

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 • 2021

УЧРЕДИТЕЛИ:

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

РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ:

Геккель Роберт (Goeckel Robert), доктор, профессор политологии и международных отношений, Университет штата Нью-Йорк, Колледж в Дженесео, США; **Илсон Роберт (Ison Robert)**, профессор, почетный научный сотрудник Университетского колледжа Лондона; Лондон, Великобритания; **Ратмайр Ренате (Rathmayr Renate)**, доктор, профессор в отставке, бывш. зав. кафедрой иностранных языков и деловой коммуникации Института славянских языков Венского университета экономики и бизнеса. Вена, Австрия; **Джек Ричардс (Richards Jack C.)**, доктор наук, почетный профессор факультета педагогики Сиднейского университета (Австралия); почетный профессор факультета педагогики университета Окленда (Новая Зеландия); **Сассекс Роланд (Sussex Roland)**, почетный профессор, кафедра прикладной лингвистики, факультет языков и сравнительно-культурных исследований, Университет Квинслэнда. Брисбан, Австралия; **Чжэн Тиву (Zheng Tiwu)**, директор Института мировой литературы Шанхайского университета иностранных языков, член президиума МАПРЯЛ, 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. Гуанчжоу, КНР

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ:

Тер-Минасова С.Г. (главный редактор), доктор филологических наук, профессор, президент факультета иностранных языков и регионоведения, зав. кафедрой теории преподавания иностранных языков; **Молчанова Г.Г. (зам. главного редактора)**, доктор филологических наук, профессор, и.о. декана факультета иностранных языков и регионоведения, зав. кафедрой лингвистики, перевода и межкультурной коммуникации; **Загрязкина Т.Ю. (отв. секретарь)**, доктор филологических наук, профессор, зав. кафедрой французского языка и культуры

Члены редколлегии:

Запольская Н.Н., доктор филологических наук, доцент; **Захаров В.В.**, доктор исторических наук, профессор; **Комарова А.И.**, доктор филологических наук, профессор; **Левицкий А.Э.**, доктор филологических наук, профессор; **Милославский И.Г.**, доктор филологических наук, профессор; **Павловская А.В.**, доктор исторических наук, профессор; **Полубиченко Л.В.**, доктор филологических наук, профессор; **Прошина З.Г.**, доктор филологических наук, профессор; **Раевская М.М.**, доктор филологических наук, доцент; **Робустова В.В.**, кандидат филологических наук, доцент; **Сафонова В.В.**, доктор педагогических наук, профессор; **Шевлякова Д.А.**, доктор культурологии, доцент

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 08.11.2021. Формат 60×90/16. Бумага офсетная.
Усл. печ. л. 14,5. Уч.-изд. л. 13,5. Тираж 120 экз. Изд. № 11860. 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
Отдел реализации. Тел.: (495) 939-33-23; e-mail: zakaz@msupress.com
Сайт Издательства МГУ: <http://msupress.com>

Отпечатано в соответствии с предоставленными материалами в ООО «Амирит».
410 004, 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

Информационно-коммуникационные технологии в образовании

- Titova S.V.* Developing Students' Collaborative and Language Skills through MOOC Integration in CLIL 9

Язык и межкультурная коммуникация

- Загряжкина Т.Ю.* *Mobilité / Мобильность* в дискурсе о языковом образовании: ключевое слово и социальный императив 26
- Невежина Е.А.* Феномен *réintigraben* во франкоязычной прессе Швейцарии 41

Теория языка и речи

- Бубнова Г.И.* Перцептивно-слуховая сегментация устно порождаемой речи 51
- Валитур А., Джамалзад М.* Экспериментальное исследование акустических факторов произношения русских шелевых согласных в иранской аудитории 65

Вопросы лексикологии и лексикографии

- Ibson R.* The Lexicography of Concepts: Abrahamic Variations 77

Когнитивные исследования

- Грецкая С.С.* К вопросу о «калейдоскопических» концептах в лингвистике 83
- Сергиенко П.И.* Социальная роль PR сквозь призму когнитивной метафоры в профессиональном англоязычном дискурсе 93
- Давыдова М.А.* Развернутая когнитивная метафора как экспонент метафорической кластеризации в дискурсе У. Черчилля 103

Язык. Познание. Культура

<i>Афинская З.Н.</i> Семантико-понятийная характеристика терминов в контексте междисциплинарных исследований (на материале французского языка)	112
<i>Миндрул О.С.</i> Изменения в британской произносительной норме: от Received Pronunciation (RP) до Standard Southern British (SSB) . . .	121
<i>Соловьева Ю.О.</i> Жанрово-стилистические особенности постов правовой тематики	133
<i>Воробьева Е.Ю.</i> Гендерная семантика в номинациях цвета товаров повседневного спроса во французском языке	143

Традиции и современные тенденции культуры

<i>Павловская А.В.</i> Пандемия COVID-19 и проблемы сохранения традиционной культуры	150
<i>Калуцков В.Н., Дубинина И.С.</i> Юг США: смена пространственных культурных кодов в городских ландшафтах	165
<i>Иванова И.Е.</i> Особенности французской кухни начала XIX в.: культурологический комментарий к роману И. Андрича «Травницкая хроника»	176

Теория и практика обучения иностранным языкам

<i>Сафонова В.В., Колесникова А.Н., Любимова А.А.</i> Параметры оценивания уровня сформированности фонологической компетенции при изучении английского языка как лингва франка	186
<i>Джабер М.Х.</i> Методическое сопровождение курса китайского языка как второго иностранного для обучения студентов по направлению 45.03.02 «Лингвистика»	204
<i>Колушкина А.И.</i> Гендерная нейтральность как предмет лингводидактического исследования англоязычной учебной литературы	214

Теория и практика перевода

<i>Михайловская М.В.</i> К вопросу о лингвистике информационно-психологической войны: идеологемы как инструмент семантического манипулирования	222
--	-----

CONTENTS

Information and Communication Technologies in Education

- Titova S.V.* Developing Students' Collaborative and Language Skills
through MOOC Integration in CLIL 9

Language and Intercultural Communication

- Zagryazkina T.Yu.* Mobilité / Mobility in the Language Education
Discourse 26
- Nevezhina E.A.* The Röstigraben Phenomenon in the French-Speaking
Press in Switzerland 41

Theory of Language and Speech

- Bubnova G.I.* Perceptual-Auditory Segmentation of Orally Generated
Speech 51
- Valipour A., Jamalzad M.* An Experimental Study of the Pronunciation
of Russian Fricative Consonants Based on Acoustic Factors of Dura-
tion and Strength in an Iranian Audience and a Comparison of Their
Articulation in Both Languages 65

Issues of Lexicology and Lexicography

- Ilson R.* The Lexicography of Concepts: Abrahamic Variations 77

Cognitive Studies

- Gretskaya S.S.* On "Kaleidoscopic" Concepts in Linguistics 83
- Sergienko P.I.* Social Role of PR Through the Cognitive Metaphor Prism
in the English Professional Discourse 93
- Davydova M.A.* Extended Cognitive Metaphor as the Exponent of
Metaphor Clustering in W.S. Churchill's Discourse 103

Language. Cognition. Culture

<i>Afinskaya Z.N.</i> Semantic and Conceptual Characteristics of Terms in the Context of Interdisciplinary Research (Based on the Material of the French Language)	112
<i>Mindrul O.S.</i> Changes in the British Pronunciation Norm: From Received Pronunciation (RP) to Standard Southern British (SSB)	121
<i>Solovyeva Yu.O.</i> Genre and Stylistic Features of Law-Related Posts	133
<i>Vorobyeva E.Yu.</i> Gender Semantics in Color Nominations of Consumer Goods in French	143

Tradition and Modern Trends in Culture

<i>Pavlovskaya A.V.</i> The COVID-19 Pandemic and Issues in the Preservation of Traditional Culture	150
<i>Kalutskov V.N., Dubinina I.S.</i> Southern United States: Changing Spatial Cultural Codes in Urban Landscapes	165
<i>Ivanova I.E.</i> Peculiarities of the French Cuisine at the Beginning of the 19 th Century (Cultural Background Information on <i>The Travnic Chronicle</i> by Ivo Andrich)	176

Theory and Practice of Teaching Foreign Languages

<i>Safonova V.V., Kolesnikova A.A., Liubimova A.A.</i> Parameters Used for Phonological Competence Assessment in the English as a Lingua Franca Context	186
<i>Dzhaber M.Kh.</i> Providing Instructional Materials for Teaching Chinese as a Second Language at the Faculty of Foreign Language and Area Studies at Lomonosov Moscow State University	204
<i>Kolushkina A.I.</i> Gender Neutrality as a Subject of Linguodidactic Research of English-Language Textbooks	214

Theory and Practice of Translation

<i>Mikhailovskaia M.V.</i> Linguistics of Information and Psychological Warfare: Ideologically-Bound Units as an Effective Tool of Semantic Manipulation	222
--	-----

ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБРАЗОВАНИИ

Svetlana V. Titova

DEVELOPING STUDENTS' COLLABORATIVE AND LANGUAGE SKILLS THROUGH MOOC INTEGRATION IN CLIL

*Lomonosov Moscow State University
1 Leninskie Gory, Moscow, 119991*

The objective of this action research is twofold, first, to work out the possible ways of Massive Open Online Course (MOOC) integration in a blended CLIL course and to analyze the pedagogical impact of this intervention on developing student language and collaboration skills. The theoretical framework of the intervention is based on current MOOC theories, connectivism (G. Siemens, 2005) and SAMR model by R. Puentedura (2011) for implementing new technologies and open educational resources into teaching. Thirty bachelor students from Lomonosov Moscow State University enrolled in a blended course *Methodology of English Language Teaching* participated in the first cycle of the research. Student participation in the MOOC *Understanding language: Learning and Teaching* (Southampton University, UK) was evaluated using two assignments: the e-portfolios that reflected their participation in the MOOC forums and the course blog peer collaboration where they could comment on each other's contributions and experience. The analysis based on the qualitative and quantitative data (post-intervention questionnaire) demonstrated the learners' positive attitude to this intervention due to the following possibilities: getting familiar with the theories and terminology on EFL teaching and learning, sharing ideas and experiences on the MOOC forums with the learners from all over the world, and finally, improving their writing skills, digital literacies and EFL terminology knowledge.

Key words: MOOC; CLIL; collaborative language learning; interactive environment; collaboration skills; language skills; digital literacies.

Introduction

The new educational standards of Russian Federation require educators to design innovative instructional models based on digital technologies

Svetlana Titova – Professor, Department of Theory of Foreign Language Teaching, Faculty of Foreign Languages and Area Studies, Lomonosov Moscow State University (e-mail: stitova3@gmail.com).

and open educational resources [Tikhonova, Raitskaya, 2018]. The Ministry of Education and Sciences of Russian Federation launched in 2015 a long-term project aimed at promoting students' and instructors' motivation in implementing and creating MOOCs for higher education. Some universities in Russia have accepted MOOCs for credits since 2016. With the increasing popularity of MOOCs and OER among learners and due to the innovative trends in higher education in Russian Federation, college instructors today are confronted with a lot of challenges: how to integrate MOOCs in traditional or blended learning courses, how to evaluate student participation once a MOOC or some materials from it were implemented in the course, what kind of tasks and activities can be designed using MOOCs, what kind of instructional design to choose for integration, how to pick up a MOOC that can fit the aims and objectives of the taught course, etc.

The background for the study

From multiple points of view MOOCs can be considered as self-paced distance courses supported by social networking and a peer-tuition approach [Manning, Morrison, McIlroy, 2014]. Without any doubts, MOOCs provide a great deal of pedagogical potential to design innovative educational models [Yuan, Powell, 2013; Wilson, Gruzd, 2014]. They create authentic educational environment to develop learner communicative, digital and professional skills, they provide online interaction and high-quality online educational resources from top-ranking universities and colleges [Milligan, Littlejohn, Margaryan; 2013, Lage, Platt, Treglia, 2000; Mangan, 2012]. Forum discussions, that is an essential part of any MOOC, create interactive communities where participants from all over the world can share their experience, ideas and knowledge [Garrison, Vaughan, 2008]. MOOCs foster highly demanded in digital age approaches such as the general peer assessment and the calibrated peer review, collaborative enquiry-based and project-based methods [Godwin-Jones, 2014; Godwin-Jones, 2012; Dyer, 2014]. They enhance learner motivation through prompt and timely feedback from course participants [Milligan, Littlejohn, Margaryan, 2013].

Daphna Koller, the founder of COURSERA, stated MOOCs can be used “to wrap on-campus courses around existing MOOCs”¹. The most frequently described way of MOOC integration is the use of MOOCs for flipped learning or “distributed flip” [Caulfield, Collier, Halawa, 2013] or hybrid MOOC model [Bruff, Fisher, McEwen, Smith, 2013; Griffiths et al., 2014]. In this model students are enrolled in the MOOC chosen by

¹ Koller D. How online courses can form a basis for on-campus teaching. Forbes, 2012. URL: <http://www.forbes.com/sites/coursera/2012/11/07/how-online-courses-can-form-a-basis-for-on-campus-teaching/> (accessed: 21.04.2021).

the instructor, they study the material presented online. In class they discuss, exchange ideas and opinions, share their progress, work in groups or individually, do the tasks tailored by their instructor using MOOC content to fit the objectives of his or her course [Israel, 2015].

Israel M. came to the conclusion that there are two theoretical models of MOOC integration in traditional classroom: *single MOOC adoption* in which a MOOC is used as the primary source of information is synchronized with the on-campus course and *multiple MOOCs adoption* in which a MOOC is used by the instructor as additional learning resources [Israel, 2015].

It is also possible to use learning materials not from one but from various MOOCs [Bruff, Fisher, McEwen, Smith, 2013]. The hybrid model seems to be very effective in terms of evaluation and assessment because learners can be provided with formative assessment and feedback from their teacher of the on-campus course [Hoi, 2014]. Hybrid degree programs that include a combination of traditional and MOOC courses, have been launched recently at the Georgia Institute of Technology in the United States [Hoi, 2014]. MOOCs can also be used to support students' self-directed language learning goals [Guillen, 2015; Manning, Morrison, McIlroy, 2014; Stone, Perumean-Chaney, 2011].

The methodological framework of the research

The methodological framework of the research is based on the recently appeared pedagogical theories and approaches: connectivism, the Substitution Augmentation Modification Redefinition model (SAMR model) and the models of MOOCs integration offered by M. Israel [Israel, 2015].

Digital technologies have changed the way we interact, behave and learn. G. Siemens argues that the well-known pedagogical theories (behaviorism, cognitivism, and constructivism) cannot be implied any longer for designing a new educational/instructional model. Connectivism is the learning theory that fits the digital age education. According to the connectivism approach we “can no longer personally experience and acquire learning that we need to act. We derive our competence from forming connections” [Siemens, 2005]. In other words, learning in the digital age is a continual process that occurs in a variety of ways – through online discussions and forums, group interactive activities, group-based projects, etc.

Another theoretical approach that is very important for this research is the Substitution Augmentation Modification Redefinition model (SAMR) designed by R. Puentedura. It was created for teachers who would like to integrate digital technologies and OER in learning process. According to this model the use of new tech tools in education may lead

either to the *enhancement of education* (augmentation and substitution phases) or to the *real transformation* (redefinition and modification phases). *Redefinition* is the highest transformation phase which allows for a completely new format of tasks and activities that were previously impossible.

The rationale of the research

The growing interest for MOOCs and open educational resources (OER) provides new opportunities for language education [Martín-Moje, 2016; Wei Li, 2015]. Unfortunately, limited research and empirical data were provided to support the effectiveness of such intervention in blended CLIL or language classrooms. Godwin-Jones outlined the three areas within language learning where MOOCs can be implemented efficiently – teaching English as a second language (ESL), study of indigenous languages and teaching language for special purposes (LSP). The last area of integration is of particular interest for this research because MOOCs offer “a convenient vehicle for reaching professionals or trainees who need specialized language skills” [Godwin-Jones, 2014: 12]. Unfortunately, *not much research and empirical data were provided to support the effectiveness of such kind of intervention in blended CLIL or language classroom*. So far it has been proved that MOOCs integration into traditional classroom has “modest positive impacts on learning outcomes, no significant evidence of negative effects for any subgroups of students, and lower levels of student satisfaction in blended MOOCs in classrooms” [Israel, 2015].

The objective of the research

The objective of this action research is twofold. First, to work out the possible ways of MOOC integration in a blended CLIL course to create an authentic online collaborative community, and second, to analyze students’ perceptions of their MOOC experience as well as the pedagogical impact of this intervention on their motivation and learning outcomes.

The hypothesis of the research

The hypothesis of this action research was that OER, MOOCs specifically, could both enhance learner motivation by means of creating an authentic interactive online environment and influence the course performance or learning outcomes. This study, which was based on current MOOC theories, connectivism and SAMR approaches, focused on working out a new methodological framework for MOOC implementation in a CLIL course to create an authentic interactive environment where

students can collaborate with the participants from other countries and learn with authentic materials [Titova, 2017].

Materials and Methods

Participants

30 bachelor undergraduate students (22 females, 8 males) from Lomonosov Moscow State University enrolled in a blended CLIL 15-week course *Methodology of English Language Teaching* participated in the first cycle of the research during the Fall semester 2017. The course, that is taught in English, aims at developing both professional and language skills (listening, reading, speaking) of the students. This course was designed to introduce a student-centered classroom, it is supported by the class blog where learners can communicate with the instructor and their groupmates and publish the assignments. The language competence of students was B2-C1 according to the Common European Framework of References for Languages (CEFR). According to CEFR B2 level speakers can follow the essentials of lectures, talks and reports and other forms of academic/professional presentation which are propositionally and linguistically complex.

Research design

Our model of instruction includes a blended CLIL course supported by the group blog and student participation in the MOOC forums. The MOOC is used in this model as additional learning resources for setting up an authentic online collaborative community. This educational model provides different focuses of perspective on the course content, exposes students to different ways of teaching content, and helps students develop their communicative skills (Fig. 1).

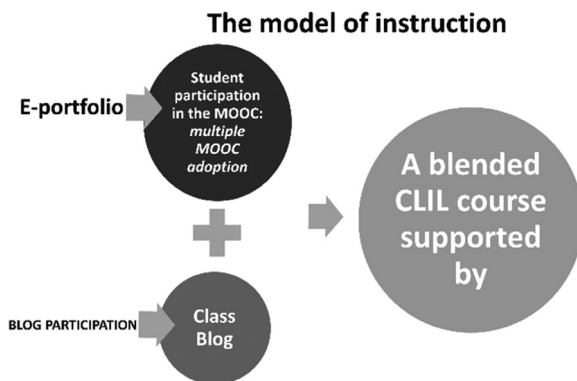


Figure 1. The model of instruction

This action research includes *the enhancement and substitution cycles* [Puentedura, 2011]. The main objective of the enhancement cycle is to analyze MOOC intervention from the perspective of students' engagement and their attitude to the intervention rather than students' outcomes. The second cycle of the research will focus mainly on learning outcomes. In other words, we are planning to analyze the pedagogical impact of this intervention on developing student language skills and collaboration skills. This paper is devoted to the analysis of the first cycle of the research.

Assessments and Measures

At the *enhancement* cycle of the research the students were asked to enroll for the MOOC *Understanding language: Learning and Teaching* (Southampton University, UK) in 2017. The course that was created by the University of Southampton and the British Council is aimed at graduates with an interest in the development of languages and language teaching. It gives graduates a taste of postgraduate study in the field of English language teaching. Students had to follow the online materials, complete the assignments and participate in discussion forums. Student participation in the MOOC was included into the course evaluation and was assessed using the two ongoing summative assignments:

- the e-portfolios that reflected their participation in the MOOC forums,
- and the course blog peer collaboration where they could comment on each other's contributions and experience.

The participation in the discussion forums of the MOOC was required according to the course evaluation because as a lot of research showed students liked watching videos, reading extra materials but they didn't take active part in forum discussions [Perifanou, 2014]

The integration of the MOOC in the course syllabus helped the instructor enhance learner motivation by means of creating an authentic interactive online environment, provide them opportunities to engage in real, authentic collaborative works, develop online communication writing skills of the students [Stone, Perumean-Chaney, 2011]. As M. Perifanou, A. Economides stated one of the key steps for designing an efficient learning environment for language MOOCs is to design a successful and promising language learning environment [Perifanou, Economides, 2014].

Data collection of *the enhancement cycle* took place from September 2017 to January 2018. Survey data on the students' perception of the MOOC experience were collected using a post-intervention questionnaire. The post-intervention questionnaire contained 10 questions, out of which 5 questions in the format of Likert four-level scale, 3 multiple choice questions and 2 free-text comments aiming to get student views on their attitude to MOOC integration.

Results

The questionnaire was completed by 30 students (22 female, 8 male). Responses to the 5 questions in the format of Likert four-level scale are provided in table 1.

Table 1

Results of the post-study Likert questionnaire

	Strongly agree	Agree	Disagree	Strongly disagree
Participation in the MOOC helps me acquire some knowledge (theories and approaches) in teaching English as foreign language and get ready for the tests and colloquium	7	20	2	1
Engagement in the discussion forums of the MOOC helps me develop my writing skills	4	24	2	0
Engagement in the discussion forums of the MOOC helps me share my experience and opinions with other learners and be a member of peer community learning	7	21	1	1
Engagement in the discussion forums of the MOOC helps me develop my collaborative skills and digital literacies	3	23	4	0
I really enjoyed participating in the MOOC	3	23	3	1

Answering question 6 aiming to figure out how many MOOC forums the students took part in, 14 students answered – all the forums, 10 – some of the MOOC forums, 6 – few of the MOOC forums, none of the students chose – none of the MOOC forums.

In response to question 7 *What components of the MOOC do you think were the most valuable to your future professional success*, 16 students chose video lectures; 16 – articles, only 3 – forum discussion, 2 – web resources.

In response to question 8 *What did you gain most from taking part in the MOOC?* The students were asked to check all the variants that apply. 21 students marked the opportunity to get familiar with new theories and approaches, 10 students – the opportunity to develop your writing skills, 10 students – the opportunity to network with a like-minded group of people, 10 students – awareness of open educational resources. The two free-text comments are analyzed in Discussion.

Our data analysis demonstrated that the overall positive attitude of the learners to this intervention – 87% (26 students) (Fig. 2).

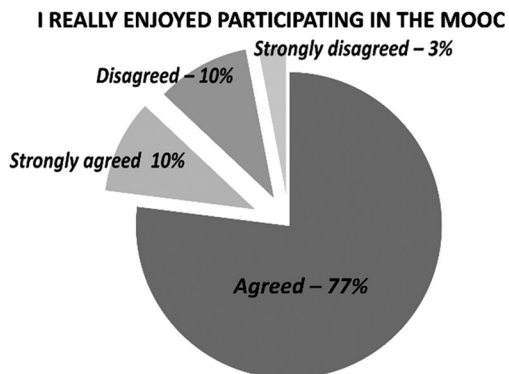


Figure 2. Students' attitude to participation in MOOC

Only 13% (4 students) were not satisfied with this innovative model. The main reasons for the negative attitude were the lack of time and the overloaded schedule of the course as these 4 students (13%) said answering the free text question *What did you like least about taking part in MOOC?*

The learners agreed that MOOC integration in the course syllabus helped them:

- develop writing skills – 80% (24 students);
- develop collaborative skills and digital literacies – 77% (23 students);
- share experience and opinions with other learners and be a member of peer community learning – 70% (21 students);
- acquire some knowledge (theories and approaches) in teaching English as foreign language and get ready for the tests and colloquium – 67% (20 students) (Figure 3).

80% of the students took part in *all the forum discussions, opinion polls of the course*. The analysis of their MOOC portfolios demonstrated that participating in 5-week course each of them posted from approximately from 3000 to 5000 words. On average, each of 24 students produced texts of approximately 3600 words. Some of them were very active on the course forums, initiating debates and discussions.

Discussion

Some free-text comments provided additional insight into learner experiences and revealed their positive attitude to the MOOC intervention. Answering the question *What did you like best about taking part in the MOOC?* almost 70% of the participants (21 students) mentioned the opportunity to communicate with other people via forum discussions:

Benefits of the MOOC integration from the point of view of the students

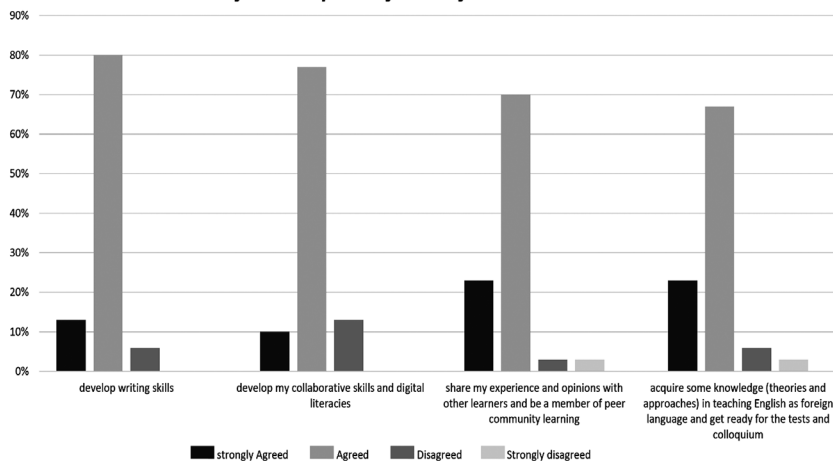


Figure 3. Benefits of the MOOC integration from the point of view of the students

- “Online discussions, sharing experience, new theories, no deadlines.”
- “The thing I liked most is the communication with the people from all over the world.”
- “Being engaged in a conversation with the people with the same interests from all over the world.”
- “Reading comments of the people from other countries.”
- “Sharing ideas and my points of view with other participants.”
- “I liked the online community which was represented by people from various countries.”

There are other benefits resulting from the use of MOOCs: 43% (13 students) indicated the opportunity to learn more about teaching approaches, 27% (8 students) – liked the video lectures as the way the content was presented. Our findings suggest that the students place heavy emphasis on the value of the lectures showing and demonstrating some practical approaches. For example, the way English is taught in India was the most memorable and informative one (Fig. 4).

The most frequently mentioned negative impact on the MOOC experience identified by the students was the time requirements (33%) and the overloaded schedule of the course (27%) due to the intervention of the MOOC (Figure 5). The students complained that task completion required an extensive amount of time. This may be because some students did not have an appropriate language level, so they had to spend more time on

listening and reading tasks, although none of the students mentioned that it had a negative impact on their experience.

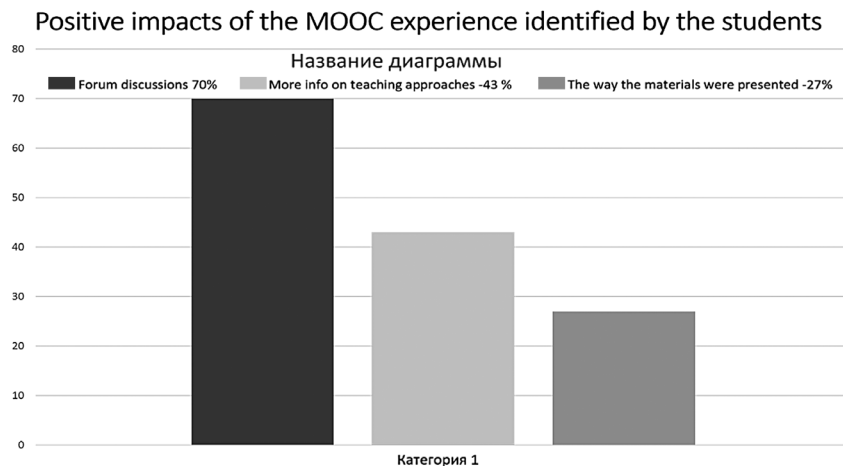


Figure 4. Positive impact on the MOOC experience identified by the students

More than that, as the researcher figured out at the weekly face-to-face sessions the students had some difficulty understanding specialized ESL terms. Although none of the students highlighted it as the negative impact on their experience. In order to solve the problems of the language barrier, the instructors have to adjust the content of on-campus language or CLIL courses to integrate MOOC materials in learning process efficiently [Wei, 2015]. They have to provide language support through glossaries, tasks designed on MOOC materials. One more way to support knowledge development is through participant forums or blogs of on-campus courses, due to “a lack of familiarity among students with online learning and with the teaching and learning method used in a MOOC” [Godwin-Jones, 2014: 11].

One more reason for that is a lack of familiarity among students with online learning and with the teaching and learning techniques utilized as a part of a MOOC [Godwin-Jones, 2014, Bárcena, Read, Martín-Monje, Castrillo, 2014; Titova, Samoylenko, 2017]. For all the students participation in the MOOC was their first experience. These are how the students tried to explain the difficulties they encountered:

“It’s the first time I am studying online. And so far I realized that I lack some discipline as I do these tasks with a slight holdup”.

“Having completed the first week of the course I realized that I should pay more attention to my learning style.”

It is possible to improve learners' performance by providing personalized planning, tips and hints for time management, study habits and teamwork, and a meeting point for people who need help to keep pace with the MOOC and need to know who can offer them support [Gutiérrez-Rojas, Alario-Hoyos, Pérez-Sanagustín, Leony, Delgado-Kloos, 2014].

Surprisingly enough, although 70% of the students mentioned the opportunity to communicate with other people via forum as their positive experience, still some (20%) argued that they didn't like collaborative tasks where they had to give arguments or counter arguments: "I didn't like the tasks where I had to react to other people's opinions as I don't feel comfortable doing this." "I don't like to participate in the forum discussions".

This can be explained by lacking student experience in participating in online discussion. It was the biggest challenge encountered by the students. As Griffiths et al. (2014) argue participating in MOOC forum discussion students gain strong critical thinking in terms of the ability to distinguish between opinions and augmentations, improve their skills in critiquing with analytical comments.

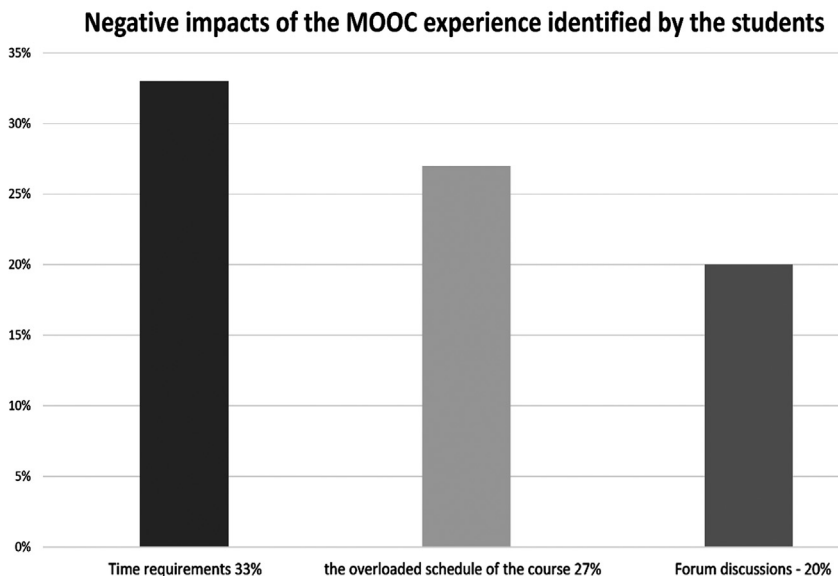


Figure 5. The negative impacts on the MOOC experience identified by the students

Conclusion

MOOCs in education represent a new stage not only in distance learning and self-directed learning, as many authors assert, but also in a tra-

ditional face-to-face classroom [Israel, 2015]. Integration of the MOOC in the course syllabus helped the instructor enhance learner motivation by means of creating an authentic interactive online environment that enabled students to be engaged in collaborative activities and develop communication and socio-cultural skills [Pavlovskaya, Perkins, 2016]. The data analysis demonstrated that the learners' positive attitude to this integration may be due to the following possibilities: sharing ideas and experiences on the MOOC forums with learners from all over the world, getting familiar with the theories on EFL teaching and learning, improving EFL terminology knowledge, and developing writing skills.

The future research steps or the second substitution cycle will be devoted to the investigation of the relationships between the students' use of MOOC and their learning outcomes as well as what kind of pedagogical strategies can enhance the course outcomes. The researcher is going to compare the learning outcomes in the hybrid group and in the traditional face-to-face group in terms of pass rates, scores on common tests and grades.

REFERENCES

1. Bárcena E., Read T., Martín-Monje E., Castrillo M.D. 2014. *Analysing student participation in Foreign Language MOOCs: a case study*. In *Proceedings of the European MOOC Stakeholder Summit*, Lausanne, 10–12 February 2014, pp. 11–12. URL: <http://www.emoocs2014.eu/sites/default/files/Proceedings-Moocs-Summit-2014.pdf> (accessed: 21.04.2021).
2. Bruff D.O., Fisher D.H., McEwen K.E., Smith B.E. 2013. Wrapping a MOOC: student perceptions of an experiment in blended learning. *MERLOT Journal of Online Learning and Teaching*, no. 9(2). URL: http://jolt.merlot.org/vol9no2/bruff_0613.htm (accessed: 21.04.2021).
3. Caulfield M., Collier A., Halawa S. 2013, October 7. Rethinking online community in MOOCs used for blended learning [Web log post]. URL: <http://www.educause.edu/ero/article/rethinking-online-community-moocs-usedblended-learning> (accessed: 21.04.2021).
4. Dyer R.A.D. 2014. Exploring the relevancy of massive open online courses (MOOCs): a Caribbean university approach. *Information Resources Management Journal*, no. 27(2), pp. 61–77. URL: <https://doi.org/10.4018/irmj.2014040105> (accessed: 21.04.2021).
5. Garrison D.R., Vaughan N.D. 2008. *Blended learning in higher education: Framework, principles, and guidelines*. New York, Jossey-Bass.
6. Godwin-Jones R. 2012. Challenging Hegemonies in Online Learning. *Language Learning & Technology*, no. 16(2), pp. 4–13.
7. Godwin-Jones R. 2014. Global reach and local practice: The promise of MOOCs. *Language Learning & Technology*, no. 18(3), pp. 5–15. URL: <http://llt.msu.edu/issues/october2014/emerging.pdf> (accessed: 21.04.2021).
8. Griffiths R., Chingos M., Mulhern C., Spies R. 2014. *Interactive online learning on campus: Testing MOOCs and other platforms in hybrid formats in the University System of Maryland (ITHAKA S+R Report)*. URL: <http://www.sr.ithaka.org/sites/>

- default/files/reports/SR_Interactive_Online_Learning_Campus_20140716.pdf (accessed: 21.04.2021).
9. Gutiérrez-Rojas I., Alario-Hoyos C., Pérez-Sanagustín M., Leony D., Delgado-Kloos C. 2014. *Scaffolding self-learning in MOOCs*. In *Proceedings of the European MOOC Stakeholder Summit 2014*, pp. 43-49. PAU Education. URL: http://educate.gast.it.uc3m.es/wp-content/uploads/2014/02/Scaffolding_self-learning_in_MOOCs.pdf (accessed: 21.04.2021).
 10. Hoi K. Suen. 2014. Peer Assessment for Massive Open Online Courses (MOOCs). *International Review of Research in Open and Distance Learning*, no. 15(3), pp. 312 – 327.
 11. Israel M.J. 2015. Effectiveness of integrating MOOCs in traditional classrooms for undergraduate Students. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, vol. 16(5), pp. 102–118. URL: <https://doi.org/10.19173/irrodl.v16i5.2222> (accessed: 21.04.2021).
 12. Lage M.J., Platt G.J., Treglia M. 2000. Inverting the classroom: A gateway to creating an inclusive learning environment. *The Journal of Economic Education*, no. 31(1), pp. 30–43. doi:10.1080/00220480009596759
 13. Mangan K. 2012. October 1. Massive excitement about online courses. *The Chronicle of Higher Education*. URL: <http://www.chronicle.com/article/Massive-Excitement-About/134678/> (accessed: 21.04.2021).
 14. Manning C., Morrison B.R., McIlroy T. 2014. MOOCs in language education and professional teacher development: Possibilities and potential. *Studies in Self– Access Learning Journal*, no. 5 (3), pp. 294–308.
 15. Milligan C., Littlejohn A., Margaryan A. 2013. Patterns of engagement in connectivist MOOCs. *MERLOT Journal of Online Learning and Teaching*, no. 9(2), pp. 149–159. URL: http://jolt.merlot.org/vol9no2/milligan_0613.pdf (accessed: 21.04.2021).
 16. Perifanou M. 2014. *How to design and evaluate a Massive Open Online Course (#MOOC) for #Language Learning*. In *Proceedings of the 10th International Scientific Conference “eLearning and Software for Education” (eLSE)*, Bucharest, April 24–25. Vol. 3. URL: <http://t.co/fWG0mzSgrN> (accessed: 21.04.2021).
 17. Perifanou M., Economides A. 2014. *MOOCs for foreign language learning: an effort to explore and evaluate the first practices*. In *Proceedings of the INTED2014 conference*. Valencia, Spain. URL: <http://library.iated.org/view/PERIFANOU2014MOO> (accessed: 21.04.2021).
 18. Puentedura R.R. 2011. *A brief introduction to TPCK and SAMR*. URL: <http://hippasus.com/rwweblog/archives/2011/12/08/BriefIntroTPCKSAMR.pdf> (accessed: 21.04.2021).
 19. Siemens G. 2005. Connectivism: A Learning Theory for the Digital Age. *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning*, no. 2 (1), pp. 3–11.
 20. Stone M.T., Perumean-Chaney S. 2011. The benefits of online teaching for traditional classroom pedagogy: A case study for improving face-to-face instruction. *MERLOT Journal of Online Learning and Teaching*, no. 7(3), pp. 393–400. URL: http://jolt.merlot.org/vol7no3/stone_0911.htm (accessed: 21.04.2021).
 21. Titova S., Samoylenko O. 2017. Enquiry-Based Approach in Mobile-Supported Classroom to Develop Language Skills. *Journal of Language and Education*, no. 3(3), pp. 39–49. URL: <https://doi.org/10.17323/2411-7390-2017-3-3-39-49> (accessed: 21.04.2021).
 22. Titova S. 2017. *The use of MOOC as a means of creating a collaborative learning environment in a blended CLIL course*. In K. Borthwick, L. Bradley, S. Thouěšny (Eds), *CALL in a climate of change: adapting to turbulent global conditions – short papers from EUROCALL 2017*, pp. 306–311.

23. Tikhonova E., Raitskaya L. 2018. An Overview of Trends and Challenges in Higher Education on the Worldwide Research Agenda. *Journal of Language and Education*, no. 4(4), pp. 4–7. URL: <https://doi.org/10.17323/2411-7390-2018-4-4-4-7> (accessed: 21.04.2021).
24. Pavlovskaya G., Perkins M. 2016. *Taking a MOOC: Socio-cultural Aspects of Virtual Interaction*. In a *Multicultural Learning Community*. *Journal of Language and Education*, no. 2(1), pp. 16–21. URL: <https://doi.org/10.17323/2411-7390-2016-2-1-16-21> (accessed: 21.04.2021).
25. Wei Li. 2015. Impact of International MOOCs on College English Teaching and Our Countermeasures: Challenge and Opportunity. *Research Inventy: International Journal of Engineering And Science*, no. 5 (4), pp. 11–15.
26. Guillen G. 2015. Review of Language MOOCs: Providing Learning, T. Boundaries. *Language Learning & Technology*, no. 19(3), pp. 61–64. URL: <http://dx.doi.org/10125/44432> (accessed: 21.04.2021).
27. Martín-Moje E. 2016. Review of Researching Language Learner Interactions Online: From Social Media to MOOCs. *Language Learning & Technology*, no. 20(1), pp. 50–53. URL: <http://dx.doi.org/10125/44445> (accessed: 21.04.2021).
28. Wilson L., Gruzd A. 2014. MOOCs: International information and education phenomenon? *Bulletin of the American Society for Information Science and Technology*, no. 40(5), pp. 35–40.

С.В. Титова

**РАЗВИТИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ И ГРУППОВЫХ
УМЕНИЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ ПОСРЕДСТВОМ
ИНТЕГРАЦИИ МАССОВОГО ОНЛАЙН-КУРСА
В ПРЕДМЕТНО-ИНТЕГРИРОВАННОЕ ЯЗЫКОВОЕ
ОБУЧЕНИЕ**

*Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования*

*«Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова»
119991, Москва, Ленинские горы, 1*

Статья посвящена практическому исследованию преимуществ и недостатков интеграции материалов массового открытого онлайн-курса в процесс обучения студентов предметно-интегрированному курсу. Цель этого практического исследования двояка: во-первых, разработать возможные способы интеграции массового открытого онлайн-курса (МООС) в смешанный курс CLIL и проанализировать педагогическое влияние этого вмешательства на развитие иноязычных коммуникативных умений и умений совместной работы студентов. Теоретическая основа интеграции основана на современных теориях МООК, коннективизме (Г. Сименс, 2005) и модели SAMR Р. Пуэнте-дуры (2011), посвященных внедрению цифровых технологий и открытых образовательных ресурсов в обучение. В первом цикле исследования приняли участие 30 бакалавров МГУ имени М.В. Ломоносова, обучающихся по смешанному курсу «Методика обучения английскому языку». Участие студентов в MOOC Understanding Language: Learning and Teaching (Southampton

University, Великобритания) оценивалось с использованием двух заданий: электронного портфолио, отражающего их участие в форумах MOOC, и совместной работы в блоге курса, где они могли комментировать вклад друг друга и свой опыт. Анализ, основанный на качественных и количественных данных (анкета после вмешательства), продемонстрировал положительное отношение обучающихся к этому вмешательству благодаря следующим возможностям: знакомству с теориями и терминологией преподавания и обучения иностранным языкам на английском языке, обмену идеями и опытом на MOOC форумы с учащимися со всего мира, и, наконец, улучшению их письменно-речевых умений, цифровой грамотности и знаний терминологии EFL.

Ключевые слова: MOOK; предметно-интегрированный языковой курс; интерактивная среда; умения групповой работы; коммуникативные умения; языковые навыки; цифровые компетенции.

Сведения об авторе: *Титова Светлана Владимировна* – доктор педагогических наук, зам. декана по дополнительному образованию, профессор кафедры методики преподавания иностранных языков факультета иностранных языков и регионоведения МГУ имени М.В. Ломоносова (e-mail: stitova3@gmail.com).

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Bàrcena E., Read T., Martín-Monje E., Castrillo M.D.* Analysing student participation in Foreign Language MOOCs: a case study // Proceedings of the European MOOC Stakeholder Summit, Lausanne, 10–12 February 2014. P. 11–12. URL: <http://www.emoocs2014.eu/sites/default/files/Proceedings-Moocs-Summit-2014.pdf> (дата обращения: 21.04.2021).
2. *Bruff D.O., Fisher D.H., McEwen K.E., Smith B.E.* 2013. Wrapping a MOOC: student perceptions of an experiment in blended learning // MERLOT Journal of Online Learning and Teaching. 2013. № 9(2). URL: http://jolt.merlot.org/vol9no2/bruff_0613.htm (дата обращения: 21.04.2021).
3. *Caulfield M., Collier A., Halawa S.* Rethinking online community in MOOCs used for blended learning [Web log post], 2013. URL: <http://www.educause.edu/ero/article/rethinking-online-community-moocs-usedblended-learning> (дата обращения: 21.04.2021).
4. *Dyer R.A.D.* (2014). Exploring the relevancy of massive open online courses (MOOCs): a Caribbean university approach // Information Resources Management Journal. 2014. № 27(2). С. 61–77. <https://doi.org/10.4018/irmj.2014040105>
5. *Garrison D.R., Vaughan N.D.* Blended learning in higher education: Framework, principles, and guidelines. N.Y., 2008.
6. *Godwin-Jones R.* Challenging Hegemonies in Online Learning // Language Learning & Technology. 2012. № 16(2). С. 4–13.
7. *Godwin-Jones R.* Global reach and local practice: The promise of MOOCs // Language Learning & Technology. 2014. № 18(3). С. 5–15. URL: <http://llt.msu.edu/issues/october2014/emerging.pdf> (дата обращения: 21.04.2021).
8. *Griffiths R., Chingos M., Mulhern C., Spies R.* Interactive online learning on campus: Testing MOOCs and other platforms in hybrid formats in the University System of Maryland (ITHAKA S+R Report). 2014. URL: <http://www.sr.ithaka.org/sites/default/>

- files/reports/SR_Interactive_Online_Learning_Campus_20140716.pdf (дата обращения: 21.04.2021).
9. *Gutiérrez-Rojas I., Alario-Hoyos C., Pérez-Sanagustín M., Leony D., Delgado-Kloos C.* Scaffolding self-learning in MOOCs // Proceedings of the European MOOC Stakeholder Summit. 2014. С. 43–49. PAU Education. URL: http://educate.gast.it.uc3m.es/wp-content/uploads/2014/02/Scaffolding_self-learning_in_MOOCs.pdf (дата обращения: 21.04.2021).
 10. *Hoi K. Suen.* Peer Assessment for Massive Open Online Courses (MOOCs) // International Review of Research in Open and Distance Learning. 2014. № 15(3). С. 312–327.
 11. *Israel M.J.* Effectiveness of integrating MOOCs in traditional classrooms for undergraduate Students // International Review of Research in Open and Distributed Learning. 2015. Vol. 16(5). С. 102–118. <https://doi.org/10.19173/irrodl.v16i5.2222>
 12. *Lage M.J., Platt G.J., Treglia M.* Inverting the classroom: A gateway to creating an inclusive learning environment // The Journal of Economic Education. 2000. № 31(1). С. 30–43. doi:10.1080/00220480009596759
 13. *Mangan K.* (2012, October 1). Massive excitement about online courses // The Chronicle of Higher Education. 2012. URL: <http://www.chronicle.com/article/Massive-Excitement-About/134678/> (дата обращения: 21.04.2021).
 14. *Manning C., Morrison B.R., McIlroy T.* MOOCs in language education and professional teacher development: Possibilities and potential // Studies in Self – Access Learning Journal. 2014. № 5 (3). С. 294–308.
 15. *Milligan C., Littlejohn A., Margaryan A.* Patterns of engagement in connectivist MOOCs // MERLOT Journal of Online Learning and Teaching. 2013. № 9(2). С. 149–159. URL: http://jolt.merlot.org/vol9no2/milligan_0613.pdf (дата обращения: 21.04.2021).
 16. *Perifanou M.* How to design and evaluate a Massive Open Online Course (#MOOC) for #Language Learning // Proceedings of the 10th International Scientific Conference “eLearning and Software for Education” (eLSE), Bucharest, April 24–25, 2014. Vol. 3. URL: <http://t.co/FWG0mzSgrN> (дата обращения: 21.04.2021).
 17. *Perifanou M., Economides A.* MOOCs for foreign language learning: an effort to explore and evaluate the first practices // Proceedings of the INTED2014 conference. Valencia, Spain, 2014. URL: <http://library.iated.org/view/PERIFANOU2014MOO> (дата обращения: 21.04.2021).
 18. *Puentedura R.R.* A brief introduction to TPCK and SAMR. 2011. URL: <http://hippasus.com/rweblog/archives/2011/12/08/BriefIntroTPCKSAMR.pdf> (дата обращения: 21.04.2021).
 19. *Siemens G.* Connectivism: A Learning Theory for the Digital Age // International Journal of Instructional Technology and Distance Learning. 2005. № 2 (1). С. 3–11.
 20. *Stone M.T., Perumean-Chaney S.* The benefits of online teaching for traditional classroom pedagogy: A case study for improving face-to-face instruction // MERLOT Journal of Online Learning and Teaching. 2011. № 7(3). С. 393–400. URL: http://jolt.merlot.org/vol7no3/stone_0911.htm (дата обращения: 21.04.2021).
 21. *Titova S., Samoilenko O.* Enquiry-Based Approach in Mobile-Supported Classroom to Develop Language Skills // Journal of Language and Education. 2017. № 3(3). С. 39–49. <https://doi.org/10.17323/2411-7390-2017-3-3-39-49>
 22. *Titova S.* The use of MOOC as a means of creating a collaborative learning environment in a blended CLIL course // K. Borthwick, L. Bradley, S. Thouëсны (Eds), CALL in a climate of change: adapting to turbulent global conditions – short papers from EUROCALL 2017. С. 306–311.

23. *Tikhonova E., Raitskaya L.* An Overview of Trends and Challenges in Higher Education on the Worldwide Research Agenda // *Journal of Language and Education*. 2018. № 4(4). C. 4–7. <https://doi.org/10.17323/2411-7390-2018-4-4-4-7>
24. *Pavlovskaya G., Perkins M.* Taking a MOOC: Socio-cultural Aspects of Virtual Interaction In a Multicultural Learning Community // *Journal of Language and Education*. 2016. № 2(1). C. 16–21. <https://doi.org/10.17323/2411-7390-2016-2-1-16-21>
25. *Wei Li.* Impact of International MOOCs on College English Teaching and Our Countermeasures: Challenge and Opportunity // *Research Inventy: International Journal of Engineering And Science*. 2015. № 5 (4). C. 11–15.
26. *Guillen G.* Review of Language MOOCs: Providing Learning, T. Boundaries // *Language Learning & Technology*. 2015. № 19(3). C. 61–64. <http://dx.doi.org/10125/44432>
27. *Martin-Moje E.* Review of Researching Language Learner Interactions Online: From Social Media to MOOCs // *Language Learning & Technology*. 2016. № 20(1). C. 50–53. <http://dx.doi.org/10125/44445>
28. *Wilson L., Gruzd A.* MOOCs: International information and education phenomenon? // *Bulletin of the American Society for Information Science and Technology*. 2014. № 40(5). C. 35–40.

ЯЗЫК И МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ

Т.Ю. Загрязкина

MOBILITÉ / МОБИЛЬНОСТЬ В ДИСКУРСЕ О ЯЗЫКОВОМ ОБРАЗОВАНИИ: КЛЮЧЕВОЕ СЛОВО И СОЦИАЛЬНЫЙ ИМПЕРАТИВ¹

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования

«Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова»
119991, Москва, Ленинские горы, 1

Цель данной статьи – анализ слова и понятия *mobilité*/мобильность в дискурсе о языковом образовании. Этот вопрос является частью более широкой проблематики, связанной с изучением «дискурса современности» и его маркеров – ключевых слов, образов, метафор, отражающих процессы глобализации и глокализации, происходящие в обществе. В статье показывается, что сфера обучения иностранным языкам включена в потоки, обозначенные М. Бернардо триадой ключевых слов: мобильность (*mobilité*); гибридность (*hybridité*); текучесть (*liquidité*). Между тем данная сфера представляет собой особую «территорию» культуры в контексте исключительного развития термина и понятия мобильность/*mobilité*, а также комплекса смежных лексем, образующих коннотативный узел: *motilité – mobiliser – motiver – motivation*. Субъектами мобильности в этой сфере являются *иностраннный студент/étudiant international* и его преподаватель. С учетом работ российских, французских и квебекских авторов проведено собственное анкетирование преподавателей и магистрантов из КНР, работающих по программе «Русский и французский языки и культуры». Выявлены параметры мобильности, особенности ее восприятия как социального капитала, дана оценка ее результатов как социального императива и главного условия формирования «третьего пространства», образуемого при социализации человека на иностранном языке.

Ключевые слова: термин; социальный императив; мобильность; дискурс; языковое образование; французский язык и культура; третье пространство; социальный капитал; глобализация; глокализация; анкетирование.

Татьяна Юрьевна Загрязкина – доктор филологических наук, профессор, зав. кафедрой французского языка и культуры факультета иностранных языков и регионоведения МГУ имени М.В. Ломоносова (e-mail: tatiana_zagr@mail.ru).

¹ Исследование выполнено при поддержке Междисциплинарной научно-образовательной школы Московского университета «Сохранение мирового культурно-исторического наследия».

Тема статьи связана с изучением ключевых слов, образов, метафор, отражающих процессы глобализации и глокализации, происходящие в обществе. Часть из них ассоциирована с сенсорным восприятием движений, смешиваний, нивелирования границ между структурами и территориями: *liquid Modernity* / *текущая современность* [Бауман, 2008]; *mobilité* (мобильность), *hybridité* (гибридность), *liquidité* (текучесть, жидкость) [Bernardot, 2018]. Между тем, как пишет А. Дорьон, «границы не исчезают; на смену одним приходят другие, подчас более абстрактные, но столь же реальные; что особенно важно, границ становится больше» [Dorion, 2006: 45]. Среди смешений и потоков обнаруживаются более или менее автономные сегменты; происходит переход к постглобальному миру, глокализации культуры и автономизации «территорий» [Ghora-Gobin, Reghezza-Zit, 2016; Иванов, 2019].

Мы выдвинули предположение, что одну их таких «территорий» составляет образовательная сфера, в нашем случае – сфера обучения иностранным языкам, с одной стороны, включенная в потоки, с другой – имеющая существенные особенности. В данной статье этот вопрос будет рассмотрен в теоретическом и практическом аспектах с учетом концепции М. Бернардо о «глобальной иконической метафоре» современности, или триаде компонентов *mobilité – hybridité – liquidité*, каждый из которых обладает большим коннотативным потенциалом [Загрязкина, 2021].

Преподаватели старшего поколения помнят, как на их глазах стала размываться иерархичная структура учебника с твердыми границами разделов, списками слов, правил и исключений, с линейной подачей материала (выучил, отчитался, отложил в сторону, начал новую тему). Наступило время *текучести* / *liquidité* (первая часть триптиха Бернардо) – циклических тем, замены сквозных персонажей калейдоскопом имен, стран, биографий, действующих лиц, которые представляют, в нашем случае, не только Францию, но и другие франкоязычные страны. Классический *урок / leçon*, который надо было «выучить» (*apprendre la leçon*) заменен *разделом, блоком/unité*, содержащим разнообразный, а иногда и разнородный материал, к которому распоряжение «выучить» не применимо. Учебник тоже не устоял и уступил место учебному комплекту, состоящему из взаимодополняющих и «перетекающих» одна в другую частей: собственно пособия (*méthode*), книги для преподавателя, книги для учащегося и т.д.

Второй компонент триады Бернардо, а именно *гибридность* / *hybridité*, в этой сфере также представлен со всей очевидностью. Освоение цифровых технологий погрузило обучающихся и обучаемых

в мир взаимосвязей, переключений, перемещений, смешанных форм. В период пандемии укрепилось понятие «гибридной формы обучения» как сочетания очных и дистанционных занятий, проводимых в зависимости от группы (российские/иностранцы студенты), возраста преподавателей (до 65 лет/65+) и других условий. Во французской научной литературе появилась аббревиатура *FHL (formation hybride en langues)*, обозначающая очно-дистанционное обучение языкам. По мнению Е. Ниссен, обозначение *FHL* предпочтительнее английского *Blended learning* именно потому, что оно содержит сему новизны как результата гибридизации: речь идет не о простой сумме очной и дистанционной форм, а о новом формате, предоставляющем возможность многих сочетаний [Nissen, 2019: 17].

Сфера обучения иностранным языкам и культурам, как никакая другая, связана с перемещением в страну изучаемого языка, реальным или виртуальным. Это обусловило интенсивное развитие третьей части триады Бернардо – компонента *mobilité / мобильность* и выделение данной сферы как особой в контексте процессов глокализации.

Лексема *мобильность / mobilité*, воспринимаемая в первую очередь как академическая мобильность, превратилась в частотный и широкоупотребительный термин менее чем за 20 лет. Так, в авторитетном «Словаре лингводидактических терминов французского языка как иностранного», изданном в 2003 г. под ред. Ж.-П. Кюка, статьи *mobilité* нет². А в 2020 г. под патронажем того же Ж.-П. Кюка выходит специальный номер международного журнала *Recherches et applications – Le français dans le monde*, посвященный дидактическим аспектам изучения мобильности³. Эти проблемы привлекают внимание и отечественных исследователей, в первую очередь педагогов⁴ и социологов⁵. Вместе с тем социолингвистические и культурологические аспекты темы остаются вне фокуса исследования. Пришло время обратиться к *mobilité / мобильности* как фактору культуры и к феномену иностранного студента как ее субъекта. Рассмотрим лингвистические и социокультурные аспекты темы.

² Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde / Sous la dir. De J.-P. Cuq. P., 2003.

³ Recherches et applications – Le français dans le monde. Mobilités contemporaines et médiations didactiques / Coord. par Miguel Molinié et Danièle Moore. 2020. № 68.

⁴ См.: Кузьмина Е.С. Особенности международной академической мобильности в сетевом взаимодействии российских и китайских вузов в современных условиях: Автореф. дисс. ... канд. соц. наук. Екатеринбург, 2019.

⁵ См.: Ставрук М.А. Содержание и организация академической мобильности студентов Финляндии: Автореф. дисс. ... канд. пед. наук. М., 2011.

Начнем с этимологии, что, по мнению Ю.С. Степанова, поможет раскрыть внутреннюю форму концепта [Степанов, 2001: 47]. Лексема *mobilité*, впервые засвидетельствованная во французском языке в XII в., восходит к <лат. *moveo, movere* – «двигать, приводить в движение»⁶. В словаре современного французского языка *Trésor de la langue française* (TLF) большая часть значений слова *mobilité* связана с перемещением в пространстве. Между тем отмечается и «способность совершать или испытывать изменения социального порядка» (*aptitude à accomplir ou à subir un certain nombre de changements d'ordre social*). Отсылка к способности (*aptitude*) показывает, что речь идет об определенной компетенции. Однокоренное слово *mobiliser* («мобилизовать»), восходящее к тому же этимону, обозначает «сделать движимым то, что было недвижимым; привести в боевую готовность; привести в движение»⁷. В этой связи возникает вопрос: *мобилизует ли мобильность?* Вероятно да, если иметь в виду не только пространственное перемещение, но и изменение представлений, когнитивных и эмоциональных. Изменение представлений как результат мобильности отмечали многие авторы [Borgé, 2020: 61, 62; Castelloti, Debono, Huver, 2020: 147].

Этимон *moveo, movere* дал начало и другим смежным лексемам: *motilité, motiver, motivation* (<*motio, <moveo*⁸). В то время как *mobilité* имеет широкую сферу употребления, лексема *motilité* сохранила связь со специальной – естественнонаучной терминологией, где обозначает подвижность, способность к движению как физиологическую характеристику живых существ⁹. Разница между понятиями *mobilité* и *motilité* существенна и с другой точки зрения. Так, у В. Кауфмана в контексте социологии города они разграничиваются по признаку индивидуальное – коллективное: *mobilités individuelles* (проявления индивидуальной мобильности) – *motilités collectives* (проявления, факторы коллективной подвижности) [Kaufmann, 2014]. Вслед за Кауфманом Н. Гишон определяет *motilité* как более общее, *mobilité* – более частное понятие: под *motilité* / *подвижностью* подразумевается принципиальная возможность, т.е. сочетание факторов, обуславливающих индивидуальную пространственную *мобильность* / *mobilité* [Guichon, 2020: 160–161]. Получается, что общие

⁶ Greimas A.J. Dictionnaire de l'ancien français jusqu'au milieu du XIV siècle. P., 1968. P. 417.

⁷ Trésor de la langue française. Dictionnaire de la langue du XIXe et du XXe siècle (1789–1960). En 16 volumes. URL: <http://stella.atilf.fr/Dendien/scripts/tlfiv5/advanced.exe?8;s=16722390> (дата обращения: 30.03.2021).

⁸ Дворецкий И.Х. Лагинско-русский словарь. 3-е изд. М., 1986. С. 495–496.

⁹ Trésor de la langue française. Dictionnaire de la langue du XIXe et du XXe siècle (1789–1960). En 16 volumes. URL: <http://stella.atilf.fr/Dendien/scripts/tlfiv5/advanced.exe?8;s=16722390> (дата обращения: 30.03.2021).

условия, при которых возможна *подвижность* / *motilité*, могут быть использованы разными людьми, например, студентами, по-разному, в связи с чем степень их мобильности / *mobilité* будет различной. Есть также глагол *motiver* и отглагольное существительное *motivation* («мотивировать», «мотивация»), широко используемые в сфере образования. Возникает еще один вопрос: связаны ли факторы *mobilité* / *мобильность* и *motivation* / *мотивация* применительно к субъекту мобильности – учащемуся?

Коннотативный узел *mobilité* и других производных от лат. *moveo*, используемых в сфере образования, переплетается с обозначениями особой категории студентов – субъектов мобильности. Статус студента, находящегося на обучении в другой стране, в русском и французском языках имеет разные номинации. В русском обозначении *иностраннный студент* есть отсылка к «чужой» культуре, во французском обозначении *étudiant international* / *международный студент* – отсылка к взаимодействию культур и идентичностей. Разница в референциях есть: в первом случае очерчивается граница, разделяющая «своих» и «чужих» (иностраннных) студентов, во втором граница отсутствует, подчеркивается связь территорий, имеющих одного актора. В какой-то степени различие закреплено и в организации обучения иностранцев: в отдельных группах (Россия), общих группах (Франция). Однако и в том и в другом случае эти студенты воспринимаются как особая группа, или категория, наиболее полно включенная в потоки мобильности – социокультурные и языковые, реальные и виртуальные. Парадоксально, но как феномен культуры эта категория изучена недостаточно, что отметил, в частности, Н. Гишон [Ibidem]. И все же работы на эту тему проводились. Так, в статье «Взаимодействие культур в международном образовании: к вопросу о проблемах межкультурной коммуникации в глобальном мире» А.В. Павловская ставила вопрос о культуре китайских студентов, которую необходимо учитывать при их обучении в России¹⁰. Сходные проблемы интересуют и франкоязычных авторов [Cuet, 2013; Cuso, Amireault, 2020 и др.].

Большую часть иностранных студентов в университетах мира составляют представители КНР, обучающиеся в рамках межгосударственных обменов или самостоятельно. Наш опыт работы с учащимися из Китая, обучающимися по программе «Русский и французский языки и культуры» (магистратура ФИЯР), а также с бакалаврами-экономистами, предоставляет интересный материал

¹⁰ См.: 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. 52–64.

для междисциплинарного исследования идентичностей, культур и языков – китайского (родного), русского, французского (1-го и 2-го иностранных) и английского (факультатива). Представим результаты собственного анкетирования, проведенного среди преподавателей (пять человек) и магистрантов двух групп ФИЯР (по девять человек в каждой) в сопоставлении с результатами исследований французских и франкоканадских авторов.

Среди важных вопросов параметры и оценка мобильности. Как мы видели из словарных определений, мобильность ассоциируется не только с пространством. По мнению Ж.-Ф. Грассена, она может иметь также социальное, личностное и временное измерения [Grassin, 2020]. Это подтвердили и ответы российских преподавателей. Главной референцией мобильности остается пространственное перемещение: *«Первое значение, которое актуализируется, это “академическая мобильность” – возможность получения образования \ прохождения стажировки \ повышение квалификации в зарубежных вузах \ центрах»*. Между тем есть и другие отсылки: временные; социальные и психологические: *«Однако мобильность вполне можно рассматривать и фактором времени. Это явление стало частью образовательного процесса (в нашей стране) не так и давно, еще в начале 2000-х годов это было скорее исключением, чем обыденным [явлением]. Так, защита диссертации коллеги en cotutelle [под двойным руководством. – Т.З.] в 2003 году считается одной из первых по романистике»; «Мобильность – фактор скорее пространства. Возможно, это также фактор социальный/психологический: готовы ли мы меняться под воздействием различных обстоятельств»*.

Если мобильность – величина переменная, то встает вопрос об оценке ее эволюции. В работах ряда авторов, в частности Е. Мерфи-Лежена, В. Кауфмана, Н. Гишона [цит. по: Guichon, 2020: 160–161] этот вопрос рассматривается двояко. Мобильность трактуется как:

а) капитал (*capital de mobilité*), приобретаемый с целью получения выгоды, например, для будущей карьеры. Этот подход развивает концепцию П. Бурдьё о «социальном капитале» как ресурсе, который накапливается в группе в контексте социальных связей человека и коллектива: чем больше связей, тем значительнее капитал [Bourdieu, 1980]. С этой точки зрения оценка мобильности будет положительной;

б) совокупность особых качеств, компетенция (*compétence de mobilité*), зависящая от целого ряда факторов. Среди них семья; биография; черты характера; первый опыт адаптации к новому окружению – инициация с положительным или отрицательным результатом.

Между тем даже при равенстве стартовых возможностей и сходств биографий степень мобильности у представителей разных культур может быть различной. По наблюдению К. Кюко, В. Амиро и др., значительная часть студентов из Юго-восточной Азии во время своей учебы в Квебеке чувствуют себя в стороне от принимающей культуры, при этом они не стремятся повысить свою социальную и «мобилитарную» активность: девять из 15 квебекских информантов отметили отсутствие друзей, ограничивающее возможность поговорить с франкофонами [Cuso, Amireault, 2020].

Разная степень мобилитарной активности соотносится с освоением социального пространства вне аудитории [Guichon, 2020: 166, 167]. Большой или меньший социальный опыт, или капитал, ставит вопрос об «измерении» мобильности. Так, Ж.-Ф. Грассен рассчитал шкалу мобильности и социализации международных студентов с учетом их перемещений вне университета, фиксируемых на карте города. На основании эксперимента, проводившегося до начала пандемии, было установлено четыре степени мобильности, от гипомобильности (*hypomobilité*) до гипермобильности (*hypermobilité*). Гипомобильность включает минимальное количество локаций, связанных с ближайшими перемещениями: 1) университетская площадь, библиотека, магазины; 2) невысокая мобильность включает локации 1 + книжный магазин; 3) хорошая мобильность – локации 2 + туристическую активность; 4) гипермобильность – локации 3 + спорт, прогулки по городу; сетевую активность [Grassin, 2020: 41, 42]. Из этой шкалы следует, что гипермобильные студенты обладают большим «капиталом мобильности», гипомобильные – меньшим. Сравнение по шкале *больше – меньше* подводит к оценке гипермобильности как преимущества, гипомобильности – как недостатка. Это подтвердил и наш эксперимент, в ходе которого китайские магистранты должны были охарактеризовать степень своей мобильности во время пребывания в Москве в 1-м семестре 2020 г. Из опрошенных девять человек лишь двое оценили свою мобильность как невысокую, семь человек стремились показать, что вели гипермобильный образ жизни, воспринимаемый, вероятно, как эталон.

Возникает вопрос об идеологизации мобильности, появлении «мобилитарной идеологии» (*idéologie mobilitaire*), некоего императива (*impératif mobilitaire*), сопоставимого с приказом, «который не обсуждается» [Catelloti, Debono, Huver, 2020: 153–155]. Получается, что быть *хорошим* студентом, значит: 1) быть активным; 2) устанавливать новые связи; 3) легко адаптироваться в новом окружении. При таком подходе те, кто удовлетворяют эти критериям, оцениваются как достойные, способные, адаптированные, даже избранные,

те, кто им не удовлетворяет – как неспособные, недостойные, неадаптированные. Между тем оценка мобильности, наверное, не может быть одномерной. Такого мнения придерживаются ряд французских авторов [Ibidem]. Наше анкетирование российских преподавателей подтверждает эту неоднозначность. На вопрос об оценке мобильности в большинстве случаев ответы были положительными: «Лично для меня мобильность имеет положительную коннотацию»; упоминаются новые возможности, свобода действий. Однако отрицательная оценка также засвидетельствована («вынужденный выбор», психологические «потери»).

Таким образом, аксиология мобильности остается под вопросом. С одной стороны, подразумевается, что активность и включенность в потоки являются ценностью, так как дают человеку индивидуальные и социальные преимущества. С другой – реализация мобильной возможности зависит не только от прошлого опыта (как уже упоминалось), но и от особенностей культуры и несовпадающих между собой ожиданий и приоритетов разных людей.

В ходе исследования, проведенного квебекскими авторами, были выявлены следующие приоритеты китайских студентов: менее интенсивный, чем в Китае, ритм учебы; возможность освоить два языка – английский и французский; более свободные романтические отношения. Зафиксированы и другие оценки: а) все информанты имеют позитивные мнения о французском языке, Квебеке и его жителях; б) французский язык воспринимается как язык профессиональной интеграции; в) информанты отмечают большую разницу в системах французского и китайского языков и г) разницу между родной и принимающей культурой, в том числе в сфере образования (в Китае «прежде всего изучают грамматику»; в Квебеке приоритет отдается практическому овладению языком); д) больше половины информантов чувствуют себя в стороне от принимающей культуры (девять из 15: отсутствие друзей, мало возможностей поговорить с франкофонами [Cuso, Amireault, 2020]).

Опрос, проведенный нами среди российских магистрантов из Китая, включал смежный вопрос: «Почему Вы выбрали программу “Русский и французский языки и культуры?”» Анкетирование не было калькированием французских и франкоканадских опросов (оно проводилось независимо), условия также отличались. Зарубежные опросы проходили накануне пандемии, наш опрос – в условиях пандемии, когда студенты знали, что будут учиться дистанционно. И все же основа для сопоставления есть.

Выбор российских магистрантов обусловлен: а) позитивным отношением к французскому языку и Франции; б) представлениями о том, что русский и французский языки и культуры похожи; в) ин-

тересом к сравнению двух культур; г) стремлением овладеть несколькими иностранными языками, кроме английского; д) прагматическими ожиданиями успеха в профессии преподавателя китайского языка иностранцам.

Среди схождений в ответах российских и квебекских студентов из КНР: положительный образ французского языка; интерес к овладению несколькими иностранными языками (французским и английским; русским, французским, английским). Между тем есть и различия. В ответах российских магистрантов выявлены: полное отсутствие мотиваций бытового характера (девять ответов из девяти); большая доля исследовательских мотиваций (четыре из девяти, например: «взаимодействие русского и французского языков очень интересно»); романтическая мотивация (три из девяти, например: «Очень люблю Францию и, думаю, что Франция – романтическая страна, я влюблюсь во все романтические вещи»), связь с конкретной будущей профессией преподавателя китайского языка (1); неясная мотивация (1: «хочу изучать французский язык»). У квебекских студентов прагматическая мотивация преобладает, хотя желаемая профессия не указывается; исследовательская мотивация не упоминается. У российских магистрантов не отмечена установка на интеграцию во французскую и в русскую культуры.

Поворотным камнем в изучении мобильности как феномена культуры является формирование «третьих пространств» (*espaces-tiers*) – «промежутка», «простенка» между своим и «чужим» (*l'entre-deux*) [Kramsch, 2009: 321]. По мнению К. Крамш, «третьи пространства» создаются человеком в процессе социализации на иностранном языке в контексте взаимодействия социальных (коллективных) представлений, сформированных в родной и принимающей культурах [Kramsch, 1998]. М. Молинье и Д. Мур определяют эти пространства как «посреднические», способствующие формированию качеств *множественного человека / homme pluriel* как многоплановой личности [Molinié, Moore, 2020: 14–15]. (Термин *homme pluriel* предложен Б. Лаиром [Lahir, 1998]). Как пишет В.И. Заботкина, «третье» пространство представляет собой «интегрированное ментальное пространство», приобретающее «свою собственную структуру и новые свойства» [Заботкина, 2021]. Изучение структуры и свойств третьих пространств мы считаем долговременной целью и в данной статье лишь наметим ее возможные аспекты.

Так, французские и квебекские авторы отмечают ряд лингвистических и социокультурных особенностей, важных в контексте преподавания французского языка и культуры китайским студентам. В нашей анкете, обращенной к российским преподавателям, был

вопрос о том, замечали ли они а) особенности, выделенные квебекскими авторами; б) другие особенности. Среди оценок российских и зарубежных коллег выявляются совпадающие полностью; совпадающие частично; не совпадающие.

Совпадающие оценки:

– предпочтение письменным, а не устным заданиям, возможно, как следствие «письменной направленности» китайской культуры или традициям преподавания иностранного языка в Китае; для многих магистрантов устные задания – это не задания;

– некоторая пассивность студентов («возможно, влияет дистанционный формат»).

Оценки, совпадающие частично:

Особенности, не оказывающие большого влияния на обучение французскому языку магистрантов, владеющих в той или иной степени русским языком:

– обозначение имен собственных, обозначение адреса; использование временных и пространственных коннекторов текста;

– особенности, характерные не только для китайских, но и для российских студентов, изучающих французский язык: трудности в организации, структурировании, достижении связности французского текста.

Несовпадающие оценки:

– особенности, отмеченные зарубежными авторами и не отмеченные российскими информантами: зарубежные коллеги пишут о коллективистской традиции изучения иностранного языка (французского) и даже о «коллективном менталитете» китайских студентов. Российские информанты отмечают прямо противоположный факт: китайские магистранты не стремятся выполнять групповые задания и предпочитают работать индивидуально и отвечать каждый за себя;

– особенности, отмеченные российскими преподавателями и не отмеченные зарубежными авторами: а) большие сложности с обучением интонации, в то время как сами звуки, включая носовые, усваиваются легко; тем, у кого хорошее русское произношение, легче дается французское произношение; б) готовность китайских магистрантов, владеющих русским языком, к тому, что грамматика французского языка будет для них специфична; в) серьезное отношение к контролю как мотивирующему фактору; г) скованность при обсуждении острых социальных проблем и отношений между мужчиной и женщиной; д) усидчивость китайских студентов, как и любых других, относится скорее к стереотипам; есть вопросы и к пороговому уровню русского языка поступающих. При этом зафиксированы и другие мнения: «Результаты некоторых студентов, от-

личающихся трудолюбием и целеустремленностью, вызывают чувство удовлетворения и даже восхищения».

И последнее, что бы хотелось отметить. Феномен «третьего пространства» относится не только к студентам, но и к преподавателям. При ответе на вопросы анкеты российские преподаватели имплицитно говорили о себе и о том капитале мобильности, который они приобретают, работая по данной программе. Часть преподавателей стали самостоятельно изучать китайский язык, другие сожалеют, что еще этого не сделали. И те и другие разнообразили свою картину мира и приобрели новый ценный опыт: «В целом с ребятами очень интересно работать, поскольку они могут многое рассказать о своей культуре, о том, как русская и французская культуры воспринимаются в Китае, что дает богатый материал для сравнения и обсуждения».

В заключение отметим следующее.

Сфера обучения иностранным языкам включена в потоки, обозначенные М. Бернардо триадой ключевых слов: мобильность (*mobilité*); гибридность (*hybridité*); текучесть (*liquidité*). Между тем наша сфера представляет собой особую «территорию» культуры в связи с исключительным развитием фактора мобильности. Он выражается комплексом лексем, образующих коннотативный узел: *mobilité, motilité – mobiliser – motiver – motivation* и др. Субъектами мобильности в этой сфере являются *иностраннный студент / étudiant international* и его преподаватель.

Mobilité / мобильность имеет разные степени интенсивности; пространственное, социальное, психологическое и когнитивное измерения; обладает скорее положительными, но неоднозначными коннотациями. В последние годы этот фактор превратился в социальный императив и главное условие формирования «множественного человека» и «третьего пространства», образующегося при социализации человека на иностранном языке. Все эти темы требуют дальнейшего исследования, в том числе в контексте пандемии, всеобщей физической иммобилизации и виртуализации мобильности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *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.
2. *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.
3. *Бауман З.* Текущая современность. СПб., 2008.

4. *Иванов Д.В.* От глобализации к постглобализации: анклавы дополненной современности и перспективы социального развития // Телескоп: журнал социологических и маркетинговых исследований. 2019. № 3. С. 12–18. URL: <http://www.teleskop-journal.spb.ru/files/2019/2019-1-02.pdf> (дата обращения: 10.01.2021).
5. *Степанов Ю.С.* Константы: Словарь русской культуры. М., 2001.
6. *Bernardot M.* Mobilité, hybridité, liquidité: un architexte de la globalisation? // Variations. 2018. № 21. P. 1–16. URL: <https://journals.openedition.org/variations/937> (дата обращения: 10.01.2021).
7. *Borgé N.* Langues photographiques et mobilités en didactique des langues et des cultures // Recherches et applications – Le français dans le monde. Mobilités contemporaines et médiations didactiques / Coord. Par Miguel Molinié et Danièle Moore. 2020. № 68. P. 55–67.
8. *Bourdieu P.* Le sens pratique. P., 1980.
9. *Catelloti V., Debono M., Huver E.* Mobilité ou altérité? Quels projets pour la didactologie-didactique des langues? // Recherches et applications – Le français dans le monde. Mobilités contemporaines et médiations didactiques / Coord. Par Miguel Molinié et Danièle Moore. 2020. № 68. P. 147–157.
10. *Cuco K., Amireault V.* Apprendre la langue de la société d'accueil pour participer à la culture de l'Autre: des immigrants chinois à la croisée des langues au Québec // Recherches et applications – Le français dans le monde. Mobilités contemporaines et médiations didactiques / Coord. Par Miguel Molinié et Danièle Moore. 2020. № 68. P. 136–145.
11. *Cuet C.* Acquisition du français par les Chinois: Problématiques liées à l'expression de l'idée de futur // Recherches en didactiques des langues et des cultures. 2013. № 10(1). URL: <https://journals.openedition.org/rdlc/1532> (дата обращения: 10.01.2021).
12. *Dorion H.* Eloge de la frontière. Montréal, 2006.
13. *Ghora-Gobin C., Reghezza-Zitt M.* Entre local et global. Les territoires dans la mondialisation. P., 2016. URL : <https://www.scholarvox.com/catalog/book/88900857?locale=fr> (дата обращения: 10.01.2021).
14. *Grassin J.-F.* Dresser une cartographie d'événements informels d'apprentissage d'étudiants internationaux en séjours d'études : une approche socio-spatiale de l'apprentissage des langues // Recherches et applications – Le français dans le monde. Mobilités contemporaines et médiations didactiques / Coord. Par Miguel Molinié et Danièle Moore. 2020. № 68. P. 35–54.
15. *Guichon N.* L'étudiant international: figure de l'individu mobile et connecté // Recherches et applications – Le français dans le monde. Mobilités contemporaines et médiations didactiques / Coord. Par Miguel Molinié et Danièle Moore. 2020. № 68. P. 158–169.
16. *Lahir B.* L'Homme pluriel: les ressorts de l'action. Paris, 1998.
17. *Molinié M., Moore D.* Introduction. Mobilités, médiations, transformation en didactique des langues // Recherches et applications – Le français dans le monde. Mobilités contemporaines et médiations didactiques / Coord. Par Miguel Molinié et Danièle Moore. 2020. № 68. P. 11–20.
18. *Nissen E.* Formation hybride en langues: Articuler présentiel et distanciel. P., 2019.
19. *Kaufmann V.* Retour sur la ville. Lausanne, 2014. URL: <https://www.eyrolles.com/VTP/Livre/retour-sur-la-ville-9782889150687/> (дата обращения: 10.01.2021).
20. *Kramsch Cl.* Between self and other / Berry V., Mc.Neil A. (eds.). Policy and practice in language education, Hong Kong University of Hong Kong, Department of Curriculum Studies, 1998. P. 43–62.

21. *Kramsch Cl. Au lecteur francophone // Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme / Dir. de G. Zarate, D. Lévy, Cl. Kramsch. P., 2008. P. 319–323.*

Tat'yana Yu. Zagryazkina

**MOBILITÉ / MOBILITY IN THE LANGUAGE EDUCATION DISCOURSE:
KEY WORD AND SOCIAL IMPERATIVE¹¹**

*Lomonosov Moscow State University
1 Leninskie Gory, Moscow, 119991*

The article aims to analyze the word and the concept of *mobilité* / mobility in the language education discourse. This question is part of the broader issues related to the study of “discourse of modernity” and its markers – keywords, images, metaphors, reflecting the processes of globalization and glocalization which take place in society. The article shows that the field of teaching foreign languages is included in the streams, that M. Bernardo designated by the triad of keywords: mobility (*mobilité*), hybridity (*hybridité*), fluidity (*liquidité*). Meanwhile, this sphere is a special “territory” of culture because of the exclusive development of the term and concept of *mobility* / *mobilité*, as well as a complex of related lexemes that form a connotative knot: *motilité – mobilizer – motiver – motivation*. The subjects of mobility in this area are a foreign student / *étudiant international* and their teacher. Taking into consideration the works of Russian, French and Quebec authors, we conducted our own survey of teachers and master program students from China working under the program “Russian and French languages and cultures”. The parameters of mobility, the peculiarities of its perception as social capital are identified, and the assessment of its results as a social imperative and the main condition for the formation of the “third area” formed during the socialization of a person in a foreign language is given.

Key words: term; social imperative (*impératif social*); mobility; discourse; language education; French language and culture; third area (*espace-tiers*); social capital (*capital social*); globalization; glocalization; questionnaire.

About the author: *Tat'yana Yu. Zagryazkina* – PhD 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 (e-mail: tatiana_zagr@mail.ru).

REFERENCES

1. Zabotkina V.I. 2021. K voprosu o kognitivnykh osnovakh kontakta dvukh kul'tur [The issue of cognitive basis of the two cultures interaction]. *Moscow State University*

¹¹ This research has been supported by the Interdisciplinary Scientific and Educational School of Moscow University “Preservation of the World Cultural and Historical Heritage”.

Bulletin. Series 19: Linguistics and Intercultural Communication, no. 2, pp. 17–28 (In Russ.)

2. Zagryazkina T.Yu. 2021. Problema mnozhestvennosti v yazyke i kul'ture, ili "lingvisticheskii uzel" diskursa sovremennosti [Plurality in language and culture, or "linguistic node" of modern discourse]. *Moscow State University Bulletin. Series 19: Linguistics and Intercultural Communication*, no. 2, pp. 82–97. (In Russ.)
3. Bauman Z. 2008. *Tekuchaya sovremennost'* [Fluid modernity]. Saint Petersburg, Piter. (In Russ.)
4. Ivanov D.V. 2019. Ot globalizatsii k postglobalizatsii: anklavy dopolnennoi sovremennosti i perspektivy sotsial'nogo razvitiya [From globalization to post-globalization: enclaves of augmented modernity and prospects for social development]. *Teleskop: zhurnal sotsiologicheskikh i marketingovykh issledovaniy* [Telescope: Journal of Sociological and Marketing Research], no. 3, pp. 12–18. URL: <http://www.teleskop-journal.spb.ru/files/2019/2019-1-02.pdf> (accessed: 10.01.2021). (In Russ.)
5. Stepanov Yu.S. 2001. *Konstanty: Slovar' russkoi kul'tury* [Constants: Dictionary of Russian culture]. Moscow. (In Russ.)
6. Bernardot M. 2018. Mobilité, hybridité, liquidité: un architexte de la globalisation? *Variations*, no. 21, pp. 1–16. URL: <https://journals.openedition.org/variations/937> (дата обращения: 10.01.2021).
7. Borgé N. 2020. Langages photographiques et mobilités en didactique des langues et des cultures. *Recherches et applications – Le français dans le monde. Mobilités contemporaines et médiations didactiques*. Coord. Par Miguel Molinié et Danièle Moore, no. 68, pp. 55–67.
8. Bourdieu P. 1980. *Le sens pratique*. Paris, Minuit.
9. Catelloti V., Debono M., Huver E. 2020. Mobilité ou altérité? Quels projets pour la didactologie-didactique des langues? *Recherches et applications – Le français dans le monde. Mobilités contemporaines et médiations didactiques*. Coord. Par Miguel Molinié et Danièle Moore, no. 68, pp. 147–157.
10. Cuco K., Amireault V. 2020. Apprendre la langue de la société d'accueil pour participer à la culture de l'Autre: des immigrants chinois à la croisée des langues au Québec. *Recherches et applications – Le français dans le monde. Mobilités contemporaines et médiations didactiques*. Coord. Par Miguel Molinié et Danièle Moore, no. 68, pp. 136–145.
11. Cuet C. 2013. Acquisition du français par les Chinois: Problématiques liées à l'expression de l'idée de futur. *Recherches en didactiques des langues et des cultures*, no. 10(1). URL: <https://journals.openedition.org/rdlc/1532> (дата обращения: 10.01.2021).
12. Dorion H. 2006. *Eloge de la frontière*. Montréal, Fidès.
13. Ghora-Gobin C., Reghezza-Zitt M. 2016. *Entre local et global. Les territoires dans la mondialisation*. Paris, Le Manuscrit. URL: <https://www.scholarvox.com/catalog/book/88900857?locale=fr> (дата обращения: 10.01.2021).
14. Grassin J.-F. 2020. Dresser une cartographie d'événements informels d'apprentissage d'étudiants internationaux en séjours d'études: une approche socio-spatiale de l'apprentissage des langues. *Recherches et applications – Le français dans le monde. Mobilités contemporaines et médiations didactiques*. Coord. Par Miguel Molinié et Danièle Moore, no. 68, pp. 35–54.
15. Guichon N. 2020. L'étudiant international: figure de l'individu mobile et connecté. *Recherches et applications – Le français dans le monde. Mobilités contemporaines et médiations didactiques*. Coord. Par Miguel Molinié et Danièle Moore, no. 68, pp. 158–169.

16. Lahir B. 1998. *L'Homme pluriel: les ressorts de l'action*. Paris, Nathan, coll. Essais & Recherches.
17. Molinié M., Moore D. 2020. Introduction. Mobilités, médiations, transformation en didactique des langues. *Recherches et applications – Le français dans le monde. Mobilités contemporaines et médiations didactiques*. Coord. Par Miguel Molinié et Danièle Moore, no. 68, pp. 11–20.
18. Nissen E. 2019. *Formation hybride en langues: Articuler présentiel et distanciel*. Paris, Didier.
19. Kaufmann V. 2014. *Retour sur la ville*. Lausanne: Presses Polytechniques et Universitaires Romanes. URL: <https://www.eyrolles.com/BTP/Livre/retour-sur-la-ville-9782889150687/> (accessed: 10.01.2021).
20. Kramersch Cl. 1998. *Between self and other*. In Berry V., McNeil A. (eds.). *Policy and practice in language education, Hong Kong University of Hong Kong, Department of Curriculum Studies*, pp. 43–62.
21. Kramersch Cl. 2008. *Au lecteur francophone*. In G. Zarate, D. Lévy, Cl. Kramersch (eds.) *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme*. Paris, pp. 319–323.

Е.А. Невежина

ФЕНОМЕН РЁШТИГРАБЕН ВО ФРАНКОЯЗЫЧНОЙ ПРЕССЕ ШВЕЙЦАРИИ

*Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования*

*«Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова»
119991, Москва, Ленинские горы, 1*

Многоязычие Швейцарии – богатый материал для геополитических, регионоведческих, (социо)лингвистических изысканий. В частности, научный интерес вызывает феномен границы между ареалами французского и немецкого языков, называемый «рёштиграбен» (нем. *Röstigraben*), – явление, недостаточно освещенное в отечественной и зарубежной литературе. В статье показано, как «рёштиграбен» используется во франкоязычной прессе Швейцарии, какой имеет имидж и с какой целью франкоговорящее население страны употребляет этот термин. Понятие «рёштиграбен» отсылает к образу рва, границы: «ров рёшти», где «рёшти» – это блюдо из картофеля, родиной которого является Берн – германоязычный кантон Швейцарии. Преодолевая границы немецкого ареала, блюдо обретает колорит на территориях распространения других языков. «Рёштиграбен» используется населением Швейцарии для ироничного обозначения границы между франкоязычным и германоязычным ареалами в контексте культуры и языка. Однако расширение значения изучаемого понятия свидетельствует о том, что «рёштиграбен» имеет также политический, экономический и социальный компоненты. «Рёштиграбен» является популярной лексемой во франкоязычных СМИ Швейцарии, и в процессе семантической деривации она претерпевает некоторые изменения, сохраняя архисему «граница» и приобретая дополнительное значение «различие».

Ключевые слова: рёштиграбен; французский язык; Швейцария; граница; конфликт; расширение терминологического значения.

Феномен границы – привлекательный предмет исследования в различных областях знания. Этому явлению посвящали свои труды многие ученые, в том числе Гегель, который подчеркивал, что в существовании границы заложено ее преодоление¹. В XXI в. канад-

Невежина Елизавета Андреевна – кандидат филологических наук, старший преподаватель кафедры французского языка и культуры факультета иностранных языков и регионоведения МГУ имени М.В. Ломоносова (e-mail: liza031190@ Rambler.ru).

¹ Гегель Г.В.Ф. Наука логики: В 3 т. Т. 1. М., 1970. С. 237.

ский географ Анри Дорион написал «Оду границе»², показав ее прикладные и метафизические свойства.

В контексте лингвистических и культурологических исследований понятие границы имеет ключевое значение для определения специфики ареала³. Т.Ю. Загряжкина отметила парадоксальную специфику этого явления: оно «изолирует... соединяет, являясь результатом и сил притяжения, и сил отталкивания» [Загряжкина, 2013: 8]. В настоящем исследовании граница между ареалами французского и немецкого языков Швейцарии, или «рёштиграбен», подвергается анализу на материале средств современных СМИ Швейцарии в различных контекстах, при этом лексема имеет прямое и переносное значение.

Прежде всего стоит осветить само понятие «рёштиграбен». Немецкое “*Röstigraben*” – «ров рёшти», наименование границы между франкоязычным и германоязычным регионами Швейцарии, содержит первым компонентом слово ров, вторым – обозначение блюда из картофеля, родиной которого является Берн. «Ров» географически расположен в кантоне Фрибур около небольшой реки Зане (во фр. *Sarine*), по которой символически проводят границу между двумя регионами. Демаркация по реке – это случайность, поскольку географические и языковые границы в Швейцарии не совпадают: “*Les limites entre les différentes aires linguistiques et culturelles de la Suisse n’ont jamais coïncidé avec celles des régions naturelles*”⁴. Например, выражение “*Outre-Sarine*” используется франкоязычными жителями для обозначения того, что происходит за рекой, т.е. в немецкоязычной части Швейцарии [Воронко, Нефедова, 2018: 147].

За понятием «рёштиграбен» стоит языковое взаимодействие и даже конфликт, начало которого относят к III в., т.е. к первым вторжениям германцев, которые оттеснили к югу романизованное население. Территория будущей Швейцарии была населена бургундами с запада, алеманами – с востока. Уже в начале Раннего Средневековья река Аре формирует лингвистическую границу⁵ между землями бургундов и алеманов, и территория между Аре и Зане в VII в. становится контактной зоной языков. В XII в. языковая граница стабилизируется.

В течение длительного периода нет никаких свидетельств о конфликте, однако в XIX в. во время присоединения франкоязыч-

² Dorion H. Éloge de la frontière (Les grandes conférences). Montréal, 2006.

³ См. [Павловский, 2021].

⁴ Lüthi Ch. Moyen Pays // Dictionnaire historique de la Suisse (DHS). URL: <https://hls-dhs-dss.ch/fr/articles/008566/2009-08-25/> (дата обращения: 01.04.2021).

⁵ Rütte H. von. Aar // Dictionnaire historique de la Suisse (DHS). URL: <https://hls-dhs-dss.ch/fr/articles/008747/2011-10-06/> (дата обращения: 01.04.2021).

ной территории к Швейцарии вскрылись некоторые культурные и языковые противоречия. Яблоком раздора явился кантон Юра, расположенный на северо-западе, на границе с Францией. Помимо этого, конфликтный потенциал обусловлен факторами, среди которых:

1. *Совокупность исторических, социальных, экономических и политических факторов.*

Во время Бургундских войн 1474–1477 гг. между герцогством Бургундским и Францией, выступавшей со Швейцарским союзом, победу одержали последние. Франкоязычная часть Бургундии была включена в состав немецкоязычного кантона Берн. В XVI в. Берн избрал путь протестантства, вызвав недовольство жителей Юра. Они объединились в отдельный кантон, просуществовавший до Венского конгресса в 1815 г. [Петров, 2006]. Период 1874–1914 гг. известен «референдальными войнами» между франкоязычным и немецкоязычным регионами Швейцарии. Суть конфликта заключалась в недовольстве франкоязычного населения попытками немецкоязычной части укрепить центральную власть в государстве. Противоречия вызывали такие вопросы, как регистрация брака (1874), «фабричный закон» о сокращении рабочего дня и применении детского труда (1877), расформирование армии, передача военной власти центру (конец XIX в.), реформы школы, банков, гражданского и уголовного права, отношение к использованию атомного оружия и пр. Во второй половине XX в. террористические юрасийские сепаратисты способствовали новому накалу конфликтной ситуации и спровоцировали проведение референдума о создании нового кантона. В 1979 г. их требования были удовлетворены. Помимо этого, экономический кризис 1970-х годов спровоцировал новый виток «референдальных войн».

Именно в этот период в журнале Шпрахспигель (*Sprachspiegel*) появился термин «рёштиграбен», под которым подразумевались исторические и культурные различия между франкоязычным и немецкоязычным регионами, а также поведение избирателей во время выборов / референдумов [Петров, 2005]. Однако в историческом словаре Швейцарии утверждается, что понятие существовало и до 1914 г.⁶ В этот же период, в 1916 г., появилась книга Вильяма Вогта «Две Швейцарии» (*Les deux Suisses*) [Wimmer, 2011: 726].

Для примирения конфликтующих сторон Конституция 1999 г. утверждает четырехязычие и налагает на кантоны обязанность

⁶ *Kreis G. Röstigraben // Dictionnaire historique de la Suisse (DHS). URL: <https://hls-dhs-dss.ch/fr/articles/047131/2012-01-05/> (дата обращения: 01.04.2021).*

«определять официальный язык и сохранять гармонию между языковыми сообществами» (статьи 4 и 70)⁷;

2. Различие культур языковых сообществ.

Современная языковая ситуация требует некоторого уточнения. В Швейцарии четыре языка обладают статусом официальных: французский, немецкий, итальянский, ретороманский⁸. Женева, Юра, Невшатель, Во, Фрибург, Вале и Берн (последние три двуязычны) являются частью франкоязычного ареала Швейцарии⁹. Лингвистическая граница между франкоязычным и немецкоязычным ареалами делит Швейцарию линией с севера на юг: берет начало от долин Юры на северо-западе, проходит по озерам Невшатель и Морат, пересекает Швейцарское плато вдоль реки Зане (Сарин), поднимается к фрибургским Альпам, Во и Вале на севере. Далее граница делит долину Роны до Италии между коммунами Эволен и Зерматт.

Франкоязычный регион испытывает существенное влияние английского языка, который часто используется как язык-посредник. Отношение к французскому языку в регионе характеризуется «лаксизмом», т.е. попустительством, как отмечает Орель Шале, президент ассоциации по защите французского языка в Швейцарии¹⁰. Защита французского языка происходит в основном от влияния английского и немецкого языков.

К 2019 г. на французском говорили 1,6 млн человек, т.е. 22,8% населения¹¹, что свидетельствует о миноритарном положении языка [Bouffet, 2020]. В диссертации Е.В. Ладыгиной отмечено, что «несмотря на различия (лингвистические и экстралингвистические), жители франкоговорящих кантонов сами часто подчеркивают свое единство, противопоставляя себя жителям немецкоговорящей части Швейцарии» [Ладыгина, 2014: 17]. Однако существование разницы между немецкоязычным и франкоязычным регионами до сих пор стоит под вопросом [Журавлева, 2017], и эта проблематика достойна отдельного исследования.

⁷ Constitution fédérale de la Confédération suisse du 18 avril 1999. URL: <https://www.fedlex.admin.ch/eli/cc/1999/404/fr> (дата обращения: 01.04.2021).

⁸ Ретороманский язык обладает статусом официального, частично ограниченного в своих функциях: *Чельшева И.И.* Ретороманский язык // Большая Российская энциклопедия. URL: <https://bigenc.ru/linguistics/text/3507378> (дата обращения: 01.04.2021).

⁹ О французском языке в Швейцарии подробнее см. [Ладыгина, 2016; Бородина, 1974; Дмитриева, 2008; Домашнев, 1990; Клоков, 2009; Соколова, 1991].

¹⁰ Défense de la langue française. Les délégations. URL: <http://www.langue-francaise.org/Delegations.php> (дата обращения: 01.04.2021).

¹¹ Office fédéral de la statistique. Langues. URL : <https://www.bfs.admin.ch/bfs/fr/home/statistiques/population/langues-religions/langues.html> (дата обращения: 01.04.2021).

Для определения места понятия «рёштиграбен» во франкоязычной прессе Швейцарии были привлечены несколько газет формата онлайн. Ведущими франкоязычными ежедневными газетами являются *Le Matin* (в 2017 г. тираж достиг 137 693 экз., но с 2018 г. газета выходит только в цифровой версии [Iberg, 2020]), *Le Temps* (113 000 экз./год), *24 heures* (55 000 экз./год), *Tribune de Genève* (3 000 экз./год). В интернет базе газет есть материалы с 1998 г., всего было рассмотрено 822 текста.

Меньшая часть рассмотренных материалов содержит понятие «рёштиграбен» в прямом значении. Как правило, это описание языковой и культурной ситуации в регионе: *Le Röstigraben, un mythe bien réel*¹² (Рёштиграбен, реальный миф¹³); *...l'existence d'un Röstigraben culturel qui plonge jusqu'à la cuisine*¹⁴ (...существование культурной рёштиграбен, которая ощутима даже в гастрономии); *Les échanges linguistiques sont la seule solution pour apprendre une langue, entend-on désormais des deux côtés du Röstigraben*¹⁵ (Языковой обмен – единственное решение для изучения языка, как теперь говорят по обе стороны рёштиграбен); *Les repas de fête et le Röstigraben*¹⁶ (Праздничные блюда и рёштиграбен); *le Röstigraben est aujourd'hui davantage social que linguistique*¹⁷ (Сегодня рёштиграбен более социальная, чем языковая) и т.д.

Большой ресурс представляет собой расширение сферы употребления понятия. В переносном значении «рёштиграбен» используется в различных рубриках СМИ.

1. Политика и экономика. *L'urbanisation croissante de la Suisse affaiblit le Röstigraben ... l'opposition ville-campagne ressurgit, surtout en région alémanique* (Растущая урбанизация Швейцарии ослабляет рёштиграбен... вновь усиливается **оппозиция** город-деревня, особенно в немецкоязычном регионе); *la recherche du fameux Röstigraben, ce fossé révélateur des différences d'opinion et de sensibilité entre Suisses alémaniques et Romands* (исследование известной рёштиграбен, этой **ямы** как символа **разницы** во мнениях и восприятии между немецкоговорящими и романоязычными швейцарцами); *Le Röstigraben*

¹² URL: <https://www.letemps.ch/opinions/eclairage-rostigraben-un-mythe-bien-reel> (дата обращения: 01.04.2021).

¹³ Здесь и далее перевод наш. – Е.Н.

¹⁴ URL: <https://www.letemps.ch/suisse/voila-tableau-noir> (дата обращения: 01.04.2021).

¹⁵ URL: <https://www.letemps.ch/opinions/echanges-linguistiques-douce-chimere> (дата обращения: 01.04.2021).

¹⁶ URL: <https://www.24heures.ch/societe/repas-fete-roestigraben/story/26338480> (дата обращения: 01.04.2021).

¹⁷ URL: <https://www.24heures.ch/suisse/suisse-reconcilier/story/23777895> (дата обращения: 01.04.2021).

des producteurs suisses de betteraves (Рёштиграбен среди швейцарских производителей свеклы); *Prix du livre: un röstigraben semble se dessiner* (Цены на книги: намечается рёштиграбен); *Röstigraben sur l'embauche des réfugiés* (Рёштиграбен в найме беженцев); *Röstigraben 4.0: la fracture numérique suisse* (Рёштиграбен 4.0: цифровое **неравенство** в Швейцарии); *Un Röstigraben se dessine également sur la question du soutien financier* (Рёштиграбен проявляется в вопросе финансовой поддержки) и пр.

2. Социум, межличностные отношения. *Le "Röstigraben" de la santé... Les Alémaniques sont beaucoup plus perplexes face aux produits de la chimie, réfractaires presque. C'est pareil pour les vaccins.* («Рёштиграбен» в здравоохранении... Немецкоязычные швейцарцы более растеряны в вопросе химической продукции, практически непреклонны. То же самое с прививками); *Le cinéma allemand renaît... Quand les films comblent le Röstigraben* (Возрождение немецкоязычного кино... Когда фильмы заполняют рёштиграбен); *La danse suisse a-t-elle aussi son "Röstigraben"?* (Швейцарский танец тоже имеет свою «рёштиграбен?»); *Röstigraben au sein de l'Eglise protestante?* (Рёштиграбен в протестантской церкви?); *Röstigraben sur la perception de la pandémie* (Рёштиграбен в восприятии пандемии); *Et sur Instagram comme dans la vraie vie, le Röstigraben est une réalité* (И в Инстаграме, как и в жизни, рёштиграбен – это реальность); *...il y a bien un Röstigraben dans le rapport entre hommes et femmes* (...существует рёштиграбен в отношениях между мужчинами женщинами);

3. География. *Un ruisseau sous le chemin de fer dévoile un Röstigraben géologique* (Ручей под железной дорогой является геологической рёштиграбен);

4. Экология. *Le Röstigraben plus fort que le réchauffement climatique* (Рёштиграбен сильнее, чем потепление климата).

Исходя из рассмотренного материала, самая популярная сфера для использования понятия «рёштиграбен» в переносном значении – экономика и политика. Понятие также используется в таких контекстах, как спорт, цифровые технологии, религия, сельское хозяйство. Часто «рёштиграбен» включен в заголовок статьи, с большей вероятностью, для привлечения внимания читателей.

В качестве синонимов “*Röstigraben*” в текстах статей используют следующие слова: *fracture, gouffre, clivage, différence(s), division(s), fossé, frontières, barrière, champ de bataille, démarcation, délimitation, opposition*. Все слова имеют сему «разделение», некоторые несут очевидно негативный оттенок. Самая частотная сочетаемость – *franchir le Röstigraben* – по аналогии с *franchir le Rubicon* (перейти Рубикон). Стоит отметить, что чаще всего «рёштиграбен» пишут с заглавной буквы по правилам немецкого языка, с артиклем или

другим детерминативом; реже – начинают со строчной буквы или ставят в кавычки.

Понятие «рештиграбен» дало несколько дериватов, обнаруженных в СМИ. Так, неологизм «коронаграбен» (*Coronagraben*) родился в 2020 г. в период пандемии: число случаев заражения во франкоязычном и немецкоязычном ареалах существенно отличаются, в последнем их было меньше в первую волну¹⁸. По аналогии появились такие понятия, как “*Polentagraben*”, “*Bratwurstgraben*”, “*Läckerligraben*” (от слов «полента», «жареная колбаса» и «пряник» соответственно) для обозначения границы между немецкоязычным и италияязычными регионами, между восточной частью Швейцарии и Базелем¹⁹.

«Знаменитый “ров решти”, обозначающий разницу в мышлении и в политических предпочтениях населения Романдской Швейцарии и немецкой части страны, за последние десять лет значительно “обмелел”. На его место пришло противостояние между городом и деревней, считает научный сотрудник Федеральной политехнической школы Лозанны»²⁰ (2016). Это высказывание подтверждается данными картографирования федеральных голосований за период с 1990-х годов, выполненного Шином Александром Косеки, канадцем по происхождению. По его наблюдениям, различия между ареалами распространения французского и немецкого языков стираются, на первый план выходит разница в уровнях урбанизации²¹.

Исходя из проведенного исследования языка СМИ, новый виток популярности данного понятия связан с расширением терминологического значения на различные сферы и активным использованием «рештиграбен» в различных контекстах во франкоязычных СМИ Швейцарии. В процессе семантической деривации, а именно расширения значения, слова «рештиграбен» происходят следующие изменения: 1) сохраняется архисема «граница»; 2) появляется дополнительная сема «различие, разница» и 3) утрачиваются дополнительные семы «в языке и культуре». Проблема пограничья в Швейцарии не сводится только к языку и культуре, она охватывает социальные, экономические, политические и пр. противоречия, что позволяет применить к этим контекстам понятие «рештиграбен».

¹⁸ URL: <https://www.letemps.ch/suisse/coronagraben-suit-courbe-infections> (дата обращения: 01.04.2021).

¹⁹ Kreis G. Op. cit.

²⁰ Гурко Т. В Швейцарии стирается «рештиграбен»? // Наша Газета. 11.11.2016. URL: <https://nashagazeta.ch/news/politique/v-shveycarii-stiraetsya-reshti-graben> (дата обращения: 01.04.2021).

²¹ Там же.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Бородина М.А.* Становление и функционирование многоязычия в Швейцарии // Лингвистическая карта Швейцарии. Л., 1974. С. 7–23.
2. *Воронко Е.П., Нефедова Л.А.* Культурно-маркированная лексика швейцарского варианта немецкого языка: диатопическое измерение // Верхневолжский филологический вестник. 2018. № 4(15). С. 144–149.
3. *Дмитриева Е.Г.* Лексико-семантические и стилистические особенности французского языка в Швейцарии: Автореф. дисс. ... канд. филол. наук. М., 2008.
4. *Домашнев А.И.* Языковая ситуация в Швейцарии // Язык и диалекты Швейцарии. Л., 1990.
5. *Журавлева А.М.* Языковые конфликты и пути их решения: опыт Швейцарии // Исторический журнал: научные исследования. 2017. № 2. С. 1–13. DOI: 10.7256/2454-0609.2017.2.21733
6. *Загряжская Т.Ю.* “На границе тучи ходят хмуро...”, или Феномен границы в региональных исследованиях // Россия и Запад: диалог культур. 2013. № 2. С. 8.
7. *Клоков В.Т.* Французский язык в Швейцарии. Саратов, 2009.
8. *Ладыгина Е.В.* Французский язык в Швейцарии: Дисс. ... канд. филол. наук. М., 2014.
9. *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.
10. *Петров И.А.* Очерки истории Швейцарии. М., 2006.
11. *Петров И.А.* Сепаратизм по-швейцарски // Вестник Европы. 2005. № 13. URL: <https://magazines.gorky.media/vestnik/2005/13/separatizm-po-shvejczarski.html> (дата обращения: 01.04.2021).
12. *Соколова Г.Г.* Французский язык в Швейцарии // Человек и его язык. Петрозаводск, 1991.
13. *Bouffet J.Y.* Les langues en Suisse: Un fonctionnement réglé comme une horloge? // Conflits. 01.05.2020. URL: <https://www.revueconflits.com/suisse-langues-jean-yves-bouffet/> (дата обращения: 01.04.2021).
14. *Iberg C.* La presse francophone Suisse subit les lois d’un géant alémanique // Le Taurillon. 2020. 28 мая. URL: <https://www.taurillon.org/la-presse-francophone-suisse-subit-les-lois-d-un-geant-alemanique?lang=fr> (дата обращения: 01.04.2021).
15. *Wimmer A.* A Swiss anomaly? A relational account of national boundary-making // Nations and Nationalism. 2011. № 17(4). P. 718–737. DOI: 10.1111/j.1469-8129.2011.00517.x

Elizaveta A. Nevezhina

THE RÖSTIGRABEN PHENOMENON IN THE FRENCH-SPEAKING PRESS IN SWITZERLAND

*Lomonosov Moscow State University
1 Leninskie Gory, Moscow, 119991*

Switzerland’s multilingualism is a rich material for geopolitical, regional studies, (socio) linguistic research. In particular, the notion of the border between the areas of the French and German languages, called “Röstigraben”, is a phenomenon that has been superficially covered in domestic and foreign literature. The article shows

how “Röstigraben” is used in the French-speaking press in Switzerland, what image it has and for what purpose the French-speaking population of the country use this term.

The term “Röstigraben” means “Rösti foss”, where “Rösti” is a potato dish native to Bern, the German-speaking canton of Switzerland. Overcoming the boundaries of the German area “Röstigraben” is used by the Swiss people to ironically denote the border between French-speaking and German-speaking areas in the context of culture and language. “Röstigraben” is used by the Swiss people to ironically denote the border between French-speaking and German-speaking areas in the context of culture and language. However, the expansion of the meaning of the concept under study indicates that the “Röstigraben” also has political, economic and social components. “Röstigraben” is a popular lexeme in the French-speaking media in Switzerland, and in the process of semantic derivation it undergoes some changes, preserving the archiseme “border” and acquiring the additional meaning of “difference”.

Key words: Röstigraben; French; Switzerland; border; conflict; expansion of terminological meaning.

About the author: *Elizaveta A. Nevezhina* – PhD, Assistant Professor at Department of French Language and Culture, Faculty of Foreign Languages and Area Studies, Lomonosov Moscow State University (e-mail: liza031190@rambler.ru).

REFERENCES

1. Borodina M.A. 1974. Stanovlenie i funkcionirovanie mnogojazyčhija v Shvejcarii [Formation and functioning of multilingualism in Switzerland]. *Lingvističeskaja karta Shvejcarii*. Leningrad, pp. 7–23. (In Russ.)
2. Voronko E.P., Nefedova L.A. 2018. Kul'turno-markirovannaja leksika shvejcarskogo varianta nemeckogo jazyka: diatopičeskoe izmerenie [Culturally marked vocabulary of the Swiss version of the German language: a diatopic dimension]. *Verhnevolzhskij filologičeskij vestnik*, no. 4(15), pp. 144–149. (In Russ.)
3. Dmitrieva E.G. 2008. *Leksiko-semantičeskije i stilističeskije osobennosti francuzskogo jazyka v Shvejcarii* [Lexico-semantic and stylistic features of the French language in Switzerland]: avtoref. dis. ... kand. filol. nauk: 10.02.05. Moscow. (In Russ.)
4. Domashnev A.I. 1990. Jazykovaja situacija v Shvejcarii [The language situation in Switzerland]. *Jazyk i dialekty Shvejcarii*. Leningrad, Nauka. (In Russ.)
5. Zhuravleva A.M. 2017. Jazykovye konflikty i puti ih rešenija: opyt Shvejcarii [Language conflicts and ways to resolve them: the experience of Switzerland]. *Istoričeskij žurnal: nauchnye issledovanija*, no. 2, pp. 1–13. DOI: 10.7256/2454-0609.2017.2.21733. (In Russ.)
6. Zagrzazkina T.Ju. 2013. “Na granice tuchi hodjat hmuro...”, ili fenomen granicy v regional'nyh issledovanijah [“Clouds walk gloomy on the border ...”, or the phenomenon of the border in regional studies]. *Rossija i Zapad: dialog kul'tur*, no. 2, pp. 8. (In Russ.)
7. Klokov V.T. 2009. *Francuzskij jazyk v Shvejcarii* [French in Switzerland]. Saratov, Izd-vo Sarat. un-ta. (In Russ.)
8. Ladygina E.V. 2014. *Francuzskij jazyk v Shvejcarii* [French in Switzerland]: dis. ... kand. filol. nauk: 10.02.05. Moscow. (In Russ.)

9. Pavlovskij I.V. 2021. S chego nachinaetsja Rodina: k voprosu o regional'nyh granicah Evropy [Where does the Motherland begin: 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.)
10. Petrov I.A. 2006. *Očerki istorii Shvejcarii* [Essays on the history of Switzerland]. Moscow, “Cirkon”. (In Russ.)
11. Petrov I.A. 2005. Separatizm po-shvejcarski [Separatism in Swiss]. *Vestnik Evropy*, no. 13. URL: <https://magazines.gorky.media/vestnik/2005/13/separatizm-po-shvejczarski.html> (accessed: 01.04.2021). (In Russ.)
12. Sokolova G.G. 1991. Francuzskij jazyk v Shvejcarii [French in Switzerland]. *Chelovek i ego jazyk*. Petrozavodsk. (In Russ.)
13. Bouffet J.Y. 2020. Les langues en Suisse: Un fonctionnement réglé comme une horloge ? *Conflicts*. URL: <https://www.revueconflicts.com/suisse-langues-jean-yves-bouffet/> (accessed: 01.04.2021).
14. Iberg C. 2020. La presse francophone Suisse subit les lois d'un géant alémanique. *Le Taurillon*. URL: <https://www.taurillon.org/la-presse-francophone-suisse-subit-les-lois-d-un-geant-alemanique?lang=fr> (accessed: 01.04.2021).
15. Wimmer A. 2011. A Swiss anomaly? A relational account of national boundary-making. *Nations and Nationalism*, no. 17(4), pp. 718–737. DOI: 10.1111/j.1469-8129.2011.00517.x

ТЕОРИЯ ЯЗЫКА И РЕЧИ

Г.И. Бубнова

ПЕРЦЕПТИВНО-СЛУХОВАЯ СЕГМЕНТАЦИЯ УСТНО ПОРОЖДАЕМОЙ РЕЧИ

*Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования*

*«Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова»
119991, Москва, Ленинские горы, 1*

Слуховое восприятие речи – важнейший вид речевой деятельности человека, осуществляемый в процессе языкового существования. Какие когнитивные процедуры использует человек при переходе от цепочки звуков к смыслу сообщения? Какие единицы создаются сложным взаимодействием лексико-грамматических и фонетических средств? Сегментация речевого потока находится сегодня в центре внимания лингвистов, работающих с устно порождаемой речью (далее – УпР). Основой сегментации признаются смысловые предикаты Н.И. Жинкина, элементарное предложение (clause) У. Чейфа, синтагма Л.В. Щербы, акцентно-мелодический паттерн, глубина просодических швов (prosodic breaks). Изучение УпР невозможно, как известно, без орфографической фиксации, создание которой превращает звучащую субстанцию в графическую, а процесс в продукт. Способы создания транскрипции, как и методы ее использования зависят от поставленной в исследовании задачи. В статье представлена сегментация УпР, проведенная в трех режимах: слуховой анализ без зрительной опоры на транскрипцию, слуховой анализ с опорой на транскрипцию, анализ транскрипции без опоры на звук. Полученные результаты свидетельствуют, что основной надежно вычлняемой в звуковом континууме единицей УпР является фонационный период, сегментируемый на основании двух перцептивно-слуховых признаков: тональное оформление терминального слога и перерыв фонации.

Ключевые слова: устно порождаемая речь; перцептивно-слуховая сегментация; орфографическая транскрипция; аудиторский анализ; фонационный период.

Основная задача слухового изучения звучащей речи установить и описать ее воспринимаемые качества. Конкретные методы анализа зависят от поставленной исследователем цели и от объекта исследования. Как правило, при изучении звучащей речи выделяют два основных объекта: озвученная письменная речь и устно порождаемая речь. Во

Бубнова Галина Ильинична – доктор филологических наук, профессор, зав. кафедрой французского языка факультета иностранных языков и регионоведения МГУ имени М.В. Ломоносова (e-mail: gboubnova@mail.ru).

втором случае первым необходимым этапом работы является создание письменной транскрипции устно порождаемой речи (далее – УпР).

Лингвистические транскрипции УпР используют либо символическую международную фонетическую алфавитную систему, либо графическую (орфографическую) фиксацию звучащей речи. Наиболее распространенным способом транскрибирования УпР является сегодня орфографическая система записи. Она менее трудоемка по сравнению с фонетической, доступна для более широкого круга исследователей и позволяет описать звучащую речь во взаимодействии сегментного и супraseгментного уровней. Степень ее детализации устанавливается исследователем в зависимости от специфики УпР, поставленной цели, объема звучащего корпуса, используемого инструментария анализа и пр.

Выбор аудитора-транскриптора или транскрибера также продиктован сложностью задачи, которую ставит перед собой исследователь. Транскриптором может быть:

- сам исследователь или исследовательская группа;
- приглашенные информанты: «наивные» носители языка и профессиональные лингвисты.

Приглашая наивных транскрипторов, исследователь, как правило, просит записать звучащую речь, соблюдая деление на слова, которые фиксируются в соответствии с нормативной орфографией. Транскрипция такого типа служит в дальнейшем основой для решения разнообразных исследовательских задач широкого спектра. Назовем ее открытой или рабочей транскрипцией, поскольку она «открыта» для внесения любых уточнений и добавлений, необходимых исследователю.

Пример открытой транскрипции 1:

- (1) кино вообще это терпение ты вообще в принципе должен терпеть должен научиться терпеть мм большей частью чужую глупость ээ как собственно говоря и в жизни мм это вообще очень хороший навык уметь терпеть чужую глупость в кино возраст не имеет такого большого значения потому что в кино вообще в кино общаются на ты пожилым людям говорят об обращаются по имени и-и вообще в кино принято более такое тесное более близкое что ли контактирование (Интервью А. Серебрякова Юрию Дудю 20.02.2018).

В среднем создание качественной транскрипции открытого типа требует обязательного прослушивания записи двумя-тремя аудиторами для устранения неясностей и/или колебаний, которые естественно возникают в процессе работы со звуком. К. Бланш-Бенвенист [Blanche-Benveniste, 1999: 69] отмечает, что на транскрибирование одной минуты звучания, аудитор-носитель языка, тратит 15–20 минут.

Отмечу, что в открытой транскрипции часто маркируются воспринимаемые дыхательные паузы (отмечены косой чертой [/]), они, как правило, улучшают читабельность открытой транскрипции. Пример (2) заимствован из статьи К. Бланш-Бенвенист [Blanche-Benveniste, Bilger, 1999: 25–26]:

(2) l'acte de création n'est pas n'est plus collectif n'est plus collectif / c'est une super collectivité / les américains c'est pour ça qu'ils sont les plus forts / les russes tout vient du politburo ça / ça c'est un film d'un individu un film russe / c'est pour ça qu'ils n'intéressent personne dans le monde d'aujourd'hui / les américains il y a un côté encore équipe de football / ensemble c'est c'est tout c'est pour ça qu'ils plaisent partout / c'est normal (God. 4, 5–10)

Далее открытая транскрипция подлежит лингвистическому анализу, в котором фонетический аспект может быть вынесен за скобки исследования. Так, изучая феномен грамматического повтора в УПР на материале транскрипции (2), авторы представляют полученные результаты в виде специализированной транскрипции (3) – grille в терминологии К. Бланш-Бенвенист.

Грамматическая схема-grille 3			
	l'acte de création		n'est pas
			n'est plus collectif
			n'est plus collectif
		c'	est une super collectivité
les Américains	c'est pour ça	qu'ils	sont les plus forts
les Russes			tout vient de Politburo
ça			
ça		c'	est un film d'individu
			un film russe
	c'est pour ça	qu'ils	n'intéressent personne dans le monde
les Américains		il	y a un côté encore équipe de football
		c'	est
		c'	est tout
	c'est pour ça	qu'ils	plaisent partout
		c'	est normal

Обращает на себя внимание тот факт, что схемы, разработанные К. Бланш-Бенвенист для грамматического анализа УПР, сочетают принцип линейного и вертикального развертывания текста, обеспечивая транскрипции не только прекрасную читабельность, но и иллюстрируя квантование УПР в режиме инкрементных информационных приращений. Вертикально ориентированные кванты на схеме «визуализируют» пошаговое – от цели к цели – построение УПР.

Разделяя мнение К. Бланш-Бенвенист о том, что преобразование УПР в графический текст является задачей сложной и нетривиальной, авторы корпусного исследования устного русского дискурса «Рассказы о сновидениях» ставят амбициозную цель разработать «транскрипционную нотацию, удовлетворяющую требованиям эксплицитности, иконичности, полноты и компактности», подчеркивая, что «дискурсивная транскрипция – это не просто сумма условных обозначений, это и теоретическая концепция, отражающая представления ее авторов (эксплицитные и имплицитные) о природе дискурса» [Кибрик, Подлесская, 2009: 29–31].

Не вдаваясь в детализацию графической нотации, предложенной авторами, уточню, что в качестве основной единицы устного дискурса (далее – УД) авторы рассматривают квант, вербализующий в понимании У. Чейфа «один фокус сознания», в авторской терминологии – «элементарная дискурсивная единица» [там же: 57].

В приводимом отрывке дискурсивной транскрипции (4) сегментация УД на кванты осуществляется пограничной паузой, которая маркируется символом [••• (0.9)] перед порождаемым квантом. Кванты пронумерованы (5–12) и представлены в виде вертикального развертывания [там же: 161].

Дискурсивная транскрипция 4

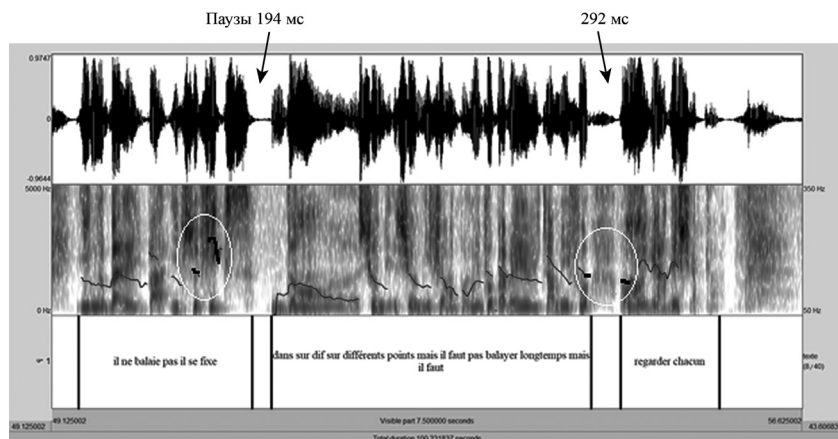
11.1	5	••• (0.9) /Мы встали на большой /плот,
13.3	6	•• (0.4) /и -переехали на другую \сто↑рону,
15.5	7	•••• (1.1) /потом •••• (1.6) /мы /вышли из \две↑ри
19.8	8	••• (0.6) (* Там была /дверь,
21.1	9	••• (0.8) такая \жёлтая,
22.5	10	••• (0.5) мы \откры↑ли её,
24.0	11	•••• (1.3) и \выш↑ли,
26.0	12	•••• (2.5) и /мы ••• (0.5) оказались на-а •• (0.1) \дямарке.

В качестве комментария замечу, что анализ, а следовательно, и транскрипция (4), предложенные в монографии «Рассказы о сновидениях», как, впрочем, и во многих корпусных исследованиях, абстрагируются от изучения воспринимаемых качеств звучащего корпуса, работая с акустическими данными. Понимая, что это продиктовано объемом корпуса, хочу, однако, обратить внимание на тот факт, что не все акустические данные обладают лингвистической релевантностью. Исследователь, выбирая режим параметризации акустических характеристик, может наблюдать изменения, которые человеческое ухо физиологически не способно зарегистрировать: например, повышение или понижение частоты основного тона (далее – ЧОТ), увеличение или уменьшение интенсивности фиксиру-

ется аудитором только в том случае, когда это изменение реализуется в течение как минимум 40 мс (так называемый человеческий момент [Блохина, Потапова, 1977]).

Но реальные механизмы слухового восприятия речи гораздо сложнее. Например, аудиторы достаточно легко идентифицируют редуцированные звуки, физическая длительность которых не превышает 20 мс. Но такая идентификация не может рассматриваться как декодирование акустической реальности: аудитор слышит эти звуки, если можно так сказать, «когнитивно», опираясь на фонетическую модель, хранящуюся в его лексиконе.

И наоборот, физическая пауза (так называемая пауза-молчания), т.е. пробел на интонограмме длительностью 250 мс, на слух в ряде контекстов не фиксируется, в то время как отсутствие перерыва фонации между акцентными единицами, граница которых маркируется большим частотным интервалом, воспринимается как пауза (так называемая психологическая пауза). Проиллюстрирую сказанное на графике Praat. В сегменте (нижняя дорожка графика) ... *ne balaie pas il se fixe || dans sur dif sur différents points mais il faut pas balayer longtemps mais il faut || regarder chacun...* говорящий реализует две паузы, которые отмечены на графике значком ||: первая пауза – физический перерыв фонации длительностью 194 мс и вторая – дыхательная пауза (на осциллограмме графика виден вдох) длительностью 292 мс. Рассмотрев приведенные выше акустические данные, можно сделать вывод: вторая пауза сегментирует, а первая связывает. Однако аудиторы приходят к прямо противоположному заключению. И оно находит объяснение при анализе ЧОТ (средняя дорожка графика), наблюдаемой в пред- и пост- контексте рассматриваемых пауз. Эти отрезки контура ЧОТ показаны на графике черной линией и взяты в белый овал.



В пред-контексте первой паузы говорящий реализует резко нисходящий тональный контур, сегментирующая «сила» которого приводит к тому, что последующая короткая пауза стопроцентно воспринимается аудитором как выполняющая функцию членения. Вторая пауза, несмотря на зафиксированный программой вдох, аудитором не воспринимается, поскольку частотные характеристики, наблюдаемые на ее левой и правой границах, создают эффект непрерывности звучания.

Таких несовпадений между акустикой и восприятием множество, и этот факт предопределяет включение слуховых методов исследования звучащего сигнала в процедуру анализа.

Цель аудиторского или аудитивного анализа установить те акустические параметры, которые релевантны для слушающего в процессе смыслового декодирования УПР. Этот анализ может проводиться в разных режимах слушания: с опорой или без опоры на транскрипцию, с фиксированным или нефиксированным количеством прослушивания текста и т.д.

Рассмотрим перцептивный эксперимент по членению спонтанных монологов на предложения, представленный в статье петербургских исследователей А.И. Рыко и С.Б. Степановой [2009]. В качестве материала авторы использовали записи *Звукового корпуса русского языка*. В эксперименте приняли участие шесть аудиторов-лингвистов, выполнявших следующее задание: поставить знаки конца предложений в орфографической транскрипции, не содержащей маркировки пауз и знаков препинания. Аудиторы самостоятельно регулировали количество и режим прослушиваний звучащего материала.

В результате исследования авторы выделяют две основные стратегии, использованные аудитором:

Максималистская стратегия, реализуя которую информант ориентируется на письменный текст, игнорируя интонационное членение звукового потока. В этом случае в качестве предложений выделяются длинные, много синтагменные структуры:

(5) я вот так смотрю на такую вот машину сразу думаю не директор ли мой едет у него по-моему «Вольво» //

Минималистская стратегия характерна для аудиторов, внимание которых сосредоточено на интонационном компоненте речи в ущерб синтаксическому. В результате практически любая воспринимаемая пауза становится маркером конца предложения:

(6) я вот так смотрю на такую вот машину // сразу думаю не директор ли мой едет // у него по-моему «Вольво» //

Подводя итог, авторы отмечают, что все аудиторы используют обе стратегии, спонтанно выбирая то одну, то другую. В статье от-

существует объяснение этого интереснейшего факта, хотя гипотетически можно предположить, что дело здесь в степени фонетической «удачности» образцов УПР. Слушая четко реализованное интонационное членение, аудитор бессознательно ориентируется на звучание, а в случае его меньшей выраженности – на транскрипцию.

Подводя промежуточный итог обзора, перечислю неполный список единиц, выделяемых лингвистами, которые работают над проблемой сегментации УПР: конструктивно-синтаксические единицы (КСЕ) [Андреева, 2005], ритмико-синтаксические периоды/фоносинтагмы [Кривнова, 2007], элементарные дискурсивные единицы (ЭДЕ) [Кибрик, Подлеская, 2009], предложение, синтагма, неполная синтагма [Рыко, Степанова, 2009], паузальные группы [Потапова, Потапов, 2012; Бубнова, Гарбовский, 1991], фонационные периоды [Бубнова, 2018], respiratory or breathing patterns (респираторные или дыхательные паттерны) [Grosjean, Collins, 1979], périodes intonatives (интонационные периоды) [Avanzi, Lacheret-Dujour, 2007], groupes de souffle (дыхательные группы), groupes accentuels (акцентные группы), groupes temporels (группы, спаянные длительностью) [Martin, 2014].

Присоединяясь к дискуссии, предлагаю обсудить методику перцептивной сегментации, которая разработана автором этой статьи, в ходе анализа устно порождаемого монологического высказывания на французском языке (далее – ФЯ).

Аудиторский анализ экспериментального корпуса¹ проводился в несколько этапов. Остановлюсь только на том этапе, который посвящен сегментации устного текста на более крупные по сравнению с фонационным периодом² единицы: фразы/предложения, смысловые отрывки/блоки.

Для решения этой сложной задачи процедура сегментации выполняется в трех различных режимах: перцептивно-слуховой (I–II) и синтаксический (III).

I. Прослушивание монолога без опоры на транскрипцию. Задание выполняется в режиме естественного развертывания звучащего текста, то есть промежуточная остановка записи не предусмотрена. Количество прослушиваний всей записи не превышает трех раз. Результаты сегментации фиксируются присутствующим экспериментатором.

II. Прослушивание монолога с опорой на транскрипцию (7), в которой использована вертикальная запись фонационных периодов (далее – ФП), сегментированных в ходе предшествующих этапов

¹ В качестве материала для настоящей статьи отобрано интервью из видеопленки, посвященного архитектуре цистерцианского монастыря во Франции.

² Отрезок звучания, ограниченный воспринимаемыми паузами.

аудиторского анализа. Задание выполняется в режиме естественно-го развертывания устного текста. Количество прослушиваний не превышает трех раз.

Транскрипция 7

- /01/ et bien
- /02/ je répéterai ce que je crois avoir essayé de dire par ce livre
- /03/ euh et par d'autres livres qui l'ont précédé
- /04/ c'est que cette beauté euh qui n'est pas volontaire d'ailleurs
- /05/ a
- /06/ pour but
- /07/ la prière (...)

III. Анализ транскрипции без опоры на звучание. Аудиторы работают с транскрипциями открытого типа (8), записанными линейно без фиксации пауз.

Транскрипция 8

et bien je répéterai ce que je crois avoir essayé de dire par ce livre euh et par d'autres livres qui l'ont précédé c'est que cette beauté euh qui n'est pas volontaire d'ailleurs a pour but la prière c'est un mo un monastère et un monastère de Cîteaux plus particulièrement dans la mesure où il est tout à fait dépouillé (...)

Очевидно, что в (7) орфографическая запись способствует синхронизации слухового и зрительного декодирования, тогда как в (8) информант работает в режиме только зрительной обработки транскрипции открытого типа.

Сопоставим результаты перцептивно-слуховой (I–II) и синтаксической (III) сегментаций, перенеся их в транскрипцию (9), которая содержит по сравнению с (7) маркировку тонального завершения ФП. Дело в том, что, выполняя сегментацию речевого потока на предшествующих этапах анализа, аудиторы ориентировались не только на перерыв фонации, но и на характер тонального оформления терминального слога ФП. Напомним, что надежная слуховая идентификация перерыва фонации как сегментирующего средства отмечается в случае его физической длительности 300 мс и более [Avanzi, Lacheret-Dujour, 2007; Потапова, Потапов, 2012: 198; Бубнова, Гарбовский, 1991: 207–209]. Сегментирующий потенциал паузы меньшей длительности обеспечивается тональным завершением предшествующего ФП, причем в ряде контекстов тональный контур может выполнять сегментирующую функцию и при отсутствии перерыва фонации.

- Контурь:
- Восходяще-нисходящий контур [^ \]
 - Восходящий контур [↑ / ↗ / ↘]
 - Нисходящий контур [↓ / ↘],
 - Нисходящий контур низкой локализации [— \ / →]
 - Ровный контур средне-низкой локализации [•• → / ••— \ / ••—']

Результаты слуховой сегментации отмечаются значками: [/] – конец фразы, [//] – конец смыслового отрывка, а синтаксической – соответственно [§] и [§§]. Границы, при маркировке которых информанты испытывали сомнения или затруднения, даются в круглых скобках.

Транскрипция 9. Результаты слуховой и синтаксической сегментации	
	/01/ et bien ↗↘
	/02/ je répéterai ce que je crois avoir essayé de dire par ce livre ↓
(§)	/03/ euh et par d'autres livres qui l'ont précédé ↗ (§)
	/04/ c'est que cette beauté euh qui n'est pas volontaire d'ailleurs ↗
	/05/ a ↗
	/06/ pour but a:↗↘
// §	/07/ la prière — // §
	/08/ c'est un mo un monastère et un monastère de Cîteaux plus particulièrement dans la mesure où il est ↗
	/09/ tout à fait dépouillé ↓
(§)	/10/ de tout ornement ↓ (§)
	/11/ au moins euh ••—↘
	/12/ lorsqu'il s'agit d'un monastère comme celui-ci euh d(e) la belle période de Cîteaux ↗
(§)	/13/ d(e) la période la plus pure ↓ (§)
	/14/ est un instrument ou un outil ↗
// (§)	/15/ de prière — // (§)
(§)	/16/ on pourrait l(e) définir ainsi ↓ (§)
§	/17/ comme un instrument euh ••—↗ §
	/18/ un instrument au service ↓
	/19/ de ce que Saint-Benoît:↗↘
	/20/ auteur de la règle monastique ↗
	/21/ appelle l'art ↓
	/22/ de prier euh l'art monastique c'est-à-dire l'art ↓
	/23/ de louer Dieu ↗
// (§)	/24/ sept fois le jour et une fois la nuit — // (§)
	/25/ ce sont les bases ↓
	/26/ de l'architecture monastique euh ou d(e) l'architecture régulière c'est-à-dire d'une architecture qui obéit ↗
	/27/ à la règle de Saint-Benoît § la règle de Saint-Benoît étant elle-même ↓
	/28/ euh une série de dispositions ↗
	/29/ réglementaires ↓
// (§)	/30/ ayant pour but euh d'organiser une vie d(e) prière — // §

Первое, что обращает на себя внимание, это несовпадение единиц, которые сегментируются в процессе перцептивно-слуховой и синтаксической сегментаций.

Так, основной операционной единицей перцептивно-слуховой сегментации является смысловой отрывок. Его границы устанавливаются аудитором сравнительно легко (как правило, в результате

двукратного прослушивания монолога) и единообразно. В приведенном выше тексте границы смысловых отрывков отмечены после ФП /7, 15, 24 и 30/.

Обобщая полученные результаты, можно сделать вывод, что членение на смысловые отрывки реализуется, как правило, после ФП, терминальный слог которого оформляется нисходящим контуром низкой локализации. Контур функционирует, как правило, на фоне предконтекста в два-три слога, которые произносятся быстро и монотонно, локализуясь практически на том же тональном уровне, что и терминальный слог.

Изучение смысловых отрывков с точки зрения количества входящих ФП показывает, что этот показатель является свободно варьируемой величиной. Просмотр видеозаписи монолога показывает, что смысловой отрывок встроен в реальную ситуацию общения: говорящий обращается к слушателям, двигается в пространстве, слушающие реагируют тем или иным способом, возможно появление новых событийных элементов и пр. Все это наталкивает на мысль, что смысловой отрывок можно рассматривать как лингвокогнитивный сценарий открытого типа. С одной стороны, он включает языковые вкрапления, структурированные для достижения тактических целей говорящего, а с другой – в его развертывании нет предопределенности, нет предсказуемых эффектов, вытекающих из совершаемых речевых действий.

Фразовая сегментация прослушиваемого монолога свидетельствует о неуверенности аудиторов: локализация фразовых границ варьирует от аудитора к аудитору, меняется при повторных прослушиваниях. Наблюдаемый разброс полученных ответов позволяет сделать вывод о том, что в звучащем монологе отсутствуют объективно воспринимаемые на слух маркеры, позволяющие вычленить фразу.

Систематизируя результаты синтаксической сегментации монолога, можно констатировать, с одной стороны, что основной поисковой единицей, оказывающей «гипнотическое» влияние на информантов, является фраза, а с другой, нельзя не признать, что многие указанные фразовые границы являются, по их собственному мнению, условными. Так, в приведенном монологе из десяти фразовых границ только четыре идентифицируются как имеющие сильную синтаксическую детерминированность: три из них (7, 17, 30) совпадают с концом ФП, одна проходит в середине периода (27).

Однако ни одна из выделенных фраз не обладает ни синтаксической автономностью, ни синсемантической включенностью в текст. Иначе говоря, устный синтаксис (напомню, что участие просодии исключалось) не обеспечивает фразовой организации УПР.

Симптоматичен, однако, сам факт их маркировки. Возникает вопрос, почему информанты, осознавая синтаксическую условность целого ряда фразовых границ, все же отмечают их. Дело здесь, очевидно, в том, что в процессе работы с письменной опорой они бессознательно используют автоматизированные модели, которые сформированы в ходе письменной языковой практики и хранятся в их долговременной памяти. По данным нейробиологов, автоматизированный навык, активизируясь бессознательно, часто оказывает сильное влияние на принятие человеком решения, приводя его к ошибочным выводам или действиям.

Что касается синтаксической сегментации текстов на смысловые отрывки, то она носит ярко выраженный субъективный характер. Единообразие при выделении смысловых отрывков наблюдается в единичных случаях, чаще всего при реализации тематических переходов, которые характерны в основном для устных монологов большего объема. Так, рассмотренный в статье монолог квалифицируется в ходе синтаксической сегментации как один смысловой отрывок.

Подведем итоги аудиторского анализа.

Минимальная единица. Фонационный период – единица, сегментируемая в речевом потоке на основании двух перцептивно-слуховых признаков: тональное оформление терминального слога и перерыв фонации.

Систематизация полученных результатов показывает, что каждый из них способен выполнять функцию сегментирующего маркера:

- слуховая идентификация тонального жеста как сегментирующего маркера приводит к фиксации воспринимаемой паузы при любой ее длительности;
- в остальных контекстах физическая пауза становится надежным маркером слуховой сегментации в случае, когда ее длительность превышает 300 мс.

Кроме того, анализ позволяет указать сопутствующие признаки ФП:

- наличие внутренней акцентно-мелодической и временной спаянности ФП;
- включенность в смысловой отрывок, который можно рассмотреть вслед за А. Беррандоннером как цепочку речевых действий прагматического характера [Berrendonner, 2002].

Максимальная единица. Смысловой отрывок – единица, состоящая из нескольких ФП, развертывание которых создает относительно законченный смысл, доступный для информативного сжатия.

В ходе систематизации перцептивно-слуховых признаков вычленяемости смысловых отрывков, полезно рассмотреть механизм взаимодействия синтаксиса и просодии на границах ФП.

Теоретически взаимодействие синтаксиса и просодии на границе ФП может быть как минимум трех видов: разнонаправленное, однонаправленное и диффузное.

В проанализированном монологе аудиторы выделили четыре смысловых отрывка. На границе отрывков членение реализуется однонаправленным взаимодействием синтаксиса и просодии сегментирующего типа: терминальный слог ФП /07, 15, 24, 30/ оформляется нисходящим контуром низкой локализации. Контур реализуется на фоне пред-контекста в два-три слога, которые произносятся быстро и монотонно, локализуясь практически на том же тональном уровне, что и терминальный слог.

Ответ на вопрос о том, как реализуется интеграция ФП внутри смысловых отрывков, гораздо менее однозначен и требует принимать во внимание тот факт, что говорящий решает в ходе порождения как минимум три задачи: обеспечить передачу фактуальной информации (референтная установка), экстравертное взаимодействие со слушающей аудиторией (привлечение/удержание внимания и интереса) и интровертное взаимодействие говорящего с самим собой (отслеживание речепорождения через механизм обратной связи).

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Андреева С.В.* Элементарные конструктивно-синтаксические единицы устной речи и их коммуникативный потенциал: Автореф. дисс. ... докт. филол. наук. Саратов, 2005.
2. *Блохина Л.П., Потапова Р.К.* Методика анализа просодических характеристик речи. М., 1977.
3. *Бубнова Г.И., Гарбовский Н.К.* Письменная и устная коммуникация: синтаксис и просодия. М., 1991.
4. *Бубнова Г.И.* Лингвокогнитивная специфика монологической речи в условиях озвучивания и спонтанного порождения (на материале французской радиопередачи "La Danse des mots") // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2018. № 2. С. 31–41.
5. *Кибрик А.А., Подлесская В.И.* Рассказы о сновидениях. Корпусное исследование устного русского дискурса. М., 2009.
6. *Потапова Р.К., Потапов В.В.* Речевая коммуникация. От звука к высказыванию. М., 2012.
7. *Рыко А.И., Степанова С.Б.* Стратегии членения спонтанной речи на синтаксические единицы. URL: http://www.dialog-21.ru/digests/dialog2009/materials/html/68.htm#_ftn3 (дата обращения 20.11.2020).
8. *Avanzi M, Lacheret-Dujour A.* Micro-syntaxe, macro-syntaxe: une prosodie toujours transparente ? L'exemple des périodes asyndétiques en français parlé / La Parataxe. Tome 1- Entre dépendance et intégration. Colloque international de Neuchâtel. Edited by Marie-José Béguelin, Mathieu Avanzi and Gilles Corminboeuf. 2007. URL :

<https://www.peterlang.com/search?source=%2Ftitle%2F35019> (дата обращения 20.11.2020).

9. *Berrondonner A.* “Les deux syntaxes”, *Verbum*. XXIV. Vol 1-2. 2002. P. 23–35.
10. *Blanche-Benveniste Cl.* Constitution et exploitation d’un grand corpus // *Revue française de linguistique appliquée*. Vol. IV-1. 1999. P. 63–74.
11. *Blanche-Benveniste Cl., Bilger M.* Français parlé-oral spontané. Quelques réflexions / *Revue française de linguistique appliquée*. Vol. IV-2. 1999. P. 21–30.
12. *Grosjean F., Collins M.* Breathing, Pausing and Reading // *Phonetica* 36. 1979. P. 98–114.
13. *Martin Ph.* Ondes cérébrales et contraintes de la structure prosodique // *Synergies Europe*. 2014. № 9. P. 161–176.

Galina I. Bubnova

PERCEPTUAL-AUDITORY SEGMENTATION OF ORALLY GENERATED SPEECH

*Lomonosov Moscow State University
1 Leninskie Gory, Moscow, 119991*

Auditory speech perception is the most important type of human speech activity carried out in the process of language existence. What cognitive procedures does a person use when moving from a chain of sounds to the meaning of a message? What units are created by a complex interaction of lexical-grammatical and phonetic means? Segmentation of the speech flow is now the focus of linguists working with orally generated speech (hereinafter-UPR). The segmentation basis is recognized as semantic predicates of N.I. Zhinkin, clause of W. Cheif, syntagma of L.V. Shcherba, accent-melodic pattern, prosodic breaks. It is known that the study of UPR is impossible without spelling fixation, the creation of which turns the sounding substance into a graphic one, and the process into a product. The methods of creating transcription, as well as the methods of using it, depend on the task set in the study. The article presents segmentation performed in three modes: auditory analysis without visual transcription support, auditory analysis with transcription support, and transcription analysis without sound support. The obtained results indicate that the main unit of UPR reliably isolated from the sound continuum is the phonation period, segmented on the basis of two perceptual-auditory features: the tonal design of the terminal syllable and the phonation break.

Key words: orally generated speech; perceptual-auditory segmentation; spelling transcription; auditory analysis; phonation period.

About the author: *Galina I. Bubnova* – Dr.habil in Philology, Professor, The Head of the Department of the French Language of the Faculty of Foreign Languages and Area Studies, Moscow State University (e-mail: gboubnova@mail.ru).

REFERENCES

1. Andreeva S.V. 2005. *Elementarnie konstruktivno_sintaksicheskie edinici ustnoi rechi i ih kommunikativnii potencial* [Elementary structural and syntactic units of oral speech and their communicative potential]. Avtoref. Dis. ... Dokt. Filol. Nauk. Saratov. (In Russ.)
2. Blohina L.P., Potapova R.K. 1977. *Metodika analiza prosodicheskikh karakteristik rechi* [Method of analysis of prosodic characteristics of speech]. Moscow, MGPIIYa (In Russ.)
3. Bubnova G.I., Garbovskij N.K. 1991. *Pis'mennaya i ustnaya kommunikatsiya: sintaksis i prosodiya* [Written and oral communication: syntax and prosody] Moscow, MGU. (In Russ.)
4. Bubnova G.I. 2018. Lingvokognitivnaya specifika monologicheskoi rechi v usloviyah ozvuchivaniya i spontannogo porozhdeniya _na materiale francuzskoi radioperedachi "La Danse des mots" [Linguo-cognitive Specificity of Monologue Speech under Conditions of Scripted and Spontaneous Production: A Study of the French Radio Broadcast "La Danse des mots"]. *Moscow State University Bulletin. Series 19. Linguistics and Intercultural Communication*, no. 2, pp. 31–41. (In Russ.)
5. Kibrik A.A., Podlesskaya V.I. 2009. *Rasskazi o snovideniyah. Korpusnoe issledovanie ustnogo russkogo diskursa* [Night Dream Stories: A corpus study of spoken Russian discourse]. Moscow, Languages of Slavonic Cultures. (In Russ.)
6. Potapova R.K., Potapov V.V. 2012. *Recheyaya kommunikatsiya. Ot zvuka k vyskazyvaniyu*. [Speech communication. From sound to utterance]. Moscow, Jazyki slavjanskih kul'tur. (In Russ.)
7. Riko A.I., Stepanova S.B. Strategii chleneniya spontannoi rechi na sintaksicheskie edinici [Strategies for dividing spontaneous speech into syntactic units]. URL: http://www.dialog-21.ru/digests/dialog2009/materials/html/68.htm#_ftn3 (accessed: 20.11.2020). (In Russ.)
8. Avanzi M., Lacheret-Dujour A. 2007. Micro-syntaxe, macro-syntaxe: une prosodie toujours transparente ? L'exemple des périodes asyndétiques en français parlé [Micro-syntax, macro-syntax: always transparent prosody ? The example of asyndetic periods in spoken French]. *La Parataxe. Vol. 1. Between dependence and integration. International Conference of Neuchâtel*. Edited by Marie-José Béguelin, Mathieu Avanzi and Gilles Corminboeuf. URL: <https://www.peterlang.com/search?source=%2Ftitle%2F35019> (accessed 20.11.2020).
9. Berrondonner A. 2002 Les deux syntaxes [The two Syntaxes]. *Verbum. XXIV. Vol. 1-2*, pp. 23–35. (In French)
10. Blanche-Benveniste Cl. 1999. Constitution et exploitation d'un grand corpus [Constitution and exploitation of a large corpus]. *Revue française de linguistique appliquée. Vol. IV-1*, pp. 63–74. (In French.)
11. Blanche-Benveniste Cl., Bilger M. 1999. Français parlé-oral spontané. Quelques réflexions [Spoken French-spontaneous oral. Some reflections]. *Revue française de linguistique appliquée. Vol. IV-2*, pp. 21–30. (In French)
12. Grosjean F., Collins M. 1979. Breathing, Pausing and Reading. *Phonetica* 36, pp. 98–114.
13. Martin Ph. 2014. Ondes cérébrales et contraintes de la structure prosodique [Brain waves and constraints of prosodic structure]. *Synergies Europe*, no, 9, pp. 161–176. (In French.)

А. Валипур, М. Джамалзад

**ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ
АКУСТИЧЕСКИХ ФАКТОРОВ ПРОИЗНОШЕНИЯ
РУССКИХ ЩЕЛЕВЫХ СОГЛАСНЫХ
В ИРАНСКОЙ АУДИТОРИИ**

*Тегеранский университет,
14155-6553, Иран, Тегеран, ул. Каргар*

В начале настоящего столетия, которое известно как век глобализации, изучение иностранного языка является неизбежным [Block, Cameron, 2002]. Поэтому почти большей части общества в какой-то степени приходится сталкиваться с иностранными языками. Овладение иностранным языком связано со многими проблемами. Такие проблемы охватывает не только грамматические и лексические в обоих языках, но и фонетическую систему во всех их аспектах как акустические и артикуляционные характеристики, акцент, интонация и ударение. Такие проблемы должны решаться, чтобы реализовать основную цель образования, т. е. понятную коммуникативность при максимальном приближении оригинала к языку. Эксперимент был направлен на повышение акустических и произносительных навыков персоязычных студентов при помощи программы “Praat”. Целью анализа является устранение мешающего влияния фонетических явлений родного языка на изучаемый, а также коррекция и улучшение произношения студентов до нормативного произношения современного русского литературного языка при помощи специальных инструментальных методик. Результаты настоящего исследования показывают, что ошибки в реализации согласных непосредственно зависят от особенностей консонантных систем русского и персидского языков. Сравнение действия органов, участвующих в произведении речи, их направленность, места контактов активных и пассивных органов речи при артикуляциях персидских и русских щелевых согласных выявило, что полностью совпадающих, однотипных артикуляций при образовании сравниваемых согласных не существует.

Ключевые слова: щелевые согласные; русские согласные; персидские согласные; интенсивность; сила; компьютерная программа Praat; акустические характеристики; формант; артикуляция.

Алиреза Валипур – кандидат филологических наук, профессор, член ученого совета Тегеранского университета, кафедра русского языка, иностранных языков и литератур (Тегеран, Иран), декан факультета иностранных языков и литератур Тегеранского университета (e-mail: alreva@ut.ac.ir).

Мохаммад Джамалзад – аспирант, ассистент преподавателя, кафедра русского языка, иностранных языков и литератур Тегеранского университета (Тегеран, Иран), преподаватель русского языка, факультет иностранных языков и литератур Тегеранского университета (e-mail: mjamalзад1984@gmail.com).

1. Введение

Согласно Словарю преподавания языка и прикладной лингвистики акустика – это раздел фонетики, изучающий звуковые волны, создаваемые человеческими голосовыми органами для общения [Richards, 1992: 274]. Это касается передачи речевых звуков по воздуху. В 1952 г. наряду с прогрессом в области фонологии Якобсон опубликовал «Предварительные сведения к анализу речи» – основополагающее произведение в форме небольшой книги, объединяющей акустическую фонетику и фонологическую теорию. Фант году создал акустическую теорию производства речи [Якобсон, 1962: 173–230]. С тех пор изучению фонетических единиц речи уделяется особое внимание.

2. Основная часть

В нашем исследовании спектрограммы и осциллограммы использовались для измерения длительности, интенсивности, звонкости и форманты щелевых звуков в произнесении носителя русского языка и иранских учащихся. Для измерения этих показателей мы использовали программу Praat (6.0.39) [Weenink, 2018; Мусави, 2015: 17–30]. Программа преобразует звуковые сигналы в видимые спектры: осциллограммы и спектрографы [Johnson, 2015: 80–82].

В эксперименте участвовали 10 мужчин: пять носителей русского языка и пять иранских студентов. Средний возраст студентов, участвующих в эксперименте, составил 21.9 лет. Эксперимент проходил в условиях отсутствия языковой среды. Звуки были записаны с частотой 44100 Гц в лаборатории.

На рис. 1 показано окно программной среды Praat при анализе звуков. В речевых сигналах ось X представляет время и обычно измеряется в секундах или миллисекундах, и ось Y показывает амплитуду, представляющую громкость [Наууара, 2000: 54; Валипур, 2014: 21].

2.1. Длительность

Одно из основных акустических свойств звука. Продолжительность времени, что органы артикуляции находятся в нужном положении, чтобы произвести языковую единицу [Ghavami, 2020, 111]. Отклонение от этого фактора может сильно повлиять на акцент¹.

Результаты анализа длительности записанных звуков приведены в следующих таблицах.

¹ На длительность шумного согласного влияет частота основного тона предшествующей гласной, а с ее изменением меняется и длительность самого согласного [Massaro, 1980: 52]. В связи с этим очень важно использовать одинаковые слова во время записи для русских и иранских участников.

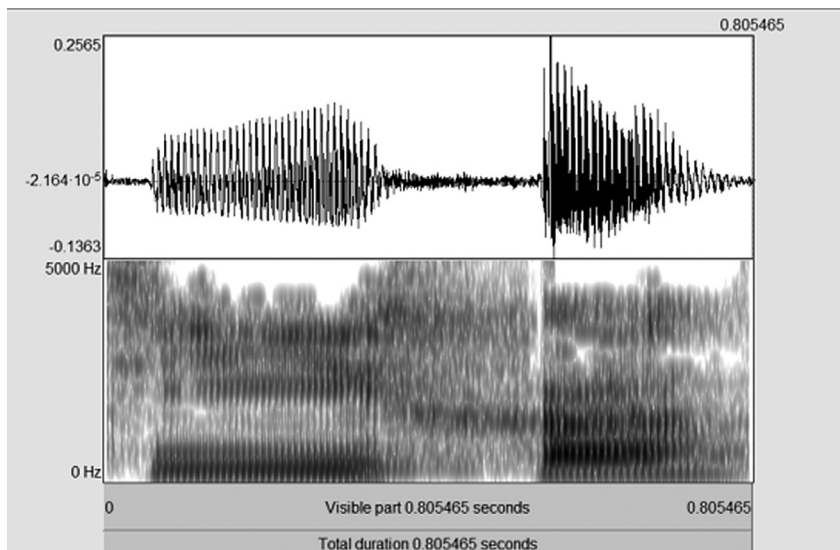


Рис. 1. Слово «тихо». В верхней части расположена осциллограмма, в нижней – спектрограмма

Таблица 1

Длительность твердых щелевых звуков

ИСПЫТУЕ- МЫЕ	В НАЧ. ПОЛ.		В ИНТ. ПОЛ.		В КОН. ПОЛ.	
	нос. р. я.	иранс. уч.	нос. р. я.	иранс. уч.	нос. р. я.	иранс. уч.
[в]	0,19	0,08	0,16	0,14	–	–
[ж]	0,32	0,25	0,21	0,16	–	–
[з]	0,34	0,18	0,17	0,13	–	_2
[с]	0,35	0,29	0,15	0,19	0,34	0,36
[ф]	0,25	0,20	0,12	0,17	0,22	0,25
[х]	0,24	0,19	0,16	0,14	0,28	0,29
[ш]	0,40	0,14	0,19	0,16	0,37	0,34

В целом в начальном положении произношение щелевых звуков у иранских учащихся примерно 33% меньше, чем у носителей русского языка. В интервокальном положении это количество снижается примерно до 4% (меньше). В конечном положении длительность

² Звуки [в], [ж] и [з] не включились в таблицу потому, что они в конечном положении оглушаются и произносятся как [ф], [ш] и [с], поэтому невозможно их анализировать в таком положении. Звук [й] всегда мягкий, поэтому в таблицу не включен.

у иранских учащихся 4.5% повышается по сравнению с носителями русского языка (больше).

Таблица 2

Длительность мягких щелевых звуков

испытуемые	в нач. пол.		в инт. пол.		в кон. пол.	
	нос. р. я.	иранс. уч.	нос. р. я.	иранс. уч.	нос. р. я.	иранс. уч.
[вʹ]	0,20	0,10	0,10	0,10	–	–
[зʹ]	0,28	0,23	0,22	0,19	–	–
[й]	0,33	0,21	0,25	0,15	0,15	0,14
[сʹ]	0,38	0,25	0,12	0,18	0,27	0,31
[фʹ]	0,19	0,12	0,10	0,14	0,23	0,30
[хʹ]	0,33	0,30	0,18	0,14	–	– ³
[ш]	0,41	0,23	0,32	0,27	0,39	0,36

2.2. Сила

Сила – это величина звука, проходящего через голосовые связки в единицу времени.

Таблица 3

Сила твердых щелевых звуков

испытуемые	в нач. пол.		в инт. пол.		в кон. пол.	
	нос. р. я.	иранс. уч.	нос. р. я.	иранс. уч.	нос. р. я.	иранс. уч.
[в]	55	73	60	64	–	–
[ж]	59	73	58	71	–	–
[з]	57	68	59	67	–	–
[с]	52	79	50	81	49	81
[ф]	61	65	59	62	53	56
[х]	60	63	61	67	55	57
[ш]	54	81	57	81	53	78

Наши данные показывают, что во всех случаях сила звуков, произнесенных иранскими учащимися сильнее чем у носителей русского языка. Это количество при произношение звонких согласных примерно 10% и при произношение глухих согласных 30%.

³ Звук [ж] почти всегда произносится твердым, поэтому в таблицу не включился. Также звуки [вʹ] и [зʹ] в конечном положении оглушаются. Еще звук [хʹ] в конечной позиции не встречается.

Сила мягких щелевых звуков

испытуе- мые	в нач. пол.		в инт. пол.		в кон. пол.	
	нос. р. я.	иранс. уч.	нос. р. я.	иранс. уч.	нос. р. я.	иранс. уч.
[в']	61	64	58	63	—	—
[з']	58	67	62	71	—	—
[й]	64	80	64	71	63	68
[с']	51	83	49	80	42	81
[ф']	59	65	58	63	40	63
[х']	57	64	59	62	—	—
[щ]	56	73	55	81	55	68

2.3. Звонкость

В ходе эксперимента было подтверждено, что русские щелевые звонкие согласные являются полнозвонкими. Это значит, что при их произнесении голосовые связки участвуют на всем протяжении звучания.

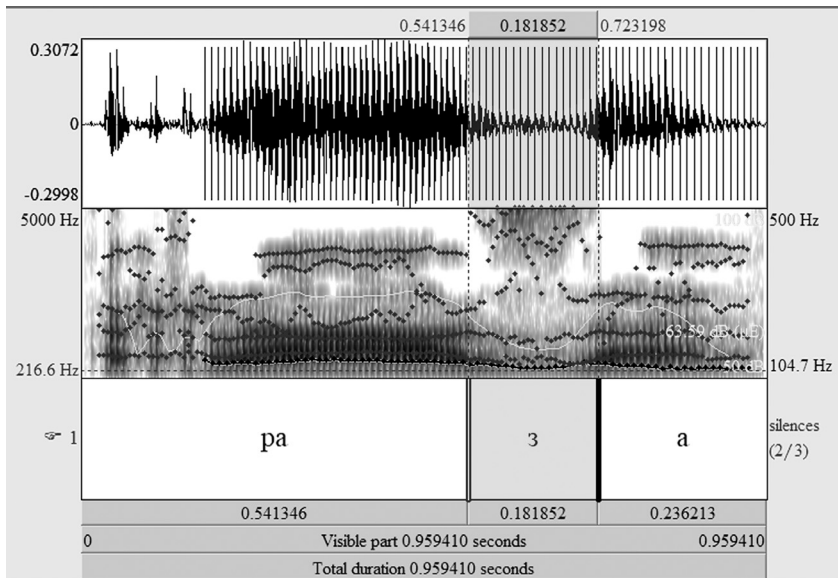


Рис. 2. Звук [з] в произнесении носителя русского языка. Синие линии показывают голосовые пульсы. На протяжении всего процесса его произношения голосовые связки активны

Данные, полученные с помощью программы, указывают на большую разницу между российскими и иранскими образцами.

Таблица 6

Количество голосовых пульсов звонких щелевых звуков

испытываемые	в начальной поз.						в интервокальной поз.						в концеч. поз.
	[в]	[в']	[ж]	[з]	[з']	[й]	[в]	[в']	[ж]	[з]	[з']	[й]	
Носитель рус. яз.	17	20	25	29	29	32	20	14	22	19	25	25	16
Иранские студ.	8	15	3	12	10	29	15	11	3	8	4	21	14

В целом звонкость звука [в] у иранских учащихся примерно 36%, звука [в'] 27%, звука [ж] 87%, звука [з] 58% и [з'] 75% меньше, чем у носителей русского языка (Разница в букве [й] незначительна и можно игнорировать.). Как видно на рисунке ниже, эти звуки в произнесении иранских студентов произносятся *полувзвонками* (кроме [й]). при их произнесении голосовые связки работают только в начальном моменте и на границе с гласными [Валипур, Джамалзад, 2020: 194-199].

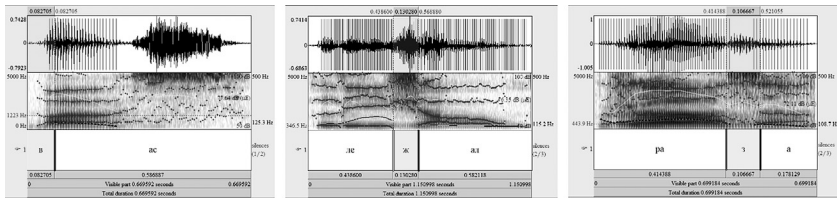


Рис. 3. Русские щелевые звуки в произнесении иранских учащихся

2.4. Форманты F1 и F2

Акустическая характеристика звуков речи называется формантом. В первую очередь этот показатель связан с уровнем частоты голосового тона. С помощью форманта можно изучить различия в артикуляции звуков [Зиндер, 1979, 173-176].

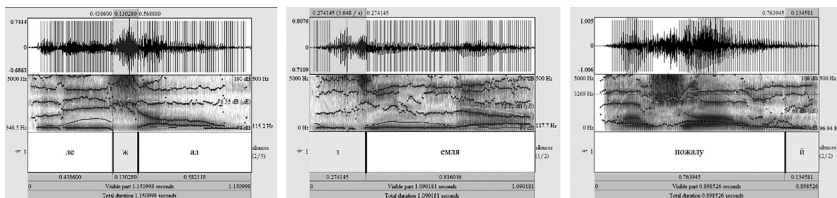


Рис. 4. Красные точки на спектрограмме указывают форманты

Форманты F1 и F2 твердых щелевых звуков

Испы- туемые	в нач. пол.				в инт. пол.				в кон. пол.			
	нос. р. я.		иранс. уч.		нос. р. я.		иранс. уч.		нос. р. я.		иранс. уч.	
	F1	F2	F1	F2	F1	F2	F1	F2	F1	F2	F1	F2
[в]	321	1207	473	1038	571	1038	634	1690	–	–	–	–
[ж]	507	1955	760	2094	397	2094	619	2467	–	–	–	–
[з]	391	1447	422	1208	486	1208	608	1798	–	–	–	–
[с]	981	2076	1069	1817	856	1817	1016	1892	913	1979	1024	2074
[ф]	1041	1934	1130	1807	841	1807	984	1950	933	1823	1099	1957
[х]	989	1625	1177	1848	1279	1848	1355	1876	967	1759	939	2014
[ш]	1596	2368	1869	2375	1149	2375	1467	2643	1275	2382	1443	2637

Таблица 8

Форманты F1 и F2 мягких щелевых звуков

Испы- туемые	в нач. пол.				в инт. пол.				в кон. пол.			
	нос. р. я.		иранс. уч.		нос. р. я.		иранс. уч.		нос. р. я.		иранс. уч.	
	F1	F2	F1	F2	F1	F2	F1	F2	F1	F2	F1	F2
[в']	365	1779	566	845	397	1882	4–7	1624	-	-	-	-
[з']	37–	1941	541	1811	397	1982	5–5	18–8	-	-	-	-
[й]	385	2399	3–3	2369	391	1999	356	19–6	379	1958	31–	21–7
[с']	1–12	2285	1298	2113	881	2–41	1–92	1945	721	21–9	881	2–3
[ф']	926	2221	1–44	2–23	644	2195	846	1998	676	2–28	77–	1911
[х']	834	21–5	1–43	185–	798	2318	872	18–1	-	-	-	-
[ш]	1481	245–	1815	2589	1672	2536	17–8	2339	1414	2517	1588	2672

Формант F1 показывает смычность согласных звуков. Если формант F1 невелико, то образуется смычный согласный. Формант F2 дает нам информацию о месте образования преграды. Небольшое количество форманта F2 означает, что мы имеем дело с губной артикуляцией, великое количество этого показателя свидетельствует о палатализации согласного и ее средневысокий формант F2 показывает переднеязычную артикуляцию. У губных все форманты имеют низкие значения [Князев, 2011: 105–110].

Рассмотрение форманты F1 показывает кроме звука [й], этот показатель для остальных звуков в произнесении иранских учащихся выше, чем у носителей. Поскольку этот показатель связан с смычностью, можно сказать губы при произношении звуков [в], [ж], [з], [с], [ф], [х], [ш], [в'], [з'], [с'], [ф'], [х'] и [ш], у носителей более откры-

ты чем у иранцев. Конечно, это различие не очень большое. Звук [й] наоборот. воздух свободно проходит по центру ротовой полости. В целом артикуляционное сужение больше, чем у гласных, а это понижает F1.

Результаты хорошо показывают, что форманты F2 у русских мягких согласных ([в'], [з'], [с'], [ф'], [х']) больше, чем у русских твердых согласных ([в], [з], [с], [ф], [х]) в произнесении носителей этого языка. В среднем этот показатель больше, чем 25%. Это свидетельствует о палатальности мягких русских согласных в сравнении с твердыми.

Показатели мягких согласных [в'], [з'], [с'], [ф'], [х'] в произнесении носителей русского языка заметно выше, чем в произнесении иранских учащихся. В отличие от этого F2 для звука [ж] и [ш] в произнесении иранских учащихся значительно больше, чем у носителей русского языка.

3. Заключение

Проведенные анализы показывают, что поскольку русский и персидский языки относятся к разным языковым группам (Персидский язык в индоевропейской семье относится к юго-западной подгруппе иранской группы, и русский язык относится к восточнославянской подгруппе в славянской группе [Бертельс, 1932: 6–7]), в произнесении щелевых согласных носителей русского языка и иранских учащихся существует большая и принципиальная разница. Именно из-за таких различий появляется акцент.

А. Мы видим явные различия в длительности произношения у носителей и иранских учащихся. Как показывают данные, произношение у иранских, чем ближе подходит к концу слова, тем длительность по сравнению с носителями русского языка повышается. Это связано с тем, что в персидском языке в большинстве случаев ударение падает в конце слова. Такое подсознательное желание у них существует, и им нравится быстро проходить начало слова и дойти до конца.

Б. Наши данные показывают, что во всех случаях сила звуков, произнесенных иранскими учащимися сильнее, чем у носителей русского языка.

По результатам исследования Л.В. Щербы, глухие согласные отличает более сильный ротовой шум: «Если во время произношения звуков приставить тыл руки ко рту, то окажется, что струя воздуха при глухих значительно энергичнее, чем при звонких» [Щерба, 1953: 59–60]. Поскольку звуки [ж], [ж'], [з], [з'], [в] и [в'] (в начальной позиции) в произнесении иранских учащихся полувонко и не полностью звонко кажется логичным они сильнее, чем в произнесении

носителей. Как уже упоминалось, Щерба считает, чем звук более звонкий, тем меньше у него сила.

В результатах также видно, что произношение звуков [с], [с'], [ш], [щ], у иранских учащихся примерно на 60% сильнее, чем у носителей русского языка.

В. Иранские учащиеся, в отличие от носителей русского языка, произносят звуки [в], [ж] и [з] как полувзвонкие слабые согласные, при произношении которых голосовые связки работают только в начале произношения и на границе с гласными.

Г. Что было сказано выше и различие между формантами F1 и F2 показывает, что артикуляция у иранских студентов не соответствует своей стандартной форме в русском языке, а соответствует системе своего родного языка. На самом деле, иранец произносит щелевые согласные как их аналогичные в персидском языке, а ни оригинальные русские звуки. Чтобы выяснить причину различия в произношении русских щелевых звуков у иранских студентов и носителей необходимо внимательно анализировать артикуляция щелевых звуков в русском и персидском языках.

Низкий уровень F2 при произношении звуков [в'], [з'], [с'], [ф'], [х'] у иранских студентов указывает на то, что они при произношении их не соблюдают поднятие средней части спинки языка к твердому нёбу.

Данные подтверждают иранские учащиеся произносят вместо русских звуков [с] и [с'], твердый персидский звук [s] и также используют твердый персидский звук [z] вместо русских звуков [з] и [з']. При произношении звук [s] и [z] в персидском языке кончик языка приближается к верхним альвеолам зубов и располагается очень близко к нему, но в русском языке при произношении звук [с], [с'], [з] и [з'] кончик языка упирается в основание нижних зубов. Такая форма языка образует более округлую щель в сравнение со звуком [s] и [z] в персидском языке.

Произношение звука [ж] у иранских студентов заметно отличается чем у носителей. Формант F2 у иранских учащихся соответствует форманту F2 персидский звук [ž]. На самом деле, они произносят персидский звук [ž] вместо русского звука [ж]. Анализ артикуляции показывает в русском языке при произношении [ж] спинка языка обязательно прогибается в средней части. Передняя часть языка вместе с кончиком и задняя часть спинки языка приподняты. Этот звук в русском языке считается твердым. Но в персидском языке средняя часть спинки языка поднимается к нёбу, поэтому звук всегда произносится мягким в персидском языке.

На основе полученных результатов F1 и F2 иранские учащиеся произносят русские звуки [ш] и [щ] как [ш] (мягкий). Фактически они используют персидский звук [š] взамен этих звуков. Этот звук

в персидском языке больше всего соответствует звуку [ш] в русском языке. Анализ артикуляции звука показывает, что как [ш] в русском, здесь также во втором фокусе средняя часть спинки языка поднимается к нёбу. В отличие от звука [ш], для образования которого задняя часть спинки языка приподнята, а не средняя.

Рассмотрение артикуляции и форманта F2 звуков [š] и [ž] свидетельствует о палатализации таких согласных в персидском языке.

Количество F1 и F2 при произношении звука [й] в обеих группах немного различается в произношении иранских и русских студентов. С другой стороны, этого звука нет в персидском языке. Звук [j] самый близкий к звуку [й] в фонетической системе персидского языка произносится иранскими студентами взамен [й]. Персидский звук [j] близко к гласному звуку [i] по артикуляции. Естественно, при произношении гласных, смычность меньше, чем согласных. Этот факт подтверждается статистикой в таблице и F1 у в произнесении иранских учащихся по крайней мере 15% меньше, чем у носителей. Во время образования звук [j], расстояние между языком и твердым нёбом, вызывает воздух проходить без трения. Но при произношении [й] на пути воздушной струи образуется преграда в результате сближения средней и незначительно передней части спинки с участком твердого нёба. Это создает не очень большое различие с оригинальным произношением [Хагшна, 2015].

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Бертельс Е.Э.* Учебник персидского языка. Л., 1932.
2. *Валитур А., Джамалзад М.* Экспериментальное исследование особенностей произношения русских щелевых согласных при обучении иранских студентов // Вестник ПНИПУ. Проблемы языкознания и педагогики. Пермь, 2020. № 2. С. 188–201.
3. *Зиндер Л.Р.* Общая фонетика. М., 1960.
4. *Князев С.В., Пожарицкая С.К.* Современный русский литературный язык. М., 2011.
5. *Любимова Н.А.* Обучение русскому произношению: Артикуляция. Постановка и коррекция русских звуков. 2-е изд. Стереотип. М., 1982.
6. *Щерба Л.В.* Фонетика французского языка. Очерк французского произношения в сравнении с русским. 4-е изд., испр. и расширенное. М., 1953.
7. *Якобсон Р., Фант Г.М., Халле М.* Введение в анализ речи. Новое в лингвистике. Вып. 2. М., 1962.
8. *Derr M.A., Massaro D.W.* The contribution of vowel duration, F0 contour, and frictionation duration as cues to the /juz/–/jus/ distinction. *Perception & Psychophysics*. 1980. Vol. 27 (1). P. 51–59.
9. *Dr Block D., Cameron D.* Globalization and language teaching. Routledge, 2002.
10. *Haywara R.* Experimental phonetics. Harlow: Pearson Education Limited, 2000.
11. *Richards.* The culture of teachers of English in Hong Kong. Department of English city polytechnic of Hong Kong, 1992.
12. *Weenink D.* Speech signal processing with praat. University of Amsterdam, 2018.

13. ثمره بیدالله، نیلی پرور رضا. آواشناسی زبان فارسی: آواها و ساخت آوایی هجا، مرکز نشر دانشگاهی. تهران. 1397.
14. جانسون، کیث. آواشناسی آکوستیک و شنیداری. ترجمه زهرا محمود زاده. پژوهشگاه علوم و فناوری اطلاعات ایران. تهران. نشر چاپار. 1394.
15. حق شناس علی محمد، آواشناسی، انتشارات آگاه، چاپ فارسی (فاروس ایران). تهران. 1393.
16. مدرسی قوامی گلناز، آواشناسی: بررسی علمی گفتار، سمت. تهران 1398.
17. موسوی، ندا. آشنایی با نرم افزار پرت. نشر نویسه پارسی. تهران. 1394.
18. ولی پور، علیرضا. آواشناسی زبان روسی. سمت. تهران. 1393.

Alireza Valipour, Mohammad Jamalzad

AN EXPERIMENTAL STUDY OF THE PRONUNCIATION OF RUSSIAN FRICATIVE CONSONANTS BASED ON ACOUSTIC FACTORS OF DURATION AND STRENGTH IN AN IRANIAN AUDIENCE AND A COMPARISON OF THEIR ARTICULATION IN BOTH LANGUAGES

*University of Tehran,
Iran, Tehran, street Kargar, 14155-6553*

At the beginning of this century, which is known as the century of globalization, learning a foreign language is inevitable. Therefore, almost a large part of society partly have to deal with foreign languages. Learning a foreign language is associated with many problems. Not only grammatical and lexical problem in both languages, but also the phonetic system in all their aspects such as acoustic and articulation characteristics, accent, intonation and stress. Such problems should be solved in order to realize the main purpose of the education, which means communicativeness with maximum approximation to the original language. The experiment was aimed at improving the acoustic and pronunciation skills of Persian-speaking students. The purpose of the analysis is to eliminate the interfering influence of phonetic phenomena of the native language on the target language as well as to correct and improve students' pronunciation and using special instrumentation techniques bring it closer to the normative pronunciation of modern Russian literary language. The results of this study show that mistakes in pronouncing consonants depend directly on the characteristics of the consonant systems of the Russian and Persian languages. A comparison of articulatory movements of speech organs involved in the production of speech (both active and passive) of Persian and Russian fricative consonants revealed the fact that there is no similarity between them.

Key words: Fricative consonants; Russian consonants; Persian consonants; intensity; strength; computer program Praat; acoustic characteristics; formant; articulation.

About the authors: *Alireza Valipour* – PhD in Philology, Professor, Member of the Academic Council of University of Tehran, Department of Russian Language, Faculty of Foreign Languages & Literatures (Tehran, Iran) (e-mail: alreva@ut.ac.ir);

Mohammad Jamalzad – PhD student, Teaching assistant, Department of Russian language, University of Tehran, Faculty of Foreign Languages & Literatures (Tehran, Iran) (e-mail: mjamalzad1984@gmail.com).

REFERENCES

1. Bertel's E.E. 1932. *Uchebnik persidskogo jazyka* [Textbook of Persian language] Leningrad, Izdanie Leningradskogo Vostochnogo Instituta. (In Russ.)
2. Derr M.A., Massaro D.W. 1980. The contribution of vowel duration, F0 contour, and frication duration as cues to the /juz/-/jus/ distinction. *Perception & Psychophysics*. Vol. 27 (1), pp. 51–59.
3. Dr Block D., Cameron D. 2002. *Globalization and language teaching*. Routledge.
4. Haghshenas A.M. 2015. *Avashenasi* [Phonetic]. Entesharat-e agah. Chap-e farsi (Faroos-e Iran). Tehran.
5. Haywara R. 2000. *Experimental phonetics*. Harlow, Pearson Education Limited.
6. Jakobson R., Fant G.M., Halle M. 1962. Vvedenie v analiz rechi [Introduction to speech analysis]. *Novoe v lingvistike*, issue 2. Moscow. (In Russ.)
7. Johnson Keith. 2015. *Avashenasi acoustic va shenidari* [Acoustic and auditory phonology]. Tarjomeh Zahra Mahmoud zadeh. Pazhoheshgah olom va fanavari etelaat Iran. Tehran. Nashr-e Chapar.
8. Knjazev S.V., Pozharickaja S.K. 2011. *Sovremennyy russkij literaturnyj jazyk* [Modern Russian literary language]. Moscow, Gaudeamus. (In Russ.)
9. Ljubimova N.A. 1982. *Obuchenie russskomu proiznosheniju: Artikuljacija. Postanovka i korrkckija russkih zvukov* [Teaching Russian pronunciation: Articulation and correction of Russian sounds]. 2-e izd. Stereotip. Moscow, Russkij jazyk. (In Russ.)
10. Modaresi Ghavami Golnaz. 2020. *Phonetics: Scientific study of speech*. SAMT. Tehran.
11. Musavi Neda. 2015. *Ashnae ba narm afzare praat* [Introduction to Software PRA-AT]. Nashr-e nevis Parsi. Tehran.
12. Richards. 1992. *The culture of teachers of English in Hong Kong*. Department of English city polytechnic of Hong Kong.
13. Samare Yadollah. Nilipour Reza. 2018. *Avashenasi zaban-e farsi: Avaha va sakht Avae heja* [Persian phonology. Sounds and making phonetic syllables]. Markaze nashr-e daneshgahi. Tehran.
14. Shherba L.V. 1953. *Fonetika francuzskogo jazyka. Ocherk francuzskogo proiznoshenija v sravnenii s russkim* [Phonetics of the French language. An outline of French pronunciation versus Russian]. 4-e izd., ispr. i rasshirenoe. Moscow, Izd-vo lit-ry na inostrannyh jazykah. (In Russ.)
15. Valipur Alireza. 2014. *Avashenasi zaban-e rusi* [Russian phonetic]. SAMT. Tehran.
16. Valipur A., Dzhamalzad M. 2020. Jeksperimental'noe issledovanie osobennostej proiznoshenija russkih shhelevyh soglasnyh pri obuchenii iranskih studentov [Experimental study of Russian pronunciation of fricative consonants based on the category of voiceless-voiced in the Iranian audience]. *Vestnik PNIPU. Problemy jazykoznaniija i pedagogiki*, no. 2. Perm', pp. 188–201. (In Russ.)
17. Weenink David. 2018. *Speech signal processing with praat*. University of Amsterdam.
18. Zinder L.R. 1979. *Obshaya fonetika* [General Phonetics]. Moscow.

ВОПРОСЫ ЛЕКСИКОЛОГИИ И ЛЕКСИКОГРАФИИ

R. Ilson

THE LEXICOGRAPHY OF CONCEPTS: АБРАХАМИЧЕСКИЕ ВАРИАЦИИ

*University College London,
WC1E6BT, Gower Street, London, United Kingdom*

A comparison of the treatment of three culturally significant concepts, Judaism, Christianity, Islam, in dictionaries of several languages, in the hope of learning about dictionaries and the dictonarate cultures that produce and use them – and in order to encourage my colleagues to undertake such comparisons.

Key words: Abrahamic Variations; concept; lexicography.

Introduction

In an earlier essay, “The Lexicography of Concepts in English, French, and Russian”, I discussed the treatment of various concepts (black/white, dog/cat) in dictionaries of English and Russian – and then climaxed with the treatment in dictionaries of English, French, and Russian of the (Protestant) *Reformation*, *La Réforme*, *реформация*. In a subsequent essay, “The Lexicography of Concepts: the Crusades”¹, I investigated in the same way another important but controversial item: the *Crusades*. In doing so I used the same dictionaries as before, but added to them two dictionaries of Spanish. I propose now to investigate in monolingual dictionaries of English, French, and Russian the lexicographical treatment of the names of three related religions: Judaism, Christianity, and Islam. These three are nowadays often called in English the Abrahamic religions, in order to emphasise their common origins rather than their differences. My corpus is the same three dictionaries as in “The Lexicography of Concepts in English, French, and Russian”: the English dictionary is the *Concise Oxford English Dictionary*², the French dictionary is *Le Petit Robert*³, and the Russian dictionary is *Ожегов Толковый словарь*

Robert Ilson – Honorary Researcher Fellow of University College London, UK, Honorary Member of the European Association for Lexicography (e-mail: robert.ilson@outlook.com).

¹ *Ilson R.* The Lexicography of Concepts: the Crusades // Moscow State University Bulletin. Series 19. Linguistics and Intercultural Communication. 2020. № 4. P. 22–25.

² COD, 12th edition, Oxford University Press. Oxford, 2011.

³ PR, Dictionnaires Le Robert. Paris, 1988.

русского языка⁴. But before I proceed to the evidence, it is worth looking at the adjective *Abrahamic* and the concept behind it. Though attested in English since 1807⁵, it is not to be found in COD, nor are its equivalents in the French PR or the Russian O. OED defines *Abrahamic* simply as “Of, pertaining to, or characteristic of Abraham”. But its etymology adds significant information: “f. The name of *Abraham*, the first of the Hebrew Patriarchs...” A definition awkwardly phrased but more relevant to my present endeavour is offered on line by the *Cambridge English Dictionary*: “relating to the religions, including Christianity, Islam, and Judaism, that recognize Abraham as part of their religion”. It seems likely that this interfaith sense of *Abrahamic* (as in <*Abrahamic* religions>) is recent.

Without further ado, let me proceed to the evidence:

Evidence:

Judaism:

COD: Judaism: the monotheistic religion of the Jews, based on the Old Testament and the Talmud.

PR: JUDAÏSME: Religion des juifs, descendants des Hébreux et héritiers de leurs livres sacrés.

О: иудаизм: Одна из древнейших религий, возникшая в 1 тыс. до н.э. в Палестине и распространившаяся среди евреев разных стран, в основе которой лежит культ бога Яхве (Иеговы). *И.* – официальная религия Израиля. *Догматы иудаизма изложены в Торе, Библии и Талмуде.*

Christianity:

COD: Christianity: the religion based on the person and teachings of Christ.

PR: christianisme: Religion fondée sur l’enseignement, la personne et la vie de Jésus-Christ.... *Le Dieu en trois personnes du christianisme. Christianisme primitif...*

[PR also enters *chrétienté*, which however is defined essentially as equivalent to English Christendom].

О: ХРИСТИАНСТВО: Религия, в основе которой лежит культ Иисуса Христа.

Islam:

COD: Islam: the religion of the Muslims, a monotheistic faith regarded as revealed through Muhammad as the Prophet of Allah.

[COD: Islamism: Islamic militancy or fundamentalism. (Note the difference between the definitions of COD’s English Islamism and PR’s

⁴ *Ожегов С.И.* (сост.) Толковый словарь русского языка / Под общ. ред. Л.И. Скворцова. М., 2015 (далее – О).

⁵ *Oxford English Dictionary* OED, 2nd Ed. 1989.

French ISLAMISME; O seems to have no comparable Russian entry; COD makes Islamist an undefined run-on at Islamism; for O, ИСЛАМИСТ is merely Сторонник ислама; alone among our dictionaries, COD enters Islamophobia)].

PR 1 ISLAM: Religion prêchée par Mahomet et fondée sur le Coran. V. **Islamisme**. *Les cinq piliers de l'Islam*: profession de foi, prière, jeûne, dîme et pèlerinage à La Mecque (ou Médine).

PR 2 ISLAMISME: Religion musulmane. V. **Mahometisme** (vx).

O1: ИСЛАМ: Магометанство, мусульманская религия. *Шитское направление ислама. Суннитское направление ислама.*

O2: МАГОМЕТАНСТВО: Религия, по преданию основанная Магометом в VII в. н. э., мусульманство, ислам.

In examining these dictionary entries, we find several pieces of information mentioned in at least one of the dictionaries:

1) religion (in all entries); faith (COD, definition there including the sense “a particular religion”);

2) monotheistic: In Judaism and Islam (COD);

3) adherents: Jews (COD, PR); Muslims (COD, O1); Note that Christians are not mentioned in our sample!

4) leading figure: (Jesus) Christ; Muhammad (COD, PR, O2);

5) divinity: (Jesus) Christ (COD, PR, O2); Yahweh, Jehovah (O1); Allah (COD);

6) sacred scripture: Old Testament (COD); Torah (O example); Talmud (COD & O example); sacred books (PR); Koran (PR); Bible (O example);

7) age: one of the oldest religions, arisen in the First Millennium in Palestine BCE (O); 7th Century CE (O2).

It is clear from the information above that the entries for Judaism, Christianity, and Islam have not been defined together as a set. It might be possible to do so now, however, using the English language and basing the revised definitions on the existing ones plus Torah and Bible from an example in O plus of course Christians!

Judaism: the monotheistic religion of the Jews, descendents of the Hebrews, arisen in the First Millennium BCE in Palestine, based on the Old Testament/the Bible/the Torah and the Talmud and centered on the worship of Yahweh/Jehovah.

Christianity: the religion of the Christians, arisen in the First Century CE in Israel and based on the person and teachings of Christ as found in the Bible.

Islam: the monotheistic religion of the Muslims, arisen in the Seventh Century CE and regarded as revealed in the Koran through Muhammad as the Prophet of Allah.

Problems:

Proper Names: May not be entries in the dictionaries under discussion. For example, Allah/Аллах is in COD and O but not PR; Bible, Koran, Old Testament, Torah, Talmud, Yahweh, Jehovah are all in COD – but the Russian and French equivalents of Yahweh and Jehovah are not in O or PR (though there is a PR dictionary devoted to names). In like wise, the particular problem presented by Palestine/Israel is easier to avoid than to solve: Middle East or Near East offer themselves instead.

Old Testament: Defined in COD as “the first part of the Christian Bible...corresponding approximately to the Hebrew Bible”; Hebrew Bible being defined in COD as “the sacred writings of Judaism, called by Christians the Old Testament”.

Unexpected Problem 1: The Bible and the Torah are not mentioned in the definitions of any of our three religions. They appear only in an example in O – at иудаизм – where the relation of the Bible to the Torah is, to say the least, unclear.

Unexpected Problem 2: O2’s definition of МАГОМЕТАНСТВО includes the information по преданию основанная Магомедом... At ПРЕДАНИЕ (sense 1), O as a so-called second substitute offers легенда. Thus, the phrase just quoted says that Islam was founded by Muhammad “according to legend”. Neither Judaism nor Christianity has the authenticity of its origin called into question by O in this way. Nor does COD or PR call thus into question any of our three religions.

Monotheistic:

Officially, Christianity is monotheistic, as suggested by the PR example *Le Dieu en trois personnes du christianisme*. But that very example shows the difficulty of describing Christianity as monotheistic in the sense that Judaism and Islam are: it is significant that none of our three dictionaries calls Christianity monotheistic.

Doctrine:

Though the definitions offered above are in each case longer than their originals, they still give remarkably little information about the doctrinal content of their respective religions beyond what the user will find at the entries for *religion* itself or *monotheistic*. This is a recurrent problem in the lexicography of concepts. The PR example < *Les cinq piliers de l’Islam*: profession de foi, prière, jeûne, dîme et pèlerinage à La Mecque (ou Médine) > suggests what might be required to make such definitions fuller. At this point, however, the question “Are we saying enough?” must yield to the question “Have we the space to say it?” By contrast, a hypothetical definition of *water* might run:

Water: a colourless odourless tasteless transparent liquid (H₂O) that freezes to ice, boils to steam, falls as rain, and is used for drinking, wash-

ing, cooking, swimming, and sailing in. What, after all, is the difference between a dictionary and an encyclopaedia?

Extra Information (given typically in Examples rather than in Definitions):

Judaism: Official religion of Israel, sacred books are the Torah (O example), the Bible (O example).

Christianity: the Trinity; “primitive Christianity” (PR).

Islam: the Five Pillars of Islam (PR); Shiite Islam, Sunni Islam (O1).

It is clear from the information above that the Extra Information for Judaism, Christianity, and Islam has been added in each entry individually, with little or no effort to provide similar information for all the entries. Moreover, there is no clear boundary between information given in the definition and information given elsewhere in the entry, especially in examples. So some monolingual dictionaries supplement or even replace their examples with what is often called a “second sentence”, officially part of the definition but not structurally integrated within it. Thus at Judaism one might have:

“Judaism: the monotheistic religion of the Jews, descendents of the Hebrews, arisen in the First Millennium BCE in Palestine, based on the Old Testament/the Torah and the Talmud and centred on the worship of Yahweh/Jehovah. It is the official religion of Israel.”

An Alternative: Should we perhaps start our definitions with “the Abrahamic religion...”? An attractive idea, though requiring a fuller definition of Abrahamic. But what would it add to the definitions we already have – except perhaps to reaffirm the common origin of Judaism, Christianity, and Islam given our reluctance to call one of them, Christianity, “monotheistic”?

A note on dictionary format: Every aspect of dictionaries is worth considering. Thus a COD entry will be laid out like this (ie as an inversely indented paragraph):

XXXXX.....

.....

.....

A PR entry will be laid out like this (ie as a normally indented paragraph):

XXXXX....

.....

.....

And an O entry will be laid out like this (ie flush left):

XXXXX.....

.....
.....
The differences are non-trivial: an O entry takes up less space than a PR entry, which in turn is more economical than a COD entry (which seems nevertheless to be the preferred format in Anglophonia). But O can accommodate more entries than PR, which has room for more entries than COD.

REFERENCES

1. Ilson R. 2020. The Lexicography of Concepts: the Crusades. *Moscow State University Bulletin. Series 19. Linguistics and Intercultural Communication*, no. 4, pp. 22–25.
2. *Collins English Dictionary*, 12th edition, Oxford University Press, Oxford, 2011.
3. Ozhegov S.I. 2015. *Explanatory dictionary of the Russian language*. L.I. Skvortsov (ed.). Moscow. (In Russ.)
4. *Oxford English Dictionary*, 2nd Edition, 1989.
5. *Dictionnaire Le Robert*. Paris, 1988.

Р. Илсон

ЛЕКСИКОГРАФИЯ ПОНЯТИЙ: АВРААМИЧЕСКИЕ РЕЛИГИИ

*Университетский Колледж Лондона,
WC1E6BT, Великобритания, Лондон, Gower Street*

В статье представлено сравнение трактовок трех культурно значимых понятий – иудаизма, христианства, ислама – в словарях нескольких языков, для того чтобы: 1) исследовать словари и культуру составления словарей, которые используют данные концепты; 2) побудить исследователей реализовывать подобную практику сравнений.

Ключевые слова: Авраамические вариации; концепция; лексикография.

Сведения об авторе: Роберт Илсон – профессор, почетный научный сотрудник Университетского колледжа Лондона, Великобритания, почетный член Европейской ассоциации лексикографии (e-mail: robert.ilson@outlook.com).

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Илсон Р.* The Lexicography of Concepts: the Crusades // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2020. № 4. С. 22–25.
2. *Ожегов С.И.* (сост.) Толковый словарь русского языка / Под общ. ред. Л.И. Скворцова. М., 2015.
3. *Collins English Dictionary*, 12th edition. Oxford University Press, Oxford, 2011.
4. *Dictionnaire Le Robert*. Paris, 1988.
5. *Oxford English Dictionary*. 2nd Edition, 1989.

КОГНИТИВНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

С.С. Грецкая

К ВОПРОСУ О «КАЛЕЙДОСКОПИЧЕСКИХ» КОНЦЕПТАХ В ЛИНГВИСТИКЕ¹

*Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова»
119991, Москва, Ленинские горы, 1*

В фокусе внимания в предлагаемой статье оказываются концепты «калейдоскопического» типа (в терминологии А.П. Бабушкина), которые могут принимать в одной вербальной оболочке вид различных когнитивных структур. Ставится вопрос о потенциальной «калейдоскопичности» не только метафорических концептов абстрактных имен, о которых писал А.П. Бабушкин, но и концептов, ключевыми вербализаторами которых являются лексемы конкретной семантики. На материале романа “When You Trap a Tiger” (2020) корейско-американской детской писательницы Тэй Келлер (Tae Keller) автор демонстрирует на примере концепта TIGER, что «калейдоскопичность» может быть присуща и концептам, которые объективируются именами конкретной семантики. Приводится ряд примеров актуализации в дискурсивном пространстве рассматриваемого художественного произведения когнитивных структур разного вида (мыслительная картинка, фрейм, сценарий и схема), «схваченных» одной вербальной оболочкой – именем концепта TIGER. Для каждого конкретного случая определяется тип «калейдоскопического» концепта и описываются когнитивные механизмы, благодаря которым становится возможным говорить о «калейдоскопичности» изучаемого концепта (в частности профилирование, концептуальная метафора, перспективизация и символизация). Кроме того, с учетом рассмотренных контекстов из романа и данных о ядерных и периферийных элементах концепта TIGER, которые зафиксированы в дефинициях ключевого слова *tiger* в авторитетных толковых словарях английского языка, автор описывает предполагаемый принцип объединения в категорию «калейдоскопических» концептов, именами которых

Грецкая Софья Сергеевна – кандидат филологических наук, доцент кафедры лингвистики, перевода и межкультурной коммуникации факультета иностранных языков и регионоведения МГУ имени М.В. Ломоносова (e-mail: gnole_fungle@mail.ru).

¹ Исследование выполнено при поддержке Междисциплинарной научно-образовательной школы Московского университета «Сохранение мирового культурно-исторического наследия».

служат лексемы конкретной семантики, отличающийся от принципа организации категории для метафорических концептов абстрактных имен.

Ключевые слова: «калейдоскопические» концепты; когнитивные механизмы; типы когнитивных структур; категория; прототип; актуализация концепта в дискурсе.

Как известно, одним из двигателей когнитивной лингвистики как научного направления является осознание исследователями, отечественными и зарубежными, принципиальной значимости участия языка в основных познавательных процессах – концептуализации и категоризации. Несмотря на то что ученые уже не одно десятилетие возвращаются к изучению отдельных концептов как единиц знания и их объединений (категорий), а также связей между ними, по-прежнему нельзя говорить ни о наличии исчерпывающего перечня разновидностей концептов, ни о единодушии исследователей в отношении трактовок конкретных их типов.

В настоящей статье в фокусе внимания оказываются «калейдоскопические» концепты. Предложивший данный термин А.П. Бабушкин использует его для обозначения объективируемых абстрактной лексикой когнитивных структур, которые «принимают в одной вербальной оболочке вид то мыслительной картинке, то схемы, то фрейма, то сценария, как в детской игрушке меняются узоры цветных стеклышек» [Бабушкин, 2019: 133]. Связано такое положение дел главным образом с тем, что «наша обыденная понятийная система, в рамках которой мы думаем и действуем, по сути своей метафорична» [Лакофф, Джонсон, 2004: 25], причем многие носители конкретного языка могут не осознавать метафоричности привычных для них языковых единиц. Еще до Дж. Лакоффа и М. Джонсона Дж. Джейнс отмечал, что именно по «лестнице» из метафор языковые единицы наряду с называемыми объектами / явлениями внеязыковой действительности совершают «восхождение» от конкретного к абстрактному (“language and its referents climbed up from the concrete to the abstract on the steps of metaphors, even, <...> created the abstract on the bases of metaphors” [Jaynes, 2000: 51]. Известно, что «концептуальный процесс, порождающий метафору, распознает как сходные свойства референтов, на которых основывается аналогия, так и несходные, на которых строится семантическая аномалия» [Молчанова, 2018b: 10], что и делает метафору способом формирования нового знания и источником понимания кристаллизации ментальных процессов в языке.

Возвращаясь к концепции А.П. Бабушкина, обратим внимание на то, что автор, вслед за Дж. Лакоффом обращаясь к концепту

ЖИЗНЬ, иллюстрирует его «калейдоскопичность» при помощи нескольких групп афоризмов, отмечая для каждой группы тип «калейдоскопического» концепта, и объединяет все «калейдоскопические» варианты в категорию. То, что метафорические концепты абстрактных имен могут рассматриваться как «калейдоскопические», возражений не вызывает. Вместе с тем считаем правомерным поставить вопрос о возможности существования «калейдоскопических» концептов, именами которых являются слова конкретной семантики, и, как следствие, о когнитивных механизмах, обуславливающих «калейдоскопичность» таких концептов, а также о принципах их категоризации. Целью данной статьи является демонстрация «калейдоскопичности» концепта, объективируемого при помощи имени конкретной семантики.

Материалом для исследования послужил роман “When You Trap a Tiger” (2020)² молодой корейско-американской писательницы Тэй Келлер (Tae Keller), позиционирующей свое творчество как ориентированное на детей среднего школьного возраста, затрагивая при этом вопросы (в том числе поиска и переосмысления идентичности, психического здоровья в связи с утратой близких, границ и способов проявления свободы личности), актуальные и для читателей старшего возраста.

Итак, концепт, который, на наш взгляд, в дискурсивном пространстве указанного художественного произведения предстает как калейдоскопический, – это концепт TIGER (ТИГР). Роман написан на английском языке с привлечением менее чем десяти лексем корейского языка в их романизованном виде, причем ни одна из них не является аналогом англоязычной лексемы *tiger*. В название вынесен именно вербализатор *tiger*, и далее мы представим ряд контекстов, в которых благодаря различным когнитивным механизмам актуализируется «калейдоскоп» стоящих за данным ключевым словом смыслов и ментальных структур.

Обратимся в первую очередь к данным авторитетных толковых словарей английского языка (Merriam-Webster Dictionary, Collins English Dictionary, The Cambridge Essential British English Dictionary, The Cambridge Essential American English Dictionary, Oxford English UK Dictionary), чтобы составить представление о закрепленных в лексикографических источниках ядре и периферийных элементах интересующего нас концепта. В связи с тем, что в указанных словарях предлагается примерно одинаковый набор дефиниций лексемы *tiger*, а также с учетом ограничений, накладываемых требованиями к объему статьи, приведем перечень толкований по данным

² Keller T. When You Trap a Tiger. N.Y., 2020.

словаря Merriam-Webster Dictionary³ с указанием ссылок на интернет-страницы словарных статей с аналогичными дефинициями в иных словарях. 1. a): *a large Asian carnivorous mammal (Panthera tigris) of the cat family having a usually tawny coat transversely striped with black*; b): *any of several large wildcats (such as the jaguar or cougar)*⁴; c): *a domestic cat with striped pattern* (только в Merriam-Webster Dictionary); d) *Australia: TASMANIAN TIGER*. (только в Merriam-Webster Dictionary) 2. a): *a fierce, daring, or aggressive person or quality*⁵; b): *someone or something (such as a situation) that is formidable or impossible to control*. 3. *British: a groom in livery*⁶. Кроме того, в Cambridge Dictionary отдельно выделены целеустремленность и сила как характеристики личности: *used to refer to someone who is very determined and strong*; а словари Collins English Dictionary и Oxford English UK Dictionary делают отсылки к активно развивающимся экономикам стран Восточной Азии, а также предлагают не связанную с большими кошками дефиницию *short for tiger moth*. Выясним, какие смыслы из перечисленных и какие иные смыслы актуализируются в рассматриваемом художественном произведении – на дискурсивном уровне с его «практически безграничными возможностями» [Робустова, 2015: 29] в части вербализации концептов, а также определим в каждом случае тип исследуемого «калейдоскопического» концепта.

1. TIGER as a big cat (ТИГР – представитель больших кошек):

*«There's a creature lying on the road ahead. It's a giant cat, with its head resting on its paws. No. Not just a giant cat. A tiger. The tiger lifts its head as we approach. It must have escaped from a circus or a zoo or something. And it must be hurt. Why else would it be lying out here in the rain?»*⁷

Перед нами со всей очевидностью мыслительная картинка в терминологии А.П. Бабушкина – главная героиня видит лежащую на проезжей части большую кошку характерного окраса, отмечая при этом несоответствие между «должным» окружением подобного животного и реальной локацией (автодорога в штате Вашингтон). О метафоризации в данном случае говорить не приходится. Мы имеем дело с репрезентирующим субординатным концептом [Болдырев, 2016].

³ URL: <https://www.merriam-webster.com/dictionary/tiger> (accessed: 25.12.2020).

⁴ URL: <https://www.collinsdictionary.com/us/dictionary/english/tiger> (accessed: 25.12.2020); URL: <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/tiger> (accessed: 25.12.2020); URL: <https://www.lexico.com/definition/tiger> (accessed: 25.12.2020).

⁵ URL: <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/tiger> (accessed: 25.12.2020); URL: <https://www.lexico.com/definition/tiger> (accessed: 25.12.2020).

⁶ URL: <https://www.collinsdictionary.com/us/dictionary/english/tiger> (accessed: 25.12.2020).

⁷ Keller T. When You Trap a Tiger. P. 10.

2. TIGER as a character from Korean myths and folk tales (ТИГР – персонаж корейской мифологии и фольклора):

«Listen: This isn't like any tiger I've seen in a zoo. It's huge, as big as our car. The orange in its coat glows, and the black is as dark as moonless night. This tiger belongs in one of Halmoni's stories.»⁸; «“Now be safe, and stay 'way from tigers. Tigers very bad.”<...> “No trusting them, okay? They tricky, but you don't listen to their lies.”»⁹

Поскольку в корейской культуре существует ограниченный набор мифологических и сказочных сюжетов с участием тигра, а сам тигр наделен определенными (не всегда совпадающими для мифов и сказок) характеристиками (например, величественный дух гор или упоминаемый в романе страж звездных историй, с одной стороны, и наглый, неблагодарный, а иногда даже глуповатый обитатель камышовых зарослей – с другой) и играет типичные роли в стереотипных ситуациях, то представляется справедливым в данном случае говорить о том, что имя концепта TIGER актуализирует фрейм, имплицитующий как минимум одну комплексную ситуацию.

3. TIGER as an invisible protective bubble (ТИГР – невидимый защитный купол):

«And the weirdest thing – it's like it's not raining around the tiger. The tiger isn't getting wet...»¹⁰; «Outside, the tiger steps in front of our car and turns, slowly, until she's facing away from us. <...> Everywhere around us, the rain is still heavy, except for the path the tiger clears.»¹¹

Профилируется защитная «функция» тигра как духа предка: важны не внешний вид, типичный для млекопитающих подсемейства больших кошек, не физические или поведенческие характеристики животного или персонажа традиционных легенд и сказок, а то, что само присутствие в облике тигра духа прабабушки главной героини и ее старшей сестры играет для девочек роль незримого пространственного щита. Именно благодаря покровительству прабабушки-тигрицы они преодолевают связанный со смертью отца панический страх перед ездой в автомобиле под дождем. В связи с таким положением дел полагаем, что в данном случае пространственные семы формируют схему – очертания защитной сферы.

4. TIGER as death (ТИГР – смерть):

«I follow her gaze – and I see the tiger. It stands right in front of us, eyes locked on Halmoni's. <...> I turn to Halmoni, and I can tell she sees it, too. “Not yet,” she mutters, eyes straight ahead. “Not ready yet.”»¹²;

⁸ Ibid. P. 11.

⁹ Ibid. P. 28–29.

¹⁰ Ibid. P. 67.

¹¹ Ibid. P. 185.

¹² Ibid. P. 67.

«*I am ready now.*» <...> «*Sometime, the strongest thing is to stop running. To say, I am not afraid of tigers. I am not afraid to die.*»¹³

На наш взгляд, в рамках дискурсивного пространства рассматриваемого романа концепт TIGER может актуализировать разного рода сценарии. Примечательно, что в сознании девочки со всей вероятностью срабатывает когнитивный механизм концептуальная метонимия: она видит тигра как причину смерти человека, как «инструмент», лишаящий жизни («*I know. I'll stay away. Tigers eat people and stuff.*»¹⁴; «*One of the tiger facts flashes through my brain: A tiger's tooth can cut through bone!*»¹⁵). В то же время в сознании бабушки перспективизируется связь тигра-духа с загробным миром: она испытывает страх перед переходом в новое состояние. Представляется, что такая творческая реинтерпретация образа тигра автором есть результат абдуктивного мышления, так называемого бокового смещения [Молчанова, 2018a]: тигр воплощает «соревнование» с жизнью и вынужденную необходимость «прекратить бежать».

5. TIGER as achieved identity (ТИГР – достигнутая идентичность):

«*All my life, I spend so much time, so much energy, hiding my heart. I am scare of tigers. But more, I am scare of the tiger in me,*» she says. «*I thought I have to hide my words, because my English not so good. I thought I have to hide my heart, because I feel too much. And I thought I have to hide my story, because I think if I tell it, it is who I am forever.*»¹⁶

Умиравшая бабушка героини наконец приходит к осознанию того, что многолетние усилия, потраченные на подавление своей этнокультурной идентичности в принимающем американском обществе и личностной идентичности в целом, не оправдались. Анализ дискурсивного пространства романа «*When You Trap a Tiger*» позволяет заключить, что в рассматриваемом блюнде происходит концептуальная интеграция двух исходных ментальных пространств: идентичность соотносится с тигром, а бабушка – с охотником. В этом примере каузально событийная структура не выводится из фрейма источника: охотник, поймавший в ловушку тигра, не может быть им съеден (за исключением, конечно, крайне маловероятной ситуации, когда сам сидит в той яме, в которую попал тигр). В блюнде появляется новая структура: достижение идентичности, ее принятие, уничтожает человека.

¹³ Ibid. P. 190.

¹⁴ Ibid. P. 28.

¹⁵ Ibid. P. 104.

¹⁶ Ibid. P. 190.

6. TIGER as the girl/woman who refuses to conform to social expectations (ТИГР – женщина, желающая выйти за пределы ожиданий общества).

*«Tigers are wild, out of control. They speak the truth and swallow the world. They are always wanting more. But human girls, she was told, are not meant for wanting. They are meant for helping. They are meant for quiet. And sometimes, the tiger-girl would mix up her lives. She would feel the wrong things at the wrong time.»*¹⁷

Символическое обозначение при помощи лексемы *tiger* девочки/девушки/женщины, которая по духу и манере поведения не соответствует конвенциональным представлениям о месте женщины в конкретном (традиционном корейском) обществе, связано с переосмыслением автором двух корейских космогонических мифов. Один из них в несколько переработанном варианте – история о двух сестрах, спасавшихся бегством от тигра и в итоге ставших солнцем и луной, – приводится в романе как та самая бабушкина *the tiger story*. Отметим, что героиня вспоминает о том, как старшая сестра – солнце – предложила младшей поменяться местами, поскольку последняя испытывала дискомфорт от постоянного внимания к себе на ночном небе, в результате чего младшая обрела покой в непривычной для себя запредельно яркой роли. И по сюжету романа девочка, до двенадцати лет бывшая «невидимкой» во всех смыслах, тихим и послушным ребенком, начинает переживать кризис идентичности, что выражается не только в рефлексии, но и в эмоциональных всплесках и агрессии по отношению к другим. В истории о полудевушке-полутигрице, которую рассказывает ей дух-тигр, она узнает свои душевные метания.

Второй космогонический миф, имеющий отношение к рассматриваемому символическому концепту-фрейму, – это миф об основании первого корейского государства, Кочосон¹⁸, в составе которого есть сюжетная линия о медведе и тигре, пришедших к богу небес Хвануну с просьбой превратить их в людей. Хванун поставил условие (на протяжении ста дней не покидать пещеру и питаться только чесноком и полынью), которое тигр, в отличие от медведя, впоследствии ставшего женщиной – прародительницей корейского народа, в силу своей свободолюбивой природы выполнить не смог. Данный миф Т. Келлер комментирует после основного текста романа: “Because if the bear represents Korean women – or a version of womanhood that means suffering and silent endurance – what, then, of the tiger? What about the woman who refused to suffer and was banished

¹⁷ Ibid. P. 108.

¹⁸ Seo D.S. Myth of Dangun // Encyclopedia of Korean Folk Culture. URL: <https://folkency.nfm.go.kr/en/topic/detail/5336> (accessed: 25.12.2020).

for it? What would happen if she came back? What would she want – and what story would she tell?”¹⁹, что подтверждает нашу догадку о том, что рассматриваемый фрейм есть иллюстрация интерпретирующего концепта, т.е. «единицы нового знания, формируемой на основе интерпретации коллективных знаний о мире в рамках индивидуальной концептуальной системы» [Болдырев, 2016: 24] автора.

Следует отметить, что приведенный перечень примеров, демонстрирующих «калейдоскопичность» концепта TIGER, ключевым вербализатором которого является лексема конкретной семантики, полным не является, однако даже они дают основания полагать, что «калейдоскопический» характер могут иметь не только метафорические концепты абстрактных имен. Как показывает материал, «калейдоскопичность» концептов могут обеспечивать различные когнитивные механизмы, в том числе профилирование, концептуальная метафора, перспективизация и символизация.

Что касается объединения калейдоскопических концептов в категорию вокруг прототипа, то в случае рассмотренного концепта TIGER, с учетом ядерных и периферийных концептуальных признаков, зафиксированных в толковых словарях английского языка, предлагается двигаться в ином направлении, чем в случае с концептами абстрактных имен. Наиболее логичным представляется принять в качестве прототипа мыслительную картинку, воплощенную в основной словарной дефиниции, а далее – от ядра вовне, по мере удаления от конкретно-чувственного образа – будут располагаться профилирующие или перспективизирующие какие-то присущие тигру черты фреймы и сценарии и, наконец, схемы, которые закрепляют наименьшее количество концептуальных признаков.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Бабушкин А.П.* Категоризация «калейдоскопических» концептов // Когнитивные исследования языка: материалы Международного конгресса по когнитивной лингвистике, 16–18 мая 2019 г. М.; Нижний Новгород, 2019. Вып. 37: Интегративные процессы в когнитивной лингвистике. С. 16–18.
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 сент. 2016 г., Екатеринбург, Россия. М.; Екатеринбург, 2016. С. 16–25.
3. *Лакофф Дж., Джонсон М.* Метафоры, которыми мы живем. М., 2004.
4. *Молчанова Г.Г.* Когнитивный диссонанс как транзакционный прием построения урбанонима // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2018а. № 1. С. 8–16.

¹⁹ *Keller T.* When You Trap a Tiger. P. 204–205.

5. Молчанова Г.Г. Когнитивная синестезийная метафора и теория напряженности // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2018b. № 4. С. 9–20.
6. Робустова В.В. Ономастическая лексика как способ вербализации концептов // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2015. № 2. С. 20–30.
7. Jaynes J. *The Origin of Consciousness in the Breakdown of the Bicameral Mind*. Boston; N.Y., 2000.

Sof'ya S. Gretskaya

ON “KALEIDOSCOPIC” CONCEPTS IN LINGUISTICS²⁰

*Lomonosov Moscow State University
1 Leninskie Gory, Moscow, 119991*

The paper focuses on “kaleidoscopic” concepts, which are defined by A.P. Babushkin as cognitive structures that take different forms under the same verbal “skin”. The core of the research is the question raised by the author about the possibility of “kaleidoscopic” performance being a feature not exclusively found in the concepts “captured” by abstract words. The idea that the concepts verbalized by concrete words can also be “kaleidoscopic” is investigated through a study of the concept TIGER, as actualized in the discourse space of the novel “When You Trap a Tiger” (2020) by Tae Keller, a young Korean-American children’s writer. The author presents a series of examples from the novel showing how cognitive structures of different kinds (e.g. mental pictures, frames, scenarios, schemes) are verbalized by one and the same concrete word, that is the name of the concept TIGER. For each case the type of the “kaleidoscopic” concept is defined, and the cognitive processes (i.e. profiling, conceptual metaphor, perspectivization, symbolization) activating the “shapeshifting” performance of the concept are described. Furthermore, using the data on the nucleus and peripheral areas of the concept in question, as presented in definitions of the key word *tiger* in several of the most authoritative dictionaries of English, the author formulates the principle of categorization of “kaleidoscopic” concepts that are verbalized by concrete words. It is deemed important that the above-mentioned principle is essentially different from the one pertaining to “kaleidoscopic” concepts named by abstract words.

Key words: “kaleidoscopic” concepts; cognitive mechanisms; types of cognitive structures; category; prototype; concepts in discourse.

About the author: *Sof'ya S. Gretskaya* – PhD, Associate Professor at Department of Linguistics, Translation Studies and Intercultural Communication, Faculty of Foreign Languages and Area Studies, Lomonosov Moscow State University (e-mail: gnole_fungle@mail.ru).

²⁰ This research has been supported by the Interdisciplinary Scientific and Educational School of Moscow University “Preservation of the World Cultural and Historical Heritage”.

REFERENCES

1. Babushkin A.P. 2019. Kategorizatsiia “kaleidoskopicheskikh” kontseptov [Categorization of “Kaleidoscopic” Concepts]. *Kognitivnye issledovaniia iazyka: materialy Mezhdunarodnogo kongressa po kognitivnoi lingvistike*, 16–18 maia 2019 g. Moscow; Nizhnii Novgorod, 37, pp. 16–18. (In Russ.)
2. Boldyrev N.N. 2016. Tipologii kontseptov i iazykovaia interpretatsiia [The typology of concepts and linguistic interpretation]. *Novaia Rossiia: traditsii i innovatsii v iazyke i nauke o iazyke: materialy dokladov i soobshchenii Mezhdunarodnoi nauchnoi konferentsii, posviashchennoi iubileiu Zasluzhennogo deiatelia nauki RF, doktora filologicheskikh nauk, professora L.G. Babenko*, 28–30 sent. 2016 g., Ekaterinburg, Rossiia, Moscow; Ekaterinburg, Kabinetnyi uchenyi, pp. 16–25. (In Russ.)
3. Lakoff G., Johnson M. 2004. *Metafori, kotorymi my zhivem* [Metaphors We Live By]. Moscow, Editorial URSS. (In Russ.)
4. Molchanova G.G. 2018a. Kognitivnyi dissonans kak transaktsionnyi priem postroeniya urbanonima [Cognitive dissonance as a transactional mechanism of the urbanomic formation]. *Moscow State University Bulletin. Series 19: Linguistics and Intercultural Communication*, no. 1, pp. 8–16. (In Russ.)
5. Molchanova G.G. 2018b. Kognitivnaya sinesteziinaya metafora i teoriya napryazhennosti [Cognitive synesthetic metaphor and the theory of tension]. *Moscow State University Bulletin. Series 19: Linguistics and Intercultural Communication*, no. 4, pp. 9–20. (In Russ.)
6. Robustova V.V. 2015. Onomasticheskaya leksika kak sposob verbalizatsii kontseptov [Onomastic lexis as a way of verbalization of concepts]. *Moscow State University Bulletin. Series 19: Linguistics and Intercultural Communication*, no. 2, pp. 20–30. (In Russ.)
7. Jaynes J. 2000. *The Origin of Consciousness in the Breakdown of the Bicameral Mind*. Boston; New York, Mariner Books, 2000.

П.И. Сергиенко

**СОЦИАЛЬНАЯ РОЛЬ PR СКВОЗЬ ПРИЗМУ
КОГНИТИВНОЙ МЕТАФОРЫ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ
АНГЛОЯЗЫЧНОМ ДИСКУРСЕ**

*Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова»
119991, Москва, Ленинские горы, 1*

Данное исследование посвящено изучению различных подходов к представлению социальной роли предметной области «связи с общественностью» через призму когнитивной метафоры на материале англоязычного PR-дискурса. Исходя из постулата о том, что метафорическая категоризация – неотъемлемая характеристика деятельности профессионалов, исследование ставит целью выявление традиционных метафорических образов в языковом представлении важных составляющих указанной коммуникативной деятельности человека. Основываясь на ценностных и функциональных свойствах, исследователи по-разному определяют социальные функции связей с общественностью, связанные с информированием общества, созданием благоприятной среды для функционирования организации, продвижением определенного имиджа компании и так далее. Будучи молодой практической и исследовательской деятельностью, PR вносит постоянные изменения в теоретическое осмысление практических подходов к обеспечению данной деятельности в коммуникативной сфере. Изучение различных аспектов рассмотрения PR в профессиональной литературе посредством анализа когнитивной метафоры позволяет по-своему раскрыть скрытые смыслы и области применения направленной коммуникативной деятельности, а также проникнуть в суть языковых процессов и установить связи с мышлением и формированием моделей влияния на аудиторию.

Ключевые слова: когнитивная метафора; связи с общественностью; PR; английский язык; интерпретация смысла; влияние на аудиторию.

В рамках когнитивной науки, как правило, практикуются исследования человеческого сознания с разных сторон, выдвигается постулат о том, что метафоричное выражение мысли лежит в основе понимания мышления и процессов создания концептуальной картины мира как национально специфического, так и его универ-

Сергиенко Полина Игоревна – кандидат филологических наук, преподаватель кафедры английского языка для гуманитарных факультетов факультета иностранных языков и регионоведения МГУ имени М.В. Ломоносова (e-mail: poserg@bk.ru).

сального образа [Арутюнова, 1990: 6]. Утверждается также, что без концептуальной метафоры как формы концептуализации всего окружающего мира, невозможно получение нового знания.

Метафора в наиболее общем смысле может рассматриваться как видение одного объекта через другой, и «в этом смысле является одним из способов репрезентации знания в языковой форме» [Краткий словарь..., 1997]. Исследователи относят метафору к сложным мыслительным пространствам, как, например, областям чувственного и социального опыта, которые в процессе мышления соотносятся с более конкретными мыслительными пространствами.

Авторы теории когнитивной метафоры, М. Джонсон и Дж. Лакофф, утверждают, что метафора пронизывает всю нашу жизнь, проявляется в мышлении и в деятельности. Понятийная система, в рамках которой мы мыслим и действуем, «метафорична по самой своей сути» [Lakoff, Johnson, 1980]. По мнению исследователей, метафора играет важную роль в создании концептуальных систем, формирует мышление, моделирует определенную историческую эпоху [Миньяр-Белоручева, 2020] и отражается в поведении людей. Метафоричная по своей сути, понятийная система базируется на языковом воплощении, что позволяет получить доступ к метафорам, конструирующим наше мышление и деятельность.

Принимая во внимание объект исследования, связанный с различными теоретическими подходами к описанию социальной роли PR в англоязычном профессиональном дискурсе через призму когнитивной метафоры, мы рассматриваем разное языковое выражение определенных языковых знаков, скрывающих за собой ментальное представление о концепте. Исследователи отмечают, что концептуальная система человека постоянно изменяется, модифицируется в процессе его взаимодействия с окружающим миром, создавая так называемое радиальное концептуальное расширение [Молчанова, 2011: 18]. Данный когнитивный процесс обеспечивает новое структурное знание в существующей концептуальной системе человека на основе прошлого опыта, именуемое трансфером знаний [Левицкий, 2019]. Более того, для настоящего исследования важным является положение о том, что язык репрезентирует феномены культуры и выступает в качестве ее хранителя [Степанов, 2001; Тер-Минасова, 2017], а также в качестве ее составного элемента и транслятора определенных фрагментов, бережно хранимых и передаваемых из поколения в поколение, существующих наряду с затемненными «зонами забвения» в потоке коллективной памяти [Загряжкина, 2014: 62].

Рассматривая соотношение смыслов и языкового выражения на материале профессионального дискурса специалистов по связям с общественностью, мы исходим из положения о ценности языковых

знаков, являющихся репрезентацией внутренних смыслов и их интерпретации [Вишнякова, 2018]. Наше исследование показывает, как в профессиональном языке могут реализовываться основные концепты, образующие PR-дискурс, посредством метафорического воплощения различных подходов к определению социальной роли PR.

В наиболее узком смысле общественная роль PR понимается представителями прагматического подхода, считающими деятельность по связям с общественностью полезной практикой, помогающей достичь цели, поставленной заказчиком: *“Public Relations is a useful practice, something that adds value to a client by helping to meet its objectives”* [Grunig, 1992: 8] / «Связи с общественностью – полезная практика, то, что добавляет значимость компании в глазах клиента, помогая достичь поставленные цели» (Здесь и далее перевод мой. – П.С.). Данное видение подчеркивает практическую пользу (to meet its objectives/ достичь своих целей) как основную функцию деятельности специалистов по PR. Еще один взгляд описывается теориями, согласно которым PR сравнивается с комплексной системой общества, становясь обычным объектом исследования для различных наук: *“Public relations, like society itself, is a neutral object of study. Researchers can discover how practitioners view their social role and what their motivations are”* [Grunig, 1992: 8] / «Связи с общественностью, подобно обществу самому по себе, представляют собой нейтральный объект изучения. Исследователи могут рассматривать, как PR-специалисты представляют свою социальную роль и их мотивации». В приведенном тексте реализуется метафора общества как такового, со своими функциями и областями исследования. По мнению американского исследователя Джеймса Грунига, связи с общественностью могут быть сведены к управленческим функциям, направленным на создание и продвижение благоприятного имиджа компании, или же сводятся к функции коммуникации, что несколько ограничивает понимание всей области, на которой держится репутация компании.

Другое мнение высказывают исследователи, когда говорят о неизбежном вовлечении большой группы людей в процесс манипулирования поведением и управления мнением толпы (herd-like public), в терминах Э. Бернейза, считающимся основоположником отрасли: *“PR can be seen as «applied social science» that uses insights from psychology, sociology, and other disciplines to scientifically manage and manipulate the thinking and behavior of an irrational and «herdlike» public”* [Bernays, 1947] / «Сфера может рассматриваться как прикладная область, использующая достижения психологии, социологии и других дисциплин для осуществления научного подхода к управлению мыслями и поведением иррационального общества,

обладающим стадным чувством». Исследователи подчеркивают справедливость подобной точки зрения: ... *“the term PR can, sometimes justifiably, be used to describe actions that have been carried out to manipulate or mislead”* [Wolstenholme, 2013: 4] / Термин «связи с общественностью» может, иногда оправданно, использоваться для описания действий, направленных на то, чтобы ввести в заблуждение». Остается открытым вопрос, насколько благими будут цели специалистов, или насколько этическими будут продвигаемые идеи. Яркий критик деятельности PR-специалистов Н. Хомский на примере военной пропаганды показывает, что PR продвигает интересы малой группы людей, несмотря на нужды общества: *“PR has been used to further the ends of the few, regardless of the needs of the many”* [Chomsky, 2002]. Другими словами, сторонники данной теории рассматривают связи с общественностью как определенный прием сохранения и удержания власти, прибегая к технологии манипулирования и обмана. В данном видении ключевым считается представление о необходимом, заранее сформированном мнении о компании или каком-то явлении, которое часто вводит в заблуждение аудиторию.

Популярной в профессиональном PR-дискурсе является также метафора военных действий: *“The practice [PR] ... requires the taking of well-planned steps into enemy or opposition territory to listen carefully to their points of view, as that is the basis of mutual understanding”* [Cutlip, 1994] / «Практика PR требует спланированных действий на вражеской территории, или территории противника, для того, чтобы внимательно слушать, поскольку это и есть основа взаимопонимания». Использование лексических единиц «противник», «враг», «вражеская территория» и т.д. позволяет исследователям представить связи с общественностью с помощью метафоры войны. Данное видение сближает PR с ключевыми концептуальными метафорами, которые описаны в работе *“Metaphors we live by”* американскими исследователями М. Джонсоном и Дж. Лакоффом [Lakoff, Johnson, 1980]. Они приводят пример, каким образом метафорическое понятие *Argument is War* способствует осмыслению своей позиции, отношения к противнику, и регулирует действия участников спора. Подобным же образом согласно данному подходу, взаимодействие PR специалистов, представляющих интересы конкретной компании, с целевой аудиторией будет успешным в случае тактических побед и выстраивании верной коммуникационной стратегии в отношении противодействующей стороны.

Критическая теория в то же время утверждает, что сфера связей с общественностью принадлежит экономической элите [Chomsky, 2002], имеющей реальную власть в обществе, уподобляя таким об-

разом данную предметную область политике, основным направлением деятельности которой также является продвижение определенной точки зрения и сохранение власти. В связи с этим интересен взгляд исследователей, описывающих социальную роль PR с позиции теории игр [Murphy, 1989], разработанной Дж. Нэшом (John Forbes Nash), лауреатом премии по экономике памяти Альфреда Нобеля в 1944 г. В предложенном ключе предметная область связей с общественностью, основываясь на двустороннем противостоянии компании и потребителя, может быть приравнена к «игре с нулевой суммой» (a zero-sum game). В рамках данной теории социальная роль PR передается посредством метафоры игры, когда есть победители и проигравшие. Неотъемлемая часть американской картины мира – пресуппозиция, что для достижения успеха и финансового благополучия необходимо вести постоянное противостояние и стремиться взаимодействовать с другими игроками наиболее выгодным для себя способом.

Подчеркивая еще одну социальную роль предметной области связей с общественностью, теоретики PR говорят о том, что она может пониматься как инструмент, или механизм для достижения определенных целей: *“It is the tools and skills to use them [PR practices] that make it powerful”* [Wolstenholme, 2013: 5] / *«Именно инструменты или навыки специалистов наделяют область PR особыми возможностями»*. Другими словами – это инструмент, или механизм, посредством которого организации и разные социальные группы взаимодействуют между собой в плюралистической системе и разрешают возникающие конфликты наиболее благоприятным для всех способом: *“Public relations is a mechanism by which organizations and publics interact in a pluralistic system to manage their interdependence and conflict”* [Grunig, 1992: 9] / *«Связи с общественностью – это механизм, при помощи которого организации и аудитория взаимодействуют в плюралистическом обществе, поддерживают взаимозависимость и разрешают конфликты»*. Данное видение позволяет вывести следующую метафору: «PR – это механизм разрешения конфликтов». В словаре Oxford Learners' Dictionary мы находим следующие определения слову mechanism / механизм: 1) *a set of moving parts in machine that performs a task (f.ex. a mechanism for locking the door)*/ *«набор движущихся элементов в оборудовании, которое выполняет определенную функцию (например, механизм запирания двери)»; 2) a method or a system for achieving something (f.ex. mechanisms for dealing with complaints from the general public)* [Oxford Learner's Dictionary, URL] / *«Метод или система достижения цели (например, механизм рассмотрения жалоб, поданных представителями широкой общественности)»*. Становится очевид-

ным, что за основу метафорического осмысления общественной роли связей с общественностью берется второе значение слова *mechanism* / механизм, под которым понимается метод или система действий для достижения результата. Связи с общественностью, таким образом, представляют собой отлаженный механизм, набор определенных методов и систем для осуществления направленной коммуникации компании с внутренней и внешними аудиториями.

Рассматривая различные метафоричные представления социальной роли, которую играет сфера связей с общественностью, необходимо привести высказывание Н.Д. Арутюновой о том, что «акт метафорического творчества лежит в основе многих семантических процессов – развития синонимических рядов, появление новых значений и их нюансов, создание полисемии, развитие систем терминологии и эмоционально- экспрессивной лексики» [Арутюнова, 1990: 8]. Этим положением можно объяснить многообразие языкового выражения метафоричных представлений об исследуемой области, которые выражают различное видение данного явления или выделяют его основные характеристики.

Наиболее удачно, по мнению ряда исследователей, – представление связей с общественностью как двустороннего диалога, или двунаправленной, «симметричной» коммуникации, как ее схематично представляют исследователи (*The Riley and Riley model*) [Wolstenholme, 2013: 4], призванной к мирному разрешению конфликтных ситуаций и возникающих споров между отправителем и получателем информации. Поскольку именно коммуникация является условием успешного существования компании в обществе, теоретики PR апеллируют к двунаправленному процессу обмена информацией в поисках взаимопонимания: “...*symmetry is a precondition of communicative action because understanding or mutual understanding is what makes communication possible and dialogue is the form that communication should take*” [Piecicka, 1995] / «...симметрия является основным условием коммуникативных действий, поскольку понимание и взаимопонимание являются необходимыми для проведения диалога, той формы, которую должна принимать коммуникация». PR в данном случае на уровне метафорического восприятия понимается как двунаправленная коммуникация, способная изменять настроения в обществе и создавать благоприятные условия для существования компании.

Рассмотрение связей с общественностью как «симметричного» процесса позволит выиграть обеим сторонам коммуникации – организации и ее аудитории, а критический взгляд на данный процесс способен совершенствовать данную сферу человеческой деятельности, что служит на благо общества. Использование когнитивной

метафоры для описания роли, которую играет теория и практика связей с общественностью, позволяет наиболее понятным способом представить концептуальную основу описываемого явления. Метафоричность языка специальности в данном случае позволяет разграничить существующие теоретические подходы к профессиональной деятельности и дать им четкое описание.

В целом метафорическая репрезентация социальной роли связей с общественностью в англоязычном профессиональном PR-дискурсе направлена на выполнение как общеязыковых, так и специальных задач, обусловленных данным дискурсом. Когнитивная метафора способствует более точной передаче сообщения, улучшает уровень восприятия информации и формирует определенное представление об описываемом явлении у аудитории. Рассмотренный материал представления различного метафорического видения социальной роли PR в рамках профессионального англоязычного дискурса свидетельствует о многогранности исследуемой области, многоаспектности ее изучения, а также динамических изменениях в данной сфере, отражающих социально-политические события и достижения научной мысли. Помимо рассмотрения когнитивной метафоры на материале профессиональной литературы для специалистов в области PR перспективным является изучение лингвистических приемов и стилистических средств, используемых в практической деятельности специалистами указанной области для создания благоприятного имиджа компаний и налаживания доверительных отношений с аудиторией.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Арутюнова Н.Д.* Метафора и дискурс // Теория метафоры: Сборник: Пер. с англ., фр., нем., исп., польск. яз. / Вступит. сл. и сост. Н.Д. Арутюнова; общ. ред. Н.Д. Арутюновой и М.А. Журиной. М., 1990.
2. *Вишнякова О.Д.* Язык как инструмент смысловой интерпретации (на материале современного английского языка) // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2018. № 1. С. 17–27.
3. *Загряжская Т.Ю.* Референтные точки языка и культуры: статика и динамика (на примере Квебека) // Вест. Моск. ун-та. Сер. 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2014. № 2. С. 61–71.
4. *Кубрякова Е.С., Демьянков В.З., Панкрац Ю.Г., Лузина Л.Г.* Краткий словарь когнитивных терминов / Под общ. ред. Е.С. Кубряковой. М., 1997.
5. *Левицкий А.Э.* Текст и дискурс с позиции трансфера знаний: «им не жить друг без друга» // Германистика 2019: nova et nova. Материалы Второй Международной научно-практической конференции. 2019. С. 236–238.
6. *Миньяр-Белоручева А.П.* Метафоры в пространстве исторического дискурса // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Лингвистика. Челябинск, 2020. Т. 17. № 4. С. 5–11. Doi:10.14529/ling200401.

7. *Молчанова Г.Г.* Методы исследования в межкультурной коммуникации: символ как когнитивная память культуры // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2011. № 1. С.7–24.
8. *Степанов Ю.С.* Константы: Словарь русской культуры. Опыт исследования. М., 1997. С. 40–76.
9. *Тер-Минасова С.Г.* Challenges of Intercultural Communication: A View from Russia // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2017. № 4. С. 9–19.
10. *Bernays E.L.* The Engineering of Consent // Annals of the American Academy of Political and Social Science. First publ. 1947. № 250 (1). P. 113–120. doi:10.1177/000271624725000116
11. *Chomsky N.* Media Control, the Spectacular Achievements of Propaganda. Seven Stories Press: N.Y., 2002.
12. *Cultrip S.* The Unseen Power: Public Relations. Modino Press, 1994.
13. *Grunig J.E.* (ed.) Excellence in Public Relations and Communication Management. Hillsdale, NJ, 1992.
14. *Lakoff G., Johnson M.* Metaphors we live by. Chi, 1980.
15. *Murphy P.* Game theory models for organizational/public conflict/ Public Relations Review. Volume 15, Issue 3. 1989. URL: [https://doi.org/10.1016/S0363-8111\(89\)80006-2](https://doi.org/10.1016/S0363-8111(89)80006-2).
16. *Oxford Learners' Dictionary.* URL: <https://www.oxfordlearnersdictionaries.com> (дата обращения: 06.05.2020).
17. *Pieczka M.* Symmetry in communication and public relations, Conference paper. Bledcom, 1995.
18. *Wolstenholme S.* (ed.) Introduction of Public Relations. Pearson, 2013.

Polina I. Sergienko

SOCIAL ROLE OF PR THROUGH THE COGNITIVE METAPHOR PRISM IN THE ENGLISH PROFESSIONAL DISCOURSE

*Lomonosov Moscow State University
1 Leninskie Gory, Moscow, 119991*

The article is dedicated to the study of different theoretical approaches to identifying the social role of Public Relations as a discipline and a practical field of human activity. The analysis is conducted in the framework of cognitive linguistics through the prism of cognitive metaphor in the domain of professional PR-discourse. Methods of cognitive linguistics allow for the discovery of language and consciousness interconnectedness, establish certain understanding of key ideas and notions in the professional sphere to the analysis using different language manifestations. We proceed from the premise of categorization being inalienable part of any professional activity which leads to PR specialists and theorists resorting to expressive language means in pinpointing vital characteristics of the most important notions in the field and creating certain attitudes towards them. Based on the inherent values and research angles different theoreticians define the social role of public relations, either as a tool in the war with different audiences, or a mechanism for peaceful regulation of a conflict or an adjustable social body for improving and criticizing

the trends within society. Overall, pragmatic, idealistic and critical standpoints use of expressive means to serve certain ends in conveying a certain meaning or attitude.

Key words: cognitive metaphor; public relations; PR; English; interpretation; sense; public influence; social role.

About the author: *Polina I. Sergienko* – PhD, Lecturer, Department of the English Language for Humanities Faculties, Faculty of Foreign Languages and Area Studies, Lomonosov Moscow State University (e-mail: poserg@bk.ru).

REFERENCES

1. Arutjunova N.D. 1990. *Metafora i diskurs / Teorija metafori: Sbornik: per. s angl., franz., nem., isp., pol'sk. yaz.* [Metaphor and discourse / Theory of metaphor: a collection of articles, transl. from Eng, Fr., Ger., Sp., Pol.]. Intro word and compiled by N.D. Arutjunova; ed. by N.D. Arutjunova. M.A. Zhurinskaja. Moscow, Progress. (In Russ.)
2. Vishnyakova O.D. 2018. Yazyk kak instrument semanticheskoy interpretazii (na materiale anglijskogo yazyka) [Language as an instrument of semantic interpretation (a case study of modern English)]. *Moscow State University Bulletin. Series 19: Linguistics and Intercultural Communication*, no. 1, pp. 17–27. (In Russ.)
3. Zagryazkina T.Yu. 2014. Reference Points of Language and Culture: Statics and Dynamics (as Exemplified by Quebec). *Moscow State University Bulletin. Series 19. Linguistics and Intercultural Communication*, no. 2, pp. 61–71. (In Russ.)
4. Kubrjakova E.S., Dem'jankov V.Z., Pankrats Yu.G., Luzina L.G.. 1997. *Kratkij slovar' kognitivnykh terminov* [A Concise dictionary of cognitive terminology]. Moscow, Philol. faculty Lomonosov Moscow State University. (In Russ.)
5. Levitsky A.E. 2019. Tekst i diskurs s pozitsii transfera znaniy: "im ne zhit' grug bez druga". *Germanistika 2019: nova et nova. Proceedings of the Second scientific conference 2019*, pp. 236–238. (In Russ.)
6. Minyar-Beloucheva A.P. 2020. Metafori v prostranstve istoricheskogo diskursa [Metaphors in the space of historical discourse]. *Bulletin of the South Ural State University. Series: Linguistics*, SUSU Publishing House (Chelyabinsk), vol. 17, no. 4, pp. 5–11. Doi 10.14529/ling200401. (In Russ.)
7. Molchanova G.G. 2011. Metody issledovaniya v mezhkulturnoj kommunikazii: simvol kak kognitivnaja pamjat' kul'tury [Research methods of intercultural communication: symbol as a cognitive culture memory]. *Moscow State University Bulletin. Series 19. Linguistics and Intercultural Communication*. no. 1, pp. 7–24. (In Russ.)
8. Stepanov Yu.S. 1997. *Konstanty: Slovar' russkoi kul'turi. Opyt issledovaniya* [Constants: A dictionary on Russian culture. Research experience]. Moscow, Shkola "Yazyki russkoi kul'tury", pp. 40–76. (In Russ.)
9. Ter-Minasova S.G. 2017. Challenges of Intercultural Communication: A View from Russia. *Moscow State University Bulletin. Series 19. Linguistics and Intercultural Communication*. no. 4, pp. 9–19.
10. Bernays E.L. 1947. The Engineering of Consent. *Annals of the American Academy of Political and Social Science*, no. 250(1), pp. 113–120. doi:10.1177/000271624725000116
11. Chomsky N. 2002. *Media Control, the Spectacular Achievements of Propaganda*. Seven Stories Press, New York.
12. Culpit S. 1994. *The Unseen Power: Public Relations*, Modino Press.

13. Grunig J.E. (ed.) 1992. *Excellence in Public Relations and Communication Management*. Hillsdale, NJ, Lawrence Erlbaum Associates.
14. Lakoff G., Johnson M. 1980. *Metaphors we live by*. Chi.
15. Murphy P. 1989. Game theory models for organizational/public conflict. *Public Relations Review*. Vol. 15, Iss. 3. [https://doi.org/10.1016/S0363-8111\(89\)80006-2](https://doi.org/10.1016/S0363-8111(89)80006-2).
16. Oxford Learners' Dictionary. URL: <https://www.oxfordlearnersdictionaries.com> (accessed: 06.05.2020).
17. Pieczka M. 1995. *Symmetry in communication and public relations*, Conference paper. Bledcom.
18. Wolstenholme S. (ed.) 2013. *Introduction of Public Relations*. Pearson.

М.А. Давыдова

РАЗВЕРНУТАЯ КОГНИТИВНАЯ МЕТАФОРА КАК ЭКСПОНЕНТ МЕТАФОРИЧЕСКОЙ КЛАСТЕРИЗАЦИИ В ДИСКУРСЕ У. ЧЕРЧИЛЛЯ¹

*Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования*

*«Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова»
119991, Москва, Ленинские горы, 1*

В фокусе данной работы – исследование взаимодействия и функционирования в ткани текста совокупности когнитивных метафор, образующих развернутую (расширенную) метафору, которая в свою очередь является частью такого явления, как метафорическая кластеризация. Расположение ряда метафор в непосредственной близости друг от друга в рамках определенного текстового фрагмента усиливает когнитивную и апеллятивную функции данного лингвокогнитивного феномена, что проявляется, с одной стороны, в том, что сосредоточие метафор позволяет создать более целостный образ предмета описания, с другой – проникнуть в более глубокие слои индивидуальной картины мира, познать свойственные конкретному индивидууму особенности категоризации и концептуализации действительности, находящие отражение в процессах номинации предметов и явлений окружающего мира. Автором продемонстрировано, что развернутая когнитивная метафора может включать как группу метафор, связанных с одной сферой-источником (домен-источник, донор), так и совокупность единиц, восходящих к разным сферам-источникам.

Ключевые слова: когнитивная метафора; когнитивный подход; развернутая когнитивная метафора; кластер; метафорическая кластеризация; концептуализация.

Исследование когнитивной (концептуальной) метафоры в различных типах дискурса представляет собой одно из актуальных направлений в когнитивной лингвистике, что подтверждается устойчивым интересом ученых к данному лингвокогнитивному феномену [Бурмистрова, 2010; Баранов, 2014; Молчанова, 2002, 2018 (а), 2018 (б), 2019; Чудинов, 2001, 2013; Lakoff, Johnson, 1980;

Давыдова Мария Александровна – аспирант, преподаватель кафедры сопоставительного изучения языков факультета иностранных языков и регионоведения МГУ имени М.В. Ломоносова (e-mail: mdav95@mail.ru).

¹ Исследование выполнено при поддержке Междисциплинарной научно-образовательной школы Московского университета «Сохранение мирового культурно-исторического наследия».

MacCormac, 1990; Fauconnier, Turner, 2002]. Продолжением и дальнейшей разработкой когнитивного подхода к сущности метафоры служит недавно вышедшая монография известного венгерского лингвиста, специалиста в области теории метафоры Золтана Кёвечеша, который предложил «расширительное», дополненное толкование классической теории концептуальной метафоры [Kövecses, 2020 (a); Kövecses, 2020 (б)]. Основные положения данной концепции могут быть сведены к следующему: 1) то, что принято называть концептуальной метафорой, в сущности представляет собой «комплексы» (в терминологии исследователя) концептуальных метафор, функционирующих в рамках различных уровней схематизации; 2) комплексы концептуальных метафор подвергаются влиянию четырех видов контекста и соответственно используются в них: ситуационный; дискурсивный; концептуально-когнитивный и физический контекст (имеется в виду сенсомоторный опыт индивидуума) [Kövecses, 2020 (a)].

В свете вышесказанного следует отметить, несмотря на наличие многочисленных исследований и концепций в рамках когнитивного подхода к интерпретации природы метафоры, проблема особенностей функционирования развернутой когнитивной метафоры, ее сущность и механизмы образования представляются в целом недостаточно разработанными аспектами в рамках теории метафоры и соответственно требуют дальнейшего, более тщательного исследования в лингвистической науке. Следует также подчеркнуть, что в отечественной лингвистике практически отсутствуют, насколько нам известно, исследования, посвященные рассмотрению развернутой когнитивной (концептуальной) метафоры через призму такого явления, как метафорическая кластеризация. Вышеперечисленное обуславливает актуальность и перспективы предпринятой попытки исследовать сущность развернутой когнитивной метафоры в указанном ракурсе.

Изучением развернутой метафоры занимались многие крупные лингвисты, среди которых следует упомянуть И.В. Арнольд, И.Р. Гальперина, О.С. Ахманову и т.д. Согласно словарю лингвистических терминов О.С. Ахмановой, развернутая метафора (ученый также предлагает другие способы номинации данного феномена – последовательная, а также устойчивая метафора) осмысливается как «ряд внутренне связанных и взаимно друг друга дополняющих метафор; ср. метафорический контекст» [URL: <https://classes.ru/grammar/174.Akhmanova/source/worddocuments/m.htm>]. В целом схожий взгляд на толкование сущности развернутой метафоры находим в определении И.В. Арнольд [Арнольд, 2016], а также в интерпрета-

ции И.Р. Гальперина [Гальперин, 1958]. Таким образом, дистинктивным признаком рассматриваемого типа метафоры является взаимодействие и функционирование в пределах определенного фрагмента в ткани текста нескольких взаимосвязанных метафорических словоупотреблений. Необходимо отметить, наряду с понятием «развернутая» метафора, во многих работах часто используется термин «расширенная» метафора; при этом оба понятия нередко используются как взаимозаменяемые / тождественные. С нашей точки зрения, сущностное различие между «развернутой» и «расширенной» метафорами отсутствует, что подтверждается проведенным обзором работ. В связи с этим можно предположить, что речь идет о более общепринятом способе номинации соответствующего явления в отечественной лингвистической традиции (что, на наш взгляд, относится к понятию «развернутая» метафора) и менее распространенному обозначению, которое представляет собой кальку с английского языка – “extended” metaphor (в пер. – расширенная метафора). Таким образом, в данной работе вслед за И.В. Арнольд и И.Р. Гальпериным мы оперируем термином «развернутая» метафора, который является устоявшимся в отечественной науке.

Обратимся к сущности метафорической кластеризации. В первую очередь определим значение понятия «кластер» (“cluster”) как основу данного феномена. Анализ словарной статьи к слову “cluster” в Оксфордском словаре позволяет заключить, что дистинктивным признаком понятия «кластер» служит совокупность нечто одного и того же вида (рода), что находится рядом друг с другом. Вслед за Д.С. Мухортовым под метафорическими кластерами мы понимаем «текстуальный и дискурсивный (а также *когнитивный*. – курсив М.Д.) феномены, объединяющие комбинацию метафор, встречающихся в соседних метафорических предложениях в рамках текста» [Мухортов, Цзи, 2018: 44]. Исследователем отмечается, что минимумом метафор, образующих кластер в пределах определенного текстового фрагмента, следует считать три единицы [там же]. Метафорические кластеры объединяют феномены двух типов: 1) группа различных метафор, представленных в соседних метафорических предложениях; 2) развернутая (расширенная) метафора [там же]. Проведенный обзор теоретических предпосылок исследования развернутой когнитивной метафоры как элемента метафорической кластеризации позволяет перейти к эмпирической части настоящей работы.

Практическая часть исследования базируется на примерах развернутой когнитивной метафоры, извлеченных методом сплошной выборки из сборников военных речей У. Черчилля: “Into Battle” и

“The Unrelenting Struggle”. Одними из основных методов исследования, применяемых в данной работе, являются концептуальный анализ, а также компонентный анализ значения на основе словарных дефиниций. Итак, нами были выделены пять концептуальных областей, в рамках которых функционируют анализируемые единицы: 1) «Игра»; 2) «Живая и неживая природа»; 3) «Болезнь и боль»; 4) «Человеческие взаимоотношения»; 5) «Движение и путь». Рассмотрим некоторые из наиболее ярких примеров расширенной когнитивной метафоры. Так, сфера-источник *«игра»* находит отражение в следующем фрагменте: “*This kind of guesswork is a very tiring game. Countries, especially small countries, have long ceased to find it amusing. Can you wonder that the neighbours of Germany, both great and small, have begun to think of stopping the game, by simply saying to the Nazis on the principle of the Covenant of the League of Nations*” [Into Battle: 94]. В данном фрагменте речь идет о нависшей над европейскими странами угрозе, исходящей от гитлеровской Германии, а также Италии под руководством Муссолини, которые строят захватнические планы и держат соседствующие с ними европейские страны в состоянии ожидания нападения на них, которое (нападение) может произойти в любой момент. Анализ словарных дефиниций лексемы “game” показывает, что данная единица обнаруживает множество смежных, но не тождественных значений: среди девяти значений, представленных в словарной статье к данной единице в Оксфордском словаре, нас интересует несколько из них, а именно: 7) (исходная нумерация в словарной статье) «детская активность, в рамках которой они играют в разные игрушки, в том числе притворяются теми или иными персонажами»; 8) «деятельность, связанная с забавой, развлечением»; 10) «секретный или хитрый план, трюк» [Oxford Advanced Learner’s dictionary, 2010: 637]. На основе представленных толкований можно сделать вывод о том, что страны, столкнувшиеся с опасностью в лице лидеров Германии и Италии, воспринимают себя частью игры, коварного плана, который вынашивают правители упомянутых стран. С помощью таких сочетаний, как “tiring game”, “to find it amusing” и “stopping the game”, которые расположены в непосредственной близости друг от друга, наблюдается прием развертывания (расширения) когнитивной метафоры, что, в свою очередь, усиливает когнитивную и апеллятивную функции метафоры.

Следующий пример содержит развернутую когнитивную (концептуальную) метафору, восходящую к сфере-источнику «живая и неживая природа»: “*Each one hopes that if he feeds the crocodile enough, the crocodile will eat him last. All of them hope that the storm*

will pass before their turn comes to be devoured. But I fear—I fear greatly—the storm will not pass. It will rage and it will roar, even more loudly, ever more widely. It will spread to the South; it will spread to the North” [Into Battle: 119]. На основе анализа предшествующего этому фрагменту контекста становится очевидным, что в данном случае У. Черчилль вновь указывает на опасность со стороны Германии, которая рано или поздно постигнет все без исключения европейские страны, в случае если они не будут действовать на основе Устава Лиги Наций и не объединяться с Англией и Францией перед лицом общей угрозы. При этом призыв политика распространяется и на те страны, которые еще не подверглись нападению, захвату, что отнюдь не гарантирует, что такое положение дел не изменится в худшую сторону (“*All of them hope that the storm will pass before their turn comes to be devoured*”). Проанализируем ряд лексем, входящих в состав расширенной когнитивной метафоры. Итак, глагол “to rage” в одном из значений обозначает, что нечто, обнаруживающее насильственный жестокий характер, продолжает иметь место (шторм, битва, спор); во втором значении данный глагол получает следующее толкование: очень быстро распространяться (о болезни, огне и т.д.) [Oxford dictionary: 1251]. Глагол “to roar” в одном из значений определяется следующим образом: издавать очень громкий, низкий звук [там же: 1325]. Существительное “storm” характеризует плохую погоду, сопровождаемую сильным ветром, дождем и нередко раскатами грома [там же: 1525]. Как видно из представленных дефиниций, данные лексемы обнаруживают отрицательный компонент в значении и, соответственно, используются преимущественно для описания нечто негативного. Таким образом, в данном фрагменте с помощью глаголов “to rage”, “to roar” и “to spread”, а также существительного “storm” политиком описана ситуация, связанная с перспективой жестокого нападения Германии на ряд европейских государств.

Обратимся к примерам, в которых представлены единицы, связанные с разными сферами-источниками. Итак, следующий фрагмент содержит развернутую когнитивную метафору, восходящую к двум сферам-источникам: 1) «болезнь и боль» и 2) «человеческие взаимоотношения»: “*When you have a friend and comrade at whose side you have faced tremendous struggles, and your friend is smitten down by a stunning blow, it may be necessary to make sure that the weapon that has fallen from his hands shall not be added to the resources of your common enemy. But you need not bear malice because of your friend’s cries of delirium and gestures of agony. You must not add to his pain; you must work for his recovery*” [Into Battle: 182].

Контекстуальный анализ представленного фрагмента показывает важную роль в деле борьбы с общим врагом, которую У. Черчилль отводил союзническим дружественным отношениям с другими странами (которые осмысляются как друзья, товарищи – «*a friend*», «*a comrade*»), поскольку осознавал, что только совместная борьба, объединение усилий каждой из сторон способны привести к победе. Следовательно, если союзник оказывался в беде, сокрушенный страшным ударом врага (*smitten down by a stunning blow*), следовало удостовериться, что оружие союзника, направленное на борьбу с общим врагом, не оказалось в руках противника. В основу данного фрагмента положены размышления У. Черчилля о важной роли Великобритании в деле освобождения Европы от захватнических действий Германии. В предшествующем и последующем фрагментах политик говорит об общих интересах Англии и Франции, направленных на освобождение Европы от нависшей угрозы, а также готовности Великобритании помочь Франции и ряду других государств, находящихся во власти Гитлера.

Заслуживает внимания другой текстовый фрагмент, в котором представлен метафорический кластер, также включающий примеры когнитивных метафор из разных сфер-источников, а именно: 1) «Человеческие взаимоотношения»; 2) «Движение и путь»; 3) «Неживая природа». Обратимся к данному фрагменту: “*Why have you placed yourselves, you who were our friends and might have been our brothers, in the path of this avalanche, now only just started from its base to roll forward on its predestined track? Why, after all this, were you made to attack and invade Greece? One man and one man alone ordered Italian soldiers to ravage their neighbour’s vineyard*” [The Unrelenting Struggle: 26]. В рассматриваемом фрагменте повествуется о вторжении Германии на территорию Греции. С одной стороны, У. Черчилль обращается к народу Италии, вопрошая, почему Италия встала на тропу войны. С другой – политик подчеркивает, что его слова обращены преимущественно к одному человеку, а не ко всему итальянскому народу, поскольку ответственность за совершенные действия несет не народ Италии, а его правитель в лице Муссолини, приказавший войскам вторгнуться на территорию данной страны – указание на этот смысл содержится в следующей пресуппозиции: “*One man and one man alone ordered Italian soldiers to ravage their neighbour’s vineyard*”. Лексемы “*friends*”, “*brothers*” указывают на то, что ранее У. Черчилль относился к Италии, как к дружественной стране, с которой Англию связывали доверительные, теплые братские отношения, однако руководства этой страны разрушили былые отношения. С помощью метафоры “*to ravage their neighbour’s vine-*

yard» (досл. «разорить соседский виноградник») британский политик подчеркивает вероломность и жестокость действий Италии, совершившей нападение на европейского соседа – Грецию.

Итак, исследование развернутой когнитивной (концептуальной) метафоры в аспекте метафорической кластеризации позволяет раскрыть особенности взаимодействия и функционирования метафор в ткани текста, их роль в концептуализации продуцентом высказывания (устного или письменного) окружающего мира, создании индивидуальной картины мира, сопряженной с системой ценностей и представлений индивидуума. Иными словами, элемент «нанизывания» одной метафоры на другую в рамках расширенной когнитивной метафоры способствует созданию более глубокого целостного образа того, что является предметом повествования, через призму личностного восприятия индивидуумом действительности, что в конечном итоге связано с его / ее сенсомоторным опытом, образованием, родной культурой и средой, в которой воспитывался и сформировался тот или иной человек.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Арнольд И.В.* Стилистика. Современный английский язык. М., 2016.
2. *Баранов А.Н.* Дескрипторная теория метафоры. М., 2014.
3. *Бурмистрова М.А.* Когнитивная метафора в научном тексте: Дисс. ... канд. филол. наук. М., 2005.
4. *Гальперин И.Р.* Очерки по стилистике английского языка. М., 1958.
5. *Маккормак Э.* Когнитивная метафора // Теория метафоры. 1990. С. 358–387.
6. *Молчанова Г.Г.* Концептуальная метафора в политическом диалоге мемов и антимемов // Когнитивные исследования языка. 2019. № 38. С. 565–572.
7. *Молчанова Г.Г.* Когнитивная синестезийная метафора и теория напряженности // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2018. № 4. С. 9–20.
8. *Молчанова Г.Г.* Языковые механизмы вариативной интерпретации действительности (эволюция метафоры или метафора эволюции) // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2002. № 2. С. 7–12.
9. *Чудинов А.П.* Россия в метафорическом зеркале: Когнитивное исследование политической метафоры (1991–2000). Екатеринбург, 2001.
10. *Чудинов А.П.* Очерки по современной политической метафорологии: Монография. Екатеринбург, 2013.
11. *Fauconnier G., Turner M.* The way we think. Conceptual Blending and the Mind's Hidden Complexities. N.Y., 2002.
12. *Kovecses Z.* An Extended view of conceptual metaphor theory // Review of Cognitive Linguistics. Vol. 18. 2020. P. 112–130.
13. *Kovecses Z.* Extended Conceptual Metaphor Theory. Budapest, 2020.
14. *Lakoff G.* Metaphors We Live By. G. Lakoff, M. Johnson. Chicago, 1980.
15. *Mukhortov D.* Metaphor clustering in American presidential inaugurals – from George H.W. Bush to Donald Trump / Denis S. Mukhortov, Ji Xiaoxiao // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 9. Филология. 2018. № 3. С. 39–71.

Maria A. Davydova

**EXTENDED COGNITIVE METAPHOR AS THE EXPONENT
OF METAPHOR CLUSTERING IN W.S. CHURCHILL'S
DISCOURSE²**

*Lomonosov Moscow State University
1 Leninskie Gory, Moscow, 119991*

The paper aims to explore the interaction and functioning of a set of cognitive metaphors within the text fabric, which form an extended metaphor. The extended metaphor, in its turn, is viewed as part of such a phenomenon as metaphorical clustering. A cluster of several and more metaphors within a particular text fragment enhances cognitive and appellative functions of this linguistic and cognitive phenomenon. Thus, on the one hand, a group of metaphors allows for a more holistic image of a certain object described. On the other hand, this phenomenon helps one penetrate into deeper layers of the individual picture of the world and to examine some specific individual characteristics concerning the processes of reality categorization and conceptualization, reflected in the nomination of objects and phenomena of the world around us. The author demonstrates that the extended cognitive metaphor can encompass a group of metaphors with a single source domain (source domain, donor), as well as a set of metaphors units with different source domains.

Key words: cognitive metaphor; cognitive approach; extended cognitive metaphor; cluster; metaphorical clustering; conceptualization.

About the author: *Maria A. Davydova* – Post-Graduate Student, Department of Linguistics, Translation and Intercultural Communication, Faculty of Foreign Languages and Area Studies, Lomonosov Moscow State University (e-mail: mdav95@mail.ru).

REFERENCES

1. Arnol'd I.V. 2016. *Stilistika. Sovremennyy anglijskij jazyk* [Stylistics. Modern English]. Moscow, FLINTA. (In Russ.)
2. Baranov A.N. 2014. *Deskriptornaja teorija metafory* [Descriptive Metaphor Theory]. Moscow, Jazyki slavjanskoj kul'tury. (In Russ.)
3. Burmistrova M.A. 2005. *Kognitivnaja metafora v nauchnom tekste* [Cognitive Metaphor in the Scientific Text]: dis. ... kand. filol. nauk. Moscow. (In Russ.)
4. Gal'perin I.R. 1958. *Očerki po stilistike anglijskogo jazyka* [Essays on the English Stylistics]. Moscow, Izdatel'stvo literatury na inostrannyh jazykah. (In Russ.)
5. Makkormak Je. 1990. Kognitivnaja metafora [Cognitive Metaphor]. *Teorija metafory*, pp. 358–387. (In Russ.)

² This research has been supported by the Interdisciplinary Scientific and Educational School of Moscow University “Preservation of the World Cultural and Historical Heritage”.

6. Molchanova G.G. 2019. Konceptual'naja metafora v politicheskom dialoge memov i antimemov [Conceptual metaphor in the Political Dialogue of Memes and Anti-memes]. *Kognitivnye issledovanija jazyka*, no. 38, pp. 565–572. (In Russ.)
7. Molchanova G.G. 2018. Kognitivnaja sinestezijnaja metafora i teorija naprjazhenosti [Cognitive Synesthetic Metaphor and the Tension Theory]. *Moscow State University Bulletin. Series 19: Linguistics and Intercultural Communication*, no. 4, pp. 9–20. (In Russ.)
8. Molchanova G.G. 2002. Jazykovye mehanizmy variativnoj interpretacii dejstvitel'nosti (jevoljucija metafory ili metafora jevoljucii) [Language Mechanisms of Varied Reality Interpretation (the evolution of metaphor and the metaphor of evolution)]. *Moscow State University Bulletin. Series 19: Linguistics and Intercultural Communication*, no. 2, pp. 7–12. (In Russ.)
9. Chudinov A.P. 2001. *Rossija v metaforicheskom zerkale: Kognitivnoe issledovanie politicheskoj metafory (1991–2000)* [Russia in Metaphorical Mirror: Political Metaphor Cognitive Analysis (1991–2000)]. Ekaterinburg, Ural. gos. ped. un-t. (In Russ.)
10. Chudinov A.P. 2013. *Očerki po sovremennoj politicheskoj metaforologii* [Essays on the Modern Theory of Political Metaphor]. Ekaterinburg, Ural. gos. ped. un-t. (In Russ.)
11. Fauconnier G., Turner M. 2002. *The way we think. Conceptual Blending and the Mind's Hidden Complexities*. New York, Basic Books.
12. Kovecses Z. 2020. An Extended view of conceptual metaphor theory. *Review of Cognitive Linguistics*. Vol 18, pp. 112–30.
13. Kovecses Z. 2020. *Extended Conceptual Metaphor Theory*. Budapest, Cambridge University Press.
14. Lakoff G. 1980. *Metaphors We Live By*. G. Lakoff, M. Johnson. Chicago, University of Chicago Press.
15. Mukhortov D. 2018. Metaphor clustering in American presidential inaugurals –from George H.W. Bush to Donald Trump / Denis S. Mukhortov, Ji Xiaoxiao. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Serija 9: Filologija*, no. 3, pp. 39–71.

ЯЗЫК. ПОЗНАНИЕ. КУЛЬТУРА

З.Н. Афинская

СЕМАНТИКО-ПОНЯТИЙНАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ТЕРМИНОВ В КОНТЕКСТЕ МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ (НА МАТЕРИАЛЕ ФРАНЦУЗСКОГО ЯЗЫКА)

*Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования*

*«Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова»
119991, Москва, Ленинские горы, 1*

Статья посвящена проблеме полифункционализма терминов, возникающих в процессе междисциплинарных контактов и межкультурной коммуникации. **Цель** исследования: рассмотреть особенности семантики терминов в контексте междисциплинарных контактов. **Объектом** исследования в статье является полифункциональный термин и концепт *архитектоника* (*l'architectonie*) в научном, культурном и общественном дискурсах. **Задача** – обобщить практику использования термина как фактора синергичного мышления. Эта тема **актуальна** в контексте совершенствования научной картины мира. **Методология**: исследование проведено с использованием методов сопоставительного анализа и синтеза информации, научного поиска и сопоставления лексики французского и русского языков. **Результаты** получены на основе широкого спектра контекстов, связанных с концептом «архитектоника». Показано, в частности, что трансфер французского слова *l'architectonie* в русский язык обеспечил широкое внедрение понятия «архитектоника» в русскую науку и культуру. Получив новое содержание в русской философии XX в., этот термин демонстрирует активное внедрение в язык науки. **Выводы** подтверждают гипотезу о том, что синергия междисциплинарных исследований обогащает когнитивное пространство языка и участвует в совершенствовании научной картины мира.

Ключевые слова: термин; синергия; межкультурная коммуникация; дискурс.

Введение

Понимание гармонического единства окружающего мира на основе синергичного мышления обеспечивает диалогическое взаимодействие разных научных дисциплин, которое вызывает их транс-

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

формацию, открывая пространство возможностей для формирования комплексных или комбинативных терминов. Эти терминологические комплексы, состоящие из нескольких компонентов, благодаря новому сочетанию терминов-элементов, раскрывают новое, сложное научное понятие. На всем протяжении XX в. происходил процесс внедрения терминологии математики и естественных наук, таких как структура, парадигма, система и пр. в лингвистику и филологию. Таковы совместные лингвоматематические исследования, «при которых сохраняется полная самостоятельность не только математической науки, но и науки о языке» [Будагов, 2004: 51]. В настоящее время наблюдается рост интереса к концептам и понятиям гуманитарных наук, концептуальное содержание терминологических единиц, участвующих в междисциплинарных исследованиях, модифицируется, отдаляясь в большей или меньшей степени от первоначальной дефиниции, зафиксированной в специализированных словарях и справочниках, но при этом они сохраняют свое первоначальное значение, если оказываются в сфере традиционных знаний. Междисциплинарность современной науки наряду с влиянием интралингвистических факторов (синонимии, разграничения омофонии) способствует появлению новых терминов [Едличко, 2019: 20]. Создание термина для новых явлений науки происходит нередко «посредством метафорического переноса имени с одного предмета на другой...» [Комарова, 2019: 13]. Одним из таких терминов стала *архитектоника* в таких отраслях знания, как искусствоведение, поэтика, социология, медицина, биология, искусственный интеллект, архитектура, литературоведение и языкознание (*архитектоника повседневности, архитектоника массового праздника, архитектоника свободы, архитектоника современной библиотеки, архитектоника зубопротезирования, архитектоника опухоли, архитектоника здорового сознания, архитектоника номера журнала* и пр.).

Нередко термины новой области науки являются двучленными, «органично сочетающими термин одной области с термином другой» [Лейчик, 2007: 133]. Происходит активный процесс образования новых понятий и концептов по схеме «общераспространенное понятие, терминологизированное в определенной области науки и культуры, + имя (существительное или прилагательное) широкого диапазона значений» [Александрова, 2014: 21]. Так, во французском языке актуализированы такие термины, как *l'architectonie cérébrale, l'angio-architectonie, l'architectonie et moi-corps, l'architectonie et connexions de l'hippocampe, l'architectonie des alliés de la classe ouvrière, l'architectonie générale de la doctrine, l'architectonie d'une cité intelligible, l'architectonie synaptique, architectonie des classes moyennes, architectonie des couches intermédiaires.*

Задача исследования состоит в том, чтобы провести сопоставительный анализ термина *архитектоника* в русском и французском научных дискурсах с целью выявления межкультурных и междисциплинарных процессов в языке науки.

Обсуждение результатов

Слово *архитектоника* вошло в русский язык как результат перевода французского слова *l'arcitectonie* с неизбежностью трансфера его значений. На протяжении долгого времени оно не имело терминологического оформления в языке науки и конкурировало с понятием *тектоника*, которая представляет собой лишь воплощение формы несущих конструкций и материалов. Тектоника и архитектоника конкурируют все еще как поэтические образы чего-то прочного, капитального, с одной стороны, и изменчивого – с другой:

*«Тектонический сдвиг на планете
и души тектонический крах
вдруг смешались в единой примете
конца света...»* («Архи-тектоника») ¹

В современном русском языке слово *архитектоника* обрело концептуальный смысл и означает «художественное выражение закономерностей строения, соотношения нагрузки и опоры, присущих конструктивной системе сооружения или произв. скульптуры» [Новый энциклопедический словарь, 2002: 69].

Во французском языке этот термин значим не только в сфере искусства, понимаемой достаточно широко, но и как научное понятие, которое возникло еще в античной философии: “*Chez Aristote, se dit d'une science à laquelle sont soumises les fins de sciences subordonnées*” [Le Petit LAROUSSE, 2007: 62]. Его значимость как теоретическое основание знаний, как искусство рационального знания упрочились благодаря Канту: “*Chez Kant, art des systèmes, théorie de ce qu'il y a de scientifique dans la connaissance en général*” [Le Petit LAROUSSE, 2007: 62]. Таким образом, во французской лингвокультуре понятие *l'architectonie* актуализировано как представление о гармонизации структурированного знания.

В французском философском и политическом дискурсах, довольно распространены словосочетания с прилагательным *architectonique* (*outil de composition architectonique, fonction architectonique, procédé de composition architectonique, place architectonique du peuple, une phase architectonique*). Прилагательное в этих словосочетаниях выполняет основную функцию – наделение некоего объекта одним

¹ Воллис А. Созерцание: Сборник стихов. М., 2018. С. 182.

из возможных качеств, характеризующим его значение в определенном контексте:

1. «Par sa fonction “architectonique”, l’Etat coordonne le bien individuel et celui de la communauté» («Благодаря своей “архитектонической” функции государство регламентирует индивидуальное достояние и достояние сообщества «...»» – Пер. З.А.) [Montreil, 2013].

2. «... “assumer la fonction architectonique de l’ensemble du monde, en devenir l’instance instituante, non plus de l’extérieur (comme une Eglise) mais de l’intérieur” (comme instance immanente)” – («...исполнять архитектурную функцию всего мира, становясь тем самым организующим фактором не только внешнего (как Церковь), но и внутреннего мира (как имманентно присущее качество). – Пер. З.А.) [Sachot, 2008].

Существительное *l’architectonique* имеет иное предназначение. Образуя двучленные термины (*architectonique traditionnelle du système, le poids d’une architectonique*) оно участвует в создании нового концепта, превосходя лексикографический контур, приданный этому слову в его изоляции от контекста:

1. “La pensée de Diderot... manifeste une résistance à l’architectonique traditionnelle du système et du concept” («Мысль Дидро... показывает сопротивление традиционной архитектонике системы и концепта». – Пер. З.А.).

2. “Mais comment légitimer l’abandon de l’architectonique du concept et fonder le recours aux métaphores...” («Каким образом легитимировать отход от архитектоники концепта и обосновать использование метафор»... – Пер. З.А.) [Ybrahim, 1999].

В русском языке науки это слово используется в самых разных сферах знания – философии, архитектуре, журнальной и книжной индустрии:

1. «Художественное выражение закономерностей архитектурного сооружения или конструкции называется архитектоникой или просто тектоникой» [Волошинов, 1992: 335]. Как отмечает А.В. Волошинов, благодаря архитектоническому эффекту архитектурное сооружение «общается» со зрителем.

2. «Архитектоника русского мировоззрения организована по принципу “матрешки”. Каждая “матрешка” – результат того или иного этапа эволюции и управляет поведением людей согласно системогенетическому закону уровней построения движения» [Пищик, Ефимов, 2020].

3. Архитектоника в журнале, в книге необходима как организация соподчиненности элементов при условии их гармонического сочетания.

В русской философии XX в. это слово было актуализировано в качестве «ценностной структуры эстетического объекта» [Поэтика, 2008: 24–25] в эстетике М. Бахтина. Согласно его концепции, архитектоника подразумевает необходимое для создания эффекта гармонии расположение элементов объекта, которое обеспечивает основное впечатление от него во всей его целостности и завершенности. Это качество характеризует все пространство мира, в котором живет человек – физическое и интеллектуальное. «Данное свойство не теряет своего значения даже в случае объектов живой природы, которые в той или иной степени имеют свою архитектонику...» [Волошинов, 1992: 335]. Архитектоника способствует созданию основного впечатления от восприятия объекта.

Этот концепт получил оригинальное толкование в теории стиля, созданной акад. В.В. Виноградовым. Архитектоника в его понимании – одно из необходимых качеств художественного произведения, она охватывает такие сферы литературного произведения, как композиция и стиль, сложную структуру смыслов, всю эмоционально-символическую атмосферу произведения, поток ассоциаций. Архитектоника прозаического произведения, по В.В. Виноградову, подразумевает формирование символов, эмоций и смыслов в их сложном переплетении, а также прерывистый поток ассоциаций вплоть до случайного нагромождения деталей и немотивированном разрушении композиции:

1. «Лингвист, занятый вопросами эстетики слова, должен оставаться отдельно на тех индивидуально-творческих языковых *приемах*, при посредстве которых создаются художником новые *формы* архитектоники смыслов в *пересекающихся* символических рядах» [Виноградов, 1976: 375].

2. «...стусшевываются, отступают на задний план другие факторы *художественного оформления*, и архитектоника *эмоционально-символических рядов* начинает представляться самодовлеющей целью творчества» [там же: 375].

Семантика архитектоники прозы возникает в нескольких пластах произведения вследствие логического, эмоционального, символического мышления автора. Речь идет: 1) о художественном оформлении текста; 2) приемах построения, пересечение смыслов и эмоционально-символических рядов; 3) перерезывании сюжетных линий, механическом скреплении отрезков сюжета; 4) об ассоциациях, их логическом потоке и их ассоциативных скачках; 5) о разрушении логической связи сюжетной линии вплоть до случайного нагромождения деталей.

Поэтическое произведение в сравнении с прозой более открыто предъявляет эмоциональную составляющую художественного мира автора. Согласно В.В. Виноградову, архитектоника в поэзии – это необходимое условие для формирования сложных синтаксических связей внутри предложения и сцепления смыслов между предложениями:

3. «Определяемость архитектоники смыслов сцеплением символов-предложений особенно наглядно сказывается в тех стихотворениях, где в семантическую вязь вплетается изречение, обобщенная сентенция, индивидуально-конкретный смысл которой разъясняется в соседних фразах» [там же: 380].

Таким образом, архитектоника, по В.В. Виноградову, предполагает не только гармоничное соединение тем, образов, форм, смыслов, сюжетных линий вплоть до разрушения их логики как следствие потока эмоциональных ассоциаций. Если в обыденном представлении архитектоника ассоциируется с идеей гармонии и уравновешенных пропорций, то В.В. Виноградов существенно расширил концептуальное пространство этого термина, рассмотрев его в эмоциональной и психологической перспективе. Гармония предполагает взаимодействие, переключку, спор различных образов и смыслов. Изолированный объект не может быть гармоничен – ему необходимо общение и взаимодействие.

Заключение и выводы

Синергия интеллектуального пространства способствует большей пластичности терминологических единиц при всей известной фиксированности их понятийного содержания, отраженного в лексикографической практике. Подвижная природа термина способствует диалогу наук не только в строго очерченном национальном научном поле, но и в межкультурном диалоге в самом широком понимании этого процесса, обеспечивающего постоянное формирование научной и языковой картины мира. Концепции архитектоники М.М. Бахтина и В.В. Виноградова оказали существенное влияние на философскую эстетику XX и XXI вв. Архитектоника как полифункциональный термин обозначает композиционно-согласованное расположение частей, их логическое соподчинение, логически-смысловую связь элементов сложной структуры. Архитектоника какого-либо объекта заявляет о себе в контексте коммуникации, взаимодействии и сопоставлении с другими объектами. В результате проведенного исследования обнаруживается параллелизм развития когнитивного содержания концепта «архитектоника» в русском и французском языках, который входит в качестве составной части двойных терминов.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Александрова О.В. Формирование концептуальной картины мира на основании изучения лексико-грамматической системы языка // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2014. № 3. С. 19–27.
2. Будагов Р.А. Гуманитарные и естественные науки. Их взаимосвязи, отторжения и параллелизм // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2004. № 4. С. 49–57.
3. Виноградов В.В. Поэтика русской литературы // Избр. труды. М., 1976.
4. Воллис А. Созерцание: Сборник стихов. М., 2018.
5. Волошинов А.В. Математика и искусство. М., 1992.
6. Едличко А.И. Прикладное терминоведение как направление языковой политики государства // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2019. № 3. С. 19–27.
7. Комарова А.И. Образные средства в языке географических наук // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2019. № 3. С. 9–18.
8. Лейчик В.М. Терминоведение: Предмет, методы, структура. 3-е изд. М., 2007.
9. Новый энциклопедический словарь. М., 2002.
10. Пищик А.М., Ефимов А.Е. Эволюция и архитектура русского мировоззрения: циклогенез парадигм // Национальная Ассоциация Ученых. Проблемы философских наук. 2020. № 52(1). С. 8–12. DOI: 10.31618/nas.2413-5291.2020.1.52.137.
11. Поэтика: Словарь актуальных терминов-понятий / Гл. науч. ред. Н.Д. Тамарченко. М., 2008. С. 24–25.
12. Labarre G., Bru H. Chronique d'Orient. Chronique 2010 // Dialogues d'histoire ancienne. 2010. № 36/2. P. 165–222. DOI: 10.3917/dha.0165. URL: <https://www.cairn.info/revue-dialogue-d-histoire-ancienne-2010-2-page-165.htm> (дата обращения: 02.06.2020).
13. Montreil P.O. L'englobant/englobé, selon Ricoeur: une critique implicite de la raison néolibérale // Raisons politiques. 2013. № 52. P. 109–122. DOI: 10.3917/rai.052.01.09.
14. Le PetitLAROUSSE . Paris, 2007.
15. Sachot M. Du christianisme au libéralisme // Médium. 2008. № 15(2). P. 5–24. <https://DOI.org/10.3919/>
16. Ybrahim A. Matières des métaphores, métaphores de la matière // Recherches sur Diderot et sur l'Encyclopédie. 1999. № 26. DOI: <https://doi.org/10.4000/rde.1001>.

Zoya N. Afinskaya

SEMANTIC AND CONCEPTUAL CHARACTERISTICS OF TERMS IN THE CONTEXT OF INTERDISCIPLINARY RESEARCH (BASED ON THE MATERIAL OF THE FRENCH LANGUAGE)

*Lomonosov Moscow State University
1 Leninskie Gory, Moscow, 119991*

The article is devoted to the problem of polyfunctionalism of terms that arise in the process of interdisciplinary contacts and intercultural communication. The purpose of the study: to consider the features of the semantics of terms in the context of interdisciplinary contacts. The object of research in the article is the multifunctional term and concept of architectonics (l'architectonie) in scientific, cultural and public

discourses. The task is to generalize the practice of using the term as a factor of synergistic thinking. This topic is relevant in the context of expanding the boundaries of the scientific worldview. Methodology: the study was conducted using methods of comparative analysis and synthesis of information, scientific search and comparison of the vocabulary of the French and Russian languages. The results are obtained on the basis of a wide range of contexts related to the concept of “architectonics”. The translation of the French word *l’architectonie* into Russian has led to the concept of “architectonics” being integrated on a large scale into Russian science and culture. Having received a new content in the Russian philosophy of the twentieth century, this term is actively used in the language of science. The findings support the hypothesis that the synergy of interdisciplinary research enriches the cognitive space of language and contributes to expanding the boundaries of the scientific picture of the world.

Key words: term; synergy; intercultural communication; discourse.

About the author: *Zoya N. Afinskaya* – PhD in Philology, Associate Professor, Associate Professor of French language and culture, Faculty of Foreign Languages and Area Studies, Lomonosov Moscow State University (e-mail: afin-zn@mail.ru).

REFERENCES

1. Aleksandrova O.V. 2014. The formation of the conceptual picture of the world on the basis of the study of lexical and grammatical system of the language. *Moscow State University Bulletin. Series 19: Linguistics and Intercultural Communication*, no. 3, pp. 19–27. (In Russ.)
2. Budagov R.A. 2004. Humanities and natural sciences. Their interconnections, rejection and parallelism. *Moscow State University Bulletin. Series 19: Linguistics and Intercultural Communication*, no. 4, pp. 49–57. (In Russ.)
3. Vinogradov V.V. 1976. *Poehitika russkoi literatury: Izbr. Trudy* [Poetics of Russian Literature: selected works]. Moscow, Nauka. (In Russ.)
4. Vollis A. 2018. *Sozertsanie. Sbornik stikhov* [Contemplation. Poetry collection]. Moscow, Gnozis. (In Russ.)
5. Voloshinov A.V. 1992. *Matematika i iskusstvo* [Mathematics and art]. Moscow, Prosveshchenie. (In Russ.)
6. Edlichko A.I. 2019. Applied terminology as a direction of state language policy. *Moscow State University Bulletin. Series 19: Linguistics and Intercultural Communication*, no. 3, pp. 19–27. (In Russ.)
7. Komarova A.I. 2019. The use of figures of speech in the language of geography. *Moscow State University Bulletin. Series 19: Linguistics and Intercultural Communication*, no. 3, pp. 9–18. (In Russ.)
8. Leichik V.M. 2007. *Terminovedenie: Predmet, metody, struktura* [Terminology: Subject, methods, structure]. 3rd ed. Moscow. (In Russ.)
9. *Novyi ehntsiklopedicheskii slovar'* [New encyclopedic dictionary]. Moscow, Bol'shaya Rossiiskaya ehntsiklopediya, RIPOL KLASSIK, 2002. (In Russ.)
10. Pishchik A.M., Efimov A.E. 2020. Evolyutsiya i arkhitektonika russkogo mirovozzreniya: tsiklogenez paradigim [Evolution and architectonics of the Russian worldview: cyclogenesis of paradigms]. *Natsional'naya Assotsiatsiya Uchenykh. Problemy Filosofskikh nauk*, no. 52(1), pp. 8–12. DOI: 10.31618/nas.2413-5291.2020.1.52.137. (In Russ.)

11. *Poetika: Slovar' aktual'nykh terminov-ponyatii* [Poetics: Dictionary of actual terms and concepts] / In N.D. Tamarchenko (ed.). 2008. Moscow, Izd-vo Kulaginoyu In-trada, pp. 24–25. (In Russ.)
12. Labarre G., Bru H. 2010. Chronique d'Orient. Chronique 2010. *Dialogues d'histoire ancienne*, no. 36/2, pp. 165–222. DOI: 10.3917/dha.0165.
13. Montreil P.O. 2013. “L’englobant/englobé”, selon Ricoeur: une critique implicite de la raison néolibérale. *Raisons politiques*, no. 52, pp. 109–122. DOI: 10.3917/rai.052.01.09.
14. Le PetitLAROUSSE. 2007. Paris, LAROUSSE.
15. Sachot M. 2008. Du christianisme au libéralisme. *Médium*, no. 15(2), pp. 5-24. <https://DOI.org/10.3919/medium.015.0005>.
16. Ybrahim A. 1999. Matières des métaphores, métaphores de la matière. *Recherches sur Diderot et sur l'Encyclopédie*, no. 26. DOI : <https://doi.org/10.4000/rde.1001>.

О.С. Миндрул

**ИЗМЕНЕНИЯ В БРИТАНСКОЙ ПРОИЗНОСИТЕЛЬНОЙ
НОРМЕ: ОТ RECEIVED PRONUNCIATION (RP)
ДО STANDARD SOUTHERN BRITISH (SSB)**

*Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования*

*«Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова»
119991, Москва, Ленинские горы, 1*

Статья посвящена изменениям в орфоэпической норме британского варианта английского языка, которые произошли за последние несколько десятилетий и которые британскими фонетистами рассматриваются как признаки современной нормы – BBC pronunciation, или Standard Southern British (SSB), отличной от RP (Received Pronunciation), однако теснейшим образом с RP связанной. Объектом исследования стали фонетические явления как сегментного, так и сверхсегментного уровня. Обращение к сравнительному анализу словарей произношения позволило наглядно продемонстрировать изменения в орфоэпической норме на протяжении нескольких десятилетий. Особое внимание уделяется описанным в литературе вопроса последним изменениям в системе гласных и артикуляции согласных, анализ которых проведен автором статьи на большом объеме звучащего материала, предоставляемого интернет-ресурсом *Youglish.com*. Наряду с обзором изменений в стандарте произношения затрагиваются вопросы, связанные с внесением ясности в употребление многочисленных терминов, описывающих орфоэпический стандарт.

Ключевые слова: британская орфоэпическая норма; словари произношения; Received Pronunciation; Standard Southern British; BBC pronunciation; артикуляция звуков; мелодика.

Вопрос об орфоэпической норме британского варианта английского языка никогда не терял своей актуальности в силу существования в Великобритании множества региональных и социально-маркированных вариантов произношения. Для обозначения орфоэпической нормы в литературе вопроса использовались в разное время разные термины, такие как *Received Pronunciation (RP)*, *Public School Pronunciation (PSP)*, *Queen's English*, *BBC English*, *General British English*, *Standard Southern British*, возникновение которых частично отражало изменения, происходящие в стандарте произношения.

Миндрул Ольга Сергеевна – кандидат филологических наук, доцент кафедры теории преподавания иностранных языков факультета иностранных языков и регионоведения МГУ имени М.В. Ломоносова (e-mail: olgasmin@yandex.ru).

Термин *Received Pronunciation* был введен Александром Эллисом, который использовал его для описания произношения образованных жителей столицы, королевского двора, духовенства, адвокатского сословия [Ellis, 1869: 23]. Термин, однако, получил широкое распространение только после выхода словаря произношения Дэниела Джоунза¹, в котором этот акцент нашел отражение. Этот акцент культивировался в частных элитных школах (*public schools*), таких как *Charterhouse, Eton College, Harrow School, Rugby School, Shrewsbury School, Westminster School, Winchester College*, в конце XIX – начале XX в., что укрепляло, таким образом, его статусное положение. В предисловии к 11 изданию словаря Д. Джоунз уточняет, что словарь отражает акцент, характерный для выпускников этих школ, а также для тех, кто не является выпускником таких школ, но кто получил университетское образование и живет на юге Англии. Большинство лондонцев, по мнению Д. Джоунза, также говорят с этим акцентом [Jones, 1956: XV].

С течением времени, однако, становится ясно, что RP не является однородным явлением. В 1962 г. А.С. Гимсон пишет о разновидностях акцентов в рамках RP, проводя границу между *Conservative RP, General RP, Advanced RP*, подчеркнув различия в произношении между представителями разных возрастных, социальных групп и профессиональных кругов [Gimson, 1962: 84–85].

Через 22 года Дж. Уэллс в трехтомном труде *Accents of English* продолжает эту тему и предлагает свои термины: *Mainstream (Upper-middle-class) RP* как эквивалент термина *General RP, U-RP (upper crust)* для обозначения акцента аристократии, *Adoptive RP* – для обозначения RP как акцента, усвоенного взрослыми, в детстве не говорившими на нем, а также *Near-RP*, незначительно отличающегося от RP [Wells, 1986: 279–300]. Эти наблюдения и классификации лишней раз иллюстрируют неоднородность такого фонетического феномена, как RP, и, как следствие, размытость нормы, которая с годами только усиливалась.

В 1984 г. появляется работа Дэвида Роузварна², в которой он пишет о влиянии на RP регионального акцента юго-востока Англии и возникновении в результате произношения, которое он обозначает термином *Estuary English*. Это некоторый вариант, находящийся

¹ *Daniel J.* An English Pronouncing Dictionary (on strictly phonetic principles). L.; Toronto, J.M. Dent; N.Y., E.P. Dutton, 1917. Следует отметить, что в первых изданиях словаря фигурировал термин *Public School Pronunciation (PSP)*. Д. Джоунз отказывается от этого термина в пользу *Received Pronunciation* в издании 1926 г.

² *Rosewarne D.* 'Estuary English'. *Times Educational Supplement*, 19 (October 1984). URL: <https://www.phon.ucl.ac.uk/home/estuary/rosew.htm> 9 (дата обращения: 04.01.2021).

посередине шкалы, по одну сторону которой располагается *RP*, а по другую – лондонский акцент. Выказывались предположения, что *Estuary English* станет новой орфоэпической нормой, но они не оправдались, и этот вариант произношения не стал нормой [Przedlacka, 2002: 17].

В 1999 г. Международной фонетической ассоциацией предлагается термин *Standard Southern British* как современный эквивалент термина *RP*. В его определении сказано, что это акцент юго-востока Англии, пользующийся престижем нормы в этой части страны, который также можно услышать и в некоторых других частях Англии, и за пределами Британских островов [International Phonetic Association, 1999: 4].

Термин *Standard Southern British (SSB)* начинает использоваться для обозначения орфоэпической нормы, а за *RP* сохраняется обозначение социально маркированной разновидности, той, что А.С. Гимсон называл *Conservative RP*, а Джон Хани *Marked RP* [Honey, 1989]. Этот акцент, характерный для представителей аристократии, элиты общества, воспринимается большинством населения Великобритании негативно в связи с ассоциируемым с ней выражением исключительности, высокомерности, надменности [Mugglestone, 2003; Upton, et al., 2001: XI–XIII] по отношению к тем, кто говорит с региональными, отличными от орфоэпической нормы акцентами³. Что же касается немаркированного *RP*, то именно он становится моделью произношения, которая описывается в Оксфордском словаре произношения как отражающая речь высокообразованных говорящих, которую можно услышать во многих частях страны [Upton, et. al, 2001: XI].

В 2014 г. Алан Краттенден [Cruttenden, 2014] опубликовал книгу “Gimson’s Pronunciation of English” – новую редакцию фундаментального труда А.С. Гимсона “An Introduction to Pronunciation of English” [Gimson, 1962], в которой развил идеи автора и дал описание современного состояния орфоэпической нормы, оставив за *RP* обозначение социально маркированного произношения, подчеркнув это дополнительным определением *Conspicuous RP (CRP)*. По аналогии с термином *General American* предлагается термин *General British* для описания акцента, свободного от социальных и региональных признаков, при этом подчеркивается, что речь идет не о новом ак-

³ *Afua Hirsch*. Ghana Calls an End to Tyrannical Reign of the Queen’s English. “There has been a significant change now, away from those who think sounding English is prestigious, towards those who value being multilingual, who would never neglect our mother tongues, and who are happy to sound Ghanaian when we speak English”. The Guardian. April 10, 2012. URL: <https://www.theguardian.com/world/2012/apr/10/ghana-calls-end-queens-english> (дата обращения: 04.01.2021).

центе, а о развитии и изменении того, что считалось нормативным произношением. Однако не все фонетисты поддерживают использование такого термина, считая, что для жителей Шотландии и Уэльса стандарт, обозначаемый таким образом, будет неприемлем, так как он описывает произношение, используемое в Англии [Roach, 2009: 5]. В последних изданиях словаря Джоунза (17-м и 18-м) его составитель Питер Роуч останавливается на термине *BBC pronunciation*, хотя и этот термин вызывает критику, так как речь современных дикторов BBC может быть не свободна от признаков региональных акцентов [Cruttenden, 2014]. Все сказанное говорит о сложности в определении того, что считать орфоэпической нормой в силу ее неоднородности.

За последние несколько десятилетий в орфоэпической норме произошли и происходят дальнейшие изменения. Они систематизируются как полностью устоявшиеся, почти устоявшиеся и недавно возникнувшие [Cruttenden, 2014: 83–85]. Последние встречаются в речи, но пока не стали типичными для большинства говорящих. Оценить развитие процессов, стабильность или подвижность старых, возникновение новых стало возможно с появлением результатов изучения современного состояния стандарта произношения [Lindsey, 2019].

Обращаясь к сравнительному анализу словарей произношения, можно наглядно проследить изменения, произошедшие в стандарте произношения за последние 50–60 лет, как и происходящие сейчас. Хотя словари в основном дают представление о фонематическом составе слова, некоторые модификации транскрипционных значков позволяют фиксировать и фонетические изменения в артикуляции звуков, отражая, в частности, изменение ряда и подъема гласных. Проведенный сравнительный анализ различных словарей произношения⁴ и аудиоматериалов⁵ позволяет прежде всего осветить новые процессы, которые еще не были описаны в работе Алана Краттендена и о которых в самых общих чертах пишет Дж. Линдси.

⁴ Jones D. Everyman's English Pronouncing Dictionary. 11th ed. 1956; 14th ed. 1977; 18th ed. 2011; Lewis W.J.A. Concise Pronouncing Dictionary of British and American English. 1972; Webster's New World Dictionary, 1982; Upton C., Kretzschmar W.A. Jr., & Konopka R. Oxford Dictionary of Pronunciation for Current English. Oxford, 2001; J.S. Kenyon & T.A. Knott. A Pronouncing Dictionary of American English; Merriam-Webster Dictionary. URL: <https://www.merriam-webster.com/>; CUBE Current British English searchable transcriptions. URL: <http://cube.elte.hu/> (дата обращения: 4.01.21).

⁵ URL: <https://www.dialectsarchive.com/>; <https://youglish.com/>; URL: <https://swphonetics.com/articulation/accents/sbe/> (дата обращения: 04.01.2021).

1. Звучание слова в SSB приближается к его буквенному отображению на письме, к его орфографической форме.

Daniel Jones's Dictionary	RP ⁶	SSB ⁷
ate	et	eɪt
interest	'intrɪst	'ɪntrest
hurricane	'hʌr.ɪ.kən	'hʌr.ɪ.keɪn
mayor	meɪər	meɪər
nephew	'nev.ju:	'nef.ju:
portrait	'pɔ:trɪt	'pɔ:tret

2. В SSB наблюдается тенденция к сдвигу ударения в слове с целью сокращения последовательности трех и более безударных слогов до двух после ударного слога:

	RP	SSB
applicable	'æp.lɪk.ə.b l	ə'plɪk.ə.b əl
lamentable	'læm.ən.tə.b l	lə'men.tə.b əl
hospitable	'hɒs.pɪ.təb l	hɒs'pɪt.ə.b əl
communal	'kɒm.jʊ.n l	kə'mju: n ə l
exquisite	'ek.skwɪ.zɪt	ɪk'skwɪz.ɪt
controversy	'kɒn.trə.vɜ:.s jɪ	kən'trɒv.ə.s jɪ
disciplinary	'dɪs.ɪ.plɪ n ə r.ɪ	,dɪs.ə'plɪ.n ə r.ɪ

Однако эти изменения не коснулись таких слов, как *illustrative*, *administrative*, *noticeable*, *knowledgeable*, *inexorable*, *speculatively* и некоторых других многосложных слов с последовательностью в три и более безударных слогов⁸.

Стремление к более ритмичному чередованию ударных и безударных слогов и сокращению количества безударных слогов после ударных проявляется не только в сдвиге ударения, но и в сокраще-

⁶ Здесь и далее в таблицах в графе RP приводятся данные 11 издания словаря произношения Д. Джоунза (1956).

⁷ Здесь и далее в таблицах в графе SSB приводятся данные 18 издания словаря произношения Д. Джоунза (2011) и CUBE Current British English searchable transcriptions. URL: <http://cube.elte.hu/> (дата обращения: 04.01.2021).

⁸ Следует отметить тем не менее, что среди менее частотных вариантов произношения этих слов можно заметить такие, которые подтверждают существование вышеописанной тенденции.

нии безударных слогов за счет опущения /ə/. Так, слово *comfortable* в RP имело произношение ['kʌmfətəbl]. За ударным шли три неударных: первый и второй образованы с помощью /ə/, третий – с помощью слогообразующего /l/. В SSB в качестве первого регистрируется произношение ['kʌmpf.tə.bəl], где после ударного идут два неударных, а слоговое /l/ теряет свою слогообразующую артикуляцию [Cruttenden, 2014: 85, 172]. Слово *camera* в RP звучало как ['kæm.ə.rə] со звуком /ə/; в SSB в качестве первого, наиболее частотного варианта дается ['kæm.rə], в котором /ə/ уже полностью исчезает.

Изменения, зафиксированные в словарях, убеждают в том, что на британский вариант произношения сильное влияние оказывает американский вариант.

3. В безударных слогах происходит замена безударных /i/ или /u/ на /ə/:

	RP	GA ¹⁰	SSB
ambulance	'æm.bjʊ.ləns	'æm.bjə.ləns	'æm.bjə.lənt s
articulate	ɑ:'tɪkjʊlɪt	ɑ:r'tɪk.jə.lət	ɑ:'tɪk.jə.lət
education	ˌed.ju:'keɪ.ʃn	edʒə'keɪ.ʃn	edʒə'keɪ.ʃn
particular	pə'tɪkjʊləʳ	pə'tɪk.jə.lə	pə'tɪk.jə.ləʳ
population	ˌpɒpjʊ'leɪ.ʃn	ˌpɑ:.pjə'leɪ.ʃn'	ˌpɒp.jə'leɪ.ʃ ə n
foreign	'fɔɪ.rɪn	'fɔɪ.ən	'fɔɪ.ən

4. В некоторых суффиксальных окончаниях безударный /l/ меняется на /ə/:

		RP	GA	SSB
-et:	interpret magnet	m'tɜ:.prɪ t 'mæɡ.nɪt	m'tɜ:.prə t mæɡ.nət	m'tɜ:.prə t mæɡ.nət
-est:	latest biggest	'leɪtɪst 'bɪɡɪst	'leɪtəst 'bɪɡəst	'leɪtəst 'bɪɡəst
-less:	wireless regardless	'waɪ.əlɪs rɪ'ɡɑ:d.lɪs	'waɪ.ələs rɪ'ɡɑ:d.ləs	'waɪ.ələs rɪ'ɡɑ:d.ləs
-ate:	appropriate desperate	ə'prəʊ.pri.ɪt 'des.pərə.ɪt	ə'prəʊ.pri.ət 'des.p ə r. ət	ə'prəʊ.pri.ət 'des.p ə r. ət

⁹ В вышеописанной классификации Краттендена этот процесс был отнесен к недавно возникнувшему. Отмечается, что он ранее считался признаком детской речи.

¹⁰ GA – General American.

5. Сочетания звуков [dj], [tj] переходят в [dʒ], [tʃ]; [zj] переходит в [ʒ] (yod coalescence)

	RP	GA	SSB
situation	ˌsɪt.ju'ei.ʃn	ˌsɪf.u'ei.ʃn	ˌsɪf.u'ei.ʃn ¹¹
perpetual	pə'pet.juəl	pə'pef.u.əl	pə'pef.u.əl
education	ˌed.jʊ'keɪ.ʃən	ˌed.ʒ.ʊ'keɪ.ʃən	ˌed.ʒ.ʊ'keɪ.ʃən
visual	'vɪz.juəl	'vɪʒ.u.əl	'vɪʒ.u.əl

Это изменение в артикуляции принадлежит к тем, которые в цитируемой классификации Краттендена обозначены как почти завершившиеся. Очевидно, его уже можно считать полностью устоявшимся. Лишним подтверждением тому является тот факт, что переход [dj], [tj] в [dʒ], [tʃ] можно заметить и в тех словах, которые в американском варианте характеризуются опущением /j/ (yod dropping):

	RP	GA	SSB
Tuesday	'tju:z.dɪ	'tu:z.deɪ	'fju:z.deɪ
during	'dʒʊə.rɪŋ	'dʊ.rɪŋ	'dʒʊə.rɪŋ
institute	'ɪn.stɪ.tju: t	'ɪn.stɪ.tu: t	'ɪn.t.stɪ.tfu: t
tune	tju:n	tu:n	tfu:n
dual	'dju:əl	'du:əl	'dʒu:əl

Аналогичные изменения наблюдаются в словах *due*, *durable*, *duty*, *tube*.

6. Опущение /j/ перед /u:/ может возникать после /l/, /s/, /z/. Наиболее устоявшимся можно считать опущение /j/ после /s/, особенно в начале слова:

/sj/ – /s/	RP	GA	SSB
suit	sju:t	su:t	su:t
superman	'sju:.pə .mæn	'su:.pə .mæn	'su:.pə .mæn

Эти изменения разнесены во времени. В словах, имеющих приставку *super*, опущение /j/ возникло значительно раньше, чем в слове *suit*, судя по данным 14 издания словаря Джоунза 1977 г., фиксирующим вариант ['su:.pə] как наиболее часто встречающийся¹².

¹¹ В 1980-е произношение /ˌsɪf.u'ei.ʃn/ воспринималось как вульгарное. *John Wells. Accents of English 1, An introduction. CUP, 1986. P. 247.*

¹² "Super in isolation and in compounds is increasingly 'su:.pə." *Jones, Daniel. Everyman's English Pronouncing Dictionary. 14th ed., 1977. P. 479.*

Что же касается опущения /j/ перед /u:/ после /l/,/s/,/z/ (что расценивалось как почти завершившееся изменение), то устойчивой тенденции к предпочтению такого произношения не наблюдается. В таких словах, как *allure, presume, exhume, Zeus* (судя по всем словарям произношения, изученным в процессе работы над темой, как и ресурсу youglish.com), /j/сохраняется. Опущение, если и фиксируется в словарях, то как менее часто встречающийся вариант. Исключение составляет слово *luminous*, которое уже в 14 издании фиксируется без /j/.

Система гласных претерпела наибольшие изменения: если изменение ряда и подъема /æ/, /u:/, /u/, /uə/ ранее характеризовалось как полностью устоявшееся, а /i/ , /e/ как недавнее, то последние исследования позволяют сделать вывод о сдвиге против часовой стрелки всех гласных на схеме кардинальных гласных [Lindsey, 2019: 18] Так, если взглянуть на схему кардинальных гласных, предложенную МФА [International Phonetic Association, 1999: 12], звук переднего ряда, полузакрытый /e/, двигаясь вниз, становится полуоткрытым/ɛ/¹³, а звук переднего ряда /æ/, занимавший положение между полуоткрытыми и открытыми, между средним и нижним рядом, двигаясь вниз, становится полностью открытым /a/.

Изменения в гласных отражаются в некоторых словарях произношения, для чего используются соответствующие символы. Так, слово *ten* отражается в транскрипции как /tɛn/, а слово *cat* как /k a t/. Звук заднего ряда /u:/ становится звуком среднего ряда, как бы совершив сдвиг влево на схеме, а краткий звук /ʊ/, также двигаясь влево и приближаясь к среднему ряду, несколько меняет и подъем, становясь более узким, более закрытым. Открытые звуки заднего ряда нижнего подъема /ɑ:/, /ɔ:/ становятся полуоткрытыми, двигаясь в направлении среднего подъема.

Что касается дифтонгов /uə/, /ɪə/, /eə/, то тенденция к их монофтонгизации наблюдается уже достаточно давно, и в некоторых словах, ранее имевших дифтонг /uə/, некоторые словари фиксируют монофтонг /ɔ:/¹⁴ (*poor, sure, moor, boor*), а вместо /eə/ монофтонг/ɛ:/ (*their, fare, pair, wear, pear, chair, compare, various, parent*).

Дифтонги /aɪ/ и /aʊ/ также изменили свое качество: их ядерные звуки (первые элементы), в известном смысле, поменялись местами. В /aɪ/ ядро сдвинулось в сторону заднего ряда, а в /aʊ/ в сторону

¹³ Если в прошлом эта особенность звука не наблюдалась в речи большинства говорящих и считалась новой тенденцией, сейчас о ней можно говорить как устоявшейся.

¹⁴ Routledge Dictionary of Pronunciation for Current English; Current British English searchable transcriptions. URL: <http://cube.elte.hu/> (дата обращения: 04.01.2021); Oxford Dictionary of Pronunciation for Current English. Oxford, 2001.

переднего, внося в SSB черты акцента Лондона¹⁵. Для многих говорящих на RP начало этих двух дифтонгов было идентичным, сейчас, по мнению британских фонетистов, это звучание старомодно.

Изменения в произношении согласных более всего касаются сильных глухих взрывных /p/, /t/, /k/. Известно, что степень аспирации этих звуков в RP значительно меньше, чем в современном стандарте. В SSB аспирация сопровождает эти звуки не только перед ударной гласной, хотя в этой позиции она наиболее выражена. Звук /t/ в SSB на стадии рекурсии приобретает призвук фрикативного /s/. В речи говорящих на современном стандарте более широкое распространение получило такое явление, как эпентеза – появление дополнительного звука между носовым и фрикативным, как правило, альвеолярного /t/ или, менее часто, велярного /k/, в результате чего слова *prince* и *prints* звучат одинаково: /prints/. Использование гортанного взрыва (*glottal stop*) как аллофона фонемы /t/ перед согласным звуком, особенно в конце слова, но также и внутри слова, стало характерно для речи представителей среднего класса, говорящих на SSB.

Очень интересны некоторые изменения в мелодике. Это предпочтение финального высокого нисходящего тона (*High Fall final*) низкому нисходящему (*Low Fall final*) в конце утвердительных предложений или финальных синтагм. Если завершение синтагмы низким нисходящим считалось нейтральным, то теперь этот контур воспринимается как авторитарный, строго официальный, допустимый в объявлениях, например в транспорте¹⁶. В общих вопросах предпочтение стало отдаваться нисходяще-восходящему тону (*Fall-Rise*). Низкий восходящий (*Low-Rise*) имел в RP нейтральную окраску, в SSB стал ассоциироваться со снисходительностью, уместной только в разговоре с детьми. Особо следует сказать о тенденции использовать высокий восходящий тон (*High-Rise*) в конце утвердительного предложения, которой было дано имя *Uptalk*. Этот контур можно услышать в речи людей разного социального статуса и профессий¹⁷, он особенно распространен в среде молодежи. Отношение к такому звучанию среди старшего поколения, как правило, негативное [Wells: 2006], но критика, исходящая от тех, кто не принимает такую форму устной речи, не может остановить бурный

¹⁵ Изменения нашли отражение в изменении транскрипции /aɪ/ на /ʌɪ/. Oxford Dictionary of Pronunciation for Current English. Oxford, 2001.

¹⁶ URL: https://www.youtube.com/results?search_query=underground+announcements (дата обращения: 04.01.2021).

¹⁷ *Queenqu Douglas* They're, Like, Way Ahead of the Linguistic Currrrve. URL: / <https://www.nytimes.com/2012/02/28/science/young-women-often-trendsetters-in-vocal-patterns.html> (дата обращения: 05.01.2021).

процесс ее распространения. Именно это заставило фонетистов говорить о возможности включения контура, завершающегося восходящим тоном, в перечень нормативных при оформлении утвердительного предложения [Lindsey, 2019]. Перечисленные изменения в интонации получили не только широкое распространение в английском языке, но и стали оказывать влияние и на другие языки, в частности русский [Бабушкина, 2012; Демина, 2017; Назарова, 2015].

Описание и оценка изменений, происходящих в орфоэпической норме, неотъемлемы от вопросов практики изучения и преподавания английского языка. Рассмотренные явления необходимо учитывать при поиске и отборе аудиоматериалов в качестве модели для подражания при работе над овладением нормой произношения. Анализ словарей произношения лишней раз убедительно показывает важность изучения транскрипции и овладения ею.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Бабушкина Е.А.* Просодия дикторской речи // Вестник Бурятского государственного университета. Язык. Литература. Культура. 2012. № 11. С. 11–15.
2. *Бубенникова О.А.* Литературная произносительная норма (RP) в Британии: история и перспективы развития // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2004. № 19. С. 18–31.
3. *Демина М.А.* Английские интонационные стратегии в речи русских дикторов новостных программ // Вестн. Моск. гос. лингвист. ун-та. Гуманитарные науки. 2017. № 3. С. 34–50.
4. *Назарова А.Д.* Межъязыковая интонационная интерференция и ее роль в англоязычной дикторской речи русских билингвов // Современные научные исследования и инновации. 2015. № 12. URL: <http://web.snauka.ru/issues/2015/12/61480> (дата обращения: 20.12.2020).
5. *Шевченко Т.И.* Социальная дифференциация английского произношения. М., 1990.
6. *Шляхова Е.С.* Дискуссия о природе орфоэпической нормы в Великобритании: история и современность // Вестн. Моск. гос. лингвист. ун-та. Языкознание. 2012. № 634. С. 201–211.
7. *Энгель Е.И.* Сопоставительно-диахронический анализ вариативных акцентных моделей британского варианта английского языка // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2005. № 3. С. 112–117.
8. *Энгель Е.И.* Акцентная вариативность в диахроническом аспекте // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2006. № 2. С. 28–34.
9. *Crutenden A.* Gimson's pronunciation of English. 8th ed. Routledge, 2014.
10. *Ellis A.* On Early English Pronunciation, with especial reference to Shakspeare and Chaucer V5, Part I, Chapter I. London, 1869. Reissued by Greenwood Press, N.Y., 1968. URL: <https://archive.org/details/onearlyenglishp09winkgoog/page/n36/mode/lupakspereAnd/mode/2up> (дата обращения: 10.11.2020).
11. *Gimson A.C.* An Introduction to the pronunciation of English. L., 1962.
12. *Honey J.* Does accent matter? L., 1989.

13. *International Phonetic Association*. Handbook of the International Phonetic Association. A guide to the use of the International Phonetic Alphabet. Cambridge, 1999.
14. *Jones D.* Preface to the 11th edition of *Everyman's English Pronouncing Dictionary*. N.Y., E.P. Dutton, 1956. P. XV.
15. *Lindsey Geoff.* *English after RP. Standard British pronunciation today*. Palgrave Macmillan, 2019.
16. *Muggleston L.* "Talking Proper": The Rise and Fall of the English Accent as Social Symbol. Oxford, 2007.
17. *Przedlacka J.* *Estuary English?* Frankfurt, 2002.
18. *Roach P.* *English Phonetics and Phonology. A practical course*. 4th ed. Cambridge, 2009.
19. *Upton C., Kretzschmar W.A., Jr., Konopka R.* *Oxford Dictionary of Pronunciation for Current English. Introduction. Pronunciation models*. Oxford, 2001.
20. *Wells J.C.* *Accents of English 2, The British Isles*. Cambridge, 1986.
21. *Wells J.C.* *English Intonation. An Introduction*. Cambridge, 2006.

Olga S. Mindrul

**CHANGES IN THE BRITISH PRONUNCIATION NORM:
FROM RECEIVED PRONUNCIATION (RP) TO STANDARD
SOUTHERN BRITISH (SSB)**

*Lomonosov Moscow State University
1, Leninskie Gory, Moscow, 119991*

The article deals with the issue of the British pronunciation norm and the changes in it in the course of the last few decades. Both segmental and suprasegmental features of phonation are considered with the aim of describing the most noticeable phenomena that characterize Standard Southern British as the norm of today and distinguish it from Received Pronunciation as the norm of the past. A comparative study of several pronouncing dictionaries starting from the earliest one published at the end of the 19th century to the latest one has made it possible to verify the changes in the phonemic as well as the phonetic composition of words. A large corpus of authentic recorded speech has been subjected to analysis through the prism of observations made by British phoneticians concerning the recent changes in the articulation of vowels and consonants. A few most obvious changes in the pitch movement of British English have been commented upon as their influence on the Russian language is impossible to ignore. No less important was the issue of the system of terminology used when describing the British pronunciation standard: as it reflects the changing nature of the norm, its overview helped to clarify the nature of the changes themselves.

Key words: dictionaries of pronunciation; Received Pronunciation; Standard Southern British; BBC pronunciation; articulation of sounds; pitch-movement.

About the author: *Olga S. Mindrul* – PhD in Philology, Associate Professor, Department of Theory of Foreign Language Teaching, Faculty of Foreign Languages and Area Studies, Lomonosov Moscow State University (e-mail: olgamindrul@mail.ru).

REFERENCES

1. Babushkina E.A. 2012. Prosodija diktorskoj rechi. [Prosodic features of news reading]. *Vestnik Burjatskogo gosudarstvennogo universiteta. Jazyk. Literatura. Kul'tura*, no. 11, pp. 11–15. (In Russ.)
2. Bubennikova O.A. 2004. Literary Pronunciation Rate (RP) in Britain: History and Development Prospects. *Moscow State University Bulletin. Series 19: Linguistics and Intercultural Communication*, no. 19, pp. 18–31. (In Russ.)
3. Demina M.A. 2017. Anglijskie intonacionnye strategii v rechi russkih diktorov novostnyh programm. [English intonation strategies in the speech of Russian news presenters]. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta. Gumanitarnye nauki*, no. 3, pp. 34–50. (In Russ.)
4. Nazarova A.D. 2015. Mezhyazykovaja intonacionnaja interferencija i ee rol' v anglojazychnoj diktorskoj rechi russkih bilingvov [Bilingual intonational interference in English speech of Russian television announcers]. *Sovremennye nauchnye issledovanija i innovacii*, no. 12. URL: <http://web.snauka.ru/issues/2015/12/61480> (accessed: 20.12.2020). (In Russ.)
5. Shevchenko T.I. 1990. *Social'naja differenciacija anglijskogo proiznoshenija* [Social differentiation of English pronunciation]. Moscow. (In Russ.)
6. Shljahova E.S. 2012. Diskussija o prirode orfojepicheskoj normy v Velikobritanii: istorija i sovremennost' [The debate about the nature of pronunciation norm in Great Britain: history and modern times]. *Vestnik MGLU. Jazykoznanie*, no. 634, pp. 201–211. (In Russ.)
7. Engel E.I. 2005. Comparative-diachronic analysis of variative accent models of the British variant of the English language. *Moscow State University Bulletin. Series 19: Linguistics and Intercultural Communication*, no. 3, pp. 112–117. (In Russ.)
8. Engel E.I. 2006. Accent variations in diachronical aspect. *Moscow State University Bulletin. Series 19: Linguistics and Intercultural Communication*, no. 2, pp. 28–34. (In Russ.)
9. Cruttenden A. 2014. *Gimson's pronunciation of English*. 8th ed. Routledge.
10. Ellis A. 1869. *On Early English Pronunciation, with especial reference to Shakspeare and Chaucer*. V5, Part I, Chapter I. London. Reissued by Greenwood Press, New York, 1968. URL: <https://archive.org/details/onearlyenglishp09winkgoog/page/n36/mode/1upakspereAnd/mode/2up> (accessed: 10.11.2020).
11. Gimson A.C. 1962. *An Introduction to the pronunciation of English*. London.
12. Honey J. 1989. *Does accent matter?* London.
13. International Phonetic Association. 1999. *Handbook of the International Phonetic Association. A guide to the use of the International Phonetic Alphabet*. Cambridge University Press.
14. Jones D. 1956. *Preface to the 11th edition of Everyman's English Pronouncing Dictionary*. New York, E.P. Dutton, p. XV.
15. Lindsey Geoff. 2019. *English after RP. Standard British pronunciation today*. Palgrave Macmillan.
16. Mugglestone L. 2007. *“Talking Proper”: The Rise and Fall of the English Accent as Social Symbol*. Oxford University Press.
17. Przedlacka J. 2002. *Estuary English?* Frankfurt, Peter Lang.
18. Roach P. 2009. *English Phonetics and Phonology. A practical course*. 4th ed. Cambridge University Press.
19. Upton C., Kretzschmar W.A., Jr., Konopka R. 2001. *Oxford Dictionary of Pronunciation for Current English. Introduction. Pronunciation models*. Oxford University Press.
20. Wells J.C. 1986. *Accents of English 2, The British Isles*. Cambridge University Press.
21. Wells J.C. 2006. *English Intonation. An Introduction*. Cambridge University Press.

Ю.О. Соловьева

ЖАНРОВО-СТИЛИСТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПОСТОВ ПРАВОВОЙ ТЕМАТИКИ

*Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования*

*«Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова»
119991, Москва, Ленинские горы 1*

В статье исследуются композиционные, лексические и стилистические особенности постов-статей правовой тематики, которые автор рассматривает как жанр популярно-юридического дискурса, функционирующий в виртуальной среде. Посты характеризуются гибридностью разных типов и уровней. Поликодовость, присущая постам, проявляется в комбинации вербальных и невербальных средств, что позволяет усилить воздействие на адресата. Рассмотренные посты отличает высокая частотность имплантации юридических терминов, прецизионной лексики из сферы права и профессиональных выражений в текст, написанный в рамках нейтральной литературной нормы языка (линейная гибридикация). Тексты постов образуют множественные интертекстуальные связи, представленные употреблением аллюзий и включением фрагментов текстов других жанров (кросс-жанровость). Гибридность постов проявляется также в сочетании элементов институционального и лично-ориентированного общения, что характерно для сетевого дискурса. В текстах постов встречаются вербальные «эмблемы» популярно-юридического дискурса, позволяющие адресату легко и однозначно типологизировать коммуникативную ситуацию. Для достижения эмоционального воздействия авторы постов используют разнообразный арсенал образных и оценочных средств (эмоционально-окрашенную лексику, модные слова, метафоры, риторические вопросы и т.д.). Основной целью поста-статьи как компьютерно опосредованного жанра популярно-юридического дискурса представляется популяризация закона и убеждение адресата следовать его нормам, что определяет выбор соответствующих дискурсивных стратегий и тактик.

Ключевые слова: жанр; кросс-жанр; сетевой дискурс; популярно-юридический дискурс; гибридикация; поликодовость; интертекстуальность; средства создания образности; вербальные / невербальные эмблемы.

Стремительное развитие информационно-коммуникативной среды и непрерывное совершенствование информационных технологий приводят к появлению новых каналов и способов передачи

Соловьева Юлия Олеговна – кандидат филологических наук, доцент кафедры лингвистики, перевода и межкультурной коммуникации факультета иностранных языков и регионоведения МГУ имени М.В. Ломоносова (e-mail: solovieva-julia2009@yandex.ru).

информации. По наблюдению В.И. Карасика, медийный дискурс сегодня реализуется в трех режимах: печатные издания (газеты и журналы), электронная трансляция (телевидение и радио) и компьютерно опосредованная передача информации (интернет-СМИ) [Карасик, 2019: 293].

Границы институционального и личностно-ориентированного общения в рамках новых медиаформатов размываются и, как следствие, формируются гибридные дискурсивные образования. Так, встраиваясь в формат современных интернет-СМИ, юридический дискурс видоизменяется, приобретая многие специфические черты массмедийного и сетевого дискурсов, что приводит к образованию дискурса смешанного типа – популярно-юридического, обладающего своими собственными конститутивными признаками и жанровой организацией. Одним из таких жанров популярно-юридического дискурса, на наш взгляд, выступают посты правовой тематики.

Теория речевых жанров как направление коммуникативной лингвистики в настоящий момент активно развивается (В.В. Дементьев, Л.Р. Дускаева, В.В. Красных и др.). Большой интерес лингвистов вызывает жанровая система сетевого дискурса, в котором происходит трансформация сложившейся системы речевых жанров и возникают «диффузные жанровые образования» [Карасик, 2019: 155]. Жанровые разновидности сетевого или виртуального дискурса рассматривались такими исследователями, как Т.В. Дубровская, О.В. Лутовинова, В.И. Карасик, К.М. Шилихина, Ю.В. Щурина и др. В частности, были рассмотрены такие жанры, как «инстаграм» (Е.И. Горошко, Т.Л. Полякова), «чат», «форум», «блог» (Т.Н. Колокольцева, А.Г. Кириллов), «интернет/ веб-лекция» (А.И. Матяшевская, Л.Ю. Щипицина), обрядовые жанры (Э. Лассан), «онлайн-петиция» (Т.В. Дубровская), «разговор в мессенджере» (Л.Б. Никитина, О.К. Голошубина) и т.д.

Цель данной статьи – рассмотреть композиционные, лексические и стилистические особенности постов правовой тематики, которые еще не становились объектом лингвистического изучения. Под постом мы понимаем поликодовое информационное сообщение разной длины (от отдельной записи до целой статьи), размещенное в социальной сети, на сайте или форуме, в блоге или микроблоге и адресованное целевой аудитории. Посты имеют разную тематическую направленность (экономика, право, жизнь общества и т.д.) и могут выполнять информационную, развлекательную или рекламную функции.

Для анализа нами были выбраны посты-статьи правового центра «Человек и Закон», официально зарегистрированного средства массовой информации, деятельность которого направлена на правовое

просвещение граждан. Для сравнения нами были рассмотрены посты двух разных рубрик: «Новости» и «Все расследования». Посты обеих рубрик имеют аналогичную структуру: заголовок, за которым следует дата публикации, подзаголовок, знакомящий читателя с проблемой или событием, о которых пойдет речь, фотографию действующих лиц или относящуюся к теме поста, основное содержание поста и указание на источник. Самоидентификация автора (имя и фамилия) присутствовала только в постах рубрики «Новости», посты рубрики «Все расследования» публиковались от лица редакции сайта. Тематически посты были посвящены спорам между физическими лицами, намеренным нарушениям автомобилистами правил дорожного движения, новым поправкам в законопроект об ответственности граждан за распространение недостоверной информации и, наконец, недобросовестному расследованию жестокого преступления. В основном тексте постов комментарии и рассказ автора сочетались с приводимыми цитатами экспертов и лиц, имеющих отношение к описываемым событиям.

Как и другим текстам интернет-СМИ, постам-статьям присуща поликодовость, при которой вербальная часть контента сочетается с фотографиями и видеофрагментами, дублирующими или дополняющими информацию поста. Подобная комбинация различных каналов и способов передачи информации типична для современной медиакommunikации и позволяет усилить воздействие медиатекста на адресата.

Для установления контакта с читателем авторы прибегают к использованию в заголовках метафор и аллюзий, известных всему языковому коллективу («Бандитский Шлиссельбург: оправдать_нельзя_осудить», «*Кто в доме хозяин? Земельные споры Краснодарского края*»). Подобная тактика позволяет заинтересовать читателей и продемонстрировать, что автор поста находится «на их стороне» и призван отстаивать права и интересы рядовых граждан. Для поддержания контакта в основной части поста журналисты включают вопросы, обращенные напрямую к читателям, и риторические вопросы (*Кто же тогда убийца? Но всегда ли цель оправдывает средства?*). В качестве контактопрерывающей тактики используются следующие типовые паттерны: «*Редакция “Человек и Закон” будет следить за развитием событий*», а также «*Смотрите в специальном репортаже Северо-Западного правового центра “Человек и закон”*».

Будучи виртуальным жанром популярно-юридического дискурса, посты-статьи также выполняют информативную и разъяснительную функции и направлены на повышение уровня знаний читателя об обсуждаемой правовой проблеме. С этой целью авторы / редакция

включают в тексты постов отсылки к релевантным законодательным документам, сопровождая их соответствующими пояснениями:

«12.15. ч. 1 (КоАП РФ «Нарушение правил расположения транспортного средства на проезжей части дороги, встречного разъезда, а равно движение по обочинам или пересечение организованной транспортной или пешей колонны либо занятие места в ней» – Прим. ред.) знаете? – интересуется у Дениса Таташвили остановивший его инспектор ГИБДД» [1]¹.

Посты характеризуются высокой степенью интертекстуальности. Нередко журналисты обращаются к статистике или ссылаются на мнения экспертов для убеждения читателя в своей позиции:

«В 2004 году на территории Санкт-Петербурга в ДТП погибло 825 человек, – сообщили нам в Управлении ГИБДД по г. Санкт-Петербургу и Ленинградской области...» [1].

«Суровая статистика гласит: в России оправдательный приговор выносится лишь в двух случаях из тысячи. Так, в 2017 году осудили 697 тысяч человек. В то время, как оправдали – всего полторы тысячи!» [4].

В текстах постов также распространены аллюзии, знакомые коллективному реципиенту:

«Неудивительно, что к ней подключились и «герои нашего времени» – блогеры» [1].

«Бандитский Шлиссельбург: оправдать_нельзя_осудить» (двойная аллюзия в заголовке) [4].

«Проведя полтора года за решеткой, вдали от семьи, признанный присяжными невиновным, но вновь попавший под суд Артур уже сомневается в справедливости российской Фемиды» [4].

Основной целью текстов популярно-юридического дискурса, которой подчинен выбор лексических средств и используемых дискурсивных стратегий и тактик, является популяризация правовых знаний среди населения. Чтобы привлечь внимание адресата, авторы постов зачастую включают в свои тексты модные слова, ориентируясь на определенные возрастные группы читателей, чье правовое просвещение и формирование идеологии представляется особенно важным для государства:

«Хайп любой ценой: блогерам закон не писан» [1].

«Автор скандального влога – Денис Таташвили» [1].

«Депутаты Госдумы внесли правки в законопроекты об ответственности за распространение фейковых новостей и оскорбление государственных символов в интернете, кратко повышающие штрафы за эти деяния» [3].

¹ Примеры даны из интернет-источников.

Вышеупомянутая гибридность постов проявляется не только в присущей им поликодовости, но и прежде всего в скрещивании единиц взаимодействующих дискурсов. Так, рассмотренные посты отличаются высокой частотностью имплантации юридических терминов, прецизионной лексики из сферы права и профессиональных выражений в текст, написанный в рамках нейтральной литературной нормы языка.

«По факту кровопролитного конфликта Следственный комитет возбудил уголовное дело по особо тяжкой категории преступлений» [4].

«Дело по вымогательству также возбудили. Но, по словам семьи Акоюн, уже больше года по нему не проводится никаких следственных действий» [4].

«В обновленной версии закона депутаты предложили изменить размер штрафа для физических лиц от 30 до 100 тысяч рублей, для должностных лиц — от 60 до 200 тысяч рублей и для юридических лиц — от 200 до 500 тысяч рублей» [3].

Лексика правовой тематики функционирует в постах без каких-либо комментариев и объяснений, что предполагает определенную степень подготовленности читателя к ее восприятию и адекватной интерпретации. Это наблюдение на примере жанра «пост» позволяет нам сделать вывод о таргетизации популярно-юридического дискурса, т.е. нацеленности на конкретного адресата, что отличает его, в частности, от массмедийного дискурса, адресат которого, как правило, размыт.

В рассмотренных текстах постов встречаются также газетные клише. Однако по количеству они, безусловно, уступают юридическим и зачастую сами содержат лексемы, принадлежащие к разным лексико-семантическим полям понятийной сферы права:

«Его канал с провокационным названием пестрит не менее громкими заголовками, а под каждым видео красуется реклама юридических услуг с контактами» [1].

«На защиту Артура поднялась общественность Шлиссельбурга» [4].

«Подробности этого резонансного преступления вот уже почти три года остаются загадкой, а многие следы и вещдоки безвозвратно утрачены» [4].

«И последние рано или поздно могут попасть на полосу криминальной хроники» [1].

Гибридные типы дискурса могут содержать не только полифонические включения из разных институциональных дискурсов, но и элементы личностно-ориентированного общения. Так, в посте «Бандитский Шлиссельбург: оправдать_нельзя_осудить», например,

журналист намеренно прибегает к использованию слов и выражений разговорного регистра, чтобы создать положительный образ героя своего расследования, близкий и понятный читателю, которому тема статьи могла бы быть интересна:

*«Но вместо опаздывающей **родни** (разг.) в гаражи ворвались трое неизвестных»* [4].

*«Увидев, что его сыну грозит смертельная опасность, дядя Артура Грайр **схватил** (разг.) отвертку и бросился на налетчиков»* [4].

*«Формулировка обвинения, **правда** (разг.), была довольно расплывчатая»* [4].

Тексты рассматриваемых постов являются смешанными по составу информации. Как и в газетно-журнальных статьях, в них преобладает когнитивная и эмоциональная информация. Для достижения эмоционального воздействия на адресата авторы постов используют разнообразный арсенал образных и оценочных средств:

Эмоционально-окрашенную лексику:

*«Такое **страшное** обвинение стало настоящей **трагедией** для семьи Артура»* [4].

*«Люди недоумевали: почему парня, выросшего у всех на глазах, по-прежнему обвиняют в таких **зверских** преступлениях?»* [4].

Идиоматические выражения:

*«Артур и Ольга были вместе **со школьной скамьи**»* [4].

*«У молодой семьи не было конфликтов с окружающими, а Артур, по словам его жены, и вовсе – **душа любой компании**»* [4].

*«**Хайп любой ценой**: блогерам закон не писан?»* [1].

Метафоры:

*«Утром на место происшествия прибыли **стражи правопорядка** и изъяли вещдоки»* [4].

*«Можно представить, какие **тернии преодолеваются** на пути к таким решениям»* [4].

Риторические вопросы:

«Но насколько законны методы такого противостояния?» [1].

«Как предотвратить подобные преступления?» [4].

Иронию:

*«Неудивительно, что к ней подключились и **герои нашего времени**» – блогеры»* [1].

*«Суд проходил с участием присяжных заседателей. 12 человек скрупулезно разбирались в **детективе с лихо закрученным сюжетом**»* [4]. (В данном примере автор считает нужным ввести пояснение о количестве присяжных в жюри, предполагая, что читатель может быть незнаком с деталями работы данного судебного института.)

Вышеупомянутые средства создания образности и стилистические приемы, безусловно, призваны оказать воздействие на читателя и сформировать у него определенное мнение об обсуждаемой правовой проблеме. Таким образом, реализуется идеологическая функция поста как жанра популярно-юридического дискурса.

И, наконец, еще один аспект, который мы считаем необходимым затронуть при анализе постов как жанровой разновидности популярно-юридического дискурса, это наличие в них вербальных и невербальных «эмблем». Эти легко узнаваемые и однозначно интерпретируемые знаки характеризуют коммуникативную среду, в которой находится говорящий, могут быть культурно-детерминированными или носить универсальный характер. Они моментально считываются адресатом и ассоциируются с конкретными коммуникативными ситуациями/личностями [Карасик, 2014: 184–185]. Эмблемы могут быть невербальными, как, например, форма сотрудника правоохранительных органов или статуя/изображение Фемиды как символ системы правосудия. Однако особый интерес для нас представляют дискурсивные эмблемы, позволяющие типологизировать коммуникативную ситуацию и отнести ее к определенному дискурсу. К вербальным индикаторам юридического дискурса в текстах рассмотренных постов можно отнести следующие:

«Из тех материалов уголовного дела, с которыми мы ознакомились, следовало...» [4].

«В отношении них была избрана мера пресечения в виде заключения под стражу...» [2].

«Документы предъявите...» [1].

Подводя некоторые итоги, можно сделать вывод о том, что «пост» как кросс-жанр, принадлежащий как сетевому дискурсу, так и компьютерно опосредованному популярно-юридическому дискурсу, еще недостаточно исследован. Если пост-запись в сетевом дискурсе может рассматриваться как субжанр (одноактное высказывание) таких гипержанров, как блог или форум, то пост-статья, обладающая своими собственными композиционными и стилистическими признаками, может быть выделена в отдельный жанр. Его изучение представляется весьма интересным, в том числе для понимания механизма гибридации на стыке разных институциональных дискурсов. Поста-статьям правовой тематики, по нашим наблюдениям, присуща гибридность разных типов и уровней. Во-первых, в них имеет место линейная гибридизация, при которой юридические термины «вклиниваются» в текст, написанный в рамках нейтральной литературной нормы языка. Во-вторых, тексты данного жанра характеризуются поликодовостью, проявляющейся в комбинации вербальных и невербальных компонентов/средств. Тексты постов

образуют множественные интертекстуальные связи, представленные употреблением аллюзий и включений фрагментов текстов других жанров (тексты законов, официальные сводки). Гибридность постов проявляется также в сочетании элементов институционального и лично-ориентированного общения, что характерно для сетевого дискурса, в частности, в сочетании юридических терминов с лексикой разговорного и сниженного регистров. Основной целью поста-статьи как жанра популярно-юридического дискурса, функционирующего в виртуальной среде, является популяризация закона и убеждение адресата следовать его нормам, что определяет выбор авторами соответствующих дискурсивных стратегий и тактик.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Дементьев В.В.* Онлайн-тесты в новостном браузере: лингвистические и речесановые характеристики // *Жанры речи.* 2020. № 1 (25). С. 62–79.
2. *Дускаева Л.Р.* О жанровых текстовых категориях // *Жанры речи.* 2016. № 2 (14). С. 25–33.
3. *Дубровская Т.В.* Жанр онлайн-петиции в контексте феминистского дискурса // *Жанры речи.* 2017. № 1 (15). С. 111–118.
4. *Ефремова Т.Ф.* Толковый онлайн-словарь русского языка. URL: <https://lexicography.online/explanatory/efremova> (дата обращения: 22.03.2021).
5. *Карасик В.И.* Языковое проявление личности. Волгоград, 2014. С. 184–202.
6. *Карасик В.И.* Языковые мосты понимания. М., 2019. С. 141–298.
7. *Кириллов А.Г.* Трансформация жанра блога в программах обмена мгновенными сообщениями // *Жанры речи.* 2017. № 2 (16). С. 260–267.
8. *Колокольцева Т.Н.* Диалогичность в жанрах-интернет коммуникации (чат, форум, блог) // *Жанры речи.* 2016. № 2 (14). С. 96–105.
9. *Красных В.В.* Жанры речи сквозь призму многомерности бытия Человека говорящего // *Жанры речи.* 2015. № 1 (11). С. 9–15.
10. *Матяшевская А.И.* Интернет-лекция как особый жанр // *Жанры речи.* 2020. № 3 (27). С. 238–245.
11. *Толстова Т.В.* Корпусный анализ жанровых конвенций в российских и зарубежных аннотациях к научным статьям // *Вестн. Моск. ун-та. Сер. 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация.* 2020. № 1. С. 118–130.
12. *Ульянова М.А.* Классификация жанров интернет-дискурса // *Lingua mobilis.* 2014. № 3 (49). С. 102–110.
13. *Щитыцина Л.Ю.* Жанры компьютерно-опосредованной коммуникации: Монография. Архангельск, 2009.
14. *Щурина Ю.В.* Жанровое своеобразие социальной сети Instagram // *Жанры речи.* 2016. № 1 (13). С. 156–168.

ИНТЕРНЕТ-ИСТОЧНИКИ

1. Хайп любой ценой: блогерам закон не писан? URL: <https://chelovek-zakon.ru/2019/03/12/hot/hajp-lyuboj-tsenoj-blogeram-zakon-ne-pisan/> (дата обращения: 23.01.2021).
2. Кто в доме хозяин? Земельные споры Краснодарского края. URL: <https://chelovek-zakon.ru/2019/05/22/hot/kto-v-dome-hozyain-zemelnye-spory-krasnodarskogo-kрая/> (дата обращения: 14.12.2020).

3. Штрафы для граждан за фейковые новости. URL: <https://chelovek-zakon.ru/2019/02/13/law/shtrafy-dlya-grazhdan-za-fejkovye-novosti-podnimut-v-20-raz/> (дата обращения: 20.01.2021).
4. Бандитский Шлиссельбург: оправдать нельзя осудить. URL: https://chelovek-zakon.ru/2018/12/26/hot/banditskij-shlisselburg-opravdat_nelzya_osudit/ (дата обращения: 23.01.2021).

Yulia O. Solovyeva

GENRE AND STYLISTIC FEATURES OF LAW-RELATED POSTS

*Lomonosov Moscow State University
1 Leninskie Gory, Moscow, 119991*

The author examines compositional and stylistic features of law-related posts as a cross-genre of popular legal discourse, functioning in a virtual setting. Posts comprise hybridity of different types and levels. The combination of verbal and non-verbal elements makes posts polycode and enhances the impact of the online media text on the target audience. Legal terms and professional expressions are implanted into the texts of posts (linear hybridization). Much attention is given to multiple intertextual connections, represented by the use of allusions and cross-genre inclusions. Elements of institutional and personal discourse are intertwined, which is characteristic of virtual discourse. A mention is made of verbal indicators of popular legal discourse, which enables the reader/listener to easily identify and typologize the communicative situation as law-related. A wide variety of figurative and evaluative tools (emotionally colored words, fashionable words, metaphors, rhetorical questions, etc.) is employed by text authors to make a profound emotional impact on the target audience. The main goal of the articles of the post genre which belongs to computer-mediated popular legal discourse is to popularize the law and convince the audience to follow its norms, which determines the choice of appropriate discourse strategies and tactics.

Key words: genre; cross-genre; virtual/online discourse; popular legal discourse; hybridization; polycode; intertextuality; figurative use of language; verbal/non-verbal discourse indicators.

About the author: *Yuliya O. Solovyeva* – PhD, Associate Professor, Department of Linguistics, Translation and Intercultural Communication, Faculty of Foreign Languages and Area Studies, Lomonosov Moscow State University (e-mail: solovieva-julia2009@yandex.ru).

REFERENCES

1. Dement'ev V.V. 2020. Onlain-testy v novostnom brauzere: lingvisticheskie i reche-zhanrovye kharakteristiki [Online tests in a news browser: linguistic and speech genre characteristics]. *Zhanry rechi*, no. 1 (25), pp. 62–79. (In Russ.)
2. Duskaeva L.R. 2016. O zhanrovyykh tekstovyykh kategoriyyakh [About genre text categories]. *Zhanry rechi*, no. 2 (14), pp. 25–33. (In Russ.)

3. Dubrovskaya T.V. 2017. Zhanr onlain-petitsii v kontekste feministского diskursa [Online petition as a genre in the context of feminist discourse]. *Zhanry rechi*, no. 1 (15), pp. 111–118. (In Russ.)
4. Efremova T.F. *Tolkovyy onlayn-slovar' russkogo yazyka* [Explanatory online dictionary of the Russian language] (accessed: 22.03.2021).
5. Karasik V.I. 2014. *Yazykovoe proyavlenie lichnosti* [Language manifestation of personality]. Volgograd, Paradigma, pp. 184–202 (In Russ.)
6. Karasik V.I. 2019. *Yazykovye mosty ponimaniya* [Language bridges of understanding]. Moscow, Diskurs, pp.141–298. (In Russ.)
7. Kirillov A.G. 2017. Transformatsiya zhanra bloga v programmakh obmena mgnovennymi soobshcheniyam [Transformation of blogs as a genre in instant messaging applications]. *Zhanry rechi*, no. 2 (16), pp. 260–267. (In Russ.)
8. Kolokol'tseva T.N. 2016. Dialogichnost' v zhanrakh-internet kommunikatsii (chat, forum, blog) [Dialogism in the genres of internet communication (chat, forum, blog)]. *Zhanry rechi*, no. 2 (14), pp. 96–105. (In Russ.)
9. Krasnykh V.V. 2015. Zhanry rechi skvoz' prizmu mnogomernosti bytiya Cheloveka govoryashchego [Speech genres through the prism of multidimensionality of homo loquens]. *Zhanry rechi*, no. 1 (11), pp. 9–15. (In Russ.)
10. Matyashevskaya A.I. 2020. Internet-lektsiya kak osobyi zhanr [E-lecture as a special genre]. *Zhanry rechi*, no. 3 (27), pp. 238–245. (In Russ.)
11. Tolstova T.V. 2020. Korpusnyi analiz zhanrovyykh konventsii v rossiiskikh i zarubezhnykh annotatsiyakh k nauchnym stat'yam [Corpus analysis of genre conventions in Russian and international research article abstracts]. *Moscow State University Bulletin. Series 19: Linguistics and Intercultural Communication*, no. 1, pp. 118–130. (In Russ.)
12. Ul'yanova M.A. 2014. Klassifikatsiya zhanrov internet-diskursa [Classification of genres of Internet discourse]. *Lingua mobilis*, no. 3 (49), pp. 102–110. (In Russ.)
13. Shchipsina L.Yu. 2009. *Zhanry komp'yuterno-oposredovannoi kommunikatsii: monografiya* [Genres of computer-mediated communication: monograph]. Arkhangel'sk, Pomorskii un-t. (In Russ.)
14. Shchurina Yu.V. 2016. Zhanrovoe svoeobrazie sotsial'noi seti Instagram [Genre individuality of Instagram social net]. *Zhanry rechi*, no. 1 (13), pp. 156–168. (In Russ.)

ONLINE SOURCES

1. Khaip lyuboi tsenoi: blogeram zakon ne pisan? URL: <https://chelovek-zakon.ru/2019/03/12/hot/hajp-lyuboj-tsenoj-blogeram-zakon-ne-pisan/> (accessed: 23.01.2021).
2. Kto v dome khozyain? Zemel'nye spory Krasnodarskogo kraja. URL: <https://chelovek-zakon.ru/2019/05/22/hot/kto-v-dome-hozyain-zemelnye-spory-krasnodarskogo-kraja/> (accessed: 14.12.2020).
3. Shtrafy dlya grazhdan za feikovyie novosti. URL: <https://chelovek-zakon.ru/2019/02/13/law/shtrafy-dlya-grazhdan-za-fejkovyie-novosti-podnimut-v-20-raz/> (accessed: 20.01.2021).
4. Banditskii Shhlissel'burg: opravdat' nel'zya osudit'. URL: https://chelovek-zakon.ru/2018/12/26/hot/banditskij-shhlisselburg-opravdat_nelzya_osudit/ (accessed: 23.01.2021).

Е.Ю. Воробьева

**ГЕНДЕРНАЯ СЕМАНТИКА В НОМИНАЦИЯХ ЦВЕТА
ТОВАРОВ ПОВСЕДНЕВНОГО СПРОСА
ВО ФРАНЦУЗСКОМ ЯЗЫКЕ**

*Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования*

«Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова»

119991, Москва, Ленинские горы, 1

В статье рассматриваются цветообозначения французского языка сквозь призму гендерной проблематики и процессов, происходящих в современном французском обществе. Гендерная семантика цветообозначений исследуется с точки зрения биологических и социокультурных характеристик мужчин и женщин, а также с учетом маркетинговых коммуникаций, направленных на создание «мужских» и «женских» названий цветов для товаров потребительского спроса. Культурные и социальные изменения отражаются в цветовой номинации, в частности, в гендерной семантике цвета товаров повседневного спроса. В статье анализируются номинации цвета косметических товаров и автомобилей с точки зрения гендерных стереотипов, которые внедряются в сознание потребителей согласно социально-культурным нормам, определяющим психологические качества, модели поведения и виды деятельности человека. Маркетологи и дизайнеры используют гендерные различия при номинации нового цветового оттенка товара с целью его максимального соответствия ценностным приоритетам потребителя, которые меняются в условиях глобализации и снижения дифференциации социальных ролей мужчин и женщин. С целью интерпретации гендерной семантики цветообозначений в работе приводятся данные результатов свободного ассоциативного психолингвистического эксперимента, в ходе которого было зафиксировано наличие сем, как совпадающих в представлении мужчин и женщин, так и демонстрирующих особенности ассоциативных полей в концептуальных картинах мира.

Ключевые слова: гендер; стереотип; цветообозначение; цветовая номинация; цветовое восприятие; ассоциативные реакции; цветовые предпочтения.

В настоящее время отмечается возрастающий интерес к проблемам гендера в различных научных областях. Гендерная тематика активно развивается в социолингвистике, психолингвистике, социологии, культурологии, философии, политологии, нейромаркетинге. В центре внимания гендерных исследований находятся сте-

Воробьева Елена Юрьевна – кандидат филологических наук, старший преподаватель кафедры французского языка и культуры факультета иностранных языков и регионоведения МГУ имени М.В. Ломоносова (e-mail: velena2007@mail.ru).

реотипные представления о мужских и женских качествах и особенности речевого поведения.

По мнению А.В. Кириловой, в науке до сегодняшнего дня нет единого взгляда на природу гендера. С одной стороны, его относят к мыслительным конструктам с целью описания проблем пола в языке и разграничению его биологических и социокультурных функций. С другой – гендер рассматривается как социальный конструкт, создаваемый обществом [Кирилова, 2019: 33–34].

Данные нейронаук подтверждают различия в концептуальных картинах мира мужчин и женщин. Так, по мнению Деборы Таннен, разговор мужчины направлен на передачу информации, а разговор женщины – на установление эмоционального контакта, *что выражается в разном наборе лексических средств с отличной эмоциональной окрашенностью, в частности, – употреблению в речи цветообозначений.*

Согласно М. Люшеру, женское и мужское цветовое восприятие отличается на физиологическом уровне: у женщин наиболее развито периферийное «боковое зрение», а у мужчин прямолинейное «туннельное», благодаря которому они способны также хорошо видеть в ночное время, как и днем [Люшер, 1995: 57–68]. У женщин вследствие более высокой чувствительности к свету возникает большее количество цветовых ассоциаций, которые влияют на цветовые предпочтения. Так, женщина классифицирует фиолетовый цвет на спектр: «баклажанный», «сливовый», «лавандовый», а для мужчины – это просто «фиолетовый». Женский поведенческий тип отличается большей оценочностью, а мужской – активностью и быстротой принятия решений [там же]. Вероятно, поэтому мужчины выбирают основные цвета с яркой и насыщенной тональностью (красный, синий, зеленый), а женщины – промежуточные оттенки (бордовый вместо красного, бирюзовый вместо синего).

Т.Ю. Загрязкина, анализируя проблематику множественности культуры, пишет о наличии женского и мужского типов культуры [Загрязкина, 2015: 26], которые характеризуются особенностями ассоциативных полей и *отражаются в цветовой номинации.* Одни и те же цвета вызывают у мужчин и женщин разные ассоциации, которые используются маркетологами в рекламных целях при создании «мужских» и «женских» названий цветов для товаров потребительского спроса. По мнению О.А. Ксензенко, расчет степени успешности маркетинговых коммуникаций возможен «при условии учета всего спектра факторов, обуславливающих коммуникационные процессы и влияющих на них – социальных, культурологических, психологических, языковых» [Ксензенко, 2013: 104].

Гендерные стереотипы (*огонь* – символ мужественности и власти, *домашний очаг* – символ женственности и покорности и др.) активно внедряются в сознание потребителей согласно социально-культурным нормам, определяющим психологические качества, модели поведения и виды деятельности, которые отражаются при помощи цветовых коннотаций и цветовых ассоциативных образов, зависящих от сферы применения или предназначения товара. Цветообозначения, созданные в коммерческих целях, не являются автономными, они связаны с предметами, цвет которых представляют.

Так, при номинации цвета автомобилей, рассчитанных на мужскую аудиторию, создаются коннотации: «сила», «риск» – *bleu orage* (синяя буря), *bleu d'océan* (синий океанический), «надежность» – *acier modern* (современная сталь), *noir de pierre* (черный цвет камня)¹. Находящаяся в основе номинации мужского аромата *habit rouge* от *Guerlain* ассоциативная связь с конным спортом и наездником в красной куртке создает коннотацию «избранность», «успех», «соперничество»².

При номинации цветовых оттенков косметических товаров для женщин часто возникают коннотации: «нежность» – *douceur beige* (бежевая мягкость), «свежесть» – *rose pétale* (цвет розовых лепестков), «невинность» – *rose candide* (розовая доверчивость), «мечтательность» – *bleu rêve* (голубая мечта), «элегантность» – *dentelle bleue* (голубое кружево), «таинственность» – *rose dilemme* (розовая загадка), «страсть», «соблазн» – *rose passion* (розовая страсть), *fushia irresistible* (неудержимая фуксия), *rouge provocation* (красная провокация)³.

При этом обнаруживается противоположная тенденция в создании гендерных репрезентаций: происходит смещение или разрушение стереотипных представлений о мужественности и женственности и устанавливается понимание гендера как полностью автономного от биологической принадлежности.

Данная тенденция наиболее явно отражается в динамике семантических значений розового цвета (*rose*), который всегда являлся одним из цветов с ярко выраженным гендерным значением, вероятно, благодаря ассоциации с образом цветка. Через ассоциации с цветочными растениями *розовый* создает коннотации «женственность»: *rose tulipe* (розовый тюльпан), *bouton de rose* (розовый бутон),

¹ Peugeot. Catalogue des produits. 2016, 2019.

² Guerlain. Catalogue des produits cosmétiques. 2019. URL: <http://www.guerlain.com/fr/> (дата обращения: 15.01.2019).

³ Там же.

bois de rose (розовое дерево), *rose-thé* (чайная роза), *rose pétale* (цвет розовых лепестков) и др.⁴

В современном французском языке *розовый* уже не разновидность красного цвета (*légèrement teinté de rouge ou de rouge clair, rouge très pâle*)⁵, а один из основных цветов, характеризующийся высокой частотностью употребления и богатой семантикой с множеством коннотаций различной интенсивности эмоциональных переживаний от легкой радости и беззаботности до обольщения и греховности (*rose délicat* – деликатный розовый, *rose candide* – розовая доверчивость, *rose innocence* – розовая невинность, *rose éclatant* (сверкающий розовый), *franc* (откровенный розовый), *rose intense, rose vif* (насыщенный розовый), *rose criard* – розовый «кричащий», *rose Lolita* (розовый по аналогии с Лолитой), *rose fesse* (розовый оттенок по аналогии с женским бедром)⁶.

Семантика *розового* менялась в разные исторические эпохи. Во Франции в средние века *розовый* был «мужским» цветом и символизировал мужественность и отвагу. Начиная с 1860-х годов во Франции произошло разделение цветов *розовый/голубой* на цвета для девочек и мальчиков. Возможно, эта традиция пришла в Европу из Древнего Египта, где мальчики воспринимались как дар небес и, вероятно, поэтому ассоциировались с голубиной лазури, а девочки были бытием плоти, поэтому носили *розовый*, который ассоциируется с цветом тела.

Подобный вестиментарный код просуществовал вплоть до 1970-х годов, но остался в коллективной памяти как символ женственности и красоты (*rose comme un rêve de jeune fille* – розовый как девичья мечта). В XX в. *розовый* получает отрицательную коннотацию нездоровой эротики, пошлости и плохого вкуса (*minitel, téléphone rose* – розовый телефон, *écran rose* – розовый экран, *rose des sex-shops* – розовый секс магазинов, *rose criard* – кричащий розовый, *rose vomit* – *тошнотворный* розовый, *rose Barbie* – розовый цвета Барби)⁷. Во французском языке возникает выражение *ballet rose* по ассоциации со скандальными событиями 1958 г., когда государственные деятели и крупные предприниматели обвинялись в развратных действиях с юными балеринами.

⁴ 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: 22.01.2017).

⁵ Trésor de la langue française du XIX et du XX siècle // Dir. de P. Imbs., V. Quémada. P., 1975. С. 1252.

⁶ Ibidem.

⁷ Ibidem.

В XX в. после победы на выборах Ф. Миттерана *розовый* приобретает политическое значение и символизирует социалистов в противовес красному цвету коммунистов (*socialisme en rose* – розовый социализм, *printemps rose* – розовая весна, *vague rose* – розовая волна, *assemblée rose* – розовая ассамблея, *chambre rose* – розовая комната, *politique rose* – розовая политика, *horizon rose* – розовый горизонт).

Вследствие социальных и культурных факторов, а именно процессов глобализации, происходит перераспределение социальных ролей, что влечет изменение гендерной семантики цвета и ассоциативных связей между цветом и его референтом [Воробьева, 2017: 95]. Так, цветообозначения косметических товаров для женщин приобретают коннотации «бунт», «независимость» и «самостоятельность» – *révolution rose* (розовая революция), *rose sauvage* (дикая роза)⁸. В цветовой гамме одежды для мужчин также отмечаются изменения – она становится менее «брутальной», включает пастельные, розовые оттенки и цветочные принты.

По мнению И.А. Стернина, одним из методов выявления гендерной специфики значения является семантическая интерпретация результатов свободного ассоциативного эксперимента как актуализации отдельных значений [Стернин, 2019: 27]. В этой связи в рамках изучения проблемы гендерных предпочтений при выборе цвета нами был проведен свободный психолингвистический ассоциативный эксперимент, который проходил раздельно для мужчин и женщин на международной выставке моды Who's next в Париже в январе 2019 г. С помощью анкетирования посетителей французских текстильных компаний был исследован цветовой ассоциативный ряд в сфере потребления модной текстильной продукции: *bleu* (синий/голубой), *gris* (серый), *noir* (черный), *marron* (коричневый), *beige* (бежевый), *taupe* (серо-коричневый), *rose* (розовый), *violet/bordeau* (фиолетовый/бордо), *lilas/mauve* (сиреневый/лиловый)⁹. На основании полученных реакций респондентов отмечается относительность представлений о «типично мужских» и «типично женских» цветах, так как были зафиксированы семы, совпадающие в представлениях мужчин и женщин: *bleu* (синий) – “*eau*” (вода), “*ciel*” (небо); *rose* (розовый) – “*fleur*” (цветок); *marron* (коричневый) – “*terre*” (земля). По многим ассоциатам отмечается совпадение или близкое количество реакций на одни и те же цветовые стимулы: *розовый* – «нежность» у мужчин и женщин 8,7%; бежевый – «комфортный» у мужчин – 23,5%, у женщин – 24,2%, бежевый – «природный» у мужчин – 23,1%, у женщин – 23,2%.

⁸ Sephora. URL: <http://www.sephora.fr> (дата обращения: 08.07.2019).

⁹ См.: Воробьева Е.Ю. Динамика коннотативного потенциала цветообозначений во французском языке XX–XXI вв. (на примере номинаций товаров повседневного спроса): Автореф. дисс. ... канд. филол. наук. М., 2020. С. 25–26.

Между тем, нами зафиксированы следующие предпочтения в ассоциативных реакциях: женщины чаще называют ассоциаты, связанные с модой, красотой и абстрактными понятиями (*mode, rêve, fragile, équilibre*), а мужчины – с войной, работой, досугом, а также ассоциаты, в основе которых находится референт конкретного цвета (*maison, drapeau français, aubergine, vin*).

Отмечено, что информанты-женщины дают больше ассоциативных реакций (6/10) на цветовые стимулы *violet/bordeau* (фиолетовый/бордовый) и *lilas/mauve* (сиреневый), что свидетельствует об их предпочтении к полутонам и сложным цветовым оттенкам.

Таким образом, гендерные различия учитываются маркетологам и дизайнерами при номинации модного оттенка товаров повседневного спроса с целью максимального соответствия товара ценностным приоритетам конкретного потребителя. При этом в современном обществе в условиях глобализации наблюдается тенденция к снижению дифференциации социальных ролей мужчин и женщин, что отражается в цветовых предпочтениях и ассоциативных связях между цветом и его референтом.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Воробьева Е.Ю. Национальная специфика в развитии цветовой семантики (на примере французского языка) // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2017. № 2. С. 93–99.
2. Загряжкина Т.Ю. Вариантология как направление в изучении языков, культур и регионов // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2015. № 3. С. 22–48.
3. Кирилина А.В. Основные тенденции конструирования гендера в современной России // Гендер: язык, культура, коммуникация: Сб. статей. М., 2019. С. 33–37.
4. Ксензенко О.А. Лингвистические аспекты изучения и оценки креативности в рекламной коммуникации // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2013. № 4. С. 101–109.
5. Люшер М. Сигналы личности: ролевые игры и их мотивы. Воронеж, 1995.
6. Стернин И.А. Экспериментальные исследования гендерной семантики слова // Гендер: язык, культура, коммуникация: Сб. статей. М., 2019. С. 27–29.
7. Tannen D. Gender and Family Interaction. The Handbook on Language and Gender. UK: Basil Blackwell, 2003.

Elena Yu. Vorobyeva

GENDER SEMANTICS IN COLOR NOMINATIONS OF CONSUMER GOODS IN FRENCH

*Lomonosov Moscow State University
1 Leninskie Gory, Moscow, 119991*

The article examines the color values of the French language through the prism of gender issues and the processes taking place in the modern French society. The

gender semantics of color designations is studied from the point of view of biological and socio-cultural characteristics of men and women, as well as taking into account marketing communications aimed at creating “male” and “female” color names for consumer goods. Cultural and social changes are reflected in the color category, in particular, in the gender semantics of the color of everyday goods. The article analyzes the color nominations of cosmetics and cars from the point of view of gender stereotypes that are introduced into the minds of consumers according to socio-cultural norms that determine the psychological qualities, behaviors and activities of a person. Marketers and designers use gender differences when nominating a new color shade of a product in order to maximize its compliance with the value priorities of the consumer, which are changing in the context of globalization and reducing the differentiation of the social roles of men and women. In order to interpret the gender semantics of color values, the article presents the results of a free associative psycholinguistic experiment, during which the presence of values was recorded, both coinciding in the representation of men and women, and demonstrating the features of associative fields in conceptual pictures of the world.

Key words: gender; stereotype; color designation; color nomination; color perception; associative reactions; color preferences.

About the author: *Elena Yu. Vorobyeva* – PhD in Philology, Senior Lecturer, Department of French Language and Culture, Faculty of Foreign languages and Area Studies of Lomonosov Moscow State University (e-mail: velena2007@mail.ru).

REFERENCES

1. Vorobyeva E.Yu. 2017. Natsionalnaya spetsifika v razvitií tsvetovoy semantiki (na primere frantsuzskogo yazyka) [National specificity in the development of color semantics (by the example of French language)]. *Moscow State University Bulletin. Series 19: Linguistics and Intercultural Communication*, no. 2, pp. 93–99. (In Russ.)
2. Zagryazkina T.Yu. 2015. Variantologiya kak napravleniye v izuchenii yazykov, kultur i regionov [Variantology in learning of languages, cultures and regions]. *Moscow State University Bulletin. Series 19: Linguistics and Intercultural Communication*, no. 3, pp. 22–48. (In Russ.)
3. Kirilina A.V. 2019. *Osnovnyye tendentsii konstruirovaniya gendera v sovremennoy Rossii* [The main trends in the construction of gender in modern Russia]. In *Gender: yazyk. kultura. kommunikatsiya* (coll. of issues). Moscow, pp. 33–37. (In Russ.)
4. Ksenzenko O.A. 2013. Lingvisticheskiye aspekty izucheniya i otsenki kreativnosti v reklamnoy kommunikatsii [The linguistic aspects of the study and evaluation of creativity in advertising communication]. *Moscow State University Bulletin. Series 19: Linguistics and Intercultural Communication*, no. 4, pp. 101–109. (In Russ.)
5. Lyusher M. 1995. *Signaly lichnosti: rolevyye igry i ikh motivy* [Personality signals: role-playing games and their motives]. Voronezh, NPO Modek. (In Russ.)
6. Sternin I.A. 2019. *Eksperimentalnyye issledovaniya gendernoy semantiki slova* [Experimental studies of the gender semantics of the word]. In *Gender: yazyk. kultura. kommunikatsiya* (coll. of issues). Moscow, pp. 27–29. (In Russ.)
7. Tannen D. 2003. *Gender and Family Interaction. The Handbook on Language and Gender*. UK, Basil Blackwell.

ТРАДИЦИИ И СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ КУЛЬТУРЫ

А.В. Павловская

ПАНДЕМИЯ COVID-19 И ПРОБЛЕМЫ СОХРАНЕНИЯ ТРАДИЦИОННОЙ КУЛЬТУРЫ¹

*Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования*

*«Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова»
119991, Москва, Ленинские горы, 1*

Статья посвящена проблемам сохранения традиционной культуры в условиях кризиса, вызванного пандемией COVID-19. Сегодня весь мир в первую очередь озабочен биологической стороной проблемы: когда это закончится, к чему приведет и сколько человек выживет. Второй важнейшей проблемой считается экономическая, также связанная для многих народов с вопросом выживания, перспективами масштабного разорения, безработицы и голода. Далее по шкале современных ценностей следует политическая сторона проблемы: на все правители и политические системы выдержали испытание серьезным кризисом. Ну и, наконец, в конце списка оказались вопросы, связанные с культурными аспектами, в широком понимании «культуры», как образа жизни, традиций, менталитета, общения (как в социуме, так и на международном уровне) народов планеты. Безусловно кризис «культуры» не предполагает немедленных трагических результатов – гибели, голода, болезней – однако имеет далекоидущие, отложенные во времени, последствия, в некотором смысле не менее катастрофичные, чем биологические, экономические и политические. Рассмотрению этих вопросов и посвящена данная статья.

Ключевые слова: пандемия COVID-19; карантин; традиционные культуры; культурная глобализация; национальные характеры.

Пандемия 2020 г., карантин и режим «самоизоляции» стали серьезным испытанием для человечества, вызвали панику, создали условия для затяжного кризиса и обострили множество существовавших в обществе проблем.

Павловская Анна Валентиновна – доктор исторических наук, профессор, зав. кафедрой региональных исследований факультета иностранных языков и регионоведения МГУ имени М.В. Ломоносова (e-mail: annapavl@mail.ru).

¹ Исследование выполнено при поддержке Междисциплинарной научно-образовательной школы Московского университета «Сохранение мирового культурно-исторического наследия».

Мы все поневоле оказались втянутыми в грандиозный «эксперимент». Еще чуть больше года назад нельзя было и представить, что в Европе перекроют границы и повсеместно введут комендантский час, половина мира послушно сядет дома на «самоизоляцию», закроются школы и вузы, а встреча преподавателей с учениками будет проходить в экране компьютера, мы все закроем лицо масками, руки резиновыми перчатками, будем навещать родителей не чаще двух раз в неделю по пропуску, выпивать с друзьями в зуме, а аэропорт Шереметьево, как когда-то в далекой советской жизни, станет эксклюзивным достоянием дипломатов и журналистов. Этот сценарий фантастического фильма ужасов стал нашей повседневной реальностью.

«Мир никогда не будет прежним» – эта фраза сейчас одна из самых расхожих. Звучит, как приговор. И почему-то не предполагает, что изменения могут быть в чем-то и к лучшему, хотя всякое случается. «Пожар способствовал ей много к украшенью», провозгласил русский классик, и это отнюдь не шутка. Иногда именно жестокие кризисы, суровые встряски помогают человечеству пересмотреть взгляды на мир и изменить путь развития. Попытаемся разобраться какие культурные особенности народов мира выявил кризис, вызванный распространением смертоносного вируса, какие культурные традиции поставил под угрозу, какие возможные варианты развития будущего открыл перед нами.

Материалом для исследования послужили в первую очередь данные средств массовой информации и Интернета, статистические сведения, данные ряда научных и общественных организаций, таких, например, как Института глобального здоровья (Университетский колледж Лондона), составивший масштабный измеритель поведения людей в период пандемии, Школы государственного управления имени Блаватника (Оксфордский университет), собирающая сведения о правительственных мерах по борьбе с Ковид-19 в мире (охвачено на сегодня более 180 стран), Организации экономического сотрудничества и развития² и др.

Один из главных ударов был нанесен по глобализации, и как идее, и как процессу. Несмотря на критику, расширение и ускорение ее в последние годы было очевидно, в том числе и в области культуры и повседневной жизни. Человечество очень быстро привыкает к из-

² URL: <https://ichpanalytics.imperialcollegehealthpartners.com/t/BDAU/views/YouGovICLCOVID-19BehaviourTracker/Homepage?%3Aiid=1&%3AisGuestRedirectFromVizportal=y&%3Aembed=y>; <https://www.bsg.ox.ac.uk/research/research-projects/coronavirus-government-response-tracker>; <https://www.oecd.org/coronavirus/policy-responses/culture-shock-covid-19-and-the-cultural-and-creative-sectors-08da9e0e/> (дата обращения: 23.04.2021).

менениям и переменам, особенно если они удобны. Многое из того, что относительно недавно воспринималось как признак исключительно «западной» жизни (и составляло часть ее привлекательности) стало неотъемлемой частью нашей жизни [см.: Молчанова, 2016; Павловский, 2016; Ter-Minasova, 2017].

О глобализации написано много книг и статей, ее обвиняют во всех современных проблемах, превозносят за современные достижения, пытаются играть с терминами, чтобы отделить «хорошую» глобализацию от «плохой». Так появились «глокализация» (своего рода синтез глобального и локального), «американизация», «культурная гомогенизация», «мультикультурализм», «макдональдизация» и многое другое [Bello, 2002; Munawwar, 2020; Roudometof, 2016].

В центре внимания ученых, как правило, находится экономическая и политическая глобализация. Культурная глобализация (т.е. процесс культурной, в самом широком смысле, интеграции и унификации) еще ждет своих исследователей [Kulich, 2021].

Интеграция культур – процесс естественный и закономерный, связанный с прогрессом, исторически обусловленный. Есть два пути культурной глобализации. Один – «добровольный», связанный с заимствованием, подражанием, стремлением приобщиться к «цивилизации», на современном этапе сконцентрированной на западной (европейской и американской) культуре. Несмотря на негативные коннотации, связанные с понятиями «заимствование» и «подражание», ничего плохого в нем нет. Национальные культуры, как правило, стремясь приобщиться к другим, все равно естественным путем отбирают те явления, которые им близки, или адаптируют их к своим национальным предпочтениям. Примеров тут множество, от «немецкой» системы образования в России, заимствованной в XVIII в. и измененной в итоге до неузнаваемости, до российского салата Оливье, ничего не имеющего общего со своим французским собратом.

Второй путь культурной глобализации более агрессивный, связан как раз с экономическими аспектами. Это продвижение на мировой рынок товаров и услуг, в том числе и таких влиятельных в плане культурного воздействия, как кино, литература, музыка, а также того самого «бытия», которое неизменно меняет «сознание». Однако и здесь идет определенный отбор, что-то принимается, что-то отвергается народами, которые подвергаются воздействию.

Именно пандемия и карантин выявили многое из тех достижений, которые подарила нам глобализация. Например, возможность путешествовать и познавать мир. Закрытые границы действуют угнетающе. И не потому, что нам некуда поехать в нашей стране, «земля наша обильна...», а потому, что открытие «железного занавеса» дало

нам возможность почувствовать себя частью большого мира, расширило наши горизонты. И не только наши.

Сейчас активно обсуждается вопрос: уцелеет ли глобализация под натиском мирового кризиса, вызванного пандемией. Негативные последствия очевидны: разрушение культурных связей, внезапный всплеск ксенофобии, изоляции и т.д. Все это, безусловно, ослабило межкультурное взаимодействие. Однако кризис в некотором смысле и укрепил культурную глобализацию: весь мир перешел на виртуальное общение. Теперь обсудить проблему с партнерами и принять участие в международной конференции можно, не выходя из дома, дешево и просто. Международное образование выжило в онлайн-режиме. И сколько бы мы ни сожалели о том, что исчезло нечто очень важное – живое общение – возможности для этого самого общения заметно расширились и упростились.

Итак, обратимся к 2020 г., началу пандемии и первой реакции на нее. Начало было неутешительным. Страх смерти всколыхнул в людях древнейшие инстинкты, казалось бы, давно уснувшие, убаюканные сытостью, политической корректностью, идеями глобального мира и культурной интеграции.

Во-первых, проснулся страх перед голодом, один из базовых инстинктов человека, завещанный, вероятно, еще первобытным человеком. По Интернету разлетелись пугающие фотографии опустевших полок супермаркетов Милана, Лондона, Парижа, Москвы. Они, в свою очередь, еще больше подогрели панику.

Скупка продуктов сопровождает все серьезные кризисы человечества. Это удачно высмеял прекрасный советский писатель Евгений Шварц в разговоре двух горожанок в пьесе «Дракон»: «Подумать только! Война идет уже целых шесть минут, а конца ей еще не видно. Все так взволнованы, даже простые торговки подняли цены на молоко втрое... По дороге сюда мы увидели зрелище, ледящее душу. Сахар и сливочное масло, бледные как смерть, неслись из магазинов на склады. Ужасно нервные продукты. Как услышат шум боя – так и прячутся». Шварц, переживший две мировые войны и революцию, знал о голоде не понаслышке. Удивительно то, что и современные жители развитых стран, казалось бы, десятилетия живущие в «обществе потребления», привыкшие выбирать любимый вид йогурта из десятков вариантов, моментально впали в панику и скупали все, что попадало по руку.

Вторым знаковым моментом стал повсеместный всплеск ксенофобии, казалось бы, надежно похороненной под красивыми лозунгами и заявлениями о всеобщем равенстве.

Впервые заболевание коронавирусом было обнаружено в Китае в декабре 2019 г. К началу следующего года стало очевидно, что за-

болевание распространяется по миру и представляет угрозу жизни людей. Почти немедленно в разных уголках планеты, отметим, в самых что ни на есть развитых странах, были зафиксированы вспышки расизма и ксенофобии. Лица, имеющие азиатскую внешность, стали подвергаться разного рода дискриминации: от косых взглядов в общественном транспорте до физических угроз и насилия.

Во Франции водитель оскорбил вьетнамку, идущую по тротуару, выкриками «Убирайся, грязная китайка, ты не нужна во Франции», и обдал ее грязью. Житель Сингапура, обучающийся в Лондоне, был атакован группой прохожих не где-нибудь, а на Оксфорд стрит, в центре Лондона, они избили его, и он был вынужден обратиться в полицию. В метро Лос-Анжелеса пассажир оскорбил группу китайцев, обозвав их «грязными» и заявив, что «все болезни приходят в мир из Китая». В Берлине две женщины избили молодую китайку, выкрикивая оскорбления в ее адрес³. Случаи множились день ото дня. Газеты забили тревогу, требуя остановить распространения расизма и ксенофобии, но процесс был неуправляем⁴. Трудно осознать, что все это происходило в XXI в., в мирное время, в самых крупных городах мира.

Надо сказать, что и сами средства массовой информации порой подливали масло в огонь. Австралийская газета The Herald Sun опубликовала «шутку» с надписью China Virus Panda-monium (игра слов: “pandemonium” означает хаос, а на городском сленге “pandamonium” – хаос, устроенный пандой⁵). Региональная газета на севере Франции вышла с подзаголовками «Желтая опасность!» Датская газета разместила карикатуру, на которой на китайском флаге вместо звезд помещены желтые вирусы. Главный редактор отказался извиняться, несмотря на протесты посольства Китая в Дании⁶.

Люди азиатского происхождения, выросшие в Европе или Америке, также ощутили на себе результаты массовой ксенофобии. Многие из них с удивлением написали в своих аккаунтах, что оказались чужаками в той стране, которую считали своей родиной.

³ As Coronavirus Spreads, So Does Anti-Chinese Sentiment. The New York Times, January 30, 2020; What’s spreading faster than coronavirus in the US? Racist assaults and ignorant attacks against Asians. CNN World. URL: <https://edition.cnn.com/2020/02/20/us/coronavirus-racist-attacks-against-asian-americans/index.html> (дата обращения: 20.04.2021).

⁴ We Must Halt the Spread of Xenophobia Surrounding Coronavirus. The Guardian. February 16, 2020.

⁵ URL: <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/pandemonium>; <https://www.yourdictionary.com/pandamonium>; <https://www.urbandictionary.com/define.php?term=Pandamonium> (дата обращения: 20.04.2021).

⁶ URL: <https://www.euromag.ru/news/datskaja-karikatura-na-koronavirus-razozlila-kitaj/> (дата обращения: 20.04.2021).

Девушку, выросшую в смешанной голландско-вьетнамской семье в Нидерландах, попытались столкнуть с велосипеда, с криками «китайка!»⁷ Австралиец китайского происхождения, родившийся и выросший в Австралии, столкнулся с крайне негативным отношением к себе в общественном транспорте. «Это заставляет людей, подобных мне, чувствовать себя аутсайдерами, – с горечью сообщил он журналистам, – хотя я всегда ощущал себя 100 процентным австралийцем!»⁸

Другим неожиданным проявлением «расизма» стали меры против китайцев, введенные в азиатских странах (чего только стоит надпись на окне салона красоты во Вьетнаме «Простите, мы не обслуживаем китайских клиентов из-за коронавируса. Спасибо за понимание!») Крупнейший вьетнамский отель на побережье запретил китайцам не только селиться, но и заходить в него. В Японии в Твиттере появились многочисленные комментарии, называвшие китайских туристов «грязными», «бесчувственными» и «биотеррористами». Ситуация порой доходила до абсурда, но от этого не становилась менее трагичной: ряд ресторанов Гонконга заявил о том, что они будут обслуживать только клиентов, говорящих на английском языке и кантонском диалекте китайского, который распространен в городе⁹. Создается впечатление, что противоречия, подспудно зревшие между народами, поспешили выплеснуться при первой возможности.

В Европе жертвами ксенофобии стали итальянцы, которые в начале пандемии одними из первых бойкотировали китайские рестораны в своей стране. Они же первыми в Европе приостановили авиасообщение с Китаем. Однако уже к концу февраля Италия вышла на второе место в мире (после Китая) по числу зараженных. По сей день Италия находится в числе «лидеров» по заболеваемости, с одним из самых высоких показателей смертности¹⁰. Увы, следствием трагедии стал и остракизм, которому подверглись итальянцы. Уже в конце февраля 2020 г. на австрийских курортах (у самой

⁷ Men Yelling “Chinese” Tried to Punch Her off Her Bike. She is the Latest Victim of Racist Attacks Linked to Coronavirus. URL: <https://www.buzzfeednews.com/article/meghara/coronavirus-racism-europe-covid-19> (дата обращения: 20.04.2021).

⁸ As Coronavirus Spreads, So Does Anti-Chinese Sentiment. The New York Times, January 30, 2020.

⁹ As Coronavirus Spreads, So Does Anti-Chinese Sentiment. The New York Times, January 30, 2020; Паника в метро, скандалы в магазинах. Как коронавирус провоцирует расизм и ксенофобию. URL: <https://www.currenttime.tv/a/coronavirus-racism/30428843.html> (дата обращения: 20.04.2021).

¹⁰ Coronavirus COVID-19 Global Cases by the Center for Systems Science and Engineering (CSSE) at Johns Hopkins. Retrieved 25 March 2020.

итальянской границы) итальянская речь вызывала недовольство и напряжение.

В начале марта 2020 г. по французскому телевидению в одной из юмористических передач была показана сценка, пародирующая рекламу. Кашляющий повар готовил пиццу: «Вот новая итальянская пицца, которая распространится по всему миру», – гласил слоган. Шутка вызвала негодование в Италии на самом высоком правительственном уровне. Мало того, что она появилась в труднейший для страны момент, когда больницы были переполнены, а смертность резко подскочила, она еще и высмеивала одно из самых знаменитых блюд Италии, своего рода национальный символ. «Шутники» извинились, но урон отношениям между странами был нанесен¹¹.

Ксенофобия захлестнула самые разные группы населения: прежде всего обывателей, испугавшихся за свою безопасность, но не только. Средства массовой информации, юмористы и карикатуристы, политики и общественные деятели, многие приняли участие в разжигании национальной розни. Печально знаменитым стало упорство президента США (теперь уже бывшего) Дональда Трампа, с которым он с трибуны именовал коронавирус «китайской» болезнью.

Не только злость и ненависть разрушали иллюзорный мир «глобальной деревни», но и сепаратизм. Пандемия ясно показала, что в условиях кризиса – каждый сам за себя. Уже говорилось о разобщении среди соседствующих народов восточной Азии. Схожая ситуация сложилась и в «Единой Европе».

Еще в марте 2020 г. представитель Италии в ЕС Маурицио Масари сообщил: «... к сожалению, ни одна страна ЕС не ответила на призыв (Евро)комиссии. Только Китай ответил на двусторонней основе. Это не означает ничего хорошего для европейской солидарности». Речь шла о поставках медицинского оборудования, персональных средств защиты, которые должны были поступить из соседних государств, но так и не поступили. «Европейский союз не помог нам. Нас просто высмеивали как носителей вируса, хотя он проникал уже и в другие страны», – заявил депутат регионального парламента Венеции¹².

Обиды не прекратились по сей день. Сейчас они связаны с проблемами поставок вакцины в европейские страны. Вакцина, изо-

¹¹ Italian ministers furious at French 'coronavirus pizza' joke. URL: <https://www.thelocal.fr/20200303/italian-ministers-furious-at-french-coronavirus-pizza-joke>; Italy Shows Just How Crazy Coronavirus Panic Can Get. URL: <https://www.thedailybeast.com/italy-shows-just-how-crazy-coronavirus-panic-can-get> (дата обращения: 20.04.2021).

¹² РИА Новости. 18.03.2020. URL: <https://ria.ru/20200318/1568747300.html> (дата обращения: 20.04.2021).

бретенная в Германии, успешно используется в США, Великобритании, Израиле, но не в самом Европейском Союзе. К тому же заметно неравенство в распределении вакцины, небольшим и небогатым европейским государствам достается совсем немного¹³. О солидарности и взаимовыручке говорить по-прежнему нельзя.

Швеция единственная в Европе не ввела карантинных мер в 2020 г. и тут же подверглась массивной атаке со стороны других западных держав. Америка, Великобритания, Германия обрушились с жесткой критикой на шведское правительство, подвергающее свой народ и соседние страны смертельной опасности¹⁴. Похоже, инакомыслие в условиях пандемии недопустимо, и все страны должны играть по единому сценарию.

В феврале 2020 г. мир был потрясен тем, что произошло с круизным судном “Diamond Princess”. Сегодня, вероятно, мало кто так сильно отреагировал бы на ситуацию, но в то время еще были живы правила и принципы «мирного» времени. У одного из пассажиров, причем уже сошедшего на берег некоторое время назад, был диагностирован Ковид-19 и по прибытии в японский порт все судно, а это 2666 пассажиров и 1045 человек команды, были посажены на карантин, им не разрешили сойти на берег. В результате нахождения на судне 712 человек переболели вирусом, а 14 скончались. Японию критиковали за столь жесткие меры, указывая на то, что пассажирам и команде фактически не оставили выхода: запертые на судне, больные и здоровые, они неизбежно подвергались опасности¹⁵. Однако власти Японии остались тверды в своей правоте: они спасали жителей своей страны, и это оказалось для них выше и важнее идей абстрактного гуманизма.

От пандемии пострадали не только международные и межкультурные связи. Одновременно началось направленное разрушение множества культурных и общественных традиций, хотя и вызванное необходимостью, но, несмотря на это, опасное с точки зрения последствий для общества. Под угрозой оказались не только межгосударственные и региональные связи, но и связи внутри национальных социумов. Уменьшение, практически прекращение, любого рода социальных контактов, не связанных с работой или иной необходи-

¹³ Covid: Vaccine tensions stoke German criticism of EU’s von der Leyen. BBC News, Berlin. 6.02.2021. URL: <https://www.bbc.com/news/world-europe-55948360> (дата обращения: 20.04.2021).

¹⁴ «Когда вирус уже пришел – устраивать изоляцию глупо». 27 мая 2020. URL: https://tsargrad.tv/articles/kogda-virus-uzhe-prishjol-ustraiivat-izoljaciju-glupochto-stoit-za-atakoj-na-shveciju_256194 (дата обращения: 20.04.2021).

¹⁵ Coronavirus: Passengers leave Diamond Princess amid criticism of Japan. BBC News. 20 February 2020. URL: <https://www.bbc.com/news/world-asia-51555420> (дата обращения: 20.04.2021).

мостью, запрет на встречи, общение, походы в гости, человеческое общение. Даже внутрисемейные связи оказались под угрозой: опасность, которую коронавирус представляет для старшего поколения, изолировал его от семьи: бабушки оказались отрезанными от внуков, дети от родителей, не говоря уже о более дальних родственниках. Для некоторых культур, в которых дружеское общение и семейные связи занимают значительное место, это оказалось тяжелым ударом. Вспомним, хотя бы, итальянцев или русских. Видеоролик, на котором итальянские соседи, стоя на своих балконах, чокаются друг с другом бокалами, привязанными на палках, выкрикивая ободряющие приветствия, набрал в Интернете множество просмотров.

Под запретом оказались все самые знаковые культурные события в мире, не просто туристические «ловушки», а национальные символы и гордость своих стран. Еще в 2020 г., в конце февраля, закрыли последние дни Венецианского карнавала. В 2021 г. он был проведен, но только для местных жителей, включая регион Венето в целом. Сложившаяся ситуация показала, как важен карнавал для самих венецианцев, они чинно прогуливались в масках (средства массовой информации без устали обыгрывали «маски» под «масками»), вытащив из сундуков любимые костюмы, некоторые доставшиеся еще от бабушек и дедушек. В то же время очевидно, что карнавал – это шум, веселье, радость, а туристы, которых в город на воде стекалось до полумиллиона человек, не просто надоедливые визитеры, а благодарные зрители, в которых нуждаются те, кто участвует в этом праздничном представлении. И хотя местные жители и пытаются в интервью журналистам утешать себя тем, что для разнообразия город принадлежит только им, общий тон их печален. «Это абсолютно сюрреалистично, – говорит один немолодой венецианец, – больше всего шокирует тишина. Во время карнавала обычно везде раздается музыка, люди веселятся»¹⁶. Добавим к этому, что все рестораны и бары Венеции закрыты.

В Бразилии также были вынуждены отменить свой знаменитый карнавал, к которому многие готовятся весь год. Отметим, что, по данным Книги рекордов Гиннеса, в бразильском карнавале 2011 г. участвовало почти пять миллионов человек, из которых только 400 тыс. были туристами¹⁷. Это действительно важнейший нацио-

¹⁶ Venice still magical as tourist-free carnival kicks off amid the novel coronavirus pandemic. 08.02.2021. URL: <https://www.globaltimes.cn/page/202102/1215321.shtml>; Venice has people in masks but no Carnival fun. January 31, 2021. URL: <https://apnews.com/article/world-news-italy-coronavirus-pandemic-carnivals-covid-19-pandemic-fba2ce15285bcac42c2d660ddf1a234b> (дата обращения: 20.04.2021).

¹⁷ Rio scraps 2021 carnival over coronavirus woes. January 22, 2021. URL: <https://www.ctvnews.ca/health/coronavirus/rio-scraps-2021-carnival-over-coronavirus->

нальный праздник, одна из тех культурных традиций, которая лежит в основе национальной идентичности.

В Англии впервые за всю историю ее существования (с 1912 г.) отменили Выставку цветов в Челси (Chelsea Flower Show), событие знаковое для страны. Как сказано в заявлении, значение цветочной выставки особенно высоко в настоящее время, когда садоводство и близость к природе столь важны для жителей острова. Отменен и Фестиваль современного исполнительского искусства в Гластонбери, одно из важнейших событий в музыкальной жизни страны¹⁸.

Диснейленд в Калифорнии стал гигантской площадкой для проведения вакцинации.

Власти призвали жителей Японии отказаться от традиционных собраний по случаю сезона «любования сакурой». Все общественные мероприятия были отменены. Мэр города Токио в своем интервью программе ВВС подчеркнула важность этой традиции для японцев, сравнив ее по значимости с «объятиями итальянцев при встрече»¹⁹.

Даже не принимая в расчет колоссальные материальные потери от закрытия подобных мероприятий, затронувшие национальные бизнесы самого разного уровня и масштаба, такого рода отмены и запреты являются сильнейшим стрессом для и без того испуганных людей. Однако ожидание внушает надежду и сплачивает народы вокруг своих культурных символов.

Под запретом оказались и, казалось бы, незначительные мелочи повседневной жизни. Проблема в том, что эти «мелочи» очень важны опять же в разных национальных социумах. В России на дверях можно увидеть знаки рукопожатия, перечеркнутые красным крестом. Для многих же, особенно мужской части населения, пожатие рук при встрече – это проявление уважения, и происходит почти автоматически. Во Франции под запрет попали поцелуи при встрече, также являющиеся неотъемлемой частью культуры. Британский журналист с удивлением передает слова владельца ресторана на Корсике о том, какой негативный эффект имеет для его соотечественников невозможность целовать знакомых при встрече и прощании: «Здесь, на Корсике, физические контакты с людьми крайне

woes-1.5278598; <https://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/888444-apos-recorde-de-publico-rio-limita-blocos-no-carnaval-2012.shtml> (дата обращения: 20.04.2021).

¹⁸ Официальный сайт выставки. URL: <https://www.rhs.org.uk/about-the-rhs/policies/coronavirus-statement>; <https://www.glastonburyfestivals.co.uk/information/tickets/> (дата обращения: 20.04.2021).

¹⁹ Japan cherry blossom season wilted by the coronavirus pandemic. BBC. 20 March 2020. URL: <https://www.bbc.com/news/business-51829851> (дата обращения: 20.04.2021).

важны, их отсутствие очень психологически трудно и вызывает стресс»²⁰. Каждому – свое.

Ковид-19, подобно злему Гринчу, украл у людей Рождество. Хотя во многих странах и были объявлены послабления, однако число гостей все равно сильно ограничивалось, так что большим семьям собраться вместе было невозможно, не говоря уже о друзьях. Так, в Англии в некоторых особо опасных регионах было запрещено вообще встречаться с кем бы то ни было на Рождество, для остальных такое разрешение было дано только на 25 декабря. В Уэльсе на праздник было допустимо встретиться не более чем с двумя «домовладениями». В Германии одно «домовладение» могло принять в праздничные дни не более четырех близких членов семьи. И так далее, свои правила для различных регионов²¹. Для Западной Европы и Америки Рождество – это то время, когда принято собираться всей семьей, для некоторых это единственный день в году, когда они видят родных и близких.

Предрождественские базары, такие шумные, веселые и праздничные во многих странах, в 2020 г. были либо отменены, как во Франции и Бельгии, либо прошли в режиме строгих санитарных мер, как в Австрии и Швейцарии²². И предназначались исключительно для местных жителей, так как движение в Европе ограничено. Более того, Всемирная организация здравоохранения опубликовала рекомендации, призывающие ограничить объезды и поцелуи во время праздников²³.

2020 г. «украл» у мусульман Курбан-байрам, у иудеев Песах, у буддистов Весак. Народы самых разных вероисповеданий оказались равны перед лицом смертельной опасности. Пострадали и атеисты, в большинстве стран были отменены празднования государственных праздников²⁴. Так что коронавирус не только разобщил людей, но и в некотором роде сплотил общей бедой и потерями. Все оказались в равном положении.

²⁰ URL: <https://kaleistyleguide.com/travel/destinations/europe/france/corsica/articles/corsica-covid-rules-cases-holidays/> (дата обращения: 20.04.2021).

²¹ Covid: Which countries are in lockdown? Independent. 23 December 2020.

²² The Christmas markets still going ahead in 2020. CNN News. URL: <https://edition.cnn.com/travel/article/top-christmas-markets-2020/index.html> (дата обращения: 20.04.2021).

²³ UN Health Agency's Advice for the Holidays: Don't Hug. URL: <https://www.usnews.com/news/world/articles/2020-12-07/un-health-agencys-advice-for-the-holidays-dont-hug> (дата обращения: 20.04.2021).

²⁴ Мусульмане отмечают Курбан-байрам. РИА новости. URL: <https://ria.ru/20200731/1575199695.html>; Passover 2020: Why Is This Year Different From All Other Years? The New York Review. April 7, 2020. В Таиланде запретили публичные церемонии в храмах в день праздника Весак. РИА новости. 05.05.2020. URL: <https://ria.ru/20200505/1570974943.html> (дата обращения: 20.04.2021).

Запреты и ограничения с особой остротой выявили особенности национального поведения, менталитета, предпочтений, привычек, казалось бы, уже растворившихся в глобальной культуре повседневности. И это можно расценить как положительное влияние пандемии на общество. Осознание национальной идентичности обострилось, продемонстрировало важность традиционной культуры в современном мире.

Выяснилось, что помимо универсальных ценностей сохранились и национальные. Оказавшись под угрозой, они стали особенно дороги. В том числе и бытовые, повседневные.

Для итальянцев трагедией стало закрытие, а потом ограничение часов работы ресторанов, в результате чего многие из них были вынуждены закрыться. Для итальянской культуры ресторан – это не просто место, где едят, но и где общаются, наслаждаются жизнью, приобщаются к культуре, это важная часть мировоззрения. Это образ жизни. Лучшие рестораны здесь в провинции, часто в глухой, они – не для туристов, а для себя. Множество ресторанов, разбросанных по всей стране, это еще и источники существования для местных производителей: фермеры выращивают овощи, разводят скот, отжимают оливковое масло, виноделы производят вино, рыбаки ловят рыбу. Художники и дизайнеры создают неповторимую атмосферу. Все участвуют в создании того, что называется «радость жизни». Сила итальянских ресторанов в их «местечковости», мелкие производители, большие энтузиасты своего дела, превращают скучный труд в искусство, гордятся его результатами. Все это уничтожила пандемия.

Известный итальянский ресторатор Массимо Боттура в открытом письме премьер-министру Джузеппе Конте, призывающем спасти ресторанный культуру страны, поставил итальянский ресторан на один уровень с мастерской художника эпохи Ренессанса. «Гостеприимство и приготовление пищи, искусство и архитектура, дизайн и свет – краеугольные камни нашей национальной идентичности», – заявил ресторатор²⁵.

Во Франции закрытие ресторанов также нанесло сильный удар по привычному образу жизни. Здесь принято есть долго и неспешно, смакуя и получая удовольствие. Закрытие баров лишило французов привычки, вошедшей в плоти и кровь, – аперитива перед ужином. Это тоже важная часть социальной жизни, общение с друзьями, обсуждение последних новостей, чтение газеты, просто рассматривание прохожих. Удар оказался столь сильным, что французы

²⁵ Massimo Bottura tells Prime Minister: “Here are Five Measures to Save Italian Restaurants” 27 October, 2020. URL: <https://www.finedininglovers.com/article/bottura-five-measures-to-save-italian-restaurants> (дата обращения: 20.04.2021).

устроили в летние теплые месяцы своеобразные протесты: они собирались около своих любимых баров (это своего рода микромир: каждый предпочитает свой, в который ходит постоянно, знает всех завсегдатаев и хозяев), усаживались на скамейки, принесенные складные стульчики или на парапет Сены в Париже, доставали бокалы, бутылки, закуски и устраивали неспешные стихийные «аперо»²⁶.

Пандемия ударила по самым болевым точкам в каждой стране. В Шотландии, Ирландии и Англии ограничили время работы пабов и, самое главное, запретили продавать в них алкогольные напитки²⁷. В Финляндии закрыли игровые автоматы, к которым местные меланхоличные жители питают истинную страсть.

Для России не столь важна ресторанный культура. Но и у нас есть свои слабые места. Например, праздники. Пасха 2020 стала шоком для многих, не только врачующих, но и неверующих. Освящение куличей и яиц давно стало общим праздником, в котором участвуют и стар, и млад: сначала готовка, потом общий поход в храм, толкучка перед входом, ожидание, сам ритуал освящения. Это одно из немногих действий, связывающих нынешних россиян с их истоками, историческим прошлым, традиционной культурой. Конечно, верующим разрешили самостоятельно проводить обряд освящения дома, но здесь важно именно действие, причем совместное так же, как и во время пасхальной службы, которую в прошлом году смотрели по телевизору. В православном богослужении важна тайна, мистика, чувство приобщения к чему-то высокому: ночь; храм; свечи; позолота икон; песнопения, запах ладана.

Частью нашей национальной культуры является повышенное внимание к разного рода праздникам и ритуалам, подчас выходящее на уровень суеверий. Похороны, свадьбы, дни рождения, все это надо «отметить» по всем правилам, оказать уважение друзьям и знакомым, себя показать, людей посмотреть. Запрет на проведение такого рода мероприятий сказался на моральном духе населения.

²⁶ French Take Their Apéros to the Streets, Testing Lockdown Limits. The New York Times. May 28, 2020. URL: <https://www.nytimes.com/2020/05/28/world/europe/france-coronavirus-lockdown-aperue.html>; ‘We need a social life’: French café culture defies coronavirus shutdowns. 30.03.2020. URL: <https://www.france24.com/en/20200313-we-need-a-social-life-french-stick-to-caf%C3%A9-culture-despite-coronavirus>; This is dark day for fearful, furious France. The Telegraph. October, 29 2020. URL: <https://www.telegraph.co.uk/travel/destinations/europe/france/articles/france-second-lockdown-wave-anthony-peregrine/> (дата обращения: 20.04.2021).

²⁷ Scotland’s Restaurant Industry Handed “Death Sentence” Under new Restrictions. 08 October, 2020. URL: <https://www.finedininglovers.com/article/scotland-restaurants-new-covid-restrictions>; New restrictions ‘death sentence’ for hospitality industry. URL: <https://news.stv.tv/scotland/new-restrictions-death-sentence-for-hospitality-industry?top> (дата обращения: 20.04.2021).

Итак, еще одним результатом «эксперимента», в котором невольно участвует человечество, можно назвать разрушение традиционной культуры, привычек повседневности, устоявшегося образа жизни. Вместе с тем пандемия дала возможность осознать и всю важность этих больших и малых культурных традиций, их живучесть и устойчивость, сплотила национальные социумы, привела к осознанию своей идентичности.

Трудные времена – это всегда возможность переосмыслить свою жизнь. Перед лицом бед и опасностей становится понятно, что важно, а что сиюминутно. Человечеству дана возможность по-новому взглянуть на свой путь, в том числе и в вопросах сохранения традиций и традиционной культуры, пересмотреть отношение к проблемам культурной глобализации.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Молчанова Г.Г.* Кто боится Гирта Хофстеде? Преподавание межкультурной коммуникации и перевода в условиях нарастающей культурной гибридности // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2016. № 4. С. 3–16.
2. *Павловский И.В.* О бытовании реверсной персонификации в регионах реализованной и нереализованной культур // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2016. № 3. С. 145–157.
3. *Walden B.* Deglobalization: Ideas for a New World Economy, Worlds Apart: Civil Society and the Battle for Ethical Globalization. Global Issues, 2002.
4. *Kulich S.J., Komisarof A., Ripley Smith L., Cushner K.* Re-examining intercultural research and relations in the COVID pandemic // International Journal of Intercultural Relations. Vol. 80, 2021. A1–A6.
5. *Manshur F.M.* Covid-19 and Anti-Globalization Issues: A Cultural Perspective // Journal of Critical Reviews. 2020. № 7(14). P. 209–213.
6. *Roudometof V.* Glocalization: A Critical Introduction. Routledge, 2016.
7. *Ter-Minasova S.G.* Challenges of intercultural communication: a view from Russia // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2017. № 4. С. 4–16.

Anna V. Pavlovskaya

THE COVID-19 PANDEMIC AND ISSUES IN THE PRESERVATION OF TRADITIONAL CULTURE²⁸

*Lomonosov Moscow State University
1 Leninskie Gory, Moscow, 119991*

This article deals with the issues related to the preservation of traditional culture in times of the crisis caused by the COVID-19 pandemic. Today the world is most-

²⁸ This research has been supported by the Interdisciplinary Scientific and Educational School of Moscow University “Preservation of the World Cultural and Historical Heritage”.

ly concerned about the biological aspects of the problem: when the pandemic will end, what the consequences will be, and how many people will survive. Another aspect that is given prominence is the economic effects, which for many nations are also connected with the issues of survival, prospects of massive impoverishment, unemployment and famine. Next on the scale of modern values comes the political dimension of the problem: not all country leaders and political systems have stood the test of a serious crisis. Finally, at the bottom of the list are cultural issues, “culture” understood in a broad sense as a way of life, traditions, mentality, communication patterns (both at the local and international level) of the world’s different peoples. Clearly, the crisis of “culture” does not immediately provoke any tragic outcomes – death, famine, disease – but it has far-reaching, delayed consequences, which, in a sense, are no less disastrous than biological, economic or political ones. These issues are discussed in this article.

Key words: COVID-19 Pandemic; Lockdown; Tradition; Cultural Globalization; National Characters.

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 (e-mail: annapavl@mail.ru).

REFERENCES

1. Molchanova G.G. 2016. Kto boitsya Geert Hofstede? Prepodavanie mezhkul’turnoj kommunikacii i perevoda v usloviyah narastayushchej kul’turnoj gibridnosti [Who Is Afraid of Geert Hofstede?]. *Moscow State University Bulletin. Series 19. Linguistics and Intercultural Communication*, no. 4, pp. 3–16. (In Russ.)
2. Pavlovskiy I.V. 2016. O bytovanii reversnoj personifikacii v regionah realizovanoj i nerealizovanoj kul’tur [The Existence Of Reverse Personification In Regions With “Implemented” And “Wasted” Cultures]. *Moscow State University Bulletin. Series 19. Linguistics and Intercultural Communication*, no. 3, pp. 145–157. (In Russ.)
3. Walden B. 2002. *Deglobalization: Ideas for a New World Economy, Worlds Apart: Civil Society and the Battle for Ethical Globalization*. Global Issues.
4. Kulich S.J., Komisarof A., Ripley Smith L., Cushner K. 2021. Re-examining intercultural research and relations in the COVID pandemic. *International Journal of Intercultural Relations*. Vol. 80, pp. A1–A6.
5. Manshur M.F. 2020. Covid-19 and Anti-Globalization Issues: A Cultural Perspective. *Journal of Critical Reviews*, no. 7(14), pp. 209–213.
6. Roudometof V. 2016. *Glocalization: A Critical Introduction*. Routledge.
7. Ter-Minasova S.G. 2017. Challenges of intercultural communication: a view from Russia. *Moscow State University Bulletin. Series 19. Linguistics and Intercultural Communication*, no. 4, pp. 4–16.

В.Н. Калуцков, И.С. Дубинина

ЮГ США: СМЕНА ПРОСТРАНСТВЕННЫХ КУЛЬТУРНЫХ КОДОВ В ГОРОДСКИХ ЛАНДШАФТАХ¹

*Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования*

*«Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова»
119991, Москва, Ленинские горы, 1*

Культурное пространство любой страны, региона или города представляет особый текст, «чтение» которого для лингвиста, географа, культуролога является увлекательным и важным профессиональным занятием. Действительно, оно таит, а для начинающих исследователей утаивает, глубинные пласты истории и культуры. При этом история города или страны, выраженная в памятниках и топонимах, всегда имеет символическую окраску. Памятник павшим в Великой Отечественной войне, даже если он не обладает высокой художественной ценностью – это символ победы нашего народа над темными силами. Вот почему массовое разрушение памятников советским героям в Восточной Европе – это не только стирание важного пласта исторической памяти, но и – символически – это факт реабилитации нацизма. Данная работа посвящена анализу изменений геокультурного пространства в 2015–2020 гг. в южных штатах США в связи с новыми интерпретациями культурного наследия Конфедерации.

Ключевые слова: пространственный культурный код; геокультурное пространство; концептуализация геокультурного пространства; памятники материального и нематериального наследия; Конфедеративные Штаты Америки.

О пространственных культурных кодах. *Пространственные культурные коды – это «языки» пространства, или культурные коды, обладающие территориальным измерением. Можно выделить три типа пространственных культурных кодов – пространственно-ареальные, пространственно-организационные и пространственно-символические.*

Калуцков Владимир Николаевич – доктор географических наук, профессор кафедры региональных исследований факультета иностранных языков и регионоведения МГУ имени М.В. Ломоносова (e-mail: v.kalutskov@yandex.ru).

Дубинина Ирина Сергеевна – магистрант кафедры региональных исследований факультета иностранных языков и регионоведения МГУ имени М.В. Ломоносова (dubinina-1997@list.ru).

¹ Исследование выполнено при поддержке Междисциплинарной научно-образовательной школы Московского университета «Сохранение мирового культурно-исторического наследия».

Пространственно-ареальные коды культуры отвечают на вопрос «где?», указывая на ареалы явлений языка и культуры. Данный тип кодов наиболее прост для понимания, однако, чтобы его предъявить обществу науке потребовалось десятилетия для проведения скрупулезных инвентаризационных исследований в разных частях мира и применение метода картографирования. В результате были созданы тысячи карт и десятки лингвистических и культурологических атласов. Важным – институциональным – результатом такой трудоемкой научной деятельности явилось создание новых наук (лингвогеографии, этногеографии, географии религий) и научных школ, например школы Н.И. Толстого.

Другим – теоретико-методологическим – результатом подобных массовых исследований явилось новое понимание *внешней границы культуры*, которая может быть показана на карте в качестве предела определенного языкового или культурного ареала. Например, границы провансальской идентичности могут быть очерчены знаковыми топонимами [Загряжкина, 2020]. Выдающийся отечественный исследователь Ю.М. Лотман писал: «Поскольку граница – необходимая часть семиосферы и никакое “мы” не может существовать, если отсутствуют “они”, культура создает не только свой тип внутренней организации, но и свой тип внешней “дезорганизации”. В этом смысле можно сказать, что “варвар” создан цивилизацией и так же нуждается в ней, как и она в нем» [Лотман, 2000: 267]. Тем самым, благодаря ареальным исследованиям, символический посыл Ю.М. Лотмана оказался реализован в конкретных географических пространствах.

Пространственно-организационные коды культуры. В статье «О метаязыке типологических описаний культуры» Ю.М. Лотман выделял пространственный метаязык описания культуры; и Ю.М. Лотман, и В.Я. Пропп в качестве механизма разделения пространства культуры опирались на бинарные оппозиции «внутренний – внешний», «ближний – дальний», «верх – низ» и т.д. [Пропп, 1969; Лотман, 1992]. Именно о пространственно-организационном коде пишет лингвокультуролог В.В. Красных, показывая, что он связан с членением пространства культуры [Красных, 2001].

В нашем контексте важно различать архетипические представления об организации пространства культуры и конкретно-предметную пространственную организацию культуры страны, которая, опираясь на архетипы, не может не учитывать конкретную природно-культурную ситуацию, вбирающую опыт освоения пространства, природные, лингво- и этнокультурные особенности окружающей территории.

В связи с этим *пространственно-организационный код определенной страновой или региональной культуры всегда «приземлен»*, ситуативен. Например, в некоторых севернорусских диалектах для обозначения ближнего освоенного леса существует слово *перелесток*, а для дальних глухих лесов – *сузём*. Другим способом для обозначения на Русском Севере дальних пространственных локусов является использование имен диких животных (Волчий ручей, Медвежья гора и т.п.); в отношении ближних мест, как правило, реализуется идея дома (Деревенское поле, Домашнее озеро, Кошачий лог, Куриный ручей и т.п.) [Березович, 2000].

Пространственно-символические коды культуры «отвечают» на вопрос «почему?». В некоторых ситуациях пространственно-организационный код и пространственно-символический код определенной культуры трудно отделить один от другого. Например, на Русском Севере оппозиция «верх – низ» играет важную роль в организации регионального культурного пространства, но в то же время *верх* обычно обладает отрицательной коннотацией, что связано с особенностями освоения региона: в верхней части бассейнов рек дольше сохранялись следы финно-угорских насельников [Калуцков, Иванова, 2006]. При этом наиболее высоким культурным статусом обладают центральные места – столицы, городские центры, сакральные места.

Каждый город, регион, страна обладают системой только им присущих пространственных культурных кодов. Вот почему «чтение ландшафта» страны или города представляет собой междисциплинарное действие, в процессе которого каждый специалист предьявляет только одну «страницу» считываемого ландшафта.

Культурно-географические подходы в исследованиях изменений пространственных культурных кодов. В исследованиях изменений геокультурного пространства и его культурных кодов оформилось два культурно-географических подхода: критико-топонимический и геоконцептуальный.

Критическая топонимика занимается вопросами топонимической политики и связанных с ней топонимических практик [Vuolteenaho, Berg, 2009; Azaryahu, 2009; Терентьев, 2016; Басик, 2018]. Ее предметной сущностью является *топонимическое производство пространства* в результате взаимодействия между топонимической системой, властью и обществом [Басик, 2018]. Среди ее перспективных проблем вопросы социальной справедливости и символического сопротивления, проблема политической семиотики и политических технологий номинации, а также проблема коммерциализации прав на новые географические названия [Rose-Redwood, Alderman, Azaryahu, 2010; Alderman, Inwood, 2013].

Под *концептуализацией геокультурного пространства* понимается системная культурная инновация, нацеленная на создание новой географической картины мира [Калуцков, 2020]. Она представляет собой процесс сознательного *конструирования с помощью новых пространственных культурных кодов нового культурно-географического пространства*. Массовое «стирание» топонимов одного языка и их замена топонимами другого языка некоторые исследователи называют механизмом топонимической чистки, когда массовые переименования направлены на прикрепление национального языка к национальной территории путем исключения «иностранных» топонимов [Rose-Redwood, Alderman, Azaryahu, 2010]. На постсоциалистическом пространстве массовость переименований опирается на государственную идеологию новых стран. Новые концептуализации пространства охватывают и сферу материального наследия, «предлагая» новые системы мемориалов и памятников.

Исследовательский материал. Согласно культурно-географическому районированию США к Югу США относят 16 штатов [Смирнягин, 1989]. Конфедеративные Штаты Америки включали 13 штатов, вышедших из состава США [Пастусьяк, 1978]. Неудивительно, что именно на этой территории расположена большая часть современных символов Гражданской войны 1861–1865 гг. База данных памятников конфедератам насчитывает свыше 1700 памятников наследия². Она включает объекты материального (памятники, статуи, стелы, флагштоки со знаменем Конфедерации) и нематериального наследия, топонимы (названия дорог, парков, шоссе, мостов) и названия школ и других общественных зданий.

Большая часть памятных объектов конфедеративного наследия была создана в начале XX в. в связи с 50-летием окончания войны между Севером и Югом. Вторая менее мощная волна мемориализации пространства была приурочена к 100-летию этого события; она проявилась преимущественно в десятках номинаций школ и других общественных зданий в честь деятелей Конфедерации.

Среди штатов Юга наблюдаются значительные различия по мощности наследия Гражданской войны (табл. 1). По ситуации на первую половину 2015 г. наиболее мощный пласт конфедеративного наследия был характерен для Виргинии (246 памятников и топонимов), Техаса (233) и Джорджии (210).

На данный момент в США зафиксировано больше ста случаев демонтажа и переноса памятников на окраину городов, а также переименования дорог, парков, школ и иных общественных мест,

² Southern Poverty Law Center. Whose Heritage? Public Symbols of the Confederacy. URL: <https://www.splcenter.org/20190201/whose-heritage-public-symbols-confederacy> (дата обращения: 28.12.2020).

ставящих своей целью уничтожить память о героях Конфедерации и событиях Гражданской войны (табл. 1). При этом большая часть подобных случаев отмечается именно в южных штатах.

Таблица 1

Изменение геокультурного пространства южных штатов США с 2015 по 2019 г. в связи с утратой культурного наследия времен Гражданской войны США (по данным Southern Poverty Law Center³)

Штат	Число памятников наследия Конфедерации, включая памятники материального и нематериального наследия (по состоянию на январь 2015 г.)	Число памятников наследия Конфедерации, включая памятники материального и нематериального наследия (по состоянию на январь 2019 г.)	Утраченное наследие конфедератов с 2015 по 2019 г. (в процентах)
Штаты Юга, бывшие в составе Конфедеративных Штатов Америки			
Виргиния	246 (95/151)	227 (93/134)	8
Техас	233 (72/161)	198 (63/135)	15
Джорджия	210 (109/101)	200 (106/94)	5
Южная Каролина	193 (58/135)	192 (58/134)	1
Северная Каролина	160 (82/78)	153 (76/77)	4
Миссисипи	139 (50/89)	138 (50/88)	1
Алабама	109 (53/56)	107 (53/54)	3
Теннесси	106 (51/55)	98 (46/52)	8
Луизиана	80 (34/46)	76 (30/46)	5
Флорида	70 (30/40)	57 (24/33)	19
Арканзас	61 (41/20)	59 (41/18)	3
Кентукки	40 (23/17)	37 (20/17)	8
Штаты Юга, которые не были в составе Конфедеративных Штатов Америки			
Западная Виргиния	19 (10/9)	18 (9/9)	5
Оклахома	14 (8/6)	9 (7/2)	36
Мэриленд	9 (7/2)	2 (1/1)	78
Делавэр	1 (1/0)	1 (1/0)	0

«Пятилетка» разрушений и переименований. Начало «пятилетки» положило трагическое событие лета 2015 г., когда белый

³ Southern Poverty Law Center. Whose Heritage? Public Symbols of the Confederacy. URL: <https://www.splcenter.org/20190201/whose-heritage-public-symbols-confederacy> (дата обращения: 28.12.2020).

расист Д. Руф открыл стрельбу в самом центре г. Чарльстон в Южной Каролине⁴. В результате происшествия пострадали девять темнокожих прихожан методистской епископальной церкви⁵. Общественное возмущение спровоцировала фотография преступника со знаменем Конфедерации, появившаяся в социальных сетях.

Спустя несколько дней после происшествия губернатор штата Южная Каролина предложила снять с флагштока перед Генеральной ассамблеей штата флаг Конфедерации, интерпретировав его как символ ненависти⁶.

После событий в Чарльстоне городским советом Нового Орлеана (штат Луизиана) было принято постановление демонтировать памятники героям Гражданской войны – первому президенту КША Джефферсону Дэвису, статуи генералу Р. Ли и военачальнику П. Бьюргарду⁷. В августе 2017 г. городской совет г. Балтимор (штат Мэриленд) одобрил снос монумента женщинам Конфедерации, памятников генералам-конфедератам и солдатам и морякам КША⁸. Во избежание беспорядков процесс сноса проходил глубокой ночью.

Не менее актуальны вопросы утраты нематериального конфедеративного наследия. Так, в 2017 г. в г. Шарлотсвилл (штат Виргиния) парк имени генерала Р. Ли стал парком Эмансипации, а парк Т. Джексона превратился в парк Справедливости⁹. В Атланте (штат Джорджия) проспект Конфедерейт Авеню был переименован в нейтральное Юнайтед Авеню¹⁰. Некоторые переименования имеют символическое значение. Например, начальная школа в г. Джексон

⁴ *Травкина Н.М.* Ожившая история США: гражданская война памятников. Контуры глобальных трансформаций // Политика, экономика, право. 2018. № 1(2). С. 12–29.

⁵ *Safi M., Glenza J., Holpuch A.* Charleston shooting suspect Dylann Roof ‘wanted to ignite civil war’. URL: <https://www.theguardian.com/world/2015/jun/19/dylann-roof> (дата обращения: 28.12.2020).

⁶ *Diamond J., Bash D.* Nikki Haley calls for removal of Confederate flag from capitol grounds. URL: <https://edition.cnn.com/2015/06/22/politics/nikki-haley-confederate-flag-south-carolina-press-conference/index.html> (дата обращения: 28.12.2020).

⁷ *Landrieu M.* New Orleans Starts Tearing Down Confederate Monuments, Sparking Protest.: URL: <https://www.nbcnews.com/news/us-news/new-orleans-starts-taking-down-confederate-monuments-sparking-vigils-n750036> (дата обращения: 27.12.2020).

⁸ *Grierson J.* Baltimore Takes Down Confederate Statues in Middle of Night, 2017. URL: <https://www.theguardian.com/us-news/2017/aug/16/baltimore-takes-down-confederate-statues-in-middle-of-night> (дата обращения: 27.12.2020).

⁹ Two parks in Charlottesville to lose Confederate general names. Associated Press/WDBJ. URL: <https://www.wdbj7.com/content/news/2-Virginia-parks-shed-Confederate-general-names-426834751.html> (дата обращения: 27.12.2020).

¹⁰ *Andone D.* These Atlanta neighbors no longer wanted to live on Confederate Avenue. Here’s what they did about it. URL: <https://edition.cnn.com/2019/01/20/us/atlanta-confederate-united-avenue/index.html> (дата обращения: 26.12.2020).

(штат Миссисипи), носившая имя президента КША Дж. Дейвиса, получила имя Барака Обамы¹¹.

Важная тенденция проявилась уже в ходе первого всплеска вандализма в 2017 г. Она связана с разрушением не только конфедеративного наследия, но и наследия национального уровня, чего еще никогда не было в истории США. Студенты и преподаватели университета штата Виргинии повесили таблички с надписью «расист» и «насильник» на статую Т. Джефферсона, одного из авторов Декларации независимости и третьего президента США, и накрыли ее покрывалом¹². Этот важный символический акт означал, что «революционный» джин вырвался из «региональной бутылки». И, действительно, последовали разрушения памятников первым американским президентам-рабовладельцам (!) и даже Колумбу^{13,14}.

Вторая волна вандализма (2020) связана с массовыми выступлениями, спровоцированными гибелью афроамериканца Джорджа Флойда при его задержании полицией в Миннеаполисе 25 мая 2020 г. В ряде случаев акции поддерживались региональными законодателями. Так, в марте 2020 г. в Виргинии законодательно отменили положение о запрете демонтажа памятников Конфедерации¹⁵. В результате темнокожий мэр Ричмонда Левар Стоуни приказал снести несколько статуй конфедератов, которые «омрачают мечты наших цветных детей»¹⁶.

Протестному движению оказывается информационная поддержка. Выше мы уже указывали, что создана база данных наследия

¹¹ *Cleve R. Wootson Jr.* At a Mississippi elementary school, Jefferson Davis is out and Barack Obama is in. URL: <https://www.washingtonpost.com/news/education/wp/2017/10/18/jefferson-davis-ib-elementary-school-in-mississippi-will-be-renamed-for-barack-obama/> (дата обращения: 28.12.2020).

¹² *Truong D.* Thomas Jefferson statue at U-Va. shrouded in black. URL: <https://www.washingtonpost.com/news/grade-point/wp/2017/09/13/thomas-jefferson-statue-at-u-va-shrouded-in-black/> (дата обращения: 28.12.2020).

¹³ *Колганов А.* Перепись истории: чьи памятники сносят в Америке. URL: <https://daily.afisha.ru/cities/16081-perepis-istorii-chi-pamyatniki-snosyat-v-amerike/> (дата обращения: 27.12.2020).

¹⁴ *Campbell C., Opilo E.* Christopher Columbus statue near Little Italy brought down, tossed into Baltimore's Inner Harbor. URL: <https://www.baltimoresun.com/maryland/baltimore-city/bs-md-ci-columbus-statue-20200705-xc4bhthfhjafifz72org21rhy-story.html> (дата обращения: 27.12.2020).

¹⁵ *Herriott A.* Governor Ralph Northam signs bill allowing cities to remove Confederate monuments. URL: <https://www.wtkr.com/news/governor-ralph-northam-signs-bill-allowing-cities-to-remove-confederate-monuments> (дата обращения: 26.12.2020).

¹⁶ *Ebrahimji A., Moshtaghian A., Johnson L.M.* Confederate statues are coming down following George Floyd's death. Here's what we know. URL: <https://edition.cnn.com/2020/06/09/us/confederate-statues-removed-george-floyd-trnd/index.html> (дата обращения: 28.12.2020).

конфедератов организацией «Южный центр правовой защиты бедноты». Однако интересы данной организации, похоже, далеки от научных. Во-первых, база данных носит провокационное название «Чье наследие?»¹⁷, а, во-вторых, организация призывает граждан участвовать в обновлении информации, сообщать о «расистских» символах на территории Америки и способствовать их уничтожению.

Анализ полученных данных позволяет выделить среди штатов, бывших в составе Конфедерации, группу «революционных» штатов, в которых процессы размытия конфедеративного наследия происходят наиболее интенсивно (табл. 1). В этой группе показатели смены пространственных культурных кодов за период с 2015 по 2019 г. составляют от 6 до 20%. Первое место занимает Флорида (19% утрат). Далее следуют Техас (15%), Виргиния, в которой находилась столица Конфедерации, Теннесси и Кентукки (по 8%). Но даже в «революционных» штатах процессы разрушения памятников и переименования пока не носят массового характера.

Препятствия на пути «революционеров» создают региональные законы об охране памятников. В Джорджии (с начала XX в.), Южной Каролине (с 2000 г.), Миссисипи (с 2004 г.), Теннесси (с 2013 г.), Северной Каролине (с 2015 г.) действуют законы, затрудняющие или запрещающие снос общественных памятников Конфедерации. Некоторые штаты (Алабама¹⁸, Теннесси¹⁹) начали принимать подобные законы в спешном порядке после беспорядков.

Тем не менее, несмотря на широкий общественный резонанс и активное продвижение мысли, что культурные артефакты являются памятниками «ненависти» и «символами превосходства белых», а не культурным наследием Конфедерации, большую часть южных штатов по ситуации на 2020 г. следует отнести к *консервативным*, стремящимся поддерживать свои культурные традиции. В эту группу входят восемь штатов; для нее характерен небольшой процент переименований и разрушений памятников: утрачено от 1 до 5% конфедеративного наследия (табл. 1).

¹⁷ Southern Poverty Law Center. Whose Heritage? Public Symbols of the Confederacy. URL: <https://www.splcenter.org/20190201/whose-heritage-public-symbols-confederacy> (дата обращения: 27.12.2020).

¹⁸ Cason M. Gov. Kay Ivey signs bill protecting Confederate monuments. URL: https://www.al.com/news/birmingham/2017/05/gov_kay_ivey_signs_bill_protect.html (дата обращения: 26.12.2020).

¹⁹ Meyer H. Why removing Confederate monuments in Tennessee is not an easy process. URL: <https://www.tennessean.com/story/news/2017/08/17/why-removing-confederate-monuments-tennessee-not-easy-process/573067001/> (дата обращения: 26.12.2020).

Заключение. Памятники наследия Гражданской войны представляют собой значимый пространственный культурный код в южных штатах США. Они играют важную роль в формировании региональной идентичности, «своего» прочтения региональной истории. С другой стороны, все более популярной становится интерпретация конфедеративного наследия как наследия ненависти и наследия расизма, нацеленная на его размывание. Пока масштабы этих процессов не сопоставимы с тотальным разрушением советского наследия в ряде стран Восточной Европы, но тенденция очевидна. Словно подтверждая сказанное, Конгресс США принял оборонный бюджет на 2021 г., в котором принято решение о переименовании военных баз на территории США, названных в честь лидеров Конфедерации.

Разрушение культурного наследия времен Гражданской войны будет означать окончательную, на этот раз символическую, победу Севера над Югом.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Басик С.Н.* Критическая топонимика как направление географических исследований: проблемы и перспективы // Географический вестник. 2018. № 1(44). С. 56–63.
2. *Березович Е.Л.* Русская топонимия в этнолингвистическом аспекте. Екатеринбург, 2000.
3. *Загряжкина Т.Ю.* Конструкт идентичности в творчестве трубадуров, или «Другая Франция» сквозь призму языка // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2020. № 1. С. 22–38.
4. *Калуцков В.Н.* Концептуализация географического пространства: ономастические аспекты // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2020. № 1. С. 57–69.
5. *Калуцков В.Н., Иванова А.А.* Географические песни в традиционном культурном ландшафте России. М., 2006.
6. *Красных В.В.* Коды и эталоны культуры (приглашение к разговору) // Язык, сознание, коммуникация: Сб. статей. М., 2001. Вып. 19. С. 5–19.
7. *Лотман Ю.М.* О метаязыке типологических описаний культуры // Избр. соч.: В 3 т. Т. 1: Статьи по семиотике и типологии культуры. Таллин, 1992. С. 386–406.
8. *Лотман Ю.М.* Семиосфера. СПб., 2000.
9. *Пастусяк Л.* Внешняя политика Конфедерации южных штатов во время гражданской войны. Американский ежегодник 1978 / Отв. ред. Г.Н. Севостьянов. М., 1978. С. 235–248.
10. *Пропп В. Я.* Морфология сказки. М., 1969.
11. *Смирнягин Л.В.* Районы США: портрет современной Америки. М., 1989.
12. *Терентьев Е.А.* Теоретико-методологическая концептуализация топонимических практик (на примере Москвы и Санкт-Петербурга): Дисс. ... канд. соц. наук. М., 2016.
13. *Alderman D.H., Inwood J.* Street naming and the politics of belonging: spatial injustices in the toponymic commemoration of Martin Luther King // Social & Cultural Geography. 2013. Vol. 14. P. 211–233.

14. *Azaryahu M.* Street Names and Iconography // International Encyclopedia of Human Geography / ed. by R. Kitchin. London, 2009. P. 460–465.
15. *Rose-Redwood R., Alderman D., Azaryahu M.* Geographies of toponymic inscription: new directions in critical place-name studies // Progress in Human Geography. 2010. Vol. 34. № 4. P. 453–470.
16. *Vuolteenaho J., Berg L. D.* Towards critical toponymies // Critical toponymies: the contested politics of place naming / L. Berg and J. Vuolteenaho (ed.). Farnham, Surrey; Burlington, VT, 2009. P. 1–18.

Vladimir N. Kalutskov, Irina S. Dubinina

SOUTHERN UNITED STATES: CHANGING SPATIAL CULTURAL CODES IN URBAN LANDSCAPES²⁰

*Lomonosov Moscow State University
1 Leninskie Gory, Moscow, 119991*

The cultural space of any country, region or city is an open book, a special text, the “reading” of which is an exciting and important professional occupation for a linguist, geographer, culturologist. Indeed, it holds, and for novice researchers withholds, deep layers of history and culture. At the same time, the history of a city or country, expressed in monuments and toponyms, always carries symbolic connotations. A monument commemorating the fallen soldiers of the Great Patriotic War, even if it does not possess high artistic merit, is a symbol of the victory of our people over the dark forces. Thus, the massive destruction of monuments to Soviet heroes in Eastern Europe means not only the erasure of an important layer of collective memory, but also – symbolically – the rehabilitation of Nazism. This work is devoted to the analysis of changes in the geocultural space during 2015–2020 in The Southern United States in relation to new interpretations of Confederate cultural heritage.

Key words: spatial cultural code; geocultural space; conceptualization of geocultural space; monuments of tangible and intangible heritage; Confederate States of America.

About the authors: *Vladimir N. Kalutskov* – Dr.habil in Geographical Sciences, Professor of the Department of Area Studies, Faculty of Foreign Languages and Area Studies, Lomonosov Moscow State University (e-mail: v.kalutskov@yandex.ru); *Irina S. Dubinina* – Master’s Student, the Department of Area Studies, Faculty of Foreign Languages and Area Studies, Lomonosov Moscow State University (e-mail: dubinina-1997@list.ru).

²⁰ This research has been supported by the Interdisciplinary Scientific and Educational School of Moscow University “Preservation of the World Cultural and Historical Heritage”.

REFERENCES

1. Alderman D.H., Inwood J. 2013. Street naming and the politics of belonging: spatial injustices in the toponymic commemoration of Martin Luther King. *Social & Cultural Geography*. Vol. 14, pp. 211–233.
2. Azaryahu M. 2009. *Street Names and Iconography*. In R. Kitchin (ed.). *International Encyclopedia of Human Geography*. London, pp. 460–465.
3. Basik S.N. 2018. Kriticheskaya toponimika kak napravleniye geograficheskikh issledovaniy: problemy i perspektivy [Critical toponymy as a direction of geographical research: problems and prospects]. *Geograficheskiy vestnik*, no. 1(44), pp. 56–63. (In Russ.)
4. Berezovich Ye.L. 2000. *Russkaya toponimiya v etnolingvisticheskom aspekte* [Russian toponymy in the ethnolinguistic aspect]. Yekaterinburg, Izd-vo Ural'skogo un-ta. (In Russ.)
5. Kalutskov V.N. 2020. Kontseptualizatsiya geograficheskogo prostranstva: onomasticheskiye aspekty [Conceptualization of geographic area: onomastic aspects]. *Moscow State University Bulletin. Series 19: Linguistics and Intercultural Communication*, no. 1, pp. 57–69. (In Russ.)
6. Kalutskov V.N., Ivanova A.A. 2006. *Geograficheskiye pesni v traditsionnom kulturnom landshafte Rossii* [Geographical songs in the traditional cultural landscape of Russia]. Moscow. (In Russ.)
7. Krasnykh V.V. 2001. Kody i etalony kultury (priglaseniye k razgovoru) [Codes and standards of culture (invitation to talk)]. *Yazyk, soznaniye, kommunikatsiya*: Sb. statey. Moscow. Vyp. 19, pp. 5–19. (In Russ.)
8. Lotman Yu.M. 1992. O metazyazyke tipologicheskikh opisaniy kultury [About the metalanguage of typological descriptions of culture]. *Izbrannyye sochineniya v 3-kh tomakh*. T 1: Stati po semiotike i tipologii kultury. Tallin, pp. 386–406. (In Russ.)
9. Lotman Yu.M. 2000. *Semiosfera* [Semiosphere]. Saint Petersburg. (In Russ.)
10. Pastusyak L. 1978. *Vneshnyaya politika Konfederatsii yuzhnykh shtatov vo vremya grazhdanskoy voyny* [Foreign policy of the Confederate States of America during the Civil War]. In G.N. Sevostianov (ed.) *Amerikanskiy ezhegodnik*. Moscow, pp. 235–248. (In Russ.)
11. Propp V. Ya. 1969. *Morfologiya skazki* [Morphology of the tale]. Moscow. (In Russ.)
12. Rose-Redwood R., Alderman D., Azaryahu M. 2010. Geographies of toponymic inscription: new directions in critical place-name studies. *Progress in Human Geography*. Vol. 34, no. 4, pp. 453–470.
13. Smirnyagin L.V. 1989. *Rayony SShA: portret sovremennoy Ameriki* [Regions of the USA: a portrait of modern America]. Moscow. (In Russ.)
14. Terentyev E.A. 2016. *Teoretiko-metodologicheskaya kontseptualizatsiya toponimicheskikh praktik (na primere Moskvy i Sankt-Peterburga)* [Theoretical and methodological conceptualization of toponymic practices (by the case of Moscow and St. Petersburg)]: Diss. ... kand. sots. nauk. Moscow. (In Russ.)
15. Vuolteenaho J., Berg L.D. 2009. *Towards critical toponymies*. In L. Berg and J. Vuolteenaho (ed.) *Critical toponymies: the contested politics of place naming*. Farnham, Surrey; Burlington, VT, pp. 1–18.
16. Zagryazkina T.Yu. 2020. Konstrukt identichnosti v tvorchestve trubadurov. ili «Drugaya Frantsiya» skvoz prizmu yazyka [Identity Construct in the Works of Troubadours or «Another France» Through the Language Lens]. *Moscow State University Bulletin. Series 19: Linguistics and Intercultural Communication*, no. 1, pp. 22–38. (In Russ.)

И.Е. Иванова

ОСОБЕННОСТИ ФРАНЦУЗСКОЙ КУХНИ

НАЧАЛА XIX в.

(КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ КОММЕНТАРИЙ К РОМАНУ

И. АНДРИЧА «ТРАВНИЦКАЯ ХРОНИКА»)

*Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования*

«Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова»

119991, Москва, Ленинские горы, 1

Статья посвящена роману «Травницкая хроника» югославского писателя И. Андрича, в котором он описывает встречу культурных традиций Запада и Востока, произошедшую в начале XIX в. на территории османской Боснии. Одна из линий этого столкновения – противоречие между двумя пищевыми традициями, французской и боснийской. Перед автором статьи стояла задача выяснить возможные критерии их сопоставления. Был сделан анализ французской кулинарной литературы, отражающей соответствующее историческое время. Результатом стал вывод, что для представителей французского общества, прибывших в боснийский Травник в 1806 г., была привычна пища нежная, легкая, а также мягкая, тающая, благоухающая, не слишком жирная. Такой результат достигался путем создания блюд, представляющих собой пышную однородную массу, при этом использовались свиное сало, коровье сливочное масло, сливки, сметана. Обязательно применялись соусы. Из ароматизирующих веществ в кулинарии были представлены преимущественно местные травы, но в минимальном количестве. Среди видов мяса лидировали говядина и свинина. В меню присутствовали вина, они же входили в состав многих соусов. Кофе, пришедший из Турции, подавался в отфильтрованном виде, вместе с молоком, сливками, ликерами и крепкими спиртными напитками. Выделенные референтные позиции помогут в дальнейшем сопоставить французскую кухню с боснийской и показать, в какой степени проблемы, возникшие для героя романа, парижанина, оказавшегося в Боснии, были результатом его частных пищевых предпочтений или же представляли собой закономерное столкновение культур.

Ключевые слова: И. Андрич; французская кухня; «Альманах гурманов»; повседневная жизнь; пищевая традиция; роман «Травницкая хроника»; «Кулинарный путеводитель»; османская Турция; Ж.-О. Эскофье; А. Гримо де Ла Реньер.

Иванова Ирина Евгеньевна – кандидат филологических наук, доцент кафедры славянских языков и культур факультета иностранных языков и регионоведения МГУ имени М.В. Ломоносова (e-mail: iva53@inbox.ru).

Тексты исторических романов югославского писателя Иво Андрича точными средствами передают не только отдаленную эпоху, но и внутренний мир героев, их чувства, их физические ощущения [Terzic, 2011: 101]. В романе «Травницкая хроника» читатель следит за судьбой французского консула Жана Батиста Этьена Давиля, прибывшего в боснийский городок Травник в 1806 г. Это глубокая провинция Османской империи, Балканы, Босния. Он тяжело переносит условия быта новой, чуждой ему среды. Его уши терзают заунывные звуки зурны, по ночам он не может заснуть на тюфяках, набитых шерстью. Первые впечатления консула от турецкого городка, в котором он остановился в богатом еврейском доме, связаны с едой: «От жирной и обильной еврейской пищи – смесь испанской и восточной кухни – в доме стоял тяжелый запах прованского масла, жженого сахара, лука и крепких приправ»¹. Ему плохо от непривычной еды: «Его мучила изжога после острых восточных блюд, – их трудно было есть, а еще труднее переваривать»². Во время визитов к наместнику султана в Боснии, в его резиденции Давиля преследовали запахи чуждой, неприятной пищи: «...всюду ощущался тяжелый и тошнотворный запах масла и сала, от которого непривычного человека мутит. После каждого посещения визиря этот въедливый запах преследовал Давиля в течение целого дня, а одна мысль о нем вызывала тошноту. Казалось, весь Конак пропитан им, как церковь ладаном, и не только люди и одежда, но и все предметы и стены»³. Было ли это вызвано личными вкусовыми пристрастиями и антипатиями героя произведения или мы можем говорить об определенной закономерности в неприятии им гастрономической культуры [Беллон, 2018: 61; Павловская, 2016: 37] турецкой Боснии? Изучение отражения гастрономической традиции в художественной и документальной литературе представляет собой способ обнаружения параллелей и расхождений в культурной традиции народов [Загрязкина, 2009; 2015].

Представление о пищевых привычках среднего класса Франции начала XIX в., к которому принадлежат герой романа и его супруга, может дать публиковавшийся в Париже в 1803–1812 гг. «Альманах гурманов» Александра Гримо де Ла Реньера – основоположника гастрономической журналистики [Шульгина, 1999: 29]⁴. Из «Альманаха» мы можем узнать о популярных продуктах, способах их обработки и подачи в интересующий нас период. Другой источник, который можно использовать для той же цели, – «Кулинарный пу-

¹ Андрич И. Травницкая хроника. М., 1996. С. 17.

² Там же. С. 18.

³ Там же. С. 25.

⁴ Гримо де Ла Реньер А. Альманах гурманов. М., 2014.

теводитель» французского ресторатора, критика Ж.-О. Эскофье⁵, вышедший из печати в 1903 г. О пищевых привычках французов узнаем и из книги В.А. Мильчиной «Париж в 1814–1848 годах: повседневная жизнь» [Мильчина, 2013].

Исходя из текста «Альманаха», попытаемся заключить, каковы были вкусовые предпочтения французов в интересующий нас период. Какая пища для них вкусна? Прежде всего, нежная, легкая, а также мягкая, тающая, благоухающая, не слишком жирная. Гримо обращает внимание именно на эти качества, когда описывает наиболее привлекательную гурманов еду: «паштеты с... жаворонком, чье тело **нежится** на подстилке из **нежнейшего** фарша», «шоколад, вкусный и **нежный**», «белая колбаса **нежна**, как сливки»; «кровавая колбаса **жирна в меру**», «трюфели **благоухают**... восхитительно», ««Аравийский крем» – **бархат**, настоящий **бархат**», «господин Руже пользовался славой первого парижского пирожника, особенно известного... всеми... бесчисленными **легкими** сладостями»⁶. Во французской кухне были распространены блюда, представляющие собой пышную однородную массу: кнели, суфле, пудинги, муссы, омлеты, паштеты, пюре, мороженое, кремы. Очень важный элемент французской кухни – сливочное масло, вместе с салом, сливками, сметаной придающее блюдам желаемую сочность, нежность и умеренную жирность.

Вопросу французской пищевой традиции посвящена статья Т.Ю. Загрязкиной «Коды французской кухни в контексте нарративных текстов» [Загрязкина, 2015]. Рассматривая высказывание Е. Ниньона: «Наша национальная кухня настолько высоко ценится, настолько изысканна, что безусловно представляет собой изящное выражение французского темперамента, стремления к точности концепции, утонченности реализации, тонкости чувства» [Nignon, 1933], автор статьи останавливает свое внимание на выраженном в нем сочетании рационального и чувственного [Загрязкина, 2015: 55]. Нам же представляются важными такие характеристики Е. Ниньона, как «изящество», «утонченность», «тонкость чувства», поскольку они близки по своему значению к выделенным нами качествам «нежность», «легкость», «благоухание».

Многие блюда в рассматриваемой кулинарной литературе отличаются сложностью композиции, благодаря чему возникает богатый вкусовой букет, еще одно отличие французской кухни. Как пример можно назвать галантин из индюка: «сначала изготавливают фарш из индюшачьего мяса с салом и душистыми травами, про-

⁵ Эскофье Ж.-О. Кулинарный путеводитель. М., 2005.

⁶ Гримо де Ла Реньер А. Указ. соч. С. 246, 227, 221, 205, 209.

слоенный трюфелями и миндалем, затем начиняют им кожу индюка, оборачивают салфеткой и тушат на медленном огне в пряном бульоне, а потом едят в холодном виде»⁷. Гримо рассказывает об аппетитном и вкусном супе матроска, которое можно отведать в некоторых парижских заведениях. Вот его описание: в него кладут «рыбу-усача, карпа, угря – и десяток раков неошпаренных и без клешней... Рыбу, еще живую, режут... на части, добавляют маленькие белые луковички, полусваренные-полуподжаренные, и шампиньоны, нарезанные кубиками... поджаривают муку на коровьем масле и разбавляют добрым бульоном, кладут в этот соус рыбу с пучком душистых трав, подливают красного вина, подсыпают соли и перца и ставят на очень сильный огонь, а на стол подают вместе с поджаренными хлебцами»⁸.

Еще одно важное отличие французской кулинарии – ее полезность. В представлении французов питание должно быть рациональным, а пища здоровой. Основоположником такого подхода к питанию считается Мари-Антуан Карем, о чем пишут в статье «Мари-Антуан Карем в русской кулинарии» Ольга и Павел Сюткины: «Заслуга Карема состояла не столько в создании новых, оригинальных блюд, сколько в попытке придания кулинарии научной основы. И в этой связи его работы непосредственно приближались к изучению физиологии питания, научных аспектов правильной обработки пищи» [Сюткин, Сюткина, 2010]. Гримо исходит в своих рекомендациях в первую очередь из соображений наслаждения вкусом, но и польза продуктов для здоровья – не менее важный аспект его сочинения. Он пишет: «Артишок... кушанье... очень **здоровое**, питательное, **полезное** для пищеварения. Оно хорошо для людей хрупкого телосложения и слабого желудка... насколько **полезен** для этих особ артишок в вареном виде, настолько губителен он в виде сыром, ибо в этом случае его вкус и вяжущее действие становятся подобны яду»; «Каплуны – одно из лучших **лекарств**»; «Кто после супа вина пьет, **врачам** работы не дает»; «Шпинат... самый **целебный** из овощей»⁹. В. А. Мильчина отмечает, что Гримо неоднократно писал о полезных свойствах чая: «Есть превосходный способ ускорить пищеварение пирожного. Для этого довольно запить съеденное парой чашек очень горячего и не очень крепкого чая. Благодаря этому средству даже особам очень хрупкого сложения никогда не будет грозить несварение желудка. Да делается же чайник неотъемлемой принадлежностью всякой столовой»¹⁰. Подтверждение такому подходу к чаю как

⁷ Там же. С. 209.

⁸ Гримо де Ла Реньер А. Указ. соч. С. 183.

⁹ Там же. С. 164–165, 264–265, 278, 108, 195, 206.

¹⁰ Там же. С. 195.

к лекарственному средству находим у Брийя-Саварена, также горячего приверженца научного подхода к питанию [Лаврентьева, 1999]. Рациональным, по мнению Гримо, должно быть не только питание, но и устройство быта в целом. Он восторженно отзываясь об одном из заведений, которое «просторно, удобно, устроено с умом и достойно внимания истинных ценителей»¹¹. С таким представлением переключаются действия домовитой хозяйки – госпожи Давиль. В их травничком доме она предпринимает перепланировку помещений и полностью перестраивает кухню: «на всем появился отпечаток французского уклада жизни, скромного и разумного, по-настоящему удобного»¹².

В качестве основы мясной кулинарии автор «Альманаха» выделяет говядину и свинину. Приоритет отдается говядине как «истинной царице кухни»¹³. Гримо хвалит говядину, когда она сварена в запечатанном горшке со шпиготом и капустой. Из его сочинения мы узнаем, что свинина – второй по важности продукт мясного стола. Она нужна для изготовления колбас, сосисок, ветчины. Свиные котлеты на косточке едят жареными или тушеными, свиным фаршем начиняют птицу¹⁴. Свиное сало – важнейший элемент французской кухни, без него, по словам автора, невозможно приготовить ни одного блюда. Баранину Гримо также высоко ценит, но замечает, что баранина из окрестностей Парижа нехороша, в отличие от Нижнего Лангедока, где она составляет основу мясных блюд. Способ улучшения качества этого мяса – обложить его ломтиками свиного сала и потушить в запечатанном горшке. Его покрывают желе и подают с гарниром из фасоли, цикория, сельдерея, шпината и других овощей¹⁵. Жан Давиль парижанин, из чего следует, что к баранине он непривычен.

В книге Ж.-О. Эскофье большое место занимают супы, в ней перечислено 470 рецептов прозрачных и густых супов. При изготовлении последних в большинстве случаев используют молоко, сливки или сметану. Густые супы представляют собой супы-пюре и супы-кремы.

Отдельное место во французской кулинарии принадлежало сырам. «Острые и соленые», такие как грюер, мюнстер, бри, голубые сыры рокфор, сассенаж, прекрасно сочетаются с вином. Свежие сыры с ягодами и фруктами подавали, наравне с пирожными, на десерт. Гримо упоминает бывший популярным мягкий сыр из коровьего

¹¹ Там же. С. 206.

¹² Андрич И. Указ. соч. С. 50.

¹³ Гримо де Ла Реньер А. Указ. соч. С. 89.

¹⁴ Там же. С. 89, 90.

¹⁵ Там же. С. 86.

молока с резким запахом из нормандской деревни Ливаро¹⁶. Он, конечно, был хорошо знаком госпоже Давиль, воспитывавшейся у своего дяди, епископа Авраншского»¹⁷. Ей была близка нормандская кухня, известная молочными продуктами, яблоками, яблочным сидром, сыром камамбер, морепродуктами.

Неотъемлемым элементом французской жизни было вино. Гримо так говорит о нем: «Самая лучшая трапеза без вина – все равно что бал без оркестра, комедиант без румян или аптекарь без хинина»¹⁸.

Кофе и способ его приготовления пришли во Францию из османской Турции. Но в новой стране его стали пить, избавляясь предварительно от осадка, а затем благодаря изобретению архиепископом Жана-Батистом де Беллуа кофейной машины, предтечи аппарата для изготовления эспрессо, вообще не допуская попадания кофейного порошка в готовый кофе¹⁹, в то время как прихлебывание кофейной пены, включающей осадок, – одно из составляющих восточного кофейного ритуала.

Для французской кухни очень важны элементы, создающие оттенки вкуса. Для этой цели применялись соусы, душистые масла, бульоны, начинки. В «Путеводителе» Ж.-О. Эскофье приведены рецепты более 200 соусов, 38 составных сложных масел, среди которых для примера их разнообразия можно назвать анчоусное масло, миндальное масло, масло с икрой, креветочное, раковое, селедочное, омарное, измолоки, с паприкой, из трюфелей. В нем также описываются маринады и рассолы для мяса, разнообразные начинки и фарши, более 130 причудливых гарниров с указанием блюда, к которому их подают. О сложности и необычности французских гарниров свидетельствует рецепт гарнира «Банкирский» (к пулярке): выпотрошить 10 жаворонков, вытащить кости и начинить фаршем гратен. Затем поджарить. Приготовить 10 маленьких кнелей из куриного фарша. Добавить 10 ломтиков трюфелей. Подается с соусом «Деми-гляс» на трюфельной эссенции»²⁰. Для приготовления соусов служили душистые бульоны. В них добавлялись различные пахучие и пикантные ингредиенты: тимьян, зелень тмина, зелень петрушки, корень петрушки, кервель, эстрагон, шалфей, майоран, розмарин, базилик, мускатный орех, лавровый лист, чеснок, репчатый лук, лук-порей, лук-шалот, лук-резанец, гвоздика, ягоды можжевельника, грибная шелуха, перец, лимонный сок, апельсиновый сок, трюфели, раки или омары, икра, помидоры, мадера, портвейн, апельсин-

¹⁶ Там же. С. 384.

¹⁷ Андрич И. Указ. соч. С. 49.

¹⁸ Гримо де Ла Реньер А. Указ. соч. С. 358.

¹⁹ Там же. С. 375.

²⁰ Эскофье Ж.-О. Указ. соч. С. 98.

новая цедра, кайенский перец, анчоусы, устрицы, желе из красной смородины, каперсы, черный перец, белое и красное вино, шампанское, винный уксус, изюм, коринка, трюфельная эссенция, настойка из анчоусов. Но все эти компоненты использовались в минимальных количествах. Так, на 10 литров бульона эстуфад нужно было добавить всего 10 г тимьяна, 5 г лаврового листа и одну дольку чеснока. Для других бульонов на 10 литров полагалось добавить, например, 4 гвоздики, веточку тмина²¹.

Французский завтрак мог быть ранним или поздним. У В.А. Мильчиной читаем, что «время завтрака начиналось с десяти утра и заканчивалось к двум-трем часам дня», при этом приходившие в кафе утром пили кофе с молоком или горячий шоколад, послеобеденные посетители после более обильной трапезы выпивали чашечку кофе и рюмку крепкого спиртного напитка, которую могли добавить в кофе [Мильчина, 2013: 462]. Обед в революционное время начинался в 6 часов и предполагал наличие закусок, возбуждающих аппетит. Это мог быть суп, жирная отварная говядина с овощами и шпигом – с томатным соусом или горчицей²². Затем следовали, например, жаркое и паштет. Обед заканчивается десертом, мороженым, кофе, ликерами. В соответствии с описанием Гримо, полдник сохранился лишь в отдаленной провинции, а в центральных городах его устраивали для детей и их родительниц. Он состоял из фруктов, варенья, каштанов, молочных продуктов, выпечки, пирожных, бисквитов и напитков. Допускалось и сладкое мускатное вино. В связи с тем, что обед стал очень поздним, на ужин просто не оставалось времени, однако Гримо описывает содержание этой трапезы. По его словам, она отличалась от обеда лишь отсутствием супа и вареного мяса с овощами²³.

В.В. Похлебкин приводит слова российского посла в Париже князя Кудашева, описывающего строгую упорядоченность в смене блюд во время французской трапезы, а также их разнообразие: «если второе блюдо холодное, то третье должно быть горячим, а четвертое снова – холодным и т. д. Если второе блюдо имеет белый соус, то к третьему подают обязательно темный соус. Вкус, цвет, температура – все должно чередоваться, создавать картину разнообразия, меняться. И все это предусмотрено заранее. Случайности во французском застолье исключены. С меню обеда должны быть согласованы и сорта вин: после супа – херес, после рыбы – белое сухое вино,

²¹ Там же. С. 15.

²² Гримо де Ла Реньер А. Указ. соч. С. 294.

²³ Там же. С. 307.

после мяса – красное, чаще всего бордосское, перед сладким – шампанское, после сыра – сладкое десертное»²⁴.

В заключение мы можем сказать, что блюда, привычные для французов, оказавшихся в Травнике в 1806 г., были легкими, умеренно жирными, отличались нежным вкусом, деликатным ароматом. Такими характеристиками обладали популярные во французской кухне пюрированные и взбитые массы, имевшие в составе свиное сало, коровье сливочное масло, сливки, сметану. Питание отличалось бесконечным разнообразием и вместе с тем строгой упорядоченностью. Обязательными были соусы, каждый из которых был предназначен для определенных блюд. Ароматизирующие вещества в кулинарии были представлены преимущественно местными травами, а также трюфелями, анчоусами, омарами, раками, различными эссенциями, использовавшимися в минимальном количестве. Среди видов мяса на первом месте были говядина и свинина. Первые блюда представляли собой бульоны и прозрачные супы, супы-пюре, супы-кремы. В меню присутствовали вина, входившие и в состав многих соусов. Кофе, пришедший из Турции, подавался без осадка, с добавлением молока, сливок, а также с ликерами и крепкими спиртными напитками. Такая пища признавалась полезной для здоровья.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Беллон М.А. Культура питания: особенности ценностных смыслов // Вестник СПбГИК. 2018. № 2 (35). С. 59–68.
2. Загряжкина Т.Ю. Следы Франции в России // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2009. № 4. С. 32–45.
3. Загряжкина Т.Ю. Коды французской кухни в контексте нарративных текстов // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2015. № 2. С. 51–76.
4. Лаврентьева Е.В. Культура застолья XIX века. М., 1999. URL: <http://www.bibliotekar.ru/rusKultZastoliya/46.htm> (дата обращения: 14.09.2020).
5. Мильчина В.А. Париж в 1814–1848 годах: повседневная жизнь. М., 2013.
6. Павловская А.В. Гастрософия: наука о еде. К постановке проблемы // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2016. № 1. С. 26–41.
7. Сюткин П., Сюткина О. Мари-Антуан Карем в русской кулинарии // Вкус и цвет. 05.05.2010. URL: <http://vkusitsvet.ru/tovarisch-est/istorii-ob-istorii/mari-antuan-karem-v-russkoj-kulinarii/> (дата обращения: 14.09.2020).
8. Шульгина Н. Ш. Французская история сквозь лорнет кулинарной критики // Крымский архив. 2016. № 2 (21). С. 27–42.
9. Nignon E. *Eloges de la cuisine française*. Paris, 1992.

²⁴ Похлебкин В.В. Вкусные рассказы Вильяма Похлебкина // Огонек. 1996. № 42. С. 10.

10. Terzić A. Šta se jede u *Hronici* i *Ćupriji*? // Sveske Zadužbine Ive Andrića. 2011. God. XXX, sv. 28. S. 96–108.

Irina E. Ivanova

**PECULIARITIES OF THE FRENCH CUISINE
AT THE BEGINNING OF THE 19TH CENTURY
(CULTURAL BACKGROUND INFORMATION
ON *THE TRAVNIC CHRONICLE* BY IVO ANDRICH)**

*Lomonosov Moscow State University
1 Leninskie Gory, Moscow, 119991*

In *The Travnic Chronicle* by Yugoslavian author Ivo Andrich the reader follows the fate of the French consul Daville, his family and his colleagues who arrived in the small Bosnian town of Travnic in 1806. Thus, there is a conflict of cultural traditions of the West and the East here. One of the lines of that conflict is a conflict of two eating habits, the French one and the Bosnian one. The author of the article set a task of establishing the criteria of how to compare them. For this purpose, an analysis of the French culinary books, which reflect the relevant historical time, has been made. The result is the conclusion that members of the French society who had arrived in Travnik were used to tender, light, velvety, melting-in-the-mouth, fragrant, not too greasy food. Dishes typical of the French cuisine were fluffy smooth cooked using lard, butter, dairy cream, sour cream. Each dish had a certain sauce to go with it. Food was flavoured mainly with local herbs but in minimum quantities. Beef and pork prevailed among types of meat. Menus, even for children, had wines on them. Wine was an ingredient of many sauces. Coffee, which originated in Turkey, was served together with milk, dairy cream, liquors, and strong drinks. The identified and singled out reference positions will further assist in comparing the French cuisine with the Bosnian one and showing to what degree the problems encountered by the character of the novel, a native of Paris, who happened to be in Bosnia at the time, were the result of his personal eating preferences or presented a naturally determined conflict of cultures.

Key words: Ivo Andrich; French cuisine; Gourmet's Almanac; day-to-day routine; eating habit; *The Travnic Chronicle*; *A Guide To Modern Culinary*; Ottoman Turkey; Georges Escoffier; Grimod de La Reynière.

About the author: *Irina E. Ivanova* – PhD in Philology, Associate Professor at the Department of Slavic Languages and cultures, Faculty of Foreign Languages and Area Studies, Lomonosov Moscow State University (e-mail: iva53@inbox.ru).

REFERENCES

1. Bellon M.A. 2018. Kul'tura pitaniya: osobennosti tsennostnykh smyslov [Culture of food: features of valuable senses]. *Bulletin of Saint Petersburg State University of Culture*, no. 2 (35), pp. 59–68. (In Russ.)

2. Zagryazkina T.Yu. 2009. Sledy Frantsii v Rossii [Traces of France in Russia]. *Moscow State University Bulletin. Series 19. Linguistics and Intercultural Communication*, no. 4, pp. 32–45. (In Russ.)
3. Zagryazkina T.Yu. 2015. Kody frantsuzskoi kuhni v kontekste narrativnykh tekstov [Codes of French Cuisine in the Context of Narrative Texts]. *Moscow State University Bulletin. Series 19. Linguistics and Intercultural Communication*, no. 2, pp. 51–76. (In Russ.)
4. Lavrent'eva E.V. 1999. *Kul'tura zastol'ya XIX veka* [Banquet Culture of the 19th Century]. Moscow, Terra-Knizhnyi klub. URL: <http://www.bibliotekar.ru/rusKult-Zastoliya/46.htm> (accessed: 14.09.2020). (In Russ.)
5. Mil'china V.A. 2013. *Parizh v 1814–1848 godakh: povsednevnyaya zhizn'* [Paris in 1814 to 1848: Day-to-day Routine]. Moscow, Novoe literaturnoe obozrenie. (In Russ.)
6. Pavlovskaya A.V. 2016. Gastrosofiya: nauka o ede. K postanovke problemy [Gastrosophy: The Science of Good Eating. Setting of a Problem]. *Moscow State University Bulletin. Series 19. Linguistics and Intercultural Communication*, no. 1, pp. 26–41. (In Russ.)
7. Syutkin P., Syutkina O. 2010. Mari-Antuan Karem v russkoi kulinarii [Marie-Antoine Careme in the Russian Culinary Art]. *Vkus i tsvet*. URL: <http://vkusitsvet.ru/товарisch-est/istorii-ob-istorii/mari-antuan-karem-v-russkoj-kulinarii/> (accessed: 14.09.2020). (In Russ.)
8. Shul'gina N.Sh. 2016. Frantsuzskaya istoriya skvoz' lornet kulinarnoi kritiki [French History Through the Lorgnette of Culinary criticism]. *Krymskii arkhiv*, no. 2 (21), pp. 27–42. (In Russ.)
9. Nignon E. 1992. *Eloges de la cuisine française* [Eulogies of French cuisine]. Paris, Bourin Julliard.
10. Terzic A. 2011. Šta se jede u Hronici i Čupriji? [What Do They Eat in *The Chronicle* and *The Bridge*?]. *The Ivo Andrić Foundation*. Vol. XXX, no. 28, pp. 96–108. [In Bosnian]

ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

В.В. Сафонова, А.Н. Колесникова, А.А. Любимова

ПАРАМЕТРЫ ОЦЕНИВАНИЯ УРОВНЯ СФОРМИРОВАННОСТИ ФОНОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ПРИ ИЗУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА КАК ЛИНГВА ФРАНКА¹

*Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования*

*«Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова»
119991, Москва, Ленинские горы, 1*

В статье рассмотрены лингводидактические термины «фонетическая компетенция», «фонологическая компетенция», «фонетико-фонологическая компетенция» и выработан рабочий термин для данного исследования. Авторы разграничивают требования к формированию и развитию фонологической компетенции у обучающихся лингвистических и нелингвистических специальностей вузов, а также к оцениванию продуктивных и рецептивных устно-произносительных навыков и устно-речевых умений в условиях распространения английского языка как лингва франка. В статье проанализированы три основных параметра оценивания уровня сформированности фонологической компетенции, предложенных в зарубежной литературе: “intelligibility”, “comprehensibility” и “accentedness”. Авторы определяют содержание терминов, прослеживают динамику изменения их интерпретации с момента появления в научном дискурсе и обсуждают их взаимосвязь друг с другом, отдельное внимание уделяя вопросу перевода данной терминологии на русский язык в отечественной научной литературе.

Сафонова Виктория Викторовна – доктор педагогических наук, профессор кафедры лингвистики, перевода и межкультурной коммуникации факультета иностранных языков и регионоведения МГУ имени М.В. Ломоносова (e-mail: eugroschool@mail.ru).

Колесникова Александра Николаевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры лингвистики, перевода и межкультурной коммуникации факультета иностранных языков и регионоведения МГУ имени М.В. Ломоносова (e-mail: alex_wd@mail.ru).

Любимова Алина Андреевна – преподаватель кафедры лингвистики, перевода и межкультурной коммуникации факультета иностранных языков и регионоведения МГУ имени М.В. Ломоносова (e-mail: lingoxonia@gmail.com).

¹ Исследование выполнено при поддержке Междисциплинарной научно-образовательной школы Московского университета «Сохранение мирового культурно-исторического наследия».

Ключевые слова: английский язык как лингва франка; фонологическая компетенция; лингва франка; лингводидактика; произносительная норма; изучение языка как специальности; изучение языка в специальных целях.

Введение

Системный подход к формированию и развитию коммуникативной компетенции на иностранном языке в вузе предполагает создание методического инструментария, посредством которого обучающиеся в состоянии овладеть каждой из субкомпетенций, входящих в ее состав, в частности, это касается лингвистической, коммуникативно-прагматической, социокультурной, самообразовательной и информационно-коммуникационной компетенций. При этом, каждая из вышеупомянутых компетенций также представляет собой достаточно сложный лингводидактический конструкт, в котором присутствуют несколько компетентностных разновидностей. Так, в лингвистической субкомпетенции выделяются лексическая, грамматическая, семантическая, фонологическая, орфографическая и орфоэпическая компетенции². Фонологическая компетенция сопряжена с фонологическими и орфоэпическими требованиями (на каждом из общеевропейских уровней коммуникативного владения языком) к устному оформлению иноязычной речи пользователем языка. Попутно следует заметить, при описании рассматриваемой разновидности лингвистической компетенции используются несколько лингводидактических терминов, а именно: *фонетическая компетенция* [Хомутова, 2013; Примак, 2013], *фонологическая компетенция* [Лаврова, 2010], *фонетико-фонологическая компетенция* [Присная, 2008]. Однако, хотя преимущественно в отечественной методической литературе существуют различия в выборе термина для обозначения рассматриваемой разновидности лингвистической компетенции на ИЯ, тем не менее они практически отсутствуют в плане ее понятийного осмысления и лингводидактической трактовки, не говоря о том, что иногда эти термины используются как взаимозаменяемые³ [Примак, 2013: 210].

² Council of Europe. Common European Framework of Reference for languages: Learning, teaching, assessment, 2001; Council of Europe. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment – Companion volume, Council of Europe Publishing, Strasbourg, 2020.

³ «При формировании фонетико-фонологической компетенции особое внимание уделяется устранению интерференции со стороны русского языка» [Примак, 2013: 210]; «На этапе совершенствования фонетической компетенции желательно использовать упражнения...» [Примак, 2013: 211].

В предлагаемой статье используется термин «фонологическая компетенция», которая трактуется как *способность обучающихся фонологически корректно и коммуникативно приемлемо оформлять устную речь на ИЯ, обеспечивающую необходимую степень ее понятности и разборчивости в условиях межкультурного иноязычного общения, которая приобретается пользователями языка в процессе овладения фонологическими знаниями о звуковой системе изучаемого языка, его сегментных и суперсегментных единицах и их оперативном использовании в процессе овладения устно-произносительными навыками и устно-речевыми умениями, необходимыми для осуществления коммуникативно-когнитивной деятельности на иностранном языке.*

В XX в. в теории и практике обучения ИЯ при проектировании задач овладения видами иноязычной речевой деятельности в языковом образовании достаточно длительное время доминировала методическая ориентированность на образованного носителя языка, социализированного в культурно-языковом сообществе/ах страны/стран, относящихся к внутреннему кругу Б. Качру⁴ [Качру, 1985] и овладевшего национальными литературными языковыми и речевыми формами. Все это, а также ряд геополитических факторов, обусловило тот факт, что в России, как и во многих других странах мира, при изучении английского языка (АЯ) как иностранного в центре лингводидактического внимания была первоначально британская модель речевого поведения носителя языка, а в последнем десятилетии двадцатого века в этой роли стала выступать и американская речевая модель.

Поскольку в отечественной теории и практике обучения АЯ предпочтение преимущественно отдавалось британской речевой модели, вузовские курсы по практической фонетике, а также практические курсы АЯ создавались с ориентацией на британские орфоэпические и акцентологические нормы, включая, естественно, произносительную норму Received Pronunciation (RP) [Хомутова, 2013]. В настоящее время при формировании фонологической компетенции на ИЯ неукоснительное методическое следование произ-

⁴ Согласно теории концентрических кругов Б. Качру, английский язык (АЯ) используется представителями трех разных групп: Inner Circle – внутренний круг; Outer Circle – внешний круг; Expanding Circle – расширяющийся круг). К внутреннему кругу принадлежат страны, в которых АЯ считается первым и официальным – Великобритания, США, Канада, Австралия и др. К внешнему кругу – страны, имеющие отношение к колониальному прошлому Британской Империи и использующие АЯ как второй официальный язык в обиходной жизни и гос. секторе (Индия, Малайзия, Сингапур). К расширяющемуся кругу относятся страны, где английский не имеет официального статуса и изучается как иностранный язык (большинство стран Европы, Россия, Турция, Япония и пр.).

носителем нормам носителя языка продолжает наблюдаться при обучении большинству мировых языков. Однако учитывая социокультурный статус АЯ как лингва франка (глобального языка международного общения) (АЯЛФ) [Прошина, 2015; McKay, 2002], для которого характерны плюрицентричность и наличие множества произносительных вариантов [Прошина, 2015], представляется уместным при обучении АЯ в вузе *четко разграничивать* методические задачи при формировании рецептивных и продуктивных умений на АЯ и соответственно внести изменения в содержание обучения произносительной стороне речи на АЯ, разграничивая тип обучающегося (студенты *лингвистических* или *нелингвистических* специальностей).

Говоря о формировании и развитии англоязычных устных рецептивных умений, следует подчеркнуть, что такими исследователями, как З.Г. Прошина, А.Н. Колесникова, П.С. Лучини специально обращается внимание преподавателей АЯ на необходимость ознакомления обучающихся с разными вариантами и акцентами АЯЛФ [Прошина, 2015; Колесникова, 2016; Luchini, 2017], что предполагает при формировании рецептивной культуры устной речи на АЯ вовлекать обучающихся в прослушивание иноязычных аудиозаписей, в производстве которых задействованы не только носители языка. Аудирование звучащих текстов, порожденных исключительно носителями языка, представляется неправомерным в контексте межкультурной компетентностной парадигмы современного языкового образования в университете, это не может подготовить обучающихся к международному общению в условиях плюрицентричности [Прошина, 2015: 21]. Иными словами, формирование и развитие у обучающихся разных субкомпетенций коммуникативной компетенции на АЯ, включая в том числе и фонологическую компетенцию, должны осуществляться с ориентацией на диалог культур и цивилизаций и способствовать «с одной стороны, развитию в сообществах социокультурного понимания принадлежности к разным культурным сообществам, а с другой – осознанию необходимости развития социокультурной готовности и способности к межкультурному общению с представителями разных культурных / культурно-языковых сообществ, каждый из которых видит в другом полноправного, уникального и вместе с тем дополняющего его и поэтому необходимого ему субъекта» [Сафонова, 2018: 22].

Что касается развития устно-речевых умений на АЯ, необходимых для эффективного участия выпускников вузов в межкультурной профессиональной и научно-образовательной коммуникации, то принятие решения в отношении методического выбора конкретной произносительной модели речевого поведения не может быть одно-

значным в разных образовательных контекстах современного языкового образования. Данное решение требует учета целого ряда гуманитарных и социально-педагогических факторов, включая степень и диапазон вовлеченности вуза в международное сотрудничество и геополитические характеристики последнего, направление и профиль подготовки специалиста в высшей школе, вариант и профиль изучения АЯ, компетентностные требования к выпускнику на соответствующем уровне университетского образования (которые отражены в нормативных образовательных документах), академические и профессиональные потребности обучающихся, методическую готовность преподавателей к обучению АЯ как языку глобального взаимодействия в поликультурном и многоязычном мире, наличие адекватного методического обеспечения процесса обучения АЯ с учетом его социокультурного статуса в современном мире.

С одной стороны, если речь идет о языковой подготовке студентов *лингвистических специальностей*, в том числе будущих преподавателей АЯ, то конечной целью развития ФК может являться овладение кодифицированной произносительной нормой образованного носителя языка (или максимальное приближение к ней по ряду фонологических характеристик), особенно если этого требует государственный образовательный стандарт или другие нормативные документы, которые нормативно регламентируют учебный процесс в рамках выбранной специальности. Например, образовательный стандарт МГУ имени М.В. Ломоносова по направлению подготовки «Лингвистика» четко указывает на необходимость использования «языковых норм в процессе коммуникации⁵» [ОС МГУ, 2015: 12]. И, как показало исследование фонологических предпочтений студентов, проведенное ранее на базе МГУ, университетскими обучающимися ожидается от преподавателей неукоснительное следование произносительной нормативности [Maslova, 2017].

С другой стороны, если речь идет об изучении АЯЛФ студентами *нелингвистических специальностей* с целью общения с представителями разных культур, не являющимися носителями языка, в центре внимания должны находиться вовсе не британская или американская модели речевого поведения. Согласно С. Маккей, обучение АЯЛФ должно быть основано на принципиально новом наборе требований, отличных от требований к произношению других иностранных языков [McKay, 2002]. Именно это понимание различий между иностранным языком и АЯЛФ, а также между

⁵ Образовательный стандарт Московского государственного университета имени М.В. Ломоносова (ОС МГУ) 2015 г.

потребностями студентов лингвистических и нелингвистических специальностей, привело ученых к необходимости описания АЯЛФ как отдельной разновидности английского языка с опорой на эмпирические исследования, с целью выработки новых критериев оценивания степени сформированности ФК, допускающих определенный отход от строгого соблюдения всех характеристик произносительной нормы носителя АЯ. К этим критериям относят:

Параметры оценивания степени сформированности фонологической компетенции

Степень фонологической разборчивости речи (intelligibility)

Первоначально в общеевропейских рамочных компетенциях владения иностранным языком (CEFR, 2011) предлагалась только одна иллюстративная многоуровневая оценочная шкала для измерения уровня сформированности у пользователя языка фонологической компетенции⁶, которая была спроектирована с ориентацией на степень орфоэпической приближенности звуковой речи говорящего к произносительным нормам речевого поведения образованного носителя языка. При этом объектом контроля были преимущественно продуктивные произносительные и ритмико-интонационные навыки. Рецептивные слуховые навыки не оценивались, не говоря об их присутствии в иноязычных рецептивных умениях, хотя при раскрытии понятийного содержания термина «фонологическая компетенция» в рассматриваемом общеевропейском издании выделялись как продуктивные произносительные навыки, так и рецептивные аудитивные навыки, а также фонологические знания⁷. Если же обратиться к предложенным общеевропейским шкалам для оценивания уровня сформированности рецептивных умений воспринимать устную речь на ИЯ, то со всей очевидностью в них просматривается методическая ориентация на образованного носителя языка, например, это наиболее ярко высвечивается в иллюстративной оценочной шкале “Understanding Conversation between Native Speakers”⁸.

В 2020 г. в представленных дополнительных сопроводительных материалах к общеевропейским рамочным рекомендациям⁹ по языковому образованию был предложен качественно новый методиче-

⁶ Council of Europe. Common European Framework of Reference for languages: Learning, teaching, assessment, 2001. С. 117.

⁷ Там же. С. 116–117.

⁸ Там же. С. 66.

⁹ Council of Europe. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment – Companion volume, Council of Europe Publishing, Strasbourg, 2020.

ский инструментарий для оценивания уровня сформированности фонологической компетенции, включивший три оценочных шкалы (существенно измененный вариант шкалы “Overall Phonological Control”, новые шкалы “Sound Articulation” и “Prosodic Features”, детализирующие первую), при создании которого принималась во внимание необходимость методического ухода от абсолютизации произносительных и просодических норм речевого поведения носителя языка. В связи с этим в качестве одного из основных критериальных дескрипторов, посредством которого определяется уровень владения произносительной стороной иностранной речи, выступает фонологическая разборчивость речи как один из компонентов речевой понятности речи (speech intelligibility) для участников особенно межкультурной коммуникации, среди которых могут быть как носители языка, так и не-носители языка общения. Как было заявлено в сопроводительных материалах к общеевропейским рекомендациям в отношении языкового образования: “The phonology scale was the only CEFR illustrative descriptor scale for which a native speaker norm, albeit implicit, had been adopted. In an update, it appeared more appropriate to focus on intelligibility as the primary construct in phonological control”¹⁰. Более того, речевая понятность речи говорящего для слушающих была признана ключевым фактором для разграничения между разными уровнями владения фонологической компетенцией на ИЯ¹¹.

В контексте формирования и развития именно ФК на иностранном языке, термин “intelligibility” приобрел широкую известность благодаря работам М. Мунро и Т. Дервинг, которые определяют “intelligibility” как параметр, отражающий «насколько содержание высказывания было действительно понято» собеседником¹² [Munro, Derwing, 1995: 76]. Однако анализ работ О. Канг, Р. Томсон и М. Моран [Kang, Thomson, Moran, 2018] позволяет осознать, что термин “intelligibility” это не просто смысловая понятность иноязычного высказывания в процессе его аудирования. Используя метод транскрибирования для измерения рассматриваемого параметра речи, авторы доказали экспериментально, что для того, чтобы сообщение было охарактеризовано как “intelligible”, его корректное восприятие должно быть обусловлено корректным декодированием *каждого* отдельного слова в звуковом потоке [Kang, Thomson, Moran, 2018]. Попутно следует заметить, что в зарубежной научной литературе этот термин как параметр оценивания качества речи может получать

¹⁰ Там же. С. 243.

¹¹ Там же. С. 135.

¹² “the extent to which a speaker’s message is actually understood” (С. 76).

более узкую трактовку, например, в работах Р. Гуч, К. Сайто, Р. Листер [Gooch, Saito, Lyster, 2016], либо более широко интерпретироваться, как в работах К. Джеймса, Дж. Филд [James, 1998; Field, 2003].

В данной статье разделяется точка зрения К. Джеймса о том, что термин “intelligibility” обозначает параметр речи, позволяющий реципиенту в целом понять прямой смысл сообщения, его семантическое содержание, коммуникативное намерение говорящего [James, 1998]. Вместе с тем понятность и разборчивость речи для слушающего зависит в немалой степени от адекватности выбора говорящим произносительных и просодических средств оформления своего высказывания, способствующих, а не препятствующих речевому взаимодействию коммуникантов. Терминологическое словосочетание «разборчивость речи», соотносимое с термином “intelligibility”, может служить в качестве параметра оценивания уровня сформированности фонологической компетенции на АЯ/ИЯ, поскольку фонологическая разборчивость речи является одним из речевых условий обеспечения коммуникативного взаимодействия собеседников при устном общении, средний и высокий уровень ее проявления обеспечивается необходимым уровнем сформированности у говорящего устно-произносительных и ритмико-интонационных навыков как неотъемлемых элементов *фонологической компетенции*. Иными словами, в российской лингводидактике предлагается возможным трактовать англоязычный термин «intelligibility» как *степень фонологической разборчивости речи*. Традиционно фонология определяется как наука о системе языка, изучающая *смыслоразличительную* функцию звуковых элементов, а фонетика – как наука, посвященная материальной стороне звуков человеческой речи, непосредственной их артикуляции [Трубецкой, 1960]. В данной статье речь идет именно о фонологической, а не о фонетической разборчивости, так как уделяется внимание именно восприятию заложенного *смысла высказывания*, а не просто корректной артикуляции звуков. Однако вместе с тем встает вопрос о том, а что является «корректной» артикуляцией в контексте АЯЛФ? Именно лингводидактическое осмысление этого вопроса необходимо для понимания соотношения традиционно принятой артикуляционной нормативности речи носителя языка с региональными произносительными нормами представителей внешнего и расширяющегося круга пользователей английского языка, исходя из которого представляется возможным дать поуровневое описание и оценивание степени *фонологической разборчивости* речи современного пользователя английского языка, обеспечивающей коммуникативный контакт и взаимодействие в глобализированном мире. И в этом

плане представляются особенно ценными рекомендации Д. Дженкинса, разработанные на основе эмпирических исследований верного и неверного восприятия смысла высказываний собеседниками (использующими АЯЛФ) с последующим формированием «ядра лингва франка» (The Lingua Franca Core) [Jenkins, 2000]. В ходе ее исследований было установлено, какая именно реализация сегментных и супraseгментных единиц в английской речи обеспечивает фонологическую разборчивость англоязычного высказывания в процессе его устного восприятия собеседниками. Несмотря на то, что за последние 20 лет некоторые позиции в числе данных рекомендации не раз пересматривались, идея о том, что речевое поведение говорящих, использующих АЯЛФ, не всегда соответствует британской и американской произносительной норме, но тем не менее понятно реципиентам в условиях межкультурной коммуникации [Jenkins, 2000], до сих пор остается несомненно актуальной.

Англоязычный термин “intelligibility” представляет определенную трудность для передачи и трактовки понятийного содержания на русском языке в отечественной лингводидактике и соответственно наблюдается некоторое разночтение и понятийное расширение этого термина по сравнению с его трактовкой в англоязычных зарубежных исследованиях. Так, К.А. Мележик предлагает использовать в русском языке терминологическое словосочетание «доступность для понимания» [Мележик, 2016: 395], однако без детализации его понятийного содержания, уходя в рассмотрение совокупности факторов, которые влияют на степень понимания высказывания реципиентом (среди них такие, как социолингвистические факторы, знание социально-культурного контекста общения, общепринятые нормы коммуникации, паралингвистические и невербальные факторы) [Мележик, 2016: 395]. В результате К.А. Мележик выходит за рамки исходного понимания термина “intelligibility” Л. Смитом и С. Нельсоном [Smith, Nelson, 1985] как распознавание звуковой формы слова и высказывания (“word / utterance recognition”), обращаясь при этом не только к фонетическим, но и лексическим проявлениям отклонений от британской или американской языковой нормы, имеющих не только регионально нормативный, но и окказиональный характер [Олейник, 2019] и выдвигая положение о том, что роль фактора «доступность понимания» состоит в том, чтобы сформировать двойную лингвокультурную компетенцию, исходя из признания того, что в условиях межнациональной коммуникации на АЯЛФ необходимо ориентироваться не на нормы носителей АЯ, а на комфортную доступность для достижения понимания между ее участниками независимо от того, к какому варианту английского

языка они принадлежат [Олейник, 2019: 397–399]. Отсутствие детальной трактовки термина «доступность понимания» и понятийное расширение англоязычного термина “intelligibility” существенно препятствуют использованию этого русского термина в качестве лингводидактической опоры при описании параметров оценивания уровней владения фонологической компетенцией на АЯЛФ. В силу выше сказанного при дескриптивном шкалировании параметров оценивания именно фонологического аспекта речевого поведения не-носителя языка представляется нецелесообразным использовать терминологическое словосочетание «доступность для понимания» как аналога англоязычного термина “intelligibility”. Более предпочтительным видится использование термина «разборчивость речи» в качестве аналога термина “intelligibility”, предложенного А.В. Олейник [Олейник, 2019], хотя и требуется также его дополнительная лингводидактическая конкретизация. Таким образом, принимая во внимание существующие трактовки термина “intelligibility” в зарубежной научной литературе и терминологические способы его передачи в российских исследованиях, а также выявленную неоднозначность и многозначность рассмотренного термина при обозначении параметра оценивания английской речи и при определении степени сформированности именно фонологической компетенции не-носителя АЯ предлагается обозначать термин “intelligibility”, имея в виду, с одной стороны, фонологическую разборчивость речи говорящего, а с другой – степень фонологической разборчивости речи для реципиента как участника межкультурной коммуникации, в которой АЯ используется как лингва франка.

Простота восприятия речи (comprehensibility)

В качестве второго параметра оценивания сформированности ФК может выступать простота восприятия устной речи слушающим (“comprehensibility”), указывающая на степень усилий, которые должен предпринять слушающий для понимания высказывания, порожденного тем или иным говорящим. Англоязычный термин “comprehensibility”, в отличие от термина “intelligibility”, трактуется однозначно в зарубежной научной литературе [Munro, Derwing, 1995; Crowther, Trofimovich, Saito, Isaacs, 2015; Saito, Trofimovich, Isaacs, 2017; Sheppard, Elliott, Baese-Berk, 2017] (табл. 1). Рассмотрение данного термина в диахронии показало отсутствие существенного изменения его содержания с течением времени: все вышеупомянутые исследователи сходятся во мнении, что параметр “comprehensibility” отражает общее субъективное представление слушающего о ком-

муникативной эффективности говорящего, указывающее на то, насколько просто слушающему понимать иноязычную речь.

Таблица 1

Определение понятия “comprehensibility” в научной литературе

Источник	Определение
Munro, Derwing 1995, С. 74	“the listener’s perception of how easy or difficult it is to understand a given speech sample”
Crowther, Trofimovich, Saito, Isaacs, 2015, С. 2	“listeners’ perception of how easy or difficult it is for them to understand L2 speech”
Saito, Trofimovich, Isaacs, 2017, С. 4	“a broad measure of a speaker’s communicative effectiveness, referring to how easily listeners can understand L2 speech”
Sheppard, Elliott, Baese-Berk, 2017, С. 43	“the listeners’ perception of the ease or difficulty with which they can make out a speaker’s meaning”

Англоязычная речь пользователя АЯЛФ при общении может быть фонологически разборчивой, но одновременно субъективно простой или сложной для восприятия собеседниками, то есть для ее декодирования будет приложено больше или меньше усилий со стороны слушающего. Причем, оценивание англоязычной речи по данному параметру у пользователей АЯ представляется далеко не легко выполнимой методической задачей, поскольку процедура оценивания – предельно субъективна, что находит отражение в способах его измерения – чаще всего ученые используют шкалы Ликерта длиной 7–9 пунктов [Munro, Derwing, 1995]. В отечественной научной литературе для данного термина предлагается термин «понятность» [Олейник, 2019]. Однако поскольку термин “comprehensibility” в трактовке зарубежных исследователей все же не является бинарным конструктом (*понятно / непонятно*), представляется более точным предложить в лингводидактике терминологическое словосочетание «*простота восприятия речи*». Уместно трактовать данный термин именно как «простоту», а не «сложность» восприятия речи с целью избежать разночтения при количественном измерении данного параметра. В зарубежной литературе высокий уровень “comprehensibility” является положительным фактором, поэтому и в отечественной литературе следует предложить такой параметр, высокий показатель по которому будет восприниматься положительно.

Простота восприятия речи может зависеть, в частности, от ее скорости: при одинаковой степени фонологической разборчивости, более высокая скорость речи будет приводить к снижению простоты восприятия [Isaacs, Trofimovich, 2012]. Кроме того, количество пауз в речи [Kang, Rubin, Pickering, 2010] и постановка ударения [Isaacs, Trofimovich, 2012] также влияют на простоту восприятия. Следовательно, можно сделать вывод, что с точки зрения оценивания ФК, “comprehensibility” (простота восприятия речи) относится к супrasegmentному уровню языка, в то время как “intelligibility” (степень фонологической разборчивости речи) – к сегментному. Однако, простота восприятия речи определяется не только ее фонологическими характеристиками и частично зависит от оценки лексической и грамматической составляющих [Isaacs, Trofimovich, 2012], что, безусловно, должно быть учтено при проведении научных исследований, однако, не является ключевым при оценивании степени сформированности ФК.

Степень проявления иностранного акцента (accentedness)

В сопроводительных материалах к общеевропейским рамочным рекомендациям, относящихся к выделению дескрипторов и построению иллюстративных оценочных шкал для измерения уровня сформированности ФК помимо термина “intelligibility” использовался также термин “accentedness”¹³, обозначающий степень проявления иностранного акцента в речи говорящего на АЯ/ИЯ. Поддерживая общеевропейский подход к оцениванию ФК, предлагается рассматривать степень проявления иностранного акцента в речи пользователя АЯ как параметр оценивания уровня сформированности ФК обучающегося. Опираясь на анализ термина в диахронии, можно заключить, что от предыдущих двух параметров его отличает прямая связь с произносительной нормативностью и/или схожестью с нормативным речевым поведением носителя языка (табл. 2), так как при использовании этого параметра при оценивании уровня сформированности ФК в качестве эталона выступает именно *речь образованного носителя* английского языка, причем это касается как сегментного, так и супrasegmentного уровня [Kang, Rubin, Pickering, 2010].

¹³ Council of Europe. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment – Companion volume, Council of Europe Publishing, Strasbourg, 2020. С. 135.

Определение понятия “accentedness” в научной литературе

Источник	Определение
Munro, Derwing, 1995: 74	“A listener’s perception of how different a speaker’s accent is from that of the L1 community”
Munro, Derwing, & Morton, 2006: 112	“The degree to which the pronunciation of an utterance sounds different from an expected production pattern”
Levis, Sonsaat, Link, Barriuso, 2016: 7	“The amount of difference from the accent in a given locale”
Crowther, Saito, Trofimovich, Isaacs, 2015: 2	“Nativelikeness, which broadly refers to speakers’ ability to approximate speech patterns of the target-language community”
Kang, Thomson, Murphy, 2017	“The degree of difference between the pronunciation of an utterance and a listener’s internalized representation of it»
Luchini, 2017: 188	“The extent to which a listener judges L2 speech to differ from native speaker norms”

В своей работе “Suprasegmental Measures of Accentedness and Judgments of Language Learner Proficiency in Oral English” О. Канг, Д. Рубин, Л. Пикеринг [Kang, Rubin, Pickering, 2010] неоднократно отмечали, что в речи может наблюдаться иностранный акцент, но при этом она может быть относительно или полностью фонологически разборчивой и/или простой для восприятия, что подчеркивает важность достижения именно этих параметров при формировании ФК. По наблюдениям этих ученых, если речь характеризуется низкой разборчивостью и низкой простотой восприятия, в ней почти всегда будет присутствовать сильный иностранный акцент [Luchini, 2017]. Данная взаимосвязь между рассмотренными параметрами оценивания уровня сформированности ФК еще раз подчеркивает возможность отступления от стремления к строгому соблюдению характеристик нормированной произносительной модели АЯ в сторону первоочередного достижения фонологической разборчивости речи, если речь идет об обучении АЯЛФ как отдельной разновидности английского языка студентов неязыковых специальностей. Безусловно, при подготовке студентов лингвистических специальностей все три из вышеперечисленных параметров должны соблюдаться в равной степени.

Заключение

Итак, в данной работе авторы определили фонологическую компетенцию (ФК) как способность обучающихся фонологически кор-

ректно и коммуникативно приемлемо оформлять устную речь на ИЯ, обеспечивающую необходимую степень ее понятности и разборчивости в условиях межкультурного иноязычного общения, которая приобретается пользователями языка в процессе овладения фонологическими знаниями о звуковой системе изучаемого языка, его сегментных и суперсегментных единицах и их оперативном использовании в процессе овладения устно-произносительными навыками и устно-речевыми умениями, необходимыми для осуществления коммуникативно-когнитивной деятельности на иностранном языке. В статье предложены основные параметры оценивания уровня сформированности ФК с учетом фонологической вариативности английского языка, функционирующего как лингва франка в межкультурной коммуникации многоязычного и поликультурного мира. При этом, необходимо дифференцированно относиться к требованиям уровня сформированности ФК в рецептивном и продуктивном планах у вузовских обучающихся лингвистических и нелингвистических специальностей. При определении требований к степени *фонологической разборчивости, простоты восприятия и степени проявления иностранного акцента* в речи говорящего следует опираться, в первую очередь, на направление и профиль подготовки специалиста в высшей школе и соответствующие компетентностные требования к выпускнику, а также академические и профессиональные потребности обучающихся. Если речь идет о языковой подготовке студентов *лингвистических специальностей*, то конечной целью овладения ФК может являться максимальное приближение к норме носителя языка, в то время как если речь идет об изучении АЯЛФ студентами нелингвистических специальностей, в центре внимания должно находиться достижение фонологической разборчивости речи.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Колесникова А.Н. Модель оптимизации обучения практической фонетике в языковом вузе на базе мультимедийных технологий (английский язык): Дисс. ... канд. пед. наук. М., 2016.
2. Лаврова О.А. Совершенствование фонологической компетенции в процессе подготовки лингвистов: английский язык, языковой вуз, старший этап обучения: Дисс. ... канд. пед. наук. М., 2010.
3. Мележик К.А. Интерпретация смысла в межнациональной коммуникации на английском языке // Российский гуманитарный журнал. 2016. № 4. С. 394–402.
4. Олейник А.В. Английский язык как средство межкультурного общения: историческая ретроспектива и современные особенности (фонетический аспект) // Вестн. Моск. гос. лингв. ун-та. Гуманитарные науки. 2019. № 5. С. 110–123.
5. Примаков О.В. Фонетическая компетенция в межкультурной коммуникации // Актуальные вопросы современной науки. 2013. № 29. С. 204–212.

6. *Присняя Л.Л.* Фонетико-фонологическая компетенция и ее компонентный состав // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. 2008. № 70. С. 287–289.
7. *Прошина З.Г.* Терминологическая сумятица в новом лингвистическом ракурсе: метаязык контактной вариантологии // Вестник РУДН. Серия: Теория языка. Семиотика. Семантика. 2015. № 1. С. 105–117.
8. *Сафонова В.В.* Философская бинарная оппозиция «диалог культура – не-диалог культур» в лингводидактическом рассмотрении // Преподаватель XXI век. 2018. № 1–2. С. 20–39.
9. *Трубецкой Н.С.* Основы фонологии. М., 1960.
10. *Хомутова А.А.* Фонетическая компетенция: структура, содержание // Вестник ЮУрГУ. Серия: Лингвистика. 2013. № 2. С. 71–76.
11. *Crowther D., Trofimovich P., Saito K., Isaacs T.* Second language comprehensibility revisited: investigating the effects of learner background // TESOL Quarterly. 2015. Vol. 49 (4). P. 814–837.
12. *Field J.* The fuzzy notion of ‘intelligibility’: A headache for pronunciation teachers and oral testers // IATEFL Special Interest Groups Newsletter. 2003. P. 35–38.
13. *Gooch R., Saito K., Lyster R.* Effects of recasts and prompts on L2 pronunciation development: Teaching English /a/ to Korean adult EFL learners // System. 2016. Vol. 60(C). P. 117–127.
14. *Isaacs T., Trofimovich P.* Deconstructing comprehensibility: Identifying the linguistic influences on listeners’ L2 comprehensibility ratings // Studies in Second Language Acquisition. 2012. Vol. 34. P. 475–505.
15. *James C.* Errors in language learning and use: exploring error analysis. L., 1998.
16. *Jenkins J.* The phonology of English as an international language: New models, new norms, new goals. Oxford, 2000.
17. *Kachru B.* Standards, codifications, and sociolinguistic realism: The English language in the outer circle // R. Quirk, H. Widdowson (Eds.), English 486 TESOL QUARTERLY in the world: Teaching and learning the language and literatures. Cambridge, England, 1985.
18. *Kang O., Rubin D., Pickering L.* Suprasegmental measures of accentedness and judgments of language learner proficiency in oral English // Modern Language Journal. 2010. Vol. 94. P. 554–566.
19. *Kang O., Thomson R.L., Murphy J.M.* The Routledge Handbook of Contemporary English Pronunciation. Taylor and Francis, 2017.
20. *Kang O., Thomson R., Moran M.* Empirical approaches to measuring the intelligibility of different varieties of English in predicting listener comprehension: Measuring intelligibility in varieties of English // Language Learning. 2018. Vol. 68(1). P. 115–146.
21. *Levis J.M., Sonsaat S., Link S., Barriuso T.A.* Native and Nonnative Teachers of L2 Pronunciation: Effects on Learner Performance. TESOL Quarterly, 2016.
22. *Luchini P.S.* Measurements for Accentedness, Pause and Nuclear Stress Placement in the EFL Context // Ilha do Desterro. 2017. Vol. 70(3). P. 185–200.
23. *Maslova A.* Perceptions of stakeholders towards the choice of pronunciation norms in language teacher education in Russia // Moscow University Young Researchers’ Journal. 2017. № 6.
24. *McKay S.* Teaching English as an international language: Rethinking goals and approaches. Oxford, 2002.
25. *Munro M., Derwing T.* Foreign accent, comprehensibility, and intelligibility in the speech of second language learners. Language Learning. 1995. Vol. 45(1). P. 73–97.
26. *Munro M., Derwing T., Morton S.L.* The mutual intelligibility of L2 speech // Studies in Second Language Acquisition. 2006. Vol. 28. P. 111–131.

27. *Saito K., Trofimovich P., Isaacs T.* Using listener judgments to investigate linguistic influences on L2 comprehensibility and accentedness: A validation and generalization study // *Applied Linguistics*. 2017. Vol. 38(4). P. 439–462.
28. *Sheppard B., Elliott N., Baese-Berk M.* Comprehensibility and intelligibility of international student speech: Comparing perceptions of university EAP instructors and content faculty // *Journal of English for Academic Purposes*. 2017. Vol. 26. P. 42–51.
29. *Smith L., Nelson C.* International intelligibility of English: Directions and resources // *World Englishes*. 1985. Vol. 4. P. 333–342.

**Victoria V. Safonova, Aleksandra A. Kolesnikova,
Alina A. Liubimova**

PARAMETERS USED FOR PHONOLOGICAL COMPETENCE ASSESSMENT IN THE ENGLISH AS A LINGUA FRANCA CONTEXT¹⁴

*Lomonosov Moscow State University
1 Leninskie Gory, Moscow, 119991*

The article explores the existing linguo-didactic terms “phonetic competence”, “phonological competence”, “phonetic-phonological competence” in Russian scientific literature and defines the phenomenon within this work. The authors draw a line between phonological competence development in university students of linguistic and non-linguistic majors, as well as between productive and receptive phonological skills development considering the status of English as a lingua franca. The article reviews the main parameters of phonological competence assessment outlined in academic literature – intelligibility, comprehensibility and accentedness – in diachrony in order to define their relationship and suggest their translations for using in the Russian academic literature.

Key words: English as a lingua franca; phonological competence; lingua franca; linguo-didactics; pronunciation norm; English as a major; English for specific purposes.

About the authors: *Victoria V. Safonova* – Dr.habil in Pedagogy, Professor, Faculty of Foreign Languages and Area Studies, Lomonosov Moscow State University (e-mail: euroschool@mail.ru); *Aleksandra A. Kolesnikova* – PhD in Pedagogy, Associate Professor, Faculty of Foreign Languages and Area Studies, Moscow State University (e-mail: alex_wd@mail.ru); *Alina A. Liubimova* – Lecturer, Faculty of Foreign Languages and Area Studies, Moscow State University (e-mail: lingoxonia@gmail.com).

¹⁴ This research has been supported by the Interdisciplinary Scientific and Educational School of Moscow University “Preservation of the World Cultural and Historical Heritage”.

REFERENCES

1. Kolesnikova A.N. 2016. *Model' optimizacii obuchenija prakticheskoj fonetike v jazykovom vuze na baze mul'timedijnyh tehnologij (anglijskij jazyk)* [Optimization model of teaching phonetics at a linguistic university via multimedia technologies (the English language)]. Cand. Sci. Thesis (Pedagogy)]. Moscow. (In Russ.)
2. Lavrova O.A. 2010. *Sovershenstvovanie fonologicheskoj kompetencii v processe podgotovki lingvistov: anglijskij jazyk, jazykovoju vuz, staršij jetap obuchenija: dis. ... kan. ped. nauk* [Mastering phonological competence in linguists: the English language, linguistic universities: Cand. Sci. Thesis (Pedagogy)]. Moscow. (In Russ.)
3. Melezhih K.A. 2016. Interpretacija smysla v mezhnacional'noj kommunikacii na anglijskom jazyke [Interpretation of meaning in transnational communication in lingua franca English]. *Liberal Arts in Russia*, vol. 5, no. 4, pp. 394–402. (In Russ.)
4. Olejnik A.V. 2019. Anglijskij jazyk kak sredstvo mezhkul'turnogo obshhenija: istoričeskaja retrospektiva i sovremennye osobennosti (fonetičeskij aspekt) [A historical retrospective and modern features of English as a means of intercultural communication (the phonetic aspect)]. *Moscow State Linguistic University Bulletin*, vol. 5, pp. 110–123. (In Russ.)
5. Primak O.V. 2013. Fonetičeskaja kompetencija v mezhkul'turnoj kommunikacii [Phonetic competence in intercultural communication]. *Aktual'nye voprosy sovremennoj nauki* [Topical questions in modern science], vol. 29, pp. 204–212. (In Russ.)
6. Prsnaja L.L. 2008. Fonetiko-fonologičeskaja kompetencija i ee komponentnyj sostav [Phonological competence and its components]. *Izvestija RGPU im. A.I. Gercena* [Izvestia: Herzen University Journal of Humanities & Sciences], vol. 70, pp. 287–289. (In Russ.)
7. Proshina Z.G. 2015. Terminologičeskaja sumjatica v novom lingvističeskom rakurse: metajazyk kontaktoju variantologii [Terminological confusion in a new linguistic perspective: metalanguage of the English diversity studies]. *Vestnik, Semiotics and Semantics*, vol. 1, pp. 105–117. (In Russ.)
8. Safonova V.V. 2018. Filosojskaja binarnaja oppozicija «dialog kul'tura – ne-dialog kul'tur» v lingvodidaktičeskom rassmotrenii [Philosophical binary opposition “dialogue of cultures -non-dialogue of cultures” in linguodidactic review]. *Prepodavatel' XXI vek* [Lecturer XXI century], vol. 1–2, pp. 20–39. (In Russ.)
9. Trubetskoy N.S. 1960. *Osnovy fonologii* [The basics of phonology]. Moscow, Izdatel'stvo Inostrannoj Literatury. (In Russ.)
10. Homutova A.A. 2013. Fonetičeskaja kompetencija: struktura, sodержanie [Phonetic competence: content and structure]. *Bulletin of the South Ural State University, Series “Linguistics”*, vol. 10, no. 2, pp. 71–76. (In Russ.)
11. Crowther D., Trofimovich P., Saito K., Isaacs T. 2015. Second language comprehensibility revisited: investigating the effects of learner background. *TESOL Quarterly*. Vol. 49, no. 4, pp. 814–837.
12. Field J. 2003. The fuzzy notion of ‘intelligibility’: A headache for pronunciation teachers and oral testers. *LATEFL Special Interest Groups Newsletter*, pp. 35–38.
13. Gooch R., Saito K., Lyster R. 2016. Effects of recasts and prompts on L2 pronunciation development: Teaching English /ɪ/ to Korean adult EFL learners. *System*, vol. 60(C), pp. 117–127.
14. Isaacs T., Trofimovich P. 2012. Deconstructing comprehensibility: Identifying the linguistic influences on listeners' L2 comprehensibility ratings. *Studies in Second Language Acquisition*, vol. 34, pp. 475–505.
15. James C. 1998. Errors in language learning and use: exploring error analysis. London, Longman.

16. Jenkins J. 2000. The phonology of English as an international language: New models, new norms, new goals. Oxford, Oxford University Press.
17. Kachru B. 1985. *Standards, codifications, and sociolinguistic realism: The English language in the outer circle*. In R. Quirk & H. Widdowson (Eds.), *English 486 TESOL QUARTERLY in the world: Teaching and learning the language and literatures*. Cambridge, England, Cambridge University Press.
18. Kang O., Rubin D., Pickering L. 2010. Suprasegmental measures of accentedness and judgments of language learner proficiency in oral English. *Modern Language Journal*. Vol. 94, pp. 554–566.
19. Kang O., Thomson R.I., Murphy J.M. 2017. *The Routledge Handbook of Contemporary English Pronunciation*. Taylor and Francis.
20. Kang O., Thomson R., Moran M. 2018. Empirical approaches to measuring the intelligibility of different varieties of English in predicting listener comprehension: Measuring intelligibility in varieties of English. *Language Learning*. Vol. 68(1), pp. 115–146.
21. Levis J.M., Sonsaat S., Link S., Barriuso T.A. 2016. Native and Nonnative Teachers of L2 Pronunciation: Effects on Learner Performance. *TESOL Quarterly*, vol. 50, no. 4, pp. 894–931.
22. Luchini P.S. 2017. Measurements for Accentedness, Pause and Nuclear Stress Placement in the EFL Context. *Ilha do Desterro*, vol. 70, no. 3, pp. 185–200.
23. Maslova A. 2017. Perceptions of stakeholders towards the choice of pronunciation norms in language teacher education in Russia. *Moscow University Young Researchers' Journal*, no. 6.
24. McKay S. 2002. *Teaching English as an international language: Rethinking goals and approaches*. Oxford, Oxford University Press.
25. Munro M., Derwing T. 1995. Foreign accent, comprehensibility, and intelligibility in the speech of second language learners. *Language Learning*, vol. 45(1), pp. 73–97.
26. Munro M., Derwing T., Morton, S.L. 2006. The mutual intelligibility of L2 speech. *Studies in Second Language Acquisition*, vol. 28, pp. 111–131.
27. Saito K., Trofimovich P., Isaacs T. 2017. Using listener judgments to investigate linguistic influences on L2 comprehensibility and accentedness: A validation and generalization study. *Applied Linguistics*. Vol. 38, no. 4, pp. 439–462.
28. Sheppard B., Elliott N., Baese-Berk M. 2017. Comprehensibility and intelligibility of international student speech: Comparing perceptions of university EAP instructors and content faculty. *Journal of English for Academic Purposes*. Vol. 26, pp. 42–51.
29. Smith L., Nelson C. 1985. International intelligibility of English: Directions and resources. *World Englishes*. Vol. 4, pp. 333–342.

М.Х. Джабер

**МЕТОДИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ КУРСА
КИТАЙСКОГО ЯЗЫКА КАК ВТОРОГО ИНОСТРАННОГО
ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ ПО НАПРАВЛЕНИЮ
45.03.02 «ЛИНГВИСТИКА»**

*Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования*

*«Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова»
119991, Москва, Ленинские горы, 1*

Данная статья представляет собой обобщение опыта преподавания китайского языка как второго иностранного студентам-бакалаврам I–III курсов отделения лингвистики и межкультурной коммуникации, обучающихся по направлению 45.03.02 «Лингвистика» на факультете иностранных языков и регионоведения МГУ имени М.В. Ломоносова. В статье интерпретируются результаты социологического опроса студентов о трудностях овладения китайским языком как вторым иностранным. Возникшие трудности лежат в плоскости овладения студентами коммуникативно-прагматической компетенцией и в меньшей степени – лингвистической компетенции. В работе приводятся результаты критериального анализа учебных пособий, использующихся при обучении китайскому языку как первому иностранному в вузах России; анализ выполнен в рамках компетентностного подхода. В работе также предлагаются пути решения трудностей, выявленных в результате опроса, апробированные на занятиях со студентами I и III курсов отделения лингвистики и межкультурной коммуникации в 2020/2021 учебном году, которые легли в основу разработки практических заданий, направленных на формирование коммуникативно-речевой компетенции.

Ключевые слова: компетентностный подход; коммуникативно-прагматическая компетенция; китайский язык как иностранный.

Цель настоящей статьи – выявление и описание методических проблем, с которыми сталкиваются в процессе обучения китайскому языку как второму иностранному студенты I–III курсов отделения лингвистики и межкультурной коммуникации, обучающихся по направлению 45.03.02 «Лингвистика» на факультете иностранных языков и регионоведения МГУ имени М.В. Ломоносова.

В связи с расширением на факультете иностранных языков и регионоведения спектра языковых дисциплин и, как следствие, по-

Джабер Милана Хассановна – преподаватель кафедры лингвистики, перевода и межкультурной коммуникации факультета иностранных языков и регионоведения МГУ имени М.В. Ломоносова (e-mail: to.kiritou@gmail.com).

явление новых учебных курсов по преподаванию иностранных языков, существует ряд методологических проблем при изучении российскими студентами китайского как второго иностранного.

В последние годы вопросы методики преподавания китайского языка получили широкое освещение в научной литературе в работах А.Г. Бочкаревой [Бочкарева, 2010], Н.А. Деминой [Демина, 2006], Н.А. Лебедевой [Лебедева, 2015], Т.М. Семеновой [Семенова, 2012] и др. Методологической базой большинства современных исследований являются труды исследователей в области теории и методики обучения иностранным языкам таких ученых, как И.А. Зимняя [Зимняя, 1991, 2000], И.В. Кочергин [Кочергин, 2000], А.А. Леонтьев [Леонтьев, 1969], Р.К. Миньяр-Белоручев [Миньяр-Белоручев, 1996], В.В. Сафонова [Сафонова, 2004, 2008, 2015] и др. Однако несмотря на то, что о важности применения компетентностного подхода в преподавании китайского языка говорят еще с 2010 г. [Бочкарева, 2010], об особенностях преподавания китайского языка как второго иностранного в высшем учебном заведении к настоящему времени написано немного, а именно ряд научных статей Н.А. Лебедевой, в которых освещаются особенности преподавания китайского языка как второго иностранного [Лебедева, 2015, 2016].

Таким образом, целесообразно обратиться к рассмотрению актуальных методических проблем при изучении российскими студентами китайского как второго иностранного языка. Был проведен лингводидактический социологический опрос – попытку реализации компетентностного подхода в системе практических заданий по курсу практического китайского языка как второго иностранного.

В рамках эксперимента в течение одного учебного года осуществлялось наблюдение за динамикой коммуникативного развития студентов I, II и III курсов в общем количестве 20 человек. В течение года студентам, помимо типовых заданий на развитие лингвистической и компенсаторной компетенций, были предоставлены задания на развитие коммуникативно-прагматической компетенции. При этом группа I курса, изучающая китайский язык «с нуля», училась по учебному пособию «Новые горизонты: Интегральный курс китайского языка» под ред. Т.В. Ивченко (РГГУ, совместно с авторским коллективом Хэйлуунцзянского университета, Харбин, Китай)¹. Основным учебным пособием в группе II курса являлся учебник «Практический курс китайского языка» под ред. А.Ф. Кондрашевского, но в ходе эксперимента на занятиях со студентами II курса привле-

¹ Новые горизонты: В 6 т. / Т.В. Ивченко, ..., ... и др.; отв. ред. Т.В. Ивченко. Beijing: Educational Science Publishing House, 2012 (12).

кались материалы учебника “Practical Audio-Visual Chinese 3» (实用视听华语) под ред. Се Цзялин. Студенты III курса занимались по двум учебникам параллельно: учебное пособие под ред. А.Ф. Кондрашевского и “A Course in Contemporary Chinese 3» (当代中文课程3) под ред. Дэн Шоусиня. Студенты каждой группы давали обратную связь преподавателю в свободной форме после каждого вида деятельности, предлагаемой им на занятии.

По результатам опроса были выявлены следующие методические трудности, с которыми сталкивались обучающиеся:

1) трудности контроля навыков фонетического оформления высказывания в ходе совершения речевого акта;

2) трудности в артикуляционном формировании фразы при порождении устного высказывания;

3) трудности в использовании тематического лексического и грамматического репертуара в процессе порождения речи;

4) трудности аудиовизуального восприятия речи с содержанием лексики повседневно-бытового, административно-бытового и учебного характера;

5) трудности в выражении логических связей в устном тексте в процессе речепорождения;

6) трудности в формулировании и выражении своих мыслей в ряде стандартных и нестандартных речевых ситуаций.

Как следствие, имеют место последствия психологического характера: появление страха говорить на изучаемом языке, проявление которого, в свою очередь, ведет к потере мотивации и закономерно-му снижению успеваемости.

Подобная картина говорит о необходимости осуществить лингводидактический анализ учебной литературы при научении китайскому как второму иностранному. Был привлечен метод инструментального методологического анализа современных российских учебных пособий по китайскому языку на предмет соответствия заданий задаче развития коммуникативно-прагматической компетентности у обучающихся [Сафонова, 2004]. Были рассмотрены основные учебные пособия, используемые в профильных вузах при подготовке кадров по направлению 41.03.03 «Востоковедение и африканистика»: «Практический курс китайского языка» под ред. А.Ф. Кондрашевского, «Новые горизонты: Интегральный курс китайского языка» под ред. Т.В. Ивченко, «Разговорный китайский язык» под ред. Гун Мина и Ю.А. Куприяновой, «Китайский язык для делового общения» под ред. Г.Я. Дашевской и А.Ф. Кондрашевского и др.

В результате анализа было выделено 16 типов заданий (табл. 1).

Таблица 1

№ ^о	Типы заданий	Компетенции, на развитие которых направлены задания
1	Подстановка лексических единиц в диалогические клише	Лингвистическая компетенция
2	Заполнение пропусков подходящими грамматическими или лексическими элементами	Лингвистическая компетенция
3	Исправление грамматических ошибок в предложениях	Лингвистическая компетенция
4	Восстановление порядка слов в предложении или составление предложений из приведенных слов	Лингвистическая компетенция
5	Составить предложения с указанными словами	Лингвистическая компетенция
6	Чтение словосочетаний, диалогов и текстов	Лингвистическая компетенция
7	Пересказ	Лингвистическая компетенция
8	Перевод лексических единиц с русского на китайский	Лингвистическая компетенция
9	Перевод лексических единиц с китайского на русский	Лингвистическая компетенция
10	Перевод словосочетаний с русского на китайский	Лингвистическая компетенция
11	Перевод словосочетаний с китайского на русский	Лингвистическая компетенция
12	Перевод предложений с русского на китайский	Лингвистическая компетенция
13	Перевод предложений с китайского на русский	Лингвистическая компетенция
14	Чтение текста с последующими ответами на вопросы по тексту	Коммуникативно-прагматическая компетенция
15	Ответы на вопросы	Коммуникативно-прагматическая компетенция репродуктивного плана
16	Ситуативные задания	Коммуникативно-прагматическая компетенция

Результаты отражены в диаграмме на рис. 1. Диаграмма отражает степень ориентированности учебных изданий на развитие тех или иных компетенций по типам представленных в рассматриваемых пособиях заданий.

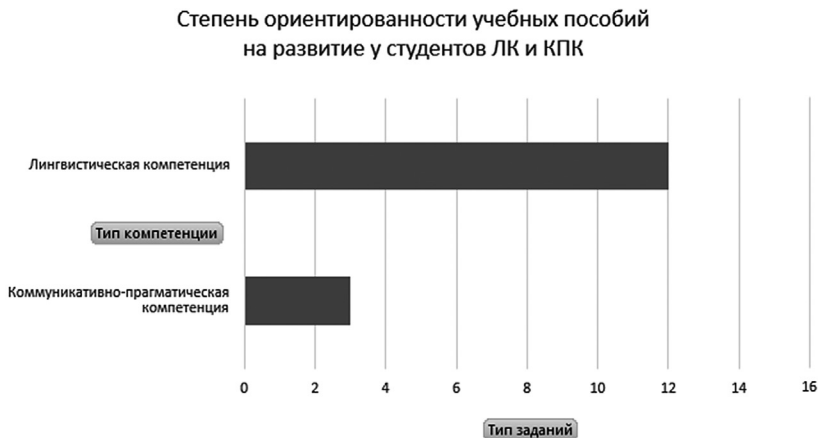


Рис. 1

Среди развиваемых компетенций большее внимание уделяется развитию лингвистической компетенции и меньшее – коммуникативно-прагматической. Примерно 80% заданий имеют репродуктивный или частично-продуктивный характер, при этом в рассмотренных пособиях студентам не предлагаются ролевые задания, также нет заданий на проектную деятельность. Важно добавить, что имеющиеся задания не ориентированы на современную интернет-среду. Исследование показало, что в настоящее время возможности реализации коммуникативного и социокультурного подхода [CEFR, 2020] при изучении китайского языка как второго иностранного представлены слабо, что ведет к необходимости методического обновления имеющихся типов заданий для создания учебного пособия, ориентированного на развитие продуктивной коммуникативно-прагматической компетенции с помощью применения текстообразующих коммуникативно-функциональных и коммуникативно-поведенческих заданий, в особенности заданий с прописанным сценарием речевого поведения [Сафонова, 2004; Щукин, 2008]:

- 1) коммуникативно-ориентированные задания для развития монологической и диалогической речи;
- 2) коммуникативно-рефлексивные задания (помогающие также развивать культурную компетенцию);

3) учебные беседы и, на старших курсах, дискуссии по вопросам повседневной-бытовой и повседневной-административной коммуникации (для студентов I курса), досуговой и деловой коммуникации (для студентов II–III курсов) и профессиональной и академической коммуникации (для студентов III–IV курсов) [Сафонова, 2004];

4) познавательно-поисковые задания;

5) коммуникативно-коррекционные задания (например, исправление некорректных диалогов на прагматическом уровне языка) и др.

Важно отметить, что данная работа не затрагивает различных аспектов развития социокультурной компетенции, как следствие, в статье не рассматриваются задания, направленные на развитие социокультурной компетенции.

В настоящее время на факультете иностранных языков и регионоведения ведется работа по составлению учебного пособия по развитию коммуникативно-прагматической и социокультурной компетенций у студентов, изучающих китайский язык как второй иностранный, содержащее коммуникативно-ориентированные задания, построенные на материале аутентичных китайских текстов.

Важная роль отводится использованию возможностей ИКТ и вовлечению медиа-информации в преподавание (инфорграфики на китайском языке, обучающие видеоблоги с китайскими субтитрами, фрагменты художественных фильмов с китайскими и русскими субтитрами и др.); осуществляется поддержание постоянной связи со студентами в течение недели во внеклассное время (в том числе и для поддержания мотивации), проведение дополнительных занятий, а также подготовка комплексных заданий на каникулярный период, рассчитанных на постоянное выполнение в течение (включая прохождение дистанционных курсов, подготовленных китайскими вузами).

Студентам предоставляются задания, направленные на формирование умения оформлять высказывание в соответствии с определенным коммуникативным намерением. Наиболее результативным показало себя применение комплексных логико-синтаксических схем, выступающих в качестве лексико-грамматических образцов, призванные выполнять функции средств-субститутов [Миньяр-Белоручев, 1996; Пассов, 2010]. Например:

对(人)来说 _____, 不过 _____, 而且 _____, 还有 _____, 所以 _____。

На (чей) взгляд _____, однако _____, а также _____, к тому же _____, поэтому _____。

В качестве ориентировочно-подготовительного этапа преподаватель объясняет студентам схему (грамматика должна быть изуче-

на студентами на момент начала применения данных схем), представляет ряд примеров, использовании схем студентами представляет собой ситуативно-варьирующий этап [Шатилов, 1986].

Применение логико-синтаксических схем формирует умение выбирать, использовать и варьировать лексико-грамматические конструкции в зависимости от намерения говорящего или пишущего, способствует закреплению лексического репертуара студентов, способствует формированию умения подготовленной монологической и диалогической речи, равно как и спонтанного речепорождения в связи с закреплением за каждой логико-синтаксической схемой ее прагматической функции в коммуникативном акте. С помощью данных схем также возможно научение построению стратегии ведения диалога при уже сформированных у студентов основах коммуникативно-прагматической компетенции. На этапе применения схем по описанному образцу обозначилась положительная динамика у студентов I курса, среди предварительных результатов можно выделить следующие: 1) студенты распознают проработанные схемы с незнакомыми им лексическими единицами и в речи носителей (четыре человека из шести); 2) студентами был выработано умение мгновенного реагирования (ответа на вопросы без времени на подготовку связными предложениями без грамматических ошибок, три человека из шести); 3) идет активная работа над развитием умения спонтанного речепорождения.

Так, основываясь на опыте обучения китайскому языку как второму иностранному на факультете иностранных языков и регионоведения МГУ имени М.В. Ломоносова, подтверждена эффективность применения заданий, направленных на формирование продуктивного и частично-продуктивного типа коммуникативной компетенции, и определены дальнейшие направления работы: проведенное исследование показало острую необходимость в подготовке учебных и методических пособий, направленных на сбалансированное развитие всех компонентов коммуникативно-прагматической компетенции в соответствии с конкретными целями и задачами курса, наряду со строгой систематизацией методического сопровождения курса практического китайского языка как второго иностранного.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Демина Н.А.* Методика преподавания практического китайского языка. 2-е изд., испр. и доп. М., 2006.
2. *Зимняя И.А.* Педагогическая психология: Учебник для вузов. 2-е изд., доп., испр. и перераб. М., 2000.
3. *Зимняя И.А.* Психология обучения иностранным языкам в школе. М., 1991.
4. *Кочергин И.В.* Очерки методики обучения китайскому языку. Научное издание. М., 2000.

5. *Леонтьев А. А.* Язык, речь, речевая деятельность. М., 1969. 214 с.
6. *Пассов Е.И.* Основы коммуникативной теории и технологии иноязычного образования. М., 2010.
7. *Сафонова В.В., Максимова Л.И., Мещанова Н.Ф.* Основные методические категории и понятия. Методы исследования в языковой педагогике. М., 2008.
8. *Сафонова В.В.* Коммуникативная компетенция: современные подходы к многоуровневому описанию в методических целях. М., 2004.
9. *Сафонова В.В.* Интернет-ориентированная методика обучения межкультурному общению на иностранных языках: проблемы и перспективы развития // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 19. Лингвистика и межкультурная коммуникации. 2015. № 2. С. 104–113.
10. *Миньяр-Белоручев Р.К.* Методический словарь. Толковый словарь терминов методики обучения языкам. М., 1996. URL: <https://lehrerraum.files.wordpress.com/2011/04/d0bcd0b8d0bdd18cd18fd180-d0b1d0b5d0bbd0bed180d183d187d0b5d0b2-d181d0bbd0bed0b2d0bdd0b8d0ba.pdf> (дата обращения: 20.08.2021).
11. *Шатилов С.Ф.* Методика обучения немецкому языку в средней школе: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. № 2103 «Иностр. яз.», 2-е изд., дораб. М., 1986. URL: https://lehrerraum.files.wordpress.com/2011/04/d188d0b0d182d0b8d0bbd0bed0b2_86.pdf (дата обращения: 26.08.2021).
12. *Бочкарева А.Г.* Интеграция научно-методической работы и системы повышения квалификации преподавателей высшей школы через систему научно-практических конференций // Актуальные вопросы методики преподавания китайского языка: Сборник методических материалов. Владивосток, 2010. URL: https://confucius.dvfu.ru/files/upfiles/izdaniya/Aktualnie_voprosi_metodiki.pdf (дата обращения: 11.03.2021).
13. *Лебедева Н.А.* Некоторые особенности преподавания китайского языка как второго иностранного // Известия Восточного института. 2015. № 2 (26). URL: <file:///C:/Users/DEANOF~1/AppData/Local/Temp/nekotorye-osobennosti-prepodavaniya-kitayskogo-yazyka-kak-vtorogo-inostrannogo.pdf> (дата обращения: 10.03.2021).
14. *Семенова Т.М.* Обзор исследований в области методики преподавания китайского языка // Молодой ученый. 2012. № 12. URL: <https://moluch.ru/archive/47/5894/> (дата обращения: 07.03.2021).
15. CEFR – Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion volume // Council of Europe, April 2020. URL: <https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4> (дата обращения: 07.03.2021).

Milana Kh. Dzhaber

**PROVIDING INSTRUCTIONAL MATERIALS FOR
TEACHING CHINESE AS A SECOND LANGUAGE AT THE
FACULTY OF FOREIGN LANGUAGE AND AREA STUDIES
AT LOMONOSOV MOSCOW STATE UNIVERSITY**

*Lomonosov Moscow State University
1 Leninskie Gory, Moscow, 119991*

The current article focuses on the methodical aspect of providing instructional materials for teaching Chinese as a second language within an intercultural

educational paradigm as a part of an effective coping strategy for students with learning difficulties. Acquiring communicative competence plays a crucial role in language learning and teaching. Therefore, competency-based approach is suggested to define the major principles of designing innovative instructional materials for students acquiring bachelor's degree at the Faculty of Foreign Languages and Area Studies at Lomonosov Moscow State University. The article discusses the experience in teaching 1st – 3rd year students majoring in Linguistics and Intercultural Communication and focuses on topical issues related to resolving difficulties that students encounter while studying. According to the survey performed among students studying Chinese as a second language, a comparatively low level of communicative competence was demonstrated. Didactic analysis proved the lack of tasks aimed at developing pragmatic component of communicative competence in the textbooks used in teaching Chinese as a foreign language. The author outlines a set of methodical principles for creating instructional materials aimed at acquiring communicative competence.

Key words: competency-based approach; communicative competence; Chinese as a foreign language.

About the author: *Milana Kh. Dzhaber* – Lecturer, Department of Linguistics, Translation and Intercultural Communication, Faculty of Foreign Languages and Area Studies, Lomonosov Moscow State University (e-mail: to.kiritou@gmail.com).

REFERENCES

1. Demina N.A. 2006. *Metodika prepodavanija praktičeskogo kitajskogo jazyka* [Methods of teaching Chinese as a foreign language]. Moscow, Vostochnaja literatura. (In Russ.)
2. Zimnjaja I.A. 2000. *Pedagogičeskaja psihologija* [Pedagogical Psychology]. Moscow, Logos. (In Russ.)
3. Zimnjaja I.A. 1991. *Psihologija obuchenija inostrannym jazykam v shkole* [Psychology in foreign language teaching at school]. Moscow, Prosveshhenie. (In Russ.)
4. Kochergin I.V. 2000. *Očerki metodiki obuchenija kitajskomu jazyku* [An outline of Chinese teaching methods]. Moscow, Muravej. (In Russ.)
5. Leont'ev A.A. 1969. *Jazyk, rech', rečevaja dejatel'nost'* [Language, speech, oral activity]. Moscow, Prosveshhenie. (In Russ.)
6. Passov E.I. 2010. *Osnovy kommunikativnoj teorii i tehnologii inozazyčnogo obrazovanija* [The basics of communication theory and techniques of foreign language education]. Moscow, Russian language. (In Russ.)
7. Safonova V.V., Maksimova L.I., Meshhanova N.F. 2008. *Osnovnye metodičeskie kategorii i ponjatija. Metody issledovanija v jazykovoj pedagogike* [Basic pedagogical terms and concepts. Scientific methods in language teaching]. Moscow, Euroschool. (In Russ.)
8. Safonova V.V. 2004. *Kommunikativnaja kompetencija: sovremennyh podhody k mnogourovnevomu opisaniu v metodičeskikh celjah* [Communicative competence: modern approaches to the multilevel description for the methodological purposes]. Moscow, Euroschool. (In Russ.)
9. Safonova V.V. 2015. Internet-orientirovannaja metodika obuchenija mezskul'turnomu obshheniju na inostrannyh jazykah: problemy i perspektivy razvitija [The Internet-

Focused Method of Teaching Intercultural Communication in Foreign Languages: Problems and Prospects]. *Moscow State University Bulletin. Series 19. Linguistics and Intercultural Communication*, no. 2, pp. 104–113. (In Russ.)

10. Minyar-Beloručev R.K. 1996. *Metodicheskiy slovník. Tolkovyj slovar' terminov metodiki obučeniya jazykam* [Methodological dictionary. A glossary of methodology for language teaching]. Moscow, Stella. URL: <https://lehrerraum.files.wordpress.com/2011/04/d0bcd0b8d0bdd18cd18fd180-d0b1d0b5d0bbd0bed180d183d187d0b5d0b2-d181d0bbd0bed0b2d0bdd0b8d0ba.pdf> (accessed: 20.08.2021). (In Russ.)
11. Šatilov S.F. 1986. *Metodika obučeniya nemeckomu jazyku v srednej škole* [Methodology for teaching German in secondary school]. Moscow, Prosveshhenie. URL: https://lehrerraum.files.wordpress.com/2011/04/d188d0b0d182d0b8d0bbd0bed0b2_86.pdf (accessed: 26.08.2021). (In Russ.)
12. Bočkareva A.G. 2010. *Integracija naučno-metodicheskoj raboty i sistem povyšeniya kvalifikacii prepodavatelej vysshej školy cherez sistemu naučno-praktičeskij konferencij* [Integration of scientific and educational work and advance training system for university teachers through the network of scientific conferences] in *Aktual'nye voprosy metodiki prepodavaniya kitajskogo jazyka* [Issues in Chinese language teaching]. Vladivostok, Far Eastern Federal University. URL: https://confucius.dvfu.ru/files/upfiles/izdaniya/Aktualnie_voprosi_metodiki.pdf (accessed: 11.03.2021). (In Russ.)
13. Lebedeva N.A. 2015. Nekotorye osobennosti prepodavaniya kitajskogo jazyka kak vtorogo inostrannogo [Some particularities of teaching Chinese as a second foreign language]. *Izvestija Vostočnogo instituta* [The Bulletin of the Eastern University]. URL: <file:///C:/Users/DEANOF~1/AppData/Local/Temp/nekotorye-osobennosti-prepodavaniya-kitajskogo-jazyka-kak-vtorogo-inostrannogo.pdf> (accessed: 10.03.2021). (In Russ.)
14. Semenova T.M. 2012. *Obzor issledovanij v oblasti metodiki prepodavaniya kitajskogo jazyka* [Research in Chinese language teaching: an overview] in *Molodoj učenij* [Young Researcher]. URL: <https://moluch.ru/archive/47/5894/> (accessed: 07.03.2021). (In Russ.)
15. CEFR – Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion volume. *Council of Europe*, April 2020. URL: <https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4> (accessed: 07.03.2021).

А.И. Колушкина

ГЕНДЕРНАЯ НЕЙТРАЛЬНОСТЬ КАК ПРЕДМЕТ ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ АНГЛОЯЗЫЧНОЙ УЧЕБНОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

*Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования*

*«Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова»
119991, Москва, Ленинские горы, 1*

Статья посвящена исследованию составляющих гендерной нейтральности, получающих отражение в учебниках по английскому языку. Являясь одним из аспектов политической корректности, концепция гендерной нейтральности в английском языке начала развиваться во второй половине прошлого века, в результате чего различные национальные и международные организации стали выпускать рекомендации по использованию гендерно нейтрального языка. В фокусе данных рекомендаций находится использование гендерно нейтральных грамматических и лексических стратегий, а также избегание использования гендерных стереотипов. Зарубежные исследователи в области методики обучения английскому языку обращают внимание на то, что учителям и преподавателям английского языка следует не только использовать данные стратегии на занятиях, но и анализировать используемые методические материалы согласно вышеперечисленным параметрам, а также обращать внимание на равную репрезентацию мужских и женских персонажей, персоналий и прецедентных имен. В статье анализируются 10 учебников по английскому языку, составленных российскими и зарубежными авторами, на предмет их соответствия параметрам гендерной нейтральности. В заключение статьи приводятся результаты проведенного контент анализа и делается вывод о возможности составления специальных рекомендаций для авторов-составителей англоязычной учебной литературы, в которых бы учитывались некоторые аспекты гендерной нейтральности.

Ключевые слова: методика обучения английскому языку; профессионально-коммуникативная компетенция; гендерно нейтральный язык; гендерные стереотипы; речевое поведение на английском языке.

Концепция гендерной нейтральности в английском языке начала развиваться в прошлом веке и нашла свое отражение в рекомендациях таких организаций, как Американская психологическая ассоциация, ЮНЕСКО, Европейский парламент и других. Под гендерно

Колушкина Анна Игоревна – аспирант кафедры теории преподавания факультета иностранных языков МГУ имени М.В. Ломоносова (e-mail: annakolushkina@gmail.com).

нейтральным языком понимается язык, целью которого является попытка избежать использования слов и выражений, которые могут оскорбить или дискриминировать по гендерному признаку [European Parliament, 2018]. Актуальность данного исследования обусловлена необходимостью выявления представленности данных тенденций в англоязычной учебной литературе, используемой в России, и критическому осмыслению методической целесообразности следования данным нормам.

Анализ зарубежных англоязычных рекомендаций по гендерно нейтральному языку, позволил выделить следующие параметры гендерной нейтральности [APA, 1978; EP, 2018; UNESCO, 1999]: 1) использование гендерно нейтральных грамматических стратегий; 2) использование гендерно нейтральных лексических стратегий; 3) избегание использования гендерных стереотипов.

Таблица 1

Примеры гендерно маркированного и гендерно нейтрального языка

	Гендерно маркированный вариант	Гендерно нейтральный вариант
Грамматический аспект	Использование местоимения 'he' при неизвестном antecedente: 'When a teacher comes, he should greet students'	Использование множественного числа: 'When teachers come, they should greet students'
Лексический аспект	Использование словообразующего компонента 'man': 'policeman', 'fireman', 'chairman'	Использование эквивалентов: 'police officer', 'fire fighter', 'chairperson'
	Использование суффикса '-ess': 'manageress', 'stewardess'	Использование эквивалентов: 'manager', 'flight attendant'
Гендерные стереотипы	Women are always so talkative. Every woman likes gossiping	Some women can be rather talkative as well as some men. There are people who like gossiping

При обучении английскому языку необходимо обращать особое внимание на то, какие гендерно нейтральные лексические и грамматические стратегии могут понадобиться обучающимся на рецептивном уровне, а какие – на продуктивном, чтобы избежать негативной социализации обучающихся. Отсутствие негативных гендерных стереотипов представляется актуальным как для социокультурного контекста в России, так и для социокультурного контекста некоторых англоязычных стран.

Зарубежные исследователи отмечают необходимость анализировать учебные материалы также на предмет равной количественной

и качественной репрезентации мужчин и женщин [Pugsley, 1991]. Поскольку учебная литература – неотъемлемое средство обучения иностранному языку, ее авторам следует стремиться к гендерной сбалансированности. Этим обуславливается необходимость проведения лингвистического и методического анализа учебников по английскому, выявляя следующие признаки гендерно несбалансированного языка:

- гендерно маркированные лексические единицы;
- гендерно маркированные грамматические единицы;
- гендерные стереотипы;
- количественный дисбаланс персонажей, персоналий, прецедентных имен.

Были проанализированы 10 учебников английского языка для разных ступеней образования (начиная дошкольной и заканчивая вузовской): пять учебников написаны российскими авторами (или в соавторстве), пять – зарубежными. Учебники российских авторов отбирались согласно федеральному перечню учебников и исходя из их доступности в книжных магазинах города Москвы. Учебники зарубежных авторов отбирались исходя из их доступности в книжных магазинах города Москвы.

В учебниках, составленных российскими авторами, в первую очередь необходимо отметить гендерную нейтральность с точки зрения грамматического аспекта. Однако в трех учебниках из пяти использовались гендерно маркированные лексические единицы, например: ‘policeman’ [Матвеев, 2015: 136], ‘man-made’ [Афанасьева и др., 2014: 139], ‘mistress of the house’ [Аракин и др., 2012: 377].

В четырех учебниках встретились гендерные стереотипы, например, в учебнике “Starlight” иллюстрации женщин демонстрируют «типично женские» профессии: консультант в магазине, стюардесса, медсестра, секретарь, в то время как иллюстрации мужчин демонстрируют такие профессии, как хирург, полицейский, спортивный тренер, водитель такси [Баранова и др., 2014]. В учебнике «Практический курс английского языка» приводятся примеры стереотипного разделения домашних обязанностей в соответствии с представлениями о гендерных ролях [Аракин и др., 2012].

Более того, во всех пяти учебниках российских авторов есть проблемы с одинаковой репрезентацией женских и мужских персонажей, персоналий и прецедентных имен. Так, в учебнике «Английский язык для детей» 94% всех слов (15 слов из 16), обозначающих профессии, сопровождаются иллюстрацией мужчины [Матвеев, 2015]. В учебнике “Forward” четыре из пяти слов, обозначающих профессии, сопровождаются иллюстрациями мужчин, иллюстрацией женщины сопровождается только профессия учителя [Вербиц-

кая и др., 2015]. В учебнике “Starlight” 70% профессий сопровождаются изображением, иллюстрирующим мужчину (14 из 20) [Баранова, 2014]. В “Rainbow English” упоминается 13 персоналий, 10 из них мужские (77%), 3 – женские (23%) [Афанасьева и др., 2014]. Все произведения, отрывки из которых приводятся в учебнике «Практический курс английского языка», были написаны мужчинами (Т. Драйзер, Джером К. Джером, А. Кронин и др.); в учебнике также приводятся истории из жизни только писателей-мужчин (Б. Шоу, О. Де Бальзак, М. Твен) [Аракин и др., 2012].

Таблица 2

Учебники российских авторов (или написанные в соавторстве)

Название учебника, авторы, издательство, год	Гендерно маркированные грамматические средства	Гендерно маркированные лексические средства	Гендерные стереотипы	Персонажи/персоналии
«Английский язык для детей (большой самоучитель)», С.А. Матвеев, 2015 г. ¹	–	+	+	+
«Английский язык “Forward” (2-4)», М.В. Вербицкая и др., 2015 год ²	–	–	+	+
«Звездный английский (“Starlight”», К.М. Баранова, Д. Дули, В.В. Копылова и др., 2014 г. ³	–	–	+	+
“Rainbow English” (10–11) (баз.), О.В. Афанасьева, И.В. Михеева, К.М. Баранова, 2014 г. ⁴	–	+	–	+
«Практический курс английского языка (1 курс)», В.Д. Аракин и др., 2012 г. ⁵	–	+	+	+

¹ Матвеев С.А. Английский язык для детей: большой самоучитель. М., 2015.

² Вербицкая М.В., Эббс Б., Уорелл Э., Уорд Э., Оралова О.В. Английский язык: 2 класс: Учебник для учащихся общеобразовательных организаций: В 2 ч. Ч. 1. М., 2015. (Forward).

³ Баранова К.М., Дули Д., Копылова В.В., Мильруд Р.П., Эванс В. Английский язык. 7 класс: Учеб. для общеобразовательных организаций и школ с углубленным изучением английского языка. М., 2014. (Звездный английский.)

⁴ Афанасьева О.В., Михеева И.В., Баранова К.М. Английский язык. Базовый уровень. 10 кл.: Учебник. М., 2014. (Rainbow English.)

⁵ Аракин В.Д., Селянина Л.И. и др. Практический курс английского языка. 1 курс: Учебник для студентов вузов. М., 2012.

Учебники зарубежных авторов

Название учебника, авторы, издательство, год	Гендерно маркированные грамматические средства	Гендерно маркированные лексические средства	Гендерные стереотипы	Персонажи / персоналии
“Let’s Begin”, Р. Наката, К. Фрейзер, Б. Хоскинс, К. Грэм, 2016 г. ⁶	–	–	–	+
“Macmillan Next Move: Level 1”, А. Кэнт, М. Чаррингтон, 2014 г. ⁷	–	–	+	+
“Prepare! Level 2 A2”, Дж. Коста, М. Уильямс, А. Кейпл, 2015 г. ⁸	–	–	+	+
“Complete First”, Г. Брук-Харт, 2014 г. ⁹	–	+	–	–
“Cutting Edge: Advanced”, С. Каннингем, П. Мур, Дж. Байгрейв и Д. Уильямс, 2014 г. ¹⁰	+	+	–	+

Анализ учебников, составленных зарубежными авторами, показал, что наиболее частой проблемой, как и в учебниках российских авторов, является неравная репрезентация женских и мужских прецедентных имен, персонажей и персоналий (она встречается в четырех учебниках из пяти). Так, в учебнике “Let’s begin” иллюстрации мужчин сопровождают три профессии, и только одна профессия (учитель) сопровождается иллюстрацией женщины [Nakata, 2016]. В учебнике “Macmillan Next Move” количество мальчиков, представляющих различные страны, больше количества девочек и составляет 62% от общего количества детей [Cant, 2014]. В учебнике “Prepare!” 23 из 28 встречающихся прецедентных имен принадлежат мужчинам и только пять – женщинам. Таким образом, мужские имена составляют 82%, а женские – 18% [Kosta, 2015]. В учебнике

⁶ Nakata R., Fraizer K., Hoskins B., Graham C. Let’s Go (Let’s Begin). Pupil’s Book. Oxford, 2016.

⁷ Cant A., Charrington M. Macmillan Next Move: Level 1. Pupil’s Book. Macmillan ELT, 2014.

⁸ Kosta J., Williams M. Prepare!: Level 2. Student’s Book. Cambridge, 2015.

⁹ Brook-Hart G. Complete First. Student’s Book. 2nd Edition. Cambridge, 2014.

¹⁰ Cunningham S., Moor P., Bygrave J., Williams D. Cutting Edge Advanced. Student’s Book. 3rd Edition. Pearson Education Limited, 2014.

“Cutting Edge” встречается 33 известных имени, 27 из которых принадлежат мужчинам, шесть – женщинам; мужские имена составляют 82%, в то время как женские – только 18% [Cunningham, 2014].

Гендерно маркированные грамматические единицы встретились только в учебнике “Cutting Edge” и только в одном предложении: “A invites his old friend B to dinner along with some people that B can’t stand” [Cunningham, 2014: 97]. Гендерно маркированные лексические средства встретились только в двух учебниках из пяти, например, ‘waitress’ в учебнике “Complete First”, ‘marketing men’ в учебнике “Cutting Edge” [Brook-Hart, 2014: 64; Cunningham, 2014: 48].

Гендерные стереотипы, как и гендерно маркированная лексика, встретились в двух учебниках из пяти, например, в учебнике “Macmillan Next Move” такие профессии, как учитель, врач, художник и танцор сопровождалась только иллюстрациями женщин, в то время как профессии актер, инженер, изобретатель и инструктор тхэквондо – только иллюстрациями мужчин [Cant, 2014].

Результаты исследования содержания учебников английского языка, с одной стороны, демонстрируют существование определенного противоречия между рекомендациями зарубежного научно-методического сообщества и их практической реализацией в используемых в России учебниках по английскому языку. С другой стороны, несмотря на то что сам посыл гендерной нейтральности приемлем и интересен, не все эти рекомендации могут отвечать принципу культуросообразности в российском образовательном пространстве, в связи с чем представляется возможной и перспективной разработка отечественных рекомендаций по данному аспекту для авторов учебно-методической литературы. Подобные рекомендации могут включать советы относительно отбора гендерно нейтральных лексико-грамматических единиц, подлежащих или только рецептивному, или рецептивному и продуктивному освоению, а также особые рекомендации относительно стратегий преодоления негативной гендерной стереотипизации и равной количественной и качественной репрезентации мужских и женских персонажей, персоналий и прецедентных имен. Данные рекомендации могут способствовать повышению уровня гендерной сбалансированности учебной литературы.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *American Psychological Association*. Guidelines for Nonsexist Language in APA Journals // *The Personnel and Guidance Journal*. 1978. Vol. 56. № 6. P. 374–377. URL: <https://doi.org/10.1002/j.2164-4918.1978.tb04653.x>
2. *European Parliament*. Gender Neutral Language in the European Parliament. 2018. URL: http://www.europarl.europa.eu/cmsdata/151780/GNL_Guidelines_EN.pdf (accessed: 29.11.2020).

3. *Pugsley J.* Language and Gender in the EFL Classroom // The Teacher Trainer Journal. 1991. Vol. 5. № 1. P. 27–29. URL: https://www.tttjournal.co.uk/uploads/File/back_articles/Language_and_gender_in_the_EFL_classroom.pdf (дата обращения: 29.11.2020).
4. *UNESCO.* Guidelines on Gender-Neutral Language. 1999. URL: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000114950.locale=ru> (дата обращения: 29.11.2020).

Anna I. Kolushkina

GENDER NEUTRALITY AS A SUBJECT OF LINGUODIDACTIC RESEARCH OF ENGLISH-LANGUAGE TEXTBOOKS

*Lomonosov Moscow State University
1 Leninskie Gory, Moscow, 119991*

The article provides a study of the components of gender neutrality, which are reflected in textbooks on the English language. As an aspect of political correctness, the concept of gender neutrality in English began to develop in the second half of the last century, and, as a result, various national and international organisations began to issue guidelines on the use of gender-neutral language. The focus of these guidelines is mainly on the use of gender-neutral grammatical and lexical strategies, as well as avoiding the use of gender stereotypes. Foreign researchers in the field of TESOL consider that teachers of English should not only use these strategies in the classroom, but also analyse the materials used in the classroom according to the aforementioned criteria, as well as pay attention to the equal representation of male and female characters, personalities and case names. The article analyses 10 textbooks on the English language compiled by Russian and foreign authors for their compliance with the criteria of gender neutrality. In conclusion, the article presents the results of the content analysis and concludes that it is possible to make special recommendations for authors-compilers of English-language educational literature, which would take into account some aspects of gender neutrality.

Key words: TESOL; EFL; professional communicative competence; gender-neutral language; gender; gender stereotypes.

About the author: *Anna I. Kolushkina* – Postgraduate Student, Department of Theory of Foreign Language Teaching, Faculty of Foreign Languages and Area Studies, Lomonosov Moscow State University (e-mail: annakolushkina@gmail.com).

REFERENCES

1. American Psychological Association. 1978. Guidelines for Nonsexist Language in APA Journals. *The Personnel and Guidance Journal*, vol. 56, no. 6, pp. 374–377. URL: <https://doi.org/10.1002/j.2164-4918.1978.tb04653.x>
2. European Parliament. 2018. *Gender-Neutral Language in the European Parliament*. European Parliament. URL: https://www.europarl.europa.eu/cmsdata/151780/GNL_Guidelines_EN.pdf (accessed: 29.11.2020).

3. Pugsley J. 1991. Language and Gender in the EFL Classroom. *The Teacher Trainer Journal*, vol. 5, no. 1, pp. 27–29. URL: https://www.tttjournal.co.uk/uploads/File/back_articles/Language_and_gender_in_the_EFL_classroom.pdf (accessed: 29.11.2020).
4. UNESCO. 1999. *Guidelines on gender-neutral language*. URL: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000114950.locale=ru> (accessed: 29.11.2020).

ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА ПЕРЕВОДА

М.В. Михайловская

К ВОПРОСУ О ЛИНГВИСТИКЕ ИНФОРМАЦИОННО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ВОЙНЫ: ИДЕОЛОГЕМЫ КАК ИНСТРУМЕНТ СЕМАНТИЧЕСКОГО МАНИПУЛИРОВАНИЯ¹

*Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова»
119991, Москва, Ленинские горы, 1*

Одной из задач лингвистики информационно-психологической войны является изучение и анализ различных стратегий, тактик и методов информационно-психологической войны, предполагающих их вербальную реализацию. Особого внимания заслуживают различные методы идеологического воздействия и манипулирования общественным сознанием, среди которых стоит выделить семантическое манипулирование. Суть этого метода состоит «в тщательном отборе слов, вызывающих либо позитивные, либо негативные ассоциации и таким образом влияющих на восприятие информации». Одними из таких лексических единиц, обладающих контекстуально обусловленными отрицательными или положительными коннотациями и порождающих соответствующие ассоциации, являются идеологемы. Таким образом, идеологемы – неотъемлемая лингвистическая составляющая информационно-психологической войны. Благодаря присущей им смысловой амбивалентности и высокой степени ассоциативности идеологемы становятся эффективным инструментом семантического манипулирования, что может дать весомое преимущество одной из сторон в идеологической борьбе. Также идеологемы представляют объективную сложность для устных переводчиков, которые оказываются непосредственными участниками развернувшейся информационно-психологической войны наравне с ведущими политическими деятелями, озвучивающими официальную позицию государства.

Ключевые слова: информационно-психологическая война; семантическое манипулирование; смысловая амбивалентность; идеологема; синхронный перевод.

Михайловская Мария Валерьевна – старший преподаватель кафедры лингвистики, перевода и межкультурной коммуникации факультета иностранных языков и регионоведения МГУ имени М.В. Ломоносова, член Союза переводчиков России (e-mail: m_mikhaylovskaya@mail.ru).

¹ Исследование выполнено при поддержке Междисциплинарной научно-образовательной школы Московского университета «Сохранение мирового культурно-исторического наследия».

Геополитические события, происходящие в мире в течение последних десятилетий, сказались на глобальной политической обстановке и привели к обострению информационного противоборства между главными их участниками. Такого рода противостояние вышло на качественно новый уровень благодаря бурному развитию информационно-коммуникационных технологий, которые в настоящее время не только приобрели глобальный характер и пронизывают все сферы деятельности, начиная с экономической, дипломатической и заканчивая военной, но и могут стать своеобразным детонатором развязывания отнюдь не виртуальных межгосударственных конфликтов. Таким образом, сложившаяся в мире обстановка не могла не заставить исследователей начать изучение природы и сущности информационной войны, которая представляет собой «самый интеллектуальный вариант военного противоборства, поскольку и субъект, и объект воздействия здесь являются человеческим разумом» [Почепцов, 2015: 8].

В настоящее время принято выделять несколько типов информационной войны, среди которых следует упомянуть информационно-техническую войну, в ходе которой воздействие осуществляется на системы связи и управления, телекоммуникационные и информационно-технические системы, и войну информационно-психологическую, воплощающую «противоборство сторон, которое возникает из-за конфликтов интересов и осуществляется путем намеренного, прежде всего речевого, воздействия на сознание противника (народа, коллектива или отдельной личности) для его когнитивного подавления и/или подчинения, а также посредством использования мер информационно-психологической защиты от такого воздействия» [Сковородников, Копнина, 2016: 43]. Информационно-психологическая война «по своей сути представляет собой определенную методологию изменения картины мира противоположной стороны в заданном направлении» [Матвиенко, 2008: 5].

Безусловно, лингвистический аспект теории и технологии информационно-психологической войны не мог не привлечь внимание исследователей. Так, группа ученых из Сибирского федерального университета предложила выделить лингвистику информационно-психологической войны (ЛИПВ), сформировавшуюся на стыке психолингвистики, нейролингвистики, прагмалингвистики, политической лингвистики, медиалингвистики, этнолингвистики, когнитивной лингвистики, лингвокультурологии и лингвоконфликтологии как отдельное направление современного языкознания, «объектом изучения которого является специфика использования языка как средства ведения информационно-психологических войн, а предметом – речевые технологии (речевые стратегии, тактики,

приемы и реализующие их языковые средства), мотивированные соответствующими целями» [Сковородников, Копнина, 2016: 43].

Одной из задач ЛИПВ является изучение и анализ различных стратегий, тактик и методов информационно-психологической войны, предполагающих их вербальную реализацию. Особого внимания заслуживают различные методы идеологического воздействия и манипулирования общественным сознанием, среди которых стоит выделить семантическое манипулирование, получившее широкое распространение в конце XX в. Суть этого метода, согласно И.Н. Панарину, состоит «в тщательном отборе слов, вызывающих либо позитивные, либо негативные ассоциации и таким образом влияющих на восприятие информации» [Панарин, 2012]. На наш взгляд, среди таких единиц, обладающих контекстуально обусловленными отрицательными или положительными коннотациями и порождающих соответствующие ассоциации, выделяются идеологемы.

Говоря о лингвистическом понимании термина идеологема, необходимо упомянуть определения, разработанные Т.Б. Радбилем, который считал, что это «любое словесное обозначение значимых для личности духовных ценностей, при котором как бы размывается прямое, предметное значение слова, а на первый план выходят чисто оценочные, эмоционально-экспрессивные коннотации, не имеющие опоры в непосредственном содержании слова» [Радбиль, 1998: 22], и Н.А. Купиной, полагавшей, что идеологема есть не что иное, как «языковая единица, семантика которой покрывает идеологический денотат или наслаивается на семантику, покрывающую денотат неидеологический» [Купина, 2000: 183]. Более того, Б. Пионтек исследует данную лексическую единицу «как концепт политического сознания этноязыкового сообщества» [Пионтек, 2010: 87].

Одной из ключевых особенностей идеологем является присущая им смысловая амбивалентность. На «несоответствие контекстуальных смыслов некоторых ключевых слов и оборотов (политического дискурса) своим референтам» указывали Х.Г. Гадамер, Н.С. Трубецкой и А.П. Сковородников [Гадамер, 1991; Трубецкой, 2003; Сковородников, 2015; 2019]. Например, А.П. Сковородников рассматривал «двойную противоречивую оценочную коннотацию» таких лексических единиц, как «элита», «реформа», «модернизация», «оптимизация», «демократия», «толерантность» и «политкорректность», на примере письменных медиатекстов, что позволило ему прийти к выводу о том, что устанавливаемые «семантические метаморфозы затрагивают иногда не только коннотативную часть семантики слова, но и денотативную» [Сковородников, 2015: 50]. Исследователь подчеркивает, что статус возникающих отрицательных оценочных

коннотаций, которые «носят не языковой, а речевой характер», можно определить как «ограниченно-дискурсивный» [Сковородников, 2015: 55].

Таким образом, идеологема представляет собой вербализованный концепт, характеризующийся смысловой амбивалентностью, т.е. обладающий метафоричностью, высокой степенью ассоциативности и двойной оценочной коннотацией, причем превалирование положительной либо отрицательной коннотации детерминировано контекстуально.

Рассмотрим ряд примеров, иллюстрирующих использование идеологема «демократия» в российском политическом медиадискурсе в качестве инструмента семантического манипулирования, т.е. в качестве лексической единицы, порождающей конкретные ассоциации, которые, в свою очередь, программируют определенное восприятие информации реципиентом. Приведем классическое определение вышеупомянутой идеологема, позаимствованное из «Новейшего политологического словаря». Итак, демократия (букв. – народовластие, от греч. *demos* – народ и *kratos* — власть) – форма политической организации общества, основанная на признании народа основным источником власти [Погорелый, Фесенко, Филиппов, 2010: 85].

Проанализируем, как менялась оценочная коннотация данной лексической единицы, на примере выступлений ведущих российских политиков. Приведем фрагменты Посланий Президента РФ В. Путина Федеральному Собранию, прозвучавших в 2004² и 2005 гг.³:

«...Наши цели абсолютно ясны. Это – высокий уровень жизни в стране, жизни – безопасной, свободной и комфортной. Это – зрелая демократия и развитое гражданское общество».

«Главной политико-идеологической задачей считаю развитие России как свободного, демократического государства. [...] Многие тогда думали, многим тогда казалось, что наша молодая демократия является не продолжением российской государственности, а ее окончательным крахом. [...] Выстраданные и завоеванные европейской культурой идеалы свободы, прав человека, справедливости и демократии в течение многих веков являлись для нашего общества определяющим ценностным ориентиром. [...] Убежден, для современной России ценности демократии не менее важны, чем стремление к экономическому успеху или социальному благополучию людей».

² URL: <http://www.kremlin.ru/events/president/transcripts/22494> (дата обращения: 25.04.2021).

³ URL: <http://www.kremlin.ru/events/president/transcripts/22931> (дата обращения: 25.04.2021).

Очевидно, в эти годы в политической риторике словосочетания «зрелая демократия», «демократическое государство», «молодая демократия», «идеалы демократии», «ценности демократии» употреблялись с явной положительной коннотацией, поскольку именно демократический вектор развития определялся как приоритетный для нашего государства, и никакие геополитические потрясения еще не успели бросить тень на сам институт демократии и его главного поборника в лице Соединенных Штатов Америки.

Начиная с определенного периода идеологема «демократия» и производные от нее слова и выражения все чаще используются с коннотацией отрицательной. В качестве примера приведем заявление ныне покойного Постоянного представителя Российской Федерации при ООН В. Чуркина, прозвучавшее 17 апреля 2014 г. в качестве ответа на доклад Верховного комиссара ООН по правам человека о ситуации на Украине⁴:

*«...Вот почему-то некоторые наши западные коллеги думают, что если какой-то переворот вооруженный, лучше вооруженный, то обязательно **демократы** придут к власти. Вот обязательно должен быть, так сказать, **Томас Джефферсон**, должен возглавлять все это дело. [...] Теперь вот люди эти, **псевдодемократы**, сделали они что-нибудь для того, чтобы что-то похожее на **демократию** в самом Киеве-то возникло? [...] И вот эти **демократы**, **не установив** никакой **демократии** у себя в Киеве, они теперь **демократию** [...] путем посылки вооруженных сил пытаются установить на Юго-Востоке Украины».*

В данном фрагменте достаточно эмоционального заявления дипломата можно отметить употребление следующих слов и выражений: «**демократы**», «**псевдо-демократы**», «**что-то похожее на демократию**», «**вот эти демократы**» и «**установить демократию**». Не требует доказательств тот факт, что вышеупомянутые единицы в приведенном примере пронизаны иронией и вызывают явно отрицательные ассоциации. Идеологема «демократия» в русском языке начала обрастать отрицательными коннотациями, влияющими на ее восприятие. Как это ни парадоксально, выражение «установить демократию» сегодня на практике нередко означает вторжение в независимое государство с целью смены действующей власти путем вооруженного переворота [Полубиченко, Михайловская, 2017: 125]. В. Чуркин также упоминает имя третьего президента США Томаса Джефферсона как своеобразного символа борьбы за независимость, подчеркивая контраст между тем, что воплощала в себе демократия ранее, и настоящим положением дел.

⁴ URL: <https://russian.rt.com/article/28105> (дата обращения: 25.04.2021).

Далее рассмотрим некоторые высказывания главы МИД России С. Лаврова, прозвучавшие в ходе Ежегодной пресс-конференции, которая состоялась 17 января 2017 г.⁵:

*«...Экспорт демократии и ценностей привел к тому, что мы называем «арабской весной», последствия которой мы сейчас пожинаем. [...] Делайте выводы и не забудьте, что обязательство не вести какую-либо агитацию с целью изменения политического и социального строя [...] нарушается грубейшим образом, в том числе принятым пару лет назад в Конгрессе США законом о поддержке Украины, в котором Госдепартаменту и спецслужбам прямо предписывается **насаждать в России демократию** как ее понимают американцы».*

В этом примере также наблюдается превалирование отрицательной коннотации в таких выражениях, как **«экспорт демократии и ценностей»** и **«насаждать демократию»**. В вышеприведенном отрывке выступления нельзя не отметить употребление еще одной идеологемы – **«арабская весна»**, которая, в свою очередь, также вызывает негативные ассоциации. Под «арабской весной» принято понимать протестные выступления в целом ряде арабских государств, спровоцированные локальным общественно-политическим кризисом, который был обусловлен одинаковыми факторами: безработица, бедность, проблемы социального обеспечения, коррупция, клановость власти [Хабриева, Чиркин, 2021: 12]. Главным требованием демонстрантов было проведение демократических реформ. Однако только в редких случаях «арабская весна» имела положительный исход для стран и их граждан. Как известно, в Ливии после свержения М. Каддафи начался хаос, унесший десятки тысяч жизней, а в Сирии «весна» 2011 г. вылилась в многолетние военные действия.

В ходе регулярно проводимых брифингов официальный представитель МИД РФ М. Захарова тоже не обделяет вниманием тему демократии. Рассмотрим небольшой фрагмент ее выступления, состоявшегося совсем недавно – 28 марта 2019 г.⁶:

*«Мы все прекрасно помним, не так много лет прошло, как и за какой короткий срок принимались решения, которые мотивировались будущим, различными благами, необходимостью **вернуть** в Ливию **демократию** и свободу. Все это делалось в интересах ливийского народа. Потом произошло то, что произошло. [...] Речь идет о большой книге – около 500 страниц. Там на каждой странице по*

⁵ URL: https://www.mid.ru/foreign_policy/news/-/asset_publisher/cKNonkJE02Bw/content/id/2599609 (дата обращения: 25.04.2021).

⁶ URL: https://www.mid.ru/web/guest/foreign_policy/news/-/asset_publisher/cKNonkJE02Bw/content/id/3592727 (дата обращения: 25.04.2021).

несколько примеров вмешательства США во внутренние дела других государств: как они **привносят демократию**, возвращают людям свободу, меняют финансовые потоки, что они делают с энергетическим взаимодействием и т.д.»

Сложно отрицать, что словосочетания **«вернуть демократию»**, **«привнести демократию»**, отрицательная коннотация которых не вызывает сомнений, лишней раз указывают на то, что все чаще демократия ассоциируется с навязыванием западных ценностей, разрушением существующих устоев и политического режима той или иной страны и все реже отождествляется со свободой, справедливостью и равенством.

Приведенные примеры показывают, как по мере обострения противостояния между Россией и США усиливается геополитическая напряженность в мире, идеологема «демократия» и производные от нее слова и выражения все больше приобретают в российском политическом медиадискурсе явную отрицательную коннотацию. Негативные ассоциации, вызываемые этими лексическими единицами, не могут не способствовать формированию определенного общественного мнения о происходящих событиях.

Стоит отметить, что ситуация информационной войны представляет определенную сложность для переводчиков и прежде всего – для переводчиков синхронных. Проанализированные выступления С. Лаврова и М. Захаровой были переданы синхронно с русского на английский язык в прямом эфире: в первом случае перевод был осуществлен переводчиком телеканала “Russia Today”, во втором – штатным переводчиком Департамента лингвистического обеспечения МИД РФ. Интересно, что в обоих случаях при передаче идеологема «демократия» синхронисты явно избегали употребления слова “*democracy*”: **«экспорт демократии и ценностей»** – **“export of (their own) values”**, **«насаждать в России демократию»** – **“to obtrude their values on Russia”**, **«вернуть в Ливию демократию и свободу»** – **“to make freedom come back to Libya”**, «...несколько примеров вмешательства США во внутренние дела других государств: как они **привносят демократию**, возвращают людям свободу, меняют финансовые потоки...» – “...the U.S. mingling with the domestic affairs, and all the spheres are mentioned financial, economic spheres...” Хотя если обратиться к стенограммам выступлений, размещенным на официальном сайте МИД РФ, в текстах перевода можно обнаружить следующие способы передачи вышеупомянутых словосочетаний: **«экспорт демократии и ценностей»** – **“export of democracy and values”**, **«насаждать демократию»** – **“to impose democracy”**, **«вернуть демократию и свободу»** – **“to restore democracy and freedom”**, **«привнести демократию»** – **“to**

import democracy”. Таким образом, можно сделать вывод о том, что письменные переводчики, осуществляющие перевод стенограмм выступлений или редактирующие транскрипты выполненного синхронного перевода, сохраняют слово «демократия» и передают все выражения, его содержащие, либо дословно, либо с помощью определенных контекстуальных соответствий, при этом полностью отражая позицию говорящего, тогда как синхронные переводчики прибегают к генерализации или вообще опускают эту идеологему при переводе. Можно предположить, что в вышеупомянутых случаях перевод осуществляется для англоязычного реципиента, т.е. для совершенно другой аудитории, в восприятии которой идеологема «демократия» не обладает отрицательной коннотацией и не вызывает негативных ассоциаций. По этой причине генерализация и представляется для синхронистов оптимальным решением для передачи общего смысла высказывания. К тому же устные переводчики, как известно, стараются не обострять и без того напряженную политическую обстановку.

В заключение хотелось бы еще раз подчеркнуть, что идеологемы представляют собой неотъемлемую лингвистическую составляющую информационно-психологической войны. Благодаря присущей им смысловой амбивалентности и высокой степени ассоциативности идеологемы становятся эффективным инструментом семантического манипулирования, что может дать весомое преимущество одной из сторон в идеологической борьбе. Идеологемы также являются объективной сложностью для устных переводчиков, которые оказываются непосредственными участниками развернувшейся информационно-психологической войны наравне с ведущими политическими деятелями, озвучивающими официальную позицию государства.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Гадамер Х.Г. Актуальность прекрасного. М., 1991.
2. Купина Н.А. Языковое строительство: от систем идеологем к системе культурем // Русский язык сегодня. Вып. 1 / РАН. Ин-т русс. яз. им. В.В. Виноградова [Отв. ред. Л.П. Крысин]. М., 2000.
3. Матвиенко Ю.А. Информационно-психологическая война как одна из форм разрешения социально-политических противоречий в современном обществе // Информационные войны. 2008. № 4. С. 2–8.
4. *Новейший политологический словарь* / Авт.-сост. Д.Е. Погорелый, В.Ю. Фесенко, К.В. Филиппов. Ростов н / Д., 2010.
5. Панарин И.Н. СМИ, пропаганда и информационные войны. М., 2012. URL: <https://x-libri.ru/elib/panrn001/index.htm> (дата обращения: 25.04.2021).
6. Пионтек Б. Идеологема как ключевая лексическая единица общественно-политического дискурса и как концепт общественного сознания современной

- языковой личности в России и Польше // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2010. № 1. С. 85–95.
7. *Полубиченко Л.В., Михайловская М.В.* Устный перевод в дискурсивном аспекте: глобальный вертикальный контекст // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2017. № 1. С. 116–129.
 8. *Почепцов Г.Г.* Новый инструмент политики (Манипуляция сознанием). М., 2015.
 9. *Радбиль Т.Б.* Мифология языка Андрея Платонова: Монография. М.; Новгород, 1998.
 10. *Сковородников А.П.* О смысловой амбивалентности ключевых слов современного российского политического дискурса (на материале газетных текстов) // Политическая лингвистика. 2015. № 2. С. 50–56. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/o-smyslovoy-ambivalentnosti-klyuchevykh-slov-sovremennogo-rossiyskogo-politicheskogo-diskursa-na-materiale-gazetnyh-tekstov> (дата обращения: 25.04.2021).
 11. *Сковородников А.П., Копнина Г.А.* Лингвистика информационно-психологической войны: к обоснованию и определению понятия // Политическая лингвистика. 2016. № 1. С. 42–50. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/lingvistika-informatsionno-psihologicheskoy-voyny-k-obosnovaniyu-i-opredeleniyu-ponyatiya> (дата обращения: 25.04.2021).
 12. *Сковородников А.П.* О некоторых нерешенных вопросах теории лингвоэкологии // Политическая лингвистика. 2019. № 5. С. 12–25. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/o-nekotoryh-nereshennykh-voprosah-teorii-lingvoekologii> (дата обращения: 25.04.2021).
 13. *Трубецкой Н.С.* Европа и человечество // Русский мир: Сб. М.; СПб., 2003. С. 663–737.
 14. *Хабриева Т.Я., Чиркин В.Е.* «Цветные революции» и «арабская весна» в конституционном измерении: политолого-юридическое исследование: Монография. М., 2021.

Maria V. Mikhailovskaia

LINGUISTICS OF INFORMATION AND PSYCHOLOGICAL WARFARE: IDEOLOGICALLY-BOUND UNITS AS AN EFFECTIVE TOOL OF SEMANTIC MANIPULATION⁷

*Lomonosov Moscow State University
1 Leninskie Gory, Moscow, 119991*

Linguistics of information and psychological warfare explores various strategies, tactics and methods of information and psychological warfare that are meant to be verbalized in political media discourse. Special importance should be attached to manifold methods of ideological influence and manipulation of public consciousness, among which semantic manipulation represents a subject for particular scrutiny. This method implies “careful selection of words that cause either positive or negative associations and thus affect the overall perception of information”. Obviously, such

⁷ This research has been supported by the Interdisciplinary Scientific and Educational School of Moscow University “Preservation of the World Cultural and Historical Heritage”.

lexical units that have contextually determined negative or positive connotations and generate corresponding associations include, among others, ideologemes. Thus, ideologically-bound units are an integral linguistic component of information and psychological warfare. Due to their inherent semantic ambivalence and a high degree of associativity, ideologemes become an effective tool of semantic manipulation, which can give a definitive advantage to one of the parties in the ideological struggle. Moreover, ideologemes represent an undeniable challenge for simultaneous interpreters, who turn out to become immediate participants in the unfolding information and psychological war on a par with leading politicians who are supposed to voice the official position of the state.

Key words: information and psychological warfare; semantic manipulation; semantic ambivalence; ideologically-bound unit; simultaneous interpreting.

About the author: *Maria V. Mikhailovskaia* – Assistant Professor, Department of Linguistics, Translation and Intercultural Communication, Faculty of Foreign Languages and Area Studies, Lomonosov Moscow State University, a member of Russian Union of Translators (e-mail: m_mikhaylovskaya@mail.ru).

REFERENCES

1. Gadamer H.G. 1991. *Aktual'nost' prekrasnogo* [The topicality of the beautiful]. Moscow, Iskusstvo. (In Russ.)
2. Kupina N.A. 2000. Jazykovoe stroitel'stvo: ot sistem ideologem k sisteme kul'turem [Language formation: from the system of ideologemes to the system of culturemes]. *Russkij jazyk segodnja*. Vyp. 1. RAN. In-t russ. jaz. im. V.V. Vinogradova. L.P. Krysin (ed.). Moscow, "Azbukovnik". (In Russ.)
3. Matvienko Ju.A. 2008. Informacionno-psihologicheskaja vojna kak odna iz form razreshenija social'no-politicheskikh protivorechij v sovremennom obshhestve [Information and psychological warfare as one of the methods to resolve social and political controversies in modern society]. *Informacionnye vojny*, no. 4, pp. 2–8. (In Russ.)
4. *Novejšij politologicheskij slovar'* [The most updated political dictionary]. 2010. In D.E. Pogorelyj, V.Ju. Fesenko, K.V. Filippov (eds.). Rostov na Donu, Feniks. (In Russ.)
5. Panarin I.N. 2012. *SMI, propaganda i informacionnye vojny* [The media, propaganda and information warfare]. Moscow, Pokolenie. URL: <https://x-libri.ru/elib/panrn001/index.htm> (accessed: 25.04.2021). (In Russ.)
6. Piontek B. 2010. Ideologema kak ključevaja leksičeskaja edinica obshhestvenno-političeskogo diskursa i kak koncept obshhestvennogo soznanija sovremennoj jazykovoj ličnosti v Rossii i Pol'she [An ideologeme as a key lexical unit of socio-political discourse and as a concept of the public consciousness of modern linguistic persona in Russia and Poland]. *Moscow State University Bulletin. Series 19. Linguistics and Intercultural Communication*, no. 1, pp. 85–95. (In Russ.)
7. Polubichenko L.V., Mikhaylovskaya M.V. 2017. Ustnij perevod v diskursivnom aspekte: globalnij vertikalnij kontekst [Discursive approach to interpreting: global vertical context]. *Moscow State University Bulletin. Series 19. Linguistics and Intercultural Communication*, no. 1, pp. 116–129. (In Russ.)
8. Počepcov G.G. 2015. *Novyj instrument politiki* [A new tool of politics (manipulation of the public consciousness)]. Moscow, Jeksmo, Alistrous. (In Russ.)

9. Radbil' T.B. 1998. *Mifologija jazyka Andreja Platonova* [The mythology of Andrei Platonov's discourse]: monografija. Moscow; N. Novgorod, Izd-vo NGPU. (In Russ.)
10. Skovorodnikov A.P. 2015. O smyslovoj ambivalentnosti ključevyh slov sovremennogo rossijskogo političeskogo diskursa (na materiale gazetnyh tekstov) [On semantic ambivalence of key words of modern political discourse (the case study of newspaper texts)]. *Političeskaja lingvistika*, no. 2, pp. 50–56. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/o-smyslovoy-ambivalentnosti-ključevyh-slov-sovremennogo-rossijskogo-političeskogo-diskursa-na-materiale-gazetnyh-tekstov> (accessed: 25.04.2021). (In Russ.)
11. Skovorodnikov A.P., Kopnina G.A. 2016. Lingvistika informacionno-psihologičeskij vojny: k obosnovaniju i opredeleniju ponjatija [Linguistics of information and psychological warfare: the justification and definition of the term]. *Političeskaja lingvistika*, no. 1, pp. 42–50. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/lingvistika-informacionno-psihologičeskoy-vojny-k-obosnovaniju-i-opredeleniju-ponyatija> (accessed: 25.04.2021). (In Russ.)
12. Skovorodnikov A.P. 2019. O nekotoryh nereshennyh voprosah teorii lingvojekologii [On some unresolved issues of linguistic ecology]. *Političeskaja lingvistika*, no. 5, pp. 12–25. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/o-nekotoryh-nereshennyh-voprosah-teorii-lingvoekologii> (accessed: 25.04.2021). (In Russ.)
13. Trubeckoj N.S. 2003. Evropa i čelovečestvo [Europe and humanity]. *Russkij mir: coll.* Moscow, Jeksmo; Saint Petersburg, Terra Fantastica, pp. 663–737. (In Russ.)
14. Habrieva T.Ja., Chirkin V.E. 2021. “Cvetnye revoljucii” i “arabskaja vesna” v konstitucionnom izmerenii: politologo-juridičeskoe issledovanie [“Colour revolutions” and “Arab spring” from the perspective of Constitution: political and legal research]: monografija. Moscow, IZiSP: Norma: INFRA-M. (In Russ.)