авторов в отдельный раздел: в Bartlett's он постепенно сформировался к восьмому изданию словаря (1882) под названием “Translations”, говорящим само за себя, и просуществовал до 14 издания (1968); в первом издании ODQ (1941) также был предусмотрен аналогичный раздел, но под другим, не менее говорящим названием — “Foreign Quotations” (цитаты из произведений греческих, латинских, французских, немецких, испанских и итальянских авторов предлагались сначала на языке оригинала и лишь потом в переводе, только памятные речения русских, норвеж-

ских и шведских авторов сразу давались в переводе, поскольку знания этих языков у потенциального пользователя словаря не предполагалось), однако начиная со второго издания (1953) от этой практики ODQ тоже отказался. С тех пор все включаемые в ODQ авторы следуют друг за другом в алфавитном порядке независимо от своей национально-языковой принадлежности, а в указателе ключевых слов неанглийские слова просто выделяются курсивом и сразу обращают на себя внимание. Единственным языком, не использующим латиницу и нуждающимся поэтому в отдельном указателе ключевых слов, был греческий. Однако практика приведения греческих цитат в оригинале продержалась лишь до третьего издания ODQ (1979), а затем, видимо, на задававшийся еще в 1930-е годы, при подготовке первого издания словаря, вопрос «Неужели правда, что в Палате Общин уже больше не цитируют по-гречески?» [Knowles, 2004: XI] был окончательно дан отрицательный ответ, и греческие цитаты перестали включаться в словарь в оригинале, а соответственно отпал и вопрос об отдельном указателе ключевых слов.

Таким образом, в англоязычные словари цитат обеих национальных традиций, особенно в ODQ, переводной материал включался в первую очередь, а вот переводчики поначалу удаивались упоминания крайне редко. В случае с ODQ дело, видимо, было в том, что в нем почти все иноязычные цитаты приводились в оригинале в расчете на элитарного читателя с солидным гуманитарным образованием, а перевод предлагался как бы на случай забывчивости читателя, для справки, и не претендовал на художественность, т.е. был по существу просто максимально точным подстрочником, выполнявшимся в основном самими составителями словаря, явно не считавшими необходимым заострять на этом обстоятельстве внимание. В отличие от ODQ, Bartlett's никогда не ожидал от своего читателя знания основных европейских, а тем более — древних языков, поэтому иноязычные высказывания всегда регистрировались в нем сразу в переводе на английский, и только для отдельных коротких латинских, греческих и французских фраз в постраничных сносках приводились оригиналы. Сам Джон Бартлетт, насколько можно судить, тоже не отличался знанием иностранных языков, зато питал несомненное уважение к науке и учености, поэтому в девяти первых изданиях его словаря, увидевших свет при жизни автора и составленных с его непосредственным участием, просматривается стремление, пусть и не слишком последовательно осуществляемое, расширить кругозор читателя за счет включения некоторой релевантной информации об обстоятельствах создания той или иной памятной фразы, ее возможных вариантах (в том числе иногда и на языке

оригинала), а также за счет многочисленных внутрисловарных перекрестных ссылок и отсылок к внешним источникам, вплоть до указания выходных данных опубликованного перевода иноязычного текста и имени переводчика. Этой цели в словаре служат постраничные сноски, полностью отсутствующие в ODO.

Показательным примером с точки зрения интересующей нас проблематики можно считать то, как представлен в словаре основатель протестантизма Мартин Лютер. В девятом издании Bartlett's (1891)² приведено пять его цитат, причем все по-английски, без обращения к оригиналам; переводчик четверостишия из сочиненного Лютером гимна *Ein' feste Burg ist unser Gott* указан непосредственно под текстом цитаты, сразу после немецкого названия произведения-источника; для устного высказывания Лютера, воспроизведенного со слов очевидцев, переводчик одного из источников указан в сноске; переводчики же остальных трех цитат остались неизвестными. В последующих изданиях словаря эта заложенная автором основа подачи иноязычного цитатного материала сохранялась, постепенно совершенствуясь: иноязычных авторов становится больше, количество приводимых цитат из них тоже растет, в сносках чаще предлагаются наиболее памятные краткие их фрагменты непосредственно на языках оригинала (правда, из их числа уходит греческий, зато добавляются итальянский и испанский). А вот переводчики приводимых речений указываются далеко не всегда, причем происходит это крайне неровно и, насколько можно судить, достаточно бессистемно. Так, например, в 17-м издании Bartlett's (2002)³ число цитат из Лютера выросло до 15, для двух из них приводятся немецкий и латинский оригиналы, а вот переводчик указан лишь для одной из цитат. Для сравнения, в шестом издании ODO (2004)⁴ Лютер представлен девятью цитатами, три из которых приводятся с немецкими и латинскими оригиналами, а переводчик указан только однажды — все для тех же знаменитых строк *Ein' feste Burg ist unser Gott* и то, видимо, лишь потому, что перевел их не кто иной, как Томас Карлейль (Thomas Carlyle) — один из известнейших английских писателей и публицистов XIX в.

² Bartlett John. 1905. Familiar Quotations: A Collection of Passages, Phrases, and Proverbs Traced to Their Sources in Ancient and Modern Literature (9th edition). Boston: Little, Brown, and Company. URL: <https://www.gutenberg.org/files/27889/27889-h/27889-h.htm> (accessed: 19.05.2022).

³ Kaplan J. (general ed.). 2002. Bartlett's Familiar Quotations (17th edition). New York/Boston/ London: Little, Brown and Company.

⁴ Knowles E. (ed.). The Oxford Dictionary of Quotations (6th edition). Oxford, 2004.

В целом, относительно признания вклада в англоязычные культуры переводчиков иноязычных авторов можно сказать, что при общей бессистемности, царящей в этом вопросе в обоих словарях, Bartlett's все же уделяет переводчикам больше внимания, чем ODQ, следуя подходу, заложенному создателем словаря еще в XIX в. Приведем несколько показательных примеров.

В девятом издании Bartlett's фигурируют всего три цитаты из Данте, все из первой части «Божественной комедии» («Ад») и со ссылкой на переводчика всей книги; в 17-м же издании количество цитат из Данте выросло до 64 из разных частей «Божественной комедии», а также из других произведений поэта, и для всех указан автор перевода. Составителями словаря выработана определенная система: для неоднократно цитируемых объемных произведений, как, например, части «Божественной комедии», переводчик указывается для всей части/книги один раз с добавлением «если не указано иное», когда для какой-то из цитат предпочтение отдается переводу, выполненному другим автором; для строк, давно и прочно вошедших в английский язык в переводе, атрибуция которого проблематична, используется обозначение «традиционный перевод». В ODQ от третьего⁵ к шестому изданию количество цитат из Данте тоже выросло, хотя и не так значительно, как в Bartlett's (с 17 до 22), причем в обоих изданиях цитаты сначала приводятся на итальянском и лишь затем на английском языке, но по большей части в разных переводах, авторы которых, однако, в обоих изданиях остаются неизвестными. В то же время с рядом других авторов (например, Эзопом, Гомером, Горацием, Вергилием, Петронием, Шиллером и некоторыми другими) Bartlett's обходится точно так же, как и ODQ, приводя в том числе и поэтические цитаты в анонимном прозаическом переводе-подстрочнике. Более того, при подаче цитат некоторых авторов (Петрарки, например, или Гесиода) по совершенно неясным причинам составители американского и британского словарей как будто даже меняются местами: в Bartlett's их высказывания снабжаются анонимными переводами на английский язык, тогда как ODQ отдает должное мастерству переводчиков, в случае с Петраркой — видному исследователю итальянской литературы и переводчику Марку Луи Мусе (Mark Louis Musa) и американскому литератору Моррису Бишопу (Morris Bishop), а с Гесиодом — американскому поэту и известному переводчику с древнегреческого Ричмонду Латтимору (Richmond Alexander Lattimore).

⁵ The Oxford Dictionary of Quotations (3rd edition). Oxford, 1979.

Цитатное наследие восточных цивилизаций, поначалу ни в Bartlett's, ни в ODQ вообще не представленное, в шестом издании ODQ подается, по понятным причинам, сразу на английском языке, и при этом демонстрируется все тот же разнобой в отношении к переводчикам. Так, все 28 высказываний Конфуция и 20 цитат из Лао Цзы переведены одним переводчиком, имя которого, как и год выполнения перевода, указаны, тогда как переводчик 22 цитат из Упанишад так и остался в ODQ безымянным. Для сравнения, составители 17-го издания Bartlett's указали переводчиков для всех 49 цитат из Конфуция и 34 цитат из Лао Цзы, а вот из семи цитат из Упанишад переводчики известны лишь для трех.

Столь значительное место и внимание было уделено американскому и британскому словарям цитат не в последнюю очередь потому, что постепенно формирующиеся в отечественной лексикографии условия и возможности для создания словаря цитат национального уровня, сравнимого по охвату, проработке и представлению материала с лучшими мировыми образцами, во многом зависят от осмысления и творческого использования опыта, накопленного поколениями составителей Bartlett's и ODQ. Дело в том, что популярные у нас с советских времен сборники «крылатых слов» и энциклопедии мудрых мыслей можно считать в лучшем случае зародышем, первым наброском того, что понимается сегодня в лексикографии под словарем цитат, а во множестве начавшие появляться с 1990-х годов издания под этим названием представляют собой лишь первые шаги в нужном направлении.

На сегодняшний день ближе всех к решению задачи создания общенационального российского словаря цитат подошел переводчик, культуролог и историк К.В. Душенко, составитель целой серии небольших (3000–6000 единиц) отечественных словарей цитат, уже приближающихся по совокупному объему к лучшим англоязычным образцам и во многом на них ориентирующихся. Поэтому вполне логично обратиться к словарям именно этого автора, чтобы сравнить обрисованную выше американскую и британскую ситуацию с тем, как представлены переводчики в отечественных словарях цитат.

Если вернуться к рассмотренному выше примеру с представленностью в Bartlett's и ODQ высказываний Мартина Лютера и авторов их английских переводов и дополнить картину русским материалом из словаря «Цитаты из всемирной литературы» [Душенко, 2007]⁶, то обнаружится, что в этом словаре зарегистрированы две цитаты из Лютера (не так мало, как может показаться на

⁶ Душенко К.В. Цитаты из всемирной литературы. М., 2007.

первый взгляд, учитывая скромный объем словаря — 2700 единиц), одна из которых («Твердыня наша — наш Господь») является русским переводом все той же известной строки *Ein' feste Burg ist unser Gott*, которая попала и в Bartlett's, и в ODQ и о которой речь уже шла выше. В словаре Душенко, как и в двух англоязычных словарях, приводится как немецкий оригинал цитаты, так и имя переводчика. Вторая прозаическая цитата предлагается только по-русски, но без указания имени переводчика. Надо признать, что получившееся в русском словаре соотношение 1:1 выглядит значительно более дружественным по отношению к переводчикам, чем те, что имеют место в 17-м издании Bartlett's (14:1) и в шестом издании ODQ (8:1).

Проверим это наблюдение на цитатном материале еще из нескольких авторов, удовлетворяющих следующим критериям: безусловная мировая известность, обеспечивающая включение их высказываний в словари цитат разных народов; родной язык не должен быть ни английским, ни русским, что обуславливает перевод их высказываний при включении в изучаемые словари цитат; авторы представляют разные языки и эпохи. Римский поэт Гораций в 17-м издании Bartlett's представлен 97 цитатами с указанием авторов их перевода только в двух случаях, т.е. соотношение цитат без имени переводчика с теми, где переводчик указан, составляет 95/2; в шестом издании ODQ это соотношение 126/0; в рассматриваемом словаре Душенко картина вырисовывается принципиально иная — 14/65. Для цитат из Гете эти соотношения выглядят следующим образом: Bartlett's 67/7, ODQ — 28/2, Душенко — 21/95 (причем для девяти цитат приводятся варианты их перевода, выполненные несколькими разными переводчиками с указанием их имен). В случае Рабле ситуация такая: Bartlett's 22/0, ODQ — 6/0, Душенко — 6/18.

Подчеркнем, что только что рассмотренные авторы были выбраны произвольно из числа десятков других, высказывания которых представлены в трех изучаемых словарях совершенно аналогичным образом, что позволяет говорить об определенных тенденциях, характеризующих отношение к переводчикам составителей словарей цитат, представляющих три национальные традиции. Оставляя в стороне недостаточность научной базы словарей К.В. Душенко и их вторичность [Полубиченко, 2016; Polubichenko, 2010], нельзя не отметить, что они хорошо отражают то внимание к личности и труду переводчика (в первую очередь, конечно, художественного), которое отличает отечественную культуру. Доля переводных цитат без указания имени переводчика у Душенко ниже, чем в Bartlett's, и тем

более существенно ниже, чем в ODQ. Более того, в словарях Душенко встречаются случаи, когда иноязычная цитата приводится даже не в одном, а в нескольких переводах, которые могут сопоставляться друг с другом и комментироваться. Ограничимся одним весьма типичным примером представления хрестоматийной цитаты из шекспировского «Гамлета» (отсылки к изданиям пьесы, по которым цитируются переводы, опущены):

Распалась связь времен // The time is out of joint. «Гамлет», I, 5

Это видоизмененный перевод А.Кронеберга: «Пала связь времен». В пер. М. Лозинского: «Век расшатался — и скверней всего,/ Что я рожден восстановить его!». В пер. А. Радловой: «Век вывихнут». В пер. Б. Пастернака: «Порвалась дней связующая нить./ Как мне обрывки их соединить!»

Как видим, с приведенным в словарной статье английским оригиналом пользователь словаря может сопоставить целых четыре перевода, каждый из которых увековечивает имя своего автора. Если нечто подобное в отдельных, исключительных случаях еще можно обнаружить в словаре Bartlett's (конечно, не с четырьмя, а не более чем с двумя разными авторскими вариантами перевода), то для ODQ такая подача переводных цитат совершенно невозможна.

Подводя итог, хочется подчеркнуть, что, хотя переводчики сотни лет добросовестно выполняют свою великую миссию «почтовых лошадей просвещения», только в XX в., особенно после Второй мировой войны, это занятие стало постепенно осознаваться как самостоятельная профессия в современном значении этого слова, точнее — как широкий спектр профессий, связанных с перевыражением смыслов средствами разных семиотических систем. Формирование и развитие науки о переводе, совершенствование разнообразной переводческой практики, вовлечение в нее все большего числа людей привели к повсеместному признанию за переводчиком ключевой роли посредника в межкультурной коммуникации.

Сегодня имя переводчика принято указывать в выходных данных самых востребованных обществом переводных текстов — художественных, научных, публицистических. Становятся известны даже имена отдельных выдающихся переводчиков, работающих в сферах, где циркулируют тексты ограниченного доступа, таких, например, как дипломатия, бизнес, международное право и др. Неудивительно, что и в словарях цитат, являющихся памятниками филологической культуры народа, переводчики также постепенно занимают по праву принадлежащее им место рядом с именами авторов увековеченных в них памятных высказываний. Американская, британская и

отечественная традиции в этой области имеют ряд специфических особенностей, связанных со временем создания цитируемых текстов и языком, на котором они были написаны, с их функционально-стилистической принадлежностью, с позицией составителя словаря/редактора, с личностью переводчика и его известностью в обществе, с социально-политической ситуацией в стране. Уникальной российской особенностью является включение в словарь сразу нескольких вариантов перевода многих литературных цитат, что является следствием совокупного действия нескольких факторов: традиционной литературоцентричности отечественной культуры; активной, хотя нередко и вынужденной, вовлеченности в переводческую деятельность многих блестящих отечественных писателей и поэтов; достигнутого благодаря этому высочайшего уровня художественного перевода.

Таким образом, естественная логика развития словарей цитат как инструмента фиксации в национальной культуре памятных речений выдающихся представителей разных эпох и народов постепенно привела к появлению у них сегодня дополнительной функции увековечения памяти их соавторов-переводчиков, без творческого вклада которых многие из регистрируемых словарями памятных фраз так и не вышли бы за пределы породивших их языков и культур.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Полубиченко Л.В.* К вопросу о сфере фиксации цитат // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2016. № 1. С. 42–52.
2. *Polubichenko L.V.* Dictionary of Quotations: A Mirror and Instrument of Culture. In Karpova O., Kartashkova F. (eds.) *New trends in lexicography: ways of registering and describing lexis.* Newcastle upon Tyne, Cambridge Scholars Publishing. 2010. P. 139–147.
3. *Knowles E.* Introduction. In Knowles E. (ed.). *Oxford Dictionary of Quotations* (6th edition). Oxford, 2004. P. IX–XVIII.

REFERENCES

1. Polubichenko L.V. 2016. K voprosu o sfere fiksatsii tsitat [Concerning quotations and their fixation sphere]. *Moscow State University Bulletin. Series 19. Linguistics and Intercultural Communication*, no. 1, pp. 42–52. (In Russ.)
2. Polubichenko L.V. 2010. Dictionary of Quotations: A Mirror and Instrument of Culture. In Karpova O., Kartashkova F. (eds.) *New trends in lexicography: ways of registering and describing lexis.* Newcastle upon Tyne, Cambridge Scholars Publishing, pp. 139–147.
3. Knowles E. 2004. Introduction. In Knowles E. (ed.). *Oxford Dictionary of Quotations* (6th edition). Oxford, Oxford University Press, pp. IX–XVIII.

Статья поступила в редакцию 19.04.2022;
одобрена после рецензирования 16.05.2022;
принята к публикации 18.05.2022

The article was submitted 19.04.2022;
approved after reviewing 16.05.2022;
accepted for publication 18.05.2022

ОБ АВТОРЕ

Полубиченко Лидия Валериановна — доктор филологических наук, профессор, зав. кафедрой английского языка для естественных факультетов факультета иностранных языков и регионоведения МГУ имени М.В. Ломоносова; lpolubichenko@mail.ru

ABOUT THE AUTHOR

Lydia V. Polubichenko — Dr. Habil in Philology, Professor, Head of English Department for Science Students, Faculty of Foreign Languages and Area Studies, Lomonosov Moscow State University; lpolubichenko@mail.ru

ТРАДИЦИИ И СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ КУЛЬТУРЫ

«УЧЕНЫЕ ОБРАЗУЕТ УМ, ВОСПИТАНЬЕ — НРАВЫ»: ИСТОРИЧЕСКИЕ ТРАДИЦИИ РОССИЙСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

А.В. Павловская

*Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова,
Москва, Россия; annapavl@mail.ru*

Аннотация: Статья посвящена основным традициям образования в России, складывавшимся на протяжении длительного исторического периода и не потерявшим своей актуальности. Простой процесс приобретения знаний в России имеет ряд важных особенностей. Образование всегда находится на службе у государства, поэтому основная инициатива преобразований в этой сфере всегда направляется свыше. С этим же связан и патриотический характер образования — не просто ради личной выгоды, а на благо отечества, без этого оно теряет главный смысл и не может нормально развиваться. В российском образовании всегда на первый план выходит воспитательная функция: вырастить достойного гражданина, передать учащемуся не просто знания и навыки, а определенные нравственные принципы.

Ключевые слова: история образования; воспитание; русская культура; традиции; национальные менталитеты

Финансирование: Исследование выполнено при поддержке Междисциплинарной научно-образовательной школы Московского университета «Сохранение мирового культурно-исторического наследия»

Для цитирования: Павловская А.В. «Ученые образует ум, воспитанье — нравы»: Исторические традиции российского образования // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2022. № 3. С. 29–39.

“STUDYING FEEDS INTELLECT, WHILE UPBRINGING PROVIDES MORALS”. THE MAIN TRADITIONS OF EDUCATION IN RUSSIA

Anna V. Pavlovskaya

Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia; annapavl@mail.ru

Abstract: The article is dealing with the main traditions of education in Russia. These traditions have been developing over a long historical period and are still

living. The process of acquiring knowledge in Russia has some specific national features. Education has always been under the guidance of the state. Consequently, the main initiative for reforms in this area has always been directed from above. The education in Russia has always been based on the idea of patriotism — not for personal benefit only, but rather for the good of Russia. Otherwise it would lose its main purpose. The main idea in Russian education has always been to bring up a worthy citizen, to provide students not just with certain knowledge and skills, but rather some moral principles.

Key words: history of education; upbringing; Russian culture; traditions; national mentalities

Funding: This research has been supported by the Interdisciplinary Scientific and Educational School of Moscow University “Preservation of the World Cultural and Historical Heritage”.

For citation: Pavlovskaya A.V. (2022) “Studying feeds intellect, while upbringing provides morals”. The Main Traditions of Education in Russia. *Moscow State University Bulletin. Series 19. Linguistics and Intercultural Communication*, no. 3, pp. 29–39. (In Russ.)

В первую годовщину открытия Московского университета на традиционном публичном собрании, состоявшемся 26 апреля 1756 г., Н.Н. Поповский, ученик и единомышленник М.В. Ломоносова, один из первых отечественных профессоров, провозгласил: «...учение есть старости жезл, юным увеселение, утверждение в счастье, в несчастье отрада...» [Поповский, 1985: 132] В это время необходимость распространения образования уже была признана обязательным условием процветания как отдельной личности, так и государства в целом.

История развития образования в России представляется, с одной стороны, одним из самых парадоксальных явлений русского мира, а с другой — крайне закономерной и важной его составляющей. Противоречия, загадки, малочисленные или недостоверные источники, отсутствие точной информации рождает споры, противоположные мнения, взаимоисключающие научные концепции. Взять хотя бы печально знаменитое варварство русских. Даже и сегодня нет-нет да и всплывет образ русского дикаря, прозябающего в косности и невежестве, а для предшествующих эпох это было, пожалуй, самым распространенным представлением, причем далеко не только среди внешнего мира, но подчас и внутри самой России. А ведь просвещение Руси началось еще с Владимира Святого, и на протяжении более чем тысячи лет не оскудевала земля русская талантами: и сегодня мир читает произведения «варваров», музеи мира оспаривают право купить их творения, а в концертных залах не смолкает русская музыка.

Не только художественной культурой славится Россия. Грустно, что богатейшие государства мира борются за наших ученых, но ведь «утечка мозгов» возможна только оттуда, где они есть. Интересно, что в советское время нам настойчиво внушали, что наша система образования одна из лучших в мире, а мы самый читающий народ. Мы гордились этим, но сомнения оставались, как можно сравнить себя с тем, чего не знаешь и не видишь. В конце XX в. мир открылся для россиян, и оказалось, что советская пропаганда была не слишком далека от истины с той только разницей, что многие сегодня считают нашу образовательную систему самой лучшей. И сегодня, в период, когда Россия утратила свои лидирующие позиции по многим показателям, именно эта область сохранила свой престиж, значение и авторитет.

Удивительны темпы развития высшего образования в России. Начало XVIII в. Изданное в 1717 г. при непосредственном участии Петра I «Юности честное зеркало» содержит рекомендуемые нормы поведения. Приличное поведение дворянина новой эпохи выглядело так: «Когда прилучится тебе с другими за столом сидеть, то содержи себя в порядке по сему правилу: “Во-первых, обрежь себе ногти, да не явится, якобы оныя бархатом обшиты. Умой руки и сиди благочинно, сиди прямо и не хватай первый блюдо, не жри как свинья и не дуй в ушное, чтобы везде брызгало, не сопи егда яси. Первый не пей, будь воздержан и бегай пьянства; пей и яждь, сколько тебе потребно, в блюде будь последний. Когда что тебе предложат, то возьми часть из того, прочее отдай другому и возблагодари его. <...> Не облизывай перстов и не грызи костей, но обрежь ножом”»¹. И так далее в том же духе. Безусловно, подобные рекомендации свидетельствовали о том, что большая часть дворянства вела себя именно так. Вспомним к тому же, что в это время многие дворяне ставили крест вместо подписи, большая часть преподавателей приглашалась из-за границы за неимением своих собственных, в России не было ни одного университета, словом, картина быта и нравов представляется весьма грустной.

Проходит менее ста лет. Картина полностью меняется. В России процветают первоклассные учебные заведения различных уровней, множатся университеты, развиваются женские образовательные структуры. В дворянских усадьбах собраны превосходные художественные коллекции и богатейшие библиотеки, светское общество говорит на иностранных языках лучше, чем на родном, и разбирается в европейской литературе лучше, чем жители тех стран, где она

¹ Юности честное зеркало, или Показание к житейскому обхождению. Калининград, 2001. С. 48–49.

создается. Удивляют невиданные темпы, с которым образование распространилось по стране. Если Петру I приходилось часто насильно отправлять дворянских детей учиться, то уже к середине XVIII в. обучение потомства становится для их родителей делом первостепенной важности. А приезжавшие в Петербург в конце царствования Екатерины французские путешественники свидетельствовали, что «здешняя образованная молодежь самая просвещенная и философская в Европе» и что она знает «более, чем оканчивающие курс в немецких университетах» [Ключевский, 1990: 160].

Н.М. Карамзин в речи, произнесенной в Российской академии 5 декабря 1818 г. по случаю избрания его в члены академии, справедливо подметил один из «феноменов, коими Россия удивляет внимательных иноземцев: наша, без сомнения, счастливая судьба во всех отношениях есть какая-то необыкновенная скорость: мы зреем не веками, а десятилетиями» [Карамзин, 1964: 233–234].

Наконец, важной и парадоксальной особенностью российского образования представляется его связь с мировым процессом. Хорошо известно, что Россия в различные эпохи много обращалась к международному, главным образом европейскому опыту, охотно перенимая его достижения. Тут можно вспомнить и университет, построенный по немецкому образцу, и систему начального образования, подобную австрийской, и взятые за образец французские женские учебные заведения, и английские ланкастерские школы, и даже античные лицеи. Но охотно перенимаемые иностранные формы вскоре наполнялись национальным содержанием, а конечный российский результат крайне мало напоминал иностранный оригинал, причем часто превосходил его. В связи с этим выглядят бессмысленными спекуляции на тему отсутствия национальной самобытности системы российского образования.

Крайне необходимым представляется рассмотрение смысла и содержания основных понятий, связанных с системой образования. В русском языке к данной сфере относятся несколько слов: «образование», «обучение», «просвещение» и «воспитание». При всей их кажущейся простоте и определенности разные эпохи трактовали их по-разному. В значительной степени в содержании этих слов заключены во многом суть и своеобразие российского образования. Их понимание дает ключ к пониманию всей системы.

Прежде всего обратимся к «Толковому словарю живого великорусского языка», составленному В.И. Далем. Он по-прежнему остается важнейшим памятником своей эпохи, о чем, в частности, свидетельствуют его многочисленные современные переиздания. Вышедший в 1861–1868 гг., он собирался Владимиром Ивановичем на протяжении полувека (сам он относит начало работы к 1819 г.),

т.е. отражает понимание тех или иных слов и выражений в различные периоды. Одновременно с этим он представляет достаточно широкий социальный фон, стараясь передавать трактовку различных понятий русским народом в целом, а не какой-то конкретной социальной группой.

В словаре Даля мы читаем, что «просвещение» — это «свет науки и разума, согреваемый чистою нравственностью; развитие умственных и нравственных сил человека; научное образование, при ясном сознании долга своего и цели жизни». «Просвещать» — «даровать свет умственный, научный и нравственный, поучать истинам и добру; образовать ум и сердце», а «просвещенный человек» — «современный образованием, книжный, читающий, с понятиями об истине, доблести и долге». «Образовывать» — «совершенствовать, улучшать духовно, просвещать; иногда, придавать наружный лоск, приличное светское обращение, что и составляет разницу между просвещать и образовывать», а «образованный человек — получивший образование, научившийся общим сведениям, познаниям. Образованный, научно развитой, воспитанный, приличный в обществе, знающий светские обычаи; первое, умственное образование; второе, внешнее; для нравственного — нет слова!» «Воспитывать» — «заботиться о вещественных и нравственных потребностях малолетнего, до возраста его; <...> в высшем значении научать, наставлять, обучать всему, что для жизни нужно», а «воспитанный человек — выросший в обычных правилах светского приличия, противоположность невежа; образованный, обогащенный сведениями, противоположность невежда». Наконец, самое простое действие — «обучать», т. е. «учить, научать, передавать кому знание, искусство; наставлять, школить, муштровать». В это период попадает в данный смысловой ряд и понятие «культура», «образование, умственное и нравственное»².

Итак, во времена Даля понятия «образование», «обучение», да и «воспитание» в значительной степени были связаны с внешним лоском, хорошими манерами, умением вести себя в обществе, т.е. теми основами, которые начиная с середины XVIII в. составляли заветную цель большинства. Однако в словаре очевиден негативный подтекст, осуждение подобного рода подхода к образованию. Характерны в этом плане примеры, приводимые Далем в словарных статьях: «Просвещение одною наукою, одного только ума, одностороннее, и не ведет к добру»; «Науки образовывают ум и знания, но не всегда нрав и сердце. Ученье образует ум, воспитанье нравы». Даль

² *Даль В.И.* Толковый словарь живого великорусского языка: В 4 т. М., 1998. Репринтное издание со второго издания (1880–1882). I. С. 249; II. С. 629; III. С. 508; II. С. 613.

сетует, что есть умственное образование, внешнее, а вот для нравственного нет и отдельного слова. Однако понятие «просвещение» (от «просветлить — сделать светлее, устранить сумрак или муть; дать более свету», так же как «образование» от «ображать — придавать чему образ») наиболее близко к сути идеи образования в России: распространение знаний само по себе не только не нужно, но может быть и вредно, оно имеет смысл только в сочетании с определенными нравственными принципами, высокими идеалами, словом, одновременное образование ума, сердца и души.

С течением времени понятия упрощались, нивелировались и все более сближались. Так, в словаре Д.Н. Ушакова (1935) под образованием понимается «процесс усвоения знаний, обучение, просвещение»³, в словаре С.И. Ожегова (1960) — «обучение, просвещение». «Просвещение» у Ушакова — это «образование, обучение», а у Ожегова «просветить» — «сообщить кому-н. знания, распространить среди кого-нибудь знания, культуру», словом, замкнутый круг, в котором все понятия замыкаются друг на друге. Слово «воспитание» в 1930-е годы тесно связывалось еще с буржуазным миром, и понятие «воспитанный человек» отождествлялось с «благовоспитанный» — «умеющий себя хорошо держать, внешне выдержанный, обладающий хорошими манерами». А вот ко второй половине XX в. воспитание стало опять признаваться важной составляющей процесса обучения, и у Ожегова мы читаем, что это «навыки поведения, привитые школой, семьей, средой и проявляющиеся в общественной жизни»⁴. В разговорной речи понятие «образованный человек», во времена Даля прежде всего подразумевавшее светские манеры и знание правил хорошего тона, приобрело более нейтральный оттенок и общее значение. Сегодня его в какой-то степени заменило сочетание «культурный человек», предполагающее больше внешне усвоенное поведение, чем знания и умения. А вот всеобъемлющее и уважительное в середине XIX в. понятие «просвещенный человек» к XX в. стало звучать напыщенно и в значительной степени вышло из употребления.

Как бы ни упростилось современное понимание основных терминов, связанных с системой образования, традиционное представление об образовании как о сложном процессе, включающем передачу знаний, воспитание личности и формирование нравственных принципов, сохраняется [Тер-Минасова, 2016; Павловский, 2011; Бельчиков, 2011; Павловская, 2011.] Современный «Большой энциклопедический словарь» показывает неразрывность всех этих про-

³ Толковый словарь русского языка: В 4 т. / Под ред. Д.Н. Ушакова. М., 1935.

⁴ Ожегов С.И. Словарь русского языка. 7-е изд., стереот. М., 1968.

цессов, их органичную связь с понятием «образование», которое получает в нем наиболее общее значение и понимается как «процесс развития и саморазвития личности, связанный с овладением социально значимым опытом человечества, воплощенным в знаниях, умениях, творческой деятельности и эмоционально-ценностном отношении к миру; необходимое условие деятельности личности и общества по сохранению и развитию материальной и духовной культуры». С ним неразрывно связаны и взаимодействуют понятия «воспитание» («целенаправленное развитие человека, включающее освоение культуры, ценностей и норм общества. Осуществляется через образование...») и «обучение» («основной путь получения образования, процесс овладения знаниями, умениями и навыками под руководством педагогов, мастеров, наставников и т. д. В ходе обучения усваивается социальный опыт, формируется эмоционально-ценностное отношение к действительности»). Проще всего здесь трактуется просвещение как «распространение знаний, образования»⁵.

Несмотря на кажущуюся простоту рассмотренных выше понятий, их содержание в значительной мере помогает понять суть отношения в России к проблеме образования. Например, как уже отмечалось выше и будет показано ниже, к середине XVIII в. необходимость обучения детей не вызывала сомнения не только в дворянской среде, но и во многих других социальных группах, например в купечестве. При этом если для первых она нередко была данью моде, то для последних вызвана практической необходимостью. Однако несмотря на различие целей и задач образования необходимость и своего рода неизбежность его распространения понималась многими. И вместе с тем продолжались и не теряли остроты споры и сомнения. Самое большое неприятие вызывало упрощенное понимание образования как приобретения определенного количества знаний, направленных на развитие исключительно ума. В России от одного «ума» проистекало только «горе». Лишь наряду с воспитанием души и сердца ум мог принести пользу. В комедии Д. И. Фонвизина «Недоросль», посвященной проблемам воспитания и образования, Стародум наставляет Софью: «Чем умом величаться, друг мой? Ум, коли он только что ум, самая безделица... Прямую цену уму дает благонравие. Без него умный человек — чудовище. Оно неизмеримо выше всей беглости ума. <...> Верь мне, что наука в развращенном человеке есть лютое оружие делать зло. Просвещение возвышает одну добродетельную душу»⁶. Баснописец И.А. Крылов предупреждает самонадеянного читателя: «Хотя в ученьи зрим

⁵ Большой Энциклопедический словарь. М., 1997.

⁶ Фонвизин Д. Недоросль. Русская проза XVIII века. Серия: Библиотека всемирной литературы. М., 1971. С. 264.

мы многих благ причину, / Но дерзкий ум находит в нем пучину / И свой погибельный конец, / Лишь с разницею тою, // Что часто в гибель он других влечет с собою...»

Поэт В.А. Жуковский, которого можно считать одним из самых серьезных воспитателей России, недаром Николай I доверил ему столь ответственное дело, как образование наследника русского престола великого князя Александра Николаевича, будущего императора Александра II, считал, что знания занимают далеко не главенствующее место в процессе образования. «Я разумею под именем просвещения, — писал он, — приобретение настоящего понятия о жизни, знание лучших и удобнейших средств ею пользоваться, усовершенствование бытия своего, физического и морального». И далее подчеркивал, что «цель воспитания вообще и учения в особенности есть образование для добродетели» [Жуковский, 1902: 33, 335].

Три сквозных мотива проходят через всю историю образования: мотив света, пашни и подвига. Каждый из них дает ключ к пониманию его особенностей. Первый наиболее емко выражен в пословице «Ученье свет, а неученье — тьма». Процесс получения знаний понимается как преодоление тьмы и обращение к свету. Образование в своем первичном понимании придает образ, но этого недостаточно, важно зажечь свет в душе человека. И здесь возникает понятие «просвещение», неразрывно связанное с религиозной темой. Первый просветитель Руси — великий князь Владимир. О его крещении летописец говорит: «Володимерь же просвещень самъ, и сынове его, и земля его», т.е. крещением просветился сам Владимир, его сыновья и его земля⁷. Характерно, что этот изначально церковный термин распространился в России на систему образования, утратив свое первичное значение (хотя мы и встречаем его еще у В.И. Даля). Напоминал об этом Н.В. Гоголь в «Выбранных местах из переписки с друзьями»: «Мы повторяем теперь еще бессмысленно слово “просвещение”. Даже и не задумались над тем, откуда пришло это слово и что оно значит. Слова этого нет ни на каком языке, оно только у нас. Просветить не значит научить, или наставить, или образовать, или даже осветить, но всего насквозь высветлить человека во всех его силах, а не в одном уме, пронести всю природу его сквозь какой-то очистительный огонь. Слово это взято из нашей Церкви, которая уже почти тысячу лет его произносит...» [Гоголь, 1992: 118–119].

Мотив света применительно к образованию сохранился и в совсем другую эпоху. Вспомним известный плакат первых лет совет-

⁷ Полное собрание русских летописей. Т. 1. М., 2001. С. 121.

ской власти «Неграмотный, что слепой, ходит во тьме». Так выстраивается первый ряд «свет — просвещение — душа».

Образы земли, пашни, которую надо возделывать, сеятеля как распространителя знаний, а знаний как семян составляют другой важнейший ряд понятий, определяющих суть российского образования. Тема эта возникает еще в древности, перекликаясь с библейскими мотивами, уподобляя знания самой жизни. «Повесть временных лет», повествуя о просвещении Руси, поэтически представляет великого князя Владимира Святого как пахаря, а Ярослава Мудрого как сеятеля знаний. «Как если бы один землю вспашет, другой же засеет, а иные жнут и едят пищу неоскудевающую, — так и этот. Отец ведь его Владимир землю вспахал и размягчил, то есть крещением просветил. Этот же засеял книжными словами сердца верующих людей, а мы пожинаем, учение принимая книжное»⁸.

Встречается этот мотив и в других древних источниках. В «Житии Феодосия Печерского» читаем: «Так учил св. наставник свою братию; они же, как добрая земля, принимали семя словесе его и творили плоды, достойные покаяния»⁹. Сергей Радонежский, благодаря Божественной воле получивший знание грамоты от встреченного им святого старца, уподобляется «земле плодовой и плодоносной, семена принявшей в сердце свое»¹⁰. Конечно, нельзя не вспомнить некрасовского «сеятеля знанья на ниву народную», которого поэт призывает «сеять разумное, доброе, вечное».

Тяжелый труд, подобный труду пахаря, необходим для обучения. Ум человеческий подобен пашне, которая может принести добрые плоды, если ее правильно возделывать, или зачахнуть. Образование возделывает ум и засеивает его семенами знаний. Так появляется второй ряд понятий «пашня — обучение — ум».

Наконец, третья тема представляет учение как подвиг, который надо совершить как страдание, через которое надо пройти для получения знаний. Все тот же Владимир Святой, просвещая Русь, посылал «собирать у лучших людей детей и отдавать их в обучение книжное. Матери же детей этих плакали о них; ибо не утвердились еще они в вере и плакали о них как о мертвых» (Повесть временных лет, с. 168). Хорошо известны меры, предпринятые Петром I для распространения образования в России, указывавшего набирать в школы «добровольно хотящих, иных же паче и сопринуждением» [Веселаго, 1852]. И в более поздний период, когда необходимость

⁸ Повесть временных лет. Памятники литературы Древней Руси. XI — начало XII века. М., 1978. С. 167.

⁹ Киево-Печерский патерик. Киев, 1991. С. 30.

¹⁰ Житие Сергия Радонежского. Памятники литературы Древней Руси. XIV — середина XV века. М., 1981. С. 283.

получения образования не вызывала никаких сомнений, тема страдания и подвига идут рука об руку с процессом обучения. С.Т. Аксаков, рассказывая о том, как в девятилетнем возрасте его решили отдать в казанскую гимназию, ярко передает страдания свои и своей матери. Мать его «перешла весною, в ростополь, страшную, посиневшую реку Каму, уже ни для кого не проходимую, ежеминутно готовую взломать свои льды... Но это ничего не значит в сравнении с решимостью отдать в гимназию свое ненаглядное, слабое, изнеженное, буквально обожаемое дитя, по девятому году, на казенное содержание, за четыреста верст, потому что не было других средств доставить ему образование». Сам же он, узнав о родительском решении, несколько дней «только плакал и ничего не слушал, и как будто не понимал, что говорила мне мать», а попав в гимназию, тяжело заболел нервной горячкой. Так нелегко давалось знание дворянским детям. Отношение же простого народа ясно и емко выражено в комплексе пословиц и поговорок: «Азбука наука, а ребятам мука»; «Кто хочет много знать, тому надо мало спать»; «Идти в науку — терпеть муку»; «Без муки нет и науки» и многих других¹¹.

Процесс получения знаний — это своего рода подвиг, который совершает каждый, решивший приобщиться к ним. Он неизбежно сопровождается страданиями, что составляет воспитание сердца. Последний ряд — «подвиг — воспитание — сердце».

Итак, в традициях русского мира образование — это свет, который надо зажечь, пашня, которую надо возделывать, подвиг, который надо совершить, страдание, через которое надо пройти. И, возможно, это только при сочетании всех трех компонентов: просвещения души, обучения ума и воспитания сердца. Столь высокое понимание сути образования неизбежно превращало его в дело государственной важности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Бельчиков Ю.А.* Место М.В. Ломоносова в истории русского литературного языка // *Вестн. Моск. ун-та. Сер. 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация.* 2011. № 3. С. 20–29.
2. *Веселаго Ф.Ф.* Очерк истории Морского кадетского корпуса... СПб., 1852. Приложение № 1.
3. *Гоголь Н. В.* Духовная проза. М., 1992. С. 118–119.
4. *Жуковский В. А.* Полное собрание сочинений: В 12 т. Т. IX. СПб., 1902. С. 33, 335.
5. *Карамзин Н.М.* Избр. соч.: В 2 т. Т. 2. М.; Л., 1964. С. 233–234.
6. *Ключевский В.О.* Соч.: В 9 т. Т. 5. М., 1990. С. 160.

¹¹ См.: *Аксаков С.Т.* Собр. соч.: В 4 т. Т. 2. М., 1955. С. 15.

7. Павловская А.В. М.В. Ломоносов и традиции университетского образования // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2011. № 3. С. 7–19.
8. Павловский И.В. Региональные особенности отечественного исторического сознания в свете дискуссионных исторических концепций М.В. Ломоносова // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2011. № 3. С. 30–42.
9. Поповский Н.Н. О пользе наук и о воспитании в оных юношества. Антология педагогической мысли в России XVIII в. М., 1985. С. 132.
10. Тер-Минасова С.Г. Учитель, ученик, учебник в современной России // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2016. № 4. С. 130–138.

REFERENCES

1. Bel'chikov Yu.A. 2011. Mesto M.V. Lomonosova v istorii russkogo literaturnogo yazyka [Lomonosov in the history of the Russian literary language]. *Moscow State University Bulletin. Series 19. Linguistics and Intercultural Communication*, no. 3, pp. 20–29. (In Russ.)
2. Veselago F.F. 1852. *Ocherk istorii Morskogo kadetskogo korpusa...* [Essay on the history of the Naval Cadet Corps]. Saint Petersburg. Appendix No. 1. (In Russ.)
3. Gogol' N.V. 1992. *Dukhovnaya proza* [Spiritual prose]. Moscow, pp. 118–119. (In Russ.)
4. Zhukovskii V.A. 1902. *Polnoe sobranie sochinenii* [Complete Works]. In 12 vol. V. IX. Saint Petersburg, pp. 33, 335. (In Russ.)
5. Karamzin N.M. 1964. *Izbrannye sochineniya v dvukh tomakh* [Selected works in two volumes]. Vol.2. Moscow-Leningrad, pp. 233–234. (In Russ.)
6. Klyuchevskii V.O. 1990. *Sochineniya v 9-ti tomakh* [Works in 9 volumes]. Moscow. Vol. 5, p. 160. (In Russ.)
7. Pavlovskaya A.V. 2011. M.V. Lomonosov i traditsii universitetskogo obrazovaniya [Lomonosov and traditions of university education]. *Moscow State University Bulletin. Series 19. Linguistics and Intercultural Communication*, no. 3, pp. 7–19. (In Russ.)
8. Pavlovskii I.V. 2011. Regional'nye osobennosti otechestvennogo istoricheskogo soznaniya v svete diskussionnykh istoricheskikh kontseptsii M.V. Lomonosova [Regional features of the national historical consciousness in the light of the debatable historical concepts of M.V. Lomonosov]. *Moscow State University Bulletin. Series 19. Linguistics and Intercultural Communication*, no. 3, pp. 30–42. (In Russ.)
9. Popovskii N.N. 1985. *O pol'ze nauk i o vospitanii v onykh yunoshestva. Antologiya pedagogicheskoi mysli v Rossii XVIII v.* [On the benefits of science and education in these youth. Anthology of pedagogical thought in Russia in the 18th century]. Moscow, p. 132. (In Russ.)
10. Ter-Minasova S.G. 2016. Uchitel', uchenik, uchebnik v sovremennoi Rossii [Teacher, student, textbook in today's Russia]. *Moscow State University Bulletin. Series 19. Linguistics and Intercultural Communication*, no. 4, pp. 130–138. (In Russ.)

Статья поступила в редакцию 16.04.2022;
одобрена после рецензирования 15.05.2022;
принята к публикации 18.05.2022

The article was submitted 16.04.2022;
approved after reviewing 15.05.2022;
accepted for publication 18.05.2022

ОБ АВТОРЕ

Павловская Анна Валентиновна — доктор исторических наук, профессор, зав. кафедрой региональных исследований, факультет иностранных языков и регионоведения, МГУ имени М.В. Ломоносова, annapavl@mail.ru

ABOUT THE AUTHOR

Anna V. Pavlovskaya — Dr. habil in History, Professor, Head of the Department of Area Studies, Faculty of Foreign Languages and Area Studies, Lomonosov Moscow State University, annapavl@mail.ru

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ЯЗЫКОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ

ПРОЕКТИРОВАНИЕ ЦИФРОВОГО УЧЕБНИКА КАК ИННОВАЦИОННОГО СРЕДСТВА ОБУЧЕНИЯ

С.В. Титова

*Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, Москва,
Россия; stitova3@gmail.com*

Аннотация: Данная статья посвящена вопросам проектирования и разработки инновационной версии цифрового учебника для обучения иностранным языкам. Основная сложность на данный момент заключается в создании и проектировании информационно-обучающей среды учебных заведений, которая предполагает наличие соответствующих онлайн-материалов, в частности, цифровых учебников, коренным образом отличающихся от тех, которые используются в традиционной форме образования. Только специально подготовленные онлайн-материалы, требующие значительных интеллектуальных, временных и материальных вложений, способствуют преодолению многих трудностей и повышают эффективность процесса обучения и изучения иностранным языкам в дистанционной форме. В статье рассматриваются структура, общие принципы проектирования е-учебника, анализируются цифровые и педагогические технологии, наиболее часто используемые для создания данного цифрового средства обучения. Форма представления информации, учебное взаимодействие, форматы заданий, виды контроля и оценивания в цифровом учебнике коренным образом отличаются от печатных изданий, поэтому при проектировании цифрового учебника необходимо учитывать дидактико-методические; эргономические и программно-технические требования. Особое внимание уделяется дидактико-методическим принципам, определяющим качество и эффективность содержания обучения цифрового учебника. Разработанное согласно современным дидактико-методическим требованиям содержание обучения цифрового учебника позволит педагогу реализовывать лично-ориентированный подход, обеспечивать индивидуализацию и дифференциацию обучения с учетом способностей обучающихся, применять так называемую адаптивность средств обучения, что невозможно при использовании печатного аналога.

Ключевые слова: цифровой учебник; адаптивность обучения; электронные образовательные ресурсы; дистанционное обучение иностранным языкам

Для цитирования: Титова С.В. Проектирование цифрового учебника как инновационного средства обучения // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2022. № 3. С. 41–60.

DESIGNING A DIGITAL TEXTBOOK AS AN INNOVATIVE LEARNING TOOL

Svetlana V. Titova

Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia; stitova3@gmail.com

Abstract: This article discusses designing and developing an innovative version of a digital textbook for teaching foreign languages. The main difficulty at the moment lies in the creation and design of the online learning environment of educational institutions, which implies the availability of relevant online materials, in particular, electronic textbooks, which are fundamentally different from those used in the traditional form of education. Only specially prepared educational materials, requiring significant intellectual, time and material investments, help to overcome many difficulties and increase the efficiency of the process of teaching and learning of foreign languages remotely. The article discusses the structure, general principles of designing an e-textbook, analyzes the digital and pedagogical technologies that are most often used to create this digital learning tool. The form of information presentation, educational interaction, task formats, types of control and assessment in a digital textbook are different from printed publications. Therefore, when designing a digital textbook, it is necessary to take into account requirements extending to the content of an e-textbook (methodological); the design (pedagogical design or ergonomics) and the technical features of an e-textbook. Particular attention is paid to the methodological principles that determine the quality and effectiveness of the content of an e-textbook. Developed in accordance with modern methodological requirements, the content will allow the teacher to implement a student-centered approach, provide individualization and differentiation of learning, taking into account the abilities of the student, apply the so-called adaptability of teaching aids, which is impossible when using a printed counterpart.

Key words: digital textbook; learning adaptability; electronic educational resources; distance learning of foreign languages

For citation: Titova S.V. (2022) Designing a digital textbook as an innovative learning tool. *Moscow State University Bulletin. Series 19. Linguistics and Inter-cultural Communication*, no. 3, pp. 41–60. (In Russ.)

Введение

Целесообразность и необходимость развития системы дистанционной, удаленной и смешанной форм обучения сегодня уже не подвергается сомнению и подтверждается многочисленными данными экспертов в этой области, реальными примерами внедрения новых форм обучения в высшей и средней школе в период пандемии. Однако следует отметить, что широкое распространение этих форм

обучения возможно при решении ряда сложнейших задач экономического (большие материальные затраты на развитие технической и методической базы высших и средних учебных заведений, а также на обеспечение самого учебного процесса), технологического (развитие российских цифровых платформ и инструментов, обеспечение широкого доступа к Интернету), методическо-дидактического (выработка стандартов для цифровых обучающих ресурсов, новых методов и технологий дистанционного обучения, принципов подготовки педагогических кадров в эпоху цифровизации) и психологического (психологическая подготовка обучающихся и преподавателей к взаимодействию в цифровой образовательной среде) характера [Титова, 2017].

Основная сложность на данный момент заключается в создании не столько технической, сколько *методической базы учебных заведений*, которая предполагает наличие соответствующих обучающих онлайн-материалов, в частности цифровых учебников (ЦУ), коренным образом отличающихся от тех, что используются в традиционной форме образования. Согласно недавно принятым федеральным документам и образовательным стандартам педагог иностранных языков сегодня должен обладать предметно-педагогическим уровнем информационно-коммуникационной компетенции, позволяющей ему не только применять цифровые технологии и образовательные ресурсы в дидактическом процессе, но *проектировать и публиковать собственные цифровые обучающие материалы для создания цифровой образовательной среды вуза или школы* [Государственная программа РФ «Развитие образования», 2017]. Только специально подготовленные учебные материалы, требующие значительных интеллектуальных, временных и материальных вложений, способствуют преодолению многих трудностей и повышают эффективность процесса обучения иностранным языкам на расстоянии.

В соответствии с приказом Минобрнауки РФ № 870 от 18 июля 2016 г. в настоящее время утверждены стандарты для следующих электронных обучающих средств: *цифровая копия учебника*, которая является PDF-копией печатного учебника; *электронная форма учебника* — это электронное издание, соответствующее по структуре, содержанию и оформлению печатному учебнику и содержащее мультимедийные элементы и интерактивные ссылки; *электронное приложение к печатному учебнику*, которое представляет собой «набор электронных объектов, не имеющих точной содержательной привязки к материалу печатного учебника и дополняющих этот материал» [Приказ Минобрнауки, 2016: 4].

1. Инвариантные требования к разработке цифрового учебника нового поколения

Цифровые учебники могут создаваться с помощью множества платформ, разрабатываться крупными издателями или отдельными преподавателями, использоваться на мобильных приложениях или стационарных устройствах. Некоторые из них являются статическими копиями печатных изданий, другие разработаны специально для цифровых носителей и, таким образом, могут интегрировать возможности мобильных технологий и различных цифровых ресурсов. В большинстве исследований исследуются электронные версии печатных текстов [Chou, 2016; Huang, 2013], относительно небольшое количество исследований рассматривает ЦУ, не имеющих печатных версий [McFall, 2005]. Речь в данной статье пойдет об *особенностях проектирования и создания цифрового учебника, который не имеет печатных аналогов*, поскольку привязка к печатной версии, как показывает анализ уже имеющихся цифровых обучающих продуктов для школ, не позволяет создать инновационный продукт для цифрового поколения [Bikowski, Casal, 2018].

Как показывают многочисленные исследования, в зависимости от формы обучения применение ЦУ можно охарактеризовать как *основное использование* (в дистанционном обучении и онлайн-самообразовании) и как *использование в сочетании с традиционными средствами обучения* (смешанное обучение). Принципы отбора, структурирование и организация содержания обучения ЦУ зависят от специфики дисциплины, от целей и задач курса по обучению данной дисциплине.

Форма представления информации, учебное взаимодействие, форматы заданий, виды контроля и оценивания в ЦУ коренным образом отличаются от печатных изданий, поэтому при проектировании цифрового учебника необходимо учитывать следующие группы требований, распространяющихся на содержание (контент), оформление (педагогический дизайн или эргономику) и технические особенности использования на том или ином носителе:

- дидактико-методические;
- эргономические;
- технические [Титова, 2017; Gu, Wu, Xu, 2015; Башмаков, Башмаков, 2003].

2. Дидактико-методические требования к разработке ЦУ

Дидактико-методические требования к ЦУ — это совокупность дидактических, методических и психологических норм и принципов, обеспечивающих оптимальный порядок структурирования учебной информации, ее предъявление с помощью цифрового носителя

(смартфон, планшет, компьютер), рациональную организацию управления познавательно-практической деятельностью обучающихся в режиме онлайн-диалога согласно поставленным целям и задачам на основе дидактических принципов. Исходя из специфики построения ЦУ, дидактические принципы требуют постоянного дополнения и детализации, в результате чего возникает необходимость ввести электронно-дидактические требования, применимые только к электронным изданиям. Именно поэтому дидактические требования к ЦУ целесообразно подразделить на:

- *общедидактические*, совпадающие с требованиями к разработке всех обучающих материалов;
- *электронно-дидактические*, распространяющиеся только на цифровые продукты [Титова, 2017; Кравцова, Новиков, 2015].

Общедидактические принципы разработки содержания обучения учебных пособий по любой дисциплине включают *научность содержания, доступность учебного материала, означающую, что предъявляемый учебный материал, формы и методы организации учебной деятельности должны соответствовать уровню подготовки обучающегося; систематичность и последовательность изложения учебного материала; сознательность обучения; прочность усвоения материалов обучения, наглядность.*

В данной статье особое внимание уделяется именно электронно-дидактическим требованиям к разработке содержания ЦУ, к которым относятся:

- 1) модульно-иерархичное построение содержания обучения;
- 2) мультимедийность представления учебной информации;
- 3) интерактивность и обеспечение автоматизированной обратной связи;
- 4) геймификация процесса обучения и содержания обучения;
- 5) метаинформационность и емкость учебной информации;
- 6) адаптивность содержания обучения [Титова, 2017; Chou, 2016; Huang, 2013; Gu, Wu, Xu, 2015].

2.1. Модульно-иерархичное построение содержания обучения

Требование *модульно-иерархичного построения ЦУ* состоит в представлении учебной информации в виде тематических модулей, в которые объединены учебное содержание и методы овладения им. Помимо тематических модулей, существуют так называемые структурные, обязательные блоки ЦУ: *содержательный; оценочно-контролирующий; метаинформационный.*

Подготовка к созданию *содержательного блока ЦУ* должна начинаться с постановки дидактической цели и задач, обеспечивающих достижение этой цели. Четко поставленные задачи позволяют вы-

брать основные педагогические технологии, применяемые в ЦУ. Обычно предполагается, что в основе должен лежать компетентно-деятельный подход, включающий проектные, игровой, кейсовый, проблемно-ориентированный методы обучения иностранным языкам. Разрабатываемое содержание обучения должно соответствовать основной образовательной программе и требованиям ФГОС, а также входному уровню обучающихся по Общеввропейской шкале оценивания (CEFR). Существует примерный алгоритм отбора содержания обучения иностранным языкам: формулировка тематических разделов; далее в рамках темы выделяются ситуации общения; на основе отобранных ситуаций составляется лексико-грамматический каркас тем в соответствии с CEFR; выделяется языковой и речевой материал для активного и пассивного усвоения.

Оценочно-контролирующий блок состоит из контрольно-измерительных материалов (тесты, задания, тренажеры) для текущего и промежуточного контроля с возможностью автоматической самопроверки с объяснением ошибки в ответе; шкал и критериев оценивания для проблемно-ориентированных заданий; форм для рефлексии.

В этом разделе учебника должно быть предусмотрено сохранение результатов учебной деятельности обучающихся для проведения учебной аналитики, предоставления быстрой обратной связи.

Метаинформационный блок предполагает создание каталога иноязычной аутентичной метаинформации посредством включения ссылок на внешние открытые образовательные ресурсы, те словари, корпусные данные, видео ресурсы, материалы массовых онлайн-курсов и многое другое.

2.2. Мультимедийность учебной информации

Психолого-педагогические исследования убедительно показывают, что наглядность и визуализация не только способствуют более успешному восприятию и запоминанию учебного материала, но и позволяют активизировать умственную деятельность. Визуализация учебного материала помогает глубже проникать в сущность изучаемых явлений, что подтверждает регулирующую роль образа-символа, образа-метафоры в деятельности человека. По мнению проф. А. А. Вербицкого, процесс визуализации — «это свертывание мыслительных содержаний в наглядный образ; будучи воспринятым, образ может быть развернут и служить опорой адекватных мыслительных или практических действий» [Вербицкий, 2002: 123].

В печатных учебниках часто физиологически необходимый, *сенсорно-моторный этап восприятия информации* практически отсутствует, поскольку учебный материал представляется на лек-

сическом уровне с некоторым обращением к символьному этапу (имеются в виду иллюстрации). В этом кроется одна из причин трудности восприятия информации. Без необходимого первого этапа восприятие не может быть полноценным. Соблюдение естественного порядка восприятия и обработки информации ведет к экономии времени в учебном процессе. Когда учебный материал представляется с помощью видеоматериалов, в процесс восприятия вовлекаются различные каналы (слух, зрение и др.). Это позволяет заложить учебную информацию в долговременную память, ключом извлечения ее служит любой из сигналов, направленный в мозг (например, слово или образ) [Пиаже, 1994].

Согласно многим исследованиям, у современных обучающихся возникают трудности, связанные с восприятием, пониманием, обработкой учебного материала, представляющего собой сплошной, линейный текст без визуальных включений [Мо, 2019; Соре, Калантзис, 2009]. Печатный текст как источник информации строится на принципах абстрагирования содержания от действительности, ему свойственны такие черты, как линейность, последовательность, предметность, рациональность. Эти черты формируют способ мышления, по структуре чем-то сходный со структурой печатного текста. Практически любая форма визуальной информации содержит элементы проблемности, разрешение которой осуществляется на основе анализа, синтеза, обобщения, свертывания или развертывания информации [Титова, 2006], причем, чем выше проблемность визуальной информации, тем выше интенсивность мыслительной деятельности обучающегося. Процесс визуализации представляет собой свертывание мыслительных содержаний в наглядный образ, который может быть развернут и может служить опорой адекватных мыслительных и практических действий. Именно поэтому для обозначения особых, нелинейных текстов, включающих вербальную и визуальную графическую информацию, появился термин *несплошной текст* [Мильчин, 2003]. К несплошным текстам относятся таблицы, графики, диаграммы, расписания, рекламные листовки, схемы, рисунки с подписями, инфографика и т.д. Работа над несплошным текстом способствует развитию критического мышления. Кроме того, несплошной текст может быть результатом осмысления традиционного текста. А.Р. Лурия, говоря о процессе понимания текста, отмечает, что текст может считаться понятым «только в том случае, когда в результате длительной работы весь ... текст укладывается в короткую логическую схему, которая в любой момент может быть снова развернута» [Лурия, 2003: 295].

Визуализированные мультимедийные материалы, которые используются в ЦУ можно условно разбить на три группы:

1) мультимедийные материалы для объяснения грамматических, лексических явлений, синтаксиса, особенностей орфографии и т.д., в англоязычной методической литературе традиции используется термин *instructional visuals* [Naicker, Pillay, Blose, 2020].

2) мультимедийные упражнения и тесты для развития и формирования иноязычных языковых навыков;

3) мультимедийные проблемно-ориентированные задания для развития и формирования коммуникативных и когнитивно-критических умений.

Требование максимальной реализации возможностей мультимедийности подачи учебной информации осуществляется с помощью применения 3D графики, технологий дополненной реальности, видео, анимации, существенно повышающих качество визуальной информации. В ЦУ становится возможным создать так называемую наглядную абстракцию, т.е. происходит наглядно-образная интерпретация существенных свойств не только тех или иных реальных объектов, но даже и научных закономерностей, теорий, понятий. Это требование особенно актуально для ЦУ по иностранным языкам, поскольку обучение таким речевым умениям, как говорение и аудирование, невозможно без включения звуковых и видеофайлов.

Таким образом, ЦУ нового поколения должен включать следующие мультимедийные учебные материалы: скринкаст-руководство; учебное видео с интегрированными видеотекстами; мультимедийные презентации; интерактивные инфографические плакаты; ментальные карты для упорядочения учебной информации и т.д. В процессе применения мультимедийных программ и ресурсов решается ряд важных методических задач, которые порой не могут быть решены в традиционном (без использования цифровых технологий) обучении: адаптация к аутентичной языковой среде; формирование у обучающихся живого зрительного образа страны и общества изучаемого языка; моделирование языковой среды [Титова, 2017].

Дидактически верно разработанные мультимедийные материалы позволяют педагогу решить ряд важных методических задач, которые не могут быть решены в традиционном обучении: адаптация к аутентичной языковой среде; формирование у обучающихся живого зрительного образа страны и общества изучаемого языка; моделирование языковой и структурной среды. Благодаря аутентичным видео и аудио ресурсам обучающиеся получают информацию не только о лингвистических, но и о социокультурных характеристиках процесса коммуникации. Несомненная ценность аутентичных видео ресурсов заключается в том, что социокультурная реальность имеет наглядное воплощение, вербальная информация сопровождается пара- и экстралингвистическими компонентами, которые важны для

формирования иноязычной социокультурной и социальной компетенций обучающихся [Huang, 2013]. Однако преимущества использования мультимедийных средств лишь тогда будут реализованы полностью, когда восприятие повлечет за собой мыслительную активность, которая будет сочетаться с различными видами познавательной деятельности – от моторных функций до индуктивного, логического и креативного мышления. Пассивное наблюдение обучающихся за происходящим на экране компьютера не может привести к эффективному усвоению содержания учебного материала. Это возможно только при реализации принципа интерактивности содержания ЦУ [Bikowski, Casal, 2018].

2.3. Интерактивность и обеспечение автоматизированной обратной связи в ЦУ

- Парадигма взаимоотношений «цифровое устройство–*интерактивность автоматической обратной связи*» обеспечивает возможность задать вопрос по интересующей проблеме и получить ответ или проконтролировать процесс освоения материала;

- *временная интерактивность* позволяет обучающемуся самостоятельно определять продолжительность процесса обучения и скорость продвижения по учебному материалу, это особенно важно при самообучении;

- *порядковая интерактивность* позволяет обучающемуся свободно определять очередность изучения содержания обучения;

- *содержательная интерактивность* дает возможность обучающемуся редактировать, дополнять или адаптировать информацию, т.е. делать заметки, комментарии, выделять важные моменты и т.д.;

- *творческая интерактивность* проявляется при создании обучающимся продукта — теста, карты, таблицы посредством предложенных компонентов (шаблоны, формы, графические рисунки и т.д.) в процессе выполнения заданий [Титова, 2017].

Рассмотрим подробнее *автоматическую обратную связь*, которая обеспечивает наибольшую эффективность учебной деятельности по усвоению иностранного языка. Информация поступает от той или иной обучающей программы или мобильного приложения, включенного в содержательный или оценочно-контролирующий модуль ЦУ в ответ на действия обучаемого, т.е. выполнение теста, опросника, участие в чат-бот беседе. Такая обратная связь характеризуется оперативностью, дает возможность обучаемому сделать осознанный вывод об успешности или ошибочности учебной деятельности, она побуждает его к рефлексии, является стимулом к дальнейшим действиям, помогает оценить и скорректировать полученные результаты.

В *оценочно-контролирующем модуле ЦУ* должна быть предусмотрена оценка правильности ответов обучаемого на поставленные вопросы тестов или заданий. Для устранения возможности запоминания обучаемым правильных ответов обычно используется значительный по величине банк тестовых заданий, в котором варианты перемешиваются и предлагаются в виде произвольной выборки и в соответствии с уровнем владения ИЯ по CEFR. Эффективность использования тестирующей системы существенно выше, если она позволяет накапливать и анализировать результаты тестирования [Kessler, Plakans, 2001]. В настоящий момент актуальным направлением в тестологии и нейролингвистике является разработка так называемых *нелинейных тестов*, созданных на основе технологий искусственного интеллекта. Подобные системы генерируют уровень сложности вопросов и тестовых заданий на основе текущей информации об уровне владения иностранным языком тестируемого, т.е. постоянно происходит переключение линейных структур в отличие от традиционного линейного, неадаптивного теста.

2.4 Геймификация содержания обучения как способ повышения мотивации обучающихся

Термин *геймификация* получил распространение и стал популярным в педагогике после публикации монографий американских педагогов М. Поренски в 2008 г. и К. Каппа в 2012 г. Согласно К. Каппу, геймификация — это внедрение игровых технологий в неигровые процессы, в том числе в образование, «использование игровой механики, эстетики и игрового мышления для вовлечения людей в обучение и решение различных задач и для повышения их мотивации» [Карр, 2012:15]. Геймификация подразумевает использование некоторых элементов игры для осуществления профессиональных, а не развлекательных целей. Геймификация отличается от многих игровых практик (ролевая игра, симуляция) тем, что реальность не превращается в игру, а остается реальностью, в то время как ученику даются игровые установки, которые соотносятся с реальностью. К тому же, в отличие от других игровых практик геймификация не имеет имитационного характера деятельности. То есть при неизменном образовательном содержании, геймификация качественно меняет способ организации учебной деятельности, а также реализуется на протяжении всего образовательного цикла [Орлова, Титова, 2015]. Таким образом, принимая во внимание вышеперечисленные определения, можно сказать, что геймификации в образовательном контексте — *это интеграция элементов игры, игровых технологий и игрового дизайна в процесс обучения для повышения уровня мотивации, вовлеченности обучающихся, а также*

активизации их внимания и концентрации при решении различных учебных задач в дистанционной форме обучения [Титова, Александрова, 2019].

Затрагивая психологический аспект использования геймификации, следует заметить, что ключевой особенностью любой игры является *способность завладеть вниманием игрока и удерживать его долгое время*. Данное дидактическое свойство игровых технологий является психолого-дидактическим основанием внедрения геймификации в процесс обучения. Использование геймификации также способствует моделированию желаемого поведения. Поэтому основной целью внедрения геймификации в образовательном контексте, является повышение вовлеченности учащихся в процесс обучения без их собственного осознания данного факта путем моделирования желаемого поведения участников. В дистанционной форме обучения слабо представлена эмоциональная составляющая геймификации, связывающая преподавателя и учеников, а также обучающихся между собой. Использование таких элементов геймификации как *уровни, награды, табло победителей, соревнования усиливают мотивацию путем задействования эмоций обучающихся*.

Еще одна важная психологическая проблема, с которой сталкиваются преподаватели и студенты — это страх перед совершением ошибок. В традиционном процессе обучения ошибки часто трактуются исключительно отрицательно, в отличие от игры, где ошибка персонажа редко имеет абсолютно негативные последствия (например, при использовании нелинейных сюжетов игр, где неудача персонажа приводит его не к окончанию игры, а к открытию новой локации). Отсутствию страха перед ошибками в игровом контексте способствует и тот факт, что при использовании геймификации происходит стирание граней учебного процесса. Обучающиеся абстрагируются от привычных социальных ролей и вживаются в роли своих персонажей, используя, например, аватары и действуя в соответствии с сюжетом, если ЦУ построен на определенном игровом сценарии [Титова, Александрова, 2019].

Таким образом, для активизации внимания и внутренней мотивации обучающихся содержание обучения ЦУ необходимо строить с использованием таких элементов геймификации, как *уровни, награды, табло победителей, аватары, сценарно-тематическое планирование контента, виртуальное присутствие персонажей или аватаров*.

2.5. Метаинформационность ЦУ

В печатных учебниках дается только необходимая информация, т.е. содержание обучения, отобранное с точки зрения автора в соот-

ветствии с образовательными стандартами, учебными планами и программой курса. В ЦУ есть возможность включения так называемой *аутентичной метаинформации* посредством включения ссылок на *внешние открытые образовательные ресурсы*. Включение подобной метаинформации, во-первых, дает несколько точек зрения на ту или иную проблему, позволяя обучающимся самим выбирать, сравнивать и анализировать материал, и которая способствует обеспечению поисково-исследовательской деятельности студентов, помогая развивать общенаучные, системные и профессиональные компетенции. Например, веб-проекты развивают не только иноязычные коммуникативные умения, но «мягкие навыки» XXI в. Именно наличие так называемой избыточной информации или метаинформации позволяет вводить новые виды интерактивных заданий — квесты, задания-симуляции, кейсы и т.д., причем выполнение таких заданий не требует особых технических умений, что немаловажно для преподавателей и студентов гуманитарных специальностей. Кроме того, включение ссылок на качественные аутентичные внешние ресурсы уменьшают объем памяти, который занимает ЦУ в устройстве пользователя, что очень важно для владельцев бюджетных устройств.

2.6. Адаптивность содержания обучения

Адаптивность ЦУ предполагает возможность для обучающегося создания индивидуальной траектории обучения в зависимости от, во-первых, его уровня владения иностранным языком и, во-вторых, от его психофизических особенностей.

Что касается адаптивности содержания обучения в зависимости от уровня владения иностранным языком, то предполагается, что разрабатываемые модули ЦУ должны содержать инвариантную и вариативную часть содержания обучения. Вариативная часть включает в себя избыточную информацию, предполагающую возможность выбора. Например, разрабатываемые тренировочные тесты, упражнения, задания должны быть четко ранжированы по языковым уровням CEFR и содержать задания средней и повышенной сложности для формирования иноязычных умений и навыков. В этом отношении достаточно простым методическим решением является, например, разработка автотренажера ЦУ с самопроверкой, с широким выбором тестовых заданий, с возможностью комментариев и сохранения результатов деятельности обучающихся.

Существует ряд требований *психофизического характера* к предоставлению и восприятию учебного материала в цифровом виде, которые должны строиться с учетом особенностей психофизических процессов человека: механизма инициирования произвольного

внимания обучающихся; механизма работы памяти человека в процессе передачи мультимедийной информации; особенностей сенсорной системы обучающегося, его психофизического типа, особенности эмоционального реагирования и т.д. Учет всех этих особенностей позволяет создать качественный, адаптивный продукт, которые обеспечивает индивидуализацию обучения.

3. Эргономические и технические требования к разработке ЦУ

Эргономические требования, касающиеся разработки педагогического дизайна ЦУ, приобретают особое значение в электронных изданиях, так как в традиционных, печатных учебниках эти характеристики оказываются константными. При разработке педдизайна ЦУ необходимо учитывать следующие факторы: целевую аудиторию (возраст, уровень образования); форму обучения; степень интеграции в учебный процесс: самостоятельная работа/работа в классе или и то, и другое.

Требования к педагогическому дизайну ЦУ обычно включают: *унифицированность и дружелюбность интерфейса; кастомизацию интерфейса; сканируемость информации; логичную организацию учебного материала и удобную навигацию, емкость информации* [Башмаков, Башмаков, 2003; Lim, Song, Lee, 2012; Wikowski, Casal, 2018]. Правильно разработанный дизайн ЦУ оказывает непосредственное влияние на мотивацию обучающихся, на скорость восприятия и усвоения материала, утомляемость учеников и т.д.

Унифицированность пользовательского интерфейса достигается при соблюдении единых правил по оформлению пользовательского интерфейса. Особое внимание необходимо уделять единству стиля, т.е. общему художественному решению ЦУ, которое должно быть одинаковым для всего проекта.

Дружелюбность пользовательского интерфейса обычно рассматривается как совокупность характеристик интерфейса, обеспечивающих его простое освоение и эффективное применение вне зависимости от степени подготовки пользователей. Дружелюбность интерфейса ЦУ осуществляется за счет создания ситуаций, хорошо знакомых пользователю, например, при переходе с одного поля на другое должна создаваться иллюзия переворачиваемых страниц; оптимального выбора цветовых решений в оформлении электронного учебника; оптимального звукового оформления; оптимального выбора типа шрифта.

Кастомизация интерфейса реализуется за счет развитой системы настроек, дает возможность модификации интерфейса с учетом физиологических особенностей пользователя. В качестве примера перечислим ряд параметров пользовательского интерфейса, которые

могут быть отнесены к настраиваемым: размер и тип шрифта, символы разметки текста; режимы воспроизведения мультимедийных компонентов; выбор наиболее оптимальных для пользователя цветовых гамм; состав и расположение элементов пользовательского интерфейса в панели управления; пространственное размещение информации на экране монитора [Lim, Song, Lee, 2012; Bikowski, Casal, 2018].

Сканируемость — это доступность восприятия ключевой информации при беглом чтении, которая достигается за счет правильного структурирования текста. Добиться этого можно путем использования заголовков нескольких уровней, графических изображений (списков, таблиц, схем, рисунков); выделения ключевых слов, которые обладают преимущественно терминологическими значениями в пределах данного текста и являются достаточно информативными. Как отмечают многие исследователи на эффективность работы с ЦУ значительно влияют возможность кастомизации контента, дружелюбность и унифицированность интерфейса, снижающие нагрузку на глаза. Важно также, чтобы учащиеся были знакомы со всеми функциональными возможностями ЦУ, обладали стратегиями обучения в цифровой образовательной среде [Hubbard, 2004; Chou, 2016].

Логичная организация учебного материала и удобная навигация реализуются в ЦУ за счет использования стандартных инструментов навигации: возвращение к началу документа; возвращение к предыдущему разделу; переход к следующему разделу; переход к оглавлению; история просмотренных разделов; закладки; наличия навигации в виде гиперссылок (не более 1–2 ссылки), а также рекомендуемый объем текстовой информации: при выводе на экран компьютера он должен занимать не более полутора или двух размеров экрана монитора (примерно 200–300 слов); использования развитой системы поиска по содержательному модулю ЦУ [Башмаков, Башмаков, 2003; Gu, Wu, Xu, 2015].

Требование емкости учебной информации, обеспечивающее максимальную информативность учебного материала при его кратком изложении, осуществляется в ЦУ за счет: использования понятных сокращений; концентрации информации посредством графиков, рисунков, схем, таблиц; концентрации наиболее важной информации в рамках первого экрана [Gu, Wu, Xu, 2015].

Требования к *техническим характеристикам* определяют корректность работы ЦУ на разных цифровых носителях и платформах, т.е. так называемая *мультиплатформенность*; *совместимость с различными операционными системами*; *возможность работы оффлайн и онлайн*, *скорость загрузки мультимедийных фрагментов*;

объем занимаемой памяти в устройстве пользователя [Gu, Wu, Xu, 2015]. Эти требования также накладывают ряд ограничений на объем продукта контента, например, в мобильной версии ЦУ. Ценность ЦУ повышается, если он отвечает широким техническим условиям применения.

4. Критерии оценки качества ЦУ

Разработка качественного, отвечающего всем современным образовательным требованиям ЦУ предполагает также выработку критериев оценивания качества. Ниже приведены критерии оценивания ЦУ (табл. 1).

Заклучение

Таким образом, разработка ЦУ— это сложный процесс, состоящий из многих этапов: обработки требований, дизайна интерфейса, подбора содержания обучения, проектирования заданий, реализации технических и методических функций, тестирования разработанной версии, внесения коррекций, апробации и т.д. ЦУ нового поколения должен позволять педагогу и обучающему совместно разрабатывать индивидуальные образовательные траектории с использованием наиболее эффективных форм, методов и средств обучения; адаптировать процесс обучения в соответствии с уровнем владения иностранным языком и психофизическими возможностями обучающихся; вводить интерактивные формы учебной деятельности посредством заданий-симуляций, основанных на технологии дополненной реальности, заданий с элементами геймификации; интегрировать в учебный процесс аутентичные мультимедийные ресурсы; предоставлять мгновенную обратную связь с помощью технологий чат-ботов; объективно диагностировать навыки, умения и знания обучающихся и предлагать многоуровневую систему аттестации на базе технологий искусственного интеллекта с учетом результатов современных нейродидактических и нейролингвистических исследований.

Однако в связи с использованием ЦУ также возникает много проблем для исследования, в частности, Р. МакФолл обнаружил, что многие функции цифрового учебника, удобного и эффективного с точки зрения педагога, были сложными для обучающихся, поэтому не использовались [McFall, 2005]. Новейшие технологии предлагают обучающимся множество дидактических возможностей, но для эффективности дидактического процесса возникает потребность в развитии у обучающихся стратегий обучения (или умений учиться) в онлайн-пространстве и понимания связи между целями обучения и цифровыми средствами обучения, которые использует преподаватель

Критерии оценивания качества цифрового учебника

Критерии оценивания качества цифрового учебника	
Содержательные критерии	соответствие целей и задач содержания обучения ФГОС, CEFR
	содержание соответствует планируемым результатам обучения
	формы и виды учебной деятельности позволяют обеспечить достижение планируемых результатов обучения
	модульно-иерархичное построение содержания обучения
	мультимедийность представления учебной информации
	интерактивность содержания обучения
	использование элементов геймификации
	адаптивность учебной информации
	наличие аутентичной метаинформации
	оценочные материалы по программе позволяют диагностировать достижение планируемых результатов обучения
	наличие шкал и критериев оценивания
	наличие тестов или тренажера с автоматической самопроверкой и объяснением ошибки
	использование самооценивания, взаимооценивания, группового оценивания
наличие форм для рефлексии	
Эргономические и технические критерии	унифицированность и дружелюбность интерфейса
	возможность кастомизации интерфейса
	сканируемость учебной информации
	логичная организация учебного материала и удобная навигация
	емкость учебной информации
	мультиплатформенность
	совместимость с различными операционными системами
	возможность работы оффлайн и онлайн

[Hubbard, 2004]. Некоторые исследователи вышли за рамки опросов, которые не всегда объективно позволяют выявить отношение обучающихся к использованию цифрового учебника вместо традиционного, и использовали когнитивные методы, такие как *протоколы размышлений вслух* (talking aloud protocol), которые необходимы для решения проблем при использовании электронных средств обучения [Lim, Song, Lee, 2012; Wikowski, Casal, 2018]. Таким образом, перспективными направлениями исследования данной проблемы являются не только разработка дидактико-методических принципов проекти-

рования ЦУ нового поколения, но и тщательный анализ процесса интеграции ЦУ в учебный процесс, условий его эффективного использования, с точки зрения как педагога, так и ученика.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Башмаков А.И., Башмаков И.А.* Разработка компьютерных и обучающих систем. М., 2003.
2. *Вербицкий А.А.* Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. М., 2002.
3. Государственная программа РФ «Развитие образования» от 26 декабря 2017 года № 1642. URL: <http://government.ru/rugovclassifier/860/events/> (дата обращения: 08.02.2022).
4. *Кравцова О.А., Новиков Д.Н.* Современный учебник иностранного языка: от бумажного к электронному // Вестник МГИМО-Университета. 2013. № 6 (33). С. 62–66. URL: <https://doi.org/10.24833/2071-8160-2013-6-33-62-66> (дата обращения: 08.02.2022).
5. *Лурия А.Р.* Лекции по общей психологии. СПб., 2006.
6. *Мильчин А.Э.* Издательский словарь-справочник. М., 2003. URL: <http://find-info.ru/doc/dictionary/publishing/fc/slovar-209-3.htm#zag-2052> (дата обращения: 08.02.2022).
7. *Орлова О.В., Титова В.Н.* Геймификация как способ организации обучения // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2015. № 9. С. 60–64.
8. *Пижае Ж.* Избранные психологические труды. М., 1994.
9. Приказ Минобрнауки России № 870 от 18 июля 2016. URL: https://lecta.rosuchebnik.ru/help/efu_diff (дата обращения: 08.02.2022).
10. *Титова С.В.* Проблема адекватной визуализации информации в преподавании иностранных языков // Вестн. Моск. ун-та. Сер.19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2006. № 3. С. 11–22.
11. *Титова С.В.* Цифровые технологии в языковом обучении: теория и практика. М., 2017.
12. *Титова С.В., Александрова К.В.* Геймификация в обучении иностранным языкам: психолого-дидактический потенциал // Педагогика и психология образования. 2019. № 1. С. 135–153.
13. *Bikowski D., Casal J. E.* Interactive digital textbooks and engagement: A learning strategies framework // *Language Learning & Technology*. 2018. № 22 (1). P. 119–136. URL: <http://dx.doi.org/10125/44584> (дата обращения: 08.02.2022).
14. *Chou I.* Reading for the purpose of responding to literature: EFL students' perceptions of e-books // *Computer Assisted Language Learning*. 2016. № 29 (1). P. 1–20.
15. *Cope B., Kalantzis M.* Multiliteracies: New Literacies, New Learning // *Pedagogies: An International Journal*. 2009. № 4:3. P. 164–195.
16. *Gillen J.* Digital literacies. N.Y., 2014.
17. *Gu X., Wu B., Xu X.* Design, development, and learning in e-Textbooks: What we learned and where we are going // *Journal of Computers in Education*. 2015. № 2 (1). P. 25–41.
18. *Huang H.* E-reading and e-discussion: EFL learners' perceptions of an e-book reading program // *Computer Assisted Language Learning*. 2013. № 26 (3). P. 258–281.
19. *Hubbard P.* Learner training for effective use of CALL // *New perspectives on CALL for second language classrooms* / S. Fotos & C. M. Browne (Eds.). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum. 2004. P. 45–67.

20. Kapp K. The Gamification of Learning and Instruction: Game-Based Methods and Strategies for Training and Education. San Francisco, 2012.
21. Kessler G., Plakans L. Incorporating ESOL learners' feedback and usability testing in instructor-developed CALL materials // TESOL Journal. 2001. № 10 (1). P. 15–20.
22. Lim C., Song H., Lee Y. Improving the usability of the user interface for a digital textbook platform for elementary-school students // Educational Technology Research and Development. 2012. № 60 (1). P. 159–173.
23. McFall R. Electronic textbooks that transform how textbooks are used // The Electronic Library. 2005. № 23 (1). P. 72–81.
24. Mo J. How does PISA define and measure reading literacy? PISA in Focus, 101, Paris, OECD Publishing, 2019. URL: <https://doi.org/10.1787/efc4d0fe-en> (дата обращения: 08.02.2022).
25. Naicker I., Pillay D., Blose S. Restorying lived lives in educational research: Storyboarding as a creative space for scholarly thinking in narrative analysis // Journal of Education. 2020. Vol. 80. URL: <http://dx.doi.org/10.17159/2520-9868/i80a07> (дата обращения: 08.02.2022).
26. Young S., Bruce M. A. Classroom community and student engagement in online courses. // MERLOT Journal of Online Learning and Teaching, 2011. № 7 (2). P. 219–230. Retrieved from URL: http://jolt.merlot.org/vol7no2/young_0611.pdf (дата обращения: 08.02.2022).

REFERENCES

1. Bashmakov A.I., Bashmakov I. A. 2003. *Razrabotka komp'yuternykh i obuchayushchikh system* [Development of computer and teaching systems]. Moscow. (In Russ.)
2. Verbitskiy A.A. 2002. *Aktivnoye obucheniye v vysshey shkole: kontekstnyy podkhod upravleniyu* [Active learning in higher education: a contextual approach]. Moscow. (In Russ.)
3. *Gosudarstvennaya programma RF "Razvitiye obrazovaniya"*. 2017. [State Program of the Russian Federation "Development of Education"] dated December 26, no. 1642. URL: <http://government.ru/rugovclassifier/860/events/> (accessed: 08.02.2022). (In Russ.)
4. Kravtsova O.A., Novikov D.N. 2013. *Sovremennyy uchebnyk inostrannogo yazyka: ot bumazhnogo k elektronike* [Modern textbook of a foreign language: from paper to electronic]. *Bulletin of MGIMO-University*, no. 6 (33), pp. 62–66. URL: <https://doi.org/10.24833/2071-8160-2013-6-33-62-66> (accessed: 08.02.2022). (In Russ.)
5. Luriya A.R. 2006. *Lektsii po obshchey psikhologii* [Lectures on general psychology]. St. Petersburg, Peter. (In Russ.)
6. Mil'chin A.E. 2003. *Izdatel'skiy slovar'-spravochnik*. [Publishing dictionary-reference book]. Moscow, OLMA-Press. URL: <http://find-info.ru/doc/dictionary/publishing/fc/slovar-209-3.htm#zag-2052> (accessed: 08.02.2022). (In Russ.)
7. Orlova O.V., Titova V.N. 2015. Geymifikatsiya kak sposob organizatsii obucheniya [Gamification as a way of organizing learning]. *Bulletin of the Tomsk State Pedagogical University*, no. 9, pp. 60–64 (In Russ.)
8. Piazhe ZH. 1994. *Izbrannyye psikhologicheskiye Trudy* [Selected psychological works]. Moscow. (In Russ.)
9. Prikaz Minobrnauki Rossii 2016. [Order of the Ministry of Education and Science of Russia]. No. 870 of July 18. URL: https://lecta.rosuchebnik.ru/help/efu_diff (accessed: 08.02.2022) (In Russ.)
10. Titova S.V. 2006. Problema adekvatnoy ranney informatsii v prepodavanii inostrannykh yazykov [The problem of adequate visualization of information in teaching

- foreign languages]. *Moscow State University Bulletin. Series 19. Linguistics and Intercultural Communication*, no. 3, pp. 11–22. (In Russ.)
11. Titova S.V. 2017. *Tsifrovyye tekhnologii v yazykovom obuchenii: teoriya i praktika* [Digital technologies in language learning: theory and practice]. Moscow, Egitus.
 12. Titova S.V., Aleksandrova K.V. 2019. Geymifikatsiya v obuchenii inostrannym yazykam: psikhologo-didakticheskiy potentsial [Gamification in teaching foreign languages: psychological and didactic potential]. *Pedagogy and psychology of education*. Moscow, State Pedagogical University, no. 1, pp. 135–153. (In Russ.)
 13. Bikowski D., Casal J.E. 2018. Interactive digital textbooks and engagement: A learning strategies framework. *Language Learning & Technology*, no. 22 (1), pp. 119–136. URL: <http://dx.doi.org/10125/44584> (accessed: 08.02.2022).
 14. Chou I. 2016. Reading for the purpose of responding to literature: EFL students' perceptions of e-books. *Computer Assisted Language Learning*, no. 29 (1), pp. 1–20.
 15. Cope B., Kalantzis M. 2009. Multiliteracies: New Literacies, New Learning. *Pedagogies: An International Journal*, no. 4:3. pp. 164–195.
 16. Gillen J. 2014. *Digital literacies*. New York, NY, Routledge.
 17. Gu X., Wu B., Xu X. 2015. Design, development, and learning in e-Textbooks: What we learned and where we are going. *Journal of Computers in Education*, no. 2 (1), pp. 25–41.
 18. Huang H. 2013. E-reading and e-discussion: EFL learners' perceptions of an e-book reading program. *Computer Assisted Language Learning*, no. 26 (3), pp. 258–281.
 19. Hubbard P. 2004. Learner training for effective use of CALL. *New perspectives on CALL for second language classrooms* / S. Fotos & C. M. Browne (Eds.). Mahwah, NJ, Lawrence Erlbaum. pp. 45–67.
 20. Kapp K. 2012. *The Gamification of Learning and Instruction: Game-Based Methods and Strategies for Training and Education*. San Francisco.
 21. Kessler G., Plakans L. 2001. Incorporating ESOL learners' feedback and usability testing in instructor-developed CALL materialsю. *TESOL Journal*, no.10 (1), pp. 15–20.
 22. Lim C., Song H., Lee Y.2012. Improving the usability of the user interface for a digital textbook platform for elementary-school students. *Educational Technology Research and Development*. no. 60 (1), pp.159–173.
 23. McFall R. 2005. Electronic textbooks that transform how textbooks are used. *The Electronic Library*. no. 23 (1), pp. 72–81.
 24. Mo J. 2019. *How does PISA define and measure reading literacy?* *PISA in Focus*, 101. Paris, OECD Publishing. URL: <https://doi.org/10.1787/efc4d0fe-en> (accessed: 08.02.2022).
 25. Naicker I., Pillay D., Blose S. 2020. Restorying lived lives in educational research: Storyboarding as a creative space for scholarly thinking in narrative analysis // *Journal of Education*, vol. 80. URL:<http://dx.doi.org/10.17159/2520-9868/i80a07> (accessed: 08.02.2022).
 26. Young S., Bruce M.A. 2011. Classroom community and student engagement in online courses // *MERLOT Journal of Online Learning and Teaching*, no. 7 (2). P. 219–230. URL: http://jolt.merlot.org/vol7no2/young_0611.pdf (accessed: 08.02.2022).

Статья поступила в редакцию 09.02.2022;
одобрена после рецензирования 09.03.2022;
принята к публикации 18.05.2022

The article was submitted 09.02.2022;
approved after reviewing 09.03.2022;
accepted for publication 18.05.2022

ОБ АВТОРЕ

Титова Светлана Владимировна — доктор педагогических наук, профессор, зав. кафедрой теории преподавания иностранных языков, заместитель декана факультета иностранных языков и регионоведения МГУ имени М.В. Ломоносова; stitova3@gmail.com

ABOUT THE AUTHOR

Svetlana V. Titova — Dr. habil in Pedagogical Sciences, Vice Dean, Head of the Department of Foreign Language Teaching Methodology, Faculty of Foreign Languages and Area Studies, Lomonosov Moscow State University; stitova3@gmail.com

ФАКТОРЫ «ГИБРИДНОСТЬ» И «ГРАНИЦА» В КОНТЕКСТЕ ЯЗЫКОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ И ФУНКЦИОНАЛЬНОГО ПОЛИЛИНГВИЗМА

Т.Ю. Загрязкина

*Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова,
Москва, Россия; tatiana_zagr@mail.ru*

Аннотация: В статье изучается взаимодействие двух факторов — гибридности и границы — на примере языкового образования и функционального полилингвизма. Теоретической основой работы является концепция Л.В. Щербы о взаимосвязи языкового образования со многими дисциплинами. Выявлено, что феномен гибридности связан с идеей преодоления границ, перемешивания, гетерогенностью состава учащихся, представляющих разные страны и регионы; принадлежностью учащихся к разным культурам, в том числе образовательным; гибридными формами обучения — очной и дистанционной; концепцией би- и полилингвального обучения иностранным языкам и культурам. Это обуславливает актуальность темы, рассмотренной в культурологическом аспекте. Показано, что при использовании полилингвального формата мобилизуются ресурсы нескольких языков, находящихся в ситуации функциональной дополненности; развивается функциональный плюрилингвизм, поддерживающий интегрированную систему коммуникации. Условием этого является систематический «переход границы» — смена кодов, или языков, с целью освоения и передачи содержания конкретной дисциплины (транслангуирование/translanguaging). Ставятся вопросы о путях трансфера знаний и концептов в полилингвальном контексте и о качестве сформированного знания: интегрированного или дезинтегрированного. Рассматривается понятие информационной грамотности (*littératie/ literacy*), подразумевающее использование информационных ресурсов на иностранных языках, в том числе цифровых, в целях воспитания личности, владеющей несколькими языками и источниками информации.

Ключевые слова: язык; культура; гибридность; языковое образование; функциональный полилингвизм; билингвальное и полилингвальное обучение; транслангуирование; информационная грамотность; научная культура; дискурсивные особенности; магистерская программа; французский язык

Финансирование: Исследование выполнено при поддержке Междисциплинарной научно-образовательной школы Московского университета «Сохранение мирового культурно-исторического наследия».

Для цитирования: Загрязкина Т.Ю. Факторы «гибридность» и «граница» в контексте языкового образования и функционального полилингвизма // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2022. № 3. С. 61–76.

FACTORS “HYBRIDITY” AND “BORDER” IN THE CONTEXT OF LANGUAGE EDUCATION AND FUNCTIONAL MULTILINGUALISM

Tat'yana Yu. Zagryazkina

Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia; tatiana_zagr@mail.ru

Abstract: The aims to study the interaction of two factors — hybridity and border — on the example of language education and functional multilingualism. The theoretical basis of the work is the concept of L.V. Shcherba on the relationship of language education with many other disciplines. It is established that the phenomenon of hybridity is associated with the idea of overcoming boundaries, mixing, in the field of language education, with the heterogeneity of students representing different countries and regions; belonging of students to different cultures, including educational ones. It is also connected with hybrid forms of education — full-time and distant learning; the concept of bilingual and multilingual teaching of foreign languages and cultures. It determines the relevance of the topic in terms of cultural and methodological aspects. Taking into account the works of N.V. Baryshnikov, N.I. Gendina, M. Causa, D. Marsh it is shown, that the use of a multilingual format mobilizes the resources of several languages that are in a situation of functional complementarity; it develops functional plurilingualism which is supporting an integrated system of communication. The condition for this is the systematic change of codes, or languages, in order to master and transfer the content of a particular discipline (translanguaging). The concept of information literacy (*littératie* / literacy) is considered, which implies the use of information resources in foreign languages, including digital ones, in order to educate a person who speaks several languages and has several sources of information. The question is raised about the results of the transfer of knowledge and concepts in a multilingual context and about the quality of the formed knowledge: integrated or disintegrated.

Key words: language; culture; hybridity; language education; functional multilingualism; bilingual and multilingual education; translanguaging; information literacy; scientific culture; discursive features; master's program; French

Funding: This research has been supported by the Interdisciplinary Scientific and Educational School of Moscow University “Preservation of the World Cultural and Historical Heritage”.

For citation: Zagryazkina T.Yu. (2022) Factors “hybridity” and “border” in the context of language education and functional multilingualism. *Moscow State University Bulletin. Series 19. Linguistics and Intercultural Communication*, no. 3, pp. 61–76. (In Russ.)

В одной из своих работ Л.В. Щерба подчеркнул, что вопросы обучения иностранным языкам тесно связаны с другими дисциплинами, и эта связь имеет «особый характер». Теоретической основой статьи является данная концепция Л.В. Щербы. Ученый опирался

на традиции своего учителя Бодуэна де Куртенэ, который «всячески поощрял у своих учеников занятия тем или другим видом приложения своей науки к практике <...>, что и является одной из характерных черт его школы» [Щерба, 1974: 322; 325]. Л.В. Щерба писал о себе как о лингвисте, который трактует «методику преподавания иностранных языков как прикладную отрасль общего языковедения» и предполагает «вывести все построение обучения иностранному языку из анализа понятия «язык» в разных его аспектах» [там же: 325]. Развивая эти высказывания, можно утверждать, что для изучения вопросов, связанных с обучением иностранным языкам, понятие «культура» во всех ее аспектах имеет столь же важное значение.

Целью статьи является рассмотрение двух взаимодействующих факторов — гибридности и границы — в сфере языкового образования и функционального полилингвизма. Как показано ранее на страницах нашего журнала, феномен *Hybridité/Гибридность* обладает значениями гетерогенности, отсутствия фиксированной структуры, высокой степенью изменчивости; он связан с идеей перемешивания и преодоления границ [Загряжкина, 2022].

Феномен границы на разных этапах и на разном материале изучали специалисты многих областей: философы, географы, историки, филологи, культурологи, регионоведы [Bachelard, 1961; Genner van, 1909; 198; Nordman, 1984; Dorion, 2006, Moréteau, 2009; Лотман, 1978; Калуцков, 2015; Загряжкина, 2018: 87–94; Павловский, 2021; Зубова, 2012; Невежина, 2021]. Для некоторых направлений — например, диалектологии, лингвогеографии, ареальных исследований установление границ является одним из центральных вопросов [Bartoli, Vidossi, 1943; Бородина, 1966 и др.]. Среди выявленных характеристик границы следующие:

а) границы всеобщи и специфичны, стабильны и изменчивы; они возникают, исчезают, восстанавливаются в той или иной конфигурации, дают о себе знать в определенные периоды;

б) они имеют природный и антропоцентрический характер: могут ассоциироваться с пейзажем, рельефом, но именно человек их выбирает, устанавливает, укрепляет, изменяет в зависимости от своих нужд, претензий, побед и поражений, человек придает им юридический статус, обозначает за них ответственность;

в) границы охраняют и оберегают «обитаемое пространство» человека, ведущего оседлый образ жизни, и соблазняют его перспективой выхода за пределы известного, безопасного, «своего» в иное, чужое, иногда опасное;

г) границы закрывают пространство, но и открывают его, так как не имеют пределов, и горизонт известного и неизвестного, старого и нового, фиксированного и нефиксированного удаляется;

д) граница, воспринимаемая как четкая линия, может быть нечеткой, прерывистой, расплывчатой, неясно осознаваемой. Она может выступать в виде части пространства или промежутка времени; переходы границ растягиваются по времени как «ритуалы перехода»;

е) границы амбивалентны: они разделяют ареалы, общества, людей, но и объединяют их, обеспечивая внутренние и даже внешние связи, ведь любая граница преодолима;

ж) граница может менять отношения центр — периферия: по мере продвижения к границе человеческая деятельность становится менее интенсивной, однако при приближении к соседнему ареалу она усиливается, и приграничная территория становится центром благодаря притягательному фактору границы;

з) вокруг границы как реальной, так и виртуальной, формируется общее сложное целое — трансграничное пространство, состоящее из двух половин — приграничных территорий. Это пространство наиболее интенсивных контактов, противопоставленных и/или взаимодополняющих отношений.

Как видно из этих характеристик, разделительная роль границы одновременно является объединительной; граница может быть явной или скрытой, обозначенной резко или плавно, но в любом случае ее роль будет существенной. Р.А. Будагов любил приводить мнение А.М. Пешковского о роли оттенков в лингвистике: «Все дело здесь в этих “почти” и “как бы”, на которых зиждется вся грамматика» [Будагов, 1988: 155]. Это высказывание можно продолжить: на оттенках зиждется и культурология. Приведем пример, касающийся оттенков в восприятии гетерогенности культурного пространства. Как было показано нами ранее, в российской, англоязычной и франкоязычной научных традициях используются близкие, но не тождественные термины: поликультурализм/полилингвизм, мультикультурализм; pluriculturalisme/plurilinguisme; multiculturalisme/multilinguisme [Загрязкина, 2021: 84–86]. Эти интернациональные лексемы различаются «всего лишь» первыми формантами: поли- < от др.-греч. πολῦς, мульти-, multi *multu-*, многочисленный; мн.ч. *multi*, *pluri* — лат. *plus*, *pluris*]. Варьирование префиксов, казалось бы, незначительно», маркирует специфические значения, сформированные в разных терминосистемах.

Так, термин и понятие *multiculturalism* родились в 1970-е годы на почве Канады, в лоне английского языка как признание множественности моделей поведения, свойственным разным группам: социальным, этническим, гендерным и др. Между тем некоторые авторы относятся к этому термину осторожно, даже настороженно, подчеркивая противоречия между идеалами мультикультурализма и

реальной практикой, когда «общины и группы присваивают себе миссию представительства всего этнического сообщества». Вслед за А. Меркель и Н. Саркози говорили о провале мультикультурализма в Германии и Франции [там же; Тишков, Шабаетов, 2013: 236; 250–251]. Что же предлагается вместо этого термина? Во французской научной литературе лексема *multiculturalisme* с формантом *multi* — используется только по отношению к обществам, «лишенных истории» (под ними подразумеваются США и Канаду); эта лексема неприменима к обществам, имеющим «более длительную историю» (подразумевается Франция). Отмечают и другие нюансы: *pluri* — характеризует дробный мир отдельного человека (франц. *pluriculturalisme*), *multi* — относится к обществу в целом (англ. *multiculturalism*) [Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme, 2009: 22; Загрязкина, 2021: 84–86]. В российской литературе англосаксонский термин *мультикультурализм* также используется, при этом он противопоставляется термину *поликультурализм* с формантом *поли* — противопоставление осуществляется: а) по результату (мультикультурализм «потерпел крах», поликультурализм подразумевает иной результат, по крайней мере, желательный); б) характеру взаимодействия культур: мультикультурализм направлен на фиксирование и субординацию культурных различий, поликультурализм — на координацию и взаимодействие культур [там же; Трофимова, Сираева, 2012: 81].

Приведем другой пример «почти» и «как бы», касающийся гетерогенности языкового пространства и восстановления, казалось бы, исчезнувших границ и барьеров. Несмотря на нивелирование диалектов, говоров, даже некоторых языков, произошедшее в ряде регионов мира, их различия полностью не утрачиваются, и на старой основе возникают новые формы — акценты, регионализмы и др. Цифровизация контактов и появление «сетевых языков», например, «сетевого французского» (*le français numérique*), во многом ускоряет этот процесс: в интернет-коммуникации постоянно («каждую секунду») осуществляются «плюрилингвальные и гибридные языковые практики» [Lili, Laroussi, 2022: 191]. Полилингвизм, основанный на чередовании языков и их вариантов, отсылает к феномену гибридности, перемешиванию языковых слов, форм, акцентов как далеких друг от друга, так и более близких, так называемых *различий от близости* (термин К. Леви-Строса) [Lévy-Strauss, 1973: 421].

Данная проблематика имеет прямое отношение к обучению иностранным языкам и культурам. Современная студенческая (аспирантская, магистрантская) аудитория гетерогенна с разных точек зрения: а) состава, учитывая представителей разных стран и регионов, разделенных не одной границей; б) принадлежности к разным

цивилизациям и разным культурам, в том числе образовательным; в) владения не одним или двумя, а большим количеством языков, принадлежащим к одной или нескольким семьям; г) формой обучения — очной или дистанционной, учитывая контекст пандемии. Аудитория является трансграничным, гибридным пространством, точкой пересечения границ — культурных, социальных, языковых и др., что особенно очевидно в ситуации полилингвального и поликультурного обучения. Проблема настолько актуальна, что Н.В. Барышников и А.В. Вартанов ставят вопрос о подготовке «учителя многоязычия», владеющего «не одним, а несколькими языками, т.е. многоязычной коммуникативной межкультурной компетенцией» [Барышников, Вартанов, 2018: 14].

Проблематика полилингвального обучения на примере стран Европы рассматривается, в частности, в специальном номере “Enseignement bilingue en Europe: questionnaire et regards croisés” международного журнала *Recherches et application. Le français dans le monde*¹. Развивая проект предметно-языкового интегрирования (CLIL²), авторы номера исходят из предпосылки, что при изучении предмета на базе нескольких языков реализуется принцип дополнительности языков, или функциональный плюрилингвизм. Иными словами, происходит функционально обусловленное преодоление языковых границ, «транслангуирование» (translanguaging). По мнению М. Каза и ее соавторов, принцип функционального плюрилингвизма в лингводидактическом плане все еще освоен неполностью [Causa, Pellegrini, Stratilaki-Klein, 2021: 11].

Соглашаясь с этим мнением, Д. Марш (Финляндия)³ полагает, что в программах по иностранным языкам необходимо учитывать два вида интеллектуальной деятельности: а) «флюидный», или «текучий интеллект» (*intelligence fluide*) и б) «кристаллизованный интеллект» *intelligence cristallisée*. Под «кристаллизованным интеллектом» Д. Марш понимает способность приобретать энциклопедические знания, под «текучим, флюидным интеллектом» — способность мыслить логически, быть активным и реактивным в разных ситуациях. Условием для осуществления «текучего» вида интеллектуальной деятельности является систематическая смена кодов, или языков, с целью освоения одного предметного содержания

¹ Recherches et application. Le français dans le monde/Enseignement bilingue en Europe: questionnaire et regards croisés // Coord. Par Mariella Causa, Florence Pellegrini, Sofia Stratilaki-Klein. 2021. № 70.

² CLIL — Content and Language Integrated Learning; русский аналог: предметно-языковое интегрирование; французский аналог EMILE: Enseignement d’une Matière Intégrée à une Langue Etrangère.

³ David Marsh — финский и международный исследователь, идеолог подхода CLIL.

(translanguaging). С его точки зрения, господство английского языка обусловлена в том числе коммерцией: жажда английского языка привела к «исключительному обману на всех уровнях <...>, увеличению часов английского языка, в перспективе — к развитию монолингвизма» [Entretien avec David Marsh, 2022: 17, 19, 21]. Эту перспективу все же нельзя считать привлекательной.

Динамика информационного общества позволяет увидеть перспективу, которая не всегда ведет в сторону однозначной унификации. Понятия «информационного общества», «общества знаний», приобретаемых в течение всей жизни, соотносятся не только с использованием новых технологий. В научной литературе все чаще ставится вопрос об обучении информационной, сетевой грамотности, медиаграмотности, или об «информационной культуре личности», которая может пониматься по-разному [Гендина, 2007]. При этом в англоязычных работах используется термин *information literacy*, во франкоязычных работах — термин *littératie*⁴, определяемый как «способность понимать и использовать письменную информацию в повседневной жизни, дома, на работе, в коллективе для достижения персональных целей, расширения знания и возможностей»⁵. Понятие *littératie* связано не только с использованием цифровых источников информации, но и с использованием традиционных, литературных и научных, текстов. Это своего рода программа воспитания *honnête homme*, перенесенная из XVII в. в XXI в. и направленная на формирование образованного человека, владеющего разными источниками информации, обладающего дискурсивными навыками, умеющего поддерживать беседу. Согласно словарю *Trésor de la langue française*, воспитание *honnête homme* (XVII в.) характеризует «не педанта», культурные предпочтения которого гетерогенны (в словаре упоминается «эклектичность»)⁶. Таким образом, исторический слой концепта *honnête homme* как прототипа *littératie* подразумевает гибридные знания и представления.

Освоение информационной грамотности, таким образом, представляет собой гетерогенный процесс: выделяют академическую информационную грамотность (*littératie académique*), связанную с овладением академическими дисциплинами с использованием иностранных языках; концептуальную информационную грамотность

⁴ Littératie. URL: https://fr-academic.com/dic.nsf/frwiki/1063487#Origine_du_concept (дата обращения: 01.04.2022).

⁵ La littératie à l'ère de l'information. URL: [\(дата обращения: 01.04.2022\).](https://fr-academic.com/searchall.php?SWord=>La+littératie+à+l'ère+de+l'information)

⁶ Trésor de la langue française informatisée. URL: <https://www.le-tresor-de-la-langue.fr> (дата обращения: 01.04.2022).

(*littératie conceptuelle*), или способность думать на иностранных языках; дискурсивную компетенцию (*compétence discursive*), необходимую для эффективного общения на иностранных языках [Coonan, 2021: 25]. Овладение этими компетенциями, по мнению Г. Штеффен (Швейцария), возможно при чередовании (*alternance*) нескольких языков, которое может осуществляться на разных уровнях: точечном (микрочередования); локальном (локальные интеракции); а также более широком, используемом в обучающих целях (упражнение на немецком, исправление на английском) и в соответствии с разными видами деятельности (определение на одном языке, объяснение на другом) [Steffen, 2021]. Гибридность языкового материала и используемых практик вполне очевидна.

Как подчеркивает Ш. Брейдбах (Германия), переход к формированию *littératie/информационной грамотности* произошел в контексте «культурного поворота» в гуманитарных науках в 1990-е годы. Это был переход от обучения культуре как общенационального гомогенного целого к обучению культуре как гетерогенного феномена, динамического и изменяющегося во времени. Гипотеза об отражении в языке более или менее прямых представлений о культуре была отброшена, и культуры перестали рассматриваться статично как «квазиколлективные единства», входящие в культуру нации. Началось овладение дробными, или «специфическими грамотностями/культурами» (*littératies spécifiques à la matière; cultures de la matière*): академические дисциплины и школьные предметы стали рассматриваться как отдельные «культуры», а освоение компетенций в рамках дисциплины — как обучение культуре. Ш. Брейдбах выявил гетерогенность этого подхода: «культура предмета» (*culture d'une matière*) отсылает не к различиям между нациями и национальными языками, а к специальным практикам, формам коммуникации с использованием иностранных языков [Breidbach, 2021]. Между тем не со всеми рассуждениями Ш. Брейдбаха можно согласиться: «культура предмета» создается не абстрактно, а имеет конкретное выражение в рамках традиции, сформированной на определенном языке, и обладает национально-окрашенной спецификой.

Лингводидактическое овладение «специфическими грамотностями/культурами» в университетском образовании представляет отдельную проблему. К. Карра (Франция) выступает за интегрированное освоение языка и предмета, делает акцент на дискурсе как месте встречи/разделения языка и науки. Эта «встреча» должна быть подготовленной, например, путем отработки двух блоков: лексики (более низкий уровень) и синтаксических структур (более высокий, дискурсивный, уровень). На высоком уровне предусматривается формулирование гипотез, доказательств, приводящее к концептуа-

лизации научного знания на иностранном языке и его вербализации в дискурсе. С этой целью предлагается ряд заданий, развивающих дискурсивные навыки: определить; представить; объяснить; сравнить; аргументировать и т.д. Развитие дискурсивной компетенции, или способности к передаче содержания научной дисциплины на иностранном языке, является совместной задачей преподавателей научных дисциплин и преподавателей языков, хотя последнее является проблемой [Carras, 2021: 59–61].

К. Карра подчеркивает, что формирование компетенции, интегрирующей язык и дисциплину, предполагает переход от локального уровня (слова) к глобальному уровню (дискурс/текст). Учитывая, что концептуализация проходит через язык, возникают опасения искаженной интерпретации научного концепта, сформированного на другом языке. Именно поэтому лингвистические элементы локального уровня (лексика) не утрачивают своего значения: «идентичность дисциплины», по мнению К. Карра, выражается через терминологию, и конструирование концептов связано с лексикой. На раннем уровне овладение терминологией и содержанием дисциплины проходят одновременно, на более высоком — трансмиссия знания опирается на уже готовый фундамент. Вследствие того, что новые слова связаны с конструкцией специфических научных знаний, новое слово «уже само по себе является дискурсом со своим комплексом значений» [ibid.: 65–59].

Грамматика французского научного текста также помещается в дискурсивный контекст: отработка сложного перфекта (*Passé composé*) соотносится с актами по получению знаний; настоящее время, императив, простое будущее, ближайшее будущее — с обозначением наблюдения или анализа, реализованного совместно (часто с глаголом *voir, on verra bien*); частотные структуры *il faut, il va falloir, avoir beau* и др. также осваиваются в рамках дискурса. Подчеркивается, что разные дисциплины (в частности, математические) имеют свои частотные лингвистические ресурсы, обеспечивающие логику изложения, обозначающие этапы работы, демонстрации или решения проблемы. Таким образом, предметное содержание интегрируется в дискурс, при этом «каждая дисциплина мобилизует язык по-своему» [ibid.: 59–70].

Между тем исследовательница оставляет в стороне гибридность научного дискурса в целом, состоящего из национальных, локальных, индивидуальных дискурсов, сформированных на разных языках, имеющих свои особенности, в том числе дискурсивные. Еще 30 лет назад Д. Леманн обратил внимание на гетерогенность научной культуры, имеющей свои национальные «интерфейсы» и взаимосвязи с другими научными культурами, как в гуманитарной, так и в

естественно-научной сферах [Lehmann, 1993: 16 et sg]. С учетом этого можно уточнить приведенное выше высказывание К. Карра о слове: интернациональный термин, использующийся в международной научной коммуникации, является единицей глобального дискурса, содержащей переключку значений, общих или национально-окрашенных. В нашей стране существуют давние традиции изучения этих особенностей, лингвистических и культурологических, систематизированные в исследовании Е.А. Глазовой и О.А. Крюковой, проведенном на примере учебников по французскому языку для студентов нелингвистических специальностей [Глазова, Крюкова, 2018].

Таким образом, при би- и полилингвальном обучении знания, сформированные в традициях разных языков, призваны дополнять друг друга. Остается претворить этот посыл в жизнь, и тут возможны варианты. Например, на факультете иностранных языков и регионоведения МГУ предложена магистерская программа «Русский и французский языки и культуры», разработанная совместно с кафедрой французского языка и культуры и кафедрой сопоставительного изучения языков. Программа адресована иностранным учащимся, изучающим русский язык как первый иностранный язык, французский как второй, английский как факультатив. Ряд теоретических курсов запланированы как параллельные, с акцентом на перекрестки двух культур — русской и французской: «Культурологические параллели русской и французской литератур», «Вехи истории Франции и истории России», «Русско-французские и французо-русские лингвистические исследования в диалоге культур» и др. Это интегрированные курсы, содержащие не спорадические сопоставления, а полноценные чередования и переключения кодов русской и французской культур на фоне родной культуры учащихся, а также с учетом фоновой глобальной модели, сформированной на упрощенном английском языке.

Иной подход заложен в «Билингвальной франко-английской магистерской программе преподавания иностранных языков в румынском контексте», разработанной в Университете имени Овидия в Констанце, Румыния (“Un master bilingue français-anglais pour la formation des enseignants de langues en contexte roumain”). Родной язык магистрантов — румынский, французский и английский изучаются как иностранные и в данной программе дополняют друг друга. Например, курс *Introduction au plurilinguisme* (с префиксом *pluri-*) читается на французском языке, курс *Multilingualism, Multiculturalism* (с *multi-*) — на английском языке [Vlad, 2021]. Таким образом у магистрантов формируется представление о том, что исследователи, которые пишут на разных языках, подходят к пробле-

мам по-разному и используют разные языковые средства. В итоговых дискуссиях разворачивается гетерогенный дискурс, когда магистранты используют разные языки и концепции по своему выбору.

Возможны и другие подходы, направленные на обеспечение трансфера знаний и концептов в полилингвальной аудитории. Между тем возникает вопрос о том, *что* именно мы получаем в результате, каковыми являются «третьи пространства», или гибридный продукт, сформированный нашими усилиями. Как мы уже писали ранее, расширение знаний об иной культуре обогащает картину мира обучающихся, но только специальные исследования могут показать, в каком случае новые знания и представления будут дезинтегрированными, фрагментированными, не способствующими взаимопониманию, или интегрированными, снижающими возможные напряжения и даже конфликты [Загрязкина, 2022].

Фактор гибридности в сфере языкового образования имеет также технический аспект, связанный с цифровизацией обучения иностранным языкам и культурам и ставший еще очевиднее в период пандемии. В российской традиции появилось понятие гибридной формы обучения как сочетания очных и дистанционных практик иногда даже в одной аудитории; во французской научной литературе используется термин *formation hybride en langues* и его аббревиатура *FHL*, обозначающие не простую сумму очной и дистанционной форм, а новый формат, предоставляющий возможность многих сочетаний [Nissen, 2019: 17]. Эта тема уже имеет обширную библиографию.

В заключение подведем итоги. Феномен гибридности отчетливо проявляется также в сфере обучения иностранным языкам и культурам. Он связан с идеей преодоления границ, перемешиваниями и взаимовлияниями, обусловлен гетерогенностью состава учащихся, представляющих разные страны и регионы; их принадлежностью к разным культурам, в том числе образовательным; гибридными формами обучения — очной и дистанционной; концепцией би- и полилингвального обучения иностранным языкам и культурам. Особое значение приобретает овладение *информационной грамотностью/littératie/literacy* и формирование личности полилингва, владеющего несколькими языками и источниками информации как цифровыми, так и традиционными.

Функциональный полилингвизм достигается, в частности, систематической сменой кодов, происходящей при освоении и передаче предметного содержания дисциплины на иностранных языках. При этом мобилизуются ресурсы нескольких языков, находящихся в трансграничной ситуации функциональной дополнительности: лексические; грамматические; дискурсивные. Эти ресурсы, с одной стороны, дифференцированы, с другой — интегрированы, свиде-

тельством чего является международная терминология, в каждой национальной традиции имеющая свой «интерфейс», свою специфику. Единицей глобального научного дискурса можно считать интернациональный термин, содержащий как общие, так и национально-специфические значения.

Студенческая аудитория представляет собой трансграничное гибридное пространство, связанное множеством перекрещивающихся линий, контактов, напряжений и даже конфликтов. Трансфер знаний в этом пространстве осложняется вопросом о его характере: интегрированном или дезинтегрированном. Этот вопрос требует дальнейшего исследования.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Барышников Н.В., Вартанов А.В.* Учитель многоязычия: компоненты профессиональной подготовки (К постановке вопроса) // Многоязычие в образовательном пространстве. 2018. № 10. С. 7–17.
2. *Бородина М.А.* Проблемы лингвистической географии. М.; Л., 1966.
3. *Будагов Р.А.* Портреты языковедов XIX–XX вв.: Из истории лингвистических учений. М., 1988.
4. *Гендина Н.И.* Информационная грамотность и информационная культура личности: международный и российский подходы к решению проблемы // Проблемы образования. 2007. № 7. С. 58–68.
5. *Глазова Е.А., Крюкова О.А.* Evolution des manuels de français pour les non-linguistes: aspects linguistique et culturel // Вестн. Моск. ун-та. Сер.19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2018. № 2. С. 87–94.
6. *Загряжская Т.Ю.* Франция и франкофония: язык, общество, культура. М., 2018.
7. *Загряжская Т.Ю.* Проблема множественности в языке и культуре, или «Лингвистический узел» дискурса современности // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2021. № 2. С. 82–97.
8. *Загряжская Т.Ю.* Феномен hybridité/гибридность в гуманитарном дискурсе, межкультурной коммуникации и культурном трансфере // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2022. № 1. С. 17–34.
9. *Загряжская Т.Ю., Рудченко Л.С., Глазова Е.В.* Французский язык для математиков: Пособие по французскому языку для студентов естественно-научных специальностей. М., 2017.
10. *Зубова Н.Ю.* Граница как элемент языковой картины мира и ее представление в современном литературном английском и русском языках: Автореф. дисс. ... канд. филол. наук. М., 2012.
11. *Калуцков В.Н.* Курс «География России» для регионоведов: подходы, принципы, реализация // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2015. № 3. С. 96–104.
12. *Лотман Ю.М.* Семиосфера. СПб., 2000.
13. *Невежина Е.А.* Феномен *rèitigraben* во франкоязычной прессе Швейцарии // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2021. № 3. С. 41–51.
14. *Павловский И.В.* С чего начинается Родина: к вопросу о региональных границах Европы // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2021. № 1. С. 128–140.

15. *Тишков В.А., Шабаетв Ю.П.* Этнополитология. Политические функции этничности. 2-е изд., испр. и доп. М., 2013.
16. *Трофимова Г.С., Сираева М.Н.* Концептуальные основания поликультурализма как характеристики постиндустриального культурного пространства // Вестн. Удмуртск. ун-та. Серия «Философия. Психология. Педагогика». 2012. № 2. С. 78–83.
17. *Щерба Л.В.* Языковая система и речевая деятельность. Л., 1974.
18. *Bachelard G.* La poétique de l'espace. P., 1961.
19. *Bartoli M., Vidossi G.* Lineamenti di linguistica spatiale. Milano: De lingue estere, 1943.
20. *Breidbach S.* La recherche sur l'approche CLIL en Allemagne sous l'influence du débat sur la littératie et le "tournant culturel" // Recherches et application. Le français dans le monde. Enseignement bilingue en Europe: questionnement et regards croisés / Coord. Par Mariella Causa, Florence Pellegrini, Sofia Stratilaki-Klein. 2021. № 70. P. 49–58.
21. *Carras C.* Intégration langue/contenu disciplinaire: le discours didactique comme marqueur de la démarche scientifique // Recherches et application. Le français dans le monde. Enseignement bilingue en Europe : questionnement et regards croisés / Coord. Par Mariella Causa, Florence Pellegrini, Sofia Stratilaki-Klein. 2021. № 70. P. 59–70.
22. *Causa M., Pellegrini F., Stratilaki-Klein S.* Enseignements bilingues: qu'est-ce à dire? // Recherches et application. Le français dans le monde. Enseignement bilingue en Europe : questionnement et regards croisés / Coord. Par Mariella Causa, Florence Pellegrini, Sofia Stratilaki-Klein. 2021. № 70. P. 9–15.
23. *Coonan C.-M.* Les défis du développement des compétences langagières grâce à l'approche CLIL // Recherches et application. Le français dans le monde. Enseignement bilingue en Europe : questionnement et regards croisés / Coord. Par Mariella Causa, Florence Pellegrini, Sofia Stratilaki-Klein. 2021. № 70. P. 24–34.
24. *Dorion H.* Eloge de la frontière. Montréal, 2006.
25. *Entretien avec David Marsh. Propos recueillis par Marielle Causa* // Recherches et application. Le français dans le monde. Enseignement bilingue en Europe: questionnement et regards croisés / Coord. Par Mariella Causa, Florence Pellegrini, Sofia Stratilaki-Klein. 2021. № 70. P. 16–22.
26. *Gennep van A.* Les rites de passage. P., 1909; 1981. URL: http://classiques.uqac.ca/classiques/gennep_arnold_van/rites_de_passage/rites_de_passage.html (дата обращения: 08.12.2021).
27. *Lehmann D.* Objectifs spécifiques en langue étrangère: Les programmes en question. P., 1993.
28. *Lévy-Strauss Cl.* Anthropologie structurale II. P., 1982.
29. *Moréteau O.* Les frontières de la langue et du droit: vers une méthodologie de la traduction juridique // Revue international de droit comparé. 2009. Vol. 61. № 4. P. 695–713.
30. *Nissen E.* Formation hybride en langues : Articuler présentiel et distanciel. P., 2019.
31. *Nordman D.* Des limites d'Etat aux frontières nationales // Les lieux de mémoire / Dir de P. Nora. En 3 vol., 7 livres. Vol. II. Livre 2. P. 48–49.
32. *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme / Sous la dir. De G. Zarate, D. Lévy, C. Kramsch.* P., 2009.
33. *Steffen G.* Une approche plurilingue et intégrée de l'enseignement/apprentissage des disciplines // Recherches et application. Le français dans le monde. Enseignement bilingue en Europe: questionnement et regards croisés / Coord. Par Mariella Causa, Florence Pellegrini, Sofia Stratilaki-Klein. 2021. № 70. P. 35–48.

34. Tlili A., Laroussi F. Le français numérique en Tunisie. Une enquête d'éthnographie linguistique sur les écrits d'un groupe de jeunes Tunisiens sur Facebook // Recherches et application. Le français dans le monde. Le français au Maghreb et au Moyen-Orient: contextes, histoires, pratiques, recherches / Coord. Par F. Chnane-Davin et A. Mabrou. 2022. № 71. P. 191–202.
35. Vlad M. Un master bilingue français-anglais pour la formation des enseignants de langues en contexte roumain. Premises, mise en place et enjeux // Recherches et application. Le français dans le monde. Enseignement bilingue en Europe : questionnement et regards croisés / Coord. Par Mariella Causa, Florence Pellegrini, Sofia Stratilaki-Klein. 2021. № 70. P. 173–182.

REFERENCES

1. Baryshnikov N.V., Vartanov A.V. 2018. Uchitel' mnogoyazychiya: komponenty professional'noi podgotovki (K postanovke voprosa) [Teacher of multilingualism: components of professional training (To raise a question)]. *Multilingualism in the educational space*, no.10, pp.7–17. (In Russ.)
2. Borodina M.A. 1966. *Problemy lingvisticheskoi geografii* [Problems of linguistic geography]. Moscow, Nauka. (In Russ.)
3. Budagov R.A. 1988. *Portrety yazykovedov XIX-XX vv.: Iz istorii lingvisticheskikh uchenii* [Portraits of linguists of the XIX-XX centuries: From the history of linguistic teachings]. Moscow, Nauka. (In Russ.)
4. Gendina N.I. 2007. Informatsionnaya gramotnost' i informatsionnaya kul'tura lichnosti: mezhdunarodnyi i rossiiskii podkhody k resheniyu problem [Information literacy and personal information culture: international and Russian approaches to solving the problem]. *Problems of education*, no. 7, pp. 58–68. (In Russ.)
5. Glazova E.A., Kryukova O.A. 2018. Evolution des manuels de français pour les non-linguistes: aspects linguistique et culturel [Evolution des manuels de français pour les non-linguistes: aspects linguistique et culturel]. *Moscow State University Bulletin. Series 19. Linguistics and Intercultural Communication*, no. 3, pp. 87–94. (In Russ.)
6. Zagryazkina T.Yu. 2018. *Frantsiya i frankofoniya: yazyk, obshchestvo, kul'tura* [France and Francophonie: language, society, culture]. Moscow, Izdatel'stvo Moskovskogo Universiteta (In Russ.)
7. Zagryazkina T.Yu. 2021. Problema mnozhestvennosti v yazyke i kul'ture, ili "Lingvisticheskii uzel" diskursa sovremennosti [The problem of plurality in language and culture, or the "Linguistic node" of the discourse of modernity]. *Moscow State University Bulletin. Series 19. Linguistics and Intercultural Communication*, no. 3, pp. 82–97. (In Russ.)
8. Zagryazkina T.Yu. 2022. Fenomen hybridité / gibridnost' v gumanitarnom diskurse, mezhkul'turnoi kommunikatsii i kul'turnom transfere [The phenomenon of hybridité / hybridity in humanitarian discourse, intercultural communication and cultural transfer]. *Moscow State University Bulletin. Series 19. Linguistics and Intercultural Communication*, no. 1, pp. 17–34. (In Russ.)
9. Zagryazkina T.Yu. Rudchenko L.S., Glazova E.V. 2017. *Frantsuzskii yazyk dlya matematikov. Posobie po frantsuzskomu yazyku dlya studentov estestvenno-nauchnykh spetsial'nostei* [French for mathematicians. A manual on the French language for students of natural sciences]. Moscow, KDU. (In Russ.)
10. Zubova N.Yu. 2012. *Granitsa kak element yazykovoi kartiny mira i ee predstavlenie v sovremennom literaturnom angliiskom i russkom yazykakh* [The border as an element of the linguistic picture of the world and its representation in modern literary English and Russian]. (In Russ.)

- ment of the linguistic picture of the world and its representation in modern literary English and Russian]: avtoref. dis. ...kand. filol. nauk: 10.02.20. Moscow. (In Russ.)
11. Kalutskov V.N. 2015. Kurs «Geografiya Rossii» dlya regionovedov: podkhody, printsipy, realizatsiya [The course “Geography of Russia” for regional studies: approaches, principles, implementation]. *Moscow State University Bulletin. Series 19. Linguistics and Intercultural Communication*, no. 3, pp. 96–104. (In Russ.)
 12. Lotman Yu.M. 2000. *Semiosphere*. Saint Petersburg. (In Russ.)
 13. Nevezhina E.A. 2021. Fenomen reshtigraben vo frankoyazychnoi presse Shveitsarii [The phenomenon was captured in the French-speaking press of Switzerland]. *Moscow State University Bulletin. Series 19. Linguistics and Intercultural Communication*, no. 3, pp. 41–51. (In Russ.)
 14. Pavlovsky I.V. 2021. S chego nachinaetsya Rodina: k voprosu o regional’nykh granitsakh Evropy [Where the Motherland begins: on the question of the regional borders of Europe]. *Moscow State University Bulletin. Series 19. Linguistics and Intercultural Communication*, no. 1, pp. 128–140. (In Russ.)
 15. Tishkov V.A., Shabaev Yu.P. 2013. *Etnopolitologiya. Politicheskie funktsii etnichnosti* [Ethnopolitology. Political functions of ethnicity]. Moscow, Moscow University Publishing House. (In Russ.)
 16. Trofimova G.S., Siraeva M.N. 2012. Kontseptual’nye osnovaniya polikul’turalizma kak kharakteristiki postindustrial’nogo kul’turnogo prostranstva [Conceptual foundations of multiculturalism as characteristics of post-industrial cultural space]. *Bulletin of the Udmurt University. Series «Philosophy. Psychology. Pedagogy»*, no. 2, pp. 78–83. (In Russ.)
 17. Shcherba L.V. 1974. *Yazykovaya sistema i rechevaya deyatel’nost’* [Language system and speech activity]. Leningrad, Nauka. (In Russ.)
 18. Bachelard G. 1961. *La poétique de l’espace*. Paris, PUF.
 19. Bartoli M., Vidossi G. 1943. *Lineamenti di linguistica spatiale*. Milano, De lingue estere. P. 59.
 20. Breidbach S. 2021. La recherche sur l’approche CLIL en Allemagne sous l’influence du débat sur la littératie et le “tournant culturel”. *Recherches et application. Le français dans le monde. Enseignement bilingue en Europe: questionnement et regards croisés*. Coord. Par Mariella Causa, Florence Pellegrini, Sofia Stratilaki-Klein, no. 70, pp. 49–58.
 21. Carras C. 2021. Intégration langue/contenu disciplinaire: le discours didactique comme marqueur de la démarche scientifique. *Recherches et application. Le français dans le monde. Enseignement bilingue en Europe: questionnement et regards croisés*. Coord. Par Mariella Causa, Florence Pellegrini, Sofia Stratilaki-Klein, no. 70, pp. 59–70.
 22. Causa M., Pellegrini F. 2021. Stratilaki-Klein S. Enseignements bilingues: qu’est-ce à dire? *Recherches et application. Le français dans le monde. Enseignement bilingue en Europe: questionnement et regards croisés*. Coord. Par Mariella Causa, Florence Pellegrini, Sofia Stratilaki-Klein, no. 70, pp. 9–15.
 23. Coonan C.-M. 2021. Les défis du développement des compétences langagières grâce à l’approche CLIL. *Recherches et application. Le français dans le monde. Enseignement bilingue en Europe: questionnement et regards croisés*. Coord. Par Mariella Causa, Florence Pellegrini, Sofia Stratilaki-Klein, no. 70, pp. 24–34.
 24. Dorion H. 2006. *Eloge de la frontière*. Montréal, Fides, p. 51.
 25. Entretien avec David Marsh. 2021. Propos recueillis par Marielle Causa. *Recherches et application. Le français dans le monde. Enseignement bilingue en Europe: questionnement et regards croisés*. Coord. Par Mariella Causa, Florence Pellegrini, Sofia Stratilaki-Klein, no. 70, pp. 16–22.

26. Gennep van A. 1909, 1981. *Les rites de passage*. URL: http://classiques.uqac.ca/classiques/gennep_arnold_van/rites_de_passage/rites_de_passage.html (accessed: 08.12.2021).
27. Lehmann D. 1993. *Objectifs spécifiques en langue étrangère: Les programmes en question*. Paris, Hachette, p. 223.
28. Lévy-Strauss Cl. 1982. *Anthropologie structurale II*. Paris, Plon, p. 389.
29. Moréteau O. 2009. Les frontières de la langue et du droit: vers une méthodologie de la traduction juridique. *Revue internationale de droit comparé*, vol. 61, no. 4, pp. 695–713.
30. Nissen E. 2009. *Formation hybride en langues: Articuler présentiel et distanciel*. Paris, Didier, p. 284.
31. Nordman D. *Des limites d'Etat aux frontières nationales. Les lieux de mémoire*. Dir de P. Nora. En 3 vol., 7 livres, vol. II. Livre 2, pp. 48–49.
32. *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme*. 2009. Sous la dir. De G. Zarate, D. Lévy, C. Kramersch. Paris, Editions des archives contemporaines.
33. Steffen G. 2021. Une approche plurilingue et intégrée de l'enseignement/apprentissage des disciplines. *Recherches et application. Le français dans le monde. Enseignement bilingue en Europe: questionnement et regards croisés*. Coord. Par Mariella Causa, Florence Pellegrini, Sofia Stratilaki-Klein, no. 70, pp. 35–48.
34. Tlili A., Laroussi F. 2022. Le français numérique en Tunisie. Une enquête d'éthnographie linguistique sur les écrits d'un groupe de jeunes Tunisiens sur Facebook. *Recherches et application. Le français dans le monde. Enseignement bilingue en Europe: questionnement et regards croisés*. Coord. Par Mariella Causa, Florence Pellegrini, Sofia Stratilaki-Klein, no. 70, pp. 191–202.
35. Vlad M. 2021. Un master bilingue français-anglais pour la formation des enseignants de langues en contexte roumain. Premises, mise en place et enjeux. *Recherches et application. Le français dans le monde. Enseignement bilingue en Europe: questionnement et regards croisés*. Coord. Par Mariella Causa, Florence Pellegrini, Sofia Stratilaki-Klein, no. 70, pp. 173–182.

Статья поступила в редакцию 05.03.2022;
одобрена после рецензирования 10.03.2022;
принята к публикации 18.05.2022

The article was submitted 05.03.2022;
approved after reviewing 10.03.2022;
accepted for publication 18.05.2022

ОБ АВТОРЕ

Zagryazkina Tat'yana Yuryevna — доктор филологических наук, профессор, зав. кафедрой французского языка и культуры факультета иностранных языков и регионоведения МГУ имени М.В. Ломоносова; tatiana_zagr@mail.ru

ABOUT THE AUTHOR

Tat'yana Yu. Zagryazkina — Dr. habil in Philology, Professor, Head of the Department of French Language and Culture at the Faculty of Foreign Languages and Area Studies of Lomonosov Moscow State University; tatiana_zagr@mail.ru

ОБУЧЕНИЕ ФРАНЦУЗСКОМУ ЯЗЫКУ В ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ: ЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ И КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТЫ

О.А. Крюкова

*Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова,
Москва, Россия; orakukova@gmail.com*

Аннотация: Статья посвящена специфике обучения иностранным языкам китайских студентов в российском вузе. Цель исследования — выявить и обосновать лингвистические и культурологические особенности обучения французскому языку и культуре. Согласно распространенной точке зрения, представителям разных культур свойственны различные формы стратегического мышления (Вяч.Вс. Иванов, А.И. Кобзев, Л. Леви-Брюль, К. Леви-Стросс, Ю.М. Лотман, Б.Н. Санжиев и др.). Традиционно выделяют синтетический восточный тип мышления, для которого характерны асимметричность, образность, символичность, и аналитический западный тип мышления (его признаки — логичность, алгоритмичность, понятийность, системность. Эти особенности оказывают влияние на стереотипные сценарии межкультурного взаимодействия, в том числе на процесс обучения иностранным языкам. В статье анализируются некоторые базовые принципы учебно-педагогического общения в китайской культурной традиции, рассматриваются современные технологии обучения иностранным языкам, отражающие национальные образовательные традиции. На примере расхождений в системах французского и китайского языков на всех структурных уровнях (фонетическом, лексическом, морфологическом и синтаксическом) анализируются возможные трудности для учащихся. Делается вывод о необходимости учета в процессе обучения не только существенных различий разноструктурных языков, но и разницы приемов изучения иностранных языков, обусловленных национально специфическими особенностями речевого поведения, когнитивных стратегий и культуры в целом.

Ключевые слова: французский язык как иностранный; поликультурная образовательная среда; лингводидактика; китайские студенты; когнитивный тип мышления; образовательные традиции

Для цитирования: Крюкова О.А. Обучение французскому языку в поликультурной образовательной среде: лингвистический и культурологический аспекты // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2022. № 3. С. 77–88.

TEACHING FRENCH IN A MULTICULTURAL ENVIRONMENT: LINGUISTIC AND CULTURAL ASPECTS

Olga A. Kryukova

Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia; opakukova@gmail.com

Abstract: The article is devoted to the specifics of teaching foreign languages to Chinese students in a Russian university. The purpose of the study is to identify and rationalize the linguistic and cultural features of teaching the French language and culture. According to a common point of view, representatives of different cultures are characterized by different forms of strategic thinking (Vyach.Vs. Ivanov, A.I. Kobzev, L. Levy-Bruhl, K. Lévi-Strauss, Yu.M. Lotman B.N. and others). Traditionally, several types of thinking are distinguished: a synthetic, eastern one, which is characterized by asymmetry, imagery, symbolism, and an analytical, western type of thinking (its features are logic, algorithmic, conceptual, systematic). These features influence the stereotypical scenarios of intercultural interaction, including the process of teaching foreign languages. The article analyzes some basic principles of educational and pedagogical communication in the Chinese cultural tradition and considers modern technologies for teaching foreign languages, reflecting national educational traditions. Possible difficulties for students are analyzed on the example of differences in the systems of French and Chinese at all structural levels (phonetic, lexical, morphological and syntactic). To conclude, it is necessary to take into account not only significant differences in languages of different structure in the learning process, but also the difference in methods of learning foreign languages, due to nationally specific features of speech behavior, cognitive strategies and culture in general.

Key words: French as a foreign language; multicultural educational environment; linguodidactics; Chinese students; cognitive type of thinking; educational traditions

For citation: Kryukova O.A. (2022) Teaching French in a multicultural environment: linguistic and cultural aspects. *Moscow State University Bulletin. Series 19. Linguistics and Intercultural Communication*, no. 3, pp. 77–88. (In Russ.)

Обучение французскому языку китайских студентов в поликультурной образовательной среде является своего рода иллюстрацией феномена множественности в языке и культуре. Различные точки зрения на этот «переход ко множественному числу» представлены в статье Т.Ю. Загрязкиной, где автор вслед за З. Бауманом и М. Бернардо¹ переходит к лингвистическому анализу ключевых понятий, составляющих идею множественности дискурса современности [Загрязкина, 2021: 82–97]. Анализируемые в статье термины (поликультурализм/полилингвизм, мультикультурализм, разнообразие,

¹ См.: Бауман З. Текущая современность. СПб., 2008; Bernardot M. (2018). Mobilité, hybridité, liquidité: un architecte de la globalisation? In *Variations*, no. 21.

мобильность, гибридность, текучесть и др.) имеют непосредственно отношение к предмету данного исследования — особенностям обучения французскому языку в китайской аудитории с учетом специфики лингвокультурного опыта учащихся.

Лидером роста академической мобильности студентов является Китай². Согласно данным ICFE Monitor, в 2021 г. рекордное количество китайских студентов училось за границей: 1 061 511 человек. Кроме того, еще 200 000 студентов принимают участие в программах по обмену³. В рамках очередной встречи участников подкомиссии, существующей в составе российско-китайской комиссии по гуманитарному сотрудничеству, было констатировано, что количество китайских студентов в российских вузах за последние пять лет выросло более чем на 100 %⁴. В 2022 г. в российских вузах, в том числе в их зарубежных филиалах, обучается 32,6 тыс. граждан Китайской Народной Республики⁵.

За последнее десятилетие в перечне учебных программ, которые выбирают студенты из Китая, произошли значительные изменения. Заметно вырос спрос на обучение в области культуры и искусства, педагогики. Наиболее востребованы гуманитарно-социальные дисциплины, экономика, финансы, менеджмент, а также инженерно-технические специальности⁶. Особой популярностью пользуются такие направления подготовки, как филология, лингвистика, языкознание и литературоведение, зарубежное регионоведение⁷. Эту тенденцию подтверждает интерес китайских студентов к магистерской программе «Русский и французский языки и культуры», предлагаемой ФИЯР МГУ имени М.В. Ломоносова. Растет интерес к изучению французского языка и в китайских средних и высших учебных заведениях. Так, за последние 20 лет количество студентов,

² Сайт Statista. URL: <https://www.statista.com/statistics/227240/number-of-chinese-students-that-study-abroad/#:~:text=The%20number%20of%20Chinese%20students,international%20students%20in%20the%20world> (дата обращения: 26.05.2022).

³ ICFE Monitor — специализированный ресурс по анализу рынка для международной образовательной индустрии. URL: <https://www.educationfair.nl/market-reports/asia/china/> (дата обращения: 26.05.2022).

⁴ Сайт посольства России в Китае. URL: https://beijing.mid.ru/ru/news/chislo_uchastnikov_studencheskikh_obmenov_rf_i_knr_v_2019_godu_dostiglo_100_tys/ (дата обращения: 26.05.2022).

⁵ Сайт Минобрнауки. URL: https://minobrnauki.gov.ru/press-center/news/?ELEMENT_ID=51810 (дата обращения: 26.05.2022).

⁶ Сайт РИА. Новости. URL: <https://ria.ru/20181218/1548177800.html> (дата обращения: 26.05.2022).

⁷ Сайт Минобрнауки. URL: https://minobrnauki.gov.ru/press-center/news/?ELEMENT_ID=51810 (дата обращения: 26.05.2022).

выбирающих в университетах французский язык для специальных целей, выросло на 340 %⁸.

Несмотря на перемены в китайском сообществе, стремительную глобализацию многих сторон культуры, проникновение западных традиций и образа жизни, высокую степень академической мобильности, как отмечает А.В. Павловская, «базовые особенности национального характера и мировосприятия остаются неизменными» [Павловская, 2020: 56]. Учет этих особенностей, связанных со способами восприятия, мышления и в целом с когнитивной сферой, во многом определяет успешность межкультурного взаимодействия, в том числе процесса обучения иностранным языкам.

Представителям разных культур свойственны различные формы стратегического мышления, определяющего стереотипные сценарии межкультурного взаимодействия, что обусловлено особенностями менталитетов [Нестерова, 2010: 7]. «Логические» культуры исследователи относят к «левополушарному» аналитическому когнитивному типу, с преимущественно логико-вербальным типом мышления, теоретическим принципом передачи опыта и алфавитной письменностью, что характерно в большей степени для западного типа культур. Для восточного же типа в большей степени характерен «правополушарный» холистический когнитивный стиль с пространственно-образным типом мышления и иероглифической письменностью⁹ [Рубец, 2015: 26]. Эти особенности, как подчеркивает М.В. Рубец, определяют отличия стратегии восприятия, в том числе визуального восприятия написанных слов, аудиального восприятия звучащей речи и т.д. в китайской культуре и культурах аналитического типа [Ibid. 13]. Оставляя в стороне вопрос о том, насколько точен (и непредвзят) взгляд представителей так называемых левополушарных культур на так называемые правополушарные культуры, рассмотрим лингвистические и культурологические

⁸ *Bel D. Economie politique du developpement de l'enseignement du français en Chine au niveau universitaire: entre discours et realites // Synergie Chine. 2017.*

⁹ См., напр., *Иванов Вяч.Вс.* Чет и нечет. Асимметрия мозга и знаковых систем. М., 1978; *Кобзев А.И.* Китай и взаимосвязи иероглифики с континуализмом, а алфавита с атомизмом // Общество и государство в Китае: ХLI научная конференция. М., 2011. С. 314–325; *Леви-Брюль Л.* Первобытное мышление // Психология мышления / Под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер и В.В. Петухова. М., 1980. С. 130–140; *Леви-Стросс К.* Структурная антропология / Пер. с фр. Вяч. Вс. Иванова. М., 2001; *Лотман Ю.М.* Асимметрия и диалог // Труды по знаковым системам ХVII. Ученые записки ТГУ. 1983. Вып. 16. С. 15–30; *Санжиев Б.Н.* Китайское иероглифическое письмо и асимметрия функций мозга // Общество и государство в Китае: XXXII научная конференция / Сост. и отв. ред. Н.П. Свистунова. М., 2002. С. 180–186; *Юнг К.Г.* Различие восточного и западного мышления // Философские науки. 1988. № 10. С. 63–82; и др.

особенности обучения иностранным языкам китайских студентов на примере обучения французскому языку и культуре.

В восточной философии и религиях на первый план выходит этическая проблематика. В центре таких направлений философской мысли Востока, как брахманизм, индуизм, чань- и дзен-буддизм, даосизм и конфуцианство, находятся нравственные принципы человека, правила и нормы организации социальной жизни, способы психической саморегуляции [История..., 2004: 74]. Принципы конфуцианской этики касались не только семьи, публичного общения, но и сферы образования. Процесс обучения осознавался как устоявшийся ритуал, не подлежащий изменениям. Так, система традиционного начального образования в Китае строилась на заучивании наизусть основных канонов — «Сань цзы цзин» («Троесловный канон»), «Цянь цзы вэнь» («Тысячесловник»), и «Бай цзя син» («Фамилии ста семей»)¹⁰. Заучивая эти каноны, ученики не только общались к нормам конфуцианской морали, но и значительно расширяли свой иероглифический запас. Этот прием заучивания используется китайцами до сих пор: класс хором повторяет за учителем каждую фразу.

Методы древнекитайской образовательной традиции легли в основу современного образования. Среди базовых принципов учебно-педагогического общения в китайской культурной традиции выделяют: соблюдение иерархии (авторитарность преподавателя по отношению к ученику); «сохранение лица» учащегося; эмоциональную сдержанность и самостоятельность учащихся [Балыхина, 2010: 82]. Принципы педагогики сотрудничества, действующие в европейском (в том числе и российском) образовании, не всегда понятны для китайских учащихся, активное взаимодействие преподавателя и студента в ходе учебных занятий — редкость.

И.Е. Бобрышева обращает внимание на следующие современные технологии обучения иностранным языкам в Китае, в полной мере отражающие национальные образовательные традиции: перевод и толкование используются в качестве основных способов семантизации; объяснение идет как инструктирование, иногда сопоставляются две языковые системы; преобладает дедуктивный способ введения нового материала; используются преимущественно тренировочные упражнения, а также вопросно-ответные упражнения, схемы и диалоги; осуществляется систематический жесткий конт-

¹⁰ Боровская Н.Е. Педагогическая мысль и образование // Духовная культура Китая: Энциклопедия: В 5 т. Т. 5: Наука, техническая и военная мысль, здравоохранение и образование. М., 2009. С. 551; Кобзев А.И. Сань цзы цзин // Там же. С. 825; Он же. Цянь цзы вэнь // Там же. С. 928.

роль; чтение как вид речевой деятельности имеет приоритет [Бобрышева, 2004: 82]. По мнению И.И. Барановой, традиционная китайская методика преподавания иностранных языков ориентирована, прежде всего, на знания о языке как системе, а потом уже на его практическое использование, тогда как для западной методики характерно коммуникативно ориентированное обучение, направленное на формирование речевых умений и практическое использование языка с первых занятий [Баранова и др., 2011]. По-разному распределяется и внимание различным видам речевой деятельности. Для практики обучения иностранному языку в Китае также характерно заучивание материала наизусть, часто не предполагающее его анализа или выражения собственного мнения. Это не значит, что собственное мнение отсутствует, однако его выражение не всегда считается уместным.

Несовпадение подходов к изучению иностранных языков является определенным психологическим барьером для китайских учащихся и содержит известные риски для преподавателя. Однако большую проблему представляют различия в системах французского и китайского языков на всех структурных уровнях: фонетическом, лексическом, морфологическом и синтаксическом. Остановимся на некоторых трудностях, с которыми сталкиваются студенты из Китайской Народной Республики при овладении французским языком в условиях обучения в неязыковой среде. В случае с магистерской программой, реализуемой на ФИЯР МГУ имени М.В. Ломоносова «Русский и французский языки и культуры», существуют факторы, смягчающие трудности: для магистрантов французский язык является третьим иностранным языком после русского и английского, что, несомненно, благоприятствует процессу его усвоения. У студентов быстрее формируется слуховая и артикуляционная чувствительность, им удается осуществлять положительный перенос уже полученных в английском языке знаний, умений и навыков в область обучения французскому языку, и на уровне учебных умений, и лингвокультурного опыта.

Наибольший положительный перенос из английского языка (и в некоторой степени русского) во французский наблюдается в области лексики. Большое количество слов общего корня, интернационализмов пополняет потенциальный лексический запас учащихся и облегчает обучение рецептивным видам речевой деятельности, особенно чтению. Однако при формировании механизма узнавания слов общего корня в речи необходимы специальные упражнения, сначала со зрительной опорой, потом без нее. При ознакомлении с новыми лексическими единицами особое

значение необходимо уделять именно произношению, где интерференция родного и первого иностранного языка или языков проявляется сильнее. Кроме того, специфической особенностью китайской лексической системы является наличие в ней большого количества слов-сложений, часть из которых представляет собой производные единицы, создающиеся в речи по продуктивным моделям и легко распознающиеся на слух. Данные образования не воспринимаются как неологизмы и функционируют в речи наряду с другими образованиями, обладающими регулярной неизменяемой воспроизводимостью. В связи с этим нормативность лексики европейских языков, ее функциональная обусловленность и использование в речи сложны для понимания китайскими учащимися.

Значительные сложности у китайских студентов вызывает овладение фонетической системой французского языка. Ошибки в произношении объясняются наличием существенных различий в фонетическом строе французского (фонемного) и китайского (слогового) языков. Фонетические ошибки китайцев возможны на всех фонетических уровнях (на уровне отдельного звука, слога, фонетического слова). Как отмечают исследователи, частотные произносительные особенности китайских учащихся и типичные ошибки связаны с тоновой системой китайского языка; раздельным произношением слов, в том числе предлогов и существительных; восприятием и произношением ударного слога [Лыпкань, 2007: 89–93]. Сложности произношения отдельных звуков касаются носовых звуков, а также сочетания согласных [tr, dr, pr, pl, bl], отсутствующих в китайском языке. Следовательно, после постановки нового звука целесообразно проводить первичное закрепление произносительного умения в слоговых упражнениях. Одним из тренировочных фонетических упражнений, направленных на отработку артикуляции, служит поэтапная работа со скороговорками и фразами различного коммуникативного типа: слоговое чтение в режиме выравнивания слогов, прогрессивного и регрессивного наращивания слогов, беззвучной с особенно четкой артикуляцией звуков, слитного произнесения. Для тренировки используются также упражнения на артикуляцию губных мышц и носового резонатора.

Фонетические сложности у китайских учащихся связаны с произнесением многосложных слов и ритмических групп, которые свойственны французскому языку, но не характерны для китайского языка. Языковой материал содержит значительное количество многосложных слов и фраз, состоящих из нескольких ритмических групп (смысловой группы одного ударения, включающей несколько слов), произнесение которых сопряжено со значительными труд-

ностями для китайских студентов. Одной из фонетических проблем является также такие фонетические явления французского языка, как сцепление (*enchaînement*), голосовое связывание (*liaison vocalique*) и связывание (*liaison*) звуков в речевом потоке. Особого внимания требует правильное оформление интонационного рисунка высказывания, в частности, нахождение в тексте границ «ударных единств», синтагматическое членение в предложениях, модели развертывания мелодии. Этому способствуют упражнения на развитие фонематического и интонационного слуха (выделить звук, найти в списке услышанные слова, отметить оппозицию звуков), имитативные упражнения, упражнения на обучение восприятию речевого потока (разделить сверхфразовые единства на предложения; услышать пропущенное при повторе; вычленив отдельные элементы; расположить элементы в определенном порядке). Учитывая традиции образовательной системы Китая использовать задания с опорой на печатный текст, а также меньшее внимание, уделяемое обучению аудированию, проблема восприятия звучащей речи является одной из первостепенных, особенно в условиях отсутствия языковой среды в ситуации дистанционного обучения.

Грамматический строй корнеизолирующего китайского языка кардинально отличается от строя французского языка, относящегося к флективному типу. В китайском языке имена существительные не различаются по родам и не изменяются по числам, за редкими исключениями [Горелов, 1982]. Имена прилагательные также не изменяются, у них нет сравнительных форм: сравнение выражают через привлечение дополнительных слов. Китайское прилагательное «похоже» на глагол, оно может играть в предложении роль не только определения, но и сказуемого и обстоятельства. Кроме того, прилагательные оформляются видо-временными суффиксами. В связи с этим китайским учащимся трудно разобраться в системе окончаний существительных и прилагательных, и исключений. Наличие общих черт в изучаемых языках (русском, французском, английском) способствует полному переносу явлений первого иностранного языка на сходные явления второго иностранного языка, что тоже вызывает ошибки. Особую сложность представляют артикли, так как эта грамматическая категория отсутствует в китайском и русском языках, употребление артиклей в английском и французском языках не всегда совпадает.

Китайский глагол, в отличие от французского, может обозначать не только действие или состояние предмета, но и цель, образ действия и даже признак предмета. В китайском языке глагол не изменяется по числам и лицам. Имеющиеся в китайском языке видо-временные,

залоговые и модальные формы глагола немногочисленны. Французский глагол, обладающий категориями лица, числа (иногда и рода), четырьмя наклонениями, тремя залогами и разветвленной системой времен, выражающих значения абсолютного и относительного времени, актуальности действия (сложный/простой перфект), ограничения действия по наличию-отсутствию результата (перфект/имперфект) также сложен для понимания и запоминания. Учитывая интерференцию изучаемых языков, при обучении грамматике французского языка как второго особое внимание необходимо обратить на различие употребления *Imparfait/Passé composé* и *Present perfect/Past indefinite*, так как они не имеют полного совпадения.

Китайский синтаксис характеризуется строгим порядком слов в предложении, который не допускает множества вариаций. Порядок слов является важнейшим средством выражения синтаксических отношений в китайском языке, от него зависит и грамматическое значение слова. Если порядок слов нарушен, смысл предложения может исказиться. Наиболее распространенный тип китайской фразы соответствует схеме подлежащее — сказуемое — дополнение. Определение всегда ставится перед определяемым словом, обстоятельство во всех случаях предшествует сказуемому. Такая схема характерна для всех предложений, включая вопросительные. Порядок слов в распространенном предложении тоже соответствует базовой схеме и строится по определенным правилам. Несмотря на то, что порядок слов во французском языке является фиксированным, несвободным, его особенности могут затруднять понимание структуры французской фразы китайскими учащимися (инверсия, словопорядок при «связанном» синтаксисе и при расчлененном, порядок служебных и самостоятельных слов, нерегулярность согласования причастий и т.д.).

В заключение отметим, что для эффективного обучения китайских учащихся французскому языку в поликультурной образовательной среде важно учитывать не только существенные различия в системах французского и китайского языков на всех уровнях, но принимать во внимание разницу приемов изучения иностранных языков, обусловленных национально специфическими особенностями речевого поведения, когнитивных стратегий и культуры в целом. В китайской традиции противоположности не разделяются аналитически до «противоречивой противоположности», а мыслятся по типу дополненности [Герасимова, 2010: 143–162]. Этот принцип, как и принцип единства множественного, созвучен не только актуальным характеристикам поликультурной образовательной среды, но и восприятию современности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Бальхина Т.М.* От методики к этнометодике. Обучение китайцев русскому языку: проблемы и пути их преодоления. М., 2010.
2. *Баранова И.И., Чуваева К.М.* Особенности обучения и адаптации китайских студентов в поликультурной образовательной среде вузов Российской Федерации // Общество. Коммуникация. Образование. 2011. № 118. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-obucheniya-i-adaptatsii-kitayskih-studentov-v-polikulturnoy-obrazovatelnoy-srede-vuzov-rossiyskoy-federatsii> (дата обращения: 27.05.2022).
3. *Бобрышева И.Е.* Культурно-типологические стили учебно-познавательной деятельности иностранных учащихся в методике обучения русскому языку как иностранному: Дисс. ... д-ра пед. наук. М., 2004.
4. *Ван Ли, Баранова И.И.* Проблемы формирования коммуникативной компетенции в учебно-профессиональной сфере общения у студентов Китайской Народной Республики в условиях неязыковой среды // Общество. Коммуникация. Образование. 2015. № 4 (232). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/problemny-formirovaniya-kommunikativnoy-kompetentsii-v-uchebno-professionalnoy-sfere-obsheniya-u-studentov-kitayskoy-narodnoy> (дата обращения: 27.05.2022).
5. *Герасимова И.А.* Единство множественного (эпистемологический анализ культурных практик). М., 2010.
6. *Горелов В.И.* Грамматика китайского языка. М., 1982.
7. История мировой культуры (мировых цивилизаций). 3-е изд., доп. и перераб. Ростов н/Д., 2004.
8. *Загряжкина Т.Ю.* Проблема множественности в языке и культуре, или лингвистический узел дискурса современности // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2021. № 2. С. 82–97.
9. *Лыткань Т.В.* Типичные ошибки китайцев при восприятии и реализации акцентно-ритмической структуры русских слов // Acta Linguistica / Open Journal Systems. 2007. Вып. 1. № 2. С. 89–93.
10. *Нестерова О.А.* Современные коммуникативные практики в пространстве российско-китайского межкультурного взаимодействия: Автореф. дисс. ... д-ра филос. наук. М., 2010.
11. *Павловская А.В.* Взаимодействие культур в международном образовании: к вопросу о проблемах межкультурной коммуникации в глобальном мире // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2020. № 2. С. 52–65.
12. *Рубец М.В.* Восприятие и языковая картина мира (на материале китайского языка): Дисс. ... д-ра филос. наук. М., 2010.
13. *Bel D.* Economie politique du développement de l'enseignement du français en Chine au niveau universitaire: entre discours et réalités. Synergie Chine. 2017. № 12. P. 213–214.
14. *Hsin-i Lee, GU Linhui, XU Yunhua.* Optimiser la qualité de la mobilité des étudiants chinois en France: acquisition-appropriation du métier d'étudiant Canadian Social Science. Vol. 16. 2020. № 4. P. 66–75. URL: <https://core.ac.uk/download/pdf/328139192.pdf> (дата обращения: 27.05.2022).
15. *Wang P.* L'apprentissage du français chez les immigrants d'origine chinoise: les difficultés d'apprentissage d'ordre linguistique. Québec français. 1993. № 89. P. 52–55. URL: <https://www.erudit.org/fr/revues/qf/1993-n89-qf1227726/44600ac.pdf> (дата обращения: 27.05.2022).

REFERENCES

1. Balykhina T.M. 2010. *Ot metodiki k etnometodike. Obucheniye kitaytsev angliyskomu yazyku: problemy i puti ikh resheniya* [From methodology to ethnomethodology. Teaching Chinese Russian: Problems and Solutions]. Moscow, RUDN University. (In Russ.)
2. Baranova I.I., Chuvaeva K.M. 2011. Osobennosti obucheniya i adaptatsii kitayskikh studentov v polikul'turnoy obrazovatel'noy srede vuzov Rossiyskoy Federatsii [Features of learning and adaptation of Chinese students in the multicultural educational environment of universities in the Russian Federation]. *Society. Communication. Education*, no. 118. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-obucheniya-i-adaptatsii-kitayskih-studentov-v-polikulturnoy-obrazovatelnoy-srede-vuzov-rossiyskoy-federatsii> (accessed: 27.05.2022). (In Russ.)
3. Bobrysheva I.Ye. 2004. *Kul'turno-tipologicheskiye stili uchebno-poznavatel'noy deyatel'nosti inostrannykh uchashchikhsya v metodike obucheniya russkomu yazyku kak inostrannomu* [Cultural and typological styles of educational and cognitive activity of foreign students in the methodology of teaching Russian as a foreign language]. Doctor's degree dissertation. Moscow. (In Russ.)
4. Van Li, Baranova I.I. 2015. Problemy formirovaniya kommunikativnoy kompetentsii v uchebno-professional'noy sfere obshcheniya u studentov Kitayskoy Narodnoy Respubliki v usloviyakh neyazykovoy sredy [Questions of Russian language communicative competence formation in the learning process of students from China in the absence of language environment]. *Society. Communication. Education*, no. 232. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/problemy-formirovaniya-kommunikativnoy-kompetentsii-v-uchebno-professionalnoy-sfere-obshcheniya-u-studentov-kitayskoy-narodnoy> (accessed: 27.05.2022). (In Russ.)
5. Gerasimova I.A. 2010. *Yedinstvo mnozhestvennogo (epistemologicheskiiy analiz kul'turnykh praktik* [The unity of the plural (an epistemological analysis of cultural practices)]. Moscow, Alpha-M. (In Russ.)
6. Gorelov V.I. 1982. *Grammar of the Chinese language*. Moscow, Prosveshcheniye.
7. Istoriya mirovoy kul'tury (miroykh tsivilizatsiy). 2004. Rostov n/D., Phoenix. (In Russ.)
8. Zagryazkina T.Yu. 2021. Problema mnozhestvennosti v yazyke i kul'ture, ili lingvisticheskiy uzel diskursa sovremennosti [Plurality in language and culture, or “linguistic node” of moderne discourse]. *Moscow State University Bulletin. Series 19. Linguistics and Intercultural Communication*, no. 2, pp. 82–97. (In Russ.)
9. Lypkan T.V. 2007. Tipichnyye oshibki kitaytsev pri vospriyatii i realizatsii aktsentno-ritmicheskoy struktury russkikh slov [Typical mistakes of the Chinese in the perception and implementation of the accent-rhythmic structure of Russian words]. *Acta Lingüistica. Open Journal Systems*. Vol. 1. no. 2, pp. 89–93. (In Russ.)
10. Nesterova O.A. 2010. *Sovremennyye kommunikativnyye praktiki v prostranstve rossiysko-kitayskogo mezhkul'turnogo vzaimodeystviya* [Modern communication practices in the space of Russian-Chinese intercultural interaction]. Abstract of Doctor's degree dissertation. Moscow. (In Russ.)
11. Pavlovskaya A.V. 2020. Vzaimodeystviye kul'tur v mezhdunarodnom obrazovanii: k voprosu o problemakh mezhkul'turnoy kommunikatsii v global'nom mire [Intercultural communication in international education: concerning problems of intercultural communication in the global world]. *Moscow State University Bulletin. Series 19. Linguistics and Intercultural Communication*, no. 2, pp. 52–65. (In Russ.)
12. Rubets M. V. 2010. *Vospriyatiye i yazykovaya kartina mira (na materiale kitayskogo yazyka)* [Perception and language picture of the world (on the material of the Chinese language)]. Ph. D. thesis. Moscow. (In Russ.)

13. Bel D. 2017. Economie politique du développement de l'enseignement du français en Chine au niveau universitaire: entre discours et réalités. *Synergie Chine*, no. 12, pp. 213–214. (In French)
14. Hsin-i Lee, Gu Linhui, Xu Yunhua. 2020. Optimiser la qualité de la mobilité des étudiants chinois en France: acquisition-appropriation du métier d'étudiant. *Canadian Social Science*. Vol. 16. No. 4, pp. 66–75. URL: <https://core.ac.uk/download/pdf/328139192.pdf> (accessed: 27.05.2022). (In French)
15. Wang P. 1993. L'apprentissage du français chez les immigrants d'origine chinoise: les difficultés d'apprentissage d'ordre linguistique. *Québec français*. no. 89, pp. 52–55. URL: <https://www.erudit.org/fr/revues/qf/1993-n89-qf1227726/44600ac.pdf> (accessed: 27.05.2022). (In French)

Статья поступила в редакцию 05.05.2022;
одобрена после рецензирования 15.05.2022;
принята к публикации 18.05.2022

The article was submitted 05.05.2022;
approved after reviewing 15.05.2022;
accepted for publication 18.05.2022

ОБ АВТОРЕ

Крюкова Ольга Александровна — кандидат филологических наук, доцент кафедры французского языка и культуры факультета иностранных языков и регионоведения МГУ имени М.В. Ломоносова; opakukova@gmail.com

ABOUT THE AUTHOR

Olga A. Kryukova — PhD in Philology, Associate Professor at the Department of French Language and Culture, Faculty of Foreign Languages and Area Studies, Lomonosov Moscow State University; opakukova@gmail.com

ЯЗЫК И МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ

ФУНКЦИЯ ФОРМАНТА *КВАЗИ/QUASI* В ПРОЦЕССЕ ИНТЕРДИСКУРСИВНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ (НА МАТЕРИАЛЕ РУССКОГО И ФРАНЦУЗСКОГО ЯЗЫКОВ)

З.Н. Афинская

*Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова,
Москва, Россия; afin-zn@mail.ru*

Аннотация: Поиск нового слова для названия политического, социального или культурного явления составляет сущность процесса коммуникации и развития языка в целом. Но в каждой области интеллектуальной деятельности этот процесс имеет свои особенности, в зависимости от когнитивных, стилистических или культурных постулатов каждого дискурса. В условиях жестких границ между объектами научных областей исследования возрастает интенсивность интердискурсивного взаимодействия, в процессе которого образное, метафорическое постижение реальности позволяет выявлять новые, ранее не изученные грани сопоставляемых объектов. Процесс нахождения сходства и различия между изучаемыми явлениями лежит в основе научной деятельности, в ее языке, в котором неизбежно присутствует этап «приблизительного значения» понятия, прежде чем, оно оформится в виде термина. Спонтанность устной речи, вариативность и речевая креативность в широком понимании этих явлений способствуют возникновению новых лексических образований — квазитерминов. Эпистемологическая ценность квазитермина состоит в отсутствии необходимости его четкой дефиниции. Изменение контекста влечет за собой появление терминологических аналогов и *квазитерминов*. Предметом настоящего исследования является формант *квази (quasi)* в естественнонаучном, философском и культурном дискурсах, его грамматические, семантические, стилистические особенности в русском и французском языках. Цель статьи — сопоставить семантические и прагматические качества форманта *квази*, рассмотреть его дискурсивную вариантность, показать его эвристический потенциал для междисциплинарного взаимодействия.

Ключевые слова: наречие; формант; термин; дискурс; вариативность; креативность; спонтанность; метафора

Для цитирования: Афинская З.Н. Функция форманта квази/quasi в процессе интердискурсивного взаимодействия (на материале русского и французского языков) // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2022. № 3. С. 89–96.

THE QUASI FORMANT FUNCTION IN THE PROCESS OF INTERDISCURSIVE INTERACTION

(BASED ON THE MATERIAL OF RUSSIAN AND FRENCH)

Zoya N. Afinskaya

Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia; afin-zn@mail.ru

Abstract: The search for a new word for the name of a political, social or cultural phenomenon is the essence of the communication process and the development of the language as a whole. But in each area of intellectual activity, this process has its own characteristics, depending on the cognitive, stylistic or cultural postulates of each discourse. In the conditions of non-rigid boundaries between the objects of scientific fields of study, the intensity of interdiscursive interaction increases, during which a figurative, metaphorical comprehension of reality makes it possible to identify new, previously unexplored facets of the objects being compared. The process of finding similarities and differences between the phenomena studied is at the heart of scientific activity, in its language, in which there is inevitably a stage of “approximate meaning” of the concept before it takes shape in the form of a term. The spontaneity of oral speech, variability and verbal creativity in the broad understanding of these phenomena contribute to the emergence of new lexical formations — quasi-terms. The epistemological value of a quasi-term consists in the absence of the need for its clear definition. Changing the context entails the appearance of terminological analogues and quasi-terms. The subject of this research is the quasi formant in natural science, philosophical and cultural discourses, its grammatical, semantic, stylistic features in Russian and French. The purpose of the article is to compare the semantic and pragmatic qualities of the quasi-formant, to consider its discursive variant, to show its heuristic potential for interdisciplinary interaction.

Key words: adverb; formant; term; discourse; variability; creativity; spontaneity; metaphor

For citation: Afinskaya Z.N. (2022) The quasi Formant Function in the Process of Interdiscursive Interaction (Based on the Material of Russian and French). *Moscow State University Bulletin. Series 19. Linguistics and Intercultural Communication*, no. 3, pp. 89–96. (In Russ.)

В процессе развития языка наблюдаются, согласно Н.Н. Болдыреву, две основные тенденции — концептуально языковая и формально языковая, которые связаны с появлением новых языковых единиц и выражений [Болдырев, 2021]. Форманты *экс*, *анти*, *квази*, *архи*, *поли* (*ex*, *anti*, *archi*, *poli*, *quasi*) выполняют важную когнитивную функцию — называние объекта, еще не получившего строгого терминологического оформления. Формант, как отмечает А.В. Кор-

чинский, «схватывает важную особенность: мысль вариативна» [Корчинский, 2015: 8].

Французское *quasi* (от лат. *quasi*) означает нечто очевидное, но не подтвержденное фактами, что соответствует в русском языке словам *как будто, отчасти, будто бы* (ср. франц. *commeent, presque, à peu près*). К списку значений этого форманта в русском языке можно добавить также лексемы *как бы, нечто в роде*. Во французской и в русской лексикографии грамматический статус этого слова не получил четкого определения (наречие, префикс, частица), что позволяет охарактеризовать его в самом обобщенном виде как некий формант: «Первая часть сложных слов, имеющих значение мнимый, ненастоящий...» [Толковый словарь, 1994, 1: 1345]. Французские лингвисты, которые рассматривают *quasi* как наречие, отмечают главным образом его орфографические особенности, а именно его присоединение с помощью дефиса только к существительным, но не к прилагательным и наречиям: “*un quasi-délit, des quasi-délits, ces quasi-chefs-d’oeuvre, une quasi-possession, mais ... quasi impossible, quasi jamais; ce quasi demi-siècle*” [Hanse, 1987: 792]. Этот формант имеет синоним в виде наречия *quasiment*, модель образования которого представляет некоторое исключение (“*une relation privilégiée*”) [Lepervu, 2002: 46], так как наречия с суффиксом *ment* образуются путем присоединения только к качественным прилагательным женского рода. Лексиколог Жозеф Анс отмечает стилистические особенности наречия *quasiment* в качестве регионального и устаревшего варианта квази (“*vieilli et plutôt régional*”) [Nouveau Dictionnaire, 1987: 792]. Между тем примеры использования этого наречия встречаются, хотя и не часто, в современной медиаречи (“*L’ONU est quasiment revenue à sa paralysie...*”),¹ что требует уточнения распространенного мнения.

Научная речь — подвижная система, находящаяся в процессе постоянного поиска адекватности мысли и слова, в поиске наиболее точного слова для обозначения понятий. С помощью этой частицы образуются новые термины, как, например, в экономике (*квази-рынки, квази-деньги*), в политологии (*квази-интеграция, квази-легитимность*), в эпистемологии (*квази-наука, квази-идеология, квазикатегории*), в языкознании (*квазитермины, квазисинонимы*), в поэтике (*квазимотивы*). В русском философском дискурсе наблюдается некоторые колебания орфографической нормы, а именно участие дефиса в этих словообразовательных моделях (*квазинаблюдаемое, квазивидимое, квазислышимое, квазиощущаемое, квази-чувственный, квази-наглядный* статус, *квазиморфные* отношения. Сравним с

¹ Le Figaro. mardi 12 avril. 2016. P. 15.

французским научным дискурсом: *la quasi-intégration, le quasi-accident, le quasi-populisme, les quasi-droits, la quasi-totalité, la quasi-unanimité, la quasi-candidate, en quasi-tempsréel, la quasi-autarcie, la quasi-interdiction, la quasi-totalité.*

Смысл создания лексем с формантом *квази* состоит, по А.Д. Апресяну [Апресян, 1985: 162], в развитии их семантики как в сторону синонимии, так и антонимии. «Неточность» значения термина — это не всегда ошибка, а, напротив, некий показатель эволюции научного мышления и установления квазиморфных отношений, поиск термина для обозначения новых аспектов известных понятий. Доминирование механизмов образного, метафорического постижения окружающего мира способствует созданию контекста, в котором необходимо «фиксировать одновременно и сходство, и различие сопоставляемых объектов» [Гусев, 1984]. На начальном этапе исследования объекта, когда еще не до конца ясны его характеристики, используется квазисиноним его терминологического представления. Однако по мере рационализации знания квазиварианты терминов не исчезают, а остаются в научном обиходе. Семантико-прагматическое предназначение *quasi et quasiment*, по мнению французских лингвистов, состоит в том, что эти форманты-наречия «могут быть помещены в рубрику аппроксимации» (*quasi et quasiment peuvent être rangés dans la catégorisation d'approximation*) [Do Huriville, 2020]. Квазитермин, таким образом, служит первым шагом на пути внедрения в научный дискурс новых понятий. В отличие от нормированной терминологической системы, квазитермины отражают к тому же личностный аспект научного исследования, познавательную мысль, которая находится в поисках наиболее адекватного обозначения объекта или его свойств. Термин и квазитермин находятся в отношениях, близких к отношениям между кодифицированной нормой литературного языка и постоянно «раскачивающей» ее реальный узус. Квазитермин — лексическая единица, выполняющая некоторые функции термина, но не обладающая в полной мере его свойствами.

Квази формирует своеобразный «лингвистический узел» дискурса современности, согласно метафоре Т.Ю. Загрязкиной [Загрязкина, 2021]. *Квази* — не только элемент научной терминологии. Он стал одним из концептов современной культуры, которую мы понимаем, вслед за Н.Ф. Алефиренко как «универсальный способ творческой самореализации человека через полагание смысла жизни в его соотнесенности со смыслом всего сущего» [Алефиренко, 2018: 61]. Сфере массовой коммуникации присуща квазифактуализация или абсурдизация достоверной информации. Фактоиды (квазифакты) представляют собой «коммуникативные образования,

содержанием которых является имитация информации о действительном положении дел...» [Карасик, 2021: 41]. Термин *квази*, введенный в сферу лингвофилософских концептов, в отличие от заимствованных терминов науки, обладает значимой метафорикой [Комарова, 2020]. Феномен *квази* в виде значимых отклонений от здравого смысла и рассогласования интерпретативных положений современной картины мира был осмыслен В. Маканиным. Писатель полагал, что современная картина мира зиждется на *квазисозданиях*. «Именно мы (советский социализм), — писал В. Маканин, — показали и выявили для всех суть квази» [Маканин, 1993], которые маркирует бедность философской мысли, «отказ от поиска нового по сути», бедность таланта», «ложные смыслы» [там же]. *Квази* сродни симулякру, который представляет собой «изображение, лишенное сходства, образ, лишенный подобия» [Делез, 1993] и является важнейшей категорией постмодернистской культуры, в отличие от которой теоретическая и экспериментальная наука не допускает ложных подобий. В связи с этим термины с приставкой *квази* имеют в науке другую коннотацию — они показывают поиск новых аспектов устоявшихся понятий. Поскольку, как утверждал Г. Башляр, “...il n’y a qu’un moyen de faire avancer la science, c’est de donner tort à la science déjà constituée, autant dire de changer sa constitution” («... есть только одно средство развить науку — это оспаривать уже конституированную науку, т.е. менять ее конституцию». — Пер. З.А.) [Bachelard, 1994: 14].

Явная отсылка к культуре подражания, к постмодерну, к его информационно-цифровой культуре, звучит в названии романа С. Лукьяненко “Квази”. Комбинация русских и латинских букв в одном слове является нарушением грамматической нормы, воспринимается как фактоид, как симулякр, характерный для общества постмодерна [Карасик, 2021: 41].

Формант *квази* послужил созданию одного из лучших трагических образов (Квазимодо в романе В. Гюго «Собор Парижской Богоматери», 1831 г.). Имя этого персонажа образовано по первым словам пасхальной католической молитвы (“*Quasi modo geniti infantes...*” — «Как новорожденные младенцы...»). В этом имени «закодировано» чистое, наивное восприятие мира, любовь к ближнему — обычно неразделенной и потому трагической.

Эта частица встречается в музыкальных терминах. Так третья часть симфонии № 2 Иоганнеса Брамса носит название *Allegretto grazioso (quasi andantino)*. Однако подлинным вкладом в мировую музыкальную культуру формант *квази* явился благодаря сонате Л. Ван Бетховена “*Quasi una fantasia*” (1800–1801), получившей в середине XIX в., после смерти композитора, название «Лунная со-

ната» (“*Mondscheinsonate*”). В музыковедении это произведение получило название «В духе фантазии». Частица *Quasi*, казалось бы, не может уточнить смысл понятия «фантазия», так как этот как жанр допускает достаточно свободную музыкальную форму, хотя композитор и несколько нарушил канонический формат сонаты. В этом названии нарушена грамматическая норма — было бы правильное сочетание “*una quasi fantasia*” с формантом *квази*, помещенным после, а не до артикля. Но художественное творчество во всех его жанрах создает особое образное пространство, его смыслы глубоко закодированы и не всегда поддаются однозначному толкованию.

Этот формант преодолел строго грамматические рамки и стал в современном социокультурном дискурсе, согласно Ж. Обюссье, «идеологемой» с широким семантическим значением и стратегическим предназначением: “L’usage est stratégique au sens où le discours est un lieu politique... Le recours à la nouvelle préfixation vise à indiquer que les pratiques, les revendications, les discours actuels... peuvent être renouvelés au sein d’un nouvel horizon utopique” — «Его узус имеет стратегическое значение в том смысле, что дискурс является политическим пространством... Использование новой префиксации указывает на то, что практика, требования, современный дискурс... могут обновляться внутри новых утопий». — Пер. З.А.) [Aubussier, 2012].

Заключение и выводы

В результате проведенного исследования подтверждается актуальность принципа вариативности языка и его терминологической системы. Служебное слово, частица, предлог в определенном контексте становятся полноценными элементами естественно-научного, философского, культурного и других дискурсов. В этом языковом пространстве приставка, частица, формант становятся словом в полном объеме, которое, как и любое другое слово, может обрести метафорическое значение, и его образное содержание может только обогащаться за счет контактов с разными дискурсами. *Квази* способствует разграничению близких по смыслу синонимов или, напротив, реализует поиск антитезы, которая еще не обрела четкого понимания и определения в виде самостоятельной лексемы. Этот формант выражает идею подобия двух явлений, подобия объективного, доказанного в ходе научного анализа, равно как и достаточно субъективного восприятия фактов и идей. *Квази* маркирует познавательный процесс, его интуитивный характер. С одной стороны, происходит ослабление основных свойств термина, такого как строгое определение понятий и концептов, а с другой — активизи-

руется поиск наиболее точного определения для новых аспектов существующих концептов.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Алефиренко Н.Ф.* Когнитивно-прагматические истоки фраземосемиозиса: Монография. М., 2018.
2. *Апресян Ю.Д.* Избранные труды. Т. 1: Лексическая семантика. 2-е изд. М., 1995.
3. *Болдырев Н.Н.* Феномен производительности в культуре и языке // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2021. № 2. С. 57–70.
4. *Делез Ж.* Платон и симулякр // Новое литературное обозрение. 1993. № 5. Библиотека ГУМЕР-Философия.
5. *Загряжская Т.Ю.* Проблема множественности в языке и культуре, или «Лингвистический узел» дискурса современности // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2021. № 2. С. 80–95.
6. *Карасик В.И.* Языковая пластика общения: Монография. М., 2021.
7. *Комарова А.И.* Мотивированные vs немотивированные термины географии // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2020. № 3. С. 61–71.
8. *Корчинский А.В.* Форманты мысли: литература и философский дискурс. М., 2015.
9. *Маканин Вл.* Квази // Новый мир. 1993. № 7. LIBKING.
10. Новый энциклопедический словарь. М., 2002.
11. Толковый словарь русского языка: В 4 т. Т. 1 / Сост. В.В. Виноградов, Г.О. Винокур, Б.А. Ларин и др.; под ред. Д.Н. Ушакова. М., 1994. 1884 с.
12. *Aubussier Ju.* La dilution du discours antimondialisation dans les articles de presse // *Mots. Les langages du politique.* 2012/1. № 98. P. 121–136. URL: <https://www.cairn.info/revue-mots-2012-1-page-121.htm/> (дата обращения: 17.04.2022).
13. *Bachelard G.* La philosophie du non: Essai d'une philosophie du nouvel esprit scientifique. P., 1994.
14. *Do-Huriville Danh Thanh, Muy Linh Dao.* Langue française. 2020. № 3 (n. 207). P. 75–90.
15. *Hanse Joseph.* Nouveau dictionnaire des difficultés du français moderne. 2-е éd. P., 1987.
16. *Lenepveu V.* Adjectifs et adverbes: une corrélation syntactico-sémantique // Le français moderne. 2002. № 1. P. 45–70.

REFERENCES

1. Alefirenko N.F. 2018. *Kognitivno-pragmaticheskie istoki frazemosemiozisa: monografiya* [Cognitive-pragmatic origins of phrasemosemiosis: monograph]. Moscow, FLINTA, Nauka. (In Russ.)
2. Apresyan Yu.D. 1995. *Izbrannyye trudy, t. 1. Leksicheskaya semantika: 2-e izd.* [Selected works, vol. 1. Lexical semantics: 2nd ed.]. Moscow, Shkola “Yazyki russkoj kul'tury”. (In Russ.)
3. Boldyrev N.N. 2021. Fenomen proizvodnosti v kul'ture i yazyke [the phenomenon of productivity in culture and language]. *Moscow State University Bulletin. Series 19. Linguistics and Intercultural Communication*, no. 2, pp. 57–70. (In Russ.)
4. Delez Zh. 1993. Platon i simulyakr [Plato and the Simulacrum]. *Novoe literaturnoe obozrenie*, no. 5. Biblioteka GUMER-Filosofiya. (In Russ.)

5. Zagryazkina T.Yu. 2021. Problema mnozhestvennosti v yazyke i kul'ture, ili "Lingvistsheskij uzel" diskursa sovremennosti [The Problem of Plurality in Language and Culture, or the "Linguistic Knot" of the Discourse of Modernity]. *Moscow State University Bulletin. Series 19. Linguistics and Intercultural Communication*, no. 2, pp. 80–95. (In Russ.)
6. Karasik V.I. 2021. *Yazykovaya plastika obshcheniya: monografiya* [Linguistic plasticity of communication: monograph]. Moscow, Gnozis. (In Russ.)
7. Komarova A.I. 2020. Motivirovannye vs nemotivirovannye terminy geografii [Motivated vs unmotivated terms of geography]. *Moscow State University Bulletin. Series 19. Linguistics and Intercultural Communication*, no. 3, pp. 61–71. (In Russ.)
8. Korchinskii A.V. 2015. *Formanty mysli: literatura i filosofskii diskurs* [Formants of Thought: Literature and Philosophical Discourse.]. Moscow, Yazyki slavyanskoj kul'tury. (In Russ.)
9. Makanin V.I. 1993. Kvazi [Quasi]. *Novyi mir*, no. 7. LIBKING. (In Russ.)
10. *Novyi entsiklopedicheski slovar'* [New encyclopedic dictionary]. 2002. Moscow, Bol'shaya Rossiiskaya entsiklopediya. Ripol Klassik. (In Russ.)
11. *Tolkovyi slovar' russkogo yazyka* [Explanatory dictionary of the Russian language]: in 4 vol. 1994. In V.V. Vinogradov, G.O. Vinokur, B.A. Larin (eds.); pod red. D.N. Ushakova. Moscow, Russkie slovari. V. 1. 1884 p. (In Russ.)
12. Aubussier Julien. 2012. La dilution du discours antimondialisation dans les articles de presse. *Mots. Les langages du politique*, no. 98, pp. 121–136. URL: <https://www.cairn.info/revue-mots-2012-1-page-121.htm/> (accessed: 17.04.2022).
13. Bachelard G. 1994. *La philosophie du non: Essai d'une philosophie du nouvel esprit scientifique*. Paris, PUF.
14. Do-Huriville Danh Thanh, Muy Linh Dao. *Langue française*. 2020, no. 3 (207), pp.75–90.
15. Leneveu V. 2002. Adjectifs et adverbes: une corrélation syntactico-sémantique. *Le français moderne*, no. 1, pp. 45–70.
16. Hanse Joseph. 1987. *Nouveau dictionnaire des difficultés du français moderne*. 2-e éd. Paris, DUCULOT.

Статья поступила в редакцию 22.03.2022;
одобрена после рецензирования 22.04.2022;
принята к публикации 18.05.2022

The article was submitted 22.03.2022;
approved after reviewing 22.04.2022;
accepted for publication 18.05.2022

ОБ АВТОРЕ

Афинская Зоя Николаевна — кандидат филологических наук, доцент кафедры французского языка и культуры факультета иностранных языков и регионоведения МГУ имени М.В. Ломоносова; afin-zn@mail.ru

ABOUT THE AUTHOR

Zoya N. Afinskaya — PhD in Philology, Associate Professor of French Language and Culture Faculty of Foreign Languages and Area Studies, Lomonosov Moscow State University; afin-zn@mail.ru

ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ МЕКСИКАНСКИХ ЗАГАДОК О ФЛОРЕ

О.С. Чеснокова, Е.С. Медведева

*Российский университет дружбы народов, Москва, Россия;
chesnokova_os@pfur.ru, katya.volokitina@gmail.com*

Аннотация: Статья посвящена лексико-семантическому анализу мексиканских загадок о флоре: растениях и плодах. Изучение восприятия и вербализации фрагмента картины мира, связанного с репрезентацией флоры в текстах фольклора, представляет особенный интерес. Наименования растений в фольклоре и в текстах загадок, в частности, несут большую смысловую нагрузку, помогают глубже понять этнические приоритеты. Особый интерес представляют загадки, в которых проявляются этноспецифические черты мировосприятия носителей национального варианта крупнейшей испаноязычной страны — Мексики. Единицы культуры проявляются в текстах загадок, во-первых, потому что в них представлены языковые элементы, свойственные лишь данной культуре, т.е. за счет уникальных этноспецифических элементов, которые непосредственно отражают в языке особенности мексиканской культуры. Во-вторых, помимо прямого отображения, единицы культуры могут передаваться в текстах косвенно, через специфические структуры мышления, находящие свое выражение в способе описания загаданных фитонимов. Лексико-семантический анализ загадок о растительном мире позволяет реконструировать фольклорные признаки фитонимов, на основе типологии этих признаков описать прототипичные для мексиканской языковой личности растения. Исследование нестандартных языковых экспликантов растений позволяет не только определить их наиболее релевантные черты, но и типологизировать механизмы переносов.

Ключевые слова: мексиканские загадки; мексиканский фольклор; языковая картина мира; фольклорная картина мира; фитоним

Для цитирования: Чеснокова О.С., Медведева Е.С. Лексико-семантические особенности мексиканских загадок о флоре // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2022. № 3. С. 97–109.

LEXICAL AND SEMANTIC FEATURES OF MEXICAN RIDDLES ABOUT FLORA

Olga S. Chesnokova, Ekaterina S. Medvedeva

*Peoples' Friendship University of Russia, Moscow, Russia;
chesnokova_os@pfur.ru; katya.volokitina@gmail.com*

Abstract: The article is dedicated to the lexical and semantic analysis of Mexican riddles about plants. The study of the picture of the world perception and verbalization associated with flora representation in folklore texts is of particular interest. Phytonyms in riddles carry a great semantic load, help to better understand ethnic priorities. Of particular interest are riddles in which ethno-specific features of the Mexican linguistic picture of the world are manifested. Units of culture are revealed in the texts of riddles, firstly, because they contain linguistic elements that are peculiar only to a given culture, and due to unique ethno-specific elements directly reflect the features of the corresponding culture in the language. Secondly, in addition to such a direct reflection, cultural units can be transmitted indirectly in texts, through specific structures, which find their expression in the way of describing hidden phytonyms. The lexical and semantic analysis of riddles about the plant world makes it possible to reconstruct the folklore features of phytonyms and, on the basis of the typology of these features, describe plants that are prototypical for the Mexican linguistic personality. The study of non-standard language explicants of plants allows not only to determine their most relevant features, but also to generalize the metaphorical or metonymic aspect of transfers.

Key words: Mexican riddles; Mexican folklore; linguistic picture of the world; folklore picture of the world; phytonym

For citation: Chesnokova O.S., Medvedeva E.S. (2022) Lexical and Semantic Features of Mexican riddles about flora. *Moscow State University Bulletin. Series 19. Linguistics and Intercultural Communication*, no. 3, pp. 97–109. (In Russ.)

Разнонаправленные тенденции развития современного полинационального испанского языка [Раевская, 2019] сочетаются со статусом его национальных вариантов как не только собственно лингвистических, но и культурно-мировоззренческих сущностей [Чеснокова, 2020: 9]. Согласно Т.Ю. Загрязкиной, «культурные и языковые аспекты развития территорий являются одной из актуальных проблем современных междисциплинарных исследований» [Загрязкина, 2019: 10]. Фольклорная идентичность испаноговорящих народов представляет интересную и востребованную в современном междисциплинарном знании тему, а «уважительное отношение к традиционному региональному разнообразию» является актуальным на фоне стремления к формированию «единой (паниспанской) идентичности» [Раевская, 2019: 109–110]. Загадка занимает особое место в фольклорной идентичности этнического сообщества и в системе

жанров фольклора. Загадка отражает религиозно-мифологические, бытовые, идеологические и другие представления народа, входящие в фольклорную картину мира, которая образует важную часть концептуальной картины этноса [Хроленко, 2010, 2018; Эмер, 2011; Чеснокова, 2020]. При этом благодаря семантической глубине поэтического слова и компактности стихового ряда, загадка активно воздействует на адресата, порождает особый тип поэтического дискурса, создает фольклорную идентичность этнического сообщества.

Мексика — крупнейшая испаноязычная страна, значительно превышающая по населению Колумбию и Испанию [Vitores, 2020: 19], колыбель древнейших цивилизаций ацтеков, ольмеков, тольтеков, майя, а современная культура Мексики имеет синтетический характер.

Так же, как и ряд праздников в различных культурах имеет сходные архетипичные черты [Павловская, 2019], загадки имеют сходную архетипичную структуру, предполагающую диалог между спрашивающим и отвечающим. Фольклорная загадка является отражением национальной концептосферы, она содержит особенности «эмической реальности, коллективного рефлексивного опыта этноса, стереотипы этносознания и архетипы коллективного бессознательного» [Селиванова, 2010: 95]. Загадки оказываются культурно-маркированными текстами, они отражают специфику национального менталитета и национальной языковой картины мира [Волоцкая, Головачева, 1995: 48], определяемой как «зафиксированная в языке и специфическая для данного языкового коллектива схема восприятия действительности, требующая изучения не столько “актов культуры”, сколько наивных представлений в системе языка» [Сибирцева, 2003: 7], обладает культурно-когнитивной знаковой функцией [Ковшова, 2021: 101].

Объектом исследования данной статьи выступают мексиканские загадки о растениях, а предметом анализа — их лексико-семантические особенности. Материалами послужили мексиканские загадки, извлеченные методом сплошной выборки из специализированных сборников, периодики, интернет-сайтов, а также образцы загадок, полученные от носителей мексиканского национального варианта испанского языка (20 информантов). В рамках исследования применялся комплексный методологический подход. Описание содержательных особенностей текстов осуществляется при помощи интерпретативного метода. Методы и приемы лингвистического анализа (структурного и филологического анализа, семантического, контекстуального анализа) используются для выявления специфики языковой реализации жанра загадки. С целью реконструкции фольклорной картины мира мексиканцев в исследовании применяется лингвокогнитивный метод.

В Мексике, как и в других странах Латинской Америки, репертуар загадок сложился за счет сочетания пиренейской и местных, индейских, культур. Если испанская фольклорная традиция привнесла в этот репертуар традиционные *acertijos* и *adivanzas*; значимым наследием индейских культур в Мексике послужили традиционные *zazaniles*.

Лексема *zazanil* (*u zazanilli*) — ацтекизм (от науат. *sa:sa:ne:hli* — загадывать кому-то загадки), впервые упоминаемый Фрай Бернардино де Саагуном, является аналогом *acertijo* и *adivanza* в испанском языке [Miaja, 2005: 117].

Все эти жанры роднит то, что они создавались для развлечения, имели дидактическую функцию или чтобы испытать догадливость собеседника, или способствовать развитию логики, догадки, остроумия.

Испанские загадки формулы *qué cosa y cosa* или *qué si cosa* переплетаются с традиционными *zazaniles* и образуют мексиканскую загадку, в которой представлены обе эти традиции, как по форме, так и по содержанию и функциональному наполнению. Такому объединению традиций мексиканская загадка обязана своим разнообразием поэтических вариантов, темами, насыщенными местным колоритом, и явной склонностью к игре слов, как к части обряда, в котором сочетаются сакральное и игровое, колеблющееся между традиционно испанским *a lo divino* (дословно «согласно божественному») и индейской верой в чудо и волшебство.

Загадки *adivanzas* — *enigmas* или *cosicosas* — являлись в XVI в. традиционной в обществе игрой. Поэты, обращавшиеся к приему *a lo divino*, часто брали их за основу своих песен и коротких драм на религиозные сюжеты [Frenk, 1989: 401].

Начало испанской культурной традиции в колониальной Мексике совпадает с тем временем, когда европейские писатели уже заново открывали и культивировали народные жанры, включая пословицы и загадки. В риторических и поэтических трактатах гуманистов, вдохновленных фольклором и классической древностью, загадки занимают особое место в главах, посвященных тропам и метафорам. Хорошо известно, что загадки использовались и в процессе обучения, поскольку они всегда привлекали внимание своей структурой и особенным очарованием.

Примеры, на которых Бейтлер основывает теорию, как указывает сама автор, можно встретить в сочинениях Франсиско Фернандеса де Саласара, Фернана Гонсалеса де Эслава, Сор Хуаны Инес де ла Крус. Так, Саласар рассказывает о загадке, связанной с Мехико и Большим каналом, по которому на лодках перевозили питьевую воду:

¹ Здесь и далее перевод. — Е.М.

¿Pero cómo es eso que caminan sobre el agua unas canoas llenas también de agua? Enigma es digno de Edipo

Как могут по воде плыть каноэ, полные воды? Загадка, достойная Эдипа¹

На что собеседник отвечает:

Davo le adivinará, que no es necesario Edipo. El agua en que navegan las canoas no es potable: la que ellas llevan sale de la fuente, y por una gran canal de madera, como pronto vas a verlo, cae de lo alto con gran estruendo sobre las canoas que se ponen debajo
[Beutler, 1979: 47]

Здесь и Даво догадается, Эдип не нужен. Вода, по которой плывут каноэ, непригодна для питья, тогда как вода, которую они везут, вытекает из фонтана и по деревянным балкам шумно стекает вниз, в каноэ

Согласно Бейтлер, упоминание Эдипа (известного тем, что он отгадал загадку Сфинкса), является парадигмой того времени, особенно когда речь идет о понятиях, связанных с загадками (*enigmas* или *adivanzas*), а упоминание Даво, родового имени раба в латинских комедиях, дает отсылку к элементарности решения.

Испанская и индейские традиции объединяются в результате естественного смешения, образуя то, что мы знаем, как мексиканскую загадку, как это происходит и в других проявлениях фольклорной лирики, независимо от того, предназначены ли они адресату-взрослому или адресату-ребенку, и сочетающие в себе черты и характеристики различных регионов и эпох, от доиспанского времени до эпохи Новой Испании, а также до наших дней.

Доказательством этого является множество примеров, сохранивших структуру, тематику и функциональные характеристики текста загадок, поскольку они представляют собой основные характеристики жанра, многие из которых сохранились, как подчеркивает Вирджиния Родригес Ривера де Мендоса, в отдельных текстах Франсиско Родригеса Люперсио в Мексике с первых десятилетий XVIII в. [Rodríguez Rivera, 1943: 269].

Обратимся к трем вариантам таких текстов: *zazaniles, quisicosas* и *adivanzas*.

Первым, кто провел ассоциацию между *zazanil* как жанром доиспанской загадки на территории Мексики, с испанской *adivanza*, стал, без сомнения, Фрай Бернардино де Саагун (1498(1500)–1590), испанский миссионер, историк и филолог, автор множества сочинений как на испанском языке, так и на языке науатль, являющихся ценнейшими источниками знаний об истории Мексики. Именно Бернардино де Саагуну мы обязаны первыми письменными примерами мексиканских загадок, записанными во «Всеобщей истории

Новой Испании» [Sahagún, 2000: 47]. Саагун собрал 45 загадок с помощью населения регионов Тепепулько и Тлателолько. Это ценное собрание загадок-zazanił было включено в Книгу VI, главу XLII «Всеобщей истории Новой Испании».

Тема загадок-zazanił касается преимущественно повседневных предметов и явлений, окружающих человека, таких как природа (деревья, травы, фрукты, животные). В упомянутом сборнике Саагуна множество загадок посвящено предметам обихода, посуде для приготовления пищи, частям тела и гигиене, животным, окружающим человека, растениям, урожаю, т.е. всему, что содержит отсылку к привычным предметам и явлениям, зашифрованным в загадке с помощью описания их формы, цвета, содержания, особенностей использования, материала, иногда с помощью игры слов и художественных приемов, превращая загадку в поэзию, бросая вызов отгадывающему, что наглядно демонстрирует пример, приведенный Вирджинией Родригес Ривера де Мендоса:

¿Qué cosa y cosa tiene los cabellos canos hasta el cabo y cría plumas verdes. (La cebolla) ²	Сам седоволосый, а зеленые перья отращивает (луковица)
---	--

Как отмечал известный антрополог Джонатан Амит, загадки представляют собой активную форму лингвистического взаимодействия, популярный вид словесной дуэли, одержать победу в которой возможно лишь тогда, когда человек способен посмотреть на повседневные предметы с новой, необычной стороны [Amith, 1997: 150]. Амит указывает на существование двух диаметрально противоположных точек зрения: согласно одной из них, загадки пришли в Мезоамерику из Старого Света и с Востока, относительно другой — они автохтонны и появились независимо от внешних воздействий [Amith, 1997: 149]. При этом ученый склоняется к версии об автохтонной природе загадок, поскольку для него формальная структура загадки, ее непосредственная связь с предметами повседневного обихода, отраженные в ней территориальные особенности, а также широкое распространение среди носителей языка, являются факторами, определяющими наличие глубоких корней в истории и малую вероятность того, что жанр мог быть полностью заимствован [Amith, 1997: 157].

Необходимо помнить о том, что загадки являются продуктом устного народного творчества, и их уникальная способность заключается в том, что они являются отражением народа, их создавшего,

² *Rodríguez Rivera, Virginia. "Adivinanzas en México" // Revista Hispánica Moderna. Vol. IX. N.Y.; Buenos Aires, 1943. P. 29.*

и, как любое анонимное фольклорное произведение, допускают множество вариантов. Народная мудрость говорит устами загадки: именно в них нашла отражение первая дидактическая система, существовавшая в мире, система вопросов и ответов.

Загадки демонстрируют нам уникальные грани описываемых явлений, такие, о которых человек мог и не задумываться, а также превращают быт в поэзию.

Жизельда Бейтлер замечает, что загадки интегрированы в домашнюю крестьянскую среду. Большинство мексиканских загадок этимологически происходят от языка науатль. И удивителен тот факт, что в большинстве случаев описание объектов повсеместного использования почти никогда не принимает форму простой словесной головоломки, а использует весьма поэтические образы и метафоры [Beutler, 1979: 22].

Большая часть мексиканских загадок описывает явления природы, тело человека, бытовые предметы, одежду и украшения, музыкальные инструменты, растения, которые человек употребляет в пищу, животных, которые его окружают. Все это составляет традиционный мир народов Мексики.

Загадки о растениях составляют одну из наиболее обширных тем в традиционной и современной мексиканской культуре. Образы растительной жизни имеют наиболее глубинную связь с архаичными мотивами, в частности, поиска корней [Кофман, 1997: 200] и идентичности.

Фитонимы определяются нами как единицы народной ботанической номенклатуры и противопоставлены фитотерминам — научным обозначениям растений.

Попытка провести реконструкцию языковой картины мира на основе мексиканских загадок опирается на обширный текстовый материал, в который вошли как загадки, связанные с мифоэпической картиной мира, так и загадки, отражающие современные представления или отвечающие современной картине мира. Общий корпус проанализированных примеров составил более 800 мексиканских загадок, среди которых 330 загадок о растениях. Тематика выбранных текстов обусловлена тем, что окружающая людей природа: растения и животные относятся к базовым понятиям, определяющим человеческое сознание и жизненный опыт, и являются ключевыми фольклорными категориями, закрепляющими основы фольклорного бытия. Кроме того, те языковые единицы, с помощью которых описываются указанные сферы человеческой жизни и его окружения, входят в так называемый основной словарный фонд языка, который в наименьшей степени подвергается изменениям, и, следовательно,

в наибольшей степени отражает исконную лексику языка, ее самый древний слой.

Проанализированный корпус примеров показывает, что тексты загадок дают весьма полное представление о рельефе Мексики, растительном мире, укладе жизни (причем в мексиканских загадках речь больше идет о сельском образе жизни, поскольку загадки как фольклорный жанр отражают историческую действительность и народный быт).

Анализ фитонимов показал, что названия различных классов растений представлены в мексиканских загадках неоднородно. Так, большую часть (31,8%) составляют загадки о плодах, фруктах, ягодах и орехах; за ними следуют загадки о корнеплодах и овощах (26,4%). Загадки о цветах и травах составляют 14,2% мексиканских загадок о растениях. Меньше всего мексиканских загадок о деревьях и кустарниках (5,1%), собирательных понятиях и названиях частей растений (7,9%). Показательно, что загадки о злаковых и бобовых составляют большую долю (14,6%) мексиканских загадок о растениях чем в исконно испанских загадках. Это объясняется тем, что именно злаковые, в частности кукуруза (маис), испокон веков выращиваемая в Мексике, составляет основу крестьянской жизни.

Мексиканские загадки о кукурузе многочисленны и разнообразны. Кукуруза (маис) — основа питания мексиканцев, а мексиканский национальный вариант испанского языка обладает разветвленной системой ассоциаций и символов, связанных с лексемой *maíz* [Чеснокова, 2020: 106–120]. В мексиканских загадках обыгрывается значение кукурузы для рациона, ее форма, цвет, изменение цвета при созревании:

*Tiene dientes y no come,
tiene barbas y no es hombre
¿cómo no acertas su nombre?
(El maíz)*³

Зубаста, но не ест,
Есть борода, но не мужчина,
Угадаешь ее имя?
(кукуруза)

*Blanco salí de mi casa
en el campo me enverdecí,
espero ponerme blanco
para regresar como salí.
(El maíz)*⁴

Не хотелось белой дома мне сидеть,
Вышла в поле, начала вдруг зеленеть,
Ах, скорее бы снова белой стать,
И домой вернуться мне опять.
(кукуруза)

³ Salgado A. Agua pasa por mi casa ...cate de mi corazón. El libro de oro de las adivinanzas. México, 1988. P. 48.

⁴ Salgado A. Lana sube, lana baja. Las mejores adivinanzas modernas de México. México, 1990. P. 76.

Черная фасоль (*frijoles*) также является частью традиционной мексиканской кухни. Мексиканцы шутливо говорят о яром приверженце национальных традиций: *Más mexicano que los frijoles* «Такой мексиканский, как фасоль». Вот образец мексиканской загадки о фасоли:

*Casa de barro,
sacristán de palo,
gente menuda
y el que le ayuda.
(La olla de frijoles)*⁵

В глиняном домике
Маленьким людям
Деревянный слуга
Помощником будет.
(горшочек с фасолью)

Многие овощи и фрукты, такие как картофель, перец, помидоры, ананасы происходят именно из Латинской Америки. Из языка науатль испанский язык заимствовал лексему *aguacate* «авокадо»: ацтеки называли его ауакатль («лесное масло»⁶). Именно в Мексике — стране, занимающей первое место в мире по сбору авокадо, бытуют многочисленные загадки, отгадкой к которым выступает лексема *aguacate*:

*Agua pasa por mi casa,
cate por mi corazón.
El que no lo adivinara,
será un burro cabezón.
(el aguacate)*⁷

Водичка через дом проходит,
И в сердце мне зальется.
А тот, кто угадать не сможет,
Глупым ослом зовется.
(авокадо)

В данной загадке используется игра слов: в начале первого и второго абзацев лексемы “agua” и “cate” при постановке вместе дают отгадку “aguacate”.

Многочисленны загадки о бананах, которые сравниваются с золотом:

*Oro parece,
plata no es,
quien no lo adivine
bien bobo es.
(el plátano)*⁸

Хоть на золото похож,
Ты им не расплатишься,
Если ты не угадал,
Глупым называешься.
(банан)

⁵ Osegueda R. Adivinanzas, cortas y de origen mexicano. URL: <https://www.mexicodesconocido.com.mx/adivinanzas-cortas-y-de-origen-mexicano.html> (дата обращения: 16.05.2022).

⁶ Santamaría F.J. Diccionario de mejicanismos. Quinta edición. Méjico, 1992. P. 38–39.

⁷ Salgado A. Agua pasa por mi casa ...cate de mi corazón. El libro de oro de las adivinanzas. P. 35.

⁸ Ibid. P. 47.

В приведенной загадке интересен каламбур, при котором стоящие рядом слова “*plata*” и “*no*” при произношении дают ответ *platano*.

Показательно количество загадок об остром перце-чили. В английском и русском языках наутлизм *chilli* адаптирован с конечным *i/«и»*. Именно Мексика была родиной чили, подтверждением тому стала случайная находка ученых, которые, проведя анализ гончарных изделий, обнаруженных в Мексике, пришли к выводу, что острый перец чили был известен индейцам еще за 300 лет до нашей эры. Лексема *chile* обладает в мексиканском национальном варианте испанского языка высоким фразеологическим потенциалом и многочисленными семантическими дериватами [Чеснокова, 2020: 122–125].

Перец-чили в мексиканских загадках сравнивается с птичкой, которая может больно клюнуть:

<i>Un pajarito</i>	Маленькая птичка
<i>pasó por el mar,</i>	По морю прошла
<i>sin pico y sin nada</i>	И, не имея клюва,
<i>me vino a picar.</i>	Клюнула меня.
(el chile) ⁹	(перец-чили)

Индихенизмы в целом широко представлены в текстах мексиканских загадок. Они отражают и богатую флору страны, и языковую идентичность мексиканцев, формировавшуюся в результате контактов языков и культур. Приведем пример загадке о гуаве (*guayaba*), являющейся карибским заимствованием¹⁰.

Mariquita toca la puerta	Божья коровка в дверь постучала
el perrito dice <i>gua gua</i>	« <i>гуав-гав</i> », — залаял щенок.
y la cocinera dice <i>ya va.</i>	« <i>А!</i> бегу» — кухарка сказала.
(la guayaba) ¹¹	(гуава)

Флорес Фарфан отмечает, что жанр загадки по-прежнему остается актуальным во многих регионах Мексики. Он помогает нам лучше понять традиции коренных народов, проливает свет на их культуру и реалии благодаря упоминанию утвари, продуктов питания и др. [Flores Farfán, 2002: 5]. Некоторые загадки, собранные Бернардино Саагуном еще в XVI в., до сих пор популярны среди детей. Этот факт ярко демонстрирует невероятную важность и актуальность загадки как показателя преемственности культурных

⁹ *Salgado A.* Lana sube, lana baja. Las mejores adivinanzas modernas de México. P. 32.

¹⁰ *Santamaría F.J.* Diccionario de mejicanismos. Quinta edición. P. 579.

¹¹ *Salgado A.* Lana sube, lana baja. Las mejores adivinanzas modernas de México. P. 42.

традиций, фольклорной идентичности, способа исторического моделирования традиционного быта. В мексиканской загадке, так же как и в других жанрах фольклорной лирики, чудесным образом сочетаются индейские и испанские черты и региональные особенности, которые, сосуществуя, переходят от доиспанской эпохи к колониальному времени и до наших дней. По этой причине до нас дошли самые древние образцы мексиканских загадок, сохранившие свою структуру, лексику и во многих случаях тему, адаптируя ее к местным обычаям и реалиям, а также функцию загадочных текстов.

Таким образом, мексиканские загадки о флоре проявляют вегетативный код мексиканской лингвокультуры, который, в свою очередь, органично сочетает общеиспанскую систему символов и национально-специфичную мексиканскую игровую составляющую, отражающую богатство автохтонных культур и синтетический характер культуры крупнейшей испаноязычной страны, что в совокупности проявляет грани идентичности мексиканцев в языке и культуре.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Волоцкая З.М., Головачева А.В.* Языковая картина мира и картина мира в текстах загадок // Малые формы фольклора: Сборник статей памяти Г.Л. Пермякова. М., 1995.
2. *Загряжская Т.Ю.* Феномен франкофонии: от универсализма к культурному разнообразию // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2019. № 2. С. 9–23.
3. *Ковшова М.Л.* Лингвокультурологический анализ идиом, загадок, пословиц и поговорок: Антропонимический код культуры. М., 2021.
4. *Кoffман А.Ф.* Латиноамериканский художественный образ мира. М., 1997.
5. *Павловская А.В.* Единство в многообразии: типология праздничной и обрядовой культуры народов мира. Первобытные корни // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2019. № 1. С. 108–127.
6. *Раевская М.М.* Испанский язык в современном историческом контексте: ответы и вызовы XXI в. // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2019. № 4. С. 109–121.
7. *Селиванова Е.А.* Загадка как когнитивно-семиотический феномен в парадигматическом пространстве современной лингвистики // Язык и ментальность. Сер. Славянский мир. Вып. 5. СПб., 2010.
8. *Сибирцева В.Г.* Языковая картина мира в русской загадке: Дисс. ... канд. филол. наук. Н. Новгород, 2003.
9. *Хроленко А.Т.* Введение в лингвофольклористику. М., 2010.
10. *Чеснокова О.С.* Испанский язык Мексики: языковая картина мира: Монография. М., 2020.
11. *Эмер Ю.А.* Современный песенный фольклор: когниции и дискурсы. Томск, 2011.
12. *Amith J.D.* “Tan ancha como mi abuela”. En Tlalocan, XII. México, 1997.
13. *Beutler G.* Adivinanzas españolas de la tradición popular actual de México, principalmente de las regiones de Puebla-Tlaxcala. Wiesbaden, 1979.

14. *Frenk M.* (Ed.) Villancicos, romances, ensaladas y otras canciones devotas, de Fernán González de Eslava. México, 1989.
15. *Miaja M.T.* De los zazaniles y quisicosas en Fray Bernardino de Sahagún, a la adivinanza actual en México. En propia memoria. Estudios de cultura virreinal, vol. 2. Facultad de filosofía y letras, UNAM y Universidad de Sor Juana, 2005. P. 117–135.
16. *Rodríguez R.V.* Adivinanzas en México // Revista Hispánica Moderna. Vol. IX. N.Y.; Buenos Aires, 1943.
17. *Sahagún B. de.* Historia general de las cosas de Nueva España, 3 vols. México, 2000.
18. *Fernández V.D.* El español: una lengua viva // Informe 2020. Anuario del Instituto Cervantes. Madrid, 2020. P. 17–111.

REFERENCES

1. Volotskaya Z.M., Golovacheva A.V. 1995. Yazykovaya kartina mira i kartina mira v tekstakh zagadok [Linguistic picture of the world reflection in riddles]. *Malye formy fol'klora*. Sbornik statei pamyati G.L. Permyakova. Moscow. (In Russ.)
2. Zagryazkina T.Yu. 2009. Fenomen frankofonii: ot universalizma k kul'turnomu raznoobraziyu [The Phenomenon of Francophonie: From Universalism to Cultural Diversity]. *Moscow State University Bulletin. Series 19. Linguistics and Intercultural Communication*, no. 2, pp. 9–23. (In Russ.)
3. Kovshova M.L. 2021. *Lingvokul'turologicheskii analiz idiom, zagadok, posloviy i pogovorok: Antroponimicheskii kod kul'tury* [Linguistic and cultural analysis of idioms, riddles, proverbs and sayings: Anthroponymic code of culture]. Moscow. (In Russ.)
4. Kofman A.F. 1997. *Latinoamerikanskii khudozhestvennyi obraz mira*. [Latin American artistic image of the world] Moscow. (In Russ.)
5. Pavlovskaya A.V. 2019. Edinstvo v mnogoobrazii: tipologiya prazdnichnoi i obryadovoi kul'tury narodov mira. Pervobytnye korni [Unity in diversity: typology of national festive and ritual cultures. Prehistoric times]. *Moscow State University Bulletin. Series 19. Linguistics and Intercultural Communication*, no. 1, pp. 108–127. (In Russ.)
6. Raevskaya M.M. 2019. Ispanskii yazyk v sovremennom istoricheskom kontekste: otvety i vyzovy XXI v. [Spanish in the Modern Historical Context: Answers and Challenges of the 21st Century]. *Moscow State University Bulletin. Series 19. Linguistics and Intercultural Communication*, no. 4, pp. 109–121. (In Russ.)
7. Selivanova E.A. 2010. Zagadka kak kognitivno-semioticheskii fenomen v paradigmatskoy prostranstve sovremennoi lingvistiki [A Riddle as a cognitive and semiotic phenomenon in the paradigm of modern linguistics]. *Yazyk i mental'nost'. Ser. Slavyanskii mir*. Vyp. 5. Saint Petersburg. (In Russ.)
8. Sibirtseva V.G. 2003. *Yazykovaya kartina mira v russkoi zagadke* [Linguistic picture of the world reflection in Russian riddles]: dis... kandid. filol. nauk. Nizhnii Novgorod. (In Russ.)
9. Khrolenko A.T. 2010. *Vvedenie v lingvofol'kloristiku* [Introduction to linguaculturology]. Moscow. (In Russ.)
10. Chesnokova O.S. 2020. *Ispanskii yazyk Meksiki: yazykovaya kartina mira* [Spanish Language in Mexico: linguistic picture of the world]. Monograph. Moscow. (In Russ.)
11. Emer Yu.A. 2011. *Sovremennyy pesennyi fol'klor: kognitsii i diskursy* [Modern Folclore Singing: Cognitions and Discourses]. Tomsk, Izdatel'stvo Tomskogo universiteta. (In Russ.)
12. Amith J.D. 1997. Tan ancha como mi abuela. *Tlalocan*, XII. México.

13. Beutler G. 1979. *Adivinanzas españolas de la tradición popular actual de México, principalmente de las regiones de Puebla-Tlaxcala*. Wiesbaden, Franz Steiner verlag GMBH.
14. Frenk M. (ed.) 1989. *Villancicos, romances, ensaladas y otras canciones devotas, de Fernán González de Eslava*. México, El Colegio de México.
15. Míaia M.T. 2005. *De los zazaniles y quisicosas en Fray Bernardino de Sahagún, a la adivinanza actual en México*. En propia memoria. Estudios de cultura virreinal, vol.2. Facultad de filosofía y letras, UNAM y Universidad de Sor Juana, pp. 117–135.
16. Rodríguez R.V. 1943. Adivinanzas en México. *Revista Hispánica Moderna*. Vol. IX. New York-Buenos Aires.
17. Sahagún B. de. 2000. *Historia general de las cosas de Nueva España*, 3 vols. México, Conaculta. Y.
18. Fernández V.D. 2020. El español: una lengua viva. *Informe 2020. Anuario del Instituto Cervantes*. Madrid, pp. 17–111.

Статья поступила в редакцию 16.04.2022;
одобрена после рецензирования 16.05.2022;
принята к публикации 18.05.2022

The article was submitted 16.04.2022;
approved after reviewing 16.05.2022;
accepted for publication 18.05.2022

ОБ АВТОРАХ

Чеснокова Ольга Станиславовна — доктор филологических наук, профессор, профессор кафедры иностранных языков филологического факультета, Российский университет дружбы народов; chesnokova_os@pfur.ru
Медведева Екатерина Сергеевна — аспирант кафедры иностранных языков филологического факультета, Российский университет дружбы народов; katya.volokitina@gmail.com

ABOUT THE AUTHORS

Olga S. Chesnokova — Dr. habil in Philology, Professor, Department of Foreign Languages, Faculty of Philology, Peoples' Friendship University of Russia; chesnokova_os@pfur.ru
Ekaterina S. Medvedeva — Postgraduate Student, Department of Foreign Languages, Faculty of Philology, Peoples' Friendship University of Russia; katya.volokitina@gmail.com

ЦВЕТОВАЯ СЕМАНТИКА В КОНТЕКСТЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ КУЛЬТУР (НА МАТЕРИАЛЕ ФРАНЦУЗСКОГО ЯЗЫКА)

Е.Ю. Воробьева

*Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, Москва,
Россия; velen2007@mail.ru*

Аннотация: Статья посвящена изменениям в семантике цветообозначений во французском языке XX–XXI вв. в рамках взаимодействия культур. Примером для исследования выбраны наименования цветов товаров повседневного спроса, поскольку, являясь коммуникативным средством воздействия, они используются в качестве эмоциональной аргументации, направленной на манипулирование волей покупателя на уровне его нервно-психологических процессов. Эмоциональная цветовая информация реализуется через рекламные тексты, вербальные компоненты логотипов и эмблем и отражает с помощью создания дополнительных смыслов и коннотаций ценностные предпочтения покупателей. В современном мире в условиях растущего интереса к товарам потребительского спроса маркетологи создают оригинальные названия цветовых оттенков, которые, с одной стороны, направлены на продвижение товара, а с другой стороны, — представляют особенности категоризации цвета данной эпохи. В качестве исходного положения выдвигается тезис о том, что в рамках сближения культур процесс образования цветовых номинаций с цветовым референтом, представленным фактами или реалиями из неродной культуры, сопровождается интеграцией межкультурных концептуальных понятий и созданием нового ментального пространства. В работе использованы результаты исследования динамики коннотативного потенциала цветообозначений во французском языке XX–XXI вв., проведенного на материале рекламных каталогов, сайтов товаров повседневного спроса и словарей современного французского языка.

Ключевые слова: интерференция; ментальное пространство; сближение культур; цветовой референт; ассоциативные связи; коннотации

Для цитирования: Воробьева Е.Ю. Цветовая семантика в контексте взаимодействия культур (на материале французского языка) // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2022. № 3. С. 110–118.

COLOR SEMANTICS IN THE CONTEXT OF CULTURAL INTERACTION (ON THE FRENCH LANGUAGE EXAMPLE)

Elena Yu. Vorobyeva

Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia; velen2007@mail.ru

Abstract. The article is devoted to changes in the semantics of color symbols in French from the 20th to the 21st centuries within the framework of cultural interaction. The examples chosen for the study are the names of the colors of everyday goods, because, as a communicative means of action, they are used as an emotional argument aimed at manipulating the buyer's will at the level of his neuropsychological processes. Emotional color information is realized through advertising texts, verbal components of logos and emblems and reflects, by creating additional meanings and connotations, the value preferences of buyers. In today's world, with the growing interest in consumer goods, marketers are creating original color shades, which, on the one hand, are aimed at promoting the product, and, on the other hand, are features of the color categorization of a given era. The starting point is that, as part of the convergence of cultures, the process of creating color designations with a color reference represented by facts or realities from a foreign culture, is accompanied by the integration of intercultural concepts and the creation of a new mental space. The work uses the results of a study of the dynamics of the connotative potential of color designations in French of the XX–XXI centuries conducted on the material of advertising catalogues, websites of everyday goods and dictionaries of modern French language.

Key words: interference; mental space; cultural convergence; non-native cultural artifacts; color referent; associative relations; connotations

For citation: Vorobyeva E.Yu. (2022) Color Semantics in the Context of Cultural Interaction (on the French Language Example). *Moscow State University Bulletin. Series 19. Linguistics and Intercultural Communication*, no. 3, pp. 110–118. (In Russ.)

Цвет, являясь частью коммуникационной стратегии между производителем и потребителем, участвует в создании подсознательных мотиваций, основанных на психоэмоциональном восприятии объектов и предметов действительности. Человек принимает решение о покупке, руководствуясь побуждениями и мотивациями, зависящими от субъективного эмоционального опыта, который ассоциируется с конкретным цветом. Ж. Бодрийяр считает, что в процессе потребления значима не сама вещь, имеющая ту или иную функциональность, а взаимоотношения человека и вещи, рациональная и иррациональная мотивация его выбора [Бодрийяр, 1999: 12].

Поскольку в современном мире потребительское поведение характеризуется, с одной стороны, рациональностью вещей, а с другой — иррациональностью потребностей, цветовой оттенок или метафорическое название цвета, воздействуя на эмоции и ценностные предпочтения потребителя, влияют на решение о покупке. Таким образом, названия цвета не только указывают на цветовой оттенок, но и формируют нужные эмотивные состояния и коннотации для продвижения товара в обход сознания покупателя. В этой связи для передачи ярких запоминающихся образов потребительским товарам дают экспрессивные нетрадиционные цветоименования, в которых в качестве цветового референта нередко используются артефакты неродной культуры или глобального мира. Подобные цветочные метафоры, отражающие процессы глобализации, являются демонстрацией «факторов мобильности» или «адаптации к новому окружению» [Загряжская, 2021: 27–31]. Исследование, проведенное на материале рекламных сайтов, каталогов и словарей современного французского языка, демонстрирует наличие мотивационных и лингвопсихологических связей между цветоименованием французского языка и реалиями «чужих» культур [Воробьева, 2020].

В процессе потребления покупатель транслирует свои желания, воспоминания и мечты на вещи. Согласно Ж. Бодрийяру, приобретаются не вещи, а культурные знаки, сообщающие человеку различные дополнительные смыслы (здоровье, надежность, актуальность, смелость, счастье, спокойствие, модность, престиж и т.д.) [Бодрийяр, 1999: 212]. Анализируя психологию цвета, М. Люшер разделяет «структуру» и «функцию» цвета [Люшер, 1995]. По его мнению, «структура» является объективной стороной цветового воздействия и представляет устойчивое, общее значение этого цвета. «Функция» предполагает индивидуальность и субъективность в восприятии цвета и определяется состояниями и свойствами самого человека.

С помощью речевых конструкций, передающих цвет через ассоциативные метафорические связи, происходит воздействие на человека на уровне его нервно-психологических процессов. В этом случае цветовой оттенок воспринимается на когнитивном уровне символов и образов, когда в результате когнитивного использования уже имеющихся в языке значений создаются эмоционально окрашенные цветочные образы, передающие новые смыслы и коннотации. При этом один и тот же цвет рассматривается как единица нового знания, формируемая «на основе интерпретации коллективных знаний о мире в рамках индивидуальной концептуальной системы» [Болдырев, 2016: 24].

Так, желтый цвет в составе цветообозначения *jaune printemps* (желтый весенний) рисует образ весенней свежести и создает коннотации «радость», «удовольствие», «бодрость», тогда как *couleur feuilles jaunes*¹ ассоциируется с осенью и вызывает эмоции «грусть», «ностальгия». Синий цвет в цветообозначении *bleu nuit* (синий цвет ночи) ассоциируется с темнотой и может передавать как ощущение угрозы, так и создавать коннотации «тайна», «загадка»; *bleu orage* (синий цвет бури)² транслирует состояние напряженности и передает коннотации «сила», «опасность», «риск», а *bleu vacances* (синий/голубой цвет каникул)³, напротив, ассоциируясь с морским отдыхом, образует коннотации «свежесть», «прохлада», «бриз». Розовый цвет создает множество положительно окрашенных коннотаций (свежесть, чистота, нежность, женственность, сентиментальность и др.) и даже в составе цветообозначения *rose moribond* (умирающий розовый)⁴, ассоциируясь с увядшими цветами, он формирует коннотации, не связанные с умиранием («воспоминание», «уют», «спокойствие», «естественность»).

Некоторые цветообозначения не указывают на конкретный цвет, а в качестве прототипа используют мыслительную иллюстрацию, транслирующую ценностные установки и субъективные личностные характеристики. Так, *couleur de la petite robe noire* (цвет маленького черного платья)⁵ рисует образ элегантной француженки в платье от Коко Шанель, *couleur charivari* (цвет шума, гвалта) ассоциируется через соотнесение звука и цвета с многоцветием и может соответствовать русскому варианту «серобуромалиновый»⁶, *couleur parquet-mal-entretenu* (грязно-желтый)⁷ ассоциируется с «видавшим виды» паркетом и создает коннотации «неопрятный», «неухоженный».

В условиях глобализации и сближения культур создание цветовых номинаций в человеческом сознании сопровождается интеграцией концептуальных понятий из разных культур. По мнению

¹ *Dulux V. Catalogue des produits. 2019. URL: <https://www.duluxvalentine.com> (дата обращения: 04.11.2019).*

² *Chanel. Catalogue des produits. 2014. URL: http://www.chanel.com/fr_FR/parfums-beaute/maquillage/collection-refletsdetedechanel.html#page-4 (дата обращения: 19.11.2014).*

³ *Caumon C. Nommer la couleur, usages et pratiques prospectives en cosmétique. URL: <http://psn.univ-paris3.fr> (дата обращения: 10.01.2021).*

⁴ *Mollard-Desfour A. Dictionnaire de la couleur, mots et expressions d'aujourd'hui, XXe–XXIe siècle. Le Rose. P., 2002. P. 21–22.*

⁵ *Guerlain. Catalogue des produits cosmétiques. URL: <http://www.guerlain.com/fr/> (дата обращения: 15.01.2019).*

⁶ *Chanel. Op. cit.*

⁷ *Mollard-Desfour A. Le lexique de la couleur: de la langue à la culture... et aux dictionnaires. URL: <http://cief.elte.hu/sites/default/files/19mollarddesfour89-109.pdf> (дата обращения: 10.03.2019).*

В.И. Заботкиной, «на уровне когнитивных систем двух культур действуют механизмы интерактивной координации/выравнивания и интерференции, на уровне ментальных пространств... механизм концептуальной интеграции» [Заботкина, 2021: 17]. В процессе взаимодействия, согласно В.И. Заботкиной, создается интегрированное ментальное пространство со своей структурой и свойствами [там же], в результате которого возникают нетипичные цветоименования, где в качестве цветового прототипа фигурируют предметы или объекты, не имеющие отношения к родной культуре (*gris building* — серый цвет зданий, *girly* — ярко-розовый девичий⁸). Подобные ассоциативные связи, разворачивающиеся на фоне специфики значений других культур, создают новые периферийные семы, фиксирующие представления французов о современной реальности и отражающие их чувственно-ценностные предпочтения в условиях коммуникации с носителями разных культур.

В качестве примера демонстрации развития цветовой семантики выбраны цветоименования товаров повседневного спроса во французском языке XX–XXI вв., цветовая семантика которых рассматривается в рамках процессов глобализации и взаимодействия культур. Согласно данным исследованиям, устанавливается, что потребительским товарам дают эмоциональные положительно окрашенные названия цветовых оттенков с целью воздействия на желания потребителя и привлечения внимания к товарам с помощью создания нового смыслового фрейма. В результате выбора артефактов из неродных культур на роль цветового прототипа происходит смена фрейма или, как пишет Г.Г. Молчанова, «помещение какого-либо образа в новый фрейм, в новый национально-культурный контекст, позволяющий адресату находить новые решения, влияющие на переживание и интерпретацию ситуации» [Молчанова, 2018: 14]. Например, референт цветового оттенка из «чужой» культуры создает новые коннотации, такие как «фирменный стиль», «пример качества», «образец»: *gris building* — серый цвет зданий, *vert golf* — зеленый цвет лужайки для гольфа, *cappuccino, moka latté* — коричневые кофейные оттенки, *chamallows* — светло-желтый цвет десерта маршмэллоу, *carpaccio* — красный цвет карпаччо, *bleu Touareg* — синий цвет автомобиля Туарег, *rose Barby* — розовый цвет Барби, *baby doll* — розовый цвет куклы для детей, *girly* — розовый девичий цвет, *bleu jean* — джинсовый цвет⁹.

В условиях взаимодействия культур отмечаются случаи полного заимствования цветообозначений из других языков, в частности из

⁸ Mollard-Desfour A. Op. cit.

⁹ Mollard-Desfour A. Op. cit.; Dulux V. Op. cit.

английского. При этом заимствованные названия цветов приобретают во французском языке дополнительные коннотации, которые не присутствуют в родных языках. Так, *rose shocking* (шокирующий розовый), *black* (черный), *berry* (ягодный), *honey* (медовый), *first blush* (первый румянец)¹⁰ образуют во французском языке новые смыслы, обозначая наряду с цветовым оттенком «тенденцию», «актуальность», «дерзость», и, как правило, используются для товаров, предназначенных для молодой аудитории потребителей.

Еще одним из показателей развития семантики французских цветообозначений в контексте межкультурной коммуникации является выбор артефакта из восточной культуры в качестве цветового прототипа. В этом случае цветовой референт из «чужой» культуры передает коннотации «экзотика», «путешествие», «приключение»: *lanterne chinoise* (китайский фонарик ассоциируется с красным цветом), *rouge madras* (индийский женский головной убор красного цвета), *gris hammam* (серый цвет турецкого хаммама), *coton d’Egypte* (оттенок бежевого цвета ассоциируется с египетским хлопком)¹¹.

Зафиксированы цветообозначения, которые передают цветовой оттенок через ассоциации с известными мировыми личностями, традициями других культур и событиями глобального мира: оттенок рыжего цвета *couleur Bismarck* сравнивается с цветом волос канцлера Германской империи Отто фон Бисмарка; красный тиффани *rouge Titien* соответствует золотисто-медному оттенку на картинах итальянского художника Вечеллио Тициана; синий Тиффани *couleur Tiffany* ассоциируется с ювелирными украшениями от компании Tiffany & Co; оттенок красного цвета *tango* появляется по ассоциации с танцем «танго», создающим, как и красный цвет, коннотации «сильные эмоции», «страсть»; в основе семантики оранжевого оттенка *Halloween* (Хэллоуин) присутствует цветовой референт «тыква», символ международного праздника Хэллоуин; красный тореадорский *rouge toréador* возникает через ассоциации с одеждой испанских тореадоров; цвет хиппи *couleur hippie* обозначает «разноцветный», в основе значения которого — стиль популярного движения «детей цветов» 60-ых годов XX века, характеризующийся красочной одеждой со множеством разноцветных плетеных браслетов, поясов и сумок¹².

В поликультурном пространстве цветообозначения отражают специфические представления о других странах и народах, обусловленные их национальными, культурными и географическими осо-

¹⁰ Caumon C. Op. cit.

¹¹ Dulux V. Op. cit.

¹² Mollard-Desfour A. Op. cit.; Dulux V. Op. cit.

бенностями. Так, в словарях французского языка зафиксированы многочисленные оттенки красного и розового с цветовым референтом «географическая местность»: красный персидский/турецкий/восточный *rouge persan/turc/d'Orient*, красный баский/андалузский/ацтекский *rouge basque/andalou/aztèque*, киноварь китайская *rouge vermillon de Chine*, венецианский красный *rouge de Venise/venitien*, розовый бенгальский/индийский/тайский/саксонский *rose bengale/indien/de Siam/de Saxe*¹³.

Отмечаются также и другие цветовые оттенки, имеющие в качестве цветового прототипа географические объекты: берлинский синий *bleu de Prouse*, дельфтский синий, характерный для голландского фарфора *bleu de delft*, английский зеленый *vert anglais*, зеленый венгерский *vert de Hongrie*, кубинский коралловый *corail de Cuba*, индийский желтый *jaune indien*¹⁴.

Поскольку цветообозначения обладают способностью вызывать когнитивные и эмоциональные реакции в человеческом сознании, маркетологи разрабатывают специальные мотивационные стратегии цветового воздействия на потребителя. Например, в каталогах красок для интерьера *Dulux Valentine* зафиксированы номинации цветов, отражающие многочисленные оттенки разной насыщенности через ассоциации с городами, странами, островами, морями и океанами с целью создания коннотаций широкого эмоционально-ценностного спектра: «экзотика», «экстравагантность», «путешествие», «приключение», «гламур», «роскошь», «комфорт», «естественность», «здоровье», «чистота», «элегантность» и др.: лапландский белый *Laponie blanc*, тосканский светлый *Toscane clair*, кенийский пастельный *Kénia pastel*, австралийский насыщенный *Australie intense*, баийская экспрессия *Baly expression*, фиалковое пармское небо *ciel de Parme*, синий металллик цвета Каспийского моря *Caspienne bleu métallique*, карибский синий *Caraïbes bleu*, цвет воды атлантического океана на северо-востоке США *Long Island intense*, гаванский *Havane*, кикладский *Cyclades*, цвет острова Бора-Бора *Bora Bora*, цвет г. Акапулько *Acapulco*¹⁵.

Таким образом, цветообозначения во французском языке представляют собой динамичный процесс интеграции языковых единиц и восприятия объективной реальности, обеспечивающей в рамках межкультурной коммуникации номинацию новых цветовых оттенков самого широкого спектра. Поскольку сфера потребления диктует необходимость в отражении многочисленных цветовых от-

¹³ Trésor de la langue française du XIX et du XX siècle // Dir. de P. Imbs., B. Quémada. P., 1975.

¹⁴ Mollard-Desfour A. Op. cit.

¹⁵ Dulux V. Op. cit.

тенков, во французском языке в контексте возрастающего интереса к товарам повседневного спроса появляются цветовые оттенки, где в качестве референта цвета фигурируют реалии и факты других культур, аккумулирующие новые ассоциативные связи носителей французского языка с глобальным миром. В результате проведенного исследования обнаруживаются мотивационные и лингвopsихологические связи между цветоименованием французского языка и фактами «чужих» культур, а также определяются актуальные предпочтения носителей французского языка XX–XXI вв. при выборе цветового прототипа. Выводы подтверждают гипотезу о том, что в процессе взаимодействия культур создается ментальное пространство, представляющее концептуальную межкультурную интеграцию, в результате которой возникают новые смыслы и коннотации.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Бодрийяр Ж.* Система вещей / Пер. с фр. М., 1999. С. 12, 212.
2. *Болдырев Н.Н.* Типология концептов и языковая интерпретация // Новая Россия: традиции и инновации в языке и науке о языке: материалы докладов и сообщений Международной научной конференции, посвященной юбилею заслуженного деятеля науки РФ, доктора филологических наук, профессора Л.Г. Бабенко. 28–30 сентября 2016 г. Екатеринбург. М., 2016. С. 16–25.
3. *Воробьева Е.Ю.* Динамика коннотативного потенциала цветообозначений во французском языке XX–XXI вв. (на примере номинаций товаров повседневного спроса): Дисс. ... канд. филол. наук. М., 2020.
4. *Заботкина В.И.* К вопросу о когнитивных основах контакта двух культур // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2021. № 2. С. 17–28.
5. *Загрязкина Т.Ю.* Mobilité / Мобильность в дискурсе о языковом образовании: ключевое слово и социальный императив // Вестн. Моск. ун-та. Сер.19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2021. № 3. С. 26–40.
6. *Люшер М.* Сигналы личности: ролевые игры и их мотивы. Воронеж, 1995.
7. *Молчанова Г.Г.* Когнитивная синестезийная метафора и теория напряженности // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2018. № 4. С. 9–18.

REFERENCES

1. Bodrijyar Zh. 1999. *Sistema veshchej* / per. s fr. [The system of things / per. from fr.]. Moscow, Rudomino. (In Russ.)
2. Boldyrev N.N. 2016. Tipologija konceptov i jazykovaja interpretacija [Typology of concepts and linguistic interpretation]. *Novaja Rossija: tradicii i innovacii v jazyke i nauke o jazyke: materialy dokladov i soobshhenij Mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii, posvjashhennoj jubileju Zasluzhennogo dejatelja nauki RF, doktora filologicheskikh nauk, professora L.G. Babenko*. 28–30 sent. 2016 g. Ekaterinburg. Moscow, Ekaterinburg, 2016, pp. 16–25. (In Russ.)
3. Vorob'eva E.Ju. 2020. *Dinamika konnotativnogo potenciala cvetooboznachenij vo francuzskom jazyke XX–XXI vv. (na primere nominacij tovarov povsednevnogo*

- sprosa*): dis. kand. filol. nauk. [Dynamics of the connotative potential of color terms in the French language of the XX–XXI centuries (on the example of nominations of consumer goods)] Moscow. (In Russ.)
4. Zabotkina V.I. 2021. K voprosu o kognitivnykh osnovakh kontakta dvuh kul'tur [To the question of the cognitive foundations of the contact of two cultures]. *Moscow State University Bulletin. Series 19: Linguistics and intercultural communication*, no. 2, pp. 17–28. (In Russ.)
 5. Zagryazkina T.Yu. 2021. Mobilité / Mobil'nost' v diskurse o yazykovom obrazovanii: klyuchevoe slovo i social'nyj imperativ [Mobilité / Mobility in the discourse on language education: a key word and a social imperative]. *Moscow State University Bulletin. Series 19. Linguistics and intercultural communication*, no. 3, pp. 26–40. (In Russ.)
 6. Lyusher M. 1995. *Signaly lichnosti: rolevye igry i ih motivy*. [Personality signals: role-playing games and their motives]. Voronezh, NPO Modek. (In Russ.)
 7. Molchanova G.G. 2018. Kognitivnaya sinestezijnaya metafora i teoriya napryazhennosti. [Cognitive synesthesia metaphor and tension theory]. *Moscow State University Bulletin. Series 19. Linguistics and intercultural communication*, no. 4, pp. 9–18. (In Russ.)

Статья поступила в редакцию 17.02.2022;
одобрена после рецензирования 17.03.2022;
принята к публикации 18.05.2022

The article was submitted 17.02.2022;
approved after reviewing 17.03.2022;
accepted for publication 18.05.2022

ОБ АВТОРЕ

Воробьева Елена Юрьевна — кандидат филологических наук, старший преподаватель кафедры французского языка и культуры факультета иностранных языков и регионоведения МГУ имени М.В. Ломоносова; velena2007@mail.ru

ABOUT THE AUTHOR

Elena Yu. Vorobyeva — PhD in Philology, Assistant Professor, Department of French Language and Culture, Faculty of Foreign Languages and Area Studies, Lomonosov Moscow State University; velena2007@mail.ru

К ВОПРОСУ О ДИСКРИМИНАЦИИ В ДИСКУРСЕ НЕМЕЦКИХ ФУТБОЛЬНЫХ ФАНАТОВ

Р.В. Белютин

*Смоленский государственный университет, Смоленск, Россия;
ryubelyutins@rambler.ru*

Аннотация: В данной статье представлены результаты исследования коммуникации немецких футбольных фанатов — той его части, в которой обнаруживаются референции к дискурсу Третьего рейха. Представление данного аспекта предваряется описанием проблематики в общем формате — со ссылкой на авторитетных отечественных и зарубежных ученых. Делается заключение о том, что аллюзии Третьего рейха до сих пор прочно закреплены в национальной когнитивной базе и неизбежно проецируются в немецкое языковое сознание и дальше — в дискурсы, в том числе спортивный. Выявляются основные лексические маркеры, репрезентирующие концептуальную сферу «Третий рейх», в частности участок, на котором немецкие футбольные фанаты (в основном ультра-правый сектор) позволяют себе антисемитскую риторику и символику. Раскрываются причины использования фанатами нацистской лексики, обозначаются перспективы изучения данной и смежной с ней проблем (сексизм, социальная дискриминация и др.) в фокусе лингвистики. В ходе анализа эмпирического материала был задействован комплексный методологический аппарат: интегративный подход, дискурсивный, компонентный, концептуальный анализ, классификация, наблюдение, описание, лексикографический, контекстологический методы, методы индукции и дедукции. Полученные результаты позволяют дополнить новыми данными представление о том, какими содержательными смыслами наполняются в картине мира футбольных фанатов категории «Свой — Чужой», «Идентичность», как работает индивидуальное и коллективное (языковое) сознание в границах данной субкультуры и на уровне национальной концептосферы.

Ключевые слова: дискриминация; спортивный дискурс; дискурс футбольных фанатов; язык Третьего рейха; антисемитизм; метафоры; картина мира

Для цитирования: Белютин Р.В. К вопросу о дискриминации в дискурсе немецких футбольных фанатов // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2022. № 3. С. 119–129.

ON DISCRIMINATION IN GERMAN FOOTBALL FANS' DISCOURSE

Roman V. Belyutin

Smolensk State University, Smolensk, Russia; ryubelyutins@rambler.ru

The article provides the results of a study of German football fans' communication where reference to the Third Reich can be detected. The representation of this issue is preceded by a general description of the problem with a reference to respected Russian and foreign scientists. A conclusion is made that allusions to the Third Reich are still strong in the national cognitive base and are inevitably projected onto the German linguistic consciousness and further on to discourses, including sports discourse. New lexical markers are identified to represent the conceptual sphere 'The Third Reich', especially its area in which German football fans (mostly ultras) let themselves resort to anti-Semitic narrative and symbols. The reasons for using nazi lexicon by fans are revealed, the prospects for studying this and related problems in linguistics (sexism, social discrimination, etc.) are highlighted. In the course of empirical material analysis complex methodologies were employed: integrative approach, discourse, component, conceptual analysis, classification, observation, description, lexicographical, contextual method, deduction and induction method. The obtained results allow us to supplement with new data the idea of what conceptual meaning constitutes the categories "us — them", "identity" in football fans' world view, how individual and collective (linguistic) consciousness works within a certain subculture and on the level of the national sphere of concepts.

Key words: discrimination; sports discourse; football fans' discourse the language of the Third Reich; anti-Semitism; metaphors; the view of the world

For citation: Belyutin R.V. (2022) On Discrimination in German Football Fans' Discourse. *Moscow State University Bulletin. Series 19. Linguistics and Intercultural Communication*, no. 3, pp. 119–129. (In Russ.)

В настоящее время всем нам приходится наблюдать за тем, как стремительно девальвируется идея «спорт вне политики», которую много лет назад провозгласил основатель Олимпийского движения, французский барон-идеалист П. де Кубертен. Российским спортсменам, спортивным федерациям, объединениям приходится сталкиваться с беспрецедентным политическим давлением со стороны тех, кто в угоду политической конъюнктуре не желает видеть Россию мощным, процветающим государством, в том числе на спортивной арене.

Благосклонное отношение и лояльность по отношению к одним и расистская идеология против других — явление далеко не новое. История знает множество примеров, когда спорт становился заложником политических режимов, превращался в метафору, с помощью

которой можно было манипулировать сознанием общественных масс, реализовывать собственные цели и интересы, определять достойных и исключать тех, кто по той или иной причине не соответствует системе.

Самым одиозным в этом смысле примером остается отношение к спорту в нацистской Германии. Для своей пропаганды Гитлер и его приспешники эксплуатировали спорт в самых разных форматах: от проведения Олимпийских игр до возвеличивания в статус национальных героев отдельных спортсменов, которые должны были вдохновлять других и вселять веру в правильность выбранного политического курса. Не случайно, судя по всему, в качестве места для своих «дьявольских» выступлений перед публикой рейхсминистр Геббельс выбирал Берлинский дворец спорта. Примечательно, что даже политические тексты нацистских вождей зачастую были составлены так, чтобы транслировать идеологический смысл через обращение к реалиям из спортивной сферы, ср.: *“Die einfache **Boxersprache** fanden die Beamten vom Propaganda-Ausschuss ganz «herrlich». Der Ton ist herzerfrischend hart, und es wird von den **Kämpfen** und den **Fights (Boxkampf)** gesprochen wie von den Schlachtfeldern in Marokko oder in Deutsch-Süd-West”*¹.

Известный немецкий филолог, исследователь тоталитарного мышления и языка нацистской Германии В. Клемперер, посвящает данному вопросу целый раздел своей монографии. В этом разделе приводятся многочисленные примеры использования спортивных метафор (не только из тематической области «Бокс») в политических целях, ср.: *“Wir wischen uns das Blut aus den Augen, damit wir klar sehen können, und geht es in die nächste **Runde**, dann stehen wir wieder fest auf den Beinen”*²; *“uns wird der Atem nicht ausgehen, wenn es zum **Endspurt** kommt”*³; *“**Sieger** werde, wer auch nur um Haupteslänge vor den anderen **durchs Zielband geht**”*⁴.

Анализируя язык Третьего рейха, Клемперер не мог не задумываться о том, сможет ли современное общество найти в себе силы отказаться от нацистского вокабуляра, нацистских лозунгов и паролей. Предупреждением всему миру прозвучала его фраза, вынесенная в первую главу знаменитой книги “LTI”: *“Worte können sein wie winzige Arsendosen: sie werden unbemerkt verschluckt, sie scheinen keine Wirkung zu tun, und nach einiger Zeit ist die Giftwirkung doch da”*⁵.

¹ Völker M. Das Amt für Sportwerbung empfiehlt // TAZ (16.07.2021). URL: <https://taz.de/Propaganda-und-sportliche-Sprache/!5781457/> (accessed: 12.04.2022).

² Klemperer V. LTI. Notizbuch eines Philologen. Stuttgart, 2015. S. 262.

³ Ibid. S. 261.

⁴ Ibidem.

⁵ Klemperer V. Op. cit. S. 26.

К сожалению, немецкое общество и по сей день не нашло противоядия от коричневой чумы, и концепт «Третий рейх» по-прежнему актуализируется во многих дискурсивных практиках и коммуникативных пространствах, формирующих национальную картину мира. Ср.: «Нацистский режим давно рухнул, но отголоски языка Третьего рейха все еще ощущаются в современном немецком языке. Они находят свое проявление в разных жанрах коммуникации, на всех уровнях языка, где наблюдается взаимодействие различных символов» [Едличко, 2015: 90].

В данной работе мы рассмотрим случаи актуализации исследуемого концепта в *немецком спортивном дискурсе*, а именно — на том его обширном участке, который находится во власти футбольных фанатов.

Предваряя рассуждения о существовании проблемы в дискурсе футбольных фанатов, отметим, что, по нашим наблюдениям, и другие участники спортивного дискурса не один раз оказывались в центре скандала, так или иначе связанного с нацистской тематикой.

В коллективной памяти немцев до сих пор (об этом можно судить, если познакомиться с профилем обсуждаемой персоны в немецкоязычной версии Википедии)⁶ остается абсолютно неуместное, неэтичное сравнение, которое позволила себе журналист и комментатор государственного немецкого телевизионного канала “ZDF” К. Мюллер-Хоэнштайн, когда попыталась представить себе и зрителям у экранов эмоции футболиста сборной Германии М. Клозе после забитого им мяча на Чемпионате мира по футболу в 2010 г.

“Das ist für Miro Klose doch ein innerer Reichsparteitag, jetzt mal im Ernst, dass der heute hier trifft”⁷.

Дело в том, что словосочетание *“ein innerer Reichsparteitag”* содержит прямую референцию к событиям Третьего рейха. Согласно энциклопедии немецких фразеологизмов данное выражение является грубым, в определенном контексте относится к стилистически сниженной лексике; содержит аллюзию на партийные съезды Национал-социалистической рабочей партии Германии в 1930-е годы, которые служили демонстрации абсолютной власти и идеологии нацистского режима. «Торжественность», которая приводила сторонников партии в особое эмоциональное состояние, близкое к экстазу, достигалась специально устраиваемыми в дни проведения съезда

⁶ Müller-Hohenstein K. Wikipedia. URL: https://de.wikipedia.org/wiki/Katrin_M%C3%BCller-Hohenstein (accessed: 14.03.2022).

⁷ Stürmer M. Aus Unkenntnis verirrt sich ein Nazi-Wort ins ZDF // Die Welt (14.06.2010). URL: <https://www.welt.de/kultur/article8039463/Aus-Unkenntnis-verirrt-sich-ein-Nazi-Wort-ins-ZDF.html> (accessed: 24.03.2022).

военными маршами, парадами, другими показательными мероприятиями⁸.

Не остался без внимания прессы инцидент, произошедший во время одного из матчей Oberлиги Гамбург между ФК «Тевтония Оттенсен» и «ТуС» Дассендорф. Спровоцировал скандал директор спортивного отдела «Тевтонии» В. Эм, который позволил себе нацистское приветствие по окончании футбольного поединка, ср.: *«Der Hamburger Fußball-Oberligaklub FC Teutonia 05 hat seinen Sportchef Bert Ehm beurlaubt. Der 70 Jahre alte langjährige Trainer hatte nach dem Punktspiel seines Clubs bei Spitzenreiter TuS Dassendorf (1:2) am Freitagabend “Sieg heil” gerufen»*⁹.

Эти и многие другие факты неопровержимо доказывают, что футбол и политика в Германии — домены, которые находятся в отношениях взаимозависимости. Прочитируем известного немецкого социолога В. Хайтмайера: “Fußball sei unpolitisch? Das ist Unsinn. Im Fußball geht es um oft um Machtdemonstration und Machtdemonstrationen sind immer politisch. Wer das abstreitet, hat ein merkwürdiges Verständnis des Politischen” [Blaschke, 2011: 79–80].

Переходя к анализу заявленной проблематики в коммуникативных пространствах субкультуры немецких футбольных фанатов, заметим, что интерес к данному дискурсу со стороны ученых, в том числе лингвистов, за последние годы значительно возрос. Исследованию языкового оформления коллективной картины мира футбольных фанатов посвящены работы Г. Бруннера [Brunner, 2009] и А. Буркхардта [Burkhardt, 2009] в специальном выпуске серии авторитетного немецкого издательства “Duden”; лингвокогнитивные, лингвосоциальные и лингвокультурологические аспекты коммуникации немецких футбольных фанатов широко представлены в коллективной монографии под редакцией А. Буркхардта и Р.В. Белютина “Fankultur und Fankommunikation in nationalen und transnationalen Diskursen/Дискурс футбольных фанатов в национальных и транснациональных проекциях” [Beljutin, Burkhardt, 2021]. Отдельно стоит отметить публикации С. Майера-Фиракера, в которых специалист пытается разобраться в том, что происходит на «поле брани» футбольных фанатов (Beschimpfungskultur), представляющем едва ли не «передовой» участок данной дискурсивной практики [Meier-Vieracker, 2018; 2022]. Что касается тематики, исследуемой в данной

⁸ Suchergebnis für “ein innerer Reichsparteitag”. URL: <https://www.redensarten-index.de/suche.php?suchbegriff=~ein+innerer+Reichsparteitag&suchspalte%252525252525B%252525252525D> (accessed: 18.03.2022).

⁹ “Sieg Heil” — Hamburger Fußballverein beurlaubt Sportchef nach Nazi-Spruch // Tageblatt (26.09.2017). URL: <https://www.tageblatt.lu/sport/fussball/sieg-heil-hamburger-fussballverein-beurlaubt-sportchef-nach-nazi-spruch/> (accessed: 14.03.2022).

работе, по нашим наблюдениям, в лингвистическом ракурсе она в отечественном научном дискурсе представлена впервые.

Эмпирический материал отбирался из аутентичных немецкоязычных источников — материалов, размещенных в медийном пространстве, публикаций в научных изданиях, текстов, созданных самими фанатами (чат-коммуникация, дневники, баннеры и др.). Помимо так называемых кабинетных процедур, для сбора эмпирического материала привлекались методы полевой лингвистики, использование которых стало возможным благодаря прямому общению автора с носителями языка — представителями данной субкультуры, возможности посещения футбольных матчей в Германии и др. В общей сложности по исследуемой проблеме было обследовано более 150 образцов.

Ограничения, накладываемые на объем статьи, не позволяют описать все нюансы этой сложной темы, мы остановимся на представлении примеров, которые помогают составить впечатление о том, насколько острой в немецком обществе продолжает оставаться проблема нацизма на стадионах и за их пределами.

Как известно, одной из «визитных» карточек Третьего рейха являлся расовый антисемитизм. Авторитетный немецкий специалист в области политологии и спортивных наук Ф. Шуберт обращает внимание на практически перманентное присутствие данного фрейма в дискурсе немецких футбольных фанатов, ср.: “Antisemitische Stereotype als Diskreditierung unter Fans haben eine lange Geschichte im deutschen Fußball” [Schubert, 2015: 90].

Многие в Германии до сих пор с ужасом вспоминают 1980–1990-е годы, когда бесчинствовали фанатские группировки “*ZyklonB*” (название которой содержит аллюзию на смертоносный газ, известный использованием для массового уничтожения людей в лагерях смерти) и “*Borussenfront*”, тесно связанные с неонацистами.

Немецкие футбольные фанаты с пугающей регулярностью воздействуют нацистскую вербальную и невербальную семиотику и сегодня.

На многих стадионах Германии фанаты, несмотря на общественные осуждения и порицания (правда, не всегда и не везде), продолжают проводить аналогии с концлагерем Освенцим. «Оригинальный» текст звучит следующим образом: “*Eine U-Bahn, eine U-Bahn bauen wir, von Jerusalem bis nach Auschwitz, eine U-Bahn bauen wir!*” («Мы построим метро — от Иерусалима до Овенцима»). Футбольные фанаты приспособили исходный вариант под свои коммуникативные нужды: вместо онима «Иерусалим» они каждый раз встраивают в эту фразу название города, с которым ассоциируется команда-противник и ее болельщики.

“*Thr könnt nach Hause fahrn’, ihr könnt nach Hause fahrn’. Eine U-Bahn, eine U-Bahn bauen wir, von St. Pauli bis nach Auschwitz, eine U-Bahn bauen wir*”¹⁰ (фанаты «Ганзы» из Ростока в адрес болельщиков из Санкт-Паули).

“*Eine U-Bahn, eine U-Bahn, eine U-Bahn bauen wir, von Mainz bis nach Auschwitz, eine U-Bahn bauen wir*”¹¹ (фанаты дортмундской «Боруссии» в момент коммуникативного «клинча» с болельщиками «Майнц 05»).

Не менее шокирующей является фраза, которая появилась на одном из баннеров во время матча «Тус Заксенхаузен» — «Бабельсберг 03»:

“*Gas geben Sachsenhausen*”¹². Фанаты оправдывались тем, что хотели поддержать местную команду, воодушевить ее на бескомпромиссную борьбу, настаивали на том, что игроки должны прибавить — в силе, скорости и пр., однако на первый план вышло иное прочтение и трактовка высказывания. Усилило общественный резонанс то, что данная акция произошла в годовщину окончания Второй мировой войны в священном для узников концлагерей месте: недалеко от Ораниенбурга с 1936 по 1945 г. находился концлагерь «Заксенхаузен», в котором нацистами были убиты и замучены более 100 000 человек.

Антисемитские выпады фанатов слышатся на других стадионах Германии, ср.:

“*Jude verrecke/Synagogen müssen brennen/Makkabi nach Auschwitz/Juden in die Gaskammer/Drecksjude/Du stinkst schon wie ein Jude*”¹³ (фразы немецких футбольных фанатов в адрес футбольных клубов спортивного объединения «Маккаби», Германия); “*Arbeit macht frei — Babelsberg 03*”¹⁴ (фанаты «Энерги» (Котбус) в матче их любимого клуба против «Бабельсберга 03»).

¹⁰ Niessen B. Das “U-Bahn bis nach Auschwitz” — Lied geistert noch immer durch den Fußball // Vice. URL: <https://www.vice.com/de/article/4xjwy3/das-u-bahn-bis-nach-auschwitz-lied-geistert-noch-immer-durch-den-fuball> (accessed: 02.04.2022).

¹¹ Ibidem.

¹² “Gas geben Sachsenhausen” — Rechtsextreme Fußballfans sorgen mit Plakat für Eklat // Zeit Online (10.05.2013). URL: <https://blog.zeit.de/stoerungsmelder/2013/05/10/gas-geben-sachsenhausen-rechtsextreme-fusballfans-sorgen-mit-plakat-fur-eklat> 12840 (accessed: 04.04.2022).

¹³ Schubert F. Antisemitismus in Fußball-Fankulturen // M. Endenmann, R. Claus, G. Dembowski, J. Gabler (Hgg.). Zurück am Tatort Stadion. Diskriminierung und Antidiskriminierung in Fußball-Fankulturen. Göttingen, 2015. S. 98; Blaschke R. Op. cit. S. 154–155.

¹⁴ Zobel H. Cottbus-Fans zeigen Hitlergruß — und der Verband schützt sie // Spiegel (02.02.2018). URL: <https://www.spiegel.de/panorama/babelsberg-03-energie-cottbus-nazis-und-hitlergruesse-sind-dem-verband-egal-a-00000000-0003-0001-0000-000002062747> (accessed: 04.04.2022).

Нередко нацистские высказывания сопровождаются соответствующей *невербальной семиотикой*: “*Während des Niedersachsenliedes das vor den Heimspielen von Hannover 96 gespielt wurde, hatten viele Fans während der Liedzeile „Heil Herzog Widukinds Stamm“ den rechten Arm gehoben*”¹⁵; “*So hielten die Fans aus Aue am 11. April 2004 in Mainz einmal die Ziffern 1488 hoch. Die 88 ist bekannt, mit der 14 ist die Phrase des amerikanischen Rechtsterroristen David Eden Lane gemeint, die aus 14 Worten besteht*”¹⁶.

Анализ источников показывает, что обращение к дискурсу Третьего рейха со стороны немецких футбольных фанатов можно наблюдать не только во время матчей внутренних чемпионатов (бундеслига, вторая бундеслига, региональная лига, оберлига и др.), но и на международном уровне, когда, например, выступает национальная сборная Германии.

Специалисты в качестве точки отсчета называют сентябрь 1996 г., когда в городе Забже состоялся отборочный матч между сборными Польши и Германии. Уже на пути к стадиону неонацисты, прибывшие из Германии, начали скандировать: “*Wir fahren nach Polen, um die Juden zu versohlen*”¹⁷, а во время самого матча развернули плакат с надписью: “*Schindler Juden, wir grüßen euch*”¹⁸.

Громкое «продолжение» последовало в 2005 г.: “*SS, SA, Bavaria*“ *war einer der Sprechchöre deutscher Fußballfans beim Spiel der deutschen Nationalmannschaft am 26. März in Slowenien. Hitlergruß und Absingen des Horst-Wessel-Liedes vervollständigten das Auftreten der Fußball-Nazis*”¹⁹.

В 2008 г. история повторилась — во время одного из матчей Чемпионата Европы по футболу, когда группа немецких фанатов, состоящая из 160 человек, начала скандировать: “*Alle Polen müssen einen gelben Stern tragen*”²⁰ (желтая звезда (также «желтый знак» или «знак позора») — особый отличительный знак, который евреи должны были носить на подконтрольной властям Германии территории в период Холокоста).

Четыре года спустя, вновь на Чемпионате Европы, фанаты немецкой сборной демонстрировали на стадионе нацистское привет-

¹⁵ Blaschke R. Op. cit. S.108.

¹⁶ Ibid. S. 96.

¹⁷ Blaschke R. Klischees in der Kurve // Deutschlandfunk (18.01.2015). URL: <https://www.deutschlandfunkkultur.de/antisemitismus-im-fussball-klischees-in-der-kurve-100.html> (accessed: 03.03.2022).

¹⁸ Ibidem.

¹⁹ Werder-Fans gegen rechts. URL: <https://werder.wordpress.com/> (accessed: 01.03.2022).

²⁰ Neonazis hetzten gegen Polen // TAZ (10.06.2008). URL: <https://taz.de/Rechte-Parolen-bei-EM-Spiel/15180859/> (accessed: 01.03.2022).

ствии в футболках с цифрой «88» и распевали: “*Wir bauen eine U-Bahn von Lemberg nach Ausschwitz*”²¹.

То, что это уже определенного рода тенденция и ритуал, было доказано немецкими футбольными фанатами в 2017 г., ср.: “*Nationalsozialistische Wechselgesänge sind am Freitagabend in der Eden Aréna in Prag zu hören. Die einen rufen „Sieg“, die andern „Heil“. Der Hitlergruß und brennende Fackeln — Szenen, die eher an 1939 erinnern als an 2017*”²².

Итак, рассмотренные случаи использования вокабуляра Третьего рейха в дискурсе немецких футбольных фанатов позволяют заключить, что нацистские (антисемитские) формулировки продолжают оставаться в коммуникативном поле представителей данной субкультуры, несмотря на все предпринимаемые попытки государственных структур, общественных организаций, антинацистских фанатских инициатив повлиять на эту негативную и позорную во всех смыслах ситуацию.

Как правило, организуют и имплементируют данный дискурс на стадионах и в околоспортивной среде представители (ультра)правого сектора фанатской субкультуры. В этом случае подобные высказывания фанатов являются не только злопожеланиями и оскорблениями в адрес игроков и болельщиков другого (других) клубов, но выражением политической позиции — в полной уверенности, что эти выступления не останутся незамеченными СМИ, а, значит, получат широкую общественную огласку.

Вместе с тем достаточно часто фиксируются случаи, когда запрещенные фразы произносятся или отображаются на баннерах болельщиков, которые на самом деле не репрезентируют антисемитскую картину мира, но считают, что для оскорбления «других» (особенно, если это дерби или другие принципиальные противостояния) оправданы любые стратегии и тактики, в том числе аллюзии, связанные с нацистским прошлым Германии.

К сожалению, обозначенная проблематика — далеко не единственная в коммуникации футбольных фанатов. Сексизм и социальная дискриминация также находят свое вербальное (и невербальное) выражение в фанатском дискурсе, следовательно, появляется лингвистический повод сфокусировать внимание в следующих публикациях на данных концептах, в том числе потому, что это — звенья

²¹ Nagler M. Eine U-Bahn von Lemberg bis nach Ausschwitz. URL: <https://mikenagler1.wordpress.com/2012/06/28/eine-u-bahn-von-lemborg-bis-nach-ausschwitz/> (accessed: 01.03.2022).

²² Nazi-Parolen bei Quali-Spiel // Blick (12.09.2018). URL: <https://www.blick.ch/sport/fussball/wm/fan-skandal-in-deutschland-nazi-parolen-bei-quali-spiel-id7249272.html> (accessed: 03.04.2022).

одной цепи. Ср. определение известного политолога Р. Штеса: “Rechtsextremismus ist ... eine Kombination von Einstellungen, die einen gemeinsamen Kern haben: die Ablehnung der Gleichheit aller Menschen” [цит. по: Blaschke, 2011: 9].

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Белютин Р.В.* Прагмасемантические и лингвоментальные проекции немецкого спортивного дискурса: монография. Смоленск, 2019.
2. *Едличко А.И.* Язык Третьего рейха и тенденции его проявления в современном немецком протестном дискурсе // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2015. № 4. С. 80–92.
3. *Илле А.М.* Футбольные фанаты в поле политики // Телескоп. 2018. № 3 (129). С. 35–37.
4. *Beljutin R., Burkhardt A.* (Hgg.) Fankultur und Fankommunikation in nationalen und transnationalen Diskursen/Дискурс футбольных фанатов в национальных и транснациональных проекциях. Bern, 2021.
5. *Blaschke R.* Angriff von Rechtsaußen. Wie Neonazis den Fußball missbrauchen. Göttingen, 2011.
6. *Brunner G.* Fangesänge im Fußballstadion // A. Burkhardt, P. Schlobinski (Hgg.). Flickflack, Foul und Tsukahara. Der Sport und seine Sprache. Bd. 10. Mannheim u.a., 2009. P. 194–210.
7. *Burkhardt A.* Der zwölfte Mann. Fankommunikation im Fußballstadion // A. Burkhardt, P. Schlobinski (Hgg.). Flickflack, Foul und Tsukahara. Der Sport und seine Sprache. Bd. 10. Mannheim u.a., 2009. P. 175–193.
8. *Meier-Vieracker S.* Im Fadenkreuz. Metapragmatik und semiotic ideologies im Fußballfandiskurs // Kodikas / CODE. 2018. № 3–4. P. 245–259.
9. *Meier-Vieracker S.* “Arschloch, Wichser, H****sohn”. Zur Beschimpfungs- und Provokationskultur von Fußballfans // Der Deutschunterricht. 2022. № 2. P. 44–55.
10. *Schubert F.* Antisemitismus in Fußball-Fankulturen // M. Endenmann, R. Claus, G. Dembowski, J. Gabler (Hgg.) Zurück am Tatort Stadion. Diskriminierung und Antidiskriminierung in Fußball-Fankulturen. Göttingen, 2015. P. 90–101.

REFERENCES

1. Belyutin R.V. 2019. Pragmasemanticheskie I lingvomental'nye proekcii nemeckogo sportivnogo diskursa: monografiya [*A Study on Pragmatic and Semantic, Linguistic and Mental Projections of the German Sports Discourse*]. Smolensk. (In Russ.)
2. Edlichko A.I. 2015. Yazyk Tre't'ego Rejha I tendencii ego proyavleniya v sovremennom nemeckom protestnom diskurse [The Language of the Third Reich and its Manifestations in Modern German Protest Discourse]. *Moscow State University Bulletin. Series. 19. Linguistics and Intercultural Communication*, no. 4, pp. 80–92. (In Russ.)
3. Ille A.M. 2018. Futbol'nye fanaty v pole politiki [Football Fans on the Field of Politics]. *Telescope*, no. 3 (129), pp. 35–37. (In Russ.)
4. Beljutin R., Burkhardt A. (Hgg.). 2021. *Fankultur und Fankommunikation in nationalen und transnationalen Diskursen*. Diskurs futbol'nykh fanatov v natsional'nykh i transnatsional'nykh proektsiyakh. Bern. (In Germ./Russ.)
5. Blaschke R. 2011. *Angriff von Rechtsaußen. Wie Neonazis den Fußball missbrauchen*. Göttingen. (In Germ.)

6. Brunner G. 2009. *Fangesänge im Fußballstadion* In A. Burkhardt, P. Schlobinski (Hgg.). *Flickflack, Foul und Tsukahara. Der Sport und seine Sprache*. Bd. 10. Mannheim u.a., pp. 194–210. (In Germ.)
7. Burkhardt A. 2009. *Der zwölfte Mann. Fankommunikation im Fußballstadion* In A. Burkhardt, P. Schlobinski (Hgg.). *Flickflack, Foul und Tsukahara. Der Sport und seine Sprache*. Bd. 10. Mannheim u.a., pp. 175–193. (In Germ.)
8. Meier-Vieracker S. 2018. Im Fadenkreuz. Metapragmatik und semioticideologies im Fußballfandiskurs. *Kodikas/CODE*, no. 3–4, pp. 245–259. (In Germ.)
9. Meier-Vieracker S. 2022. “Arschloch, Wichser, H****sohn”. Zur Beschimpfungs- und Provokationskultur von Fußballfans. *Der Deutschunterricht*, no. 2, pp. 44–55. (In Germ.)
10. Schubert F. 2015. *Antisemitismus in Fußball-Fankulturen* In M. Eнденmann, R. Claus, G. Dembowski, J. Gabler (Hgg.). *Zurück am Tatort Stadion. Diskriminierung und Antidiskriminierung in Fußball-Fankulturen*. Göttingen, pp. 90–101. (In Germ.)

Статья поступила в редакцию 24.04.2022;
одобрена после рецензирования 17.05.2022;
принята к публикации 18.05.2022

The article was submitted 24.04.2022;
approved after reviewing 17.05.2022;
accepted for publication 18.05.2022

ОБ АВТОРЕ

Белютин Роман Вячеславович — доктор филологических наук, доцент, зав. кафедрой немецкого языка Смоленского государственного университета; ryubelyutins@rambler.ru

ABOUT THE AUTHOR

Roman V. Belyutin — Dr. habil in Philology, Associate Professor, Head of the Department of the German Language at Smolensk State University; ryubelyutins@rambler.ru

САМОПРЕЗЕНТАЦИЯ АВТОРА В ТЕКСТЕ НАУЧНО-ПОПУЛЯРНОЙ СТАТЬИ ПРАВОВОЙ ТЕМАТИКИ

(НА МАТЕРИАЛЕ СТАТЬИ Н. КОЛОКОЛОВА

«БЕРЕГИТЕ КАРМАНЫ, СУМКИ, ЧЕМОДАНЫ...»)

Ю.О. Соловьева

*Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова,
Москва, Россия; solovieva-julia2009@yandex.ru*

Аннотация: В статье анализируются типичные средства реализации личностного дейксиса популяризатора-ученого как агента популярно-юридического дискурса, а также приемы, которые используются им для конструирования своего образа. Популярно-юридический дискурс рассматривается как разновидность научно-популярного дискурса, что наделяет его тексты рядом характеристик, присущих научной коммуникации. Автор текста популярно-юридического дискурса в жанре «обзор» обезличен, но демонстрирует большую свободу и вариативность актуализации своей позиции в связи с менее жесткими стилистическими рамками научно-популярного дискурса. Сочетание стратегий научного и медийного дискурсов в тексте научно-популярной статьи правовой тематики позволяет автору демонстрировать высокую компетентность и профессионализм в своей области (юриспруденции) и одновременно устанавливать личный контакт с адресатом, который необходим для передачи ему специальных знаний. Включение в текст нарратива, аллюзий к прецедентным судебным делам и известным преступникам, а также использование разнообразных стилистических приемов позволяют автору увлечь адресата, заложить в нем интерес к правовым знаниям в перспективе. Концепты, вербализируемые автором научно-популярной статьи правовой тематики, актуальны для юридического дискурса.

Ключевые слова: популярно-юридический дискурс; самопрезентация; я-позиция автора; личностный дейксис; популяризатор; популяризация; вторичная категоризация/концептуализация; нарратив; вербальные репрезентанты концепта

Для цитирования: Соловьева Ю.О. Самопрезентация автора в тексте научно-популярной статьи правовой тематики (на материале статьи Н. Колоколова «Берегите карманы, сумки, чемоданы...») // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2022. № 3. С. 130–139.

**AUTHORIAL SELF-PRESENTATION IN THE TEXT
OF A POPULAR SCIENCE LAW RELATED ARTICLE
(BASED ON THE ARTICLE “TAKE CARE OF POCKETS, BAGS,
SUITCASES...” BY N. KOLOKOLOV)**

Yulia O. Solovyeva

*Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia;
solovieva-julia2009@yandex.ru*

Abstract: The article deals with the typical means of personal deixis encoded in the texts of popular legal discourse, as well as the techniques that a scientist as a popularizer uses to construct his image. Popular legal discourse is viewed as a kind of popular science discourse with a number of distinctive features inherent in scientific communication. The authorial position in the text under analysis is impersonal, which is typical of scientific discourse, but the popularizer demonstrates greater freedom and variability of expression due to the less rigid stylistic framework of the popular science discourse. The combination of certain strategies of scientific and media discourses employed by the author, enables him to manifest high competence and professionalism in his field and at the same time establish some personal contact and convey the necessary legal knowledge to the audience of non-specialists. Personal narrative, including subjective assessment of the events described, allusions to precedent court cases and known criminals, as well as the use of various stylistic devices, are powerful and efficient means to achieve various purposes and goals, namely, encouraging interest in legal knowledge in the future. The concepts verbalized by the author of a law-related popular science article are relevant for legal discourse.

Key words: popular legal discourse; self-presentation; authorial position; personal deixis; popularizer; popularization; secondary categorization/conceptualization; personal narrative; verbal representation of a concept

For citation: Solovyeva Yu.O. (2022) Authorial self-presentation in the text of a popular science law related article (based on the article “Take care of pockets, bags, suitcases...” by N. Kolokolov). *Moscow State University Bulletin. Series 19. Linguistics and Intercultural Communication*, no. 3, pp. 130–139. (In Russ.)

Самопрезентация субъекта в том или ином типе дискурса находится в фокусе внимания современных исследователей (Баженова, 2008; Болсуновская, 2015; Дьякова, 2011; Карасик, 2009; Котюрова, 2008; Лассан, 1998; Олянич, 2007 и др.), так как правильно выбранные презентационные стратегии позволяют воздействовать на знания и отношения адресата в нужном для адресанта направлении. По мнению А.В. Олянича, в любом дискурсе коммуникативные стратегии сводятся к презентации (включая самопрезентацию) с элементами манипуляции и конвенции [Олянич, 2011]. Под само-

презентацией мы, вслед за В.И. Карасиком, понимаем конструирование имиджа или запоминающегося образа субъекта/адресанта [Карасик, 2015: 33]. Цель данной статьи – рассмотреть типичные средства реализации личностного дейксиса популяризатора-ученого, а также приемы, которые используются им для создания своего образа в коммуникативном пространстве научно-популярной статьи правовой тематики.

Популярно-юридический дискурс можно рассматривать как разновидность научно-популярного дискурса и с учетом предметной (тематической) области знания классифицировать его как научно-популярный юридический дискурс. Основными целевыми установками агентов рассматриваемого дискурса (популяризаторов) являются правовое просвещение широкой аудитории неспециалистов и привлечение ее внимания к вопросам права. Будучи дискурсом гибридного типа, популярно-юридический дискурс характеризуется междискурсивным взаимодействием на разных уровнях, что отражается, в частности, в его конститутивных признаках. Так, тип личности популяризатора в вышеупомянутом дискурсе варьируется в зависимости от хронотопа и цели общения. В качестве его агентов могут выступать:

- 1) носители специальных знаний (профессиональные юристы-практики, ученые-юристы/правоведы);
- 2) журналисты, специализирующимися на юридической тематике;
- 3) организаторы мероприятий по популяризации закона (преподаватели, сотрудники местных органов просвещения и др.).

Принадлежность агентов популярно-юридического дискурса к разным общественным институтам является доказательством смешения, проявляющегося не только на уровне языковых единиц, но и на уровне ключевых компонентов [Соловьева, 2021: 139]. Особый интерес в данной связи представляет рассмотрение я-позиции автора в текстах популярно-юридического дискурса, которая характеризуется сочетанием коммуникативных стратегий научного и медийного дискурсов со стратегиями популяризации. Под популяризацией мы понимаем фиксацию и передачу правовых знаний неспециалистам, в процессе которой специальные тексты правовой тематики подвергаются вторичной категоризации и концептуализации и, как следствие, адаптации (симплификации, денотатной экспликации и амплификации) [Первухина, 2013; Соловьева, 2021].

В данной статье мы рассмотрим особенности самопрезентации в тексте, автором которого является ученый — носитель специальных знаний. В его задачи как популяризатора входит не только передача необходимой правовой информации, но и формирование устойчивого интереса к вопросам права. В качестве материала ис-

следования послужила статья «Берегите карманы, сумки, чемоданы...» доктора юридических наук Н. Колоколова, опубликованная в научно-популярном журнале общественно-политической и правовой направленности «Человек и закон», который на протяжении десятилетий занимается формированием правовой культуры граждан нашей страны. Публикация представляет собой обзор практики применения норм уголовного права за совершение карманной кражи.

В первую очередь автор организывает общение с адресатом, привлекая и удерживая его внимание императивной формулировкой заголовка статьи («Берегите карманы, сумки, чемоданы...»), апеллирующего к личному опыту читателей. В рамках информационно-интерпретационной стратегии популярного дискурса автор прибегает к тактике разъяснения, вводя ключевое для понимания статьи понятие из сферы уголовного права — «карманный вор»:

«Вор-карманник», «карманный вор», или просто «карманник» — преступник, специализирующийся на кражах из карманов, сумок, портфелей [Колоколов, 2016: 39].

Как мы видим, автор актуализирует весь синонимический ряд рассматриваемого понятия («карманный вор», «вор-карманник», «карманник»), а вторичная категоризация осуществляется посредством отнесения разъясняемого понятия к более общей категории («преступник»). Автором используется понятийный способ вторичной концептуализации информации: «преступник, специализирующийся на кражах из карманов, сумок, портфелей».

Вербальными индикаторами профессиональной принадлежности популяризатора, манифестирующими высокую компетентность автора в своей области научного знания, выступают лексемы и словосочетания из сферы права: *наступление ответственности, введение в гражданский оборот, оперативное задержание, тайное хищение, потерпевшие, возмещение вреда, возбуждение уголовного дела, пойманный с поличным, сотрудники уголовного розыска, нижний порог стоимости имущества, диспозиция нормы, преступления против совместной и личной собственности, лишение свободы, движение по делу, квалификация содеянного, прямой умысел, изъятие чужого имущества, проникновение в места хранения, институт соучастия, члены специальной организованной преступной группы, квалифицировать действия, судебная практика, назначено суровое наказание.* Помимо специальной юридической лексики текст статьи содержит 13 ссылок на релевантные законодательные акты (п. «г» ч. 2 ст. 158 УК РФ, КоАП РФ, ст. 33 УК РФ и т.д.), а также аллюзии к прецедентным именам/прозвищам преступников и резонансным делам («Черемуха», дело Бабаева).

Таковая вскоре появилась как в КоАП РФ, так и в УК РФ. Теперь действует правило: если кража денег или имущества на сумму до 1000 руб. совершена, например, из кармана, сумки пассажира, то виновному уже грозит наказание до пяти лет лишения свободы с ее ограничением до одного года (п. «г» ч. 2 ст. 158 УК РФ) [Колоколов, 2016: 41].

Помню, в далекие советские времена в женской колонии (Молдавская ССР, п. Русска) появилась дама, которую прозвали «Черемуха». Срок, и немалый, профессиональная карманница «заработала» за хищение кошелька, за ветхостью не имеющего потребительской ценности, в котором кроме текста песни «Черемуха», отпечатанного типографским способом и оцененного государством в 8 копеек, ничего другого не было [Колоколов, 2016: 41].

Одновременно с профессиональным лексиконом автор демонстрирует знание воровского жаргона: «щипач», «трясун», «обнимала», «съемицик», «марвихер», «писальцик», «хирург», «ширмач», «барсеточник», «тихарь». Однако, в отличие от узкоспециальных юридических терминов, которые вводятся автором без каких-либо пояснений и комментариев, что предполагает соответствующую пресуппозицию читателя, значение лексем уголовного жаргона, за исключением вошедших в современный языковой узус («снять» в значении «украсть», «очищать» (карманы) и т.д.), раскрывается в тексте, в том числе посредством наглядных примеров:

В данном случае речь идет о ворах-«щипачах», их основное оружие — ловкость рук, «работают» они незаметно для потерпевших. Их противоположность — «трясуны», «обнималы», которые «обчищают» карманы жертвы в результате молниеносного контакта с ней. «Съемицики» похищают наручные часы, «марвихеры» (специалисты) орудуют в гостиницах, «писальцики» и «хирурги» до вожделенного кошелька добираются через разрез в одежде или сумке. Есть еще и «ширмачи», которые от потерпевшего прячутся за газеткой, картой города... [Колоколов, 2016: 40]

Самостоятельный вопрос — «барсеточники». Машины замерли у светофора, преступник, пассажир, сидящий в машине слева, спрашивает у водителя дорогу, его сообщник тихонько открывает правую (переднюю, заднюю) дверь и похищает барсетку, небрежно брошенную на правое (заднее) сиденье [Колоколов, 2016: 43].

Помимо юридической лексики, которая доминирует в тексте статьи, Н. Колоколов употребляет общенаучную лексику и конструкции, типичные для научного стиля изложения:

Следующая причина высочайшего уровня латентности анализируемых преступлений... [Колоколов, 2016: 39]

Для того, чтобы уяснить, что конкретно следует понимать под предлогом «при», исследуем лишь некоторые из следующих ситуаций... [Колоколов, 2016: 43]

Подобные вопросы можно задавать еще долго, ибо следует признать, что такой феномен как «карманная кража» на концептуальном уровне теоретиками уголовного права не изучен [Колоколов, 2016: 43].

Необходимо отметить такие особенности самопрезентации автора в анализируемой статье, как использование вводных конструкций, определенно-личных и безличных предложений, также характерных для научной коммуникации. Вводные слова позволяют автору структурировать повествование, подводить некоторые промежуточные итоги и обозначить свою позицию по проблеме. Безличные предложения с глагольным сказуемым в значении возможности/необходимости/долженствования также выполняют функцию выражения авторской позиции без указания на действующее лицо (себя). Определенно-личные предложения служат вовлечению читателя в размышления нарратора, что позволяет ему удерживать интерес адресата к повествованию. Приведем примеры таких предложений.

Как видим, термины «карманная кража» и «карманный вор» в реальной жизни трактуются весьма широко, и порой раскрываются они лишь посредством воровского жаргона [Колоколов, 2016: 40].

Не будем отрицать, десятки тысяч «карманных краж» ежегодно все же регистрируются [Колоколов, 2016: 40].

Сразу подчеркнем, что кара уголовная помогает мало, более того «карманный вор» — призвание [Колоколов, 2016: 41].

При этом следует обратить внимание, что нижний порог стоимости имущества, похищенного у граждан, отсутствовал [Колоколов, 2016: 40].

Подобные вопросы можно задавать еще долго, ибо следует признать, что такой феномен, как «карманная кража» на концептуальном уровне теоретиками уголовного права не изучен [Колоколов, 2016: 43].

Умножив данную цифру на 75, получим реальное число карманных краж [Колоколов, 2016: 39].

Считаем важным упомянуть, что подобные способы выражения я-позиции автора характерны для научного дискурса, который относится к дискурсам безличного типа. В данном случае мы опираемся на классификацию дискурсов М.П. Котюровой и Е.А. Баженовой, которые, основываясь на критерии «номинация говорящего в тексте», делят все дискурсы на два типа: личные и безличные. По мнению ученых, в безличных дискурсах субъект завуалирован, что

отражается в использовании безличных конструкций (*думается, представляется*), а также в выражении говорящим себя через местоимение «мы» или существительные, указывающие на некое третье лицо (*автор, соискатель*) [Котюрова, 2008: 98].

Л.М. Болсуновская и Д.С. Найдина относят подобную стратегию демонстрации равенства участников научного общения (использование личного местоимения 1-го л. мн. числа «мы» вместо местоимения 1-го л. ед. числа «я» и ссылок на третьи лица) к одной из характеристик научного дискурса [Болсуновская, Найдина, 2015: 3413]. Э. Лассан в данной связи полагает, что подобной традицией организации субъективности, подчеркивающей, что исследование какого-либо вопроса занимается целый коллектив специалистов в смежной области, а не единичные ученые, отечественная наука обязана советской науке, что отличает ее от традиций западных коллег, которые регулярно используют местоимение «я» [Лассан, 1998: 7].

Поскольку научно-популярный юридический дискурс, как мы не раз указывали, является дискурсом гибридного типа, он заимствует у научного дискурса вышеупомянутую безличность я-позиции автора, но в отличие от данного дискурса характеризуется большей степенью инклюзии автора в повествование, проявляющейся в использовании: 1) нарратива, выражающего оценку событий и отражающего личный опыт автора; 2) глаголов и наречий, вербализирующих рефлексивность автора; 3) разнообразных стилистических приемов, усиливающих воздействие на адресата. Л.С. Тихомирова и С.Е. Овсянникова в данной связи отмечают, что ученый осуществляет самопрезентацию и создает о себе определенное впечатление, в том числе через собственную оценку явлений и событий, представляя в желаемом свете свои идеи и концепции [Тихомирова, Овсянникова, 2015: 192]. А.А. Дьякова, в свою очередь, связывает большую вариативность актуализации позиции автора с менее жесткими стилистическими рамками научно-популярного дискурса, в котором автор чувствует себя свободнее в способах выражения собственной позиции [Дьякова, 2011: 84].

Помню, в далекие советские времена в женской колонии (Молдавская ССР, п. Русска) появилась дама, которую прозвали «Черемуха» [Колоколов, 2016: 41].

Помнится, во времена моей работы в органах внутренних дел Молдавской ССР... [Колоколов, 2016: 40]

Дальнейшее движение по делу очевидно, рано или поздно (если уложатся в годичный срок) Бабаев, возможно, будет осужден по п. «г» ч. 2 ст. 158 УК РФ... [Колоколов, 2016: 43].

Однако пока палач вершил акт возмездия над карманником-неудачником, другие его более удачливые коллеги «очищали» карманы зевак и сумочки их спутниц [Колоколов, 2016: 40].

Еще одной важной особенностью самопозиционирования автора статьи, на наш взгляд, является выбор концептов для вербализации. Выявленные в статье концепты эксплицируют ценности юридического дискурса и профессионального сообщества, к которому принадлежит популяризатор. Общим когнитивным признаком вербальных репрезентантов этих концептов служит выражение смысла «нарушение закона». Ядерно-когнитивными признаками ключевого для статьи концепта «кража» выступают: 1) тайное хищение личной собственности; 2) преступление. К ближней периферии относятся лексемы «воровство», «вор», «карманник», «вор-карманник», «карманный вор», «преступник», «злоумышленник», многократно упоминаемые автором в тексте статьи. Номинативное поле концепта «кража» представлено также глагольными парадигмами («похитить», «украсть», «поймать с поличным», «очищать» (карманы), «работать» (*перен.* — «воровать»), «обчищать») и целыми фрагментами текста (дело «Черемухи»).

Подводя некоторые итоги проведенного исследования, считаем возможным сделать следующие выводы. Автор текста популярно-юридического дискурса в жанре «обзор» обезличен, что характерно для субъекта научной коммуникации. Комбинация стратегий научного и медийного дискурсов в тексте научно-популярной статьи правовой тематики дает возможность автору (агенту популярно-юридического дискурса) манифестировать высокую профессиональную компетентность и одновременно поддерживать личный контакт с адресатом через собственную оценку явлений и событий. Включение авторского нарратива в текст научно-популярной статьи позволяет увлечь адресата, заложить интерес к правовым вопросам в перспективе, что и является конечной целью популярно-юридического дискурса. Концепты, вербализируемые в статье, специфичны для русскоязычного юридического дискурса.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Болсуновская Л.М., Найдина Д.С. Способы выражения позиции автора в научном и научно-популярном дискурсах // *Фундаментальные исследования*. 2015. № 2–15. С. 3413–3416.
2. Дьякова А. А. Основные характеристики функциональных типов текстов юридического дискурса, адаптированных к условиям медийного дискурса // *Lingua mobilis*. 2011. № 6 (32). С. 79–86.
3. Карасик В. И. Самопрезентация в рекламном дискурсе // *Актуальные проблемы филологии и педагогической лингвистики*. 2015. № 4. С. 32–43.

4. Колоколов Н. Берегите карманы, сумки, чемоданы... // Человек и закон. 2016. № 1. С. 39–45.
5. Котюрова М.П., Баженова Е.А. Культура научной речи: текст и его редактирование: Учебное пособие. М., 2008. С. 98.
6. Лассан Э. Субъект дискурса как организующая структура текста // Текст как объект многоаспектного исследования: Науч.-метод. семинар "TEXTUS": сб. ст. 1998. № 3, ч. 1. С. 7.
7. Олянич А.В. Рекламный дискурс и его конститутивные признаки // Рекламный дискурс и рекламный текст: Колл. монография. М., 2011. С. 10–38.
8. Первухина С.В. Виды пресуппозиций в адаптированном тексте // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2013. № 6 (24), ч. 1. С. 165–168.
9. Соловьева Ю.О. Особенности адаптации текстов популярно-юридического дискурса // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2021. № 10 (163). С. 190–196.
10. Соловьева Ю.О. Жанрово-стилистические особенности постов правовой тематики // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2021. № 3. С. 133–142.
11. Тихомирова Л.С., Овсянникова С.Е. Самопрезентация автора в научном тексте: интенциональный подход к ее изучению // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2015. № 2 (44), ч. 2. С. 191–195.

REFERENCES

1. Bolsunovskaya L.M., Naidina D.S. 2015. Sposoby vyrazheniya pozitsii avtora v nauchnom i nauchno-populyarnom diskursakh [Means of Expressing the Author's Position in Scientific and Popular Scientific Discourses]. *Fundamental research*, no. 2–15, pp. 3413–3416. (In Russ.)
2. D'yakova A.A. 2011. Osnovnye kharakteristiki funktsional'nykh tipov tekstov yuridicheskogo diskursa, adaptirovannykh k usloviyam mediinogo diskursa [Basic Characteristics of Functional Types of Judicial Texts Adopted to the Conditions of Media Discourse]. *Lingua mobilis*. no. 6 (32), pp. 79–86. (In Russ.)
3. Karasik V.I. 2015. Samoprezentatsiya v reklamnom diskurse [Self-Presentation in Advertising Discourse]. *Aktual'nye problemy filologii i pedagogicheskoi lingvistiki*, no. 4, pp. 32–43. (In Russ.)
4. Kolokolov N. 2016. Bereгите karmany, sumki, chomodany... [Take care of pockets, bags, suitcases...]. *Chelovek i zakon*, no. 1, pp. 39–45. (In Russ.)
5. Kotyurova M.P., Bazhenova E.A. 2008. *Kul'tura nauchnoi rechi: tekst i ego redaktirovanie: uchebnoe posobie* [The Culture of Scientific Speech: Text and its Editing]. Moscow, "Flinta: Nauka". (In Russ.)
6. Lissan Eh. 1998. Sub'ekt diskursa kak organizuyushchaya struktura teksta [The Subject of Discourse as an Organizing Structure of the Text]. *TEXTUS*, no. 3, p. 7. (In Russ.)
7. Olyanich A.V. 2011. *Reklamnyi diskurs i ego konstitutivnye priznaki* [Advertising Discourse and its Constitutive Features]. Moscow, "Flinta: Nauka". (In Russ.)
8. Pervukhina S.V. 2013. Vidy presuppozitsii v adaptirovannom tekste [Presuppositions in Adapted Text]. *Philological Sciences. Questions of theory and practice*, no. 6 (24), p. 1, pp. 165–168. (In Russ.)
9. Solovyeva Y.O. 2021. Osobennosti adaptatsii tekstov populyarno-yuridicheskogo diskursa [Peculiarities of Adaptation of the Texts of Popular Legal Discourse]. *Izvestia of the Volgograd State Pedagogical University*, no. 10 (163), pp. 190–196. (In Russ.)

10. Solovyeva Y.O. 2021. Zhanrovo-stilisticheskie osobennosti postov pravovoi tematiki [Genre and Stylistic Features of Law-Related Posts]. *Moscow State University Bulletin. Series 19: Linguistics and Intercultural Communication*, no. 3, pp. 133–142. (In Russ.)
11. Tikhomirova L.S., Ovsyannikova S.E. 2015. Samoprezentatsiya avtora v nauchnom tekste: intentsional'nyi podkhod k ee izucheniyu [Self-presentation of the Author in a Scientific Text: an Intentional Approach to its Study]. *Philological Sciences. Questions of theory and practice*, no. 2 (44), p. 2, pp. 191–195. (In Russ.)

Статья поступила в редакцию 16.02.2022;
одобрена после рецензирования 28.02.2022;
принята к публикации 18.05.2022

The article was submitted 16.02.2022;
approved after reviewing 28.02.2022;
accepted for publication 18.05.2022

ОБ АВТОРЕ

Соловьёва Юлия Олеговна — кандидат филологических наук, доцент кафедры лингвистики, перевода и межкультурной коммуникации факультета иностранных языков и регионоведения МГУ имени М.В. Ломоносова; solovieva-julia2009@yandex.ru

ABOUT THE AUTHOR

Yuliya O. Solovyeva — PhD in Philology, Associate Professor, Department of Linguistics, Translation and Intercultural Communication, Faculty of Foreign Languages and Area Studies, Lomonosov Moscow State University; solovieva-julia2009@yandex.ru

СЛЕНГИЗМЫ В SMS-СООБЩЕНИЯХ НА SINGLISH (НА МАТЕРИАЛЕ КОРПУСА NUS SMS)

Д.А. Темирова

Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, Москва, Россия; djeka0890@mail.ru

Аннотация: Роль сленга в современном английском языке вызывает споры, так как целью его использования редко является простой обмен информацией; сленг больше служит в качестве идентификации социальной группы, его функционирование является лингвистическим отражением современности, которое сводится к изменению дискурса в сторону неформальной речи. Настоящая статья посвящена изучению сленга в разговорном сингапурском варианте английского языка. Материалом для исследования послужили SMS-сообщения 2004 и 2012 гг. из корпуса NUS SMS. NUS SMS — корпус, разработанный лингвистами при Национальном университете Сингапура. Целью статьи является сравнительный диахронический анализ SMS-сообщений, выявляющий использование сленга и его роль в SMS-сообщениях. Актуальность настоящего исследования объясняется широким распространением разных социальных сетей и мессенджеров и связанными с ними изменениями литературного языка. В исследовании применялись методы корпусного, статистического и сопоставительного анализа данных. В результате исследования было установлено, что в сообщениях 2004 и 2012 гг. корпуса NUS SMS широко используются слова, которые принято относить к сленгу, происходящие из китайского языка и выполняющие прагматические функции обращения и выражения эмоционального состояния авторов сообщений.

Ключевые слова: SMS, национальная идентичность; сленг; корпус; стандартный сингапурский вариант английского языка; разговорный сингапурский вариант английского языка (синглиш); адресат

Для цитирования: Темирова Д.А. Сленгизмы в sms-сообщениях на singlish (на материале корпуса nus sms) // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2022. № 3. С. 140–147.

SLANG-INDUCED LEXICAL UNITS IN SINGLISH SMS (BASED ON THE NUS SMS CORPUS)

Dzhannet A. Temirova

Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia; djeka0890@mail.ru

Abstract: The role of slang in modern English is highly controversial since the purpose of its use is rarely a simple exchange of information. Slang serves more as

an identification of a social group; its functioning is a linguistic reflection of the modernity, which comes down to the changing of a certain discourse towards informal speech. The article is devoted to the study of slang in the Colloquial Singapore English. SMS of 2004 and 2012 from the NUS SMS corpus were used as the material for the study. The NUS SMS is the corpus developed by the linguists from the National University of Singapore. The purpose of this article is to observe the use of slang and its role in SMS. This study presents a corpus-driven approach where the statistical data analysis was used. As a result, it was found that the words which are commonly referred to slang originated from the Chinese and performing pragmatic functions of addressing and expressing the authors' emotional state are widely used in SMS of 2004 and 2012 from the NUS SMS corpus.

Key words: SMS; national identity; slang; corpus; Standard Singapore English; Colloquial Singapore English (Singlish); sender; addressee

For citation: Temirova Dzh.A. (2022) Slang-induced lexical units in singlish sms (based on the nus sms corpus). *Moscow State University Bulletin. Series 19. Linguistics and Intercultural Communication*, no. 3, pp. 140–147. (In Russ.)

В книге “Ttxtng: the Gr8 Db8” авторитетного лингвиста Д. Кристала, посвятившего изучению сленга большое количество трудов, внимание привлекает выдержка из статьи Э. Утуса под названием «Текстовые сообщения разрушают наш язык», в которой он рассказывает о негативном влиянии сленга на английский литературный язык: “I knew this was coming. From the first time one of my friends sent me the message ‘I’ve got 2 go, talk to U later’, I knew the end was near’. The English language as we once knew it is out the window, and replacing it is this hip and cool slang-induced language <...>”¹ [Crystal, 2008: 8].

В современном английском языке сленг, являясь активным компонентом разговорной речи, представляет значительный пласт ее лексики. В «Словаре лингвистических терминов» О.С. Ахмановой предлагается следующая интерпретация понятия сленг: «Сленг — элементы разговорного варианта той или другой профессиональной или социальной группы, которые, проникая в литературный язык или вообще в речь людей, не имеющих прямого отношения к данной группе лиц, приобретают в этих разновидностях языка особую эмоционально-экспрессивную окраску (особую лингвостилистическую функцию)» [Ахманова, 1966: 408]. В.А. Потемкина отмечает,

¹ «Я знал, что это произойдет. С самого начала, когда один из моих друзей прислал мне сообщение “I’ve got 2 go, talk to U later”, я знал, что конец близок. Английский язык, каким мы его когда-то знали, улетучился, и на смену ему пришел этот модный и крутой сленговый язык <...>» (Здесь и далее перевод наш. — Дж.Т.).

что сленг «выражает все многообразие интересов общества, оценки различных явлений разными представителями общества, которые могут принадлежать как к разным профессиональным, так и социальным группам» [Потемкина, 2009: 154]. Однако в лингвистике до сих пор ведутся споры о том, к какому классу слов принадлежит сленг, поскольку разные источники дают ему разные определения.

Актуальность настоящего исследования объясняется широким распространением в мире социальных сетей и мессенджеров и связанными с ними изменениями в литературном языке. Новизна данной работы определяется ее основной целью, которая заключается в анализе функционирования сленга в SMS-сообщениях, отправленных студентами Национального университета Сингапура на сингапурском варианте английского языка. Прежде чем переходить непосредственно к материалу исследования, важно уточнить статус английского языка в Сингапуре, где наблюдается диглоссия: сосуществуют сингапурский стандартный вариант английского языка (Singapore Standard English) и разговорный сингапурский вариант английского языка под названием «синглиш» (Colloquial Singapore English — Singlish), отражающий национальное самоопределение сингапурцев [Harada, 2009: 77].

Английский язык играет важную роль в Сингапуре, выполняя функцию лингва франка. Как отмечает Е.М. Мишиева, «изучающие иностранные языки должны быть готовы к межкультурной коммуникации, осознавая особенности мира изучаемого языка. Однако немаловажным аспектом межкультурного взаимодействия является представление своей культуры на иностранном языке» [Мишиева, 2017: 42]. По причине культурного (население делится на четыре этнические категории: китайцы, малайцы, индийцы и «другие») и языкового разнообразия населения правительством Сингапура поощряется владение английским языком: в 2000 г. правительством Сингапура было запущено движение «Говорим на хорошем английском» (Speak Good English Movement — SGEM), направленное на искоренение в Сингапуре синглиша. SGEM — это общенациональное движение, которое было создано для того, чтобы мотивировать сингапурцев к грамматически правильному использованию повсеместно понятного английского языка. Одна из главных целей SGEM заключается в «принуждении сингапурцев говорить на стандартном английском языке для того, чтобы в этом глобализованном и сильно взаимосвязанном мире их понимали все англоговорящие» [Lim, 2004: 82]. На уровне населения Сингапура эта стратегия не поддерживается, так как в межкультурном общении часто используются

языки, которые не одобрены государством или не признаны обществом в целом [Lim, Pakir, Wee, 2010: 189].

Настоящая статья представляет собой диахронический анализ использования сленга в SMS-сообщениях на сингапурском варианте английского языка: в качестве основного материала исследования были взяты по 1000 SMS-сообщений за 2004 и 2012 гг. из корпуса NUS SMS Национального университета Сингапура [The National University of Singapore SMS Corpus, электронный ресурс], разработанного лингвистами Тао Ченом и Минь-Йень Каном. В корпусе представлены подборки SMS-сообщений на английском и китайском языках, полученных от студентов в возрасте от 18 до 25 лет [Chen, Kan, электронный ресурс]. На рисунке показаны SMS-сообщения в том виде, в котором они сохранены и представлены в корпусе NUS SMS.

```
<message id="843"><text>Yup ok... I noe, surprised u still remember... U sleep earl
<message id="844"><text>u takin bus or drivin?</text><source country="SG"><srcID>11
<message id="845"><text>ok...</text><source country="SG"><srcID>110</srcID></source
<message id="846"><text>yup i eat w u... My sis dun wan 2 eat...</text><source cour
<message id="847"><text>i&apos;m in school now already...</text><source country="SG
<message id="848"><text>ok then c tmr can eat lunch tog a not lor... Dun disturb u
<message id="849"><text>Multi-tasking... watching tv n writing programs... U going
<message id="850"><text>u bathe already?</text><source country="SG"><srcID>110</src
<message id="851"><text>wow they really can buy...</text><source country="SG"><srcI
<message id="852"><text>Y good, it&apos;s bad... I dun wan 2 get hooked on u... I&
<message id="853"><text>No u din. Hee. I was jus jokin. No need lar then all e mor&
<message id="854"><text>Yes u did... Then u going office tmr a not? U got sch at 9
<message id="855"><text>y u scold me... Aiyo y u so poor thing today... wat time ur
<message id="856"><text>u work until v late today? U got go 4 tut today? Aft tmr ev
<message id="857"><text>Reading e papers lor...</text><source country="SG"><srcID>1
<message id="858"><text>pick u up at arts or wat?</text><source country="SG"><srcID
<message id="859"><text>My dad said dinner will b ready at 6... So c wat time u war
<message id="860"><text>A bigger size bed doesn&apos;t mean it wont break.</text><s
<message id="861"><text>Dun put words into my mouth, i din say dat. No matter wat t
<message id="862"><text>who says i&apos;m sleeping on ur king size bed... Reach hon
```

Рисунок. Формат сохранения SMS-сообщений 2004 и 2012 гг. в корпусе NUS SMS

Для проведения статистического анализа была использована программа AntConc, с помощью которой в сообщениях 2004 и 2012 гг. корпуса NUS SMS были обнаружены слова, относящиеся к сленгу, преимущественно происходящие из китайского языка или являющиеся отражением разговорного сингапурского варианта английского языка (синглиша). Наиболее частотные из них представлены в табл. 1.

В онлайн-словаре английских слов и фраз “Urban Dictionary”, составленном А. Пэкхемом [Online dictionary for slang words and phrases *Urban Dictionary*, электронный ресурс], приводятся следующие значения этих слов:

1) *xin* — 1. «человек, готовый всегда оказать поддержку, не страдающий избытком самоуверенности»; 2. «очень добрый человек».

**Количественные показатели использования сленга в сообщениях
2004 и 2012 гг. корпуса NUS SMS**

№	Слово	Корпус NUS SMS	
		2004 г.	2012 г.
1	xin	60	8
2	gal	110	—
3	guy	76	43
4	haiz	30	12
5	liao	68	32

— *xin, gal, guy* — слова, использующиеся в качестве обращения к собеседнику;
— *haiz, liao* — междометия.

Словом *xin* выражается обращение к человеку с просьбой помочь, напомнить что-либо и т.д. в сообщениях 2004 г. (*Hey xin... Can bring e book tmr... Thanx...* (<message id=»1633»>)) и обращение к человеку, вызывающему теплые чувства адресата в сообщениях 2012 г. (*laogong xiao xin! kissss u ^O^, i huv u deep deep.* (<message id=»20613»>)).

2) *gal* — 1. «девушка»; 2. «красивая и умная девушка, оказывающая влияние на окружающих и изменяющая действительность к лучшему»; 3. «эквивалент жаргонного слова *kogal* (японский термин, обозначающий девушку, к которой сложилось отрицательное отношение общества из-за ее бунтарского поведения и образа жизни)».

Слово *gal* в сообщениях 2004 г. корпуса NUS SMS соответствует первому и третьему значениям из онлайн-словаря “Urban Dictionary”:

Haha, okie... Naughty gal ah... Now i oso dun feel lk goin tmr liao... (<message id=»1991»>)

3) *guy* — 1. «неофициальный термин для обозначения юноши»; 2. «термин для обращения к мужчине, другу; синоним слова ‘чувак’ или ‘парень’».

Слово *guy* используется в сообщениях корпуса NUS SMS 2004 г. и 2012 г. в значении обращения к другу (друзьям):

Hi guys, my company looking 4 developers, like wat i'm doing now. Any of ur friends looking 4 job let me know. (<message id=»1417”>)

4) *haiz* — 1. «на синглише: громкий вздох, олицетворяющий состояние подавленности, усталости и т.д.»; 2. «тихий крик из глубины души».

В сообщениях 2004 и 2012 гг. корпуса NUS SMS междометие *haiz* соотносится с первым его значением из онлайн-словаря “Urban Dictionary”:

Haiz sad ah. I think I gotta wear the 2 tee shirts. (<message id=>24089>>)

5) *liao* — 1. «слово, придуманное малайцами, часто вводимое в конце предложений в малайских онлайн-играх»; 2. «слово, происходящее из китайского языка в значении «уже», которое является эквивалентом слова *already*».

Употребление этого слова в сообщениях 2004 и 2012 гг. корпуса NUS SMS соотносится со вторым значением из онлайн-словаря “Urban Dictionary”:

Hey...i reach liao...can come down to open door for me?... (<message id=>21897>>)

Использование слов, происходящих из родных языков сингапурцев, в английской речи происходит в соответствии с наблюдением З.Г. Прошиной о том, что «воздействие автохтонных языков на английский проявляется в значительном заимствовании новых слов и в интерференционных процессах на всех уровнях языка, что позволяет говорить о различных лектальных уровнях интеръязыка <...>» [Прошина, 2002: 18]. Однако заметное снижение количественных показателей в использовании сленга в сообщениях 2012 г. в сравнении с его числовыми значениями в сообщениях 2004 г. корпуса NUS SMS объясняется продуктивностью действий движения SGEM, выступающего за чистоту английского языка в Сингапуре и направленного на обращение сингапурцев к британскому его варианту.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что сленг, выполняющий в SMS-сообщениях прежде всего прагматическую функцию обращения к адресату и выражения эмоционального состояния адресанта, создается в молодежной среде также и для того, чтобы освежить и оживить язык, сделать его более метафоричным и образным или создать лексику с новыми оттенками значения. Несмотря на существенное сокращение использования сленга в сообщениях 2012 г. в сравнении с сообщениями 2004 г., его наличие говорит о том, что сингапурцам важно сохранять элементы разговорной речи и родного языка в качестве показателей национальной идентичности, заставляющих их английскую речь звучать более по-китайски.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Ахманова О.С.* Словарь лингвистических терминов. М., 1966.
2. *Мишьева Е.М.* Формирование национальной идентичности в процессе обучения английскому языку в школе // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2017. № 3. С. 42–50.
3. *Потемкина В.А.* Сленг как часть разговорной речи. Сибирский педагогический журнал. 2009. № 11. С. 153–156.

4. Прошина З. Г. Английский язык как посредник в коммуникации народов Восточной Азии и России (проблемы опосредованного перевода): Автореф. дисс. ... докт. филол. наук. Владивосток, 2002.
5. Chen T., Kan M.-Y. *Creating a Live, Public Short Message Service Corpus: The NUS SMS Corpus*. URL: <https://scholarbank.nus.edu.sg/handle/10635/137343> (дата обращения: 20.02.2022).
6. Crystal D. 2008. *Txtng: the Gr8 Db8*. Oxford.
7. Harada Sh. "The Roles of Singapore Standard English and Singlish". *Information and Communication Studies* 40. 69–81, 2009. Print. Joo, Mary Tay Wan.
8. Lim L. (ed.): *Singapore English*. A grammatical description. 2004. xiv.
9. Lim L., Pakir A., Wee L. *English in Singapore: Policies and prospects published in English in Singapore: Modernity and Management*. Hong Kong University Press 2010.
10. Online dictionary for slang words and phrases *Urban Dictionary*. URL: <https://www.urbandictionary.com/> (дата обращения: 22.03.2022).
11. The National University of Singapore SMS Corpus. URL: <https://github.com/kite1988/nus-sms-corpus> (дата обращения: 20.02.2022).

REFERENCES

1. Akhmanova O.S. 1966. *Slovar' lingvisticheskikh terminov*. Moscow, Sovetskaya entsiklopediya. (In Russ.)
2. Mishieva E.M. 2017. Formirovanie natsional'noy identichnosti v protsesse obucheniya angliyskomu yazyku v shkole // *Moscow State University Bulletin. Series 19: Linguistics and Intercultural Communication*, no. 3, pp. 42–50. (In Russ.)
3. Potemkina V.A. 2009. Sleng kak chast' razgovornoj rechi. *Sibirskiy pedagogicheskij zhurnal*, no. 11, pp. 153–156. (In Russ.)
4. Proshina Z. G. 2002. *Angliyskiy yazyk kak posrednik v kommunikatsii narodov Vostochnoy Azii i Rossii (problemy oposredovannogo perevoda)*: avtoref. dis. ... dokt. filol. nauk: Vladivostok. (In Russ.)
5. Chen T., Kan M.-Y. *Creating a Live, Public Short Message Service Corpus: The NUS SMS Corpus*. URL: <https://scholarbank.nus.edu.sg/handle/10635/137343> (accessed: 20.02.2022).
6. Crystal, D. 2008. *Txtng: the Gr8 Db8*. Oxford: Oxford University Press.
7. Harada, Sh. 2009. "The Roles of Singapore Standard English and Singlish". *Information and Communication Studies* 40. 69–81. Print. Joo, Mary Tay Wan.
8. Lim L. 2004. (ed.): *Singapore English*. A grammatical description. xiv.
9. Lim L., Pakir A., Wee L. 2010. *English in Singapore: Policies and prospects published in English in Singapore: Modernity and Management*. Hong Kong University Press.
10. *Online dictionary for slang words and phrases Urban Dictionary*. URL: <https://www.urbandictionary.com/> (accessed: 22.03.2022).
11. *The National University of Singapore SMS Corpus*. URL: <https://github.com/kite1988/nus-sms-corpus> (accessed: 20.02.2022).

Статья поступила в редакцию 30.04.2022;
одобрена после рецензирования 15.05.2022;
принята к публикации 18.05.2022

The article was submitted 30.04.2022;
approved after reviewing 15.05.2022;
accepted for publication 18.05.2022

ОБ АВТОРЕ

Темирова Джаннет Алибулатовна — специалист по учебно-методической работе кафедры английского языка для естественных факультетов факультета иностранных языков и регионоведения МГУ имени М.В. Ломоносова; djeka0890@mail.ru

ABOUT THE AUTHOR

Dzhannet A. Temirova — Education Methods Specialist, the Department of the English Language for Natural Science Faculties, Lomonosov Moscow State University; djeka0890@mail.ru

ЯЗЫК. ПОЗНАНИЕ. КУЛЬТУРА

ЯЗЫКОВАЯ УСТАНОВКА И ЯЗЫКОВАЯ ИДЕОЛОГИЯ В ЗАПАДНОЙ И РОССИЙСКОЙ НАУКЕ: О РАЗГРАНИЧЕНИИ ПОНЯТИЙ

Э.В. Хилханова

*Институт языкознания Российской академии наук, Москва, Россия;
erzhen.khilkhanova@iling-ran.ru; erzhen74@yahoo.com*

Аннотация: Цель данной статьи — рассмотреть сходства и различия понятий *языковые установки* и *языковые идеологии*, близость которых имплицитует их синонимичность и даже идентичность. Особое внимание уделяется тому, как интерпретируются и используются данные понятия в российском и западном научном дискурсе. Установлено, что языковые установки и языковые идеологии различаются по ряду параметров: групповое vs. индивидуальное, абстрактное vs. конкретное, степень нормативности и осознанности (рационализации), характер приобретения. Показано наличие двунаправленного причинно-следственного влияния между языковыми установками и языковыми идеологиями, но более понятным является механизм того, как идеологии в качестве более всеобъемлющего и абстрактного конструкта могут влиять на установки и языковые практики. Языковые идеологии отличаются от языковых установок и тем, что последние не обязательно выливаются в речевое поведение и могут оставаться на уровне отношения к языку без каких-либо действий, в то время как языковые идеологии обнаруживаются через языковые практики. Подчеркивается, что термин *идеология* имеет как широкое, так и более узкое значение; в первом случае идеология понимается как всеобъемлющий конструкт без политических коннотаций, присущий любой социальной группе, во втором источником ее видятся правящие группы, навязывающие ее подчиненным группам.

Ключевые слова: языковые установки; отношение к языку; языковые идеологии; социолингвистика; субъектность; российский и западный научный дискурс

Финансирование: Статья написана при финансовой поддержке РФФИ и Немецкого научно-исследовательского сообщества в рамках научного проекта № 21-512-12002 ННИО_а «Методы прогнозирования и будущие сценарии развития языковой политики (на примере многоязычной Российской Федерации)».

Для цитирования: Хилханова Э.В. Языковая установка и языковая идеология в западной и российской науке: о разграничении понятий // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2022. № 3. С. 148–162.

LANGUAGE ATTITUDES AND LANGUAGE IDEOLOGIES IN WESTERN AND RUSSIAN SCHOLARSHIP: THE DIFFERENTIATION OF CONCEPTS

Erzhen V. Khilkhanova

*Institute of Linguistics of the Russian Academy of Sciences, Moscow, Russia;
erzhen.khilkhanova@iling-ran.ru; erzhen74@yahoo.com*

Abstract: The purpose of the article is to consider the similarities and differences between concepts of *language attitudes* and *language ideologies*, the proximity of which implies their synonymy and even identity. Particular attention is paid to how these concepts are interpreted and used in Russian and Western scientific discourse. The research revealed that language attitudes and language ideologies differ in a number of parameters: the degree of normativity and awareness (rationalization), the nature of acquisition, group vs. individual representations, and abstract vs. object-specific character. The paper shows the bidirectional causal influence between language attitudes and language ideologies, although it is more evident how ideologies, as a more comprehensive and abstract construct, can influence attitudes and language practices. Language ideologies also differ from language attitudes in that the latter do not necessarily translate into speech behavior and can remain at the level of attitude to language without any actions, while language ideologies are detected through language practices. It is emphasized that the term ideology has both a broad and a narrower meaning; in the first case, ideology is understood as an all-encompassing construct without political connotations, inherent in any social group, in the second case, its source is seen in ruling groups imposing it on subordinate groups.

Key words: language attitudes; attitude to language ideologies; linguistic ideologies; sociolinguistics; subjectivity; Russian and Western scientific discourse

Funding: The reported study was funded by RFBR and DFG, project number № 21-512-12002 ННИО_а “Prognostic methods and future scenarios in language policy — multilingual Russia as an example”.

For citation: Khilkhanova E.V. (2022) Language Attitudes and Language Ideologies in Western and Russian Scholarship: the Differentiation of Concepts. *Moscow State University Bulletin. Series 19. Linguistics and Intercultural Communication*, no. 3, pp. 148–162. (In Russ.)

Понятия *language attitudes* и *language ideologies* связаны с категорией субъектности и субъективности в лингвистических исследованиях, представляя собой так называемый человеческий фактор в языке, долго остававшийся вне зоны интересов лингвистов как «ненаучный» и создающий «наивысшие сложности при анализе языковых средств» [Колшанский, 2005: 87]. На Западе изучение языковых идеологий представляет собой уже отдельную, теоретически и методологически разработанную область исследований.

Некоторые считают, что языковая идеология стала в последние годы центральным понятием в (западной) социалингвистике [McKenzie, 2010: 20]. В российской социалингвистике языковые установки начинают исследоваться примерно с конца XX в., а языковые идеологии — уже после 2010-х годов [см., напр., Загрязкина, 2017; Баранова, Федорова, 2018; Куцаева, 2020; Москвичева, Гасанов, 2021; Гришечко, 2017; Хилханова, 2020; Khilkhanova, 2021]. Однако остается заметным различие и в количестве публикаций, и в научных интерпретациях, что отсылает нас к определенной автономности научных «миров» (условно говоря, западного и российского). Помимо этого, как метко было подмечено А.В. Рубцовым, понятие идеологии является *enfant terrible* в российской науке и вызывает отторжение [Рубцов, 2016].

Но этим не исчерпывается проблемный характер термина *языковые идеологии*. Важным теоретическим и методическим вопросом, уже назревшим сегодня, является разграничение концепций *языковые идеологии* и *языковые установки*, что и является целью данной статьи.

В западной социальной психологии, откуда берет начало понятие *language attitudes*, с его помощью описываются относительно стабильные тенденции восприятия, оценки и действия по отношению к социальным объектам. В рамках менталистского подхода под установкой индивида понимается психическая и нервная готовность к реакции, которая структурируется его опытом и руководит поведением индивида по отношению к предмету установки [Allport, 1935: 810]. Все характеристики установок относятся и к языковым установкам как их подвиду.

В социалингвистику понятие языковых установок (далее — ЯУ) вошло с работами Уоллиса Ламберта и его коллег и с тех пор развивалось только в западной, в первую очередь англосаксонской лингвистике. В России ЯУ уделялось мало внимания в силу ряда причин. Среди них следует назвать еще более сильное и продолжительное, чем в западной лингвистике, недоверие к субъективным фактам и факторам. Поэтому показательно, что во многих российских лингвистических словарях нет даже определения ЯУ, что еще раз подтверждает разницу научных традиций. Нередко ЯУ находятся в словарной статье «установки» или «социальные установки», как это сделано, например, в Словаре социалингвистических терминов [Михальченко, 2006].

ЯУ «принципиально неосознаваемы», на чем настаивали в школе классика грузинской и в целом отечественной психологии Д.Н. Узнадзе, поставившего это понятие в самую основу учения о психическом [Имедадзе, 1978: 222; Узнадзе, 2001]. Не имея возможности

остановиться подробно на теории Узнадзе, подчеркнем лишь некоторые ее существенные моменты, касающиеся ЯУ. Узнадзе понимал ЯУ в духе собственной теории установки как опосредующее звено в триаде «стимул–установка–реакция». ЯУ, по Узнадзе, это и есть гумбольдтовская «внутренняя форма» языка [Узнадзе, 2004: 398]. Д.Н. Узнадзе путем эксперимента и наблюдения было доказано наличие и действие ЯУ, но интерпретация их как внутренней формы языка не делает акцента на социальном аспекте. Он также не оставил четкой процедуры анализа ЯУ; вследствие всего этого, видимо, его концепция ЯУ не получила дальнейшего развития.

В отличие от его теории, в социальной психологии считается уже классической трехкомпонентная структура установок, в том числе и языковых, включающая когнитивный (знание), аффективный (оценки и эмоциональные реакции) и конативный (готовность к действию) компоненты. Не всегда все три измерения могут присутствовать в некоей конкретной установке и не всегда их можно разделить [Bohner, Wanke, 2002], но оценочность — это ключевой момент в установке, в том числе и языковой. Конативный компонент может быть, а может и не быть (подробнее об этом см. далее).

Имеющийся в западном научном сообществе консенсус относительно структуры ЯУ компенсирует отсутствие общепринятой дефиниции, которые накладываются друг на друга и порой имеют лишь незначительные отличия. Общим является то, что (языковые) установки: 1) являются гипотетическим конструктом, т.е. не могут быть непосредственно наблюдаемы; 2) носят оценочный характер; 3) относятся к объекту.

Вопрос о языковых идеологиях (далее — ЯИ), если рассматривать его во всей полноте, крайне сложен. Сошлемся, например, только на географическую привязку и национальные традиции исследования ЯИ и категории субъектности в целом. Большинство известных авторов в этой сфере начиная с М. Сильверстайна (которого многие называют основоположником изучения ЯИ) представляют североамериканскую традицию лингвоантропологических исследований [см. об этом, например: Kroskrity, 2010: 192]. Именно на работы таких авторов, как J. Blommaert, M. Silverstein, J. Irvine, S. Gal, P. Kroskrity, K. Woolard и некоторых других ссылаются, как правило, и российские исследователи ЯИ. При этом существует и мощная европейская традиция, для которой идеологическая природа языка была очевидна еще до второй мировой войны.

Например, концепция идеологии и субъекта, предложенная во Франции в 1970-х годах неомарксистом Луи Альтюссером, является развитием идей Э. Бенвениста, В.Н. Волошинова, М. Пэше о роли субъекта в языке, гетерогенности, полифонии и диалогизме дис-

курса. Идеология, по Альтюссеру — это «представление» о вообразимых отношениях индивидуумов с реальными условиями их существования, она существует только в субъекте и для субъекта, но при этом обладает материальным существованием. Под материальным существованием Альтюссер понимает всю ритуализованную деятельность людей: мессу в небольшой церкви, погребение, день занятий в школе и т.д. Другими словами, идеология всегда существует в практиках ИАГ — идеологических аппаратов государства (религиозном ИАГ, школьном ИАГ и др.) [Альтюссер, 1970].

Идеи Альтюссера прослеживаются и разрабатываются еще глубже в работах его учеников: в концепции габитуса и символических систем П. Бурдьё, в институциональных дискурсах М. Фуко. Хотя вся современная философия делает акцент на проблеме языка [Рубцов, 2016: 14], язык занимает разное место в теоретических построениях мыслителей, исследовавших тему идеологий. Поэтому, оставив за рамками данной статьи идеологии вообще, сосредоточимся на интерпретациях языковых идеологий.

Исторически более ранним и простым является понимание идеологии вообще и ЯИ, в частности, как и орудия, и объекта идеологической борьбы, а языка — соответственно, как инструмента пропаганды и манипулирования общественным мнением. Этой интерпретации отдали дань многие советские ученые [см., например: Бахнян, 1983]. Сейчас под языковой идеологией, как правило, имеются в виду морально и политически нагруженные представления о природе, структуре и использовании языков в социальном мире [Irvine, 1989]. Идеология находится в диалектической связи с социальными, дискурсивными и лингвистическими практиками и, следовательно, оказывает на них существенное влияние [Woolard, 1992: 235]. Их «молчаливый», само собой разумеющийся характер способствует «натурализации» здравого смысла, что в конечном счете укрепляет языковое и социальное неравенство [McCarty, 2011: 10].

В этом смысле термин (*языковая*) идеология используется целым рядом ученых и научных школ, преимущественно придерживающихся леводемократических взглядов. Если исходить из традиции М. Фуко, то изучение ЯИ связано с изучением институциональных значений и оценок, которые систематически выражаются в соответствующих дискурсах [Foucault, 1988]. В традиции П. Бурдьё ЯИ представляют собой символическую продукцию как инструмент господства [Бурдьё, 2007].

Вскрытие идеологизированных и зачастую неявно выраженных структур власти, политического контроля и доминирования, стратегий включения и исключения, выраженных в языке и используе-

мых в дискриминационных целях, становится целью широкого направления дискурсного анализа — критического анализа дискурса (КАД). КАД рассматривает дискурс как форму социальной практики [Fairclough, Wodak, 1997] и исходит из того, что дискурсы формируют социальную практику и в то же время формируются ею [Wodak et al., 1999]. Такой подход обуславливает интерес ученых, практикующих КАД, к дискурсам определенного рода — коммуникации в СМИ, политике и других политически ангажированных институциональных областях. Тем самым КАД представляет собой аналитическое вмешательство в социальную и политическую практику. В отличие от других типов анализа дискурса, КАД не претендует на объективность, не занимает позицию социально нейтрального анализа, так как подобная мнимая политическая индифферентность, по мнению его представителей, в конечном счете способствует поддержанию несправедливого status quo.

Сложность изучения идеологий обусловлена их когнитивной природой. Они, с одной стороны, представлены у людей «в голове» (в структуре памяти), но с другой стороны, они социальные, т.е. представляют собой систему социальных когнитивных структур, общую для членов некоторой группы и состоящую из набора релевантных установок, которые на высших уровнях организованы в соответствии с избранными групповыми нормами, ценностями и интересами [ван Дейк, 1989: 30].

Как видно из вышесказанного, ЯУ и ЯИ являются близкими и накладывающимися друг на друга концепциями, так что некоторые авторы считают их практически идентичными. Однако ЯИ и ЯУ — это все же разные области исследований, и различия между ними связаны с происхождением данных понятий, традициями и методами исследования [см. об этом: Baker, 1992; Kroskrity, 2016; Хилханова и др., 2016].

Наиболее лапидарно различия между ЯИ и ЯУ сформулировал К. Бейкер, говоря об *идеологии как «глобальной установке»* (global attitude). Разграничение тем самым проходит в основном по линии «*групповое — индивидуальное*»: идеология, по Бейкеру, относится больше к кодификации групповых норм и ценностей, представляя на индивидуальном уровне «философию жизни». В установках Бейкер признает как групповые, так и индивидуальные репрезентации, но с превалированием индивидуального, что проявляется, в частности, в том, что установки, как правило, привязаны к конкретным объектам (например, отношение к фризскому языку) [Baker, 1992: 15].

О конкретности и абстрактности как критериальных признаках, позволяющих различать ЯУ и ЯИ, писали впоследствии и

другие ученые. Г. Майо, Дж. Олсон, М. Бернارد и М. Люк, рассматривая вместе с установками и идеологиями также ценности, различают их по разной степени абстракции: если установки могут быть в отношении как конкретных, так и абстрактных объектов (пицца и цензура как примеры первого и второго), то ценности сосредоточены исключительно на абстрактных идеалах, таких как свобода, равенство, готовность оказать помощь. Идеологии еще более абстрактны, чем ценности, так как включают наборы ценностей и установок [Maio et. al., 2006: 284].

Эти же авторы отмечают также то, что идеологии и установки различаются *по степени нормативности, прескриптивности*: ценности и идеологии более прескриптивны, чем установки. Например, у людей не бывает ощущения, что они обязаны покупать мороженое с тем вкусом, который им нравится. Но если они ценят готовность помочь людям, то они могут чувствовать себя обязанными помочь нуждающимся. Характер приобретения индивидуумом ЯУ и ЯИ также неодинаков, хотя как те, так и другие формируются на основании прошлого жизненного опыта, который может быть непосредственным (прямым) и косвенным (основанным на информации, полученной из других источников). Хотя всё на жизненном пути человека влияет на формирование ЯУ и ЯИ, непосредственный опыт (например, семейное воспитание) более релевантен для установок, так как они более конкретны и специфичны, а косвенный — для идеологий (например, СМИ) [Maio et. al., 2006].

В соотношении идеологий и установок более понятным является механизм того, как идеологии могут влиять на установки, поскольку идеологии представляют собой «всеобъемлющий контекст, в рамках которого формируются и разыгрываются установки» [Dyers, Abongdia, 2010: 132]. О влиянии абстрактного уровня (идеологии) на конкретный (установочный паттерн) пишет также М.М. Раевская. В ее статье говорится о наличии мотивационной связи между идеологией и установочным отношением, когда языковые идеологии могут мотивировать разные отношения к одному и тому же объекту языка. Таким образом, идеологии через ментальные установки могут влиять и на лингвистическую практику [Раевская, 2019: 27]. Следовательно, установка может выражать идеологию. Однако, поскольку мало документированных свидетельств того, как конкретно установка может быть производной от идеологий, некоторые авторы предпочитают говорить о том, что идеологии могут служить *post-hoc* оправданием установок [Janos, 2014: 108]. Обратный процесс — как установки могут влиять на идеологии, может выглядеть следующим образом: установки людей могут влиять на их ценности, которые, в свою очередь, влияют на их идеологии. В целом

ясно, что ни один из этих конструктов не существует в изоляции друг от друга, и между ними существует двунаправленное причинно-следственное влияние [Maio et. al., 2006; Kroskrity, 2010].

Если все же попытаться сформулировать главное отличие ЯУ от ЯИ, то следует согласиться с Ш. Дайерс и Дж.-Ф. Абонгдиа, которые утверждают, что ЯУ и ЯИ принципиально различаются только в одной основной области: «Идеологии создаются в интересах определенной социальной или культурной группы: т.е. они коренятся в социально-экономической власти и корыстных интересах доминирующих групп» [Dyers, Abongdia, 2010]. При этом подчиненные группы, которым навязываются такие идеологии, постепенно начинают воспринимать их как «нормальные» модели поведения, но могут и развивать свои собственные идеологии и дискурсы, противоположные идеологиям сильных мира сего.

Однако здесь следует хорошо осознавать, что термин *идеология* имеет как широкое, так и более узкое значение. Прочитанное выше утверждение Дайерс и Абонгдиа относится к более узкому пониманию идеологии, когда источником ее видятся правящие группы, навязывающие ее подчиненным группам. В более широком понимании идеологии акцент не делается на политических коннотациях. Идеология понимается как всеобъемлющий конструкт, вне которого никто не может находиться [см. также: Silverstein, 1979]. Соответственно, идеологии присущи любой социальной группе (например, языковая идеология профессионального сообщества преподавателей французского языка [Загрязкина, 2016]); более того, некая группа или движение может считаться существующей только тогда, когда она в состоянии сформировать собственную идеологию. Степень сформированности идеологии можно опознать как по языковому маркеру «внешнего» признания — суффиксу -изм (феминизм, расизм и т.д.), так и по идущим «изнутри» попыткам создания собственного «языка». Создание квази-языка (дискурса) под силу только наиболее институционализированным и огосударствленным идеологиям (социализм, нацизм и т.д.), а социальные группы и движения могут инициировать менее масштабные изменения в языковой структуре и использовании языка. Так, идеологии феминизма мы обязаны появлением феминитивов и целым рядом инициатив, направленных против сексизма в языке (отказ от употребления местоимения *he* в собирательной функции и т.д.).

Поскольку суть идеологии в том, чтобы повлиять на социальную действительность в целях либо изменения, либо сохранения *status quo*, они неизбежно воплощаются в социальных практиках (о чем говорил еще Л. Альтюссер), включая языковые практики [Раевская, 2019; Dyers, Abongdia, 2014]. В этом заключается одно из ключевых

отличий ЯИ от ЯУ. В отличие от (языковых) идеологий, (языковые) установки и реальное поведение могут не совпадать. Это открытие было сделано в конце 1960-х годов после публикаций результатов экспериментов Ля Пьером и Аланом Викаром [Eagly, Chaiken, 1993]. Несоответствие между сведениями людей об их ЯУ или речевом поведении и их действительным поведением свидетельствует о конфликте либо между метаязыковым сознанием и ЯУ, либо между компонентами ЯУ. Так, например, если объектом ЯУ является миноритарный язык, то у его носителей может быть несоответствие аффективного компонента ЯУ когнитивному или когнитивного конативному. Таким образом, ЯУ не обязательно выливаются в речевое поведение, они могут продолжать оставаться на уровне отношения к языку без каких-либо действий. В отличие от ЯУ, ЯИ «становятся видимыми благодаря реальной языковой практике» [Dyers, Abongdia, 2014: 16].

И, наконец, важным отличительным признаком является степень осознания ЯУ и ЯИ. Если ЯУ изначально не осознаются (но при этом выводимы на уровень сознания, т.е. на метаязыковой уровень), то ЯИ функционируют во взаимодействии осознанных и неосознанных процессов. Как пишет А.В. Рубцов, идеологии не могут быть полностью иррациональными, это пусть частичная и фрагментарная, но рационализация. В частности, нормативная составляющая ЯИ, о которой говорилось выше — это «конstellация идеологем и правил, т. е. набор инструкций, в том числе и в отношении образа социального мира» [Рубцов, 2016: 16].

Подводя итог, подчеркнем, что сравнение в небольшой статье понятий, принадлежащих научным традициям разных стран, и сформировавшихся вокруг них научных областей — задача, заведомо предполагающая то, что какие-то авторы и концепции будут очерчены только схематично или не упомянуты. Попытка обозначить основные параметры, по которым можно разграничить понятия *языковые установки* и *языковые идеологии*, была сделана только потому, что перенос этих концепций на российскую почву происходит не беспроблемно, а растущий корпус исследований по ним требует терминологической и концептуальной определенности.

Поведение человека определяется воздействием окружающей действительности не непосредственно, а опосредованно — через целостное отражение этой действительности в субъекте деятельности, через его установку. В воздействии окружающей реальности всегда присутствует идеологическая составляющая, которая не просто «вставляется» в сознание, в его процессы и продукты как готовый модуль, а «производится внутри самого субъекта и самим субъектом, хотя и под контролем и влиянием» [Рубцов, 2016: 31].

Это (вос)производство ценностных и поведенческих ориентиров свойственно и идеологии, и установке, но идеологии рационализируются в большей степени, чем установки. Хотя и (языковые) установки бывают коллективные, в них все же превалирует индивидуальное и эмоционально-оценочное ввиду привязки к конкретным объектам (языки и всё, что с ними связано: языковая структура, использование языка, носители тех или иных языков и т.п.). ЯИ, напротив, бывают и индивидуальными, но они усваиваются, формируются и применяются в социальных ситуациях при определенных социальных же обстоятельствах и имеют социальные последствия. Как таковые, (языковые) идеологии представляют собой более широкое понятие, чем ЯУ, и характеризуются более высоким уровнем абстракции.

Помимо широкого значения, ЯИ имеют и более узкое значение. В интерпретации КАД вслед за М. Фуко и П. Бурдьё, ЯИ могут создаваться и манипулироваться путем лингвополитических мер через институты власти и образования. Как ЯУ, так и ЯИ могут быть реконструированы через высказывания или действия людей. При этом действия (поведение) могут быть более достоверным источником ЯИ и ЯУ (например, семейная или государственная языковая политика), чем высказывания, так как сознание, находящееся под воздействием тех или иных ЯИ и ЯУ — национальных, гендерных, норм политкорректности и т.д. — может «отфильтровать» истинные установки индивида на пути к их вербализации. Однако само несоответствие объективных и субъективных данных (напр., реальной языковой ситуации и сведений информантов о владении языком) может дать представление о ЯИ и ЯУ опрашиваемых.

При этом важен вопрос методики исследования, который вынужденно остался за рамками статьи. Можно только кратко сказать, что для изучения ЯУ наиболее адекватными являются экспериментальные и косвенные методы (подробнее см. об этом в: [Хилханова и др., 2016]), а для изучения ЯИ — качественные методы (напр., различные вариации дискурсного анализа — КАД, ТСА (Thematic Content Analysis)).

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Альтюссер Л.* Идеология и идеологические аппараты государства (заметки для исследования). 1970. Пер. с фр. С. Рындина. URL: <https://knizhonka.com/read-book/ideologiya-i-ideologicheskie-apparaty-gosudarstva-lui-altyusser.html> (дата обращения: 02.03.2022).
2. *Бахьян К.В.* Язык и идеология: социолингвистический аспект // Язык как средство идеологического воздействия. М., 1983. С. 34–58.
3. *Бурдьё П.* Социология социального пространства / Пер. с франц.; отв. ред. перевода Н.А. Шматко. М.; СПб., 2007.

4. *Ван Дейк Т.А.* Расизм и языкознание / Пер. с англ. М., 1989.
5. *Гришечко О.С.* Языковая идеология: теория описания и практика воплощения // Филологические науки. Вопросы теории и практики. Тамбов, 2017. № 11 (77): В 3 ч. Ч. 2. С. 62–65.
6. *Загряжская Т.Ю.* Лингвистическая идеология и ценности общества в контексте обучения французскому языку и культуре Франции // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2017. № 2. С. 27–41.
7. *Загряжская Т.Ю.* Французский язык в русскоязычном пространстве: традиции обучения как феномен культуры // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2016. № 4. С. 78–89.
8. *Имедадзе Н.В.* Экспериментально-психологическое исследование овладения и владения вторым языком. Тбилиси, 1978.
9. *Колишанский Г.В.* Объективная картина мира в познании и языке. 2-е изд., доп. М., 2005.
10. *Куцаева М.В.* Функционирование этнического языка в чувашской диаспоре московского региона. М.; СПб., 2020.
11. *Михальченко В.Ю.* (ред.) Словарь социолингвистических терминов. М., 2006.
12. *Москвичева С.А., Гасанов М.М.* Языковые практики и языковые идеологии при передаче языка в Азербайджанской общине в Москве // Томский журнал лингвистических и антропологических исследований. 2021. № 3(33). С. 59–69. DOI 10.23951/2307-6119-2021-3-59-69.
13. *Раевская М.М.* Языковая идеология как ментальная модель и исследовательская парадигма // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2019. № 2. С. 24–35.
14. *Рубцов А.В., Любимова Т.Б., Сыродеева А.А.* Практическая идеология. К аналитике идеологических процессов в политической и социокультурной реальности [Текст] / Рос. акад. наук, Ин-т философии. М., 2016.
15. *Узнадзе Д.Н.* Общая психология / Пер. с груз. Е.Ш. Чомахидзе; под ред. И.В. Имедадзе. М.; СПб., 2004.
16. *Узнадзе Д.Н.* Психология установки. СПб., 2001.
17. *Хилханова Э.В.* Люди в языковой политике: теория и практика дискурсивного поворота в социолингвистике (на примере России и Западной Европы) // Acta Linguistica Petropolitana. 2020. Vol. 16.3. P. 756–815. DOI 10.30842/alp2306573716324.
18. *Хилханова Э.В., Дырхеева Г.А., Любимова Л.М., Сундуева Д.Б.* Языковое сознание и языковые установки жителей приграничных районов востока России (на примере Республики Бурятия и Забайкальского края). М., 2016.
19. *Allport G.W.* Attitudes // Handbook of social psychology / Murchison C. (Hrsg.). Worcester, Mass, 1935. P. 798–844.
20. *Baker C.* Attitudes and language. Clevedon, 1992.
21. *Bohmer G., Wanke M.* Attitudes and attitude change. Hove, 2002.
22. *Dyers C., Abongdia J.-F.* An exploration of the relationship between language attitudes and ideologies in a study of Francophone learners of English in Cameroon // Journal of Multilingual and Multicultural Development. 2010. № 31(2). P. 119–134.
23. *Dyers C., Abongdia J.-F.* Ideology, policy and implementation: Comparative perspectives from two African universities // Stellenbosch Papers in Linguistics. Vol. 43. 2014. P. 1–21. DOI 10.5774/43-0-157
24. *Eagly A.H., Chaiken S.* The psychology of attitudes. Fort Worth, TX: Harcourt Brace College, 1993.
25. *Fairclough N., Wodak R.* Critical Discourse Analysis // T. van Dijk (Ed.). Discourse Studies: A Multidisciplinary Introduction. Vol. 2. L., 1997. P. 258–284.

26. Foucault M. Archäologie des Wissens. Frankfurt a. M., 1988.
27. Ianos M.A. Language attitudes in a multilingual and multicultural context. The case of autochthonous and immigrant students in Catalonia. Doctoral Dissertation. Lleida, 2014.
28. Khilkhanova E. Language ideologies and multilingual practices of post-soviet migrants in western Europe from a translanguaging perspective // *Balcenia et Slavia. Studi linguistici | Studies in linguistics*. 2021. Vol. 1, no. 1. P. 01–30. DOI: 10.30687/BES/0/2021/01/000
29. Kroskrity P. Language ideologies and language attitudes. 2016. URL: <https://doi.org/10.1093/OBO/9780199772810-0122>; Language Ideologies and Language Attitudes — Linguistics — Oxford Bibliographies (accessed 11.04.2022)
30. Kroskrity P. Language ideologies: Evolving perspectives // Jurgen Jaspers (ed.) *Language Use and Society (Handbook of Pragmatics Highlights)*. Amsterdam; Philadelphia, 2010. P. 192–211.
31. Maio G., Olson J., Bernard M., Luke M. Ideologies, Values, Attitudes, and Behavior. In J. Delamater (ed.) *Handbook of Social Psychology*. N.Y., 2006. P. 283–308. DOI: 10.1007/0-387-36921-X_12
32. McCarty T. L. (ed.). *Ethnography and language policy*. N.Y., 2011.
33. McKenzie R. *The Social Psychology of English as a Global Language: Attitudes, Awareness and Identity in the Japanese Context*. Springer, 2010.
34. Silverstein M. *Language Structure and Linguistic Ideology*. Chicago, 1979.
35. Wodak R., de Cillia R., Reisigl M., Liebhart M. *The Discursive Construction of National Identity*. Trans. A. Hirsch and R. Mitten. Edinburgh, 1999.
36. Woolard K.A *Language Ideology: Issues and Approaches* // P. Kroskrity, B. Schieffelin, K. Woolard, eds. *Language Ideologies. Special Issue of Pragmatics*. 1992. № 2 (3). P. 235–249.

REFERENCES

1. Althusser L. 1970. *Ideologiya i ideologicheskie apparaty gosudarstva (zametki dlya issledovaniya)* [Ideology and ideological apparatuses of the state (notes for research)]. Transl. from French by S. Ryndin. URL: <https://knizhonka.com/read-book/ideologiya-i-ideologicheskie-apparaty-gosudarstva-lui-altyusser.html> (accessed: 02/03/2022). (In Russ.)
2. Bakhnyan K.V. 1988. *Yazyk i ideologiya: sotsiolingvisticheskiy aspekt* [Language and ideology: sociolinguistic aspect]. *Yazyk kak sredstvo ideologicheskogo vozdeystviya* [Language as a means of ideological influence]. Moscow, INION. (In Russ.)
3. Bourdieu P. 2007. *Sotsiologiya sotsial'nogo prostranstva* [Sociology of social space]. Transl. from French; transl. ed. N. A. Shmatko. Moscow, Institut eksperimental'noy sotsiologii; S.-Petersburg, Aletejja. (In Russ.)
4. Van Dijk T.A. 1989. *Rasizm i yazyk: per. s angl.* [Racism and Language: transl. from English]. Moscow, INION (In Russ.)
5. Grischechko O.S. 2017. *Yazykovaya ideologiya: teoriya opisaniya i praktika voploshcheniya* [Linguistic ideology: description theory and practice of embodiment]. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki*, no. 11 (77). In 3 vol. Vol. 2. Tambov, Gramota, pp. 62–65. (In Russ.)
6. Zagryazkina T.Y. 2017. *Lingvisticheskaya ideologiya i cennosti obshchestva v kontekste obucheniya francuzskomu yazyku i kul'ture Francii* [Linguistic ideology and values of society in the context of learning the French language and the culture of

- France]. *Moscow State University Bulletin. Series 19. Linguistics and Intercultural Communication*, no. 2, pp. 27–41. (In Russ.)
7. Zagryazkina T.Y. 2016. Francuzskij yazyk v russkoyazychnom prostranstve: tradicii obucheniya kak fenomen kul'tury [French language in the Russian-speaking space: the tradition of learning as a cultural phenomenon]. *Moscow State University Bulletin. Series 19. Linguistics and Intercultural Communication*, no. 4, pp. 78–89. (In Russ.)
 8. Imedadze N.V. 1978. *Eksperimental'no-psihologicheskoe issledovanie ovladeniya i vladeniya vtorym yazykom* [Experimental psychological study of mastering and proficiency in a second language]. Tbilisi, Mecniereba. (In Russ.)
 9. Kolshanskiy G.V. 2005. *Ob'ektivnaya kartina mira v poznanii i yazyke* [The objective picture of the world in cognition and language]. 2nd edition. Moscow, Editorial URSS. (In Russ.)
 10. Kutsaeva M.V. 2020. *Funkcionirovanie etnicheskogo yazyka v chuvashskoy diaspore moskovskogo regiona* [Functioning of the ethnic language in the Chuvash diaspora of the Moscow region]. Moscow; Saint Petersburg, Nestor-Istorija. (In Russ.)
 11. Mikhhalchenko V.Yu. (ed.). 2006. *Slovar sotsiolingvistikicheskikh terminov* [Dictionary of sociolinguistic terms]. Moscow, Institute of Linguistics of RAS Press. (In Russ.)
 12. Moskvicheva S.A. 2021. Yazykovye praktiki i yazykovye ideologii pri peredache yazyka v Azerbajdzhanskoj obshhine v Moskve [Language practices and language ideologies in the transmission of the language in the Azerbaijani community in Moscow]. *Tomsk Journal of Linguistics and Anthropology*, no. 3(33), pp. 59–69. DOI 10.23951/2307-6119-2021-3-59-69. (In Russ.)
 13. Raevskaya M.M. 2019. Yazykovaja ideologiya kak mental'naya model' i issledovatel'skaya paradigma. *Moscow State University Bulletin. Series 19. Linguistics and Intercultural Communication*, no. 2, pp. 24–35. (In Russ.)
 14. Rubtsov A.V. 2016. *Prakticheskaya ideologiya. K analitike ideologicheskikh processov v politicheskoy i sociokul'turnoy real'nosti* [Practical ideology. To the analysis of ideological processes in political and socio-cultural reality] In Ros. akad. nauk, In-t filosofii; A.V. Rubcov, T.B. Ljubimova, A.A. Syrodeeva. Moscow, IF RAN. (In Russ.)
 15. Uznadze D.N. 2004. *Obshhaya psikhologiya / per. s gruz. E.Sh. Chomakhidze: pod red. I.V. Imedadze* [General Psychology / transl. from Georgian by E.Sh. Chomakhidze: ed. by I.V. Imedadze]. Moscow, Smysl; Saint Petersburg, Piter. (In Russ.)
 16. Uznadze D.N. 2001. *Psikhologiya ustanovki* [Psychology of an attitude]. Saint Petersburg, Piter. (In Russ.)
 17. Khilkhanova E.V. 2020. Lyudi v yazykovoj politike: teoriya i praktika diskursivnogo povorota v sociolingvistike (na primere Rossii i Zapadnoy Evropoy) [People in language policy: theory and practice of the discursive turn in sociolinguistics (comparing Russia and Western Europe)]. *Acta Linguistica Petropolitana*. vol. 16.3, pp. 756–815. DOI 10.30842/alp2306573716324. (In Russ.)
 18. Khilkhanova E.V., Dyrkheeva G.A., Lyubimova L.M., Sundueva D.B. 2016. *Yazykovo-soznanie i yazykovye ustanovki zhiteley prigranichnykh regionov vostoka Rossii (na primere Respubliki Buryatiya i Zabaykalskogo kraya)* [Language Consciousness and Language Attitudes of Residents of the Border Areas of the East of Russia (the Case of the Republic of Buryatia and the Transbaikalian Region)]. Moscow, Nauka. (In Russ.)
 19. Allport G.W. 1935. *Attitudes* In Murchison C. (ed.). *Handbook of social psychology*. Worcester, Mass, Clark University Press, pp. 798–844

20. Baker C. 1992. *Attitudes and language*. Clevedon, Multilingual Matters.
21. Bohner G., Wanke M. 2002. *Attitudes and attitude change*. Hove, Psychology Press.
22. Dyers C., Abongdia J. 2010. An exploration of the relationship between language attitudes and ideologies in a study of Francophone learners of English in Cameroon. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, no. 31(2), pp. 119–134.
23. Dyers C., Abongdia J.-F. 2014. Ideology, policy and implementation: Comparative perspectives from two African universities. *Stellenbosch Papers in Linguistics*, vol. 43, pp. 1–21 doi: 10.5774/43-0-157
24. Eagly A.H., Chaiken S. 1993. *The psychology of attitudes*. Fort Worth, TX, Harcourt Brace College.
25. Fairclough N., Wodak R. 1997. *Critical Discourse Analysis* In T. van Dijk (ed.). *Discourse Studies: A Multidisciplinary Introduction*, vol. 2. London, Sage, pp. 258–284.
26. Foucault M. 1988. *Archäologie des Wissens* [Archaeology of Knowledge]. Frankfurt a. M., Suhrkamp. (In German)
27. Ianos M. A. *Language attitudes in a multilingual and multicultural context. The case of autochthonous and immigrant students in Catalonia*. Doctoral Dissertation. Lleida, 2014.
28. Khilkhanova E. 2021. Language ideologies and multilingual practices of post-soviet migrants in western europe from a translanguaging perspective. *Balkanica et Slavia. Studi linguistici | Studies in linguistics*, vol. 1, no. 1, pp. 01–30. DOI: 10.30687/BES/0/2021/01/000
29. Kroskrity P.V. 2016. *Language ideologies and language attitudes*. URL: <https://doi.org/10.1093/OBO/9780199772810-0122>; Language Ideologies and Language Attitudes — Linguistics — Oxford Bibliographies (accessed: 11.04.2022)
30. Kroskrity P. 2010. *Language ideologies: Evolving perspectives* In Jurgen Jaspers (ed.) *Language Use and Society (Handbook of Pragmatics Highlights)*. Amsterdam/Philadelphia, John Benjamins, pp. 192–211. 10.1075/hoph.7.13kro.
31. Maio G., Olson J., Bernard M., Luke M. 2006. Ideologies, Values, Attitudes, and Behavior. In J. Delamater (ed.) *Handbook of Social Psychology*. New York, Springer, pp. 283–308.
32. McCarty T. L. (ed.). 2011. *Ethnography and language policy*. New York, Routledge.
33. McKenzie R. 2010. *The Social Psychology of English as a Global Language: Attitudes, Awareness and Identity in the Japanese Context*. Springer.
34. Silverstein M. 1979. *Language Structure and Linguistic Ideology*. Chicago, Chicago Linguistic Society.
35. Wodak R., de Cillia R., Reisigl M., Liebhart M. 1999. *The Discursive Construction of National Identity*. Trans. A. Hirsch and R. Mitten. Edinburgh, Edinburgh University Press.
36. Woolard K.A. 1992. *Language Ideology: Issues and Approaches* In P. Kroskrity, B. Schieffelin, K. Woolard (eds.). *Language Ideologies. Special Issue of Pragmatics*, no. 2 (3), pp. 235–249.

Статья поступила в редакцию 14.04.2022;
одобрена после рецензирования 14.05.2022;
принята к публикации 18.05.2022

The article was submitted 14.04.2022;
approved after reviewing 14.05.2022;
accepted for publication 18.05.2022

ОБ АВТОРЕ

Хилханова Эржен Владимировна — доктор филологических наук, ведущий научный сотрудник Научно-исследовательского центра по национально-языковым отношениям Института языкознания РАН; erzhen.khilkhanova@iling-ran.ru; erzhen74@yahoo.com

ABOUT THE AUTHOR

Erzhen V. Khilkhanova — Dr. habil in Philology, leading researcher, Research Center on Ethnic and Language Relations, Institute of Linguistics of the Russian Academy of Sciences; erzhen.khilkhanova@iling-ran.ru; erzhen74@yahoo.com

ПИСЬМЕННАЯ ФИКСАЦИЯ ФРИУЛЬСКОГО ЯЗЫКА: НЕОБХОДИМОСТЬ ИЛИ ПОЛИТИЧЕСКАЯ ИНТЕНЦИЯ?

Д.А. Шевлякова

*Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, Москва,
Россия; scevliakova@mail.ru*

Аннотация: В статье рассматривается вопрос важности письменной фиксации языка этнического меньшинства фриулов, официально признанного Итальянской Республикой одним из 12 миноритарных языков государства. В свете политики государственного языкового регулирования власти области Фриули (северо-восточного региона Фриули–Венеция–Джулия) предприняли целый ряд мер по усилению престижа фриульского языка: это теле- и радиовещание на фриульском, введение уроков родной речи в начальной и средней школе, популяризация фриульского языка на территории региона. Однако большинство мер сосредоточилось вокруг фиксации языка в графических символах: создание толковых и двуязычных словарей, орфографического корректура, перевод прецедентных текстов, перевод топонимов и дорожных указателей с итальянского на фриульский язык, введение делопроизводства в местных органах власти на фриульском языке. Соответственно выявлению данных каналов письменной фиксации, а также анализу лингвопрагматической эффективности принятых мер и посвящена данная статья. В ходе исследования выявляется, что введение делопроизводства на фриульском языке в органах местного самоуправления представляется малоэффективной в области языковой практики, но является обоснованной с культурно-исторической, политической и идеологической точек зрения, т.к. подтверждает престижный статус официального языка. Неожиданно сильным вектором актуализации лингвистической идентичности оказалось внедрение письменной фиксации фриульского языка в виде перевода священных текстов, топонимов, указателей, памятных надписей на фриульский язык, а также создание и публикация огромного количества двуязычных словарей. Данная тенденция обоснована уже с точки зрения этнолингвистической интенции: необходимо вывести миноритарный (фриульский) язык из традиционной сферы функционирования итальянских диалектов — устной речи.

Ключевые слова: фриульский язык; миноритарный язык; язык этнического меньшинства; языковая идентичность; языковая политика Итальянской Республики; письменная фиксация языка

Финансирование: Исследование выполнено при поддержке Междисциплинарной научно-образовательной школы Московского университета «Сохранение мирового культурно-исторического наследия».

Для цитирования: Шевлякова Д.А. Письменная фиксация фриульского языка: необходимость или политическая интенция? // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2022. № 3. С. 163–173.

WRITTEN FIXATION OF A MINORITY LANGUAGE: NECESSITY OR POLITICAL INTENTION?

Daria A. Shevliakova

Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia; scevliakova@mail.ru

Abstract: The article discusses the importance of the written fixation of the language of the Friulian ethnic minority, officially recognized by the Italian Republic as one of the twelve minority languages of the state. In the light of the policy of state language regulation, the authorities of the Friuli region (the northeastern region of Friuli-Venezia Giulia) have taken a number of measures to enhance the prestige of the Friulian language: these are television and radio broadcasting in Friuli, the introduction of native language lessons in primary and secondary schools, and the popularization of Friulian language in the region. However, most of the measures focused on fixing the language in graphic symbols: the creation of explanatory and bilingual dictionaries and a spelling corrector, the translation of precedent texts, the translation of toponyms and road signs from Italian into Friulian, the introduction of office work in local authorities in Friulian. Accordingly, this article is devoted to the identification of these channels of written fixation, as well as the analysis of the linguo-pragmatic effectiveness of the measures taken. The study reveals that the introduction of office work in the Friulian language in local governments seems to be ineffective in the field of language practice, but is justified from a cultural, historical, political and ideological point of view because it confirms the prestigious status of the official language. An unexpectedly strong vector for the actualization of linguistic identity was the introduction of written fixation of the Friulian language in the form of translation of sacred texts, toponyms, signs, commemorative inscriptions into the Friulian language, as well as the creation and publication of a huge number of bilingual dictionaries. This trend is already determined from the point of view of ethnolinguistic intention: it is necessary to remove the minority (Friulian) language from the traditional sphere of functioning of Italian dialects — oral speech.

Key words: Friulian language; minority language; ethnic minority language; linguistic identity; language policy of the Italian Republic; written language fixation

Funding: This research has been supported by the Interdisciplinary Scientific and Educational School of Moscow University “Preservation of the World Cultural and Historical Heritage”.

For citation: Shevliakova D.A. (2022) Written fixation of a minority language: necessity or political intention? *Moscow State University Bulletin. Series 19. Linguistics and Intercultural Communication*, no. 3, pp. 163–173. (In Russ.)

В современном мире соотношение языковой, этнической и политической идентичности находится в центре пристального внимания гражданского сообщества любой мультиэтнической и/или поликультурной страны.

Особенно остро вопрос о лингвистической идентичности в политическом дискурсе стоит в современной Италии. К XXI в. на территории Итальянской Республики сложилась крайне неоднородная языковая ситуация: наряду с государственным языком (итальянским) в нормативно-правовой базе государства официально признаны 12 миноритарных языков (как романской группы, так и других языковых групп), помимо них существует более 1000 диалектов [Чельшева, 2001: 92], поэтому в Италии наблюдается сложный баланс как эндогlossных, так и экзогlossных ситуаций, что ведет к столкновению разных языковых идентичностей с политическими и законодательными последствиями. Вышеперечисленные факторы и обусловили проблематику нашего небольшого исследования.

В исследовательском плане языковая идентичность является предметом изучения языкового взаимодействия в сфере лингвистической идеологии и этнодискурса [Загряжская, 2020; Раевская, 2019], политики языкового регулирования [Billig, 1995; Мартынова, 2016; Едличко, 2017; Шевлякова, 2019], находясь где-то на пересечении политологии, социологии, этнологии, этнопсихологии, философии и социолингвистики.

В качестве объекта исследования было выбрано территориально-лингвистическое (этническое) меньшинство жителей области Фриули, входящей в мультиэтнический регион Фриули-Венеция-Джулия на северо-востоке Италии. Письменная фиксация языка этнического меньшинства фриулов в рамках общенациональной языковой политики Итальянской Республики в области регулирования миноритарных языков и будет предметом исследования.

Цель статьи — выявление важности и даже приоритетности письменной фиксации фриульского языка в лингвоэтническом сознании фриулов. Постановка цели определяет следующие задачи: 1) рассмотреть области и инструменты письменной фиксации фриульского языка в области Фриули; 2) выявить лингвопрагматическую эффективность политических и законодательных мер по интенсификации письменной речи на фриульском языке в регионе.

Фриульский язык (восточный ретороманский, фурланский) — язык этнического меньшинства фриулов, романский язык с ареалом распространения в областях (провинциях) городов Удине, Гориция, Порденоне, которые входят в область Фриули; область Фриули является составной частью региона Фриули-Венеция-Джулия. При-

близительное количество говорящих на языке — около 300 000 человек. Дialectы представлены в трех ареалах: западнофриульский, карнийский, центрально-восточный фриульский. Для нашего небольшого исследования важно то, что активисты фриульских партий еще в 1960–1970-х годах начали активно позиционировать фриульский язык в качестве символа своей этническо-территориальной идентичности, преуспели в этом процессе настолько, что фриульский получил статус официального языка в 1990-е годы, а в последующие 30 лет региональные власти вели планомерную политику по формированию сильной языковой идентичности жителя области Фриули [Нарумов, Сухачев, 2001: 365–368].

Власти области Фриули успешно реализовали следующие задачи, которые были прописаны в законе государственного уровня № 482 от 15 декабря 1999 г.: 1) создание телеканалов, радиопрограмм и периодики на фриульском языке в местных органах власти; 2) введение практики делопроизводства на фриульском языке; 3) служба перевода с/на фриульский в органах местного самоуправления; 4) введение двуязычных указателей, т.е. названия улиц, дорог, дорожные указатели (повороты, развилки, съезды и т.д.) и мемориальные надписи стали двуязычными, что впоследствии нашло свое отражение и в региональной картографии; 5) перевод на фриульский язык некоторые прецедентные тексты, например Библия; 6) создание курсов по изучению фриульского языка; 7) введение преподавания фриульского языка в детских садах, начальной и средней школе; 8) подготовка и сертификация преподавателей фриульского языка. Как видно из перечня, большинство мер так или иначе связаны с письменной фиксацией фриульского языка, поэтому разберем их поподробнее.

В целях обеспечения свободного делопроизводства на фриульском языке в области Фриули было учреждено Региональное лингвистическое бюро (служба перевода фриульский-итальянский) в органах местного самоуправления. Частным лицам, желающим подать любой официальный документ на фриульском языке, предлагается бесплатная услуга письменного перевода с итальянского на фриульский, объем документа — до 10 000 печатных знаков, включая пробелы. Для полного охвата ареала фриульского языка в Региональном лингвистическом бюро была создана система офисов-корреспондентов: центральный офис, расположенный в Удине, и четыре периферийных офиса, расположенных Верхнем, Нижнем, Западном и Восточном Фриули. Для пользователей проект был назван *Sportello linguistico* — Служба единого лингвистического окна. Проект полностью финансируется из регионального бюджета и

осуществляется Агентством по распространению фриульского языка *ARLeF*.

Помимо этого в помощь тем итальянским гражданам, которые предположительно свободно говорят на фриульском языке, но испытывают определенные затруднения в письменной речи (не очень уверены в некоторых орфографических и грамматических моментах, так как не было классической школьной подготовки), было создано электронное приложение *Correttore Ortografico Friulano (COF)* — Автокорректор правописания на фриульском языке, который выявляет орфографические ошибки пользователя и предлагает варианты исправления.

В качестве инструмента для перевода с/на фриульский язык был создан Большой двуязычный итальянский-фриульский словарь (2017 г., 70 000 словарных статей). В качестве корпуса итальянского языка в словаре используется *Grande Dizionario dell'Uso della Lingua Italiana* известного итальянского лингвиста Туллио Ди Мауро, а в качестве корпуса для фриульской части словаря были взяты все опубликованные фриульские лексикографические работы, основная часть которых была создана в период 1990–2010 гг. Традиция одноязычных толковых словарей восходит к концу XIX в. (Pirona, 1871), но на рубеже XX–XXI вв. тип толкового словаря миноритарного языка особой популярностью не пользуется, в основном, их разработкой занимаются члены Фриульского филологического общества (Faggin, 1985; Vicario, 2010). Однако наблюдается изобилие двуязычных словарей, начиная с итальянско-фриульских лексикографических продуктов, которые выдерживают множество переизданий с увеличением количества словарных статей, как мы видим по публикационной динамике словарей одних и тех же авторов (Matalon, 1978, 1979; Nazzi, 1993, 1997, 2003, 2005, 2010, 2017). В сфере двуязычных словарей поражает намерение вобрать в орбиту фриульского языка как можно больше иностранных языков — существуют двуязычные словари: фриульско-английский (Nazzi, Saidero, 2000), фриульско-французский (Nazzi, 1995), фриульско-испанский (Capello, Nazzi, 2005), фриульско-словенский (Brecelj, 2005), фриульско-чешский (Kozlova, Nazzi, 2006), а также мультязычные словари (Brecelj, 1998; Brecelj, Nazzi, 2011). Список двуязычных словарей венчает загадочный «Фриульско-бразильский словарь» (Brindani, Michelotti, 2007): очевидно, что его авторы знают о том, что официальным языком Бразилии является португальский, а не фантастический «бразильский», но они намеренно сдвигают смысловую ось в сторону самобытности и потенциальной самостоятельности варианта португальского в Бразилии, идеологическим коррелятом которого и выступает фриульский, как раз долго считавшийся диалектом

итальянского языка, но обретший статус отдельного, пусть и миноритарного языка.

Какой еще лексикографический продукт получил распространение помимо толковых словарей на рубеже XX–XXI вв.? Это все те словари, которые косвенно, самим фактом своего существования указывают на богатое культурно-историческое и языковое наследие области Фриули: этимологический словарь (Fantini, 2011), фразеологические словари (Nazzi, Ricci, 1982, 1995). Как это ни странно, в эту же категорию следовало бы включить и орфографические словари (Carrozzo 2008, 2010), ведь они косвенно указывают на исторически существовавший язык письменности, один из лингвистических признаков отличия языка от диалекта.

Вопрос о двуязычных словарях как о необходимом инструменте неминуемого перевода встал не просто так, ощущалась экзистенциальная необходимость перевода значимых, прецедентных для этноса текстов на фриульский язык. Какие же тексты были переведены в первую очередь? В 1983 г. на фриульский язык была переведена Библия и Лекционарий (сборник фрагментов Священного писания по порядку церковного года для Литургии). Казалось бы, что мы имеем дело с реминисценцией на историю средневековых итальянских вольгаре, народных наречий, которые неизбежно «переводили» элементы католических богослужений с мало понятной прихожанам латыни на живые народные говоры. Но, во-первых, из элементов богослужения в Средние века переводилась не сама месса, а проповеди, самый свободный и коммуникативно ангажированный жанр; перевод же самой Библии на итальянские наречия происходит сравнительно поздно, это перевод с латинской версии Вульгаты, сделанный Николо Малерми в 1471 г. Во-вторых, перевод Библии на фриульский язык мало что говорит нам о носителе миноритарного языка, якобы не могущего прочесть Библию на итальянском языке (язык инкультурации, обучения и социализации фриулов), но много говорит о том, кто был активным сторонником возрождения идентичности этнической. Активистами возрождения фриульской этничности были представители клира области Фриули — именно они в 1960–1970-х годах развернули лихорадочную деятельность по позиционированию фриульского языка в качестве самого яркого атрибута этнической идентичности, отдельной и явно противопоставленной общенациональной итальянской; зримым воплощением антагонизма стала оппозиция «фриульский (родной) язык — итальянский (внешний) язык государства». Фриульские священники создали ассоциацию *Scuele Libare Furlane* («Свободные фриульские школы»), главной целью которых была культурная мобилизация этнической группы вокруг языка, традиционных и христианских

ценностей, свойственных фриульской этнической культуре — как мы видим, фриульский язык входит в качестве ценности в аксиологическую систему традиционной культуры. Священниками же была возрождена идея об Аквилейском патриархате, якобы реально существовавшем, историческом воплощении независимой Родины фриулов. Аквилейский патриархат был автономной (и непризнанной автокефальной) Церковью, которая располагалась как раз на территории современного региона Фриули–Венеции–Джулии. Патриархат просуществовал в разных формах с VI по XV в., патриархи были крупными феодальными государями. Помимо воссоздания (конструирования?) подобных мифов в пространстве коллективной памяти церковные деятели были и политически активны: так, в 1967 г. 519 фриульских священнослужителей подписали документ, в котором критиковалась социально-экономическая программа развития недавно созданного двухкомпонентного региона Фриули–Венеция–Джулия, так как в этой программе области Фриули была отведена вторичная роль по сравнению с более богатой Венецией–Джулией. Они выразили явное недовольство экономической отсталостью области и нежеланием правительства выделить надлежащие средства для стабилизации экономики, но главное — они были не согласны с той важной ролью, которая отводилась в качестве регионального центра г. Триесту (олицетворению другой части региона, юлианской Венеции), подчеркивая радикальные культурные отличия между областью Фриули и областью г. Триеста. Подчеркивалось, что Триест представляет собой скрытую угрозу по отношению к «глубинной идентичности области Фриули», так как г. Триест — это «город изобретенный, гибридный, без глубоких связей с окружающей его территорией, нарочито светского характера». Другими словами, город, не принадлежащий традиционной культуре исторической территории фриулов (под традиционной культурой понимается «религия-традиция-история-язык») [Segatti, Guglielmi, 2016: 283–285].

В 1976 г. страшное землетрясение разрушило города и поселки области Фриули, и необходимость восстанавливать памятники архитектуры, вооружившись знаниями в археологии и истории родного края, подтолкнуло фриулов к новому витку осознания своих этнических корней, а также к осознанию себя отдельным сообществом с самобытной историей и существующим языком. Закон № 546 от 8 августа 1977 г. «Восстановление районов региона Фриули — Венеция–Джулия и региона Венето, пострадавших от землетрясения 1976 г.» содержит первое признание фриульского языка. И снова важную роль в процессе консолидации локальной группы вокруг культурно-исторических ценностей играют служители церкви,

особенно активна группировка молодых священнослужителей *Glesie furlane* («Фриульские церкви»), которые опять апеллируют к истории Аквилейского патриархата как референту уже не только исторически независимого государства, но и сообщества, говорившего на одном языке. Данная группа выдвигает требования признать права говорящих на фриульском языке, а год спустя, в 1977 г. священнослужители посылают в Ватикан коллективный запрос о переводе священных текстов на фриульский язык. Святой престол отказывает им в этом, выражая «обеспокоенность по поводу возможного ослабления самой идеи национального единства, а также нежелание увлекаться чисто политическим дискурсом «разрешить» или «признать» лингвистическую автономию». Однако Библия была переведена на фриульский уже в 1983 г., таким образом, фриульский язык получил более чем авторитетную письменную фиксацию. Следует отметить, что профессиональные политики медленнее включились в этнический дискурс, только в 1977 г. была создана региональная комиссия по изучению «миноритарных наречий» [Roseano, 1999: 345–348].

К вопросу о важности письменной фиксации миноритарного наречия можно отнести и практику двуязычных указателей, это еще одно направление деятельности региональных властей в период 1999–2021 гг. Названия улиц, дорог, дорожные указатели (повороты, развилки, съезды и т.д.), а также мемориальные надписи становятся двуязычными, что впоследствии находит свое отражение и в региональной картографии. Процесс, следует отметить, не был быстрым и тотальным: например, на 2004 г. существовало всего 40% двойных названий в городах области Удине, в 2019 г. — уже 80 %. Быстроте и экономичности процесса не способствовало и политкорректное решение разрешить письменную фиксацию топонимов не только на фриульском языке, но и на локальном варианте фриульского. Например, в провинции г. Порденоне городское поселение Будоя будет иметь три именованья: *Budoia* (итал.), *Budoie* (фриул.), *Buduoia* (фриул. локальный). Не стоит также забывать, что дорожные указатели могут быть и триязычными: в области Гориция существует города с тройными названиями в тех местах, где присутствуют и носители словенского языка.

И здесь мы могли бы задаться вопросом: а зачем потребовалось дублировать на фриульском топонимы, и так понятные всем билингвам, так как они уже более 150 лет циркулируют в обиходе на итальянском языке, языке общенациональной коммуникации? Как справедливо указывает М. Биллиг, нельзя недооценивать именно сам факт письменной фиксации регионального языка, так как он

служит наглядным и защищенным во времени подтверждением и свидетельством, что отдельный язык существует [Биллиг, 1995: 81].

И в этом пример фриульского языка далеко не единственный: в частности, в 1980-х годах Ломбардская лига (партия сепаратистов) провозгласила ломбардский диалект языком. Однако странным образом именно вопрос о языке послужил своеобразным камнем преткновения для сплоченного движения Ломбардской лиги в сторону сепарации Ломбардии от Италии: встал вопрос о выборе «правильной» формы ломбардского языка из всего многообразия локальных вариаций ломбардского диалекта, признание одной правильной формы сделало бы автоматическим «неправильными» все остальные варианты, оскорбив подавляющую часть ломбардцев [Биллиг, 1995: 81–82].

Подобную же проблему, как мы видим, мягко и ненавязчиво решили чиновники области Фриули, которые наряду с общим языковым именованием города разрешили и локально-фриульское (диалектально-фриульское) именование. Вопрос ставился не по принципу «правильный/неправильный», но «общий/локальный», и локальному разрешили право быть, поместив его в иерархию «итальянский язык — фриульский язык — диалект фриульского языка» на третье место.

Подводя итоги статьи, хотелось бы выделить два положения. Что касается введения делопроизводства и официальной коммуникации на фриульском языке в органах местного самоуправления, в прагматическом аспекте данная мера представляется излишней — все представители территориально-лингвистического меньшинства фриулов выросли в системе итальяноязычной школы и общенациональной коммуникации, поэтому реальной необходимости переводить с фриульского не было. Однако в перспективе возможной экспансии фриульского языка на северо-восток региона Фриули-Венеция-Джулия именно практика коммуникации и документооборота в органах власти является псевдоисторическим залогом того, что этот язык официально использовался (в Аквилейском патриархате) и используется поныне государством, следовательно, подтверждается статус официального языка. С идеологической и политической точки зрения данная мера обоснована, с лингвопрагматической — нет.

Неожиданно сильным вектором актуализации лингвистической идентичности оказалось внедрение письменной фиксации фриульского языка, наблюдается прямо-таки одержимость письменной фиксацией языка даже там, где в ней нет никакого практического смысла (перевод Библии, дорожные указатели). Можно предположить, что речь идет об установке как можно дальше отвести фриульский от статуса диалекта, ведь миноритарные языки и диалекты

сходны именно по сфере функционирования: они используются в устной речи, не в письменной. О стремлении закрепить статус языка у фриульского свидетельствуют и дорожные указатели с диалектными вариантами фриульского: только язык может обладать диалектной диверсификацией, не диалект.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Едличко А.И.* Коммерциализация языка в аспекте языковой политики государства // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 19: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2017. № 4. С. 118–127.
2. *Загряжская Т.Ю.* Этнодискурс в пространстве языка и культуры // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 19: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2016. № 2. С. 52–65.
3. *Мартынова М.Ю.* Модель Триеста и население италяно-славянского пограничья // Европа меньшинств — меньшинства в Европе. Этнокультурные, религиозные и языковые группы. М., 2016. С. 146–173.
4. *Нарумов Б.П., Сухачёв Н.Л.* Фриульский язык // Языки мира. Романские языки. М., 2001. С. 365–391.
5. *Раевская М.М.* Языковая идеология как ментальная модель и исследовательская парадигма // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 19: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2019. № 2. С. 24–35.
6. *Шевлякова Д.А.* Формирование языковой политики государства: законодательные уровни — теория и практика (на примере Итальянской Республики, 1946–2017 гг.) // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Гуманитарные науки. 2019. № 826. С. 186–197.
7. *Чельшьева И.И.* Итальянские диалекты // Языки мира. Романские языки. М., 2001. С. 90–145.
8. *Billig M.* Banal Nationalism. London: Sage Publications, 1995 / Пер с англ. М. Биллиг: Нации и языки // Логос. 2005. № 4 (49). С. 60–86.
9. *Guglielmi S.* Minoranza linguistica, identità territoriale ed etnonazionalismo: il caso friulano // Polis. 2010. 2. P. 225–256.
10. *Roseano P.* Identità friulana. Così è e così l'hanno prodotta i miti, i parroci, le élite locali. Gorizia: Isiq. 1999.
11. *Segatti P., Guglielmi S.* Identità regionali e varietà linguistiche: Friuli-Venezia Giulia e Sardegna // L'Italia e le sue regioni. Vol. 1. Istituzioni. Roma, Enciclopedia Treccani, 2016. P. 281–289.

REFERENCES

1. Chelysheva I.I. 2001. Ital'yanskije dialekty [Italian dialects]. *Yazyki mira. Romanskije yazyki* [Languages of the world. Romance languages]. Moscow, Academia Publ., pp. 90–145. (In Russ.)
2. Martynova M.YU. 2016. Model' Triyesta i naseleniye ital'yano-slavyanskogo pogranich'ya [Model of Trieste and the population of the Italian-Slavic borderland]. *Europe of minorities — minorities in Europe. Ethnocultural, religious and linguistic groups*. Moscow, Institute of Ethnology and Anthropology RAS Publ., pp. 146–173. (In Russ.)
3. Narumov B.P., Suhachyov N.L. 2001. Friul'skij yazyk [Friulian language]. *Yazyki mira. Romanskije yazyki* [Languages of the world. Romance languages]. Moscow, Academia Publ., pp. 365–391. (In Russ.)

4. Rayevskaya M.M. 2019. YAzykovaya ideologiya kak mental'naya model' i issledovatel'skaya paradigma [Language ideology as a mental model and research paradigm]. *Moscow State University Bulletin. Series 19: Linguistics and Intercultural Communication*, no. 2, pp. 24–35. (In Russ.)
5. Shevlyakova D.A. 2019. Formirovaniye yazykovoy politiki gosudarstva: zakonodatel'nyye urovni — teoriya i praktika (na primere Ital'yanskoj Respubliki, 1946–2017 gg. [Formation of the state's language policy: legislative levels — theory and practice (on the example of the Italian Republic, 1946–2017)]. *Bulletin of the Moscow State Linguistic University. Humanities*, no. 826, pp. 186–197. (In Russ.)
6. Yedlichko A.I. 2017. Kommertsializatsiya yazyka v aspekte yazykovoy politiki gosudarstva [Commercialization of language in the aspect of state language policy]. *Moscow State University Bulletin. Series 19: Linguistics and Intercultural Communication*, no. 4, pp. 18–127. (In Russ.)
7. Zagryazkina T.YU. 2016. Etnodiskurs v prostranstve yazyka i kul'tury [Ethno-discourse in the space of language and culture]. *Moscow State University Bulletin. Series 19: Linguistics and Intercultural Communication*, no. 2, pp. 52–65. (In Russ.)

Статья поступила в редакцию 31.03.2022;
одобрена после рецензирования 15.04.2022;
принята к публикации 18.05.2022

The article was submitted 31.03.2022;
approved after reviewing 15.04.2022;
accepted for publication 18.05.2022

ОБ АВТОРЕ

Шевлякова Дарья Александровна — доктор культурологии, профессор, зав. кафедрой итальянского языка факультета иностранных языков и регионоведения МГУ имени М.В. Ломоносова; scevliakova@mail.ru

ABOUT THE AUTHOR

Daria A. Shevliakova — Dr. habil in Culturology, Professor, Head of the Department of Italian of the Faculty of Foreign Languages and Area Studies of Lomonosov Moscow State University; scevliakova@mail.ru

СРАВНИТЕЛЬНОЕ ИЗУЧЕНИЕ КУЛЬТУР

КУЛЬТУРА КАК СИСТЕМА КОГНИТИВНО-ПРАГМАТИЧЕСКИХ ПРОГРАММ: КРАТКИЙ ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ ОЧЕРК

Д.И. Иванов

Сианьский университет иностранных языков, Сиань, Китай; Ivan610@yandex.ru

Аннотация: В статье рассматривается понятие культуры как универсалии, постоянно порождающей теоретико-методологические проблемы и именно поэтому требующей особого подхода. Автор статьи предлагает комплексный метадисциплинарный подход на основе системных принципов и оригинальной концепции. Культура функционирует по алгоритмической модели «культурный смысл — действие — предмет/артефакт культуры» в режиме непрерывного процесса опредмечивания/распредмечивания культурного смысла/артефакта культуры. Культурные артефакты есть артефакты когнитивные; когниция обеспечивает взаимодействие между сознанием и внешним миром. Культура с когнитивной точки зрения — не внешняя совокупность отчужденных объектов и не «внутрипсихическая» их систематизация, а динамичное «сверхсистемное» когнитивно-прагматическое целое. Связующим звеном, работающим с когнитивно-ментальным кодом, является мыслящий субъект, обладающий не только «памятью культуры», но и системой когнитивных, креативных компетенций, способный как систематизировать коды культуры (операция синтеза), так и сегментировать пространство культуры (операция комплексного анализа отдельного культурного кода/системы культурных кодов). В контексте авторской теории когнитивно-прагматических программ (КПП) культура предстает как иерархически организованная, динамическая, полисемиотическая, полидискурсивная система неразрывно связанных между собой КПП разных типов: а) метанарративных; б) производных; в) национально-специфических), которые обеспечивают неразрывную связь системы универсальных понятий «язык — культура — личность». Ядром культуры является система национально-специфических КПП, которые синтезируют в себе свойства метанарративных и производных программ и выступают в качестве ментальной основы ключевых идеологических платформ культуры человека/нации/народа.

Ключевые слова: когнитивно-прагматическая программа (КПП); универсалия; системный подход; метадисциплинарный подход; артефакт культуры; когнитивно-ментальный код; субъект-источник / субъект-интерпретатор; метанарративная КПП; «производная» КПП; модель культуры

Для цитирования: Иванов Д.И. Культура как система когнитивно-прагматических программ: краткий теоретический очерк // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2022. № 3. С. 174–185.

CULTURE AS A SYSTEM OF COGNITIVE-PRAGMATIC PROGRAMS: A BRIEF THEORETICAL ESSAY

Dmitry I. Ivanov

Xi'an International Studies University, Xi'an, China; Ivan610@yandex.ru

Abstract: The article considers the concept of culture as a universal that constantly generates theoretical and methodological problems and that is why it requires a special approach. The author of the article offers a comprehensive meta-disciplinary approach based on system principles and an original idea. Culture functions according to the algorithmic model of “cultural meaning — action — object/artifact of culture” in the mode of continuous process of objectification/deobjectification of cultural meaning/artifact of culture. Cultural artifacts are cognitive artifacts; cognition provides interaction between consciousness and the outside world. From a cognitive point of view, culture is not an external set of alienated objects and not an “intrapsychic” systematization of them, but a dynamic “supersystem” cognitive-pragmatic whole. The connecting link working with the cognitive-mental code is a thinking subject who possesses not only the “memory of culture”, but also a system of cognitive, creative competencies, capable of both systematizing cultural codes (synthesis operation) and segmenting the cultural space (operation of complex analysis of a separate cultural code/system of cultural codes). In the context of the author’s theory of cognitive-pragmatic programs (CPP), culture appears as a hierarchically organized, dynamic, polysemiotic, polydiscursive system of inextricably interconnected CPP of different types (a) metanarrative; b) derivatives; c) national-specific, which provide an inextricable connection of the system of universal concepts “language — culture — personality”. The core of culture is a system of national-specific CPP that synthesize the properties of metanarrative and derivative programs and act as the mental basis of the key ideological platforms of the culture of a person/nation/people.

Key words: cognitive-pragmatic program (CPP); universal; system approach; meta-disciplinary approach; cultural artifact; cognitive-mental code; subject-source/subject-interpreter; metanarrative CPP; “derivative” CPP; culture model

For citation: Ivanov D.I. (2022) Culture as a system of cognitive-pragmatic programs: a brief theoretical essay. *Moscow State University Bulletin. Series 19. Linguistics and Intercultural Communication*, no. 3, pp. 174–185. (In Russ.)

Культура («вторая природа») — это «сверхсистемный», коллективно-индивидуальный, полисемиотический (текстуально-информационный), когнитивно обусловленный феномен, представляющий собой сложноорганизованную, целостную, саморазвивающуюся

систему систем [Уайт, 2004], имеющую три основных формы существования (три модальности): человеческую, деятельностьную и предметную [Каган, 2003], последняя из которых «охватывает всю “вторую природу”, сотворенную и творимую человеком» [Гафиятуллина, 2011: 5]. Культуру нельзя рассматривать «как простой конгломерат, механическую сумму неких видов и плодов деятельности людей» [там же]; понятие культуры есть универсалия, пронизывающая всю парадигму современного гуманитарного знания. Заметим, что сам процесс интеграции культуры в поле науки определяется тем, в какой мере в ее содержании «выражена и репродуцируется способность человека владеть им же достигнутым знанием универсума, источниками этого знания и воспроизводить их во времени и пространстве...» [Мамардашвили, 1982: 42].

«Метадисциплинарный универсализм» понятия «культура» порождает ряд категориально-методологических проблем, связанных прежде всего с его целостной и корректной идентификацией. Основная причина «неопределяемости» сущности культуры заключается в господствовавшей долгое время идее автономности отдельных областей гуманитарной науки, каждая из которых обладает собственной методологией: «До сих пор на протяжении последних десятилетий в науке господствовали не системно-интегративные устремления, а аналитически дифференцирующие» [Кузнецова, 2013: 54].

Действительно, путь тотальной «дифференциации» научного знания является не вполне корректным, так как при его реализации не учтенными остаются системные связи; редуцируется содержание таких универсальных понятий, как «культура», «личность», «язык», «текст» и т.д. Так, при применении «предметного» подхода культура рассматривается исключительно как «предметная форма выражения результатов труда» [там же: 50].

Особое место в ряду методологических подходов к определению сущности понятия «культура» занимают системные подходы, направленные: а) на преодоление искусственно созданных дисциплинарных границ; б) на создание комплексной, интегративной методологии изучения культуры. Их перспективность и функциональная эффективность обеспечивается тем, что в их основе лежит универсальный принцип системности [Тарасова, 2011: 136].

Заметим, что большинство системных подходов строится на диалектическом принципе единства и борьбы противоположностей. В данном случае речь идет об установлении/поиске системных связей между материальными и нематериальными «элементами культуры», точнее, между формой и содержанием этих элементов: «Форма и содержание культуры представляют собой два аспекта

одного и того же явления; культурная форма существует, только будучи соотнесена с культурным содержанием» [Крёбер, 2004: 738].

Другими словами, «один и тот же элемент культуры одновременно и опредмечен, и интериоризован, т.е. пребывает в чувственном и сверхчувственном состояниях» [Тарасова, 2011: 137–138]. Из этого следует, что ключевой характеристикой базового системообразующего элемента культуры является внутренняя целостность, основанная на единстве и противоположности его формы и содержания. Форма определяет содержание — и наоборот. Этот принцип является постоянным независимо от формального культурного статуса данного элемента: *статус 1 — ментальный элемент культуры* (идеи, ценности, нормы поведения, культурные смыслы, эмоциональные реакции, ментально-символические формы культуры); *статус 2 — операционально-деятельностный элемент культуры* (поведенческие модели, механизмы реализации социально-культурного действия, процесс производства предметов материальной/духовной культуры); *статус 3 — материальный элемент культуры* (продукты, артефакты культуры).

Формирование трехуровневой системы элементов культуры (*ментальное — деятельностное — материальное*) указывает на ее особую программную природу. Она функционирует по алгоритмической, повторяющейся модели, которая в максимально обобщенном виде может быть представлена так: *культурный смысл — действие — предмет/артефакт культуры*. При этом сам механизм ее функционирования в терминологии М.С. Кагана представляет собой непрерывный процесс опредмечивания / распредмечивания культурного смысла/артефакта культуры. Основным генератором данных процессов является деятельностный либо коллективный/индивидуальный субъект (личность — *субъект-источник/субъект-интерпретатор*), либо обезличенная, «растворенная» в пространстве культуры «субъектность», вскрывающая «культуру как систему, внутреннее и внешнее функционирование которой, а также принципы структурной организации определяются не извне, а изнутри» [Тарасова, 2011: 137].

Факт доминирования внутреннего содержания (означаемого) элемента культуры над его внешней оболочкой (означающим) не отменяет его амбивалентной сущности, но фиксирует значимость его когнитивно-ментального и когнитивно-прагматического плана. В связи с этим нельзя не согласиться с М. Коулом, согласно которому культурные артефакты есть артефакты когнитивные, и эта когниция обеспечивает взаимодействие между сознанием и внешним миром. Соответственно когнитивные модели и сценарии — это не внутренние смыслы, оторванные от своих носителей, напротив:

«сценарии не являются исключительно интрапсихическими феноменами, но, как и все артефакты, участвуют в событиях по обе стороны “поверхности кожи”», поэтому мы можем говорить о схемах «как о конвенциях, социальных практиках, существующих как внутри, так и вне психики, являющихся одновременно и материализованными практиками и психическими структурами» [Коул, 1997: 152]. Культура с когнитивной точки зрения — не внешняя совокупность отчужденных объектов и не «внутрипсихическая» их систематизация, а динамичное «сверхсистемное» когнитивно-прагматическое целое.

В таком представлении о культуре: а) полностью сохранена логика программно-системного подхода, основанная на непрерывности связи «внутреннего» и «внешнего» планов выражения/содержания элемента культуры, предстающего перед нами в виде когнитивно-ментального кода; б) связующим звеном, работающим с когнитивно-ментальным кодом, является мыслящий субъект, обладающий не только «памятью культуры», но и системой когнитивных, креативных компетенций. Другими словами, перед нами появляется программный субъект, способный как систематизировать коды культуры (операция синтеза), так и сегментировать (дифференцировать) пространство культуры (операция комплексного анализа отдельно-го культурного кода/системы культурных кодов).

В данном контексте особую актуальность получает определение культуры, предложенное В.С. Стёпиным, который рассматривает ее как систему исторически развивающихся надбиологических программ человеческой жизнедеятельности (деятельности, поведения и общения). Эти программы «представлены многообразием знаний, норм, навыков, образцов деятельности и поведения, идей, гипотез, верований, целей, ценностных ориентаций и т.д. В своей совокупности и динамике они образуют исторически накапливаемый *социальный опыт*. Культура хранит, транслирует этот опыт <...> Она также генерирует новые программы деятельности, поведения и общения, которые <...> порождают реальные изменения в жизни общества и его эволюцию» [Стёпин, 2022].

Опираясь на программно-системную метадисциплинарную методологию, в рамках данной статьи мы предлагаем оригинальную абстрактную когнитивную модель культуры. Культура — иерархически организованная, динамическая, полисемиотическая, полидискурсивная система взаимообусловленных и неразрывно связанных между собой когнитивно-прагматических программ (КПП) разных типов (метанарративных; производных; национально-специфических), которые а) обеспечивают неразрывную связь «универсальной триады» *язык — культура — личность*; б) актуализируют представ-

ление о культуре как о поликодовой текстуально-информационной системе и мощном «генераторе структурности», основным источником которой является язык (многообразие знаковых систем) как универсальное средство выражения культурных смыслов.

В качестве базового репрезентирующего конструкта данной модели выступает комплексная единица — когнитивно-прагматическая программа (КПП). Это «опорная система когнитивно-прагматических установок (КПУ) (целевых, самоидентификационных (ролевых) инструментальных, оценочно-аналитических), формирующаяся в пространстве когнитивного сознания отдельной личности/определенной социальной группы/нации/народа и выступающая в качестве концептуальной матрицы различной осмысленной деятельности, в том числе и текстовой» [Иванов, 2019(а): 56], специфической формой которой является культура.

Важно, что независимо от формы и статуса КПП, воплощенная в пространстве культуры, обладает единой (унифицированной) внутренней структурой. Она состоит из двух основных уровней: а) *категориально-семиотического* (уровень функционирования культурного кода (система метанарративных КПП); уровень функционирования когнитивно-ментального кода (система производных КПП); уровень функционирования синтетического программного кода (система национально-специфических КПП)); б) *функционально-коммуникативного* (уровень декодировки/перекодировки культурных элементов (кодов) разных типов). Сущность данных процессов сводится к «переформатированию» когнитивно-прагматического/концептуально-смыслового содержания кодов разных типов в дискурсивно-текстологическую форму. Содержание кода раскрывается через его языковую (знаковую) репрезентацию в системе КПУ разных типов (целевых, самоидентификационных (ролевых) инструментальных, оценочно-аналитических).

Таким образом, каждый код получает комплексную индексацию, модель которой можно представить так: «3+(1)», где «3» — это система базовых индексов (системы целевых, самоидентификационных, операционально-инструментальных КПУ), а «(1)» — это условно «итоговый» («резюмирующий») индекс (система оценочно-аналитических (результативных) КПУ).

Концепция КПП исходит из принципа целенаправленной «программируемости» любой содержательной человеческой деятельности, которую можно прочесть как текст, в данном контексте как текст культуры. При этом сама «содержательная деятельность» (языковая, коммуникативная, социальная, креативная и т.д.) выступает как связующий компонент между личностью и культурой

(артефактами культуры), обеспечивая целостность и функциональную стабильность данной системы.

Под «содержательной деятельностью» генератора КПП (субъекта-источника субъекта-интерпретатора), который одновременно является и субъектом, и объектом культуры, мы понимаем прежде всего деятельность языковую, так как она неразрывно связана с культурой и во многом определяет «характер нации» [Гумбольдт, 2000].

Язык в контексте теории КПП выступает в качестве связующего звена между культурой и личностью. Исходя из этого, базовая модель триады *язык — культура — личность* трансформируется и предстает перед нами в обновленном виде: *личность — язык — культура*. Однако нерешенным остается вопрос о системном расположении первого и третьего компонентов данной триады. На наш взгляд, положение этих элементов является нестабильным и определяется прежде всего тем, в рамках какого типа КПП актуализируется данная модель. Представим основные варианты реализации данной модели.

Вариант 1. Система метанарративных КПП — модель 1: *культура — язык — личность*.

Вариант 2. Система производных КПП — модель 2: *личность — язык — культура*.

Вариант 3. Система национально-специфических КПП — модель 3: *культура (личность) — язык — личность (культура)*.

Каждая модель/каждый компонент модели (личность, язык, культура) имеет два основных (базовых) ракурса реализации.

Модель 1: «человек — культура». «Метанарративный» ракурс: «человек в культуре». «Производный» ракурс: «культура в человеке».

Модель 2: «человек — язык». «Метанарративный» ракурс: «человек в языке». «Производный» ракурс: «язык в человеке».

Модель 3: «язык — культура». «Метанарративный» ракурс: «язык в культуре». «Производный» ракурс: «культура в языке».

О ракурсах национально-специфической КПП мы скажем отдельно, так как она занимает особое место в системе КПП.

Прежде чем переходить к построению общей (абстрактной) программной модели культуры как системы КПП, необходимо несколько слов сказать о типологии когнитивно-прагматических программ. Напомним, что система КПП состоит из трех типов программ: а) метанарративных; б) производных; в) национально-специфических. В свою очередь, все метанарративные/производные КПП делятся на *отраслевые* (политические, художественно-креативные, религиозные и т.д.); *профильные* (либеральные, литературные, музыкальные, гуманитарные, идеалистические и т.д.); *ролевые* (либе-

рал, поэт, художник и т.д.); *имиджевые* (политик, творческая личность). Одновременно с этим все метанарративные/производные национально-специфические программы делятся на *мононациональные* и *полинациональные* [Иванов, 2019(а): 40–46].

Все эти типы и виды программ составляют целостную когнитивно-ментальную систему культуры, которую условно можно разделить на три взаимодействующих между собой программных уровня: а) «сверхсубъектный» константно-универсальный (система метанарративных КПП); б) индивидуально-персонологический вариативно-интерпретационный (система производных КПП); в) коллективно-индивидуальный универсально-интерпретационный (система национально-специфических КПП).

«Сверхсубъектный» константно-универсальный уровень культуры состоит из метанарративных КПП, которые мы рассматриваем как базовые, инвариантные концепции, программы-источники, своеобразные когнитивные образцы, «претендующие на универсальность, доминирование в культуре и легитимирующие знание» [Коротченко, 2001: 459]. Соответственно, ядром метанарративных программ становятся условно статические компоненты культуры, а именно ценности, нормы, традиции, стереотипизированные модели поведения, символические модели, системы культурных кодов, понимаемые как «упорядоченное множество взаимосвязанных между собой предписаний, стандартов, ограничений и установок по отношению к разным видам деятельности <...>, центральное звено которых составляет множество знаков (символов), смыслов и их комбинаций» [Аванесова, Купцова, 2015: 34].

На этом уровне базовые модели «человек — культура»; «человек — язык»; «язык — культура» реализуются в метанарративном ракурсе: а) «человек в культуре»; б) «человек в языке»; в) «язык в культуре». Ключевое место здесь занимает не человек и язык, но культура. Актуализация этого ракурса превращает субъекта-источника/генератора КПП в абстрактный образ-эталон, который рассматривается субъектом-интерпретатором как некая «идеальная субъективность» («сверхсубъективный» образец для подражания), запечатленный и растворенный в культуре. Таких метанарративных программ в литературе и искусстве немало — например, основанные на общеромантических принципах восприятия мира и места художника в нем «героические» КПП и КПП «Истинный национальный поэт».

На втором индивидуально-персонологическом вариативно-интерпретационном уровне культуры функционирует система производных КПП. Данный тип программ может рассматриваться как система персонифицированных оригинальных вариантов интерпре-

тации концептуально-смыслового содержания метанарративных КПП. На этом уровне базовые модели «человек — культура»; «человек — язык»; «язык — культура» реализуются в производном ракурсе: «культура в человеке», «язык в человеке», «культура в языке». Ключевое место здесь занимает человек, креативная личность, которая является и субъектом, и объектом культуры. В связи с этим основным элементом культуры на этом уровне становится персонифицированный культурный код — код когнитивно-ментальный.

Заметим, что при моделировании производных программ субъект-источник, получающий статус субъекта-интерпретатора, осознанно или неосознанно использует персонифицированную им часть чужой КПП, которая становится «своей» и продолжает развиваться с помощью нового носителя.

Третий уровень культуры (коллективно-индивидуальный универсально-интерпретационный) состоит из системы национально-специфических КПП, которые мы рассматриваем как «коллективные/индивидуальные ментально-когнитивные системы сознания/культуры, состоящие из специфических функциональных единиц, концептуальных кодов разных типов и форм (образов, представлений, установок) и ментальных операций, синтезирующих в себе сознательные и бессознательные интенции личности» [Иванов, 2019(б): 48].

Особый статус этих программ обусловлен тем, что они синтезируют в себе свойства метанарративных и производных программ. Другими словами, они одновременно являются «сверхсубъектными», коллективными и индивидуально-субъектными. Кроме того, выступая в качестве ментальной основы ключевых идеологических платформ культуры человека/нации/народа, они являются хранилищем как культурных, так и когнитивно-ментальных кодов, которые, взаимодействуя между собой, образуют синтетический тип универсально-индивидуальный код — *программный код культуры*. В результате культура и человек, реализующий свои деятельностные интенции через язык, равноправны (личность — это субъективированная форма культуры, и наоборот). Важно, что в процессе реализации программ этого типа актуализируются сразу два функциональных ракурса ключевой программной модели (*личность — язык — культура/культура — язык — личность*), структурирующей полидискурсивное пространство культуры. Метанарративные компоненты культуры неотделимы от «производных». Однако «не-разделение» «своего» и «чужого» воспринимается человеком как нечто естественное, гармонизирующее его с пространством культуры, сохраняющее его когнитивно-ментальную самобытность и уникальность.

Всё это позволяет говорить о том, что систему национально-специфических КПП можно рассматривать не только как категориально-ментальную надстройку над другими типами программ, но и как ядро культуры, характеристики которого во многом определяют ее самобытность и особенности эволюции.

Подведем итоги. Рассмотрев понятие «культура» в контексте авторской теории когнитивно-прагматических программ, мы определили: 1) система КПП/отдельная КПП, как и культура, базируется на принципе целенаправленной «программируемости» любой содержательной человеческой деятельности, которую можно прочесть как семиотически понимаемый текст; 2) культура — это иерархически организованная, динамическая, полисемиотическая, полидискурсивная система неразрывно связанных между собой КПП разных типов: а) метанарративных; б) производных; в) национально-специфических), которые обеспечивают неразрывную связь системы универсальных понятий *язык — культура — личность*; 3) ядром культуры является система национально-специфических КПП, которые синтезируют в себе свойства метанарративных и производных программ. Они являются «сверхсубъектными» (коллективными/персональными). Кроме того, выступая в качестве ментальной основы ключевых идеологических платформ культуры человека/нации/народа, они становятся хранилищем как культурных, так и когнитивно-ментальных кодов, которые, взаимодействуя между собой, образуют синтетический тип универсально-индивидуальный код — программный код культуры.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Аванесова Г.А., Купцова И.А.* Коды культуры: понимание сущности, функциональная роль в культурной практике // В мире науки и искусства: вопросы филологии, искусствоведения и культурологии: Сб. ст. по материалам XLVII Международной научно-практической конференции. № 4 (47). Новосибирск, 2015. С. 28–37.
2. *Гафиятуллина Л.А.* О подходах к изучению понятия «Культура» // Вестник КазГУКИ. 2011. № 2. С. 2–6.
3. *Гумбольдт В. фон.* Избранные труды по языкознанию. М., 2000.
4. *Иванов Д.И.* Теория когнитивно-прагматических программ. Иваново, 2019(а).
5. *Иванов Д.И.* Специфика русской национально-специфической когнитивно-прагматической программы А. Башлачева: общие положения // Вестник Томского государственного университета. Серия: Культурология и искусствоведение. Томск, 2019(б). № 33. С. 47–59.
6. *Каган М.С.* Введение в культурологию: Курс лекций. СПб., 2003.
7. *Коул М.* Культурно-историческая психология. М., 1997.
8. *Коротченко Е.П.* Метанаррация // Постмодернизм. Энциклопедия. Минск, 2001. С. 259–461.
9. *Кребер А.* Избранное: Природа культуры. М., 2004.

10. Кузнецова Е.В. Определение культуры: разнообразие подходов // Перспективы науки и образования. 2013. № 5. С. 49–55.
11. Мамардашвили М.К. Наука и культура // Методологические проблемы историко-научных исследований. М., 1982.
12. Стёпин В.С., Ионин Л.Г. Культура. Гуманитарный портал: Концепты // Центр гуманитарных технологий. URL: <https://gtmarket.ru/concepts/6859> (дата обращения: 24.02.22).
13. Тарасова М.В. Культура как система: основные тенденции исследования // Вестник ОГУ. 2011. № 7 (126). С. 136–143.
14. Уайт Л.А. Избранное: Наука о культуре. М., 2004.

REFERENCES

1. Avanesova G.A., Kuptsova I.A. 2015. *Kody kul'tury: ponimanie sushchnosti, funktsional'naya rol' v kul'turnoi praktike* [Cultural codes: understanding the essence, functional role in cultural practice]. In *V mire nauki i iskusstva: voprosy filologii, iskusstvovedeniya i kul'turologii: sb. st. po materialam XLVII Mezhdunarodnoi. Nauchno-prakticheskoi konferentsii* [In the world of science and art: questions of philology, art history and cultural studies: collection of articles based on the materials of the XLVII International Scientific and Practical Conference], no. 4 (47). Novosibirsk, SibAK, pp. 28–37. (In Russ.)
2. Gafiyatullina L.A. 2011. O podkhodakh k izucheniyu ponyatiya “Kul'tura” [On approaches to the study of the concept of “Culture”]. *Bulletin of KazGUKI*, no. 2, pp. 2–6. (In Russ.)
3. Gumbol'dt V. fon. 2000. *Izbrannye trudy po yazykoznaniiyu* [Selected works on linguistics]. Moscow, Progress. (In Russ.)
4. Ivanov D.I. 2019(a). *Teoriya kognitivno-pragmaticheskikh program* [Theory of cognitive-pragmatic programs]. Ivanovo, PresSto. (In Russ.)
5. Ivanov D.I. 2019(b). Spetsifika russkoi natsional'no-spetsificheskoi kognitivno-pragmaticheskoi programmy A. Bashlacheva: obshchie polozheniya [The specifics of the Russian national-specific cognitive-pragmatic program of A. Bashlachev: general provisions]. *Bulletin of Tomsk State University. Series: Cultural Studies and Art Criticism*, no. 33, pp. 47–59. (In Russ.)
6. Kagan M.S. 2003. *Vvedenie v kul'turologiyu: Kurs lektsii* [Introduction to Cultural Studies: A course of lectures]. Saint Petersburg. (In Russ.)
7. Korotchenko E.P. 2001. *Metanarratsiya* [Metanarration] In *Postmodernizm. Entsiklopediya* [Postmodernism. Encyclopedia]. Minsk, Interpresservice; “Knizhnyi dom”, pp. 259–461. (In Russ.)
8. Koul M. 1997. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya* [Cultural and historical psychology]. Moscow, Kogito-tsentr. (In Russ.)
9. Kreber A. 2004. *Izbrannoe: Priroda kul'tury* [Favorites: The Nature of Culture]. Moscow, ROSSPEN. (In Russ.)
10. Kuznetsova E.V. 2013. Opredelenie kul'tury: raznobrazие podkhodov [Defining culture: diversity of approaches]. *Prospects of science and education*, no. 5, pp. 49–55. (In Russ.)
11. Mamardashvili M.K. 1982. *Nauka i kul'tura* [Science and culture] In *Metodologicheskie problemy istoriko-nauchnykh issledovaniy* [Methodological problems of historical and scientific research]. Moscow, Nauka. (In Russ.)
12. Stjopin V.S., Ionin L.G. 2022. *Kul'tura. Gumanitarnyj portal: Koncepty* [Culture. Humanitarian Portal: Concepts] In *Centr humanitarnyh tehnologij* [Center for Hu-

manitarian Technologies]. URL: <https://gtmarket.ru/concepts/6859> (accessed: 24.02.2022). (In Russ.)

13. Tarasova M.V. 2011. Kul'tura kak sistema: osnovnye tendencii issledovaniya [Culture as a system: main research trends]. *Bulletin of OSU*, no. 7 (126), pp. 136–143. (In Russ.)
14. Uajt L.A. 2004. *Izbrannoe: Nauka o kul'ture* [Favorites: The Science of Culture]. Moscow, ROSSPJeN. (In Russ.)

Статья поступила в редакцию 08.02.2022;
одобрена после рецензирования 08.03.2022;
принята к публикации 18.05.2022

The article was submitted 08.02.2022;
approved after reviewing 08.03.2022;
accepted for publication 18.03.2022

ОБ АВТОРЕ

Иванов Дмитрий Игоревич — кандидат филологических наук, доцент, профессор Института русского языка Сианьского университета иностранных языков; Ivan610@yandex.ru

ABOUT THE AUTHOR

Dmitry I. Ivanov — PhD in Philology, Associate Professor, Professor of the Institute of Russian studies, Xi'an International Studies University; Ivan610@yandex.ru

СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ БОСНИЙСКОЙ И ФРАНЦУЗСКОЙ КУХНИ НАЧАЛА XIX в.

**(КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ КОММЕНТАРИЙ К РОМАНУ И. АНДРИЧА
«ТРАВНИЦКАЯ ХРОНИКА»)**

И.Е. Иванова

*Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова,
Москва, Россия; iva53@inbox.ru*

Аннотация: Статья посвящена особенностям боснийской кухни начала XIX в. и ее сопоставлению с пищевыми привычками французов того же периода. Цель работы — дать наглядное представление читателю исторического романа И. Андрича «Травницкая хроника» о том, с какими проблемами в этой сфере столкнулась семья французского дипломата, направленного в Боснию, где в 1806 г. впервые открылось французское консульство. В отсутствие специальной литературы, посвященной этому периоду, при реконструкции состояния боснийской кулинарии начала XIX в. исследователь испытывает определенные трудности. Существующие работы описывают османскую, турецкую кухню, современную боснийскую, а также историю отдельных пищевых продуктов. Ценность в этом отношении представляют записки путешественников, побывавших на югославянских территориях в османский период. Совокупность сведений из различных источников все же дает возможность понять, в какой степени различались кухни Франции и Боснии во время пребывания консула Жана Давиля в столице Боснийского пашалыка Травнике. Исследование показывает, что по большинству параметров различия были кардинальными. Поэтому парижанин Давиль, подобно другим его соотечественникам, путешествовавшим по провинциям Османской империи, тяжело переносит ориентальную пищу.

Ключевые слова: боснийская кухня; французская кухня; сефардская кухня; И. Андрич; Османская империя; кулинарная традиция; ракия; кофе; баранина; яхния; чорба; вытяжное тесто; пучеро

Для цитирования: Иванова И.Е. Сравнительный анализ боснийской и французской кухни начала XIX в. (культурологический комментарий к роману И. Андрича «Травницкая хроника») // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2022. № 3. С. 186–198.

**COMPARATIVE ANALYSIS OF BOSNIAN AND FRENCH
CUISINE OF THE EARLY XIX CENTURY
(CULTURAL COMMENTARY ON THE NOVEL “THE TRAVNIK
CHRONICLE” BY IVO ANDRICH)**

Irina E. Ivanova

Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia; iva53@inbox.ru

Abstract: The article focuses on the peculiarities of Bosnian cuisine of the early XIX century and its comparison with the dietary habits of the French of the same period. The aim of the work is to give a visual representation to the reader of the historical novel “The Travnik Chronicle” by Ivo Andrich about the problems faced by the family of a French diplomat sent to Bosnia, where the French consulate was first opened in 1806. In the absence of special literature devoted to this period, the researcher is experiencing some difficulties in reconstructing the state of Bosnian cooking at the beginning of the XIX century. The existing works are devoted to Ottoman, Turkish, modern Bosnian cuisine, as well as the history of certain food-stuffs. In this regard, the notes of travelers who visited the territories of Yugoslavia during the Ottoman period are valuable. The totality of information from various sources still makes it possible to understand to what extent the cuisines of France and Bosnia differed during the stay of Consul Jean Daville in the capital of the Bosnia Pashaluk Travnik. The study shows that the differences in most parameters were cardinal. First of all, food products differed. Thus, mutton predominated among meat products in Bosnia, while beef and pork were the basis of the meat menu in France. Dairy products, types of fats, spices were different. Of the alcohol on the French table, wine was usual, in Muslim Bosnia — plum vodka. In most cases, the methods of cooking and serving food differed. Therefore, to all the hardships of staying and the difficulties of fulfilling a diplomatic mission in the remote province of the Ottoman Empire of Parisian Jean Daville, the lack of habitual food is added. His compatriots travelling through the possessions of the Turkish sultan experienced the same problems.

Key words: Bosnian cuisine; French cuisine; Sephardic cuisine; Ivo Andrich; Ottoman Empire; culinary tradition; rakia; coffee; lamb; yahniya; chorba; extract dough; puchero

For citation: Ivanova I.E. (2022) Comparative analysis of Bosnian and French cuisine of the early XIX century (cultural commentary on the novel “The Travnik Chronicle” by Ivo Andrich). *Moscow State University Bulletin. Series 19. Linguistics and Intercultural Communication*, no. 3, pp. 186–198. (In Russ.)

В романе югославского писателя Иво Андрича «Травницкая хроника» воссоздается историческая ситуация появления в 1806 г. первого французского консульства в столице Боснийского пашалыка городке Травнике. В 2006 г. торжественно отмечался двухсотлетний юбилей первого консульства Франции в Боснии [Le Consulat, 2006]. Первый консул Пьер Лоран Жан Батист Этьен Давид (1772–

1846) и его помощник Жан Батист Габриель Амедей Шометт Дефоссе (1782–1841), явившиеся прототипами героев художественного произведения И. Андрича, оставили письменные свидетельства о своем пребывании в европейской Турции. В архиве Министерства иностранных дел Франции хранятся 500 единиц дипломатической корреспонденции Пьера Давида [Jelavić, 1904]. Амедей Шометт Дефоссе опубликовал книгу «Поездка в Боснию в 1807 и 1808 гг.»¹ Во время работы над романом И. Андрич использовал эти и другие исторические документы [Šamić, 1962; Milutinović, 2009]. Его произведение представляет в художественных образах документально зафиксированные факты, детали событий, настроения людей и в целом дух эпохи.

Отдельно автор «Травницкой хроники» обращает внимание на тяготы быта, которые испытали прибывшие в Боснию французские дипломаты, в частности на сложности, связанные с отсутствием в глухой османской провинции привычной для них еды².

В статье «Особенности французской кухни начала XIX в. (культурологический комментарий к роману И. Андрича «Травницкая хроника»)» нами был предпринят анализ пищевых привычек того слоя французского общества, к которому принадлежал герой романа Жан Давиль, его семья и его сотрудник Амедей Дефоссе [Иванова, 2021: 176–186].

В начале XIX в. Турция и Франция представляли собой разные типы пищевой культуры. Османская Турция во многом продолжает традицию питания кочевого народа, в то время как французская кулинария достигает вершин разнообразия вкусов, способов приготовления и подачи, а также торговли продуктами питания. Они противопоставлены как чрезвычайно «консервативная пищевая культура и традиционная, но включающая элементы комбинирования, новаторства, импровизации, имитации» [Вигель, 2016: 63].

Боснийская кухня начала XIX в. в состоятельных домах была по преимуществу турецкой. В первую очередь своим распространением на Балканах османская кулинарная традиция обязана янычарам, боснийцам по происхождению, выросшим в Стамбуле и затем вернувшимся в Боснию [Коцић, 2010: 402].

Как и во Франции, в Османской империи основой питания было мясо, что применительно к последней является наследием кочевого прошлого народа, пришедшего из Центральной Азии. В богатых семьях мясо ели ежедневно. Когда в Османской империи говорили «мясо», обычно подразумевали баранину. Хорватский этнограф и

¹ *Chaumette des Fossés J.B.G. A. Voyage en Bosnie dans les années 1807 et 1808.* Paris, 1822.

² *Андрич И. Травницкая хроника.* М., 1996. С. 17, 18, 25.

фольклорист Антун Ханги (1866–1909), долгое время работавший в Боснии и издавший в 1900 г. книгу «Жизнь и обычаи мусульман Боснии и Герцеговины», пишет: «Любимая еда (мусульман. — *И.И.*) — жареное или вареное мясо, баранина или ягнятина. Телятину они никогда не едят» [Hangi, 2009: 95]³. Травник был прежде всего мусульманским городом, поэтому на городском рынке свинина, запрещенная Кораном, тоже не была представлена. Таким образом, семья Давиля не могла приобрести здесь привычную говядину, телятину и тем более свинину.

В процессе приготовления пищи в османской кухне широко использовались не только баранина, но и бараний жир [Hržića, 2016: 16]. Мария Коцич в книге, посвященной ориентализации быта югославянских народов, как и этнолог Драгана Радойчич, также обращают внимание на то, что мясные блюда отличались высокой жирностью, особенно блюда из баранины [Коцић, 2010: 310; Радойчић, 2012: 92]. Немецкий путешественник Ганс Дерншвам (1494–1568), говоря о каравансарае в Эдирне, отзывается о предлагаемой там баранине как о «нехорошем мясе» [Влајинац, 1927: 72]. Скорее всего, он имел в виду не испорченное мясо, а слишком жирное или приготовленное так, что это не соответствовало европейскому вкусу [Влајинац, 1927: 311].

Французская семья в Боснии могла бы использовать в питании мясо домашней птицы. Проблема заключалась в том, что в Травнике рынок, на котором можно было купить продовольствие, работал не чаще чем два дня в неделю, в то время как французская кухня предполагает наличие ежедневного городского рынка [Радойчић, 2012: 74].

Турецкие существительные *кебаб*, *яхния*, *чуфте* называют способы приготовления мяса, распространенные на территории Османской империи. Те же наименования носят и блюда — результат процессов обработки исходного сырья [Hržića, 2016: 17–18]. Кебаб представлял собой приготовление пищи путем непосредственного контакта с огнем или в глиняной посуде без использования какой-либо жидкости. В качестве гарнира к кебабу подается свежий репчатый лук [Halilović-Šarić, 2016: 85]. Яхния — это варка или тушение в жидкости. Среди тушеных блюд были очень популярны фаршированные мясом овощи: баклажаны, кабачки, перец, репчатый лук [Halilović-Šarić, 2016: 90]. К ним же относится долма и голубцы. При изготовлении чуфте мясо измельчали ножом, смешивали со специями, обертывали бараньим жиром и жарили на открытом огне или запекали в печи [Hržića, 2016: 18]. Еще одним способом пригото-

³ Здесь и далее перевод с сербохорватского языка на русский литературы по кулинарии наш. — *И.И.*

ления мяса было вяление. Рыбу в Турецкой империи готовили так же, как и мясо, — делали кебаб или яхнию. Рыбную яхнию готовили с большим количеством лука, с уксусом, корицей, сливочным маслом [Hržica, 2016: 22].

Большое значение имели зимние заготовки. Наша современница, семидесятиднoлетняя жительница боснийского села Хатиджа Хабибович рассказывала в 2016 г., как во времена ее детства перерабатывали произведенные продукты⁴. Необходимо было быстро использовать молоко. Из овечьего молока изготавливали сыр, каймак, простоквашу. Мясо и сало подвергалось вялению. В отличие от европейских стран, его не засаливали на зиму. По-видимому, это было связано с кочевой традицией османов: невозможно быстро сняться с места с бочками солонины. В то же время вяленое мясо и горсть крупы были основой для супа и плова (или пилава), которые можно было легко сварить на привале.

Супы в турецкой кухне представлены густыми, сытными похлебками — *чорбами*. Г. Дерншвам так описывал популярную турецкую еду: «Ежедневная еда у турок — густая похлебка (чорба), сваренная из пшеницы, гороха, чечевицы и т.п. с кусочками баранины. Говядину они недолюбливают...» [Влајинац, 1927: 72].

Среди зерновых культур в Османской империи были популярны пшеница и рис. Из пшеницы пекли хлеб, пироги, делали лапшу, изготавливали крупу *булгур* и *тарану* (тарана — макаронное изделие, напоминающая по форме рис). М. Коцић отмечает, что хлеб обычно представлял собой бездрожжевую лепешку [Коцић, 2010: 307]. Путешественникам из Европы его вкус был непривычен. Бургундский пилигрим Бертрандон де ла Брокьер (1400–1459) определяет его как очень мягкий и наполовину непропеченный [Коцић, 2010: 307]. Другой путешественник, итальянец Антонио Пигафетта (около 1492–1531 гг.), описывал хлеб, который он ел в монастыре Раваница как «лепешку, испеченную без закваски из хорошей белой муки, но жесткий и вообще не очень хороший» [Matković, 1890: 132]. О трудностях перехода на новый вид хлеба писал Вильям Васильевич Похлебкин в книге «Занимательная кулинария». Он упоминает эпизод Крымской войны, когда русские солдаты были вынуждены есть белый пресный хлеб, в результате чего в армии начались болезни. В дневнике А.С. Пушкина остались воспоминания о подобном хлебе: «В армянской деревне... вместо обеда съел я проклятый чурек,

⁴ Halilović B. Kako se nekad kuhala i čuvala hrana // *eSrebrenica.ba*. 2016. URL: <https://www.esrebrenica.ba/vijesti/kako-se-nekad-kuhala-cuvala-hrana.html> (дата обращения: 10.01.2022).

армянский хлеб, испеченный в виде лепешки пополам с золой, о которой так тужили турецкие пленники в Дарьяльском ущелье»⁵.

Рис был очень важной зерновой культурой. Его готовили, смешивая с многими другими продуктами: мясом, овощами, бобовыми и другими зерновыми. Широко применялась технология изготовления пилава, для которого рис отваривали в воде с жиром, а затем смешивали с овощами или мясом. Рис был дорогим, привозным продуктом, поэтому в небогатых домах его могли заменять более доступным булгуром или тараной [Hrǎica, 2016: 19–20]. Из записок французского путешественника XVII в. Гийома-Жозефа Грело (1638–?) мы узнаем, что, когда пилав был сварен, «в него добавляли йогурт, шафран, мед или уваренное вино и тысячу приправ, чтобы удовлетворить их (турок. — *И.И.*) извращенный вкус» [Самарцић, 1961: 332].

На югославянские земли турки-османы принесли особый вид изделий из теста, который здесь широко распространился. Это изделия, выпекаемые из вытяжного теста, — разнообразные *питы*, *баклавы*, *бурек*. Несладкие питы делались с наполнением из сыра, шпината, тыквы, кабачков, лука-порей, бурек — с мясной начинкой, сладкие питы — с каймаком [Коцић, 2010: 313–314] (каймак — пенки, снятые с кипяченого молока, свежие или ферментированные).

В книге ресторатора Жана-Огюста Эскофье (1846–1935) приведен рецепт, демонстрирующий трансформацию на французской почве турецкого бурека в изделие под названием «Береки по-турецки»⁶, которые следовало бы назвать «Береки по-французски». Из истекающего бараньим жиром мясного слоеного пирога из вытяжного теста турецкий бурек преобразован французскими кулинарами в легкие трубочки из теста с кремом из сыра грюйер, запанированные в сухарях и обжаренные во фритюре. Во французском варианте начинка представляет собой нежную однородную массу на основе соуса «Бешамель», в котором расплавлен твердый сыр. С оригиналом блюдо объединяет лишь использование тонкого теста, в которое заворачивается начинка. Панировка в сухарях и обжаривание на масле или в масле также не практиковались в османской кухне.

Население Османской империи обожало сладости. С приходом турок в Боснии появляются *халва*, *баклава*, *зерде*, *рахат-лукум*. Для приготовления халвы муку или крахмал варили с кунжутным маслом, затем в эту смесь добавляли молоко и мед, орехи, розовую воду,

⁵ Похлебкин В.В. Занимательная кулинария // ЛитМир. URL: <https://www.litmir.me/br/?b=82777&p=24> (дата обращения: 10.01.2022).

⁶ Эскофье О. Кулинарный путеводитель. Рецепты от короля французской кухни // The Lib.Ru. URL: https://thelib.ru/books/ogyust_eskofe/kulinaryny_putevoditel_recepty_ot_korolya_francuzskoy_kuhni-read-20.html (дата обращения: 10.01.2022).

иногда каймак [Hržica, 2016: 24]. Баклаву (пахлаву) делали из вытяжного теста, прослаивали маслом, орехами и выпекали. Затем ее заливали сиропом. Почти всю сладкую выпечку пропитывали сиропом, судя по свидетельству А. Шомета-Дефоссе сваренным на меду: «Известно, что в Европе нет ни одной страны, где бы употребляли столько меда, как в Турции. Его используют для изготовления разных сладостей, пирожных и напитков»⁷. Зерде представляло собой отваренный рис, смешанный с медом, фруктами, орехами, корицей, гвоздикой, шафраном. Турецкие десерты отличались густой или твердой консистенцией, приторным вкусом, насыщенной ароматизацией восточными специями.

С приходом османов на югославянские земли в них распространились и новые напитки. Это разнообразные *щербеты* — сочетание воды с фруктами или фруктовыми порошками с добавлением ароматических эссенций. В Боснию турки принесли *бозу* — напиток из проса или ячменя, напоминающий пиво. О его популярности пишет Г. Дерншвам, ему же самому напиток не понравился [Коцић, 2010: 323].

Запрет употребления мусульманами вина привел к распространению в Боснии крепкого алкоголя — *ракии*, производившейся в основном из сливы. А. Шомет-Дефоссе отмечает в своих записках: «Вместо вина христиане и мусульмане... пьют ракию»⁸. Оказавшимся здесь французам доставало обычного на их столе виноградного вина. Описывая ужины во французском консульстве, И. Андрич обращает внимание на предмет беседы домочадцев: «Разговор вертится главным образом вокруг кухни: вспоминают кушанья и вина различных областей Франции, сравнивают с турецкой кухней, выражают сожаление, что нет французских овощей, французских вин и пряностей»⁹. Ольга Зиревич приводит свидетельства французских путешественников, удивлявшихся отсутствию вина в Боснии и его заменой другим напитком, сливовой водкой («мало приятной для питья»), которую мусульмане пьют «безо всякого смущения» [Zirojević, 2018: 61–63].

В процессе приготовления пицци в турецкой кухне использовали специи. Наиболее популярны были шафран, гвоздика, перец, корица [Коцић, 2010: 315].

Приехав в Травник в феврале месяце, в разгар праздника Рамазан, французский консул Жан Давиль поселяется в доме самого богатого травницкого еврея-сефарда Баруха, где ему предоставили лучшие,

⁷ Šomet-Defose A. Putovanje po Bosni 1807. i 1808. godine // Glasnik Zemaljskog muzeja Bosne i Hercegovine u Sarajevu. Etnologija. 1971. XXVI. S. 218.

⁸ Ibid. S. 187.

⁹ Андрич И. Травницкая хроника. М., 1996. С. 120.

теплые покои на первом этаже. Конечно, и угощали его так, как полагается принимать самого уважаемого гостя. О кухне боснийских сефардов мы узнаем из монографии жившей в Сараеве известной общественной деятельницы, писателя и переводчика Лауры Папо-Бохореты (1891–1942) «Сефардская женщина в Боснии», вышедшей в свет в 1931 г. [Папо Бохорета, 2005]. Автор книги рассказывает о кухне своих бабушек, т.е. периода, включающего первые десятилетия XIX в. Она характеризует сефардскую кухню как турецкую, в которую были привнесены элементы испанской еврейской традиции [Папо Бохорета, 2005: 99]. Сефарды также потребляли большое количество мяса, баранины и говядины, и в процессе приготовления пищи использовали много животного жира и сливочного масла, скорее всего топленого [Папо Бохорета, 2005: 99–100]. Если вспомнить, что в Травнике преобладало овцеводство, то и жир, и масло в доме Баруха были бараньи. Для непривычного к бараньему жиру Давиля пища, несомненно, была тяжелой. Папо-Бохорета отмечает, что оливковое масло в процессе приготовления пищи применяли менее состоятельные слои населения, так что в богатой семье, принявшей французского консула, на растительном масле, скорее всего, не готовили [Папо Бохорета, 2005: 99–100]. Хотя И. Андрич, описывая обонятельные впечатления Давиля, упоминает оливковое масло: «От жирной и обильной еврейской пищи — смесь испанской и восточной кухни — в доме стоял тяжелый запах прованского масла, жженого сахара, лука и крепких приправ»¹⁰.

По словам Папо-Бохореты, на завтрак традиционно ели много туршии — солений из разнообразных овощей. В еврейских семьях на зиму заквашивали в деревянных бочках капусту, огурцы, бобы, зеленые помидоры, репчатый лук. К туршии подавали соль, оливковое масло, репчатый лук и хлеб в виде сухарей, которые размачивали в рассоле. Сравнивая эти соленья с европейскими, автор книги обращает внимание на то, что последние отличаются использованием уксуса, чего не было в боснийской традиции [Папо Бохорета, 2005: 103–105]. Следует отметить, что такой завтрак коренным образом отличался от принятого во Франции [Иванова, 2021: 182].

Папо-Бохорета пишет, что в сефардской кухне ее бабушек не были представлены свежие овощи и травы, так как сведения об их пользе распространились в более позднее время. В еврейских семьях мясо покупали в рыночные дни два раза в неделю и тогда же готовили. В эти дни пищу ели горячей. Остатки блюд убирали в прохладное место и в остальные дни недели употребляли холодными, смешивая мясо с вареными овощами: фасолью, луком, бамией, со-

¹⁰ Андрич И. Травницкая хроника. М., 1996. С. 17.

леными огурцами. Но мяса всегда было больше овощей [Раро Воно-рета, 2005: 101]. Хлеб и другие изделия из теста в боснийских еврейских домах также выпекали два раза в неделю, во вторник и в пятницу, затем делали из них сухари, которые в остальные дни следовало размачивать в супе, рагу или другой жидкости. Относительно ужина Папо-Бохорета отмечает, что он был обильнее завтрака. Как это было заведено в османской Турции, обед дома не подавался.

Среди испанских блюд, традиционно изготавливавшихся в семьях боснийских сефардов, автор называет пучерогарбанзос [Раро Воно-рета, 2005: 107]. Любитель испанской кухни Екатерина Лангинен пишет в своем блоге, что в прошлом основными ингредиентами *pucherodegarbanzos* были горох нут и баранина: «В глиняный горшок наливали небольшое количество оливкового масла, помещали туда обжаренный лук, мясо и нут, затем все содержимое заливали водой и оставляли на всю ночь в печи. Обычно данное блюдо готовили по пятницам, чтобы в субботу, святой день отдыха, можно было угостить семью свежим и вкусным обедом»¹¹. Зимой сефарды в Боснии использовали сушеные овощи: сладкий перец, помидоры, огурцы, тыкву, баклажаны. Летом ели много свежих фруктов, и в каждом доме обязательно было варенье из ягод, фруктов и цветов [Раро Воно-рета, 2005: 113–115]. Поскольку французский консул оказался в Травнике в феврале, его не могли угощать свежими плодами, ему приходилось довольствоваться домашними заготовками.

При сопоставлении пищевых традиций Франции и османской Боснии выясняется, что по большинству параметров они противоположны.

Прежде всего различались пищевые продукты. Что касается мяса, в Боснии преобладала баранина, во Франции же основой мясного стола были говядина и свинина. Турция не знала таких любимых французами изделий, как ветчина и сосиски. Употребление в пищу того или иного вида мяса может приобретать чрезвычайно важное значение для носителей этой пищевой традиции [Павловская, 2021: 183]. Французские молочные продукты производили в первую очередь из коровьего молока, боснийские — из овечьего. Во Франции были неизвестны йогурт, каймак, широко распространенные в Османской империи, при этом ассортимент сыров в Боснии по сравнению с Францией был очень ограничен и представлен рассольными сырами. В процессе приготовления пищи в мусульманской Боснии применялся бараний жир, в то время как во Франции это было ко-

¹¹ Лангинен Е. Традиционный испанский суп-рагу «Пучеро» // Испания-мания. URL: <https://costablancalive.es/tradicionnyy-ispanskiy-sup-ragu-puche> (дата обращения: 10.01.2022).

ровье масло и свиное сало. Османская кухня начала XIX в. использует в значительном количестве восточные специи, в то время как на родине консула для придания вкусовых оттенков применяют в основном местные травы. Если на французском столе привычным элементом было вино, то на турецких югославянских территориях оно отсутствовало, зато была распространена сливовая водка ракия, имеющая специфический привкус. В Боснии были неизвестны распространенные в Париже шоколад и мороженое.

В большинстве случаев различались способы приготовления пищи и ее подачи. Французские блюда сложны в изготовлении, турецкая кухня отличается большей простотой. Если во Франции отдельно приготовленные мясо или рыба и овощи соединялись в одном блюде на этапе подачи на стол, а для рагу мясо сначала обжаривали, добавляли муку и затем тушили, то в Боснии мясо и овощи томили без обжарки в одном сосуде, часто вместе с зерновыми (яхнии, пилавы, фаршированные овощи). Мясо, приготовленное в непосредственном соприкосновении с огнем, без воды, подается на Востоке с сырым луком, во Франции — с разнообразными гарнирами и соусами, неизвестными боснийской кухне. Коренным образом различались первые блюда, из которых на французском столе представлены прозрачные супы, бульоны, супы-пюре и супы-кремы, чуждые боснийской гастрономической традиции, где принято ежедневно есть густую похлебку из мяса, кисломолочных продуктов (возможно, также в сочетании с зерновыми). Сладости на Востоке приторно-сладкие, отличаются тяжелой, плотной консистенцией, что непривычно для французов, любивших легкие, воздушные продукты с деликатным ароматом и нежным вкусом. Даже кофе во Франции, куда он пришел из Османской империи, готовили иначе, отфильтровывая гущу, создающую высоко ценимую мусульманами кофейную пену, подавали с молоком, сливками, ликерами и другими спиртными напитками.

Для боснийского стола начала XIX в. не характерно свойственное французской гастрономической традиции чередование вкуса, цвета, температуры, согласование блюд с соусами и винами¹². Здесь отсутствовало разнообразие питания: в отличие от европейской, развитие османской кухни шло не по линии создания новых блюд, а путем умножения вариантов уже существующих [Коцић, 2010: 301]. Так, Эвлию Челеби в Битлисе угощали множеством разнообразных пилавов, а в Охриде он, по его признанию, «чуть не скончался» от предлагавшихся ему двадцати видов компота¹³.

¹² Похлебкин В.В. Кухня века // ВикиЧтение. URL: <https://history.wikireading.ru/35848> (дата обращения: 10.01.2022).

¹³ Celebi E. Putopis. Sarajevo, 1967. S. 568.

Таким образом, имея в виду ситуацию, описанную в романе «Травницкая хроника», можно сделать вывод, что пищевые привычки представителей французского и боснийского общества кардинально различались. Французская семья, проживавшая в Травнике в 1806–1812 гг., испытывала огромные трудности в процессе приспособления к местной кухне. Об этом можно судить и по негативному отношению к османской еде многих французских и других европейских путешественников.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Вигель Н.Л.* Пищевая культура как метод изучения социокультурных трансформаций // Сервис Плюс. 2016. Т. 10. № 3. С. 59–64.
2. *Иванова И.Е.* Особенности французской кухни начала XIX в. (культурологический комментарий к роману И. Андрича «Травницкая хроника») // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 19: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2021. № 3. С. 176–186.
3. *Павловская А.В.* «Ростбиф Старой Англии»: мясо как фактор национальной идентичности британцев // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 19: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2021. № 1. С. 100–117.
4. *Влајинац М.* Из путописа Ханса Дерншвама 1553–1555 год // Братство. 1927. XXII. С. 56–104.
5. *Коцић М.* Оријентализација материјалне културе на Балкану. Београд, 2010.
6. *Радојчић Д.* Дијалози за трпезом. Београд, 2012.
7. *Самарић Р.* Београд и Србија у списима француских савременика XVI–XVII века. Београд, 1961.
8. *Halilović-Šarić E.* Tradicionalna bosanska hrana // Baština sjeveroistočne Bosne. 2016. VII. S. 83–92.
9. *Hangi A.* Život i običaji muslimana u Bosni i Hercegovini. Sarajevo, 2009.
10. *Hržica T.* Osmanska kuhinja i njen utjecaj na zapadnom Balkanu. Zagreb, 2016. URL: https://www.academia.edu/64073939/Osmanska_kuhinja_i_njezin_utjecaj_na_zapadnom_Balkanu (дата обращения: 10.01.2022).
11. *Jelavić V.* Iz prepiske francuskog generalnog konzulata u Travniku u godinama 1807–1814 // Glasnik Zemaljskog muzeja. 1904. Sv. 2. S. 267–283.
12. *Le Consulat de France en Bosnie 1806–2006 et La Chronique de Travnik d'Ivo Andrić.* Sarajevo, 2006.
13. *Matković P.* Putovanja po Balkanskom poluotoku XVI. vieka. Putopis Marko Antuna Pigafette, ili drugo putovanje Antuna Vrančića u Carigrad 1567. godine // Rad JAZU. 1890. 100. S. 65–168.
14. *Šamić M.* Istorijski izvori Travničke hronike Ive Andrića i njihova umetnička transpozicija. Sarajevo, 1962.
15. *Milutinović Z.* Nesporazum je pravilo, razumevanje je izuzetak i čudo: Travnička hronika Ive Andrića // Sveske Zaduzbine Ive Andrića. 2009. Sv. 26. S. 119–159.
16. *Papo Bohoreta L.* Sefardska žena u Bosni. Sarajevo, 2005.
17. *Zirojević O.* Istočno-zapadna sofrа. Beograd, 2018.

REFERENCES

1. Halilović-Šarić E. 2016. Tradicionalna bosanska hrana [Traditional Bosnian food]. *Baština sjeveroistočne Bosne*, no. VII, pp. 83–92.

2. Hangi A. 2009. *Život i običaji muslimana u Bosni i Hercegovini* [The life and customs of Muslims in Bosnia and Herzegovina]. Sarajevo, Dobra knjiga.
3. Hržica T. 2016. *Osmanska kuhinja i njen utjecaj na zapadnom Balkanu* [Ottoman cuisine and its influence in the Western Balkans]. Zagreb, Sveučilište u Zagrebu. URL: https://www.academia.edu/64073939/Osmanska_kuhinja_i_njezin_utjecaj_na_zapadnom_Balkanu (accessed: 10.01.2022).
4. Ivanova I.E. 2021. Osobnosti frantsuzskoi kuhni nachala XIX v. (kul'turologičeskii kommentarii k romanu I. Andriča "Travničska khronika") [Peculiarities of the French cuisine at the beginning of the 19th century (cultural background information on The Travnic Chronicle by Ivo Andrić)]. *Moscow State University Bulletin. Series 19. Linguistics and Intercultural Communication*, no. 3, pp. 176–186. (In Russ.)
5. Jelavić V. 1904. Iz prepiske francuskog generalnog konzulata u Travniku u godinama 1807–1814. [From the correspondence of the Consulate General of France in Travnik in 1807–1814]. *Glasnik Zemaljskog muzeja*, no. 2, pp. 267–283.
6. Kocić M. 2010. *Orijentalizacija materijalne kulture na Balkanu* [Orientalization of material culture in the Balkans]. Beograd, HESPERIAedu.
7. *Le Consulat de France en Bosnie 1806–2006 et La Chronique de Travnik d'Ivo Andrić*. 2006. Sarajevo, Ambassade de France en Bosnie-Herzegovine.
8. Matković P. 1890. Putovanja po Balkanskom poluotoku XVI vieka. Putopis Marka Antuna Pigafette, ili drugo putovanje Antuna Vrančića u Carigrad 1567 godine [Travels on the Balkan peninsula of the XVI century. The Travel Notes of Marco Antun Pigafetta, or the second journey of Antun Vrančić to Constantinople in 1567]. *Rad JAZU*, 100, pp. 65–168.
9. Milutinović Z. 2009. Nesporezum je pravilo, razumevanje je izuzetak i čudo: Travnička hronika Ive Andrića [Misunderstanding is the rule, consent is the exception and a miracle: "The Travnik Chronicle" by Ivo Andrić]. *Sveske Zaduzbine Ive Andrića*, no. 26, pp. 119–159.
10. Papo Bohoreta L. 2005. *Sefardska žena u Bosni* [Sephardic woman in Bosnia]. Sarajevo: Connectum.
11. Pavlovskaya A.V. 2021. Rostbif Staroi Anglii: myaso kak faktor natsional'noi identichnosti britantsev ["The roast beef of Old England": Meat as a factor of British national identity]. *Moscow State University Bulletin. Series 19. Linguistics and Intercultural Communication*, no. 1, pp. 100–117. (In Russ.)
12. Radojčić D. 2012. *Dijalozi za trpezom* [Conversations over a meal]. Beograd, Etnografski institut SANU: JP Službeni glasnik.
13. Samardžić R. 1961. *Beograd i Srbija u spisima francuskih savremenika XVI–XVII veka* [Belgrade and Serbia in the notes of French contemporaries of the XVI–XVII centuries]. Beograd, Istorijski arhiv Beograda.
14. Šamić M. 1962. *Istorijski izvori Travničke hronike Ive Andrića i njihova umetnička transpozicija* [Historical sources of "The Travnik Chronicle" by Ivo Andrić and their artistic transformation]. Sarajevo, Veselin Masleša.
15. Vigel' N.L. 2016. Pishchevaya kul'tura kak metod izucheniya sotsiokul'turnykh transformatsii [Food culture as a method of studying social and cultural transformations]. *Servis Plyus*, vol. 10, no. 3, pp. 59–64. (In Russ.)
16. Vlajinac M. 1927. Iz putopisa Hansa Dernšvama 1553–1555. god. [From the travel notes of Hans Dernschwam 1553–1555]. *Bratstvo*, vol. XXII, pp. 56–104.
17. Zirojević O. 2018. *Istočno-zapadna sofrā* [East-West Sofra]. Beograd, Geopoetika izdavaštvo.

Статья поступила в редакцию 21.03.2022;
одобрена после рецензирования 30.03.2022;
принята к публикации 18.05.2022

The article was submitted 21.03.2022;
approved after reviewing 30.03.2022;
accepted for publication 18.05.2022

ОБ АВТОРЕ

Иванова Ирина Евгеньевна — кандидат филологических наук, доцент кафедры славянских языков и культур факультета иностранных языков и регионоведения МГУ имени М.В. Ломоносова; iva53@inbox.ru

ABOUT THE AUTHOR

Irina E. Ivanova — PhD in Philology, Associate Professor, the Department of Slavic Languages and Culture, Faculty of Foreign Languages and Area studies, Lomonosov Moscow State University; iva53@inbox.ru

ЗНАЧЕНИЕ ВИЗУАЛЬНЫХ ФОРМ В ТВОРЧЕСТВЕ А. АРТО И С. БЕККЕТА

Е.Ю. Деревцова

*Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, Москва,
Россия; molloy17melon@gmail.com*

Аннотация: Задачей данной статьи является попытка указать на неразрывную связь модернистского театра (А. Арто, С. Беккет), с изобразительным искусством. Помимо того, что критические тексты указанных авторов изобилуют отсылками к различным художникам и их работам, интерес к изображению проявляется в широком использовании его форм в драматических постановках, что поднимает вопрос соотношения и взаимодействия вербального и визуального начал в театре модернизма. Картина создается в сценическом пространстве различными способами, одним из которых становится прием эксфрасиса, поэтического описания, в процессе которого изображение возникает одновременно как эстетический и литературный феномен. Размывание барьера между словом и объектом искусства позволяет автору, с одной стороны, подчеркнуть зыбкость и ненадежность их притязаний на отображение подлинной действительности, а с другой — определить эту пограничную область как единственно возможное пространство ее явления. В этом смысле модернистская драма предлагает зрителю радикальный опыт совмещения абстракции и ее непосредственного переживания, когда границы картины и особенности ее восприятия переосмысливаются и раскрываются в процессе спектакля, превращая сам театр в череду изображений.

Ключевые слова: театр модернизма; А. Арто; С. Беккет; живопись

Для цитирования: Деревцова Е.Ю. Значение визуальных форм в творчестве А. Арто и С. Беккета // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2022. № 3. С. 199–207.

THE MEANING OF VISUAL FORMS IN A. ARTAUD'S AND S. BECKETT'S OEUVRE

Elena Yu. Derevtsova

*Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia;
molloy17melon@gmail.com*

Abstract: This article tries to reveal a connection between fine art (painted images) and modernist theatre (A. Artaud, S. Beckett). Apart from the fact that critical essays of these authors are filled with various references to the artists and their paintings, different forms of visual art become an integral part of dramatic performances and lead us to raising the question of their relation to the verbal form of

expression. One of the ways to create images during the play is ekphrasis, the poetic description or visualisation of something that is not presented on stage, which blurs the lines between verbal and aesthetic and sets up the conditions for the most authentic and genuine expression of the author's worldview. For both Artaud and Beckett a word alone is insignificant and shallow, it cannot speak the truth, but has the ability to create a vision, a number of images, which now constitute the core of modernist theatre.

Key words: modernist theatre; A. Artaud; S. Beckett; visual arts

For citation: Derevtsova E.Yu. (2022) The meaning of visual forms in the A. Artaud's and S. Beckett's oeuvre. *Moscow State University Bulletin. Series 19. Linguistics and Intercultural Communication*, no. 3, pp. 199–207. (In Russ.)

Отличительной характеристикой драматических произведений А. Арто и С. Беккета является особая роль живописных изображений, тем или иным образом связанных с пространством театра. Это обращение к изобразительному искусству, непреходящий к нему интерес, характерный для эпохи модернизма [Анастасьева, 2019: 89], выражается не только в театральных постановках и текстах драматургов, но и в критических эссе, посвященных различным художникам — братьям ван Вельде, Джеку Б. Йейтсу, А. Арихе, Лукасу ван Лейдену, Ван Гогу.

А. Арто был художником и сам: он оформляет декорации в театре Ш. Дюллена, создает рисунки и автопортреты, сами по себе являющиеся полноценным творческим высказыванием. Внешняя и внутренняя трансформация, о которой Арто пишет в письмах Жаку Ривьеру, находит свое выражение в набросках, составляющих одно целое с письмом: слова могут быть поняты превратно, но перекрещенные, модифицированные фигуры Арто сообщают им дополнительные фокус и резкость. Рисунок является одновременно иллюстрацией и опорой текста, объектом, заполняющим пробел между невозможным и вероятным, более того, оно возводит его в ранг действительного, выразимого. Так, текст (письмо) и иллюстрация к нему становятся своеобразным прообразом театра, где изображение поддерживает и открывает то, что слово отобразить не способно.

В период, когда Арто относит себя к сюрреалистам, он пишет обзоры выставок, особенно выделяя Учелло, Брейгеля, Босха, Эль Греко, Гойю. Последнее же его сочинение посвящено живописи Ван Гога, с которым Арто чувствовал подлинное духовное родство. В этой небольшой, но знаковой работе, личный и творческий опыт драматурга накладывается на впечатление от картин художника, которые предстают перед читателем в новом свете. Комментарий

Арто приводит их в движение: «земля пахнет вином, плещется посреди пшеничных волн, тянется сумрачным петушиным гребнем к низким тучам, которые сбегаются со всех сторон на небе»¹. Живописное, лирическое и даже музыкальное начало («свои картины Ван Гог задумывал, конечно, как художник, но который также, уже тем самым, был редчайшим музыкантом. Органистом бури, замершей на мгновение и заливающейся хохотом в прозрачном, умиротворенном пейзаже»²) соединяются в эссе естественным, непосредственным образом и создают ощущение сценического действия, в процессе которого каждая деталь доводится до совершенства. Превосходство картины в сравнении даже с античной драмой для Арто несомненно: «Самая простая натура — свеча, зажженная на соломенном кресле с лиловой рамой — под кистью Ван Гога, скажет нам много больше, чем целая череда греческих трагедий»³.

Раскрытие живописного изображения как театрального процесса характерно и для других критических работ Арто об искусстве. Например, в очерке о Лукасе ван Лейдене он соотносит его работу «Дочери Лота» с балийским театром, который когда-то до глубины души его поразил. Картина, таким образом, воспринимается как некий идеал, к которому должно стремиться всякое драматическое представление: «Во всяком случае я утверждаю, что эта картина и есть все, чем должен стать театр, коль скоро он сумеет заговорить присушим ему языком»⁴.

Подобно тому, как это происходит с творчеством Ван Гога, в своем детальном поэтическом описании Арто сообщает картиневан Лейдена драматическую, практически трагическую сюжетность, в которой изображенные на ней части пейзажа становятся участниками действия, в каком-то смысле персонифицируются. Арто проявляет себя в этом смысле не только как наблюдатель, критик, но и как драматург, практически соавтор живописца. Он смещает привычный фокус восприятия с описанного ван Лейденом сюжета на «драму природы» — облака, свет, деревья и горы, море и огонь, в котором для Арто все начинается, и все завершается; именно это свечение становится для него основой изображения: «И нельзя яснее выразить это подчинение различных элементов пейзажа огню, явившемуся с неба, нежели сказав: даже обладая собственным светом, они все равно остаются связанными с этим огнем, это как бы

¹ Арто А. Ван Гог. Самоубитый обществом. М., 2016. С. 59.

² Там же. С. 50.

³ Там же. С. 52.

⁴ Арто А. Театр и его двойник. М., 2019. С. 173.

его отдаленное отражение, медленное эхо, некие живые метки, которые им же порождены и помещены сюда, чтобы тот мог явить всю свою разрушительную силу»⁵. О драматической кульминации напоминают «корабли, переломившиеся пополам, но не сумевшие пойти ко дну»⁶, создающие ощущение неминуемой катастрофы, героической гибели и одновременно оставляющие зрителю парадоксальную надежду. Картина тем самым приобретает дополнительные смыслы, трансформируясь в трагическое произведение с присущей ему структурой. При этом она остается гармонически завершенным целым, лишенным каких-либо несущественных деталей и ошибок актера; в ней нет места неловкому жесту, неверному движению или искаженной реплике. Под действием внимательного взгляда, изображение разворачивается как сочетание идеально выверенных событий, уже воплощенных в действительность: «...важно, что (эффект) реален, чтобы в этом убедиться, достаточно взглянуть на картину»⁷. Эффект, который производит указанная картина Арто, является катарсическим во всей его неоднозначности («даже не умея сказать еще, о чем идет речь, мы чувствуем, что происходит нечто великое, причем слух заморожен этим вместе со зором»⁸) и в очередной раз возвращает нас к особенностям трагического представления.

Текст Арто сложен и многогранен, и наблюдаемое через эту призму изображение обретает дополнительный объем, практически трансформируется в новый объект искусства. Холст при этом превращается в многомерное пространство, где возникают новые законы и взаимосвязи между участниками трагедии: Лот и его дочери упоминаются вскользь, тогда как появляются платоновские идеи, изображенные в виде едва заметных персонажей, пересекающих мост. Божественное, человеческое и природное измерение не подчинены принципу иерархии, а располагаются на полотне равномерно и равнозначно, образуя сферу подлинной гармонии. Идеи, о которых Арто упоминает в своем эссе, воплощаются в материальном пространстве картины, несмотря на свою метафизическую природу, они зримы и вещественны, неотделимы от вещественности холста. Это буквальное и несомненное воплощение незримого в материальном — основное, что привлекает Арто в изобразительном искусстве.

⁵ Там же. С. 171.

⁶ Там же.

⁷ Там же.

⁸ Там же. С. 170.

Так, например, работы Ван Гога оказываются способом заглянуть «в загадочное и зловещее потусторонье»⁹, где сама вещь является носителем сверхчеловеческого, хранителем того скрытого и неизвестного мира, который Арто стремится воссоздать в пространстве своего театра.

Если следовать за С. Беккетом, то суждение Арто о живописи является единственно достоверным, поскольку картина в этом случае осмысливается не критически, но творчески: переплавляясь в иную форму искусства, она остается способом освоения бытия, сохраняет статус «увиденного неведомого»¹⁰ объекта, который всегда «сопротивляется изображению»¹¹. Как мир неизвестен, так неизвестен и объект, и через изображение объекта зритель воспринимает и вспоминает мир как непостижимое — в этом, согласно Арто и Беккету, живопись и трагедия совпадают. Вещь, извлеченная художником из обыденности, врывается в нее заново, заставляя переосмыслить отношения и связи, которые раньше казались незыблемыми: между субъектом и объектом, человеком и окружающим пространством. Изображение сильнее слов, поскольку в них не нуждается: обладая несомненной реальностью, тем парадоксальнее и настойчивее оно свидетельствует о невозможном. Беккет пишет в эссе о живописи Г. ван Вельде: «неведение, молчание и недвижная лазурь — вот решение загадки, окончательное решение»¹², вероятно, подразумевая, что только художнику дана способность свести в единую точку все противоречия восприятия, в то же время делая их предельно вещественными, зримыми. Обращение к взгляду, всматриванию, не только трансформирующему и преображающему, но и открывающему мир как он есть на самом деле, становится напоминанием о том, из чего возникает и посредством чего (через что) формируется театр [Комков, 2017: 141].

Именно поэтому целью артодианской драмы является производство череды живых картин, в которых «мир истинный» воплощался бы так же непосредственно, как «мир бытовой», а невидимое сопутствовало бы видимому, каким-то образом сквозь него проступало. В постановках Беккета это стремление выражается посредством приема кьяроскуро: так, в ремарках к «Последней ленте Крэппа» указано, что «стол и небольшое пространство вокруг ярко

⁹ Арто А. Ван Гог. Самоубитый обществом. М., 2016. С. 28.

¹⁰ Беккет С. Осколки. М., 2009. С. 159.

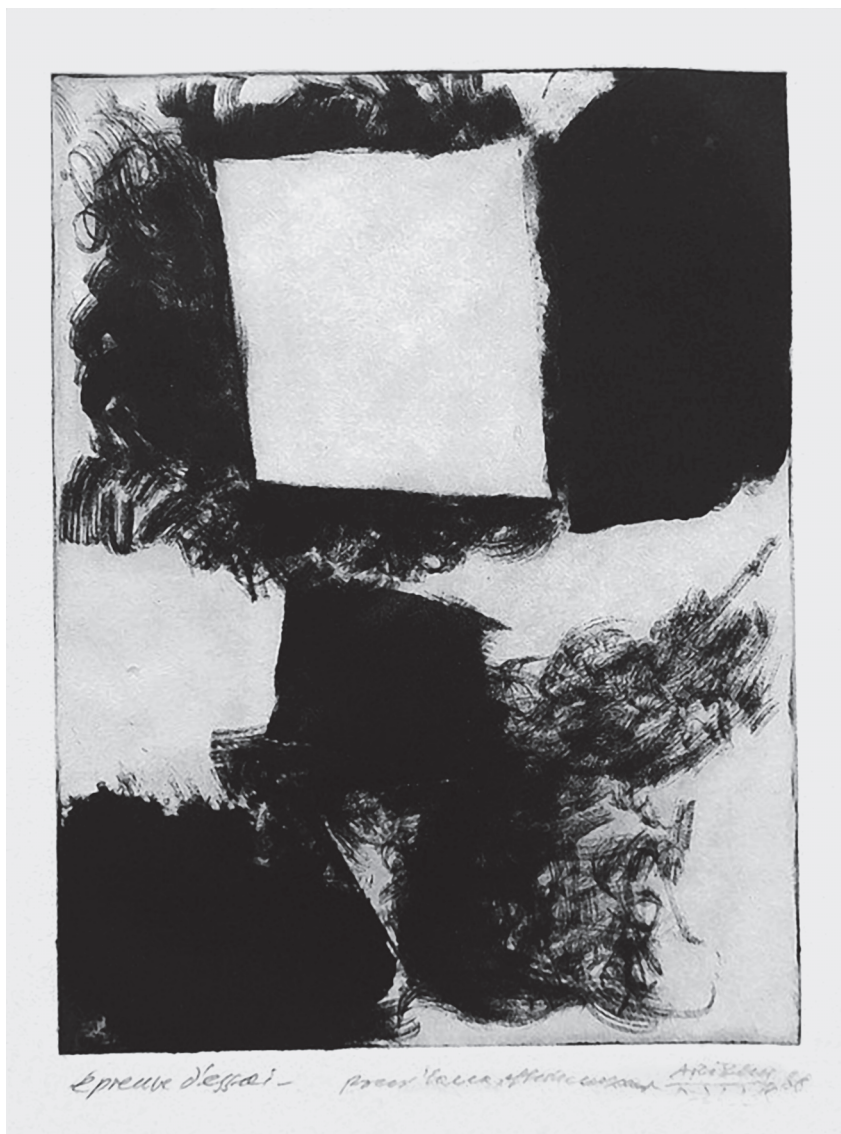
¹¹ Там же. С. 170.

¹² Там же. С. 157.

освещены. Остальная сцена погружена во тьму»¹³, в пьесе «Театр II» основное действие сосредоточено вокруг лампы, то зажигающейся, то гаснущей на протяжении всего спектакля. Таким образом драматург приводит зрителя к ощущению неоднородности пространства, в котором сосуществование света и тени формирует и разделяет уровни бытия, позволяя балансировать на грани материального и неосязаемого. Для Беккета значительна даже сама интенсивность выставленного освещения, например, в пьесе «Дыхание» его максимальная яркость не должна была превышать определенную границу, что позволяло создать искомую атмосферу некоторой неустойчивости, зыбкого перехода из одного состояния в другое. Так невидимое, невещественное акцентируется и выделяется в границах сцены, игре темноты и света, позволяя глазу определить и охватить мир в его целокупности — проявленности и непроявленности.

Обращение к приемам изобразительного искусства дает возможность закрепить и упрочить все кажущееся размытым и туманным как принадлежащее миру несомненному, явленному; показать, что видимое и невидимое на самом деле спаяно хрупкой, но действительной формой, в рамках которой нет никакой пустоты, а присутствуют только оттенки и уровни существования. В этом смысле сами герои драмы напротив оказываются в зыбком и непрочном положении: они напоминают, скорее, тени, процесс их трансформации и постепенного исчезновения отмечен и запечатлен в беседах, подчас более неопределенных, чем игра кьяроскуро. В этих диалогах особым образом выделяются рассказы, выстроенные по принципу эксфрасиса. Они контрастируют с общим фоном повествования, внося в него полноту жизни и цвета: «Час тому назад (смотрит на часы, обычным тоном), примерно (снова лиричным тоном), после того, как без устали (думает, обычным тоном), скажем, с 10 часов утра (с пафосом) небо изливало на землю багряные и белые потоки света, оно стало тускнеть, гаснуть (вздымает руки к небу, медленно опускает их, словно показывая, как опускается тьма), гаснуть, сначала чуть-чуть, потом еще и еще, пока, наконец (драматическая пауза, разводит руки широко в стороны), раз и все! Затаилось! (Пауза.) Но (предупреждающий жест), но под покровом тишины и покоя (поднимает глаза к небу, остальные, кроме Лаки, тоже) во весь опор несется ночь (напряженно-вибрирующим голосом), она нагрянет внезапно (щелкает пальцами), вот так! (На этом его вдохновение

¹³ Беккет С. Театр. СПб., 1999. С. 212.



Ариха, Ави́гдор, 1968 г., без названия. Иллюстрация к отрывку из текста С. Беккета «Потерянные» (Париж, Издательство Жоржа Виза, 1968 г., С. 15).

истощается.) В тот миг, когда ее ждешь меньше всего»¹⁴. Эти картины, чаще всего описывающие природный ландшафт, возникают подобно яркой вспышке, озарению, которое объединяет героев в их стремлении созерцать, вторгаются в пространство сцены как нечто невещественное, но чудесное. Разрывая канву повествования, контрастируя с актерами и декорациями, они вносят удивительную гармонию и покой в кажущуюся теперь совершенно бесплотной действительность драмы, выводят ее на совершенно иной уровень, следуя завету П. Клее: «Искусство не воспроизводит то, что мы видим, оно, скорее, заставляет нас видеть» [Klee, 2013: 1 (перевод мой. — Е.Д.)]¹⁵.

Тем самым завершается и определенным образом оформляется градация пространств в театре Беккета. Самое значительное из них создается не посредством действия и реплики диалога, но через живописное изображение, картину, которую наблюдают участники драмы вместе с ее зрителем. Это увиденное относится к иному более глубокому уровню реальности и вместе с тем сохраняет предельную овещественность. Данный прием не противоречит убеждению драматурга в беспомощности и невыразительности слова, а только подтверждает его. В драмах Беккета речь обретает смысл там, где она создает очередную картину, и умолкает, ее завершив. Теперь картина говорит сама за себя.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Анастасьева И.Л. Невербальная семиотика сценического искусства // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2019. № 4. С. 88–96
2. Арто А. Ван Гог. Самоубитый обществом. М., 2016.
3. Арто А. Театр и его двойник. М., 2019.
4. Беккет С. Театр. СПб., 1999.
5. Беккет С. Осколки. М., 2009.
6. Комков О.А. К вопросу о концептуальных основаниях теории культуры // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2017. № 3. С. 136–145.
7. Klee P. Creative confession. L., 2013.

REFERENCES

1. Anastas'eva I.L. 2019. Neverbal'naya semiotika stsenicheskogo iskusstva [Non-verbal semiotics of performing arts]. *Moscow State University Bulletin. Series 19. Linguistics and Intercultural Communication*, no. 4, pp. 88–96. (In Russ.)
2. Artaud A. 2016. *Van Gogh: samoubityi obshchestvom* [Van Gogh: The Man Suicided by Society]. Moscow, Ad Marginem Press. (In Russ.)

¹⁴ Там же. С. 56.

¹⁵ “Art does not reproduce the visible; rather, it makes visible”.

3. Artaud A. 2019. *Teatr I ego dvoinik* [The Theatre and Its Double]. Moscow, ABCdesign. (In Russ.)
4. Beckett S. 1999. *Teatr* [The Theatre]. Saint-Petersburg, Amphora. (In Russ.)
5. Beckett S. 2009. *Oskolki* [The Fragments]. Moscow: Tekst. (In Russ.)
6. Komkov O.K. 2017. K voprosu o konceptual'nyh osnovaniyah teorii kul'tury [To the question of the conceptual foundations of the theory of culture]. *Moscow State University Bulletin. Series 19. Linguistics and Intercultural Communication*, no. 3, pp. 136–145. (In Russ.)
7. Klee P. 2013. *Creative confession*. London, Tate Publishing.

Статья поступила в редакцию 01.02.2022;
одобрена после рецензирования 01.03.2022;
принята к публикации 18.05.2022

The article was submitted 01.02.2022;
approved after reviewing 01.03.2022;
accepted for publication 18.05.2022

ОБ АВТОРЕ

Деревцова Елена Юрьевна — соискатель кафедры сравнительного изучения национальных литератур и культур факультета иностранных языков и регионоведения МГУ имени М.В. Ломоносова; molloy17melon@gmail.com

ABOUT THE AUTHOR

Elena Yu. Derevtsova — Postgraduate Student at the Department of Comparative Studies in Literatures and Cultures, Faculty of Foreign Languages and Area Studies, Lomonosov Moscow State University; molloy17melon@gmail.com

