

ВЕСТНИК
МОСКОВСКОГО
УНИВЕРСИТЕТА
ЛИНГВИСТИКА
И МЕЖКУЛЬТУРНАЯ
КОММУНИКАЦИЯ

LOMONOSOV
LINGUISTICS
AND INTERCULTURAL
COMMUNICATION
JOURNAL

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

№ 4 • 2024

УЧРЕДИТЕЛИ:

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

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ:

Молчанова Г.Г. (главный редактор), и.о. декана факультета иностранных языков и регионоведения, д.ф.н., проф., зав. кафедрой лингвистики, перевода и межкультурной коммуникации; **Загряжская Т.Ю.** (отв. секретарь), д.ф.н., проф., зав. кафедрой французского языка и культуры

ЧЛЕНЫ РЕДКОЛЛЕГИИ:

Богданова Л.И., д.ф.н., проф. кафедры сопоставительного изучения языков; **Бубнова Г.И.**, д.ф.н., проф., зав. кафедрой французского языка для факультета иностранных языков и регионоведения; **Джек Ричардс (Jack Richards)**, Сиднейский ун-т (Австралия), Оклендский ун-т (Новая Зеландия); **Запольская Н.Н.**, д.ф.н., доц., зав. кафедрой славянских языков и культур; **Калуцков В.Н.**, д.г.н., проф. кафедры региональных исследований; **Карташева Н.В.**, к.культ., доцент, зав. кафедрой сравнительного изучения национальных литератур и культур; **Ксензенко О.А.**, к.ф.н., доц. кафедры теории преподавания иностранных языков; **Левицкий А.Э.**, д.ф.н., проф. кафедры лингвистики, перевода и межкультурной коммуникации; **Павловская А.В.**, д.ф.н., проф., зав. кафедрой региональных исследований; **Полубиченко Л.В.**, д.ф.н., проф., зав. кафедрой английского языка для естеств. ф-тов; **Прошина З.Г.**, д.ф.н., проф. кафедры теории преподавания иностранных языков; **Раевская М.М.**, д.ф.н., проф., зав. кафедрой испанского языка; **Ренате Ратмайр (Renate Rathmayr)**, Ин-т славянских языков Венского ун-та экономики и бизнеса (Австрия); **Роберт Геккель (Robert Goeckel)**, Ун-т штата Нью-Йорк, Колледж в Дженесео (США); **Роберт Илсон (Robert Ilson)**, Ун-т колледжа Лондона (Великобритания); **Робустова В.В.**, к.ф.н., доц. кафедры лингвистики, перевода и межкультурной коммуникации; **Роланд Сассекс (Roland (Roly) Sussex)**, Ун-т Квинсленда (Австралия); **Сафонова В.В.**, д.п.н., проф. кафедры лингвистики, перевода и межкультурной коммуникации; **Титова С.В.**, д.п.н., проф., зав. кафедрой теории преподавания иностранных языков; **Устинова Т.В.**, д.ф.н., доц. кафедры лингвистики, перевода и межкультурной коммуникации; **Чжэн Тиву (Zheng Tiwu)**, Ин-т мировой литературы Шанхайского ун-та иностранных языков (КНР); **Шевлякова Д.А.**, д.культ., доц., зав. кафедрой итальянского языка; **Ян Кэ (Yang Ke)**, Ин-т европейских языков и культур Гуандунского ун-та иностранных языков и международной торговли (КНР)

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 07.10.2024. Формат 60×90/16. Бумага офсетная. Усл. печ. л. 12,5. Уч.-изд. л. 11,12. Тираж 100 экз.
Изд. № 12701. Заказ №

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

Отпечатано в типографии ООО «Паблит». 127214, г. Москва, Полярная ул., д. 31В, стр. 1,
Э/ПОМ/К 3/1/1. Тел.: (495) 859-48-62

СО Д Е Р Ж А Н И Е

Современные направления в исследовании текста / дискурса

- Молчанова Г.Г.* Роль когнитивной интертекстемы в метафорической деривации древних мифов 9
- Задорнова В.Я., Захарова А.В.* Роль ключевых слов в организации художественного текста (на материале романа О. Уайлда «Портрет Дориана Грея») 21
- Грецкая С.С., Ксензенко О.А., Рождественская Е.А.* Лингвокультурная обусловленность контекстных моделей коллективного автора в цифровом академическом дискурсе 32

Теория и практика обучения иностранным языкам и РКИ

- Сафонова В.В.* Медиативная подготовка в лингвокультурном образовании российской академической элиты 50
- Прошина З.Г.* Обучение западноевропейским языкам с поворотом на восток: что это предполагает? 68

Информационно-коммуникационные технологии в образовании

- Титова С.В.* Интеллектуальные системы обучения для персонализации и адаптации языковых курсов 84
- Фадеева В.А., Авраменко А.П.* Информатизация лингвистического образования как приоритетное направление научных исследований (опыт ФИЯР МГУ имени М.В. Ломоносова) 100

Перевод и переводоведческие исследования

- Устинова Т.В.* Идиоматичный перевод: общие принципы и переводческие решения 115
- Михайловская М.В.* К вопросу о передаче функционального потенциала элементов вертикального контекста в синхронном переводе 127

Лингвокультурные аспекты исследования языка

- Кочетова М.Г.* О релевантности анафорического местоимения “singular they”: лингвокультурный аспект 137

Лингвистика и уровни языка

Нуриев В.А., Игнатова С.Д. Надкорпусная база данных как инструмент изучения пунктуации 147

История, традиции и современные тенденции культуры

Карташова Н.В. Компаративные исследования культуры: традиции и современность 159

Руцкая И.И. Ранние портреты М.В. Ломоносова в отечественной историографии XX–XXI вв.: проблемы интерпретации 172

Регионоведческие исследования и ареальное варьирование языков и культур

Павловская А.В. Научно-образовательное направление «Регионоведение»: итоги и перспективы развития 183

Указатель статей и материалов, опубликованных в журнале «Вестник Московского университета. Серия 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация» в 2024 г. 197

CONTENTS

Modern Trends in the Study of Text / Discourse

- Molchanova G.G.* Cognitive Metaphorical Intertextuality as a Key Means of Old Myth Renovation 9
- Zadornova V.Ya., Zakharova A.V.* The Role of Key Words in a Literary Text (Based on Oscar Wilde’s Novel “The Picture of Dorian Gray”) . . . 21
- Gretskaya S.S., Ksenzenko O.A., Rozhdestvenskaya E.A.* Linguistic and Cultural Aspects of Collective Authors’ Context Models in Digital Active Effect Academic Discourse 32

Theory and Practice of Foreign Language Teaching and Russian as a Foreign Language

- Safonova V.V.* Mediation Training as a Part and Parcel of Russian Academic Elite’s Linguocultural Education 50
- Proshina Z.G.* Teaching Western European Languages with a Turn to the East: What Does It Imply? 68

Information and Communication Technologies in Education

- Titova S.V.* Intelligent Learning Systems for Personalizing and Adapting Language Courses 84
- Fadeeva V.A., Avramenko A.P.* Informatization of Linguistic Education as a Priority Direction of Scientific Research (Experience of Lomonosov Moscow State University) 100

Translation and Translation Studies

- Ustinova T.V.* Idiomatic Translation: General Principles and Translation Solutions 115
- Mikhailovskaia M.V.* Rendering the Functional Potential of Vertical Context Elements in Simultaneous Interpreting 127

Linguocultural Aspects of Language Research

- Kochetova M.G.* On the Suitability of Epicene Singular “They”: Linguocultural Aspect 137

Linguistics and Levels of Language

Nuriev V.A., Ignatova S.D. Supracorpora Database as a Tool for Studying Punctuation 147

History, Traditions and Modern Trends in Culture

Kartasheva N.V. Comparative Culture Studies: Traditions and Modernity 159
Rutsinskaya I.I. Early Portraits of Mikhail Lomonosov in Russian Historiography of the XX–XXI Centuries: Problems of Interpretation . . . 172

Regional Studies and Areal Variation of Languages and Cultures

Pavlovskaya A.V. New Educational and Academic Discipline “Regional Studies”: Results and Prospects of Future Development 183
The Index of Articles and Materials Published in the Journal “Moscow University Bulletin. Series 19. Linguistics and Intercultural Communication” in 2024 197

СОВРЕМЕННЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ В ИССЛЕДОВАНИИ ТЕКСТА/ДИСКУРСА

Г.Г. Молчанова

РОЛЬ КОГНИТИВНОЙ ИНТЕРТЕКСТЕМЫ В МЕТАФОРИЧЕСКОЙ ДЕРИВАЦИИ ДРЕВНИХ МИФОВ

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

Аннотация: Настоящая статья посвящена рассмотрению междисциплинарного сопряжения приемов когнитивной лингвистики с такими науками, как мифология, история философии, психология сознания, теория текста. Использование когнитивных «инъекций» и технологий, таких как концептуальная интеграция, интертекстуальные включения и сцепления, «высвечивание» ключевых значимых элементов способствует процессу обновления, ремифологизации древнего мифа, построению структуры мифодизайна, его намеренному фокусированию на проблемных вопросах сегодняшнего дня, т.е. на ремифологизации и переносе старого мифа в новую межкультурную среду. Мифологические комплексы как предмет исследования являются ценным лингвистическим материалом не только потому, что они могут проникнуть в глубину языкового бессознательного, но и потому, что они способны отражать и даже порождать правила человеческого поведения в новых реалиях окружающего мира. Значимость мифа в современной коммуникации связана с тем, что общение основано на стратегиях убеждения, а язык убеждения — это не только язык логических аргументов, но и язык интертекстом — метафор, аллюзий, аллегорий, гипнотизирующих массы, язык мифологем и мифосюжетов.

Ключевые слова: ремифология; деривационная история текста; семиотическая память культуры; интертекстуальные включения; концептуальная деривация; ментальные пространства; блендинг

doi: 10.55959/MSU-2074-1588-19-27-4-1

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

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



Для цитирования: Молчанова Г.Г. Роль когнитивной интертекстемы в метафорической деривации древних мифов // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2024. Т. 27. № 4. С. 9–20.

В современной науке мифологема обозначает сознательное заимствование автором мифологических мотивов и перенесение их в мир литературы

Карл Густав Юнг

Мы живем в эпоху постмодернизма, основными признаками которого признаются: интертекстуальность, нейтрализация авторитетов, пародийность, двойное кодирование (сопоставление двух или более миров, стилей, методов; пастиш (соединение разнородных элементов); дискретность (прерывистость и фрагментарность мышления). «Постмодернистская чувствительность» — восприятие мира как хаоса, в котором отсутствуют ценностные ориентиры. «Мы живем в эпоху, когда все слова уже сказаны» (С. Аверинцев). В связи с этим «каждая фраза, тема, слово, мотив воспринимаются как цитаты из прошлого. Теоретики постмодернизма впервые открыто признались в том, что текст не отображает реальность, а творит новую, вернее, много реальностей, не зависящих друг от друга» [Эко, 1997]. В статье рассматривается разработанная на основе коммуникативно-функционального подхода процедура декодирования смысла, основанного на применении двух типов знания: знания о мире и лингвистического интертекстуального знания, которые, дополняя друг друга, обеспечивают возможность понимания скрытой информативности текста. Процедура такого поиска, разработанная в рамках когнитивной теории, базируется на стратегиях и схемах, лежащих в основании процесса декодирования текста. Именно интертекстуальность обеспечивает тексту такое качество, как смысловая многомерность, «растяжимость для новых откровений мысли» [Веселовский, 1972]. Поскольку интертекстуальность — это «транслируемый код культуры как системы традиционных для человечества ценностей материального и духовного характера» [Кузьмина, 2018: 205], то, в процессе кодирования, метафорические интертекстемы способны оказывать процесс речевого воздействия на другие тексты, вызывая изменения в когнитивной системе воспринимающего адресата. Интертекстуальность делает текст своего рода «мозаикой из других текстов» (М. Бахтин), сквозь которую просматривается другой текст. «Смыслы в памяти культуры не хранятся, а растут. Тексты, образующие общую память культурного коллектива, не только служат средством дешифровки текстов, но и генерируют новые» [Лотман, 2000: 675]. По Гадамеру, временной интервал между произведением и восприятием играет положительную и продуктивную роль, будучи фильтром,

задерживающим всякого рода частности и сохраняющим подлинный смысл. «Всякая речь указывает на открытость речения...» [Гадамер, 1991: 59]. Существует три типа мифотехнологий: 1) мифологема — ядро повествования; 2) мифологема — оболочка реалистического повествования; 3) метафорическая мифологема — средство (механизм) ремифологизации старого текста и создания новой реальности. Целью настоящей статьи является рассмотрение и анализ когнитивных механизмов мифодизайнерской функции метафорических интертекстуальных включений, играющих основную роль в реновации древнего мифа и его способности порождать новые. Рассмотрим в плане «великих синтезов» на основе лингвокогнитивного подхода многоуровневую архетипическую древнегреческую мифологему «Подвиги Геракла» в сопоставлении с осовремененной интерпретацией Агаты Кристи в книге “*The Labors of Hercules*”. Эта книга признана в мире как один из лучших сборников в жанре детектива, блистательный по психологической концепции, тонкому юмору, изощренной планировке сюжета и его неожиданному разрешению. Это текст с глубокой интертекстуальностью, связанной с такими понятиями, как традиции, деривационная история текста, семиотическая память культуры. 12 подвигов Геракла последовательно находят новое современное воплощение и ремифологизацию в подвигах Эркюля Пуаро, тезки его мифологического героя (Геракл — фр. *Hercule*). При этом главным пусковым механизмом осовременивания нарратива служит лингвистический прием *метафорического эквивалента*, т. е. переноса древнегреческого мифа в наше время при помощи приема развернутой метафоры, при сохранении дословной идентичности прежнего заголовка.

В настоящей статье ограничимся только двумя рассказами из сборника “*The Labors of Hercules*” («Подвиги Геракла»): “*The Lernean Hydra*” («Лернейская Гидра») и “*The Augean Stables*” («Авгиевы Конюшни»). Это тексты, построенные по всем канонам древнегреческого архетипического мифа и обладающие насыщенной глубокой метафорической интертекстуальностью.

Обратимся к рассмотрению второго подвига Геракла в оригинале древнегреческой мифологии — «Лернейская гидра» — “*The Lernean Hydra*” в сопоставлении с переизложением А. Кристи, содержащим современную метафорическую интерпретацию мифа.

Согласно теории концептуальной интеграции Ж. Фоконье [Fauconnier, 1994], основой мыслительной деятельности является смешение *ментальных пространств*, динамических когнитивных структур, которые при слиянии модифицируются и взаимодействуют, в результате чего возникают новые ментальные пространства и новые связи между ними, способствующие возникновению нового творче-

ского знания. Возникшее при этом новое слитное пространство *blend* (*слияние*) представлено интеграционной моделью, состоящей из двух или более *входных ментальных пространств* (input spaces), *порождающего слитного пространства* (generic space) *бленда* (conceptual blended space), т.е. нового концептуального пространства нового смысла, основанного на фоновом знании и не выводимого из простого сложения смыслов двух или более входных ментальных пространств.

Input space 1). 1-е исходное ментальное пространство заставляет вспомнить о древнегреческих нарративах: Лернейская гидра — чудовище с телом змеи и девятью головами дракона, одна из них бессмертна. На месте одной головы тут же вырастали две новых. Победить гидру Геракл смог, только добравшись до первой головы и прижигая старые. *Input space 2*). 2-е входное ментальное концептуальное пространство — осовременивание мифологемы. Метафорический эквивалент: женские сплетни страшнее девятиглавой змеи. Пуаро говорит: «Сплетни — это многоголовая Лернейская Гидра, которую нельзя уничтожить. Мне, как Гераклу, моему тезке, надо отрубить главную голову, еще не срубленную. Я попробую справиться с этим многоголовым чудовищем». “Rumour is indeed the nine-headed Hydra of Lerne which cannot be exterminated because as fast as one head is cropped off two grow in its place. I should like to try my hand at destroying the many-headed monster”.

Интертекстуальность, которая пронизывает весь текст, является сложным когнитивным феноменом и одним из важнейших компонентов человеческого мышления. Ее главная функция — установление коммуникации, диалога между цитирующим и цитируемым авторами и между их эпохами и культурами. Ощущение в тексте «чужого слова», частые отсылки и аллюзии к другим текстам способствуют поддержанию национально-культурного пространства. Вызванные направленными ассоциациями ментальные пространства смешиваются со смыслом нового текста, образуя новые ментальные пространства и приводя к возникновению нового знания нового смысла. Связь с древним мифом поддерживается за счет большого количества интертекстом, отсылок и аллюзий, что придает тексту особый колорит, высвечивая или затушевывая, усиливая или ослабляя прагматический эффект оригинала. Рассмотрим мозаику интертекстом и ту роль, которую они играют в осовременивании древнего мифа о втором подвиге Геракла — победе над бессмертной Лернейской гидрой.

Интертексты. «Что Вас навело на это? Сплетни? — Вот именно, как у Шекспира: «Входит Олицетворение Сплетни, в платье, разрисованном языками». (Шекспир, “Henry VI”. Part II, Prologue). “What put you on to it? Gossip?” — “As Shakespeare says — ‘Enter Rumour, painted full of tongues’”. (Shakespeare, King Henry IV. Part II. Prologue.)

Данная интертекстема — выбор цитаты из Шекспира — несет ключевую декодирующую, функциональную нагрузку в этом тексте, как всегда, играя роль индикатора, лакмусовой бумажки, проявляя те или иные стороны внутренних характеристик персонажей. Как всякий «вечный» текст, он закладывается в долговременную память читателя в виде кодированных клишированных отрывков, возникающих в последующих текстах в виде аллюзий, намеков, включений, аппликаций. После чтения, т.е. первичной когнитивной обработки, этот комплекс либо демонтируется и забывается, либо помещается в разные участки энциклопедической памяти языковой личности, чтобы возникнуть в виде сходных фреймов при столкновении с непривычно новым именно в том ракурсе, который обусловлен всем интертекстуальным объемом этой личности, ее видением мира.

Какой же из приведенных фреймов интерпретации адекватен шекспировскому замыслу? На смену интертекстам — шекспировским цитатам — приходит народная мудрость в виде многократно повторенной поговорки: “*there’s no smoke without a fire*” («дыма без огня не бывает»). «Подать в суд за клевету, но дело получит огласку, начнут говорить: «Конечно, ничего не доказано, но ведь “дыма без огня не бывает”». “People saying: “It mayn’t have been proved but *there’s no smoke without a fire*” — «Но ведь это всего-навсего сплетни. Но не зря же говорят, что “дыма без огня не бывает”». — “It is probably nothing but gossip”. — “I do think it’s so true — the saying that “*there is no smoke without a fire*”». Эркуль Пуаро: «Казалось, что ревнивая женщина распространяет ложные слухи. Но избитая фраза о том, что «дыма без огня не бывает» постоянно вертелась в моей голове, напоминая о ее значимости». “It was a case of a jealous woman and a lying rumour. But the old trite phrase ‘*no smoke without a fire*’ recurred to me significantly”.

Эта интертекстема в виде очень распространенной поговорки повторяется в небольшом тексте четырежды, и это не случайность и не небрежность автора, а явно намеренная подсказка, вектор направленных ассоциаций, на который следует обратить внимание. О том, насколько значима эта навязчиво повторяющаяся фраза в процессе последовательного декодирующего поиска для понимания глубинного смысла текста на уровне макроструктуры, говорит тот факт, что она является центром замкнутой системы ряда других интертекстем, намекающих на возможный трагический исход криминальной драмы: «Конечно, такие случаи бывали — Герберт Армстронг, например, ну и Харви Кривпен, конечно. Интересно, была Этель Ле Нев его сообщницей или все-таки нет». Осведомленному читателю, знающему, что Армстронг Герберт — убийца, казненный по обвинению в отравлении своей жены, Кривпен Харви — преступник, отравивший жену и казненный в 1910 г. Ле Нев

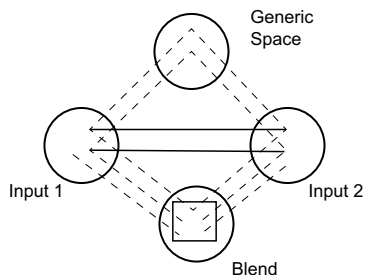
Этель — любовница и соучастница Криппена, то становится ясно, что подозрение падает на Джейн, помощницу, и, по слухам, любовницу доктора. Дуалистичность, образность и тропеичность, obligatory присущие всем мифологическим сказаниям, проявляются как в структурировании текста (ссылки на миф о Геракле параллельно соотносятся с архитектурой современного варианта ремифологемы), так и семантически. Например, противопоставление миловидной медсестры Гаррисон, доселе в этом тексте малозаметной, выдвигается с далекой периферии на первый план (риторический прием *foregrounding* — выдвижение), что сопровождается фонтанирующим избытием эпитетов, явно избыточных: *миловидная, спокойно-безмятежная, приветливая, безобидная, добродетельная, милая, умная, доброжелательная, — handsome, calm, serene, sympathetic, gentle, womanly, в общем — “a very nice woman—intelligent and sympathetic”*. Риторический прием градации (*climax*) увенчивается высокопарным и навязчивым отождествлением медсестры Гаррисон со святой Мадонной (*метафора*), и это преувеличенное восхваление по всем законам психологической науки начинает вызывать у читателя естественное отторжение, переходящее в подозрение, и оно сбывается: медсестра оказывается искомой убийцей. «Медсестра Гаррисон была миловидной женщиной лет под 40. Спокойно-безмятежное лицо Мадонны и приветливый взгляд больших темных глаз». “Nurse Harrison was still a handsome woman nearing forty. She had the calm serene features of a Madonna with big sympathetic dark eyes”. «Она казалась такой безобидной и добродетельной. Как Мадонна». “She was such a gentle womanly creature. Like a Madonna”.

Процесс вынесения на первый план одних сторон значения и затемнение других называется *высвечиванием* (*highlighting*) [Lakoff, Johnson, 1980]. В порождающем пространстве *Input space 3*. *Generic space* (*BLEND*) может происходить высвечивание отнюдь не ядерных, но периферийных сторон концепта, ставших приоритетными и определяющими. Так, в тексте таковой оказалась «миловидная, *calm, serene, sympathetic, gentle, womanly, в общем — “a very nice woman—intelligent and sympathetic”* медсестра Гаррисон, преступная отравительница, на протяжении всего текста находящаяся на самой дальней периферии подозрений.

В результате рассмотрения образующихся концептуальных ментальных пространств в тексте и связей между ними, способствующих возникновению нового творческого знания, возникает новое слитное пространство *blend* (*слияние*), которое может быть представлено интеграционной моделью, состоящей из следующих компонентов: *input space 1* (первое *входное ментальное пространство*); *input space 2* (второе *входное ментальное пространство*); *generic*

space 3 (порождающее слитное пространство); и, наконец — собственно *бленд* (*conceptual blended space*), т. е. новое концептуальное пространство, новый смысл, основанный на фоновом знании и не выводимый из простого арифметического сложения смыслов двух или более ментальных пространств.

Conceptual Intergration Network



«Поначалу так и было, — признал Пуаро. Как в греческом мифе о Лернейской Гидре — отрубаяешь одну голову, а вырастают две новых. Поэтому сначала сплетни только множились. Но мне, как моему тезке Гераклу, нужно было обнаружить самую первую, еще не срубленную голову. Кто был источником? Кто пустил первый слух? Медсестра Гаррисон казалась очень милой, умной и доброжелательной женщиной. Но, движимая гневом и ревностью, она начинает распространять слухи о том, что доктор отравил свою жену. Это было неправильно. Это психологически было неправдоподобно». *“It is like in the old legend of the Lernean Hydra. Every time a head was cut off, two heads grew in its place. So, to begin with, the rumours grew and multiplied. But you see my task, like that of my namesake Hercules, was to reach the first — the original head. Who had started this rumour? I went to see Nurse Harrison. She appeared to be a very nice woman — intelligent and sympathetic. But she repeated to me a conversation between you and the doctor, and that was all wrong. It was psychologically most unlikely”.*

Таким образом, исследование ключевой роли метафорической интертекстемы «Лернейская Гидра» в декодировании концептосферы текста, проводимое при помощи лингвокогнитивных методов анализа, доказательно приводит к выводу: выбор фрейма навязывается когнитивной метафорой, о чем ярко свидетельствуют последние метафоры Эркуля (Геракла), одолевшего страшную Лернейскую гидру сплетен: «Он сказал себе: *Эти двое* (доктор и его жена, несправедливо обвиненные) *вышли из мрака на свет*, а я — я совершил второй подвиг Геракла». — “He said to himself: *“These two have come out of its shadow into the sun... and I—I have performed the second*

Labor of Hercules”». Женские сплетни — страшные многоголовые чудовища, которых победил Геракл — Эркюль Пуаро».

5-й подвиг Геракла: «Авгиевы конюшни» “The Augean Stables”

Древнегреческий миф: Гераклу пришлось очистить от 30-летних накоплений навоза скотный двор царя Авгия. Геракл заявил, что очистит хлева за один день, если царь отдаст ему десятую часть своих стад. Авгий согласился, считая эту работу невыполнимой. Геракл справился за один день: пробил брешь в стене и направил на скотный двор воды двух рек, которые за один день вымыли весь скопившийся там навоз. Поток двух рек смыл грязь.

Метафорический эквивалент. Современная ремифологема: низкопробная бульварная газета, очернившая жену премьер-министра, метафорически символизирует загрязненные Авгиевы конюшни.

Интертекстемы: «Была собрана грязь, много грязи. Жена Цезаря, которая должна быть выше подозрений, оказалась запятнана». “*Mud, a great deal of mud! Caesar’s wife is bespattered with it*”.

«Хватит ли у вас храбрости, мадам? Против вашего мужа, да и против вас, ведется самая настоящая война... Не забывайте, мадам, вы — как жена Цезаря». — “*Have you a courage, Madam? There is a great campaign afoot against your husband and against yourself. Remember, Madam, you are Caesar’s wife*”.

Интертекстуальные отсылки: фраза «Жена Цезаря должна быть выше подозрений». — “*Caesar’s wife must be above suspicion*” была произнесена Гаем Юлием Цезарем во время развода с женой Помпеей, необоснованно подозреваемой в неверности.

Интертекстемы: “*That wasn’t the sort of woman to be the Prime Minister’s wife*”. “*A Jezebel, that’s what she is, nothing better than a Jezebel!*”

«Нет, такая женщина не годилась в жены премьер-министру. Да она самая настоящая Иезавель! Иезавель, да и только».

Интертекстуальные отсылки: Иезавель — (Библи.) — имя дочери финикийского царя и жены царя Израиля стало нарицательным, так называют бесчестных, нарушивших супружескую верность женщин [Ветхий завет. Откровение святого Иоанна: 2, 20].

Интертекстемы: «Вы знаете, в каком состоянии пребывает наша политика? Ни дать, ни взять *Авгиевы конюшни*. И мы должны, продолжал редактор, промыть эти конюшни очистительным потоком общественного мнения». “*Do you know what the state of politics is in the country? The Augean Stables, no more, no less. And what is needed — went on the editor, — to cleanse those stables is the great purifying flood of Public Opinion. — There is dirt and dirt, my boy*”.

«Я занимаюсь сейчас улаживанием одного политического скандала, — сказал Пуаро. — Чистите *Авгиевы конюшни*? Боюсь, это вам не

по силам, дружище. Единственный выход — запрудить Темзу и снести здание Парламента». “It happens, — said Hercule Poirot, — that I am engaged at the moment on a little matter of clearing up a political scandal”. — “*Cleansing out the Augean Stables*, eh? Too much for you, my как boy. Only hope is to divert the Thames and wash away the Houses of Parliament”.

— «Министр внутренних дел только что упомянул *Авгиевы конюшни*. Чтобы их почистить, понадобилась мощь нескольких рек. Боюсь, что для решения наших проблем тоже потребуется не менее, чем чудо». — Собственно говоря, вам нужен Геракл, — уточнил Пуаро. Меня, как вы помните, зовут Эркюлем, — добавил он после выразительной паузы. “Home Secretary compared our troubles with the cleansing of *Augean Stables*. It needs, M. Poirot, the violence of a river at spate, the disruption of the great natural forces in Nature — nothing less than a miracle. — It needs, in fact, a *Hercules*, — said Poirot, he added: *My name, remember, is Hercule...*”

Интертекстуальные отсылки: древнегреческий миф о втором подвиге Геракла — чистке *Авгиевых конюшен*. Выражение стало нарицательным в метафорическом смысле для определения «грязи» как моральной нечистоплотности.

Интертекстемы: «Миссис Ферриер стала жертвой постыдного заговора, сравнимого разве что с “*Ожерелье королевы*” А. Дюма. Тогда целью заговора было опорочить *Марию-Антуанетту*. Теперь цель была сходной: скомпрометировать благородную и добродетельную женщину, которая, поистине, как жена Цезаря, у всех на виду». — “Mrs. Ferrier was the victim of an infamous plot — a plot only to be equaled to the famous case of the «*Queen’s Necklace*» familiar to the readers of *Alexandre Dumas*. That plot had been engineered to lower *Queen Marie Antoinette* in the eyes of the populace”.

Интертекстуальные отсылки: сходная ситуация с *Марией-Антуанеттой*, женой короля Людовика XVI, казненной во время французской революции на гильотине.

— «Как вы догадались, что они использовали двойника? — Мысль сама по себе не нова», — напомнил ему Пуаро. «Такой прием был успешно применен в деле *Жанны де ля Мотт*, когда она изображала Марию-Антуанетту». — “It is not a new idea, — Poirot reminded him. — It was employed successfully in the case of *Jeanne de la Motte when she impersonated Marie Antoinette*”. — «Я знаю. Надо перечитать “*Ожерелье королевы*» Дюма». — “I know. I must reread *The Queen’s Necklace*”.

Интертекстуальные отсылки: сходная ситуация с героиней романа А. Дюма «*Ожерелье королевы*» *Жанной де ла Мотт де Валуа*.

Интертекстема. Пуаро сказал: «Надо обратиться к событиям более давним, чем “*Ожерелье королевы*” — к чистке *Авгиевых ко-*

нюшен». — «Геракл использовал реку: сила и мощь воды — одна из величайших в природе. Модернизируйте это! Что является величайшей силой в человеческой природе? Скандал, не так ли? Скандал на сексуальной почве интересует публику куда больше, чем скучные политические интриги». — “Poirot said — We must go to an older story than that of *"The Queen's Necklace"* — to the *cleansing of the Augean Stables*. What *Hercules* used was a river — that is to say one of the great forces of Nature. Modernize that! What is a great force of Nature? Scandal, is it not? Give people scandal allied to sex and it appeals far more than any mere political chicanery or fraud. That was my task!”

Интертекстемы. Метафора: «Сначала я, подобно Гераклу, вынужден был испачкать руки в грязи, чтобы отвести реку в нужное русло. Что же мы получили? *Метафора:* Была собрана грязь, много грязи. *Метафора:* Жена Цезаря, которая должна быть выше подозрений, оказалась запятнана. Это куда интересней любого политического скандала. А потом — добродетель торжествует! Оболганная страдальца оправдана! *Метафора:* «сентиментально-романтический поток захлестнул Авгиевы конюшни».

“First to put my own hands in the mud like *Hercules* to build up a dam that should turn the course of that river. — A journalistic friend of mine found a suitable person to attempt the impersonation. And so, what happened? *Mud*, a great deal of mud! *Caesar's wife* is bespattered with it. Far more interesting to everybody than any political scandal. And the result — Reaction! Virtue vindicated! The pure woman *cleared!* *A great tide of Romance and Sentiment sweeping through the Augean Stables*”.

Таким образом, концептуальный бленд основан на взаимодействии входных концептуальных пространств (input spaces): 1) 1-е исходное концептуальное пространство (input space 1), связанное с героической мифологемой «Авгиевы конюшни», пятым подвигом Геракла; 2) 2-е входное концептуальное пространство (input space 2) — осовременивание мифологемы. Метафорический эквивалент: «Грязь, много грязи!» Заговор по очернению репутации невинной жертвы — жены премьер-министра и спасение ее Эркулем (Гераклом) при помощи создания двойника; 3) 3-е входное концептуальное пространство (input space 3), содержащее отсылки к сходным ситуациям с историческими персонажами, героинями романа А. Дюма «Ожерелье Королевы» — Жанны де ля Мотт и Марии-Антуанетты. *Generic space (BLEND)* — приводит к слиянию и высвечиванию отнюдь не ядерных, но периферийных сторон концепта, ставших приоритетными и определяющими в порождении нового смысла старого архетипического мифа.

Конвергенция интертекстуальных и аллюзивных приемов облегчает процесс узнавания элементов прототекста, формирования

смысла интертекстуальной отсылки, высвечивания определенных элементов концептуальных структур, участвующих в смыслообразовании, и способствует процессу интеграции слитного концептуального пространства.

Как видим, метафорические интертекстуальные включения — носители деривационной истории культуры, стереотипа и проявления творчества — бесценный инструмент представления и структурирования информации, источник понимания ментальных процессов в языке и способ формирования нового знания, основанного на накопленном опыте. Проведенный когнитивно-фреймовый анализ подтверждает необходимость сочетания лингвистического знания и знания о мире для декодирования авторского замысла, для проникновения в его способность отображать «альтернативные способы видения мира» [Филлмор, 1988], для глубинной способности влиять на последующие тексты и в целом на всю декодирующую когнитивную систему читателя.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Веселовский А.Н.* Историческая поэтика. Л., 1972.
2. Ветхий завет. Откровение святого Иоанна, 2, 20.
3. *Гадамер Г.Г.* Актуальность прекрасного. М., 1991.
4. *Кузьмина Н.А.* Интертекст: тема с вариациями. Феномены языка и культуры в интертекстуальной интерпретации. М., 2018.
5. *Лотман Ю.М.* Семиосфера. СПб., 2000.
6. *Филлмор Ч.* Фреймы и семантика понимания // Новое в зарубежной лингвистике. Вып. 23 / Под ред. В.В. Петрова и В.И. Герасимова. М., 1988.
7. *Эко У.* Полный назад! «Горячие войны» и популизм в СМИ. М., 1997.
8. *Christies A.* The Labors of Hercules. L., 1972.
9. *Fauconnier G.* Mental spaces: aspects of meaning construction in natural language. Cambridge, 1994.
10. *Lakoff G., Johnson M.* Metaphors we live by. The University of Chicago Press. Chicago, 1980.
11. *Shakespeare W.* King Henry IV. Prologue // The Works of Shakespeare in 4 volumes. V. 4: Cooperative publishing society of foreign workers in the USSR. М., 1938.

Galina G. Molchanova

COGNITIVE METAPHORICAL INTERTEXTUALITY AS A KEY MEANS OF OLD MYTH RENOVATION

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

Abstract: The purpose of the paper is to point out some theoretical problems concerning the so-called *textual inclusions*, with their deep intertextuality and ability to generate new texts. Such approach gives a new impetus to outlining the ways of their possible role in the derivational mythological history, semiotic cultural memory and traditions. The cognitive aspects of these texts are analyzed, the chain links are constructed. Much attention is paid to the classification of the different

types of the intertextual inclusions, specifically emphasizing their role in changing and reframing the reader's cognitive system. The paper allows the author to take into account the interdisciplinary aspect of the cognitive linguistics linked with other interdisciplinary sciences.

Keywords: remythology; derivational text history; semiotic cultural memory; intertextual inclusions; conceptual derivation; mental input spaces; blending

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

For citation: Molchanova G.G. (2024) Cognitive Metaphorical Intertextuality As a Key Means of Old Myth Renovation. *Lomonosov Linguistics and Intercultural Communication Journal*, vol. 27, no. 4, pp. 9–20. (In Russ.)

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

REFERENCES

1. Veselovskii A.N. 1972. *Istoricheskaya poetika* [Historical Poetics]. L.: Nauka. (In Russ.)
2. *Vetkhii zavet*. Otkrovenie svyatogo Ioanna [Old Testament. Revelation of St. John], 2, 20. (In Russ.)
3. Gadamer G.G. 1991. *Aktual'nost' prekrasnogo* [The relevance of beauty]. Moscow: Iskusstvo. (In Russ.)
4. Kuz'mina N.A. 2018. *Intertekst: tema s variatsiyami. Fenomeny yazyka i kul'tury v intertekstual'noi interpretatsii* [Intertext: theme and variations. Phenomena of language and culture in intertextual interpretation], Moscow: Kn. Dom «Librokom». (In Russ.)
5. Lotman Yu.M. 2000. Semiosfera [Semiosphere]. S-P.: “Iskusstvo-SPb”. (In Russ.)
6. Fillmor Ch. 1988. Freimy i semantika ponimaniya [Frames and semantics of understanding]. In V. V. Petrova i V. I. Gerasimova (eds.). *Novoe v zarubezhnoi lingvistike*. [The new in foreign linguistics] Moscow. (In Russ.)
7. Eko U. 1997. *Polnyi nazad! “Goryachie voiny” i populizm v SMI* [Full back! “Hot wars” and populism in the media]. Moscow. (In Russ.)
8. Christies A. 1972. *The Labors of Hercules*. L.: Harper.
9. Fauconnier G. 1994. *Mental spaces: aspects of meaning construction in natural language*. Cambridge University Press.
10. Lakoff G., Johnson M. 1980. *Metaphors we live by*. The University of Chicago Press. Chicago.
11. Shakespeare W. 1938. King Henry IV. Prologue. *The Works of Shakespeare in 4 volumes: v. 4. Cooperative publishing society of foreign workers in the USSR*. Moscow.

Статья поступила в редакцию 17.04.2024;
одобрена после рецензирования 17.05.2024;
принята к публикации 28.06.2024;

The article was submitted 17.04.2024;
approved after reviewing 17.05.2024;
accepted for publication 28.06.2024.

В.Я. Задорнова, А.В. Захарова

**РОЛЬ КЛЮЧЕВЫХ СЛОВ В ОРГАНИЗАЦИИ
ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА**

(НА МАТЕРИАЛЕ РОМАНА О. УАЙЛЬДА «ПОРТРЕТ ДОРИАНА ГРЕЯ»)

Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, Москва, Россия; veltazadornova@rambler.ru; zaharova.vera25@yandex.ru

Аннотация: В статье ставится вопрос о роли ключевых слов в художественной организации литературного произведения на материале романа Оскара Уайльда «Портрет Дориана Грея». Наиболее частотными в тексте романа оказываются прилагательные с негативной оценочной коннотацией, такие как *monstrous, horrible, dreadful, hideous* и др. Среди них как основное ключевое слово авторами статьи выделяется *monstrous*, несмотря на то, что по частоте употребления оно уступает некоторым другим выделенным единицам. Критериями выделения этой леммы как ключевой, кроме частоты употребления, оказываются: ее появление практически во всех значимых эпизодах романа, лексическая полифония, богатство контекстных связей, коллокационное разнообразие и, что особенно важно, наличие в ее семантике компонента “*morally wrong*”, благодаря чему устанавливается связь между *monstrous* и глобальным художественным замыслом автора. Авторы статьи также показывают, что лингвопоэтический анализ ключевых слов может быть проведен и дополнен с помощью современных компьютерных программ, таких как Sketch Engine.

Ключевые слова: лингвопоэтический анализ; ключевое слово; частотность употребления; негативная оценочная коннотация; лексическая полифония

doi: 10.55959/MSU-2074-1588-19-27-4-2

Для цитирования: Задорнова В.Я., Захарова А.В. Роль ключевых слов в организации художественного текста (на материале романа О. Уайльда «Портрет Дориана Грея») // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2024. Т. 27. № 4. С. 21–31.

Вопрос о ключевых словах в художественном тексте неоднократно ставился как литературоведами, так и лингвистами. Извест-

Задорнова Велта Яновна — доктор филологических наук, доцент, профессор кафедры английского языкознания филологического факультета МГУ имени М.В. Ломоносова; veltazadornova@rambler.ru.

Захарова Анна Владимировна — аспирант кафедры английского языкознания филологического факультета МГУ имени М.В. Ломоносова; zaharova.vera25@yandex.ru.



но, что слова в любом художественном произведении не одинаковы с точки зрения их смысловой и эстетической значимости и по-разному соотносятся с глобальным замыслом автора. Слова, которые несут дополнительную смысловую и эстетическую нагрузку и больше других связаны с художественным содержанием произведения (так называемые ключевые слова), давно привлекали внимание исследователей [Фонякова, 1985].

В 1970-е годы в нашей стране интерес к ключевым словам был связан с составлением частотных словарей и использованием статистических методов при анализе художественного текста. В.А. Кухаренко напрямую связывает понятие ключевых слов с принципом частотности [Кухаренко, 1978]. Наряду с ключевыми словами у того или иного писателя она выделяет тематические слова и слова-фавориты. В учебном пособии «Интерпретация текста» она пишет, что «актуализация потенциальных возможностей языковой единицы (в художественном тексте) происходит только в условиях специально организованного контекста. Одним из наиболее распространенных принципов такой организации является *принцип повторяемости*. Так, например ... повторение ключевых и тематических слов создаст образную перспективу произведения» [там же: 26]. Благодаря многократной повторяемости то или иное слово приобретает дополнительный смысл и становится ключевым словом произведения: «...многократное употребление ключевых и тематических слов в различных речевых ситуациях в пределах одного текста обогащает и изменяет их смысловое содержание» [там же: 33].

В это же время становится популярным составление словарей языка писателя, представляющих лексическую систему языка того или иного известного автора (напр., А.С. Пушкина, А.М. Горького и др.) или его отдельных произведений. Словари автора или произведения отражают специфику словоупотреблений и их частотность, включая и ключевые слова в произведении, цикле произведений или во всем творчестве [Ларин, 1974].

Вопрос о ключевых словах (а также словах-фаворитах) возникает и при исследовании индивидуального стиля писателя. Как отмечает В.А. Кухаренко, «в индивидуально-речевой системе автора, реализуемой на протяжении всей его творческой жизни, наблюдаются постоянно повторяемые лексические единицы — слова-фавориты... которые служат надежными идентификаторами индивидуального стиля...» [Кухаренко, 1978: 34]. В анализе поэзии отчетливо прослеживается тенденция выделения ключевых слов, свойственных идиостилю одного автора, путем анализа целого ряда его работ [Ипполитова, 2000]. Более подробно концепция идиостиля и ее связь с ключевыми словами разрабатывается Ю.Н. Карауловым. В своих

работах исследователь представляет ключевые слова как «единицы индивидуального авторского лексикона» [Караулов, 2001]. Другими словами, они оказываются чем-то вроде минимальных единиц идиостиля, подобно тому, как фонемы — минимальные единицы фонетики, а морфемы — морфологии.

Были также предприняты попытки определить отличительные признаки ключевых слов в художественном тексте и, соответственно, критерии их выделения. Это высокая частота употребления, богатство семантики и разнообразие контекстных связей, участие в создании смысловой многоплановости текста и в выражении важных художественных идей автора, а также использование в названиях произведений [Фонякова, 1985].

В работах западных ученых ключевым словам уделяется меньше внимания. Пожалуй, самым разработанным и широко известным является понимание 'ключевых слов' в рамках лингвокультурологического подхода. Одной из первых работ по теме ключевых слов английского языка является труд Раймонда Уильямса "Keywords: A Vocabulary of Culture and Society", опубликованный в 1976 г. и дополненный в 1983 г. [Williams, 1983]. Несмотря на слово *словарь* в заглавии, он не является толковым словарем или глоссарием в строгом смысле этого слова, а скорее представляет собой исследование широко обсуждаемых в тот период слов английского языка, сосредоточенное на изменении их значений, а также причинах, повлекших за собой эти изменения. Важной заслугой данной работы является привлечение внимания лингвистов к проблеме ключевых слов различных культур.

Среди исследователей ключевых слов культур одной из самых выдающихся фигур является Анна Вежбицкая. Одним из достижений Вежбицкой является формулировка принципов, связывающих лексический состав языка и культуру. Наряду с разработанностью словаря и частотностью употребления, ею выделяется «принцип 'ключевых слов' — слов, особенно важных и показательных для отдельно взятой культуры ...например, в русской культуре особенно важную роль играют слова 'судьба', 'душа', 'тоска', и представление, которое они дают об этой культуре, поистине неопределимо» [Вежбицкая, 2001: 35–36]. Вежбицкая называет 'ключевые слова' «центральными точками, вокруг которых организованы целые области культуры» [там же: 37]. Соответственно, всякая культура может быть исследована и описана с помощью ключевых слов языка, в которых как бы закодированы ценности, присущие именно этой культуре. При этом большинство ключевых слов культуры не имеют точных эквивалентов на других языках, но могут быть объяснены при помощи универсальных концептов, присутствующих в большинстве культур.

В настоящее время и у нас, и за рубежом, помимо использования интуиции и выделения ключевых слов ‘вручную’, широко привлекаются современные технические средства исследования, такие как Wmatrix [Leech, 2008] или Sketch Engine — программы, используемые в корпусной лингвистике. Одним из их инструментов как раз является поиск ключевых слов, основанный на частотности как внутри текста, так и в сравнении с текстами из других корпусов. Ключевые слова рассматриваются ими как нечто, выявляющее уникальность текста, особенно текста художественного. Впрочем, авторы не забывают напоминать, насколько важна роль живого человека в проверке результатов работы компьютера.

Обратимся теперь к роману Оскара Уайльда «Портрет Дориана Грея» с целью выявления в его тексте ключевых слов. Содержание романа хорошо известно. Художник пишет портрет необыкновенно красивого молодого человека, который так не хочет с годами потерять молодость и красоту, что высказывает пожелание, чтобы со временем менялся не он сам, а его портрет. Так и происходит. Дориан начинает вести жизнь, не совместимую с нравственными принципами нормального человека, сохраняет молодость и красоту, а отражением деградации его личности и души становится портрет. Влюбленный в свою красоту, Дориан с большим интересом наблюдает за разложением своей души. Он доводит до самоубийства полюбившую его девушку, совершает убийство, ломает судьбы доверившихся ему людей, ищет забвения в наркотиках. Пережив все возможные искушения, он чувствует себя опустошенным и одиноким и, в конце концов, решает уничтожить портрет, являющийся свидетелем его преступлений. Это решение оказывается для него роковым.

При чтении романа бросается в глаза большое количество прилагательных с негативной оценкой, среди которых особенный интерес представляет прилагательное “monstrous” (оно встречается в тексте 25 раз). Соответствующее существительное — “monster” — повторяется 6 раз. Согласно словарю Longman существительное “monster” имеет следующие значения в английском языке: 1. (in stories) an imaginary or ancient creature that is large, ugly and frightening (*a prehistoric monster*); 2. someone who is very cruel and evil (*Only a monster could kill all these women*); 3. (humor.) a small child, esp. one who is behaving badly (*I've got to get home and feed this little monster*); 4. (informal) an object, animal etc. that is unusually large (*There's a monster of a spider in the bath*); 5. a dangerous or threatening problem.

У прилагательного “monstrous” зарегистрировано три взаимосвязанных значения, из которых первое и третье имеют явную негативную окраску: 1. very wrong, immoral and unfair (*It's monstrous to charge that much for a hotel room; Such monstrous injustice is hard*

to understand); 2. unusually large (a monstrous nose); 3. unnatural or ugly and frightening (syn. hideous) (*A monstrous shadow on the stairs*)¹.

Существительное употребляется в романе в основном в юмористических контекстах (например, о владельце театра) или указывает на мифологическое или сказочное существо (*dragon, sea-monster*). Оно может также относиться к живописи и скульптуре. В последнем случае используется французское слово “*monstre*” в сочетании с положительным прилагательным “*charmant*”, которое нейтрализует отрицательную коннотацию существительного (“...*monstre charmant that couches in the porphyry-room of the Louvre.*”).

Контексты с использованием прилагательного требуют гораздо более тщательного рассмотрения. Для начала можно привести примеры того, как это слово реализует словарные значения. В значении “unusually large” “monstrous” нередко употребляется атрибутивно в описаниях — гуляющей публики в парке, солнца, неба. Во всех этих случаях используется фигура речи — сравнение, в котором “monstrous” относится к корреляту, то есть, к тому, с чем что-то сравнивается:

“The brightly-coloured parasols danced and dipped like monstrous butterflies”. (Ch. V)

“The heat was terribly oppressive and the huge sunlight flamed like a monstrous dahlia with petals of yellow fire”. (Ch. VII)

“The wind has blown the fog away and the sky was like a monstrous peacock’s tail starred with myriads of golden eyes”. (Ch. XIII)

Примечательно, что предметы, определяемые прилагательным “monstrous”, сами по себе традиционно считаются красивыми (*butterflies, dahlia, peacock’s tail*), и их сочетание с “monstrous” создает некий диссонанс.

Значение “very wrong, immoral and unfair” может быть проиллюстрировано следующими примерами, где прилагательное является частью составного именного сказуемого:

“...Surely his wish had not been fulfilled? Such things are impossible. It seemed monstrous even to think of them”. (Ch. VII)

“But who had done it?... The idea was monstrous, yet he felt afraid”. (Ch. XIII)

“It is perfectly monstrous the way people go about nowadays saying things against one behind one’s back...” (Ch. XV)

Прилагательное в этом значении может использоваться и в качестве определения:

¹ Longman Dictionary of Contemporary English / The Living Dictionary. U.K.: Longman, 2003. P. 1064.

“Was it to become a monstrous and loathsome thing to be hidden away in a locked room...” (Ch. VIII)

“You are mad to imagine that I would raise a finger to help you, mad to make this monstrous confession...” (Ch. XIV)

В следующих контекстах “monstrous” употребляется в значении “unnatural or ugly and frightening” в какой-то степени из-за пугающего, отталкивающего вида самих описываемых предметов:

“Drunkards had reeled by cursing and chattering to themselves like monstrous apes”. (Ch. VII)

“Its [Death’s] monstrous wings seem to wheel in the leaden air around me...” (Ch. XVIII)

При ближайшем рассмотрении оказывается, что распределение значений по контекстам не всегда возможно. Нередко “monstrous” реализует более одного значения в одном и том же непосредственном контексте, являясь полифоничным [Задорнова, 2005]. Лексическая полифония чаще всего проявляется в одновременной реализации значений “unusually large” и “ugly and frightening”. Огромный размер часто является пугающим. Например, *“monstrous dahlia”* — это не только георгин гигантских размеров, но и цветок с огненными лепестками (*“with petals of yellow fire”*). Если учесть, что очень скоро читатель узнает о самоубийстве Сибил Вейн, можно предположить, что “monstrous” реализует не только значение, связанное с размером, но и предвосхищает грядущую трагедию. Когда речь заходит о крыльях смерти (*“monstrous wings”*), “monstrous” значит не только “ugly and frightening”, но и “unusually large”. В следующем примере трудно разграничить значения “very wrong and immoral” и “ugly and frightening”: *“...making the imagination turbid with monstrous fancies and misshapen dreams”*. То же самое можно сказать о прилагательном “monstrous” в следующем контексте: *“...in what a monstrous moment of pride and passion he had prayed...”*

Прилагательное встречается в собственно-авторской речи, несобственно-прямой речи, прямой речи лорда Генри и Дориана Грея, их внутренних монологах. В речи юного, неискушенного Дориана оно может иметь юмористический оттенок (*“...grey, monstrous London of ours...”*). Лорд Генри использует это прилагательное по отношению к тем нравственным ограничениям (*“monstrous laws”*), от которых человек якобы не решается освободиться. Дальше уже в несобственно-прямой речи/внутреннем монологе самого Дориана с помощью “monstrous” осуждаются муки совести, нормальное нежелание человека поступать безнравственно (*“monstrous forms of self-torture and self-denial”*). Читая книгу, которую ему подарил лорд Генри, Дориан признает чудовищность грехов, пороков и преступлений, совершенных знаменитыми людьми на протяжении веков,

но не дает им никакой моральной оценки (“*monstrous maladies of the dead*”). Напротив, эти преступления обладают для него особой эстетикой и притягательностью: “...*awful and beautiful forms of those whom Vice and Blood and Weariness had made monstrous or mad*”. Примечательно, что “*monstrous*” и “*beautiful*” нередко встречаются в одном контексте: уродливые проявления человеческой природы доставляют Дориану нечто вроде наслаждения. В тексте это свойство Дориана выражается с помощью слов с противоположной оценочной коннотацией: “*There was a horrible fascination in them all.*”; “*He would examine with minute care, and sometimes with a monstrous and terrible delight the hideous lines that seared the wrinkling forehead...*”; “*Ugliness that had once been hateful to him because it made things real, became dear to him now...*”; “*There were moments when he looked on evil simply as a mode through which he could realize his conception of the beautiful*”.

Следует отметить, что прилагательное “*monstrous*” в романе может быть никак не связано с мыслями, действиями или поведением Дориана и использоваться в описаниях природы (*monstrous dahlia* — о солнце, *monstrous peacock's tail* — о звездном небе), или по отношению к пьяным прохожим, встречающимся Дориану на пути (*monstrous apes*). Тем не менее оно появляется в эпизодах, либо предвещающих его неблагоприятные поступки и преступления (разрыв с Сибил Вейн, убийство Бэзила, посещение притона), либо заключающих их. Ближе к концу романа использование прилагательного свидетельствует о том, что расплата за чудовищные преступления Дориана будет тоже чудовищной. Он чувствует, как “*monstrous winds*” бросают его на край пропасти и как зловещие крылья смерти (“*its monstrous wings*”) нависают над ним. Уже в самом конце “*monstrous*” употребляется в сочетании с “*soul-life*” (“*It [the knife] would kill this monstrous soul-life...*”), и, хотя это словосочетание Дориан относит к портрету, оно впервые прямо указывает на распад его личности и души.

Примечательно, что прилагательное “*monstrous*” часто выделяется в тексте с помощью аллитерации: *metaphors as monstrous as orchids, monstrous maladies, monstrous or mad, monstrous marionettes, monstrous moments*. Это делает его более заметным и усиливает его значение.

По мере развития сюжета и приближения развязки в непосредственной близости от прилагательного “*monstrous*” появляются его синонимы и слова, близкие по значению: *hideous, horrible, dreadful, terrible, loathsome* [Гвишиани, Харисова, 2003]. Одним из наиболее частотных является “*hideous*” в значении “*extremely unpleasant or ugly*”. “*Hideous*” часто относится к портрету, указывая на отвратительные изменения в нем: “*hideous lines*”; “*hideous painted thing*”;

“the hideous thing”; *“its [portrait’s] hideous warnings”*. С помощью прилагательного “hideous” описывается в основном то, что окружает Дориана или относится к нему: *“hideous greetings”*, *“hideous laugh”* — об обитателях притона, который посещал Дориан; *“hideous things that people are whispering about you”* — упрек Бэзила Дориану в разговоре с ним. Остальные упомянутые выше прилагательные встречаются в разных контекстах, которые не так легко классифицировать. Накапливание в тексте оценочных прилагательных с ярко выраженной негативной окраской способствует нагнетанию напряженности и подготавливает читателя к трагическому финалу. Иногда количество таких прилагательных на одной странице может достигать шести, а в одном предложении — четырех:

“He would examine with minute care, and sometimes with a monstrous and terrible delight, the hideous lines that seared the wrinkling forehead or crawled around the heavy sensual mouth, wondering sometimes which were the more horrible: the signs of sin or the signs of age”. (Ch. XI)

Впечатление о важности слова “monstrous” в структуре и художественной организации романа подкрепляют и результаты исследования текста методом корпусной лингвистики. Для автоматического поиска ключевых слов в тексте «Портрета Дориана Грея» была использована компьютерная программа Sketch Engine. Она выделяет ключевые слова данного корпуса (т.е. текста романа), сравнивая частотность использования лексем в нем с частотой их появления в других корпусах. Слово “monstrous” оказалось в списке слов, встречающихся в тексте романа чаще, чем в любом другом (25 раз), подтвердив свой статус ключевого слова.

Помимо этой главной анализируемой лексемы, стоит обратить внимание также на другие единицы с ярко выраженной негативной коннотацией, выделенные программой в качестве часто встречающихся лексем. Некоторые из них уже упоминались нами ранее в числе ‘синонимов’ слова “monstrous” (в скобках приводится количество употреблений в тексте романа по мере убывания): horrible (48), dreadful (43), hideous (32), horribly (18), vulgar (15), dreadfully (10), ugliness (7), loathsome (6). Уже само количество этих единиц в списке ключевых свидетельствует о замысле романа как истории об ужасающем падении человека в глубины греха. Однако представляется, что, несмотря на четвертое место, занимаемое прилагательным “monstrous” в списке частотных слов, именно “monstrous” является основным ключевым словом, так как оно встречается практически во всех значимых эпизодах романа, образуя некий ‘каркас’, на котором, если можно так выразиться, держится его художественная организация. Кроме того, для этого многозначного слова характерна лексическая полифония, оно отличается богатством контекстных связей, колло-

кационным разнообразием, и самое важное — из всех выделенных прилагательных с негативной коннотацией именно в семантике “monstrous” есть компонент “immoral, or morally wrong”, что связывает его с глобальным художественным замыслом автора.

Интересно отметить и негативно окрашенные словосочетания, которые программа выделила как ключевые: *dreadful thing, horrible thing, dead thing, touch of cruelty*. Как видно, в трех из них, атрибутивных, негативность достигается за счет прилагательного, придающего нейтральному существительному “thing” отрицательный оттенок. Если мы посмотрим на контексты, то увидим, что в первых двух случаях “thing” относится к портрету, который Дориан пытается спрятать подальше от людских глаз: “*Yes, that [a purple satin coverlet] would serve to wrap the dreadful thing in*”; “*He felt safe now. No one would ever look upon the horrible thing*”. (Ch. X) Эти парафразы необходимы, чтобы показать отношение Дориана к портрету, который стал так чудовищно меняться, что он уже не мог назвать его портретом.

В то же время среди выделенных программой ключевых словосочетаний с положительной оценкой обращает на себя внимание “*beautiful things*” (“*An artist should create beautiful things, but should put nothing of his own life into them*rich” (Basil Hallward) (Ch. I); “*Beautiful sins, like beautiful things, are the privilege of the rich*” (Lord Henry) (Ch. VI); “*I love beautiful things that one can touch and handle*” (Dorian Gray) (Ch. IX), входящее в один ряд с такими сочетаниями, как “*own beauty*” и “*sense of beauty*”. Совпадая по структуре с перечисленными выше словосочетаниями с негативной коннотацией, оно напоминает о наличии двух планов в жизни главного персонажа: внешнего стремления к прекрасному и духовной деградации. Словосочетание “*own beauty*” выделенное программой, также представляет интерес, так как встречаясь 5 раз на протяжении романа, привлекает внимание читателя к контекстам, показывающим, как менялось отношение Дориана к собственной красоте, например: “*The sense of his own beauty came on him like a revelation*” (Ch. II); “*He had uttered a mad wish that he himself might remain young, and the portrait grow old, that his own beauty might be untarnished...*” (Ch. VII); “*...he loathed his own beauty and flinging the mirror on the floor crushed it into silver splinters beneath his heel*”. (Ch. XX)

Таким образом, корпусный анализ и автоматическое выделение ключевых слов дают возможность проверить и в данном случае подтвердить, а также дополнить выводы, сделанные на основе ‘интуитивного’ лингвопоэтического анализа. Оба подхода, дополняя друг друга, позволяют составить список ключевых слов и словосочетаний текста романа и обнаружить их связь с глобальным замыслом художественного произведения.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Вежбицкая А.* Понимание культур через посредство ключевых слов. М.: Языки славянской культуры, 2001.
2. *Гвишиани Н.Б., Харисова И.А.* Синонимы и другие средства лексической вариативности в тексте // *Лексикология. Терминоведение. Стилистика* / Сб. статей под ред. В.Ф. Новодрановой. М.; Рязань, 2003. С. 65–71.
3. *Задорнова В.Я.* Слово в художественном тексте // *Язык, сознание, коммуникация*: Сб. статей / Отв. ред. В.В. Красных, А.И. Изотов. М., 2005. С. 115–125.
4. *Ипполитова Н.Б.* Особенности сквозного образа как компонента поэтического идиостиля (к методике анализа лирического произведения) // *Вестник Мордовского университета*. 2000. № 1-2. С. 59–62.
5. *Караулов Ю.Н.* Язык и мысль Достоевского в словарном отображении // *Словарь языка Достоевского. Лексический строй идиолекта* / Под ред. Ю.Н. Караулова. Вып. 1. М., 2001. С. 35–38.
6. *Кухаренко В.А.* Интерпретация текста: Учебное пособие. Л., 1978.
7. *Ларин Б.А.* Эстетика слова и язык писателя: Избр. статьи. Л., 1974.
8. *Фонякова О.И.* Ключевые слова в художественном тексте // *Sborník prací Filozofické fakulty brněnské univerzity*. 1985. Т. 34. С. 141–145.
9. *Leech G.* *Language in Literature / Style and Foregrounding*. U.K.: Pearson / Longman, 2008.
10. *Williams R.* *Key words: A Vocabulary of Culture and Society*. L., 1983.

Velta Ya. Zadornova, Anna V. Zakharova

THE ROLE OF KEY WORDS IN A LITERARY TEXT (BASED ON OSCAR WILDE'S NOVEL "THE PICTURE OF DORIAN GRAY")

Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia; veltazadornova@rambler.ru; zaharova.vera25@yandex.ru

Abstract: The article examines the role of key words in the artistic organization of a literary work on the basis of Oscar Wilde's novel "The Picture of Dorian Gray". It has been discovered that the most frequently used lexical units in the text are adjectives with negative evaluative connotations: *monstrous*, *horrible*, *dreadful*, *hideous* and such like. Among them *monstrous* stands out as the main key word in spite of the fact that its frequency of occurrence is lower than that of its 'synonyms': 25 vs 48, 43, 32 times respectively. In fact, *monstrous* meets other criteria that seem to be essential in the case of key words. It appears in all significant episodes of the novel; it is characterized by lexical polyphony, great collocational potential, a variety of contextual links and due to the component "*morally wrong*" in its semantics is connected with the author's global purport. It is also shown that the 'intuitive' linguopoetic analysis of key words can be supported by modern computer programs, like Sketch Engine, which work with text corpora.

Keywords: linguopoetic analysis; key word; frequency of occurrence; negative evaluative connotations; lexical polyphony

For citation: Zadornova V.Ya., Zakharova A.V. (2024) The Role of Keywords in a Literary Text (Based on Oscar Wilde’s Novel “The Picture of Dorian Gray”). *Lomonosov Linguistics and Intercultural Communication Journal*, vol. 27, no. 4, pp. 21–31. (In Russ.)

About the authors: Velta Ya. Zadornova — Dr. Habil in Philology, Professor of the Department of English Linguistics, Philological Faculty, Lomonosov Moscow State University; veltazadornova@rambler.ru; Anna V. Zakharova — Postgraduate Student of the Department of English Linguistics, Philological Faculty, Lomonosov Moscow State University; zaharova.vera25@yandex.ru.

REFERENCES

1. Wierzbicka A. 2001. *Ponimanie kul'tur cherez posredstvo klyuchevykh slov* [Understanding cultures through their key words]. Moscow, Yazyki slavyanskoi kul'tury. (In Russ.)
2. Gvishiani N.B., Kharisova I.A. 2003. Sinonimy i drugie sredstva leksicheskoi variativnosti v tekste [Synonyms and other means of lexical variation in the text]. In Novodranova V.F. et al. (eds.) *Leksikologiya. Terminovedenie. Stilistika* [Lexicology. Terminology. Stylistics], Moscow-Ryazan', pp. 65–71. (In Russ.)
3. Zadornova V.Ya. Slovo v khudozhestvennom tekste [Word in a literary text]. In Krasnykh V.V., Izotov A.I. (eds.) *Yazyk, soznanie, kommunikatsiya* [Language, thought, communication], pp. 115–125. (In Russ.)
4. Ippolitova N.B. 2000. Osobennosti skvoznoho obraza kak komponenta poeticheskogo idiostilya (k metodike analiza liricheskogo proizvedeniya) [Characteristic features of a key image as an element of an individual poetic style (on the methodology of analysing a lyrical poem)]. In *Vestnik Mordovskogo universiteta* [Mordva University Bulletin], № 1-2, pp. 59–62. (In Russ.)
5. Karaulov Yu.N. 2001. Yazyk i mysl' Dostoevskogo v slovarnom otobrazhenii [Dostoevsky's language and thought reflected in his lexicon]. In Karaulov Yu.N. (ed.) *Slovar' yazyka Dostoevskogo. Leksicheskii stroi idiolekta* [Dostoevsky's lexicon. The lexical component of an idiolect]. Vol. 1. M.: Azbukovnik, pp. 35–38. (In Russ.)
6. Kukhareno V.A. 1978. *Interpretatsiya teksta / Ucheb. posobie* [Text interpretation / A handbook]. Leningrad, Prosveshchenie. (In Russ.)
7. Larin B.A. 1974. *Estetika slova i yazyk pisatelya / Izbr. stat'i* [The aesthetics of a word and a writer's lexicon / Selected articles]. Leningrad, Khudozhestvennaya literatura. (In Russ.)
8. Fonyakova O.I. 1985. Klyuchevye slova v khudozhestvennom tekste [Key words in a literary text]. In *Sbornik prací Filozofické fakulty brněnské university*, vol. 34, pp. 141–145. (In Russ.)
9. Leech G. 2008. *Language in Literature / Style and Foregrounding*. U.K.: Pearson/Longman.
10. Williams R. 1983. *Key words: A Vocabulary of Culture and Society*. London: Fontana.

Статья поступила в редакцию 13.03.2024;
одобрена после рецензирования 13.04.2024;
принята к публикации 28.06.2024;

The article was submitted 13.03.2024;
approved after reviewing 13.04.2024;
accepted for publication 28.06.2024.

С.С. Грецкая, О.А. Ксензенко, Е.А. Рождественская

**ЛИНГВОКУЛЬТУРНАЯ ОБУСЛОВЛЕННОСТЬ
КОНТЕКСТНЫХ МОДЕЛЕЙ
КОЛЛЕКТИВНОГО АВТОРА В ЦИФРОВОМ
АКАДЕМИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ**

Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова; Москва, Россия; gnole_fungle@mail.ru; kseniaksen@mail.ru; earphedu@gmail.com

Аннотация: В статье представлены результаты изучения лингвокультурно обусловленных коммуникативных особенностей официальных сайтов университетов России, Великобритании, США и Кипра. В фокусе внимания находятся особенности актуализации контекстных моделей коллективного автора. Для обозначения данного типа дискурса в исследовании используется разработанный в современной теории дискурса термин «дискурс активного воздействия». Обеспечение достоверности и практической востребованности результатов изучения рассматриваемого в статье вопроса потребовало обращения к данным различных научных направлений: философского, лингвистического, культурологического, социологического. Таким образом, исследование включает обзор тенденций развития современного образования, рассмотрение технологий продвижения образовательных программ в онлайн-пространстве, определение основных свойств изучаемого типа коммуникативного пространства, анализ наполнения сайтов университетов на уровне структуры и на уровне контента, выявление используемых коллективными авторами рассмотренных сайтов вербальных средств, способствующих привлечению целевой аудитории к уникальным качествам конкретного университета, анализ специфики значимых для коллективных авторов культурноносных смыслов, реализуемых посредством обнаруженных вербализаторов. Кроме того, в статье очерчиваются перспективы дальнейшего изучения коммуникативного стиля коллективного автора продвигающих текстов, функционирующих в цифровой образовательной среде.

Грецкая Софья Сергеевна — кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры лингвистики, перевода и межкультурной коммуникации факультета иностранных языков и регионоведения МГУ имени М.В. Ломоносова; gnole_fungle@mail.ru;

Ксензенко Оксана Александровна — доктор филологических наук, доцент, доцент кафедры теории преподавания иностранных языков факультета иностранных языков и регионоведения МГУ имени М.В. Ломоносова; kseniaksen@mail.ru;

Рождественская Елизавета Александровна — ассистент кафедры философии образования философского факультета МГУ имени М.В. Ломоносова; earphedu@gmail.com.



Ключевые слова: контекстная модель; коллективный автор; цифровой дискурс; вербальные и невербальные средства воздействия; продвижение; официальный сайт университета

doi: 10.55959/MSU-2074-1588-19-27-4-3

Финансирование: Исследование выполнено при поддержке Междисциплинарной научно-образовательной школы Московского университета «Сохранение мирового культурно-исторического наследия» (проект № 23-Ш02-05 «Цифровые технологии в культуре»).

Для цитирования: Грецкая С.С., Ксензенко О.А., Рождественская Е.А. Лингвокультурная обусловленность контекстных моделей коллективного автора в цифровом академическом дискурсе // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2024. Т. 27. № 4. С. 32–49.

Постановка проблемы

Для комплексного анализа современного образования как сложного феномена в рамках лингвокультурных исследований сегодня используются различные подходы: рассмотрение образования как системы, как процесса, как результата и как ценности. Обращение к образованию как к системе позволяет зафиксировать трансформации не только институтов образования, но и форм их взаимодействия, позиционирования в общественном пространстве, появление новых форматов и инструментов образовательных практик, изменение соотношения системных и внесистемных провайдеров образования: образование, «...как любой объект во времени, находится в постоянной динамике, чутко реагируя на изменения во внешней среде, адаптируясь к ее меняющимся потребностям и вместе с тем активно влияя на состояние среды, предопределяет и сами эти потребности» [Гершунский, 1998: 86].

При всем стремлении к технологической новизне, следованию актуальным тенденциям в образовательном процессе и созданию новых форматов обучения образование справедливо называют консервативным институтом, а мы добавим — улавливающим малейшие изменения социальных запросов, поскольку система образования действительно отвечает на вызовы — внутри- и внесистемные: «Передача смысла института основана на социальном признании этого института в качестве “перманентного” решения “перманентной” проблемы данной общности. В связи с этим потенциальные деятели, совершающие институционализированные действия, должны систематически знакомиться с этими значениями, для чего необходима та или иная форма образовательного процесса» [Бергер, Лукман, 1995: 116]. Образование как система отражает особенности функционирования конкретного социального порядка, при этом

общим местом является необходимость учета, с одной стороны, консервативного характера образовательной системы, а с другой стороны, его принципиальный новаторский характер, ведь система образования работает на воспроизводство будущих поколений как в содержательном, так и в аксиологическом и методологическом смыслах. Отказ от функции преемственности в образовании невозможен; при этом акцент на усложнение системы образования в эпоху стохастичного настоящего и в высшей степени неопределенного будущего очевиден. Н. Луман в своем труде «Общество общества» говорит о парадоксальности вероятности невероятного как путеводной нити анализа общества — именно это положение является ключевым для анализа современного образования в контексте его актуальности для современных субъектов образования [Луман, 2011: 445]. В свою очередь, субъекты образования, являясь активными участниками различных социальных взаимодействий, должны понимать друг друга — именно образовательный диалог образует крепкую основу для формирования общего смыслового пространства и функционирования каналов образовательной коммуникации.

Усиление роли образования в современном обществе, трансформация статуса и специфики образовательных учреждений и институций, а также особенности динамики их развития и функционирования в социуме неизбежно обуславливают необходимость обеспечения эффективного коммуникативного взаимодействия образовательных учреждений с их аудиторией (на разных уровнях, в том числе в сетевом пространстве).

Одним из актуальных вопросов, связанных с данным общественным запросом, является вопрос об организационных и лингвистических особенностях построения сайтов образовательных организаций. В силу значимости указанного вопроса он неоднократно оказывался в фокусе исследовательского внимания. Специалистами были описаны: особенности информационной образовательной интернет-среды; научно-методические основы проектирования сайтов образовательных организаций; социальные, технические, правовые, психолого-педагогические аспекты функционирования сайтов образовательных организаций; структурные особенности сайтов вузов (включая правовые требования к структуре официальных сайтов образовательных организаций).

Мониторинг состояния дел в области продвижения образовательных организаций и программ, а также взаимодействия образовательных учреждений с их целевой аудиторией в цифровом пространстве продемонстрировали необходимость исследования особенностей коммуникативных процессов в цифровой академической среде.

Цель настоящего исследования — выявление лингвокультурной специфики контекстных моделей коллективного автора в цифровом академическом дискурсе активного воздействия. В фокусе внимания находится актуализация лингвокультурной информации при помощи вербальных и невербальных средств, используемых для продвижения образовательных организаций посредством официальных сайтов, а также при осуществлении актуального и потенциального взаимодействия с целевой аудиторией с использованием информации, представленной на сайте.

Исследование выполнено в рамках междисциплинарного проекта «Цифровые технологии в культуре», который предполагает взаимодействие нескольких научных направлений — философского, лингвистического, культурологического и социологического. Специфика исследуемого материала обуславливает важность разработки принципов междисциплинарного взаимодействия.

Учет особенностей организации коммуникативного пространства, среды, в которой реализуется речевое взаимодействие, является одним из условий обеспечения как достоверности результатов изучения различных аспектов коммуникации в определенной профессиональной сфере, так и практической ценности эти результатов. В последнее время наблюдается формирование и развитие инновационных направлений гуманитарных исследований, предметное поле которых включает вопросы, успешное решение которых требует обращения к различным отраслям. В ряду таких направлений — психолингвистика, лингвокультурология, политическая лингвистика, медиалингвистика, социальная психология, юридическая лингвистика, иные (достаточно многочисленные на сегодняшний день) направления. Подобная тенденция является проявлением экспансионизма в науке, который уже на рубеже веков отмечался в качестве одной из отличительных характеристик современных гуманитарных направлений (см., например: [Кубрякова, 2006: 52]). В данной связи приходится отметить следующее: вопрос о взаимодействии научных сфер и тенденциях формирования и развития интегративных научных отраслей является одним из активно обсуждаемых и, более того, одним из наиболее дискуссионных.

Указанные тенденции предполагают совершенствование методологии исследования в новых и развивающихся областях, а также необходимость разработки новых способов разрешения существующих методологических проблем. К разряду вопросов, требующих применения интегративного подхода, относится вопрос об обеспечении эффективности коммуникативного взаимодействия в образовательной среде, в том числе с использованием цифровых технологий.

Междисциплинарное взаимодействие при исследовании объектов различных наук применяется сегодня в постнеклассической науке (в терминологии В.С. Степина): «Если классическая наука была ориентирована на постижение все более сужающегося, изолированного фрагмента действительности, выступавшего в качестве предмета той или иной научной дисциплины, то специфику науки конца XX — начала XXI в. определяют комплексные исследовательские программы, в которых принимают участие специалисты различных областей знания» [Степин, 2006: 321]. Кроме этого, современная наука в силу необходимости отражения мира объективного и мира субъективного зачастую не может оставаться актуальной в рамках только одной формальной дисциплины — все чаще исследователи идут по пути междисциплинарности и включения в свои исследования не только методологии смежных дисциплин, но и переопределение объекта изучения — он трактуется как сложный и комплексный, поскольку «искусственная изоляция какой-либо части реальности дает возможность ее углубленного изучения, однако при этом не учитывается связь этого объекта со средой» [Брызгалова, 2012: 17]. Именно внимание к сложности объекта исследования и учету его связей с другими объектами определило необходимость обращения при проведении исследования к результатам разработок в рамках различных научных направлений — когнитивной лингвистики, теории дискурса, философии образования, маркетинговой лингвистики.

Степень изученности проблемы

Дискурс является одним из наиболее распространенных и наиболее дискуссионных понятий в современной науке: подходы как к трактовке данного понятия, так и к его классификации отличаются существенной вариативностью. В то же время при отсутствии единства мнений по указанным вопросам, все же неизменно подчеркивается значимость понятия «дискурс» для лингвистических и шире — гуманитарных исследований. Как отмечается в работе «Новые объекты и инструменты лингвистики в свете старых понятий», «в современной отечественной лингвистике отношение к этому объекту колеблется от его приятия (*Дискурс есть*) до полного отрицания (*Дискурса нет*)» [Чернейко, 2007: 151]. Сложность определения данного понятия усугубляется его междисциплинарной природой: понятие «дискурс» актуально для различных гуманитарных наук.

Трактовки понятия «дискурс» в философии и лингвистике претерпели существенные изменения: изначально понимавшийся как исключительно языковой феномен (текстовая данность), дискурс

приобрел значение текста в его событийности, а также как речи, рассматриваемой в качестве целенаправленного социального действия, «как компонент, участвующий во взаимодействии людей и в механизмах их сознания» [Зарубина, 2004: 95]. Иными словами, дискурс стал местом соединения языка и бытия, события, это конкретный речевой акт, который необходимо рассматривать в совокупности со временем, местом и другими условиями функционирования речи, а также активностью субъектов коммуникации.

Сложность и неоднозначность дискурса определяет методологическую необходимость и значимость типологизация различных подходов к его пониманию и изучению. На основании изучения речевого воздействия в массовой коммуникации и исследования интегрированных маркетинговых коммуникаций (в частности, рекламы, связей с общественностью, стимулирования сбыта и др.) специалистами было предложено выделить такой тип дискурса, как дискурс активного воздействия (см., например, [Соколова, 2014]). К данному типу относится ряд дискурсов, ориентированных на вовлечение адресата в интеракцию. «Дискурсы активного воздействия направлены на преодоление коммуникативных помех различного характера ... и повышение прагматического эффекта, определяемого манипулятивным воздействием» [Соколова, 2023: 94].

Имеющийся в настоящий момент корпус исследований, посвященных различным типам дискурсов активного воздействия, описывает такие его типы, как политический, рекламный, дискурс сферы связей с общественностью, поэтический авангард и др.

Практика изучения данного типа дискурсов продемонстрировала, что для обеспечения теоретической достоверности и практической ценности исследований, посвященных анализу речевого воздействия в профессиональной коммуникации, существенным является учет коммуникативных факторов, обусловленных специфическими характеристиками коммуникативной среды, т.е. сферы профессиональной деятельности, в рамках которой осуществляется рассматриваемое коммуникативное взаимодействие [Соколова, 2014; Ксензенко, Великоднев, 2022].

На основании рассмотрения конститутивных признаков ряда дискурсов активного воздействия были выделены такие критерии их сопоставления, как критерий коммуникативной интенции отправителя, ключевые параметры выделения адресата, коммуникативный (перлокутивный) эффект, специфика адресации, коммуникативные стратегии [Соколова, 2014].

С учетом данных критериев представляется возможным говорить о цифровом академическом дискурсе активного воздействия как особом виде академического дискурса. Одна из форм реализации

данного вида дискурса — официальный сайт образовательной организации. Особенностью сайтов, как было продемонстрировано в обширном корпусе исследований [Алентьева, 2014; Большакова, Калиева, 2014; Комаревцев, 2008; Пескова, 2016; Потеряхина, 2013; Силаев, 2008; Сугак, 2012; Шурчкова, 2013], является сочетание и взаимодействие различных семиотических кодов.

Способы использования различных знаковых систем в продвижении идей, товаров и услуг, а также механизмы воздействия на реципиента в процессе были достаточно подробно описаны специалистами, в частности, были рассмотрены функционально-стилистические характеристики продвигающих текстов, выявлены их жанры, изучены структурно-композиционные характеристики, рассмотрены особенности декодирования продвигающих текстов целевой аудиторией с учетом ее культурно-специфических характеристик. Особое внимание в исследованиях указанного цикла уделяется определению, систематизации и описанию механизмов речевого воздействия в продвигающих текстах.

Продвигающие тексты создаются с целью способствовать решению маркетинговых задач (вызвать внимание, стимулировать интерес и т.д.). В ряду ключевых качеств продвигающих текстов — читабельность, запоминаемость, высокий воздействующий потенциал. Стремление создать текст, соответствующий этим требованиям, обуславливает насыщенность продвигающих текстов различными экспрессивными языковыми средствами, в том числе тропами и фигурами речи. При этом при создании продвигающих текстов необходимо соблюдать баланс между функциональной установкой текста и степенью его экспрессивности, а также учитывать потенциальную успешность его интерпретации целевой аудиторией.

Как было отмечено, пространство дискурса требует фиксации особенностей самих субъектов этого взаимодействия, поэтому не вызывает сомнений фундаментальная значимость для человеческой коммуникации совместной интенциональности [Tomassello, 2008], а также общего для участников общения фонда знаний (причем, например, Г. Кларк разводит “personal common ground” — знания, выводимые из опыта взаимодействия с конкретным коммуникантом, и “communal common ground” — знания, разделяемые всеми членами конкретной эпистемической общности) [Clark, 1996: 93–121]. Эти получаемые индивидом в процессе приобретения жизненного опыта знания позволяют ему конструировать и корректировать в ходе межличностного взаимодействия т.н. контекстные модели, или, по Т. ван Дейку, хранящиеся в автобиографической части эпизодической памяти участников коммуникативных событий ментальные модели их личностного опыта, которые воздействуют на производство и по-

нимание дискурса [Dijk van, 1999, 2008]. Изначально предполагалось, что релевантность контекстов для коммуникантов «можно продемонстрировать лишь на уровне индивидуальных участников, вне абстракций и генерализаций на более высоком уровне интеракций или групповых и социальных структур» [Дейк ван, 2013: 287.], однако в настоящий момент представляется правомерным говорить и о возможности выявления ряда релевантных для коллективного автора (и потенциального интерпретатора) конкретного дискурса элементов микро-, но и макроконтракста [Грецкая, 2015].

Невзирая на то, что цифровой дискурс в целом, а также специфика воздействия интернет-среды на язык сайтов вузов, технологии их локализации и социокультурные особенности интернет-образования в разных странах занимают умы отечественных и зарубежных ученых не первый год (см., например [Мамедов, 2006; Помазов 2018; Тараскина, Цыремпилон, Платицина, 2020; Фещенко 2009; Zhou, 2021]), лингвокультурные элементы контекстных моделей коллективного автора цифрового академического дискурса представляются недостаточно изученными.

Исследование материала

В ходе работы на наполнение официальных сайтов университетов России, Великобритании, США и Кипра анализировалось как на уровне структуры, так и на уровне контента, представленного в различных вкладках.

В результате проведенного исследования был обнаружен ряд общих тенденций, а также тенденций, отличающих дискурс активного воздействия в русскоязычной и англоязычной цифровой академической среде.

В отношении структуры рассмотренных сайтов университетов следует заметить, что как авторитетные университеты России, Великобритании, США, так и значительно более «молодые» университеты Кипра вполне предсказуемо ориентированы по преимуществу на собственно академический сегмент своей целевой аудитории: поступающих, учащихся различных категорий (студентов, аспирантов, сотрудников иных вузов и прочих образовательных организаций, желающих пройти повышение квалификации / профессиональную переподготовку в университете, школьников, которые посещают занятия для подготовки к поступлению в вуз, и т.д.): главные страницы вебсайтов университетов непременно содержат вкладки для абитуриентов и учащихся типа Поступающим / Поступление / Учеба / Студентам / Study at Cambridge / Admissions (Undergraduate — Graduate — Continuing education), Admission & aid, Prospective student-athlete information (последнее актуально для уни-

верситетов Лиги плюща) и т.п. Кроме того, поскольку проведение научных исследований является важным аспектом деятельности вузов, оно не могло не найти отражения в структуре рассмотренных сайтов образовательных организаций: одним из обязательных элементов главной страницы является вкладка Наука / Research / About research.

В то же время нельзя не обратить внимания на привлечение как зарубежными вузами (среди которых Кембридж, Оксфорд, Йель, Колумбия, Брауновский университет и т.д.), так и отечественными (см., например, сайты МГЛУ, РУДН, РГГУ, СПбГУ) средств в целевой капитал, о чем свидетельствуют соответствующие вкладки официальных сайтов образовательных учреждений. Иными словами, университеты стремятся не только взаимодействовать с абитуриентами, учащимися и исследователями, ведущими свою профессиональную деятельность в вузе, но и привлечь финансирование, что неизбежно расширяет целевую аудиторию, на которую необходимо оказать воздействие посредством сайтов. Более того, следует отметить все более активное проявление российскими университетами инициативы по организации бизнес-сотрудничества между образовательной организацией и компаниями, которые могли бы использовать разработки ученых университета и участвовать в финансировании дальнейших исследований (так, например, на сайте СПбГУ размещены сведения о созданной на базе вуза технологии Криповече, позволяющей дистанционно проводить безопасные тайные голосования, сервиса Research IMS 2.0 для автоматизации работы в процессе оказания научно-исследовательских услуг, децентрализованной платформы «е-Внештранс» для запуска электронного коносаменты в морском экспорте России и т.п.), в то время как, например, Оксфорд, Гарвард, Колумбийский университет приглашают к сотрудничеству не только бизнес, но и обычных граждан вне связи с образовательной или научно-исследовательской деятельностью организации, предлагая использовать свою территорию и сотрудников для проведения, например, свадебных торжеств.

Что касается непосредственно использования новых технологий для оптимизации взаимодействия между образовательным учреждением и целевой аудиторией сайта, следует отметить характерную как для зарубежных, так и для отечественных университетов черту — внедрение в структуру официального сайта иконок и гиперссылок для перехода в социальные сети и на платформы видеохостинга: так, на сайтах выбранных для изучения британских, американских и кипрских вузов оказались представлены Twitter, Facebook, YouTube, LinkedIn, Weibo, TikTok, в то время как отечественные образовательные организации ориентируются на доступ-

ные их целевой аудитории ресурсы, такие как Вконтакте, Telegram, Дзен, RuTube, Одноклассники, YouTube, TikTok.

Необходимо добавить, что проведенный анализ позволил обнаружить случаи использования и зарубежными и отечественными университетами чат-ботов наряду с привычными «электронными приемными», полями для удаленной подачи заявок на выдачу необходимых документов или решения вопросов, связанных с учебной, научной, хозяйственной деятельностью, что неудивительно, ведь внедрение цифровых инноваций призвано, с точки зрения коллективного автора сайта образовательной организации, благотворно сказаться «на повышении качества и возможностей современной образовательной среды» [Молчанова, 2022: 10]. Примечательны различия в функциях, которыми они наделяются: так, на сайте РУДН гостей встречает робот-котенок Айя — функционирующий на базе кроссплатформенной системы Telegram электронный помощник, призванный сориентировать любого посетителя в том, как устроен университет, что необходимо для поступления, как осуществляется взаимодействие между студентами и администрацией, как производится оплата обучения и т.п., в то время как, например, чат-бот медведь Big Red, запущенный в марте 2023 г. на сайте Корнеллского университета, нацелен на оказание помощи посетителям сайта в видах деятельности, связанных исключительно с использованием информационных технологий в университете, а Yalebot Йеля был создан, с одной стороны, для оперативного получения информации широкого спектра, от интересующих курсов и новостей о деятельности университета до месторасположения зданий, номеров аудиторий, комнат в общежитии, проверки принадлежности конкретных пользователей группового чата к Йелю и даже сведений о погоде, а с другой, — для обеспечения пользователей комфортным пространством для общения друг с другом и развлечения, с банком анекдотов, текстов популярных песен, возможностью использования и самостоятельного создания мемов, комплиментов себе и другим, генерирования текстов в виде кода Морзе, названий несуществующих университетских дисциплин и т.п.

Отдельного упоминания заслуживают созданные в ряде рассмотренных университетов мобильные приложения, скачать которые можно по ссылке, размещенной на официальном сайте соответствующей образовательной организации. Например, Yale Mobile информирует пользователей об основных новостях университета, содержит интерактивный календарь актуальных и грядущих мероприятий, происходящих на его базе, дает возможность совершить виртуальную прогулку по кампусу, предлагает ссылки на важные с точки зрения разработчиков ресурсы, а также доступ к официальному

аккаунту университета в Instagram и на платформе YouTube. Разработанное в Университете Пенсильвании мобильное приложение Penn&Slavery, первое в ряду подобных проектов, призвано в помощь технологий дополненной реальности провести экскурсию по кампусу университета для всех интересующихся (даже тех, кто физически не может попасть на территорию университета) и рассказать о ключевых местах, людях и событиях, имеющих отношение к образовательной организации, которые, так или иначе, связаны с «наследием рабства».

Кроме того, хотелось бы обратить внимание на специфику используемых коллективными авторами рассмотренных сайтов образовательных организации России, Великобритании, США и Кипра вербальных средств, позволяющих актуализировать культуросообразные смыслы, а также привлекать внимание целевой аудитории к преимуществам конкретного университета.

Так, со всей необходимостью обнаруживаются имена значимых для культур, в рамках которых возникли конкретные университеты, концептов, среди которых акцентирующие внимание на специфике социальных процессов в современных США и Великобритании концепты “diversity”, “inclusion”, “belonging” (Йель, Дартмут,) “legacies of enslavement” (Кембридж, Пенсильвания), “modern slavery” (Оксфорд). Примечательно, что концепт “accessibility”, имя которого нередко используется в названии одного из пунктов меню рассмотренных официальных сайтов британских и американских университетов, актуализируется по-разному: если для Йеля, Брауновского университета и Гарварда речь идет об обеспечении доступа наиболее широкому кругу заинтересованных лиц, в том числе людей с ограниченными возможностями здоровья, не только и не столько к наполнению вебсайта, сколько собственно к образовательным услугам, то Кембридж, судя по содержанию одноименной вкладки на главной странице сайта, имеет в виду в первую очередь использование арсенала технических средств, позволяющих пользователям в наиболее удобном для них формате, в том числе с учетом регулирования размера шрифта, цвета текста на странице, транскриптов аудиозаписей, подписей к видеоматериалам и т.п. получать доступ к данным сайта образовательной организации, в то время как особенности жизни в университете людей с действительно или гипотетически ограниченными возможностями (“Let us know if you have a disability or if you think you have a disability”) как бы отходят на второй план — речь о них идет на дочернем сайте Accessibility and disability services.

Более того, среди ключевых слов, вербализующих значимые для современной американской культуры концепты, были обнаружены

имена концептов, связанные с терпимостью к инаковости и необходимостью для студентов и сотрудников найти свою социальную нишу, в том числе по признаку сексуальной ориентации, обеспечить себе положительную идентичность и обезопасить себя в случае дискриминации (например, “pride”, “engage”, “bias reporting” (Иель, Пенсильвания и др.)), а также с получением денежных средств из внешних источников и деятельностью сотрудников и студентов на благо не имеющих прямого отношения к университету людей, проживающих в непосредственной близости от кампуса или в соседнем населенном пункте, например, “give now”, “giving”, “service” / “community service” / “serving the public good” (Дартмут, Пенсильвания, Принстон и проч.).

Характеризующие же особенности студенческой жизни в ведущих вузах США и Великобритании концепты типа “sororities” / “fraternities” / “student unions” оказываются менее многочисленными по сравнению с приведенными выше концептами, связанными с тенденциями, актуальными для общества в целом.

В свою очередь, на сайтах ведущих российских вузов фигурируют преимущественно имена концептов, имеющих непосредственное отношение к восприятию значимости образования и науки в национальной культуре: тут и «предуниверсарий» как система интеграции школьников среднего и старшего звена в образовательный процесс в университете еще до этапа поступления в вуз (см., например, сайты РГГУ, МАИ, МГПУ, ГУУ и т.д.), что позволяет университетам начать реальную конкурентную борьбу за абитуриентов еще до окончания их обучения в средней школе; и «сеть партнерства» (МГУ имени М.В. Ломоносова) как совокупность иностранных организаций в сфере образования и науки, с которыми университет объединяют договоры о сотрудничестве; и «меценаты» как особый российский институт поддержки науки (СПбГУ); и «перезагрузка» — метафорическое обозначение для концепции переосмысления прошлого опыта, разработки способов избежать ошибок и оптимизировать движение университета в будущее (СПбГУ).

Относительно актуализации значимых характеристик деятельности кипрских университетов на их официальных сайтах следует заметить, что, по всей вероятности, в силу того, что они весьма «молоды» по сравнению с ведущими российскими, британскими и американскими вузами (многие основаны после 2000 года), большинство рассмотренных сайтов образовательных организаций высшего образования Кипра выводят на первый план привлечение иностранного контингента, а также мобильность представителей принимающей культуры, о чем свидетельствуют не только названия вкладок Internationalisation strategy, Student mobility / Student

exchange, International collaboration и т.п. (Кипрский университет, Открытый университет Кипра, Неаполитский университет Пафоса и др.), но и тот факт, что в подавляющем большинстве случаев главная страница — лицо — сайта кипрского вуза оказывается по умолчанию англоязычной, невзирая на то, что в логотипе название университета дано на греческом языке, а также доступны версии сайта на греческом и/или турецком языках (более того, даже если при переходе на иные страницы сайта система автоматически переводит сайт в режим греческого языка, это не отменяет функционирование главной страницы в «универсальном» англоязычном режиме).

Что касается вопросов выбора коллективными авторами официальных сайтов ведущих вузов России, Великобритании, США и Кипра доминирующего коммуникативного стиля и ключевых способов обращения к целевой аудитории, а также прецедентных текстов и категорий языковых единиц, наиболее активно используемых для характеристики своей образовательной организации, представляется, что они нуждаются в более детальной проработке и открывают перспективы для дальнейших исследований дискурса активного воздействия в цифровой академической среде выбранных для изучения культур.

Выводы

Итак, проведенное исследование официальных сайтов вузов России, Великобритании, США и Кипра позволило сделать ряд выводов относительно лингвокультурной специфики контекстных моделей коллективного автора, представляющего выбранные для изучения культуры, в цифровом академическом дискурсе активного воздействия. Исходя из структуры и наполнения рассмотренных сайтов университетов, наиболее релевантными для отечественного коллективного автора оказываются элементы контекстных моделей, связанные с ролью и статусом высшего образования и науки в национальной культуре, со значимостью традиции, преемственности в образовательной системе, способностью учесть опыт прошлого и уверенно шагнуть в будущее как в части продвижения высшего образования, так и в плане развития науки. В то же время в контекстных моделях американских и британских коллективных авторов наиболее существенными представляются элементы, указывающие на установки национальной культуры на поддержание положительной идентичности целевой аудитории, будь то абитуриенты, сотрудники, потенциальные коллеги-исследователи, а также на гармонизацию общественных отношений за счет продвижения терпимости к инаковости, тогда как в деятельности значительно более «юных» вузов Кипра коллективным автором в цифровом

академическом дискурсе активного воздействия подчеркивается первостепенная важность международного характера образовательной деятельности, интернационализации деятельности вуза.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Алентьева Е.Ю.* Веб-сайт компании как коммуникативный маркетинговый инструмент // Социально-экономические явления и процессы. 2014. Т. 9. № 11. С. 22–27.
2. *Бергер П., Лукман Т.* Социальное конструирование реальности. Трактат по социологии знания. М., 1995.
3. *Большакова Ю.С., Калиева О.М.* К вопросу об организации Интернет-маркетинга // Вестник Оренбургского государственного университета. 2014. № 14 (175). С. 171–176.
4. *Брызгалова Е.В.* Наука и образование: современные тренды в глобальном мире // Философия образования. 2012. № 6 (45). С. 11–20.
5. *Гершунский Б.С.* Философия образование для XXI века (В поисках практико-ориентированных образовательных концепций). М., 1998.
6. *Грецькая С.С.* О релевантности контекстных моделей коллективного автора дискурса // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2015. № 2. С. 31–41.
7. *Дейк Т.А. ван.* Дискурс и власть: Репрезентация доминирования в языке и коммуникации. М., 2013.
8. *Зарубина Т.А.* Философский дискурс в проблематике дискурса // Эпистемы. Екатеринбург, 2004. С. 93–101.
9. *Комаревцев Е.М.* Образовательные порталы как средство систематизации и структурирования информации. Дис...канд. пед. наук. Ставрополь, 2008.
10. *Ксензенко О.А., Великоднев О.А.* Синтаксические способы организации профессионального дискурса активного воздействия // Современная коммуникативистика. 2022. № 1 (56). С. 87–92.
11. *Кубрякова Е.С.* Эволюция лингвистических идей во второй половине XX века (опыт парадигмального анализа) // Актуальные проблемы современной лингвистики: Учебное пособие / Сост. Л.Н. Чурилина. М., 2006. С. 46–59.
12. *Луман Н.* Общество общества. М., 2011.
13. *Мамедов Г.Ю.* Социокультурные особенности интернет-образования в России и США. Дисс. ... канд. социол. наук. Ростов н/Д, 2006.
14. *Молчанова Г.Г.* Цифровая трансформация образования и общества: возможности и сложности // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2022. № 1. С. 9–16.
15. *Пескова Е.Н.* Средства поддержания имиджа организации и контент корпоративного сайта // Вестник Челябинского государственного университета. Филологические науки. 2016. № 7 (389). С. 140–147.
16. *Помазов А.И.* Языковые средства структурной организации и контента образовательного сайта: к постановке проблемы // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. 2018. № 3. С. 216–223.
17. *Потеряхина И.Н.* Жанрообразующие элементы корпоративного сайта // Вестник челябинского государственного университета. Филология. Искусствоведение. 2013. № 37 (328). С. 49–51.
18. *Силаев А.В.* Разработка и исследование принципов построения вертикальных образовательных порталов с открытой архитектурой: Дисс. ... канд. тех. наук. М., 2008.

19. Соколова О.В. Типология дискурсов активного воздействия: поэтический авангард, реклама и PR. М., 2014.
20. Соколова О.В. Неоднозначность как средство языковой манипуляции и расширения смысла в политике, рекламе и поэзии // Известия Восточного института. 2023. № 1. С. 93–105.
21. Степин В.С. Философия науки. Общие проблемы. М., 2006.
22. Сугак Д.Б. Веб-сайт кафедры в структуре единой информационной образовательной среды: Дисс. ... канд. пед. наук. СПб., 2012.
23. Тараскина Я.В., Цыремпилов А.О., Платицина Т.В. Локализация веб-сайта университета: переводческий аспект // Филология: научные исследования. 2020. № 3. С. 22–31.
24. Фещенко А.В. Веб-сайт университета в современном информационно-коммуникационном пространстве // Гуманитарная информатика. 2009. № 5. С. 103–112.
25. Чернейко Л.О. Новые объекты и инструменты лингвистики в свете старых понятий // Лингвистическая полифония. М., 2007. С. 150–183.
26. Шурчкова Ю.В. Веб-сайт компании как коммуникативный маркетинговый инструмент // Вестник ВГУ. Серия: Экономика и управление. 2013. № 1. С. 211–218.
27. Clark H.H. *Using Language*. Cambridge, 1996.
28. Dijk T.A. van. Towards a Theory of Context and Experience Models in Discourse Processing // *The Construction of Mental Models During Reading* / Ed. by H. van Oostendorp & S. Goldman. Hillsdale, 1999. P. 123–148.
29. Dijk T.A. van. *Discourse and Context. A Sociocognitive Approach*. N.Y., 2008.
30. Tomasello M. *Origins of Human Communication*. Cambridge, 2008.
31. Zhou L. The Construction and Development of German Digital Education // *Proceedings of the 4th International Seminar on Education Research and Social Science (ISERSS 2021) Advances in Social Science, Education and Humanities Research*. 2021. Vol. 635. P. 291–295.

**Sof'ya S. Gretskeya, Oksana A. Ksenzenko,
and Elizaveta A. Rozhdestvenskaya**

**LINGUISTIC AND CULTURAL ASPECTS OF COLLECTIVE
AUTHORS' CONTEXT MODELS IN DIGITAL ACTIVE
EFFECT ACADEMIC DISCOURSE**

*Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia; gnole_fungle@mail.ru,
kseniaksen@mail.ru, earphedu@gmail.com*

Abstract: The paper discusses culture-specific communicative features of official Russian, British, American, and Cypriot universities websites. The research focuses on context models of collective authors. The contribution deals with specific type of discourse which (following contemporary tendencies in discourse analysis) is referred to as “active effect discourse”. The study relies on interdisciplinary data provided by various spheres relevant to the issue under consideration. Thus, the study provides an overview of trends and tendencies in the development of modern education, outlines techniques used for online promotion of educational programs, describes specific features of communication environment. The paper

analyses the structure and the content of official university websites, outlines verbal means used by collective authors of the texts under consideration in order to appeal to the target audience, and conducts analysis of culture-specific meanings conveyed through these means. The article also outlines prospects for future research on communication style adopted by the collective author of promotional texts functioning in digital learning environment.

Keywords: context model; collective author; digital discourse; verbal and non-verbal means of persuasion; promotion; official university website

Funding: This research has been supported by the Interdisciplinary Scientific and Educational School of Moscow University “Preservation of the World Cultural and Historical Heritage” (project No 23-SCH2-05 “Digital Technologies in Culture”).

For citation: Gretskaya S.S., Ksenzenko O.A., Rozhdestvenskaya E.A. (2024) Linguistic and Cultural Aspects of Collective Authors’ Context Models in Digital Active Effect Academic Discourse. *Lomonosov Linguistics and Intercultural Communication Journal*, vol. 27, no. 4, pp. 32–49. (In Russ.)

About the authors: Sof’ya S. Gretskaya — PhD in Philology, Associate Professor, Department of Linguistics, Translation Studies and Intercultural Communication, Faculty of Foreign Languages and Area Studies, Lomonosov Moscow State University; gnole_fungle@mail.ru; Oksana A. Ksenzenko — Dr. Habil in Philology, Associate Professor, Department of Foreign Language Teaching Methodology, Faculty of Foreign Languages and Area Studies, Lomonosov Moscow State University, kseniaksen@mail.ru; Elizaveta A. Rozhdestvenskaya — Assistant, Department of Philosophy of Education, Faculty of Philosophy, Lomonosov Moscow State University; earphedu@gmail.com.

REFERENCES

1. Alent’eva E.Yu. 2014. Veb-sait kompanii kak kommunikativnyi marketingovyi instrument [Company website as communications and marketing tool]. *Sotsial’no-ekonomicheskie yavleniya i protsessy*, vol. 9, no. 11, pp. 22–27. (In Russ.)
2. Berger P., Luckmann T. 1995. *Sotsial’noe konstruirovaniye real’nosti. Traktat po sotsiologii znaniya*. [The Social Construction of Reality. A Treatise on Sociology of Knowledge]. M.: Medium. (In Russ.)
3. Bol’shakova Yu.S., Kalieva O.M. 2014. K voprosu ob organizatsii Internet-marketinga [On structuring Internet marketing]. *Vestnik Orenburgskogo gosudarstvennogo universiteta*, no 14 (175), pp. 171–176. (In Russ.)
4. Bryzgalina E.V. 2012. Nauka i obrazovanie: sovremennyye trendy v global’nom mire [Science and education: current trends in the global world]. *Filosofiya obrazovaniya*, no. 6 (45), pp. 11–20. (In Russ.)
5. Gershunskii B.S. 1998. *Filosofiya obrazovaniya dlya XXI veka (V poiskakh praktiko-orientirovannykh obrazovatel’nykh kontseptsii)* [Philosophy of education for the 21st century (In the Search of Practical Oriented Conceptions of Education)]. M.: Sovershenctvo. (In Russ.)
6. Gretskaya S.S. 2015. O relevantnosti kontekstnykh modelei kollektivnogo avtora diskursa [On context model relevance for the collective author of discourse] *Moscow State University Bulletin. Series 19. Linguistics and Intercultural Communication*, no. 2, pp. 31–41. (In Russ.)

7. Dijk T.A. van. 2013 *Diskurs i vlast': Reprezentatsiya dominirovaniya v yazyke i kommunikatsii* [Discourse and power: Representation of dominance in language and communication]. M.: Knizhnyi dom "LIBROKOM". (In Russ.)
8. Zarubina T.A. 2004. Filosofskii diskurs v problematike diskursa [Philosophical discourse among the issues of discourse]. *Ehpistemy*. Ekaterinburg: Izd-vo Ural. un-ta, pp. 93–101. (In Russ.)
9. Komarevtsev E.M. 2008 *Obrazovatel'nye portaly kak sredstvo sistematizatsii i strukturirovaniya informatsii* [Educational portals as a means of systematization and structuring of information]. Dis.kand. ped. nauk. Stavropol'. (In Russ.)
10. Ksenzenko O.A., Velikodnev O.A. 2022. Sintaksicheskie sposoby organizatsii professional'nogo diskursa aktivnogo vozdeistviya [Syntactic means of professional active effect discourse formation] *Sovremennaya kommunikativistika*, no. 1 (56), pp. 87–92. (In Russ.)
11. Kubryakova E.S. 2006. Ehvolutsiya lingvisticheskikh idei vo vtoroi polovine XX veka (opyt paradigmal'nogo analiza) [Evolution of linguistic ideas in the second half of the 20th century (experience of paradigm analysis)] *Aktual'nye problemy sovremennoi lingvistiki: ucheb. posobie. / sost. L.N. Churilina*. M.: FLINTA, pp. 46–59. (In Russ.)
12. Luhmann N. 2011. *Obshchestvo obshchestva* [The society of society]. M.: Izdatel'stvo "Logos". (In Russ.)
13. Mamedov G.Yu. 2006. *Sotsiokul'turnye osobennosti internet-obrazovaniya v Rossii i SSHA* [Sociocultural features of online learning in Russia and the USA]. Dis. ... kand. sotsiol. nauk. Rostov n/D. (In Russ.)
14. Molchanova G.G. 2022. Tsifrovaya transformatsiya obrazovaniya i obshchestva: vozmozhnosti i slozhnosti [Digital transformations in education and society: potentialities and complications]. *Moscow State University Bulletin. Series 19. Linguistics and Intercultural Communication*, no. 1, pp. 9–16. (In Russ.)
15. Peskova E.N. 2016. Sredstva podderzhaniya imidzha organizatsii i kontent korporativnogo saitа [Means of maintaining organizational image and the content of corporate website]. *Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo universiteta. Filologicheskie nauki*, no. 7 (389), pp. 140–147. (In Russ.)
16. Pomazov A.I. 2018. Yazykovye sredstva strukturnoi organizatsii i kontenta obrazovatel'nogo saitа: k postanovke problemy [Linguistic tools for structural organization and content of an educational website: stating the problem]. *Vestnik Nizhegorodskogo universiteta im. N.I. Lobachevskogo*, no. 3, pp. 216–223. (In Russ.)
17. Poteryakhina I.N. 2013. Zhanroobrazuyushchie ehlementy korporativnogo saitа [Essential elements of the corporate website genre]. *Vestnik chelyabinskogo gosudarstvennogo universiteta. Filologiya. Iskusstvovedenie*, no. 37 (328), pp. 49–51. (In Russ.)
18. Silaev A.V. 2008. *Razrabotka i issledovanie printsipov postroeniya vertikal'nykh obrazovatel'nykh portalov s otkrytoi arkhitekturoi* [Developing and exploring the principles of building open architecture vertical educational portals]. DiS....kand. tekhnauk. M. (In Russ.)
19. Sokolova O.V. 2014. *Tipologiya diskursov aktivnogo vozdeistviya: poehticheskii avangard, reklama i PR*. [Active effect discourses: poetic avant-garde, advertising and PR]. M.: Gnozis. (In Russ.)
20. Sokolova O.V. 2023. Neodnoznachnost' kak sredstvo yazykovoi manipulyatsii i rasshireniya smysla v politike, reklame i poehzii [Ambiguity as a means of language manipulation and meaning extension in politics, advertising and poetry]. *Izvestiya Vostochnogo instituta*, no. 1, pp. 93–105. (In Russ.)

21. Stepin V.S. 2006. *Filosofiya nauki. Obshchie problemy* [Philosophy of science. General problems]. M.: Gardariki. (In Russ.)
22. Sugak D.B. 2012. *Veb-sait kafedry v strukture edinoi informatsionnoi obrazovatel'noi sredy* [Department website as part of the learning environment framework]. Dis. ... kand. ped. nauk, SPb. (In Russ.)
23. Taraskina Ya.V., Tsyrempilon A.O., Platitsina T.V. 2020. Lokalizatsiya veb-saita universiteta: perevodcheskii aspekt [University website localization: translation perspective]. *Filologiya: nauchnye issledovaniya*, no. 3, pp. 22–31. (In Russ.)
24. Feshchenko A.V. 2009. Veb-sait universiteta v sovremennom informatsionno-kommunikatsionnom prostranstve. [University website in contemporary information and communication space] *Gumanitarnaya informatika*, no. 5, pp. 103–112. (In Russ.)
25. Cherneiko L.O. 2007. Novye ob'ekty i instrumenty lingvistiki v svete starykh ponyatii. [The new objects and tools of linguistics in the field of old concepts] *Lingvisticheskaya polifoniya*. M.: Yazyki slavyanskikh kul'tur, pp. 150–183. (In Russ.)
26. Shurchkova Yu.V. 2013. Veb-sait kompanii kak kommunikativnyi marketingovyi instrument. [Company website as a communications and marketing tool] *Vestnik VGU. Seriya: Ehkonomika i upravlenie*, no. 1, pp. 211–218. (In Russ.)
27. Clark H.H. 1996. *Using Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
28. Dijk T.A. van. 1999. Towards a Theory of Context and Experience Models in Discourse Processing. *The Construction of Mental Models During Reading*. Ed. by H. van Oostendorp & S. Goldman. Hillsdale, NJ: Erlbaum, pp. 123–148.
29. Dijk T.A. van. 2008. *Discourse and Context. A Sociocognitive Approach*. New York: Cambridge University Press.
30. Tomasello M. 2008. *Origins of Human Communication*. Cambridge, MA: The MIT Press.
31. Zhou L. 2021. The Construction and Development of German Digital Education. *Proceedings of the 4th International Seminar on Education Research and Social Science (ISERSS 2021) Advances in Social Science, Education and Humanities Research*, vol. 635, pp. 291–295.

Статья поступила в редакцию 21.04.2024;
одобрена после рецензирования 21.05.2024;
принята к публикации 28.06.2024;

The article was submitted 21.04.2024;
approved after reviewing 21.05.2024;
accepted for publication 28.06.2024.

ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ И РКИ

В.В. Сафонова

МЕДИАТИВНАЯ ПОДГОТОВКА В ЛИНГВОКУЛЬТУРНОМ ОБРАЗОВАНИИ РОССИЙСКОЙ АКАДЕМИЧЕСКОЙ ЭЛИТЫ

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

Аннотация: В статье представлены основные результаты выполнения НИР МГУ по теме «Медиация в лингвокультурном образовании и межкультурной коммуникации». Подчеркивается, что владение медиативными видами деятельности имеет первостепенное значение для представителей российской академической элиты, призванных выступать в роли субъектов диалога гуманитарных культур в сложнейших условиях современной межкультурной коммуникации (МКК), сохраняя культурное наследие человеческой цивилизации и противодействуя проявлениям культурного вандализма, культурного империализма и политике «отмены культуры». Формирование медиативной компетенции у обучающихся рассматривается как качественно новая цель высшего языкового образования (ЯО) в РФ. Статья начинается с анализа терминологических изменений в ЯО в XXI в. как следствие парадигматического сдвига в лингводидактике от видов речевой деятельности как традиционных объектов обучения языкам к четырем видам коммуникационной деятельности (рецепции, продукции, интеракции и медиации). Автор обобщает исследовательские результаты по медиации как объекту обучения и оценивания в ЯО, полученные в том числе при участии в международных проектах в 2016–2021 гг. Переосмысляя их в контексте задач и содержания медиативного образования в вузе, автор фокусируется на подходах к обучению текстообразующей медиации в магистратуре и аспирантуре, коммуникативно-регулятивной медиации и понятийно-регулятивной медиации в аспирантуре, исходя из методических трудностей и лингводидактических потребностей субъектов ЯО в высшей школе, вариативности медиативных потребностей российских гуманитариев как медиаторов в разных сферах их профессиональной деятельности в условиях международной МКК.

Сафонова Виктория Викторовна — доктор педагогических наук, профессор факультета иностранных языков и регионоведения МГУ имени М.В. Ломоносова; safonova.ffl.msu@mail.ru.

© Сафонова В.В., 2024



Ключевые слова: академическая элита; медиативное образование; текстообразующая медиация; понятийно-регулятивная медиация; коммуникативно-регулятивная медиация; высшее образование; медиатор

doi: 10.55959/MSU-2074-1588-19-27-4-4

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

Для цитирования: Сафонова В.В. Медиативная подготовка в лингвокультурном образовании российской академической элиты // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2024. № 4. С. 50–67.

С начала нового тысячелетия вопросы обучения стратегиям и способам выполнения медиативных разновидностей человеческой деятельности в разных сегментах языкового образования стали привлекать внимание лингводидактов [CEFR, 2001; CEFR.CV, 2020; Cultural Mediation in Language Learning and Teaching, 2004; North & Piccardo, 2016; Safonova, 2018]. Попутно заметим, что лингводидактическое осмысление медиации как аспекта именно современного языкового вузовского образования представляет до последнего времени сложный предмет исследования, поскольку в научном сообществе, во-первых, пока не достигнут терминологический консенсус в описании этого социокультурного явления; во-вторых, намечены только некие контуры проектирования многоуровневой системы медиативного развития студентов в вузе, и, наконец, пока не накоплен достаточный объем лингводидактических и методических научных данных, чтобы можно было приступить к их теоретико-экспериментальной верификации на разных ступенях университетского образования в России. На факультете иностранных языков и регионоведения научная тема «Медиация в лингвокультурном образовании и научной коммуникации» относится к числу одной из приоритетных тем НИР в такой научной области, как «Лингвистика, перевод и межкультурная коммуникация». Научно-исследовательская работа по обсуждаемой теме НИР осуществлялась преподавателями МГУ (проф., д.п.н. В.В. Сафонова, руководитель; доц., к.п.н. А.Н. Колесникова; доц., к.ф.н. М.Г. Кочетова; доц., к.ф.н. Е.М. Перцев; доц., к.ф.н. Е.П. Поцыбина; доц., к.ф.н. П.И. Сергиенко; ст. преп. А.А. Шмаряева; ст. преп. Ж.В. Рассошенко, преп. Д.С. Захарова, преп. П.С. Лебедева, преп. Е.Л. Сахнина), с включением в эту работу студентов магистратуры (Е.Э. Муромцева, О.В. Смирнова, Н.Г. Прибылова, Чжао Даньян), российских и иностранных аспирантов и соискателей ФИЯР (Чжао Шупин, О.Д. Ель-

жанов), доц. Н.В. Базиной, МГИМО, и доц. О.А. Мироновой, Нижегородского государственного лингвистического университета.

Прежде, чем приступить к обсуждению основных научных результатов по исследованию теории и практики медиативного образования в вузе, хотелось бы обратить внимание читателей журнала на следующее: *в настоящее время следует рассматривать педагогические проблемы развития основного и дополнительного образования в российской высшей школе (в том числе в процессе соизучения языков и культур) в контексте формирования отечественной академической элиты, и именно в таком контексте осмысливать требования к подготовке выпускников магистратуры, специалитета и аспирантуры к качественному выполнению научно-исследовательской, научно-просветительской, консультационной, экспертной и педагогической деятельности, а также их преподавателей-наставников.* Поуровневые компетентностные требования к выполнению этих видов профессиональной деятельности выпускниками магистратуры и аспирантуры, университетскими кадрами высшей квалификации с достаточной полнотой представлены в монографии «Исследователь XXI века: формирование компетенций в системе высшего образования» [2018].

Профессорско-преподавательский состав как вузовская академическая элита не может не принять на себя сегодня сложнейшую социокультурную роль субъекта диалога культур и цивилизаций в современном обществе, выполнение которой значительно усложнилось в условиях мира, отягощенного геополитическими ценностными противостояниями и противоборствами, политико-экономической турбулентностью, интенсификацией терроризма, цивилизационными и культурными / культурно-языковыми конфликтами, русофобией, информационными войнами и прокси-войнами. А это, в свою очередь, предполагает:

- осознание академической элитой себя как культурно-исторического субъекта;
- наличие у нее высокого уровня социальной, политической, информационной, научной, художественной, эстетической, управленческой, педагогической, правовой, коммуникативной культуры;
- владение академической элитой, с одной стороны, стратегиями конструктивного партнерства в достаточно противоречивом поликультурном или плюрикультурном пространстве, а с другой — стратегиями противостояния культурному вандализму, принимающему порой и форму культурного терроризма в ряде современных стран или геополитических образований;
- наличие у университетских преподавателей необходимого уровня медиативной образованности (включающей переводческую

составляющую), которая позволяет им быть эффективными культурными медиаторами в стандартных и нестандартных ситуациях лично и профессионально значимых сферах межкультурной коммуникации, а также быть способными педагогически передать свой медиативный опыт университетским студентам;

- владение поведенческими сценариями, форматами и средствами самовыражения на русском и иностранном языках (по социально заостренной тематике и проблематике противоречивого бытия современной человеческой цивилизации), которые можно признать как этически приемлемые, коммуникативно и когнитивно целесообразные, социально и культурно значимые (и юридически оправданные в некоторых случаях) в предлагаемых обстоятельствах профессиональной деятельности межкультурной коммуникации.

И студенты магистратуры, специалитета и аспирантуры станут впоследствии достойной отечественной академической элитой, если в процессе университетского образования они:

- осознали себя носителями культурно-исторической памяти России;
- приобрели способность выполнять социокультурную роль субъекта диалога культур (выпускник аспирантуры), кросс-культурного и плюрикультурного медиатора (начиная с бакалавриата и продолжая в магистратуре);
- развили свои аналитические способности к критическому осмыслению историко-культурного развития России-цивилизации, других культурно-языковых сообществ, континентальных / региональных / национальных / этнических культур, геополитических сообществ;
- достигли необходимого уровня социальной, политической и правовой зрелости для внесения своего профессионального вклада в поступательное развитие России;
- осознали свою принадлежность к научной школе и способность ее представлять в национальных и международных научных сообществах;
- воспитали у себя научно-исследовательскую устремленность и результативность, аналитичность, глубину, целостность и диалектичность мышления;
- овладели необходимым вербальным и невербальным репертуаром осуществления научно-образовательной, научной, научно-просветительской, консультационной и научно-экспертной (на уровне аспирантуры) и педагогической деятельности (включая

билингвальную и поликультурную составляющие) в условиях профессионально значимых сфер межкультурной коммуникации.

Поскольку медиативная составляющая языкового образования (ЯО) сравнительно недавно стала рассматриваться как объект обучения и оценивания в нем, то пока существует немало лингводидактических и методических трудностей в последовательном и динамичном формировании и развитии медиативной компетенции в условиях ЯО в России [Enriching 21st Century Language Education: The CEFR Companion volume in practice, 2022: 239–254]. Как известно, с начала нового тысячелетия в европейской языковой педагогике произошел существенный терминологический сдвиг, поскольку было выдвинуто положение о необходимости концептуального перехода от видов речевой деятельности к коммуникационным видам деятельности¹ как объектам обучения и оценивания в современном ЯО, в числе которых выделены *рецепция*² (как устная, так и письменная форма восприятия информации), *продукция* (устная и письменная монологическая деятельность, к вербальным продуктам письменной деятельности индивида относятся эссе, отчеты, дневники, биографии, стихи), *интеракция* (устный или письменный обмен информацией между коммуникантами) и *медиация* [CEFR, 2001; CEFR.CV, 2020].

В лингводидактике медиация рассматривается как вербальная деятельность участника коммуникации по использованию языка не для выражения своих собственных мыслей, а для оказания коммуникативно-когнитивной помощи другим коммуникантам, которые не могут понять друг друга непосредственно, говоря на разных языках или на одном, но иностранном языке [CEFR, 2001: 87]. При этом следует учитывать, что терминами «медиация» и «медиатор» стали оперировать в лингводидактике сравнительно недавно, преимущественно с 2001 г., в то время как в ряде других гуманитарных наук эти термины широко используются уже с конца XX в. [Honeyman, 1988; Riskin, 1997]. В таких областях гуманитарного знания, как юриспруденция [Соловьева, 2014], деловая коммуникация [Mitrut, 2012] трактуется как вербальная деятельность медиатора, который будучи независимым физическим лицом, выступает

¹ Понятие «виды коммуникационной деятельности» в теории коммуникации несколько шире традиционного понятия «речевая деятельность» в теории обучения ИЯ, поскольку подразумевает использование как вербальных, так и невербальных средств общения, и, соответственно, и те и другие должны быть объектами языкового образования.

² Процесс восприятия и трансформации аудитивной, аудиовизуальной и визуальной информации при приеме индивидом сообщения. См.: Азимова Э.Г., Щукина А.Н. Современный словарь методических терминов и понятий: Теория и практика обучения языкам. М., 2019. С. 283.

посредником между сторонами и способствует разрешению экономических, семейных, трудовых и других споров. С одной стороны, как в лингводидактике, так и в этих областях гуманитарного знания медиативная деятельность выступает как одна из коммуникационных видов деятельности человека, соотносимая с понятием «социальная коммуникация», для последней характерно движение смыслов от отправителя информации к ее получателю в социальном и временном пространстве при использовании наиболее целесообразных и функционально приемлемых вербальных и невербальных средств общения при заданной форме коммуникационной деятельности и ее каналов [Соколов, 2002]. С другой стороны, особенности дидактического контекста конкретного образования существенно влияют на выбор тех или иных задач и содержания медиативного образования и его оценивания: предназначена ли конкретная образовательная модель медиативной подготовки студентов к исполнению социокультурной роли медиатора как пользователей конкретных языков в иноязычном и инокультурном профессиональном пространстве или она нацелена на *профессиональную* подготовку обучающихся, например, в юриспруденции в соответствии с *профессионально-профильными требованиями профессионального стандарта*³.

Сравнительный анализ трактовок содержания медиативной составляющей в международных публикациях в области теории и методики обучения ИЯ и содержания медиативного образования в юриспруденции показывает, что в последней медиация — это профессиональная деятельность, преимущественно монолингвального характера, осуществляется профессионалом-медиатором и строго регламентируется законодательно, в то время как медиативная деятельность в зарубежных и отечественных лингводидактических публикациях обозначена как добровольный акт со стороны одного из участников межкультурной коммуникации, выступающего в роли медиатора(-любителя). Помимо этого, в международных публикациях [CEFR, 2001; CEFR.CV, 2020] медиативная деятельность коммуниканта включает в себя как монолингвальное, так и билингвальное взаимодействие с другими участниками межкультурной

³ Статья 2 Федерального закона РФ «Об альтернативной процедуре урегулирования споров с участием посредника (процедуре медиации)». В российской юриспруденции с опорой на законодательную базу медиация определяется как внесудебный способ урегулирования правовых споров на основе взаимовыгодных принципов (добровольность, нейтральность, равноправие и конфиденциальность), используя особую процедуру, позволяющую спорящим сторонам, под контролем медиатора, лично участвовать в разработке содержания медиативного соглашения, участвуя, таким образом, в разрешении конфликта [Соловьева, 2014: 52], а для этого у медиатора необходим высокий уровень речевой культуры.

коммуникации (МКК). На особенности понятийной трактовки содержания термина «медиация» в лингводидактике повлияла нацеленность национальных систем ЯО на обучение нормам межкультурного общения на неродном языке в условиях плюрикультурной среды, в которой медиатор-любитель считает необходимым для себя помочь другим участникам МКК преодолеть возникшее недопонимание между ними как следствие лингвистических, коммуникативно-когнитивных и социокультурных барьеров.

Поскольку первоначально основные концептуальные положения были изложены на английском и французском языках, то в 2019–2021 гг. потребовалось теоретико-экспериментальное изучение глубины их методического осмысления не только студентами магистратуры и аспирантуры, но и российскими вузовскими педагогами с опытом конструирования рабочих программ по практико-ориентированным и теоретическим дисциплинам и учебной литературы для освоения университетских дисциплин. С этой целью было осуществлено лингводидактически ориентированное социологическое исследование⁴ [Enriching 21st Century Language Education, 2022: 169–180] с целью:

- определения степени методической осведомленности преподавателей и студентов магистратуры и аспирантуры о необходимости перехода в языковой педагогике и, соответственно, в ЯО от четырех видов речевой монолингвальной деятельности к коммуникационным видам деятельности (монолингвальных и билингвальных форматов);
- выяснения отношения разных субъектов ЯО к медиативной деятельности как одной из сравнительно новых целей высшего образования и наличия или отсутствия у них концептуальных, либо терминологических трудностей в понимании лингводидактических постулатов касательно медиации как объекта обучения и оценивания в языковом образовании, а также в передаче англоязычной терминологии на русском языке;
- сравнения профессиональных потребностей преподавателей, студентов магистратуры и аспирантуры в овладения рядом разновидностей медиативной деятельности для успешного научно-

⁴ При проведении лингводидактически ориентированных опросов и интервью респонденты включали: а) 21 преподавателя английского языка МГУ (9 из них преподавали английский язык студентам-лингвистам и 12 преподавателей преподавали английский для специальных целей); б) 12 преподавателей немецкого языка МГИМО и в) 27 специалистов ФЛТ СПУ им. Минина, а также 10 магистрантов МГУ, специализирующихся в области теории обучения ИЯ и межкультурной коммуникации, 10 аспирантов, специализирующихся в области теории обучения ИЯ и воспитания средствами ИЯ.

исследовательского и педагогического сотрудничества в условиях МКК;

- обсуждения методических вопросов степени ориентированности отечественной учебной иноязычной литературы на формирование профессионально значимых медиативных умений;
- методического прогнозирования возможных форматов контрольных заданий для определения уровня владения коммуникативно-когнитивными умениями, необходимыми для медиатора.

Теоретико-экспериментальное исследование в 2019–2021 гг. выявило, во-первых, определенные различия в степени методического принятия или отторжения преподавателями в языковом образовании идеи перехода от видов речевой деятельности к коммуникационным видам деятельности. Так, полностью это методическое положение было поддержано 10% респондентов, частично с ним согласились 85%, причем четырем процентам респондентов потребовалось немало времени для перечитывания несколько раз “Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment” [CEFR, 2001] и “Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment: Companion Volume” [CEFR.CV, 2020], чтобы принять собственное решение и ответить на этот вопрос (4⁰); полное неприятие этой методической идеи было выявлено у 1% респондентов.

Респонденты (которые частично поддержали методическую идею о необходимости перехода к обучению четырем видам коммуникационной деятельности) выдвинули в интервью предварительные дидактические условия для качественного медиативного образования студентов, а именно: а) преподаватели ИЯ должны пройти дополнительную подготовку или переподготовку для обучения рецепции, продукции, интеракции и медиации как видам коммуникационной деятельности на ИЯ; б) каждый из коммуникационных видов деятельности следует детально описать на русском языке в отечественной методической литературе по со-изучению языков и культур в терминах концептуальных основ, педагогических, дидактических и методических подходов, образовательных технологий, планируемых результатов овладения этими видами коммуникационной деятельности, способах оценивания уровня овладения ими студентами; в) для преподавателей необходимо подготовить англо-русский лингводидактический глоссарий англоязычной терминологии⁵, поскольку при его отсутствии возникают терминологические

⁵ К числу наиболее трудных англоязычных терминов для передачи их методического понятийного содержания на русском языке преподавателями были отнесены такие, как *modes of communication*, *cross-linguistic mediation*, *linguaging*, *mediating a text (incl. amplifying a dense text, streaming a text)*, *mediating a concept*,

гические трудности в поиске адекватных способов их передачи на русском языке в текстах рабочих программ и другой образовательной документации.

К настоящему времени в результате теоретико-экспериментальной работы по теме НИР «Медиация в лингвокультурном образовании и научной коммуникации» удалось снять основные терминологические трудности при описании медиации как объекта обучения и оценивания в российском ЯО, так, на русском языке предложены: а) классификация видов и подвидов медиативной деятельности, номенклатура медиативных знаний, умений и стратегий; б) лингводидактическая интерпретация понятийного содержания термина «медиатор»; в) методический инструментарий для медиативной подготовки будущей академической элиты на неязыковых и языковых (непереводческих) отделениях университетов в процессе научной, научно-просветительской, экспертной и педагогической деятельности на иностранном и русском языках в условиях профессионально-профильной МКК [подробнее, см.: Сафонова, 2021; 2022; 2023].

Если исходить из специфики тех медиативных знаний, умений, способностей и стратегий, которыми должен овладеть участник МКК как медиатор, особенностей коммуникативно-когнитивных функций и его действий при взаимодействии с другими участниками профессиональной МКК, то основные виды медиативной деятельности целесообразно обозначить на русском языке следующим образом:

1. Textoобразующая медиация (*mediating a text*);
2. Понятийно-регулятивная медиативная деятельность (*mediating concepts*);
3. Коммуникативно-регулятивная медиативная деятельность (*mediating communication*).

Среди подвидов *textoобразующей медиации* [Сафонова, 2021, 2022, 2023], выделяемых в Сопутствующих материалах к европейским рамочным рекомендациям по языковому образованию [CEFR. CV, 2020], представляется прежде всего целесообразным в отечественной лингводидактике обратить внимание на двуязычные разновидности этого вида медиации: переводческая деятельность по представлению и / или интерпретации на языке Б конкретной вербальной или образно-схематической информации, представленной на языке А, а также зрительно-письменный и зрительно-устный переводы. Однако не следует переоценивать полноту лингводидакти-

mediating communication, mediator as a social agent, могли их относительно корректно использовать в педагогической речи на английском, но затруднились найти корректные аналоги на русском языке.

тической информации о текстообразующей медиации и ее разновидностях как объекте обучения и оценивания в вышеуказанной публикации. Она требует лингводидактического переосмысления с ориентацией на задачи подготовки российских студентов к научной, научно-просветительской и экспертной деятельности. Результаты НИР показали что в профессионально значимые разновидности текстообразующей медиации входят: 1) образно-схематическое переводческое преобразование вербальной исследовательской информации (представленной на языке А) в иконографику на языке Б; 2) вербальная интерпретация на языке перевода иконографики (представленной на исходном языке); 3) выполнение зрительно-устного перевода (выборочного или полного, аннотационного) научной (организационно-исследовательской), научно-правовой информации с исходного языка на язык перевода; 4) выполнение зрительно-письменного (выборочного или полного, аннотационного или реферативного) перевода научной (организационно-исследовательской), научно-правовой информации с исходного языка на язык перевода; 5) выполнение последовательного перевода аннотаций, научных статей или их отдельных фрагментов, материалов научных и научно-популярных лекций, выступлений на научных конференциях, материалов научных отчетов и профессиональной экспертизы; 6) подготовка билингвальных глоссариев профессионально-профильной терминологии, используемой в инновационных исследованиях; 7) проведение медиативных консультаций для российских исследователей по подготовке устных презентаций и форматированию текстов слайдов, а также научных статей на ИЯ в международно принятых форматах.

К разновидностям *понятийно-регулятивной медиации* [Сафонова, 2021, 2022] как коммуникационного вида деятельности в языковой педагогике относят *понятийно-регулятивную медиативную деятельность*: а) по обеспечению условий для группового сотрудничества в процессе попыток коммуникантов достичь понятийно-концептуального взаимопонимания; б) созданию понятийно-концептуального пространства для сотрудничества при совместном решении конкретной проблемы; в) управлению (со стороны медиатора) коммуникативным взаимодействием участников межкультурной коммуникации в процессе выполнения совместной работы, а также стимулированию концептуально-понятийного взаимодействия в процессе обсуждения (включая дискуссионное обсуждение) проблем, подходов к их решению, стратегии по реализации совместно принятых положений и решений [CEFR.CV, 2020: 108–113].

К *понятийно-регулятивной медиативной деятельности* [Сафонова, 2021, 2022] относят медиативную деятельность индивида по:

а) обеспечению условий для группового сотрудничества в процессе попыток коммуникантов достичь понятийно-концептуального взаимопонимания (Collaborating in a group: facilitating collaborative interaction with peers) [CEFR, 2020: 119];

б) созданию понятийно-концептуального пространства для сотрудничества при совместном решении конкретной проблемы (Collaborating in a group: Collaborating to construct meaning) [CEFR, 2020: 119];

в) управлению (со стороны медиатора) коммуникативным взаимодействием коммуникантов в процессе выполнения совместной работы (Leading group work: managing interaction) [CEFR, 2020: 121], а также стимулированию концептуально-понятийного взаимодействия (Leading group work: encouraging conceptual talk) [CEFR, 2020: 121] в процессе обсуждения (включая дискуссионное обсуждение) проблем, подходов к их решению, стратегии по реализации совместных принятых положений и решений.

Понятийно-регулятивная медиация значительно более сложная вербальная деятельность коммуниканта, чем текстообразующая медиация, вдобавок в условиях профессионально-профильной МКК она преимущественно входит в обязанности модераторов / председателей секций на международных научных конференциях, однако имеет смысл начинать подготовку будущей академической элиты к качественному выполнению этого вида медиации посредством учебного вовлечения аспирантов на занятиях по ИЯ в профессионально-профильные ролевые игры и симуляции, сконструированные на материале аудио- и видеоподкастов по актуальной тематике и проблематике научной специализации.

Анализ вербальных выступлений российских представителей гуманитарных наук на английском языке в 2016–2021 гг. показал, что к числу специфических разновидностей понятийно-регулятивной медиации, овладение которыми очень важно для российских кандидатов и докторов наук следует, очевидно, отнести их готовность и способность осуществлять медиативную деятельность:

а) по фасилитации исследовательского взаимодействия в проектной плюрикультурной группе в условиях межкультурной научной коммуникации и международного научно-исследовательского сотрудничества;

б) созданию понятийно-концептуального пространства для научно-исследовательского и/или педагогического международного сотрудничества;

в) управлению вербальным понятийно-концептуальным взаимодействием участников международной научной коммуникации офлайн и онлайн;

г) стимулированию понятийно-концептуального взаимодействия членов исследовательской / проектной группы для достижения когнитивного консенсуса при осуществлении научной, научно-просветительской и экспертной деятельности, образовательной деятельности в процессе международного сотрудничества и кооперации.

Коммуникативно-регулятивная медиация [Сафонова, 2021] в публикации “Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment: Companion volume” [CEFR, 2020: 122–125] представлена следующими разновидностями: а) монолингвальная деятельность медиатора по фасилитации плюрикультурного дискуссионного пространства (facilitating pluricultural space) [CEFR, 2020: 123]; б) билингвальная кросс-культурная деятельность медиатора в ситуациях неформального общения с друзьями и коллегами (acting as intermediary in informal situations with friends and colleagues) [CEFR, 2020: 124]; в) монолингвальная деятельность медиатора по оказанию помощи коммуникантам в деликатных ситуациях взаимодействия и ситуациях с наличием разногласий между ними (facilitating communication in delicate situations and disagreements) [CEFR.CV, 2020: 125]. Если методически детализировать эти идеи в отношении медиативной образованности представителей университетского содружества, то уровень их владения коммуникативно-регулятивной медиацией должен быть достаточным, социокультурно целесообразным, вербально и невербально приемлемым⁶ для: а) фасилитации плюрикультурного дискуссионного научного пространства; б) выбора и реализации коммуникативно и когнитивно приемлемого сценария билингвальной кросс-культурной медиативной деятельности для преодоления вербального и невербального дискомфорта в процессе обсуждения научных поисков, стратегий и результатов в условиях международного сотрудничества; в) оказания помощи в ситуациях формального и неформального общения исследователей с коллегами.

Как отмечалось ранее, на основе теоретико-экспериментального исследования разновидностей текстообразующей, понятийно-регулятивной и коммуникативно-регулятивной медиации [North & Piccardo, 2016] осуществлялось выделение дескрипторов для построения 25 многоуровневых оценочных шкал по определению уровня владения коммуникантом основными видами и разновидностями медиативной деятельности на неродном языке в терминах коммуникативно-когнитивных знаний, вербальных действий и их после-

⁶ О вербальных и невербальных особенностях поликодовой межкультурной коммуникации подробнее см.: Молчанова Г.Г. Когнитивная поликодовость межкультурной коммуникации: вербалика и невербалика. М., 2014.

довательности в поведенческих сценариях МКК, медиативных психологических способностей. Другое дело — эти оценочные шкалы, во-первых, должны быть методически адаптированы к национальным образовательным контекстам и направлениям подготовки выпускников высшей школе и переподготовки университетских преподавателей; во-вторых, прежде, чем оценивать какую-либо деятельность, необходимо раскрыть лингвокультурные основы и методические технологии обучения разным видам медиативной деятельности при подготовке студентов университета непереводческих специальностей на разных уровнях высшего образования с учетом теоретических и прикладных результатов в области теории коммуникации, когнитивной лингвистики [см., напр.: Молчанова, 2014], теории и методики обучения нормам межкультурного общения, теории и практики развития и формирования общегуманитарных компетенций [Сафонова, 2024] в высшей школе. Помимо этого, следует обратить внимание и на тот факт, что в отношении оценочного шкалирования корректности медиативных стратегий участника МКК в “Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment: Companion Volume” [CEFR.CV, 2020: 126–129] предлагаются пять многоуровневых оценочных шкал⁷ для оценивания деятельности коммуниканта как медиатора в условиях МКК, которые требуют дополнительных верификационных исследований в российской лингводидактике высшей школы .

Теоретико-экспериментальное ранжирование разных видов и разновидностей медиативной деятельности коммуниканта в 2020–2021 гг. показало, что текстообразующую медиацию целесообразно рассматривать как объект обучения преимущественно на непереводческих отделениях в магистратуре, в то время как коммуникативно-регулятивная и особенно понятийно-регулятивная медиации могут быть пока объектом ЯО преимущественно в аспирантуре [Сафонова, 2021]. Среди ключевых лингводидактических понятий по научной проблематике этой статьи относятся и вопросы лингводидактического уточнения понятийного содержания термина «медиатор». В контексте отечественной лингвокультурной педагогики медиатор трактуется как *участник межкультурной коммуникации, который добровольно при необходимости выступает в ней в роли культурного медиатора, сознательно избирает диалог культур как стиль общения и противостоит/нивелирует ситуации не-диалога*

⁷ К ним отнесли следующие оценочные шкалы: Linking to previous knowledge [CEFR.CV, 2020: 128], Adapting language [CEFR.CV, 2020: 128], Breaking down complicated information [CEFR.CV, 2020: 128], Amplifying a dense text [CEFR.CV, 2020: 129], Streamlining a text [CEFR.CV, 2020: 129].

культур⁸, готов и способен осуществлять текстообразующую, понятийно-регулятивную и коммуникативно-регулятивную медиативные деятельности на родном и неродном языках, способен побуждать других людей и создавать благоприятные условия для межкультурного диалога при коммуникативном взаимодействии и в соответствии с принципом жить вместе с достоинством и равноправно [Safonova, 2018]. При этом следует осознавать, что для культурного медиатора такого уровня требуется коммуникативное владение языком не ниже уровня С2, а также переводческая образованность и сформированный профессиональный билингвизм. Следовательно, в лингводидактике высшей школы необходимо показать методическую дорогу, обеспечивающую постепенное, но динамичное формирование медиативной компетенции у обучающихся в условиях профессиональной МКК начиная с развития у них необходимых коммуникативно-когнитивных качеств как *партнера кросс-культурного взаимодействия* при осуществлении научно-образовательной деятельности (уровень В1 коммуникативного владения языком), затем как *кросс-культурного медиатора* (уровень В2 коммуникативного владения первым ИЯ), постепенно переходя к подготовке *межкультурного медиатора* в региональном поликультурном / плюрикультурном пространстве (уровень С1 коммуникативного владения первым ИЯ), и, наконец, подготовка *плюрикультурного медиатора* (уровень С2), способного помогать партнерам в профессионально и лично значимых сферах межкультурной коммуникации в условиях современного ценностно разделенного мира.

Методическим инструментарием для формирования и развития профессионально-профильной медиативной компетенции выступают методически целесообразные виды учебной монолингвальной и билингвальной деятельности студентов, обеспечивающие создание проблемно-ориентированной образовательной среды. Конструирование методического инструментария осуществляется в контексте интеграции отечественных системного, аксиологического, проблемного, социокультурного и коммуникативно-деятельностного подходов. При этом развитие медиативной компетенции у студентов осуществляется в системе формирования и других обще-гуманитарных компетенций — эмпатической, поликодовой, риторической, полемической, лингвоэкологической и конфликтологической.

⁸ Понятийное содержание философской бинарной оппозиции «диалог культур-не-диалог культур» раскрыто, см.: *Каган М.С.* Мир общения: Проблема межсубъектных отношений. М., 1988.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Исследователь XXI века: формирование компетенций в системе высшего образования: Колл. монография / Отв. ред. Е.В. Караваева. М., 2018.
2. Каган М.С. Мир общения: Проблема межсубъектных отношений. М., 1988.
3. Молчанова Г.Г. Когнитивная поликодность межкультурной коммуникации: вербалика и невербалика. М., 2014.
4. Сафонова В.В. Лингводидактические основы обучения переводческой деятельности гуманитариев непереводческих специальностей // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2024. № 1. С. 78–85.
5. Сафонова В.В. Лингводидактические размышления о медиативном образовании преподавателя-исследователя в системе языковой подготовки к международному партнерству и сотрудничеству // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2021. № 1. С. 151–164.
6. Сафонова В.В. Медиативная деятельность на иностранном языке как объект обучения в международно-ориентированном вузовском образовании (глава в коллективной монографии) // Современные тренды в межкультурной коммуникации и дидактике: Сборник. Варшава, 2022. С. 176–192.
7. Сафонова В.В. Медиативная текстообразующая деятельность как объект оценивания в лингвокультурной педагогике. Глава 7 // Карта компетенций педагога иностранных языков в условиях цифровизации образования: Монография. М., 2023. С. 136–188.
8. Сафонова В.В. Методологические проблемы формирования общегуманитарных компетенций в условиях геополитического противостояния и строительства нового мира // Коммуникативные коды в межкультурном пространстве как средство формирования общегуманитарных компетенций человека нового поколения: Материалы IV Международной междисциплинарной научной конференции 15–16 января 2024 г.: Сборник научных трудов. М., 2024. С. 32–47.
9. Соколов А.В. Общая теория социальной коммуникации: Учебное пособие. СПб., 2002.
10. Соловьева И.Ю. О необходимости базовых знаний о медиации в работе судьи // Медиация как культура согласия: Материалы Международной научно-практической конференции 9–10 апреля 2014 года (г. Пермь): Сб. информационно-метод. материалов / Под ред. Т.И. Марголиной, Л.А. Ясыревой. Пермь, 2014. С. 51–59.
11. CEFR. Common European Framework of Reference: Learning, Teaching, Assessment. Cambridge, 2001.
12. CEFR. CV. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment: Companion Volume. Strasbourg, 2020.
13. Cultural Mediation in Language Learning and Teaching / Ed. G. Zarate et al. Strasbourg, 2004.
14. Enriching 21st Century Language Education: The CEFR Companion volume in practice. Strasbourg: Council of Europe Publishing, 2022 / Ed. by B. North, E. Piccardo, T. Goodier, D. Fasoglio, R. Margonis-Pasinetti & B. Ruschoff. Strasbourg, 2022.
15. Honeyman C. Five Elements of Mediation // Negotiation Journal. 1988. Vol. 4. Issue 2. P. 149–160.
16. Mitrut D. Intercultural mediation // International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences. 2012. Vol. 2. №. 113. P. 344–350.

17. *North B., Piccardo E.* Developing illustrative descriptors of aspects of mediation for the CEFR. Strasbourg: Education Policy Division, Council of Europe, 2016. P. 455–459.
18. *Riskin L.L.* Understanding Mediators' Orientations, Strategies, and Techniques: A Grid for the Perplexed // *Harvard Negotiation Law Review*. 1996. Vol. 1. № 7. P. 8–51.
19. *Safonova V.* Educating the language learner as a cultural mediator in the English classroom // *Proceedings of the 11th Innovation in Language Learning International Conference*. Bologna; Florence, 2018. P. 305–308.

Victoria V. Safonova

**MEDIATION TRAINING AS A PART AND PARCEL
OF RUSSIAN ACADEMIC ELITE'S LINGUOCULTURAL
EDUCATION**

Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia; safonova.ffl.msu@mail.ru

Abstract: This paper gives an insight into the major outcomes of the 2019–2023 MSU research project on investigating mediation as a language-and-culture bound communicative mode and as a new objective of modern tertiary language education in Russia. Mediation skills are thought to be of primary importance for the Russian academic elite's intercultural communication in the world facing the war of values in which the academic elite is expected to act as a promoter of the dialogue of cultures and civilizations, able to preserve cultural heritage and counteract modern cultural vandalism, cultural imperialism and the policy of cancel culture whenever the latter happen to be in society. The paper starts with some introductory notes on the importance of the 21-st century terminology changes in language pedagogy because of a paradigmatic shift from traditional language skills as objectives of language education to 4 modes of communication (reception, production, interaction and mediation). It discusses the outcomes of the 2016–2021 international research projects on updating CEFR descriptors and on sharing pedagogical experiences in teaching and evaluating mediation skills. The author finds it necessary to rethink these research outcomes with a focus on the needs, objectives and training content of mediation education for different types of learners or trainees (MD / PhD students, PhD researchers of different ranks) and offers a linguodidactic vision of establishing a framework for a) teaching master's degree students and PhD students to mediate a text & b) teaching university researchers/teachers to mediate concepts and to mediate communication. This conceptual framework is based on the 2018–2022 research results of several studies carried out to identify MD and PhD students' needs to act as mediators in international academic settings, the needs, readiness and abilities of Humanities scholars to act as pluricultural mediators while participating in international scientific & educational communication.

Keywords: academic elite; mediation education; mediating a text; mediating concepts; mediating communication; tertiary education; mediator

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

For citation: Safonova V.V. (2024) Mediation Training as a Part and Parcel of Russian Academic Elite’s Linguocultural Education. *Lomonosov Linguistics and Intercultural Communication Journal*, vol. 27, no. 4, pp. 50–67. (In Russ.)

About the author: *Viktoria V. Safonova* — Dr. Habil in Pedagogical Sciences, Professor, Department of Linguistics, Translation and Intercultural Communication, Faculty of Foreign Languages and Area Studies, Lomonosov Moscow State University; safonova.ff.lmsu@mail.ru.

REFERENCES

1. Karavaeva E.V. 2018. *Issledovatel' XXI veka: formirovanie kompetencij v sisteme vy'sshego obrazovaniya: Kollektivnaya monografiya* [The XXI Century Researcher: Developing Research Competencies in Higher Education: Collective Monograph]. In Karavaeva E.V. (ed.). M.: Izdatel'stvo “Geoinfo”. (In Russ.)
2. Kagan M.S. 1988. *Mir obshcheniya. Problema mezhsob'ektnyh otnoshenij* [The World of communication. The problem of intersubjective relations]. M.: Politizdat. (In Russ.)
3. Molchanova G.G. 2014. *Kognitivnaya polikodovost' mezhkul'turnoj kommunikacii: verbalika i neverbalika*. [Cognitive Polycodedness in Intercultural Communication: Verbal and Non-verbal Aspects]. M.: OLMA Media Grupp. (In Russ.)
4. Safonova V.V. 2024. *Lingvodidakticheskie osnovy' obucheniya perevodcheskoj deyatel'nosti gumanitariyev neperevodcheskix special'nostej* [Linguodidactic Fundamentals of Teaching Translation to the Humanities Students of Non-Translation Specialties]. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta. Obrazovanie i pedagogicheskie nauki*, no. 1, pp. 78–85. (In Russ.)
5. Safonova V.V. 2021b. *Lingvodidakticheskie razmy'shleniya o mediativnom obrazovanii prepodavatelya-issledovatelya v sisteme yazy'kovoj podgotovki k mezhdunarodnomu partnerstvu i sotrudnichestvu* [Language Pedagogy Reflections on the Mediation Education of the Teacher-Researcher in the System of Language Training for International Partnership and Cooperation]. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta. Obrazovanie i pedagogicheskie nauki*, no. 1, pp. 151–164. (In Russ.)
6. Safonova V.V. 2022. *Mediativnaya deyatel'nost' na inostrannom yazy'ke kak ob'ekt obucheniya v mezhdunarodno-orientirovannom vuzovskom obrazovanii (glava v kollektivnoj monografii)* [Mediation in a Foreign Language as an Objective of Teaching & Learning in Internationally- oriented University Education]. *Sovremennye trendy' v mezhkul'turnoj kommunikacii i didaktike* [Contemporary Trends in Intercultural Communication and Didactics], pp. 176–192. (In Russ.)
7. Safonova V.V. 2023. *Mediativnaya tekstoobrazuyushchaya deyatel'nost' kak ob'ekt ocenivaniya v lingvokul'turnoj pedagogike* [Mediative text-forming activity as an object of assessment in linguacultural pedagogy]. *Karta kompetencij pedagoga inostrannyx yazy'kov v usloviyax cifrovizacii obrazovaniya (monografiya)*. M.: E'ditus, pp. 136–188. (In Russ.)
8. Safonova V.V. 2024. *Metodologicheskie problemy' formirovaniya obshhegumanitarnyx kompetencij v usloviyax geopoliticheskogo protivostoyaniya i stroitel'stva novogo*

mira [Methodological Crucial Issues of Forming & Developing General Humanitarian Competences in the Context of Geopolitical Confrontation & Building a New World]. *Kommunikativny'e kody' v mezhkul'turnom prostranstve kak sredstvo formirovaniya obshhehumanitarny'x kompetencij cheloveka novogo pokoleniya. Materialy' IV Mezhdunarodnoj mezhdisciplinarnoj nauchnoj konferencii 15–16 yanvarya 2024g. Sbornik nauchny'x trudov.* M.: KDU, Dobrosvet, pp. 32–47. (In Russ.)

9. Sokolov A.V. 2002. *Obshhaya teoriya social'noj kommunikacii* [The General Theory of Social Communication]: Ucheb. posobie. SPb.: Mixajlov. (In Russ.)
10. Solov`eva I.Yu. 2014. O neobxodimosti bazovy'x znaniy o mediacii v rabote sud`i [About the Necessity of Basic Mediation Knowledge in the Judge's Job]. In Margolina T.I., Yasy`reva L.A. (eds.). *Mediaciya kak kul'tura soglasiya: Materialy' mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii 9–10 aprelya 2014 goda (g. Perm'): Sb. inform.-metod. materialov.* Perm', pp. 51–59. (In Russ.)
11. CEFR. *Common European Framework of Reference: Learning, Teaching, Assessment.* Cambridge, 2001.
12. CEFR.CV. *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment: Companion Volume.* Strasbourg: Department Council of Europe Language Policy, Programme Education Policy Division Education Department Council of Europe, 2020.
13. Zarate G. 2004. *Cultural Mediation in Language Learning and Teaching.* In Ed. G. Zarate et al. (eds.) Strasbourg, Graz: Council of Europe, European Centre for Modern Languages.
14. North B., Piccardo E., Goodier T., Fasoglio D., Margonis-Pasinetti R., Ruschoff B. 2022. *Enriching 21st Century Language Education: The CEFR Companion volume in practice.* In B. North, E. Piccardo, T. Goodier, D. Fasoglio, R. Margonis-Pasinetti & B. Ruschoff (eds.). Strasbourg: Council of Europe Publishing.
15. Honeyman C. 1988. Five Elements of Mediation. *Negotiation Journal*, vol. 4, issue 2, pp. 149–160.
16. Mitrut D. 2012. Intercultural mediation. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, vol. 2, no. 113, pp. 344–350.
17. North B. and Piccardo E. 2016. *Developing illustrative descriptors of aspects of mediation for the CEFR.* Strasbourg: Education Policy Division, Council of Europe.
18. Riskin L.L. 1997 Understanding Mediators' Orientations, Strategies, and Techniques: A Grid for the Perplexed. *Harvard Negotiation Law Review*, vol. 1, no. 7, pp. 8–51.
19. Safonova V. 2018. Educating the language learner as a cultural mediator in the English classroom. *Proceedings of the 11th Innovation in Language Learning International Conference*, Bologna, Florence: Filodiritto Publisher, pp. 305–308.

Статья поступила в редакцию 14.05.2024;
одобрена после рецензирования 02.06.2024;
принята к публикации 28.06.2024;

The article was submitted 14.05.2024;
approved after reviewing 02.06.2024;
accepted for publication 28.06.2024.

З.Г. Прошина

ОБУЧЕНИЕ ЗАПАДНОЕВРОПЕЙСКИМ ЯЗЫКАМ С ПОВОРОТОМ НА ВОСТОК: ЧТО ЭТО ПРЕДПОЛАГАЕТ?

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

Аннотация: В статье поднят вопрос о необходимости ориентации при изучении иностранных языков не только на лингвистические и культурные особенности традиционных стран изучаемых языков, но и в связи с плюрицентричностью большинства европейских языков — на особенности использования вариантов этих языков, считающихся неродными для пользователей, участвующих в широкой межнациональной / межкультурной коммуникации на этих вариантах. Восточноазиатские варианты, особенно китайский вариант английского языка, с которым российским коммуникантам чаще всего приходится иметь дело, являются ярким образцом такого материала. Восприятие и понимание таких вариантов нередко представляет огромную проблему для неподготовленных коммуникантов — на всех уровнях языковой структуры: фонографическом, грамматическом, лексико-семантическом и даже дискурсивно-прагматическом. Выходом из такого рода проблем должно стать знакомство студентов с существованием вариантов плюрицентричных языков, т.е. с основами контактной вариантологии; рецептивная тренировка на восприятие речи азиатских коммуникантов, осознание проблем восприятия варианта собственной речи на родном для студентов (русском) варианте английского (или другого плюрицентричного) языка; изучение транслингвальной литературы, написанной авторами на китайском (или другом восточном) варианте, чтение и слушание СМИ на этом варианте; тренировка опосредованного перевода с этого варианта (английского или другого международного) языка на русский язык; приобретение основ межкультурной грамотности. Все эти моменты важны не только при обучении российских студентов, но также помогут в обучении все увеличивающегося в наших университетах контингента китайских студентов.

Ключевые слова: западноевропейские плюрицентрические языки; восточноазиатские варианты английского языка; трансференция; переводческие корреляции; опосредованный перевод; транслингвальное творчество

doi: 10.55959/MSU-2074-1588-19-27-3-5

Прошина Зоя Григорьевна — доктор филологических наук, профессор, профессор кафедры теории преподавания иностранных языков факультета иностранных языков и регионоведения МГУ имени М.В. Ломоносова; proshinazoya@yandex.ru.

© Прошина З.Г., 2024



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

Для цитирования: Прошина З.Г. Обучение западноевропейским языкам с поворотом на восток: что это предполагает? // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2024. Т. 27. № 4. С. 68–83.

Введение

Современная геополитическая обстановка свидетельствует об отходе нашей страны от европоцентризма и повороте прежде всего на Восток. Это значит уход от многих европейских ценностей, особенно новых, и рост интереса к культурам Востока, порой кажущимся экзотичным и диковинным, но философия которых представляет ключи к огромному количеству современных проблем. Среди этих культур особое место прежде всего в силу исторических причин принадлежит культурам Китая и Индии. В силу ограниченности объема статьи мы остановим свое внимание на общении с представителями китайской культуры.

Глобализм, затронувший почти все сферы нашей жизни, проявился и в языке: глобальным стал английский язык, широкую сферу применения на разных континентах нашли и другие европейские языки (немецкий, французский, испанский и др.), ставшие международными и лишь немного уступившие английскому по своему распространению. Лингвистической компенсацией (а возможно, и расплатой) за такой масштаб использования этих языков оказался процесс их дифференциации: в результате тесного контакта с новыми языками и культурами эти языки стали распадаться на варианты, которые по некоторым параметрам так далеко отходят друг от друга, что готовы превратить варианты в новые языки, закрепив в них изменившиеся системные нормы. Такие дифференцированные языки получили название плюрицентричных языков [Pluricentric languages, 1992]. В данной работе речь пойдет преимущественно об английском языке, но многие описываемые в нем процессы характерны и для других западноевропейских плюрицентричных языков.

Произошли также кардинальные изменения и в количественных параметрах коммуникативного использования английского языка. Носители британского и американского вариантов, чья речь всегда служила моделью для освоения английского как иностранного языка, оказались в значительном меньшинстве среди участников англоязычной коммуникации в мире, что требует от русских коммуникантов приспособиться к речи так называемых неносителей, ее инновациям и девиациям. Число пользователей английского языка

в одном только Китае больше, чем в США и Великобритании вместе взятых. Они осваивают английский язык и у себя дома, и за границей, демонстрируя академическую мобильность. Так, по данным 2023 г., в Соединенных Штатах обучалось 290 086 китайских студентов, в Австралии — 152 715, в Великобритании — 150 720, в Канаде — 105 265¹. Закончив университеты в англоязычных странах, китайские студенты возвращаются домой или разъезжаются по разным странам, общаясь, как правило, на китайском варианте английского языка, в котором проявляются некоторые черты «китайскости», выявляемые в акценте, употреблении лексики, а иногда и в грамматике. То же самое можно сказать и о китайском немецком — ФРГ принимает к себе на учебу 40 122 китайских студента, рецепция речи которых может вызывать определенные проблемы у коммуникантов, для которых немецкий — первый, второй или иностранный язык.

В университетах Российской Федерации в 2023 г. обучалось 37 081 студент из Китая². В 2021 г. эта цифра составляла 35 352; в 2014 г. — 20 400, а в 2000 г. — всего 6 100 [Бай, Ло, 2022]. Налицо значительный прогресс и ежегодный рост. Чтобы обучать китайских студентов английскому языку в российских университетах, преподавателям также необходимо понимать их акцент и знать, как помочь им преодолевать типичные проблемы, связанные с трансферентными явлениями из их родного языка. Таким образом, знание китайского варианта английского языка необходимо русским и для коммуникации с китайцами, и для их обучения.

Что такое вариант языка?

Говоря о варианте плюрицентричного языка, мы имеем в виду речь определенного речевого сообщества, отражающую его менталитет, особенности культуры и частично — следы родного языка. Любой вариант имеет социолингвистическую [Сафонова, 1993³]

¹ Ведомости. 22 марта 2023. URL: <https://www.vedomosti.ru/society/articles/2023/03/22/967543-v-rossiiskih-vuzah-obuchaetsya-37-081-kitaiskii-student?ysclid=lt9i3u2d9366942950> (дата обращения: 11.03.2024).

² Там же.

³ Признание роли российских педагогов в области преподавания языка и тот факт, что они первыми заговорили о необходимости социокультурного подхода к языковому обучению, отражены в “Concise Encyclopedia of Applied Linguistics”: “Interest in teaching culture along with language has led to the emergence of various integrative approaches. The Russian scholar Victoria Saphonova (1996: 62) has introduced a sociocultural approach to teaching modern languages that she has described as “teaching for intercultural L2 communication in a spirit of peace and dialogue of cultures” [Berns, 2010: 256]. Не случайно, возникновение теории World Englishes совпадает с появлением теории межкультурной коммуникации [Тер-Минасова, 2004] и интересом педагогов к межкультурному подходу в лингводидактике [Ели-

транслингвальную и транскультурную⁴ природу. В отличие от языка, который является объектом преподавания, он не прескриптивен, выявляется через дескрипцию. Прескриптивной становится лишь модель обучения, которую Брэдж Качру определял как тот идеал, которому хотели бы следовать преподаватель и учащийся [Kachru, 1983]. Если раньше в большинстве стран моделью обучения был стандарт британского или американского варианта английского языка, то сегодня все больше встает вопрос о модели английского как международного языка (EIL, English as an International Language), ориентированного на представление самых разных вариантов английского языка в первую очередь стандартизированных, т.е. имеющих свои собственные кодифицированные эндонормы [English as an International Language, 2009; Прошина, 2016], и о выборе тех вариантов, которые более всего нужны обучающимся. В этом случае продуктивные навыки речи формируются на основе родного для говорящих варианта (при этом моделью обучения становится речь образованного пользователя этого варианта, а не носителя варианта Внутреннего круга). Все остальные варианты служат базой для формирования рецептивных навыков.

Как любой язык представляет собой сложное и многогранное явление, так и вариант не является однородным монолитным образованием. Варианты Внешнего и Расширяющегося кругов [Kachru, 1985], непосредственно контактирующие с родными языками пользователей, принято рассматривать в проекции билингвального континуума, состоящего из трех зон: 1) акролектной, представляющей речь хорошо образованных пользователей, основанную на письменной норме и функционирующую в формальном контексте (выступления с международных трибун дипломатов, научных работников, журналистов-международников и т.д.); 2) мезолектной, основанной на норме устной речи, или коммуникативной норме [Максименко, Беляков, 2024], используемой образованными носителями варианта [Smith, 2016] в неформальном контексте или недостаточно образованными пользователями в формальном контексте; 3) базилектной, сильно гибридизированной, пиджинизированной,

зарова, 2001; Алмазова, 2003; Гальскова, 2004; Барышников, 2020]. Ни один вариант нельзя изучать без опоры на его культуру.

⁴ В отечественной лингводидактике гораздо более широкое применение находит термин «поликультурное образование», имеющий отношение как к различным субкультурам одной национальной культуры [Сысоев, 2003], так и глокальной вариативности культур [Халяпина, 2006]. Мы считаем, что термин «транскультурный» [Языкова, Будникова, 2021] точнее отражает роль контакта культур, имеющего место в образовании варианта; он показывает частичное сохранение каждой из контактирующих культур в синергетическом третьем пространстве, называемом вариантом.

свойственной малообразованным пользователям. Именно эти три лекта в совокупности и составляют вариант языка [Прошина, 2022б], поэтому ставить знак равенства между термином «вариант» и гибридным «чинглиш», «конглиш», «руслиш» никак нельзя, поскольку последние представляют собой лишь 1/3 варианта — его базилект. Описание вариантов обычно осуществляется на мезолектном уровне, где максимально проявляются дистинктивные признаки вариантов, используемых образованными пользователями.

Важнейшее свойство и функция вариантов, реализуемых в межкультурной коммуникации в качестве языков-посредников, или лингва франка⁵, — опосредованное отражение локальной культуры и менталитета говорящих на них людей, которые, с одной стороны, стараются быть понятны своим собеседникам из других культур, а потому зачастую стараются следовать письменной норме речи, которая имеет не так много вариантных отличий, а с другой стороны, стараются выразить свою лингвокультурную идентичность, что выявляется прежде всего на фонетическом (в произносительном акценте) и лексическом уровне, но также может проявляться на грамматическом и дискурсивно-прагматическом уровнях.

Трудности восприятия китайского варианта английского языка

Китайский английский — лишь один из восточноазиатских вариантов английского языка, но поскольку он один из самых широко употребляемых, сфокусируем внимание именно на нем. Трудности его восприятия могут возникнуть на уровне формы, семантики и прагматики.

На фонографическом уровне проблемы понимания китайских коммуникантов обусловлены целым рядом факторов:

а) переносом некоторых черт фонологической системы родных языков на англоязычное произношение звуков (фонологическая интерференция) — например, в китайском языке нет щелевых согласных, которые китайские пользователи могут заменять смычными-

⁵ В социолингвистике и, в частности, контактной вариантологии английского языка принято — после достаточно долгих дискуссий [Seidlhofer, Berns, 2009] — разграничение терминов «английский как международный» (English as an International Language, EIL) и английский как лингва франка (English as a Lingua Franca). Под первым понимается все многообразие вариантов глобального английского языка, отличающихся по языковым и культурным аспектам [English as an International Language, 2009; Principles and practices for teaching..., 2012; Principles and practices of teaching..., 2012; McKay, Brown, 2016; Preparing teachers..., 2017]. Второй термин воспринимается как функциональное проявление любого варианта, выступающего в качестве языка-посредника, где на первое место выходит коммуникативно-лингвистическая составляющая, а культурный аспект может оказаться в стороне [Pakir, 2009].

ми: [pemininə] < *feminine*; [betikən] < *Vatican*; в китайском языке невозможно скопление согласных, поэтому в такие слова вставляются эпентетические гласные: [supoken] < *spoken*;

б) отличиями в дистрибуции звуков, различиями в слогообразовании, ударении и ритмике — плюс- и минус-сегментация в произнесении слогов [Слог и ритм, 2007]; послоговый ритм, отсутствие редукции гласных в слабоударных позициях, добавление гласных к конечным согласным делают некоторые английские фразы достаточно сложными для понимания: например, *Gu de mao ning* < *Good morning*;

в) несколькими системами транслитерации, существующими в этих языках (новый стандарт латиницы — пиньинь и старые, в частности, латинизацию Уэйда-Джайлза до сих пор можно встретить в книгах и с именами нарицательными, и собственными: *taiji* — *taichi*, *Dao* — *Tao*, *Taipei* — *Taipei*, *Xu* — *Hsu*). Стоит обратить внимание на корреляцию следующих букв в пиньине и в системе Уэйда-Джайлза, представленных в табл. 1;

Таблица 1

Корреляция некоторых букв в пиньине и в системе Уэйда-Джайлза

Новый стандарт латинизации (пиньинь)	Старая латинизация (Уэйда-Джайлза)	Пример на пиньине	Пример в системе Уэйда-Джайлза
C	TS'	Cao	Ts'ao
CH	CH'	Chen	Ch'en
J	CH	Jia	Chia
Q	CH'	Qiao	Ch'iao
X	HS	Xiu	Hsiu
Z	TS	Zou	Tsou
ZH	CH	Zhao	Chao

г) нетрадиционными звуко-буквенными корреляциями в сравнении с британским или американским вариантами английского языка — например, буква Q в китайских словах в английском тексте произносится как /ch/ или его звонкий коррелят: *Qigong* [tʃi:'gʊŋ]; буква X произносится как /sh/: *Xizang* [ʃi:'zɑŋ];

д) нетрадиционными для западноевропейских языков переводными корреляциями транслитерации латиницы на кириллицу: *qigong* — *цигун* (Q = Ц^б), *Xizang* — *Сицзан* (X = C^б; Z = ЦЗ); *Jinjiang* — *Цзиньцзян* (J = ЦЗ^б; -N = -Нб); *Renmin Ribao* — *Жэньминь Жибао* (R = Ж) и др.;

е) потерей диакритик на письме: *Lü* — Люй; *Lu* — Лу — при потере диакритик, что часто случается по типографским причинам, переводчику трудно определиться с переводом фамилии.

В области семантики проблемы понимания речи китайцев, говорящих / пишущих на английском языке, заключаются в том, что иногда в китайском английском (как и в других вариантах) происходит изменение значения английских слов, которые составляют специфические коллокации: например, *Normal University* не оценочное понятие («нормальный»), а наименование профиля учебного заведения: *педагогический университет*; *milk tea* (особенно в Гонконге) не просто «чай с молоком», а «чай со сгущенным молоком», *railway port* не «порт с примыкающей к нему железной дорогой», а «железнодорожная станция» и т.д. Некоторые из таких слов фразеологизируются, составляя национальный пласт англоязычной фразеологии: *sandwich class* (в гонконгском английском) «средний класс, доходы представителей которого превышают стоимость муниципального жилья, но еще недостаточны для покупки частного дома»; *paper tiger* «что-то страшное с виду, но не представляющее на самом деле угрозы», *little red book* «цитатник Мао Цзэдуна».

Конечно, одна из типичных лексических трудностей — понимание заимствованных слов-реалий, относящих нас непосредственно к знакомству с культурой Китая: его кулинарной и лечебной флорой (*bok choy* «зеленое растение типа салата с белыми стеблями», *ginseng* — женьшень, целебный корень, из которого готовят чай и лекарства, повышающие тонус); домашней утварью (*wok* — вок, круглая глубокая сковорода с выпуклым дном маленького диаметра); философией (*feng shui* — фэн-шуй, искусство управления энергетикой среды; *yin and yang* — инь и ян, две неразрывные противоположные сущности женского/темного и мужского/светлого начала); системами оздоровления (*qigong* — цигун, система дыхательных практик, *tai-ji* — тайцзи, китайская гимнастика) и др. Многие из этих слов проникли не только в английский язык, став частью китайского варианта английского языка, но, по сути, превратились в интернациональные слова, оказавшись в немецком, французском, испанском языках [Прошина, 2022а].

Чуть более 250 слов китайского происхождения было зафиксировано во 2-м издании Большого Оксфордского словаря [Богаченко, 2003], сегодня этот список пополняется, но в основном за счет гонконгского варианта английского языка. В учебных словарях, естественно, таких слов намного меньше. Как показывает исследование Г.Г. Ловцевич и А.А. Соколова, учебные словари (*learners' dictionaries*) фиксируют от 121 до 44 китайских заимствований [Lovtsevich, So-

kolov, 2020: 710]. Лексикографическим обобщением лексики восточноазиатского происхождения (китайской, корейской, японской) стали контактологические переводные словари, англо-русский и русско-английский — «Перекресток» [Прошина, 2004] и «На восточноазиатской волне» [Прошина, 2004], где показаны результаты контактов восточноазиатских культур, английского и русского языков в приложении к этим культурам. Из одноязычных словарей можно назвать лингвокультурологический словарь “Dictionary of China’s Cultural Code Words” [De Mente, 1995].

Словари в какой-то степени, но не в полной, снимают прагматические проблемы освоения заимствований. В основе межкультурной грамотности лежат не только фоновые знания, но и фоновая эмпатия. Достичь фоновой эмпатии трудно именно из-за межкультурных барьеров [Тер-Минасова, 2004], вызванных недооценкой ценностного прагматического аспекта явления. Так, например, в этом году многие из нас дружно встретили год китайского Дракона. Но что значит выражение «год китайского Дракона» для нас, русских, и для китайцев? Для нас это экзотика, ощущение сказочного, таинственного мира. Для китайцев, для которых знаки Зодиака — часть философии бытования, это вера в силу, уверенность, энергию, творческие качества, присущие дракону и усиленные элементами «деревя», характеризующего дракона этого года. В этом — и элемент предсказания, и жизненного настроения, и философии.

Другой пример разного прагматического восприятия китайского англоязычного дискурса представляют запретительные знаки, устанавливаемые в парках. Вместо привычных нам «По газонам не ходить!» “Keep off the grass” туристы встречают: “Do not disturb! Tiny grass is dreaming” (букв.: «Не беспокойте! Маленькая травка дремлет») или “Your careful step keeps the grass invariably green” (букв.: «Благодаря Вашему осторожному шагу эта травка останется надолго зеленой»). В этих надписях проявляется философская установка китайского менталитета о необходимости единения с природой, отсюда — такие поэтические надписи.

Реализация потребности знания китайского английского языка

Такого рода знания потребуются прежде всего студентам и преподавателям педагогических, переводческих и культурологических отделений.

Будущим педагогам знакомство с китайским вариантом, как и другими восточными вариантами языка следует осуществлять параллельно с курсом «Контактная вариантология английского

языка»⁶, объясняющим основные тенденции и динамику развития английского языка в современном мире, демонстрирующим, как выделять основные дистинктивные признаки вариантов. Знакомство с вариантами английского языка, в том числе китайским, должно происходить только на уровне рецептивных умений; о продуктивных навыках стоит говорить только относительно своего собственного варианта (в нашем случае русского варианта английского языка) — при этом студенты должны осознавать, что русский вариант — один из многих вариантов Расширяющегося круга, как и китайский, и у него тоже есть свои лингвистические и лингвокультурные признаки [Kirkpatrick, 2020; Proshina, Nelson, 2020; Rivlina, 2020], которые могут стать проблемой восприятия для коммуникантов с другим вариантом языка. К реализации идеи знакомства студентов с вариантами английского языка Азии и Африки приступили коллеги кафедры западноевропейских языков Института стран Азии и Африки нашего университета, занимающиеся проектом “Diving into the Asian and African World” из четырех частей: часть 1 — знакомство с Ближним Востоком и Африкой; 2 — знакомство с Китаем; 3 — знакомство с Кореей и Японией; 4 — знакомство с Индией, Ираном, Афганистаном, Пакистаном и Непалом [Diving into the Asian and African World, 2022; 2022; 2023; 2024].

Занятия, которые знакомят с культурой пользователей, говорящих на разных вариантах английского языка, предполагают чтение литературы, написанной транслингвальными авторами [Kellman, 2019] (например, китайскими авторами, пишущими на английском языке: Ха Цзинем (Ha Jin), Гиш Жень (Gish Jen), Фрэнком Чинем (Frank Chin), Максин Хонг Кингстон (Maxine Hong Kingston), Джеком Ваном (Jack Wang), Лин Ма (Ling Ma) и многими другими); знакомство с блогами, газетами, журналами и другими англоязычными СМИ из Китая; а разного рода подкасты и видеоролики дадут возможность послушать информацию о вариантах и услышать сами варианты — начиная от акро- до мезолекта.

Подобного рода курсы выполняются в рамках концепции «Английский как международный язык» (EIL), основные принципы [Principles and Practices, 2012; Wen, 2012] которой можно описать следующим образом:

– не имитировать носителя языка, а ориентировать учащихся на понимание собеседнику в межкультурной коммуникации; цель обучения — формирование успешного коммуниканта;

⁶ На ФИЯР МГУ имени М.В. Ломоносова такой курс читается под названием «Иностраннный (английский) язык в современном мире».

– фокусировать обучение не на безупречной корректности, а уместности использования языковых/речевых форм;

– осознание того, что английский язык принадлежит всем народам мира, которые приспособливают его для выражения своей культуры;

– изучение не только культуры Британии и США; знакомство с культурами других народов, в частности, восточных, через английский язык; умение говорить о своей культуре на английском языке;

– отработка рецептивных навыков при освоении «других» вариантов.

Вместе с тем фокус на развитие межкультурной грамотности потребует не только будущим преподавателям, но и специалистам в области межкультурной коммуникации, особенно тем, кто будет занят в области деловой коммуникации. Эта работа предполагает следующее:

– знание культурных стереотипов и умение преодолевать их ограниченность;

– передачу информации о других культурах; приобретение фоновых знаний и, по возможности, фоновой эмпатии;

– размышления о своей собственной культуре и ее отношении к другим культурам;

– рассмотрение национальной идентичности не как монолитной, а в ее разнообразии по таким факторам, как возраст, гендер, происхождение, этнос и социальный класс [McKay, 2002: 82–83; Сысоев, 2003].

О необходимости введения модуля опосредованного перевода в программы подготовки переводчиков мы писали ранее [Прошина, 2023]. Подчеркнем в данной статье следующие задачи для освоения перевода с китайского английского:

– изучение стандарта современной латинизации (пиньинь), ее сопоставление с системой Уэйда-Джайлза;

– знание приемлемых корреляций латиницы и кириллицы;

– знание особенностей китайского акцента в английской речи и иных дистинктивных признаков на других уровнях структуры языка;

– приобретение фоновых знаний (о культуре, истории и географии Китая).

Заключение

Преподавание английского языка с поворотом на Восток — это чуть более широкий взгляд на язык, который является объектом нашего изучения и обучения. Он не может и не должен транслиро-

вать только ценности англосаксонской культуры. Поскольку английский язык превратился в глобальный, он в относительно равной мере стал использоваться представителями самых разных культур, подвергаясь локализации в той или иной степени. Чтобы понимать локализованную речь наших восточных коммуникантов на английском языке, необходима корректировка учебных программ и материалов при изучении языка на отделениях западноевропейских языков. Введения на этих отделениях китайского языка как второго или третьего недостаточно (в связи с нехваткой времени прежде всего). Необходимо обращение к китайскому варианту английского языка как одного из проявлений этого международного и плюрицентричного языка, что, в свою очередь, предполагает осознание вариативности английского языка, функционирующего в качестве посредника среди носителей разных языков и культур; уход от одностороннего прескриптивизма; готовность к пониманию специфических особенностей вариантов, учет их лингвокультурной специфики, межкультурную грамотность, а также признание своего собственного варианта английского языка и умение выразить свою родную культуру на этом варианте как языке-посреднике.

Несмотря на то что данная статья сфокусирована только на одном варианте (китайском) всего лишь одного плюрицентричного языка (английского), выводы, сделанные в этой статье, касаются и других вариантов английского языка как глобального и других плюрицентричных языков, называемых международными.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Алмазова Н.И.* Когнитивные аспекты формирования межкультурной компетентности при обучении иностранному языку в неязыковом вузе: Автореф. дисс. ... д-ра пед. наук. СПб., 2003.
2. *Бай С., Ло С.* Исследование китайско-российского обмена и сотрудничества в области высшего образования во время правления Путина // *International Journal of Humanities and Natural Sciences*. 2022. Vol. 5. № 1 (68). P. 200–207. DOI:10.24412/2500-1000-2022-5-1-200-207.
3. *Барышников Н.В.* Профессиональная межкультурная коммуникация с акцентом // *Язык и культура*. 2020. № 49. С. 175–185.
4. *Богаченко Н.Г.* История восточноазиатских заимствований в английском языке: На материале Большого Оксфордского словаря: Автореф. дисс. ... канд. филол. наук. М., 2003.
5. *Гальскова Н.Д.* Межкультурное обучение: проблема целей и содержания обучения иностранным языкам // *Иностранные языки в школе*. 2004. № 1. С. 3–8.
6. *Елизарова Г.В.* Формирование межкультурной компетенции студентов в процессе обучения иноязычному общению: Автореф. дисс. ... д-ра пед. наук. СПб., 2001.
7. *Максименко О.И., Беляков М.В.* Сдвиги коммуникативной нормы как продуцент вариативности в англоязычном сегменте Интернета // *Социальные и гуманитарные науки на Дальнем Востоке*. 2024. № 1. С. 123–131.

8. *Прошина З.Г.* Интернационализация восточных слов через европейские языки // Социальные и гуманитарные науки на Дальнем Востоке. 2022а. № 1. С. 172–181.
9. *Прошина З.Г.* Лингвоконтактология: современные проблемы и перспективы // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2022б. № 4. С. 73–88.
10. *Прошина З.Г.* Межвариантный перевод и его интеграция в программу подготовки переводчиков // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2023. № 3. С. 108–120.
11. *Прошина З.Г.* На восточноазиатской волне: Русско-английский словарь восточных реалий. М., 2024.
12. *Прошина З.Г.* Перекресток: Англо-русский контактологический словарь восточноазиатской культуры / Под ред. Л.П. Бондаренко и Дун Чжэнмэня. Владивосток, 2004.
13. *Прошина З.Г.* EIL или EFL? Изменение буквы или новая концепция языкового образования? // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2016. № 4. С. 171–186.
14. *Сафонова В.В.* Социокультурный подход к обучению иностранному языку как специальности: Автореф. дисс. ... д-ра пед. наук. М., 1993.
15. Слог и ритм английской речи в странах Восточной и Юго-Восточной Азии (Китай, Республика Корея, Япония, Вьетнам, Таиланд) / Под ред. Л.П. Бондаренко. Владивосток, 2007.
16. *Сысоев П.В.* Концепция языкового поликультурного образования. М., 2003.
17. *Тер-Минасова С.Г.* Язык и межкультурная коммуникация. 2-е изд., дораб. М., 2004.
18. *Халытина Л.П.* Методическая система формирования поликультурной языковой личности посредством Интернет-коммуникации в процессе обучения иностранным языкам: Автореф. дисс. ... д-ра пед. наук. СПб., 2006.
19. *Языкова Н.В., Будникова А.А.* Транскультурный подход к обучению английскому языку как международному // Язык и культура. 2021. № 56. С. 273–293.
20. *Berns M.* (ed.). Concise Encyclopedia of Applied Linguistics. Amsterdam, 2010.
21. *De Mente B.L.* NTC's Dictionary of China's Cultural Code Words: The complete guide to key words that express how the Chinese think, communicate, and behave. Lincolnwood, IL: NTC Publ., 1995.
22. Diving into the Asian and African World. Part 1. The Middle East and Africa: Учебное пособие [электронное издание сетевого распространения]. М., 2022; Part 2. China / Колл. Авт.; отв. ред. М.В. Воронцова, М.В. Зиза, Т.Л. Кононова. 2022; Part 3. Japan and Korea. 2023; Part 4. India, Iran, Afghanistan, Pakistan, Nepal, 2024.
23. English as an International Language. Perspectives and pedagogical Issues / Ed. by Farzad Sharifian. Bristol; Buffalo; Toronto, 2009.
24. *Kachru B.B.* Models for Non-native Englishes // Readings in English as an International Language / Ed. by L. Smith. Oxford, 1983. P. 69–86.
25. *Kachru B.B.* Standards, codification and sociolinguistic realism. The English language in the outer circle // English in the World: Teaching and Learning the Language and Literatures / Ed. by R. Quirk and H.G. Widdowson. Cambridge, 1985. P. 11–30.
26. *Kellman S.G.* Translingual writers: Introductory notes // Polylinguality and Transcultural Practices. 2019. Vol. 16. No. 1. P. 9–12.
27. *Kirkpatrick A.* Englishes in the Expanding Circle: Focus on Asia // Russian Journal of Linguistics. 2020. Vol. 24. No. 3. P. 551–568.

28. *Lovtsevich G.N., Sokolov A.A.* World Englishes and learner lexicography: View from the Expanding Circle // *Russian Journal of Linguistics*. 2020. Vol. 24. No. 3. P. 703–721.
29. *McKay S.* Teaching English as an International Language. Oxford, 2002.
30. *McKay S.L., Brown J.D.* Teaching and assessing EIL in local contexts around the world. N.Y.; L., 2016.
31. *Pakir A.* English as a lingua franca: analyzing research frameworks in international English, world Englishes, and ELF // *World Englishes*. 2009. Vol. 28. No. 2. P. 224–235.
32. Pluricentric languages: Differing norms in different nations / Clyne M. (ed.) Berlin; N.Y., 1992.
33. Preparing teachers to teach English as an International Language / Ed. by A. Matsuda. Bristol, 2017.
34. Principles and practices for teaching English as an International Language / Ed. by L. Alsagoff, S.L. McKay, G. Hu, W.A. Renandya. New York, London, 2012.
35. Principles and practices of teaching English as an International Language / Ed. by Aya Matsuda. Bristol et al., 2012.
36. *Proshina Z.G., Nelson C.L.* Varieties of English and Kachru's Expanding Circle // *Russian Journal of Linguistics*. 2020. Vol. 24. No. 3. P. 523–550.
37. *Rivlina A.A.* Russian English and what it is not // *Russian Journal of Linguistics*. 2020. Vol. 24. No. 3. P. 649–668.
38. *Seidlhofer B., Berns M.* Perspectives on English as a lingua franca: introduction // *World Englishes*. 2009. Vol. 28. No. 2. P. 190–191.
39. *Smith L.E.* Familiar issues from a World Englishes perspective // *Полилингвильность и транскультурные практики*. 2016. No. 1. P. 14–18.
40. *Wen Q.* Teaching English as an International Language in Mainland China // *English as an International Language in Asia: Implications for Language Education* / A. Kirkpatrick and R. Sussex (eds.). Dordrecht a.o., 2012. P. 79–98.

Zoya G. Proshina

TEACHING WESTERN EUROPEAN LANGUAGES WITH A TURN TO THE EAST: WHAT DOES IT IMPLY?

Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia; proshinazoya@yandex.ru

Abstract: The article discusses the necessity to refocus teaching pluricentric foreign languages from linguistic and cultural features in the traditional countries onto the specifics of varieties considered to be non-native for their users participating in a wide international / intercultural communication. East Asian varieties are a good example of such a phenomenon. For an unprepared communicator it is quite challenging to perceive and comprehend varieties of this type — challenges occur at all levels of language structure: phonographic, grammatical, lexico-semantic, and discourse-pragmatic. The ways to solve these problems include raising students' awareness of the existence of the varieties of a pluricentric language, i.e., the World Englishes paradigm; receptive training of Asian English speech comprehension; awareness of challenges in understanding students' own (Russian) variety of English (or another pluricentric language) for communicators using other varieties; studying translanguing literature written by authors of Chinese (or other Asian) origin; listening and reading mass media in the variety; training intermediary translation from

the variety into Russian, and acquiring the basis of intercultural literacy. All these ways are relevant not only for teaching Russian students; they will also help in teaching Chinese students whose number has been increasing at our universities.

Keywords: West European pluricentric languages; East Asian varieties of English; transfer; translation correlations; intermediary translation; translanguing creation

Funding: This research has been supported by the Interdisciplinary Scientific and Educational School of Moscow University “Preservation of the World Cultural and Historical Heritage” (project No 23-SCH2-05 “Digital Technologies in Culture”).

For citation: Proshina Z.G. (2024) Teaching Western European Languages with a Turn to the East: What Does It Imply? *Lomonosov Linguistics and Intercultural Communication Journal*, vol. 27, no. 4, pp. 68–83. (In Russ.)

About the author: Zoya G. Proshina — Dr. Habil in Philology, Professor, Full professor, Department of Foreign Language Teaching Theory, Faculty of Foreign Languages and Area Studies; proshinazoya@yandex.ru.

REFERENCES

1. Almazova N.I. 2003. *Kognitivnye aspekty formirovaniya mezhkulturnoi kompetentnosti pri obuchenii inostrannomu yazyku v neyazykovom vuze* [Cognitive aspects of developing intercultural competence in teaching a foreign language as a minor]: Postdoc. thesis. St. Petersburg. (In Russ.)
2. Bai S., Luo S. 2022. Issledovanie kitaisko-rossiiskogo obmena i sotrudnichestva v oblasti vysshogo obrazovaniya vo vremya pravleniya Putina [Research into the Russian-Chinese exchange and cooperation in the tertiary education field in Putin’s time]. *International Journal of Humanities and Natural Sciences*. Vol. 5, No. 1 (68), pp. 200-207. DOI:10.24412/2500-1000-2022-5-1-200-207. (In Russ.)
3. Baryshnikov N.V. 2020. Professionalnaya mezhkulturnaya kommunikatsiya s akcentom [Professional intercultural communication with an accent]. *Yazyk i kultura* [Language and Culture]. № 49, pp.175–185.
4. Bogachenko N.G. 2003. *Istoriya vostochnoaziatskikh zaimstvovaniy v angliiskom yazyke: Na materiale Bol'shogo Oksfordskogo slovarya* [History of East Asian loanwords in English: based on the Oxford English Dictionary]: PhD thesis. Moscow. (In Russ.)
5. Galskova N.D. 2004. Mezhekulturnoye obucheniye: problema tselei i sodержaniya obucheniya inostrannym yazykam [Intercultural teaching: issue of aims and content of teaching foreign languages]. *Inostrannyye yazyki v shkole* [Foreign Languages at School], no. 1, pp. 3–8. (In Russ.)
6. Yelizarova G.V. 2001. *Formirovaniye mezhkulturnoy kompetentsii studentov v protsesse obucheniya inoyazychnomu obscheniyu* [Developing students’ intercultural competence in teaching foreign language communication]: Postdoc. thesis. St. Petersburg.
7. Maksimenko O.I., Belyakov M.V. 2024. Sdvigi kommunikativnoi normy kak produktivnaya variativnost’ v angloyazychnom segmente Interneta [Communicative norm shifts as a variability product in the English segment of the Internet]. *The Humanities and Social Studies in the Far East*, no. 1, pp. 123–131. (In Russ.)
8. Proshina Z.G. 2022a. Internatsionalizatsiya vostochnykh slov cherez evropeiskie yazyki [Internationalization of East Asian words via European languages]. *The Humanities and Social Studies in the Far East*, no. 1, pp. 172–181.

9. Proshina Z.G. 2022b. Lingvokontaktologiya: sovremennyye problemy i perspektivy [Contact Linguistics: Current Challenges and Perspectives]. *Moscow State University Bulletin. Series 19. Linguistics and Intercultural Communication*, no. 4, pp. 73–88. (In Russ.)
10. Proshina Z.G. 2023. Mezhhvariantnyi perevod i ego integratsiya v programmu podgotovki perevodchikov [Intervarietal translation and its intergartion into transalting curricula]. *Moscow State University Bulletin. Series 19. Linguistics and Intercultural Communication*, no. 3, pp. 108–120. (In Russ.)
11. Proshina Z.G. 2024. *Na vostochnoaziatskoi volne: Russko-angliiskii slovar' vostochnykh realii*. [On the East Asian Wave: Russian-English Dictionary of Asian culture-loaded words]. M.: Flinta.
12. Proshina Z.G. 2004. *Perekrestok: Anglo-russkii kontaktologicheskii slovar' vostochnoaziatskoi kul'tury*. [Crossroads. English-Russian dictionary of East Asian language and culture contacts] / Ed. by L.P. Bondarenko and Dong Zhengmen. Vladivostok: Far Eastern University Press.
13. Proshina Z.G. 2016. EIL ili EFL? Izmenenie bukvy ili novaya kontseptsiya yazykovogo obrazovaniya? [EIL or EFL? A letter change or a new concept of language education?] // *Moscow State University Bulletin. Series 19. Linguistics and Intercultural Communication*, no. 4, pp. 171–186. (In Russ.)
14. Safonova V.V. 1993. *Sociokulturnyi podkhod k obucheniyu inostrannomu yazyku kak spetsialnosti* [Sociocultural approach to teaching a foreign language as a specialty]: Postdoc. Thesis. Moscow. (In Russ.)
15. Bondarenko L.P. (ed.). 2007. *Slog i ritm angliiskoi rechi v stranakh Vostochnoi i Yugo-Vostochnoi Azii (Kitai, Respublika Koreya, Yaponiya, V'etnam, Tailand)* [Syllable and speech rhythm in East and South East Asian countries (China, Republic of Korea, Japan, Vietnam, Thailand)]. Vladivostok: Far Eastern University Press. (In Russ.)
16. Sysoev P.V. 2003. *Kontseptsiya yazykovogo polykulturnogo obrazovaniya* [The concept of linguistic polycultural education]. Moscow: Euroschool. (In Russian).
17. Ter-Minasova S.G. 2004. *Yazyk i mezhkul'turnaya kommunikatsiya*. [Language and Intercultural Communication] 2nd edn., revised. Moscow: Moscow University Press. (In Russ.)
18. Khalyapina L.P. 2006. *Metodicheskaya sistema formirovaniya polikulturnoi yazykovo-voi lichnosti posredstvom Internet-kommunikatsii v protsesse obucheniya inostrannym yazykam* [Pedagogical system of developing polycultural language personality via Internet communication in teaching foreign languages]. Postdoc. thesis. St. Petersburg. (In Russ.)
19. Yazykova N.V., Budnikova A.A. 2021. Trankulturnyi podkhod k obucheniyu angliyskomu yazyku kak mezhdunaridnomu [Transcultural approach to teaching English as an International Language]. *Yazyk i kultura [Language and Culture]*, no. 56, pp. 273–293. (In Russ.)
20. Berns M. (ed.). *Concise Encyclopedia of Applied Linguistics*. Amsterdam: Elsevier, 2010.
21. De Mente B.L. 1995. *NTC's Dictionary of China's Cultural Code Words*: The complete guide to key words that express how the Chinese think, communicate, and behave. Lincolnwood, IL: NTC Publ.
22. Vorontsova M.V., Ziza M.V., Kononova T.L. (eds.). 2022. *Diving into the Asian and African World*. Part 1. The Middle East and Africa. Moscow: KDU, Dobrosvet. 2022. Part 2. China; 2023. Part 3. Japan and Korea; 2024. Part 4. India, Iran, Afghanistan, Pakistan, Nepal.
23. Sharifian F. (ed.). 2009. *English as an International Language. Perspectives and pedagogical Issues*. Bristol; Buffalo; Toronto: Multilingual Matters.

24. Kachru B.B. 1983. Models for Non-native Englishes. In: L. Smith (ed.). *Readings in English as an International Language*. Oxford: Pergamon, pp. 69–86.
25. Kachru B.B. 1985. Standards, codification and sociolinguistic realism. The English language in the outer circle. In Randolph Quirk and H.G. Widdowson (eds.). *English in the World: Teaching and Learning the Language and Literatures*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 11–30.
26. Kellman S.G. 2019. Translingual writers: Introductory notes. *Polylinguality and Transcultural Practices*, vol. 16, no. 1, pp. 9–12.
27. Kirkpatrick A. 2020. Englishes in the Expanding Circle: Focus on Asia. *Russian Journal of Linguistics*, vol. 24, no. 3, pp. 551–568.
28. Lovtsevich G.N., Sokolov A.A. 2020. World Englishes and learner lexicography: View from the Expanding Circle. *Russian Journal of Linguistics*, vol. 24, no. 3, pp. 703–721.
29. McKay S. 2002. *Teaching English as an International Language*. Oxford: Oxford University Press.
30. McKay S.L., Brown J.D. 2016. *Teaching and Assessing EIL in Local Contexts around the World*. New York and London: Routledge.
31. Pakir A. 2009. English as a lingua franca: analyzing research frameworks in international English, world Englishes, and ELF. *World Englishes*, vol. 28, no. 2, pp. 224–235.
32. Clyne M. (ed.). 1992. *Pluricentric languages: Differing norms in different nations*. Berlin; New York: De Gruyter.
33. Matsuda A. (ed.). 2017. *Preparing Teachers to Teach English as an International Language*. Bristol: Multilingual Matters.
34. Alsagoff L., McKay S.L., Hu G., Renandya W.A. (eds.). 2012. *Principles and Practices for Teaching English as an International Language*. New York, London: Routledge.
35. Matsuda A. (ed.). 2012. *Principles and Practices of Teaching English as an International Language*. Bristol et al.: Multilingual Matters.
36. Proshina Z.G., Nelson C.L. 2020. Varieties of English and Kachru's Expanding Circle. *Russian Journal of Linguistics*, vol. 24, no. 3, pp. 523–550.
37. Rivlina A.A. 2020. Russian English and what it is not. *Russian Journal of Linguistics*, vol. 24, no. 3, pp. 649–668.
38. Seidlhofer B., Berns M. 2009. Perspectives on English as a lingua franca: introduction. *World Englishes*, vol. 28, no. 2, pp. 190–191.
39. Smith L.E. 2016. Familiar issues from a World Englishes perspective. *Polylinguality and transcultural practice*, no. 1, pp. 14–18.
40. Wen Q. 2012. Teaching English as an International Language in Mainland China. In A. Kirkpatrick and R. Sussex (eds.). *English as an International Language in Asia: Implications for Language Education*. Dordrecht a.o.: Springer, pp. 79–98.

Статья поступила в редакцию 14.03.2024;
 одобрена после рецензирования 04.04.2024;
 принята к публикации 28.06.2024;

The article was submitted 14.03.2024;
 approved after reviewing 04.04.2024;
 accepted for publication 28.06.2024.

ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБРАЗОВАНИИ

С.В. Титова

ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫЕ СИСТЕМЫ ОБУЧЕНИЯ ДЛЯ ПЕРСОНАЛИЗАЦИИ И АДАПТАЦИИ ЯЗЫКОВЫХ КУРСОВ

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

Аннотация: Внедрение искусственного интеллекта (ИИ) в обучение происходит на различных уровнях образования. Этот процесс включает в себя создание мультимодального дидактического материала, формирование умений и навыков, сбор и анализ учебных данных, прогнозирование результатов обучения и формирование конкретных выводов. Важно не пропустить ни один из этих этапов, чтобы ИИ использовался не только для предоставления информации и контроля выполнения рутинных тестовых заданий, но и способствовал реальным трансформациям в образовании. В обучении иностранным языкам сегодня применяются различные технические решения на базе ИИ, такие как голосовые помощники; умные тьюторы; социальные и дидактические боты; автоматические системы проверки письменных текстов; рекомендательные системы; интеллектуальные системы обучения ИЯ и т.д. Цель данной статьи состоит в рассмотрении инновационных подходов к обучению языкам с использованием интеллектуальных систем, а также в анализе особенностей проектирования данных систем для обучения иностранным языкам. Понятие персонализированного обучения, которое заключается в адаптации организации, содержания и темпа обучения к индивидуальным потребностям учащихся, играет ключевую роль в проектировании и развитии интеллектуальных систем обучения. Проектирование *интеллектуальных систем обучения и умных тьюторов*, которые могут автоматически адаптировать и создавать персонализированный учебный материал по различным дисциплинам, учитывая целевую аудиторию, уровень владения ИЯ, профессиональные и обучающие цели, предполагаемые результаты обучения посредством мультимодальной кластеризации и рекомендательных систем, автоматической обработки текста и распознавания образов. Три основные составляющие, лежащие в основе таких систем, включают модель области знания, модель обучающегося и методическую модель. Эффективные подходы к преподава-

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



нию, такие как предоставление обратной связи, оценивание, рефлексия и рекомендации по учебному материалу, являются важными компонентами интеллектуальных систем обучения.

Ключевые слова: ИИ в обучении иностранным языкам; интеллектуальные обучающие системы; умные тьюторы; адаптивное обучение; индивидуальная траектория обучения

doi: 10.55959/MSU-2074-1588-19-27-4-6

Для цитирования: Титова С.В. Интеллектуальные системы обучения для персонализации и адаптации языковых курсов // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2024. Т. 27. № 4. С. 84–99.

Введение

Сегодня интеграция ИИ в дидактический процесс — это слабое звено в обучении гуманитарным дисциплинам в силу ряда причин. Во-первых, широкое и плодотворное внедрение ИИ возможно только при полной цифровизации языкового образования в нашей стране, которая прежде всего подразумевает наличие цифрового образовательного пространства вуза, определенных цифровых умений у педагогов, готовности всех участников образовательного процесса к использованию технологий ИИ [Титова, 2023]. Во-вторых, как и любая новая технология, ИИ также может вызвать определенные проблемы, такие как сохранение конфиденциальности данных, увеличение цифрового неравенства в образовательном пространстве, беспристрастность алгоритмов. *«Мы должны быть осторожными в использовании ИИ в образовании, чтобы не усугубить неравенства и не нарушить права студентов»*, — предупреждает К. Кроуфорд, исследователь в области этики и технологий ИИ [Crawford, 2022: 67]. Кроме того, многие педагоги иностранных языков говорят об отрицательном воздействии ИИ на дидактический процесс ввиду быстрой обучаемости чат-ботов в процессе создания устных и письменных текстов любого жанра и на любом языке. Это создает определенные сложности в процессе формирования и развития иноязычных продуктивных умений и навыков, их контроля и оценивания. То есть педагоги должны пересмотреть традиционные подходы к формированию, развитию и контролю, например, продуктивных письменно-речевых умений, находить эффективные способы интеграции популярных сегодня чат-ботов в обучение иностранным языкам, разрабатывать задания на базе ИИ, поскольку запрещать использование ИИ чрезвычайно недальновидно [Сысоев, Филатов, 2022].

В-третьих, интеграция технологий ИИ в дидактический процесс является актуальной задачей для повышения эффективности обучения. Однако необходимо учитывать тот факт, что обучение ино-

странным языкам требуют особого подхода, учитывающего личностные качества студента, его психотип, эмоциональное состояние, мировоззрение и многие другие факторы. Технологии ИИ, как отмечают многие исследователи, могут помочь в автоматизации некоторых процессов, например проверки правописания, орфографии или грамматики, но пока они не могут заменить преподавателя в развитии эмоционального интеллекта обучающегося, умений интеракции с представителями различных культур [Шелли, 2023; Холмс, Бялик, Фейдел, 2022].

В-четвертых, сегодня, в отличие от технических и естественных наук, не разработана методологическая и методическая база эффективного внедрения ИИ в обучение гуманитарным дисциплинам [Левин, Пискунов, Поляков, Савин, 2023]. Например, сложно описать педагогический потенциал нейросетей, используя традиционные методические категории *дидактическая функция* и *дидактическое свойство*, которые применяются для компьютерных и мобильных технологий. Это происходит из-за быстрой обучаемости предобученных нейросетей благодаря технологиям машинного и глубокого обучения, постоянного обновления функций, слиянию нескольких алгоритмов в одном техническом решении. Например, в мультимодальном @GPT4Telegrambot на конец мая 2023 г. были доступны GPT, Dall-E & Whisper, Midjourney, Саммари YouTube, хотя разработчиками данный бот был запущен в конце 2022 г. как текстовый бот на базе GPT 3.0.

Цель данной статьи состоит в анализе дидактического потенциала интеллектуальных систем для анализа потребностей и способностей каждого конкретного обучающегося, что позволяет создавать персонализированные образовательные программы, а также в разработке рекомендаций по созданию методического модуля интеллектуальных систем обучения (ИСО).

Технические решения в обучении ИЯ: краткий обзор

Внедрение ИИ в обучение происходит как на институциональном, так и на системном уровнях. Процесс включает следующие основные этапы: сбор данных, анализ данных, визуализацию данных, углубленный анализ и формулирование выводов, прогнозирование результатов и получение конкретных результатов [Искусственный интеллект в образовании, 2020]. Важно не пропустить ни один из этих этапов, чтобы ИИ использовался не только для предоставления информации и контроля выполнения рутинных тестовых заданий, но и способствовал реальным трансформациям в образовании. Говоря об алгоритмах ИИ, которые частотно используются в обучении иностранным языкам, можно выделить следующие:

1. Распознавание текста в виде запроса (слов, выражений) посредством технологии обработки естественного языка (NLP), машинного и глубокого обучения, обучения с подкреплением и обратная связь на данный запрос в виде текста, перевода текста, редакции и проверки текста (сокращения объема, увеличение объема и т.д.);

2. Распознавание текста в виде запроса (слов, выражений) посредством технологии обработки естественного языка, машинного и глубокого обучения и обратная связь на данный запрос в виде изображений, инфографики, таблиц и т.д.;

3. Распознавание устного сообщения (слов, выражений) посредством технологии компьютерного зрения, обработки естественного языка, распознавание и синтез речи, технологий распознавания эмоций и настроения и обратная связь в виде устного сообщения, направленного или на коррекцию, или на ответ на поставленный вопрос, т.е. *диалоговая система общения*;

4. Аналитическая обработка учебных данных и метаданных для выстраивания индивидуальной траектории обучения, т.е. создание *рекомендательной системы для обучающихся*, для преподавателей при разработке онлайн курсов посредством анализа и майнинга учебных данных, их визуализации, мультимодальной кластеризации и рекомендательных систем;

5. Проектирование *интеллектуальных систем обучения (ИСО) и умных тьюторов*, которые могут автоматически адаптировать и создавать персонализированный учебный материал по различным дисциплинам, учитывая целевую аудиторию, уровень владения ИЯ, профессиональные и обучающие цели, предполагаемые результаты обучения посредством мультимодальной кластеризации и рекомендательных систем, автоматической обработки текста и распознавания образов.

Как показывают многие публикации, *технические решения на базе ИИ наиболее развиты и уже широко используются в обучении ИЯ в рамках первых трех направлений* [AI в обучении, 2022; Godwin-Jones, 2023; Титова, 2024]. Разработка нейросетей, способных создавать рекомендательные системы, проектировать ИСО и модели умного адаптивного тьютора — это сложный процесс, включающий разработку методической модели и предобучение нейросетей на базе этой модели в рамках той или иной профессиональной специализации [AI в обучении, 2022].

Умные тьюторы для адаптации учебного материала

Модель умного тьютора построена на основе принципов адаптивного обучения, предполагающего разработку индивидуальных траекторий развития для каждого обучающегося. Умные тьюторы

отличаются от неадаптивных, простых социальных агентов (ботов) тем, что выполняют различные функции, такие как хранение информации, социальное взаимодействие, эмоциональное взаимодействие, аттестация, диагностика знаний и индивидуальная адаптация учебного материала [Dizon, 2020]. В литературе существует множество терминов для обозначения этого технологического решения на базе ИИ: *умный тьютор*, *интеллектуальный агент*, *цифровой тьютор*, *адаптивный тьютор*, *умный ассистент*, *умный компаньон*, *адаптивная система обучения* и другие [AI в обучении, 2022; Godwin-Jones, 2023].

Умный тьютор может быть партнером, наставником и в некоторых случаях полностью заменить преподавателя. Он обладает широким спектром умений, включая моделирование когнитивного и эмоционального состояния обучающихся, вовлечение в учебный процесс через диалог, поощрение рефлексии и самообучения через доступную статистику, увеличение уровня мотивации через использование нарративов, контекстных подсказок и т.д. Умный тьютор также может автоматически собирать группы обучающихся, помогать с выставлением оценок, искать дополнительные материалы, отслеживать прогресс обучающихся и выявлять их эмоциональное состояние.

Есть опыт разработки и использования умных тьюторов у нас в российских и зарубежных вузах. Умный тьютор *RIPPLE* (аббревиатура от *Responsive Intelligent Personalized Language Learning Environment*) создан в Университете Квинсленда (Австралия), относится к интеллектуальным агентам для создания динамичной и адаптивной среды обучения иностранному языку. Дидактический потенциал *RIPPLE* заключается в его способности предоставлять студенту мгновенную обратную связь по произношению и грамматике, предлагать персонализированные рекомендации по обучению на основе прогресса и потребностей обучающегося. Приспосабливаясь к индивидуальным потребностям и предпочтениям каждого обучающегося, *RIPPLE* может создать мотивирующую среду для обучения, обеспечить практику в конкретных языковых навыках, таких как лексика, грамматика и произношение, и предложить мгновенную обратную связь, чтобы помочь учащимся улучшить свои языковые навыки. Кроме того, *RIPPLE* может имитировать реальные разговоры, позволяя учащимся практиковать умения разговорной речи и аудирования. В целом дидактический потенциал *RIPPLE* заключается в его способности улучшить изучение языков, предоставляя персонализированную, интерактивную и адаптивную среду для обучения ИЯ.

IT-специалисты и методисты ТюмГУ разработали цифровой тьютор для курса «Лексикология английского языка», используя

мессенджер Telegram в качестве вопросно-ответной системы. В настоящее время тьютор отвечает на тематические запросы пользователей, используя базы данных и ресурсы, такие как лекции по дисциплине, ключевые понятия, цитаты известных ученых, релевантные внешние ресурсы и тренировочные упражнения [Дрожащих, Белякова, 2022].

Уже существуют технологические решения, позволяющие определять эмоциональное состояние собеседника. Эмоциональная окрашенность речи в дополнение к выражению лица являются важными показателями настроения собеседника во время разговора. Для распознавания таких случаев разработана мультимодальная глубокая нейронная сеть (multimodal deep neural network), которая определяет, когда социальный агент должен выражать положительные или отрицательные эмпатические ответы. Данная нейронная сеть обучается с использованием аудио-, видео- и языка от взаимодействий человека и агента в настройке волшебника Оз, используя эмпатические ответы и аннотации магистра, собранные на Amazon Mechanical Turk [Tavabi, Stefanov, Nasihati, Traum, Soleymani, 2019].

Почти все вышеперечисленные умные тьюторы обладают следующими дидактическими возможностями:

- адаптивностью: могут адаптировать обучающий контент под уровень знаний и потребности каждого отдельного студента; анализируют данные о предыдущих достижениях студента, его проблемах и эмоциональном состоянии, чтобы предложить наиболее релевантный и эффективный материал;
- интерактивностью: предоставляют возможность взаимодействовать с обучающим контентом через различные форматы, такие как текст, звук, видео, анимация и задания;
- обратной связью: предоставляют персонализированную обратную связь, анализируя так называемый *цифровой след* студента, чтобы определить его сильные и слабые стороны и предложить индивидуальные рекомендации для дальнейшего обучения;
- мониторингом прогресса обучения: отслеживают прогресс студентов и предоставляют преподавателям информацию о достижениях каждого студента. Это помогает преподавателям адаптировать свои методы обучения и предоставлять дополнительную поддержку тем студентам, которые нуждаются в ней.

По мнению многих аналитиков, *робото-ориентированная модель умного тьютора* может в скором времени заменить преподавателя. В ближайшем будущем робото-ориентированный тьютор станет непрерывно обучающейся моделью ИИ, которая накапливает имеющуюся информацию и знания по определенной дисциплине, анализирует данную информацию, адаптирует ее под уровень обучаю-

шегося, создавая персонализированную программу обучения [Randall, 2020; Farjami, Aidinlou, Alem, Makhdoumi, 2014]. Сейчас уже имеются серьезные научные и инженерные разработки, необходимые для эффективного взаимодействия разговорного языка с робототехнологией. Человеческие потребности ставятся на первое место, это помогает лучше моделировать социальные и интерактивные аспекты языковой и речевой интеракции, предоставляя речевым и языковым компонентам доступ к знаниям робота, делая все компоненты работающими в режиме реального времени. Подобные исследования обеспечат прочную основу для создания роботов, способных говорить, легко и эффективно работать с людьми [Marge и др., 2021]. Например, *Цифровой двойник преподавателя* от Университета 20.35 может создать виртуальную 3D-копию преподавателя. С помощью технологии *Deep Fake* накладывается изображение лица преподавателя на 3D-макет, чтобы создать эффект личного присутствия преподавателя в процессе онлайн-обучения [AI в обучении, 2022].

Интеллектуальные системы обучения ИЯ для персонализации учебного процесса

Как отмечалось в аналитической работе ИИТО ЮНЕСКО, ИИ будет играть ключевую роль в «реализации персонализированного обучения — адаптации обучения, его содержания и темпа к конкретным потребностям каждого учащегося» [Искусственный интеллект в образовании, 2020: 18]. Иными словами, от сегодняшних технологических решений на основе ИИ ожидают уже не просто выполнения рутинных учебных задач и обеспечения обратной связи, а создание унифицированных рекомендательных систем и разработки адаптивных обучающих сред, которые помогут достичь внушительных образовательных результатов, персонализировать образовательный процесс и повысить мотивацию и вовлеченность обучающихся [Титова, 2024]. Подобная адаптивная обучающая среда, построенная на базе ИИ, называется интеллектуальной системой обучения (ИСО) [Алешева, 2018].

Сегодня в литературе используются различные термины для обозначения подобных систем: обучающие системы с поддержкой ИИ (AI-Based Learning Systems); интеллектуальное обучающее пространство (Intelligent Learning Environments) [Yalamov, 2019]. *ИСО — это компьютерные системы, основанные на алгоритмах машинного или глубокого обучения, которые предоставляют персонализированные и адаптивные планы уроков, дидактические материалы, основанные на учебных потребностях и темпах каждого учащегося.* ИСО не только предоставляют индивидуальные

инструкции и обратную связь для обучающихся, собирают и анализируют учебные данные, но и способны сами обучаться на опыте и адаптироваться в соответствии с текущими данными, а также разрабатывать учебные курсы на основании вводных данных об обучающихся.

Таким образом, специфика ИСО по сравнению с другими технологическими решениями, например, умными тьюторами, состоит в том, что:

- для разработки ИСО используются ансамбли алгоритмов ИИ, например, машинное обучение как с преподавателем, так и без него; глубокое обучение; обработка семантики естественного языка, распознавание и синтез речи; анализ, извлечение и визуализация больших данных, семантические технологии; мульти-модальная кластеризация и рекомендательные системы;
- ИСО совмещает в себе все вышеупомянутые технологические решения на базе ИИ, которые используются в обучении ИЯ от дидактических чат-ботов до умных тьюторов;
- ИСО может не просто создавать конкретные рекомендации обучающимся и обеспечивать дополнительные консультации с тьютором в случае необходимости, а также проектировать обучающие курсы по различным областям знаний, учитывая целевую аудиторию, уровень владения ИЯ, профессиональные и обучающие цели.

Разработка ИСО обычно начинается с разработки следующих модулей:

- модуля информации или модуля знания (subject data), который включает исчерпывающую информацию по дисциплине;
- модуля обучающихся (student data), базирующегося на информации об обучающихся: уровень его знаний, его предыдущих достижений, проблем, с которыми он сталкивался в процессе обучения, его эмоционального состояния и психотипа;
- методического модуля (methodology data), содержащего информацию об эффективных методах и приемах обучения той или иной дисциплине, принципах предоставления обратной связи и рефлексии, особенностях контроля и оценивания и т.д. [Алешева, 2018].

Алгоритмы ИИ обрабатывают данные этих модулей и выдают результат в виде адаптивного обучающего контента, который обычно представлен в мультимодальном формате. Базы знаний по многим дисциплинам постоянно меняются и расширяются, что затрудняет поддержание содержания курса в актуальном состоянии. Однако ИИ предоставляют возможность получать данные из различных источ-

ников, проверять эти данные и анализировать их, чтобы содержание обучения могло постоянно обновляться [Godwin-Jones, 2021].

Процесс создания модуля обучающегося включает в себя сбор, представление, обработку и анализ учебных данных (*learning analytics*). Когда обучающийся начинает взаимодействовать с содержанием обучения, он оставляет *цифровой след*, который также анализируется с помощью технологий ИИ. Результаты анализа цифрового следа используются для обратной связи и последующей корректировки содержания образования [Sivakumar, Venkataraman, Gombiro, 2015]. Цифровой след обучающегося включает академическую успеваемость, посещаемость, успеваемость в классе, поведение, последовательность, адаптивность, настойчивость, уверенность, вовлеченность, эмоциональное развитие, социальное развитие, нравственное развитие и даже физическое развитие в случае инклюзивного обучения [Искусственный интеллект в образовании, 2020].

Уже сейчас в системах управления обучением, таких как Moodle, возможен сбор и аналитика учебных на базе ИИ или интеграция в курс Google Analytics для анализа и сбора данных. Этап обеспечения информацией о студенте предоставляется в визуально-графическом виде, наподобие сравнительных таблиц. Результаты анализа данных о студенте и стилях (вербально-визуальный, активно-рефлексивный, сенситивно-интуитивный) обучения позволяют адаптировать учебный материал под конкретного обучающегося и давать рекомендации для более успешного обучения [Sivakumar, Venkataraman, Gombiro, 2015]. С помощью ретроспективного анализа успеваемости и достижений обучающихся на сегодняшний день можно определить разделы учебного курса, требующие корректировок или изменений. Кроме того, анализ данных с помощью ИИ позволяет получать *прогнозивную или предиктивную аналитику* как для каждого учащегося, так и для всего курса. Имеется в виду решение таких важных вопросов для дистанционного обучения, как вероятный отсев обучающихся, успеваемость, своевременная поддержка психического и физического здоровья и т.д. Прогнозивная аналитика позволяет выстроить эффективную систему поддержки обучающегося или *метакогнитивный скаффолдинг* курса.

В моделях адаптивного обучения Центра ИИ ВШЭ *метакогнитивный скаффолдинг* рассматривается в качестве методической основы для разработки ИСО. Термин *скаффолдинг* подразумевает оказание помощи обучающимся по мере необходимости, с постепенным сокращением объема вмешательства педагога [Миронцева, Павлова, Роговенко, Семёнкина, 2023]. Использование ИИ помогает определить, когда и в чем обучающимся нужна помощь, когда стоит

увеличить или уменьшить объем оказываемой помощи в процессе обучения.

Выделяют несколько стратегий использования ИИ для метакогнитивного скаффолдинга: анализ данных обучения по каждому обучающемуся, построение индивидуальной траектории обучения на этой базе и применение интеллектуальных тьюторов, которые помогают ученикам контролировать свой процесс обучения, напоминают о заданиях и предоставляют обратную связь [Миронцева, Павлова, Роговенко, Семёнкина, 2023]. Этот подход также включает использование заданий на самооценку и рефлексию. В результате обучающиеся лучше понимают, как они учатся, могут проследить свой прогресс, выявить сложности и проблемы и принять осознанные решения о том, как самим эффективно организовать свой процесс обучения.

Метакогнитивный скаффолдинг предполагает предоставление студентам поддержки, помогающей им осознавать, контролировать и регулировать свои когнитивные процессы в процессе обучения. Цель метакогнитивного скаффолдинга заключается в том, чтобы помочь студентам стать более эффективными и самостоятельными, способными осознанно планировать свое обучение, мониторить свой прогресс и принимать соответствующие корректирующие действия.

Принципы разработки методической модели интеллектуальной системы обучения иностранным языкам

Методическая модель ИСО иностранным языкам имеет целью разработать инновационное образовательное пространство, которая будет помогать пользователям эффективно изучать иностранные языки. Для достижения этой цели необходимо провести анализ потребностей пользователей, выбрав фокус-группу и исследовав основные проблемы и трудности, с которыми сталкиваются люди данной группы при изучении иностранных языков. Для разработки методической модели системы обучения необходимо определить задачи и результаты обучения, учитывая те цели, которые пользователи хотят достичь при изучении иностранного языка. Важно также изучить различные подходы к обучению иностранным языкам и определить наиболее эффективные методики для целевой аудитории. Создание примерных тем для обучения, определение форматов заданий, контрольно-измерительные материалы, система оценки прогресса и анализ учебных данных помогут пользователям отслеживать свои достижения и мотивировать их к дальнейшему изучению языка.

Важным аспектом является также метакогнитивный скаффолдинг или поддержка обучающихся, включая обратную связь по выпол-

нению заданий, промежуточного и финального контроля, рефлексию обучающихся по курсу, моделирование, подсказки и помощь в выполнении заданий.

Таким образом, методическая модель ИСО предполагает определение и разработку:

- целей и результатов обучения: необходимо определить основные цели и задачи, которые пользователи стремятся достичь при изучении иностранного языка, учитывая при этом CEFR. На этом этапе важно создать и заполнить рубрикатор терминов, связанных с образовательными результатами. Это может быть как детальный перечень всех терминов (микро- и макроумений), относящихся к образовательным результатам программы, так и подробное описание программы на основе таксономии (знать, уметь, владеть) или иерархический список терминов;
- методик и приемов обучения: изучите различные подходы к обучению ИЯ, определите, какие методики наиболее эффективные и релевантные для вашей целевой аудитории;
- баз данных, к которым должна быть подключена ИСО;
- примерных тем для обучения;
- примерных форматов заданий, которые помогут развивать и формировать запланированные умения и навыки;
- контрольно-измерительные материалы для текущего (по темам) и финального контроля по курсу;
- критерии и шкалы оценивания для промежуточного и финального форм контроля;
- систему оценки прогресса, которая будет помогать обучающимся отслеживать свои достижения и мотивировать их к дальнейшему изучению иностранного языка;
- данных (цифровой след) по обучающимся будут анализироваться и обрабатываться в курсе;
- стратегий метакогнитивного скаффолдинга, т.е. как будет производиться поддержка обучающихся: обратная связь по выполнению заданий, промежуточного и финального контроля, как и когда будет проходить рефлексия по курсу, подсказки и помощь в выполнении заданий и т.д.

Заключение

Аналитический обзор источников показал, что сегодня перед педагогами ИЯ стоят не только сиюминутные вопросы, связанные с использованием популярных чат-ботов на базе GPT 4.0 для разработки дидактических материалов или для автоматизации развития фонетических или грамматических навыков, но и более серьезные проблемы, решение которых возможно определит будущее языко-

вого образования в нашей стране, т.е. аналитика учебных метаданных и учет результата анализа для коррекции учебного процесса; эффективное использование *умных тьюторов* для оперативной обратной связи и мотивации обучающихся; проектирование интеллектуальных систем обучения; разработка профессионально-иммерсивной сферы общения путем проектирования кейсов, проектных и проблемных заданий на базе нейросетей, технологий дополненной и виртуальной реальности для решения профессионально-ориентированных вопросов на иностранном языке. ИСО позволяют выстраивать индивидуальные траектории обучения, составлять профили обучающихся с индивидуальным планом развития, составлять рекомендательные системы по редизайну программ курса, проектировать учебные курсы. Сочетая инновационные методы обучения иностранному языку с технологическими решениями на базе ИИ (ИСО, диалоговые системы обучения, обучающие чат-боты, образовательная аналитика и аналитика больших данных), можно получить мощную модель обучения, отвечающую потребностям и целям всех участников дидактического процесса.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Алешева Л.Н.* Интеллектуальные обучающие системы // Вестник ГУУ. 2018. № 1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/intellektualnye-obuchayuschie-sistemy> (дата обращения: 21.07.2023).
2. *Дрожжих Н.В., Белякова И.Е.* Цифровой тьютор в тюменском госуниверситете: опыт внедрения и использования // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2022. № 2. С. 141–151.
3. Искусственный интеллект в образовании: Изменение темпов обучения. Аналитическая записка ИИТО ЮНЕСКО / Стивен Даггэн; ред. С.Ю. Князева; пер. с англ. А.В. Паршакова. М., 2020.
4. *Левин Б.А., Пискунов А.А., Поляков В.Ю., Савин А.В.* Искусственный интеллект в инженерном образовании // Высшее образование в России. 2022. Т. 31. № 7. <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2022-31-7-79-95> (дата обращения: 25.07.2023).
5. *Миронцева С., Павлова Т., Роговенко Н., Семёнкина И.* Скаффолдинг как особый вид педагогической поддержки обучающихся при изучении иностранного языка в электронной образовательной среде вуза // Педагогика. Вопросы теории и практики. 2023. № 3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/scaffolding-kak-osobyi-vid-pedagogicheskoy-podderzhki-obuchayuschih-pri-izuchenii-inostrannogo-yazyka-v-elektronnoy> (дата обращения: 21.07.2023).
6. *Сысоев П.В., Филатов Е.М.* Чат-боты в обучении иностранному языку: преимущества и спорные вопросы // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2023. Т. 28. № 1. С. 50–56. DOI: 10.20310/1810-0201-2023-28-1-50-56.
7. *Титова С.В.* Цифровизация языкового образования: от ЭВМ до искусственного интеллекта // Карта компетенций преподавателя ИЯ в условиях цифровизации / Под ред. С.В. Титовой. М., 2023. С. 12–28.

8. *Титова С.В.* Типология технических решений на базе ИИ в обучении ИЯ // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2024. № 3 (в печати).
9. *Холмс У., Бялик М., Фейдел Ч.* Искусственный интеллект в образовании. Перспективы и проблемы для преподавания и обучения. М., 2022.
10. *Шелли Ф.* Заменит ли нас искусственный интеллект? / Пер. с англ. Н. Рыбалко, А. Суслопарова. М., 2022. URL: <http://sber.me/?p=F1NkG> (дата обращения: 25.07.2023).
11. AI в обучении: на что способны технологии уже сейчас? Аналитический обзор // EduTech, Сберуниверситет. 2022. № 4 [49].
12. *Crawford K.* Atlas of AI: Power, Politics, and the Planetary Costs of Artificial Intelligence. Yale University Press, 2022.
13. *Dizon G.* Evaluating intelligent personal assistants for L2 listening and speaking development // Language Learning & Technology, 2020. 24 (1). P. 16–26. URL: <https://doi.org/10125/44705>.
14. *Farjami F., Aidinlou N.A., Alemi M., Makhdoumi M.* Applications of Robot Assisted Language Learning (RALL) in Language Learning and Teaching // International Journal of Language and Linguistics. Special Issue: Foreign Language Teaching and Learning (Models and Beliefs). 2014. Vol. 2. № 3. P. 12–20. DOI: 10.11648/j.ijll.s.20140203.12.
15. *Godwin-Jones R.* Big data and language learning: Opportunities and challenges // Language Learning & Technology, 2021. № 25 (1). P. 4–19. URL: <http://hdl.handle.net/10125/44747>.
16. *Godwin-Jones, R.* Emerging spaces for language learning: AI bots, ambient intelligence, and the metaverse // Language Learning & Technology, 2023. № 27 (2). P. 6–27. URL: <https://hdl.handle.net/10125/73501> (дата обращения: 25.07.2023).
17. *Marge M., Espy-Wilson C., Ward N., Alwan A., Artzi Y., Bansal M., Blankenship G., Cha J., Daumé H., Dey D., Harper M., Howard T., Kennington C., Kruijff-Korbayova I., Manocha D., Matuszek C., Mead R., Mooney R., Moore R., Yu Z.* Spoken language interaction with robots: Recommendations for future research // Computer Speech & Language, 2021. № 71. 101255. DOI:10.1016/j.csl.2021.101255.
18. *Randall N.* A Survey of Robot-Assisted Language Learning (RALL) // ACM Transactions on Human-Robot Interaction. 2020. Vol. 9. № 1. P. 1–36. DOI: 10.1145/3345506.
19. *Sivakumar S., Venkataraman S., Gombiro C.* A User-Intelligent Adaptive Learning Model for Learning Management System Using Data Mining And Artificial Intelligence // International Journal for Innovative Research in Science and Technology, 2015. № 1. P. 78–81.
20. *Tavabi L., Stefanov K., Nasihati S., Traum D., Soleymani M.* Multimodal Learning for Identifying Opportunities for Empathetic Responses. 2019. P. 95–104. DOI: 10.1145/3340555.3353750.
21. *Yalamov G.* Possible Negative Impacts of Intelligent Learning Systems on the Development of the User’s Identity // Advances in Social Science, Education and Humanities Research, Allantis Press, 2019. Vol. 316. URL: <https://www.atlantis-press.com/article/125907513.pdf>.

Svetlana V. Titova

INTELLIGENT LEARNING SYSTEMS FOR PERSONALIZING AND ADAPTING LANGUAGE COURSES

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

Abstract: Integration of artificial intelligence (AI) into learning takes place at various levels of education. This process includes the design of multimodal didactic material, development of language skills, control and assessment, mining and analysis of educational data, prediction of learning outcomes. It is important not to skip any of these steps so that AI is implemented not only for providing access to information and the execution of routine test tasks, but also for contributing of real transformation in education. In teaching foreign languages today, various technical solutions based on AI are used, such as voice assistants; smart tutors; social and educational bots; automatic systems for assessment and editing of written texts; recommendation systems; intelligent foreign language teaching systems, etc. The objective of this article is to consider innovative approaches to language teaching based on using intelligent learning systems, as well as to analyze the design features of these systems. The concept of personalized learning, which is about adapting the organization, content and pace of learning to the individual needs of students, plays a key role in the design and development of intelligent learning systems. Intelligent learning systems and smart tutors can automatically adapt and create personalized educational material for various disciplines, taking into account the target audience, level of foreign language proficiency, professional and educational goals, intended learning outcomes through multimodal clustering and recommendation systems, automatic text processing and image recognition. The three main components underlying such systems include a domain model, a learner model, and a methodological model. Effective teaching approaches, such as providing feedback, assessment, reflection and recommendations for students, are important components of intelligent learning systems.

Keywords: artificial intelligence in language learning; intelligent learning systems; smart tutors; adaptive learning; design of didactic material

For citation: Titova S.V. (2024) Intelligent Learning Systems for Personalizing and Adapting Language Courses. *Lomonosov Linguistics and Intercultural Communication Journal*, vol. 27, no. 4, pp. 84–99. (In Russ.)

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

REFERENCES

1. Alesheva L.N. 2018. Intel'ktual'nye obuchayushchie sistemy [Intelligent learning systems]. *Vestnik GUU*, no. 1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/intellektualnye-obuchayushchie-sistemy> (accessed: 25.07.2023) (In Russ., abstract in Eng.)
2. Drozhashchih N.V., Belyakova I.E. 2022. Cifrovoy t'yutor v tyumenskom gosuniversitete: opyt vnedreniya i ispol'zovaniya [Digital Tutor at Tyumen State University: Implementation and Use Experience]. *Moscow State University Bulletin. Series 19. Linguistics and Intercultural Communication*, no. 2, pp. 141–151. (In Russ., abstract in Eng.)

3. *Iskusstvennyj intellekt v obrazovanii: Izmenenie tempov obucheniya. Analiticheskaya zapiska ITO YUNESKO* [Artificial Intelligence in Education: Changing the pace of learning. UNESCO IITE Policy Brief]. Stiven Daggen / pod red. S.YU. Knyazeva; per. s angl.: A.V. Parshakova. Moscow: Institut YUNESKO po informacionnym tekhnologiyam v obrazovanii, 2020.
4. Levin B.A., Piskunov A.A., Polyakov V.YU., Savin A.V. 2022. Iskusstvennyj intellekt v inzhenernom obrazovanii. [Artificial intelligence in engineering education]. *Vyshee obrazovanie v Rossii*, vol. 31, no. 7 <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2022-31-7-79-95> (accessed: 25.07.2023) (In Russ., abstract in Eng.)
5. Mironceva S., Pavlova T., Rogovenko N., Semyonkina I. 2023. Skaffolding kak osobyj vid pedagogicheskoy podderzhki obuchayushchihysya pri izuchenii inostrannogo yazyka v elektronnoj obrazovatel'noj srede vuza [Scaffolding as a special type of pedagogical support for students in the study of a foreign language in the electronic educational environment of the university]. *Pedagogika. Voprosy teorii i praktiki*, no. 3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/skaffolding-kak-osobyj-vid-pedagogicheskoy-podderzhki-obuchayushchihysya-pri-izuchenii-inostrannogo-yazyka-v-elektronnoj> (accessed: 25.07.2023) (In Russ., abstract in Eng.)
6. Sysoev P.V., Filatov E.M. 2023. CHat-boty v obuchenii inostrannomu yazyku: preimushchestva i spornye voprosy [Chatbots in teaching a foreign language: advantages and controversial issues]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki*, vol. 28, no. 1, pp. 50–56. DOI: 10.20310/1810-0201-2023-28-1-50-56 (In Russ., abstract in Eng.)
7. Titova S.V. 2023. Cifrovizaciya yazykovogo obrazovaniya: ot EVM do iskusstvennogo intellekta [Competence map of a foreign language teacher in the context of digitalization Digitization of language education: from computers to artificial intelligence]. *Karta kompetencij prepodavatelya IYA v usloviyah cifrovizacii* / pod red. Titovoj S. V. Moscow, Editus, pp. 12–28. (In Russ., abstract in Eng.)
8. Titova S.V. 2024. Tipologiya tekhnicheskikh reshenij na baze iskusstvennogo intellekta v obuchenii inostrannym yazykam [Technological solutions based on artificial intelligence in teaching foreign languages]. *Moscow State University Bulletin. Series 19. Linguistics and Intercultural Communication* (in print) (In Russ., abstract in Eng.)
9. Holms U., Byalik M., Fejdel Ch. 2022 *Iskusstvennyj intellekt v obrazovanii. Perspektivy i problemy dlya prepodavaniya i obucheniya* [Artificial intelligence in education. Perspectives and challenges for teaching and learning]. Al'pina-Pro, Moscow.
10. Shelli F. 2022. *Zamenit li nas iskusstvennyj intellekt?* [Will artificial intelligence replace us?] / Perevod s ang. Rybalko N., Susloparova A. Moscow, The big idea. URL: <http://sber.me/?p=FINkG> (accessed: 25.07.2023).
11. *AI v obuchenii: na chto sposobny tekhnologii uzhe sejchas? Analiticheskij obzor* [AI in education: what technologies are capable of already now? Analytical review]. *EduTech*, Sberuniversitet, no. 4 [49], 2022.
12. Crawford K. 2022. *Atlas of AI: Power, Politics, and the Planetary Costs of Artificial Intelligence*, Yale University Press.
13. Dizon G. 2020. Evaluating intelligent personal assistants for L2 listening and speaking development. *Language Learning & Technology*, no. 24 (1), pp. 16–26. URL: <https://doi.org/10125/44705>
14. Farjami F., Aidinlou N.A., Alemi M., Makhdoumi M. 2014. Applications of Robot Assisted Language Learning (RALL) in Language Learning and Teaching. *International Journal of Language and Linguistics. Special Issue: Foreign Language Teaching and Learning (Models and Beliefs)*, vol. 2, no 3, pp. 12–20. DOI: 10.11648/j.ijll.s.20140203.12.

15. Godwin-Jones R. 2021. Big data and language learning: Opportunities and challenges. *Language Learning & Technology*, no. 25 (1), pp. 4–19. URL: <http://hdl.handle.net/10125/44747>.
16. Godwin-Jones R. 2023. Emerging spaces for language learning: AI bots, ambient intelligence, and the metaverse. *Language Learning & Technology*, no. 27 (2), pp. 6–27. <https://hdl.handle.net/10125/73501> (дата обращения: 25.07.2023).
17. Marge M., Espy-Wilson C., Ward N., Alwan A., Artzi Y., Bansal M., Blankenship G., Cha J., Daumé H., Dey D., Harper M., Howard T., Kennington C., Kruijff-Korabayova I., Manocha D., Matuszek C., Mead R., Mooney R., Moore R., Yu Z. 2021. Spoken language interaction with robots: Recommendations for future research. *Computer Speech & Language*, no. 71. 101255. DOI:10.1016/j.csl.2021.101255.
18. Randall N.A 2020. Survey of Robot-Assisted Language Learning (RALL). *ACM Transactions on Human-Robot Interaction*, vol. 9, no 1, pp. 1–36. DOI: 10.1145/3345506
19. Sivakumar S., Venkataraman S., Gombiro C. 2015. A User-Intelligent Adaptive Learning Model for Learning Management System Using Data Mining And Artificial Intelligence. *International Journal for Innovative Research in Science and Technology*, no. 1, pp. 78–81.
20. Tavabi L., Stefanov K., Nasihati S., Traum D., Soleymani M. 2019. *Multimodal Learning for Identifying Opportunities for Empathetic Responses*, pp. 95–104. DOI: 10.1145/3340555.3353750.
21. Yalamov G. 2019. Possible Negative Impacts of Intelligent Learning Systems on the Development of the User’s Identity. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*, vol. 316, Allantis Press. URL: <https://www.atlantis-press.com/article/125907513.pdf>

Статья поступила в редакцию 21.01.2024;
одобрена после рецензирования 21.03.2024;
принята к публикации 28.06.2024;

The article was submitted 21.01.2024;
approved after reviewing 21.03.2024;
accepted for publication 28.06.2024.

В.А. Фадеева, А.П. Авраменко

**ИНФОРМАТИЗАЦИЯ ЛИНГВИСТИЧЕСКОГО
ОБРАЗОВАНИЯ КАК ПРИОРИТЕТНОЕ НАПРАВЛЕНИЕ
НАУЧНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ**

(ОПЫТ ФИЯР МГУ ИМЕНИ М.В. ЛОМОНОСОВА)

*Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, Москва,
Россия; vickyfadееva@gmail.com; avram4ik@gmail.com*

Аннотация: Статья представляет собой анализ исследований в области информатизации лингвистического образования. На факультете иностранных языков и регионоведения (ФИЯР) МГУ имени М.В. Ломоносова в рамках заявленного направления работа идет по двум векторам исследований. С одной стороны, разрабатываются теоретические основы профессионального тьюторского сопровождения образовательной деятельности учащихся в контексте цифровизации образовательной среды в системе непрерывного языкового образования; с другой — апробируются методики внедрения новейших технологий, в том числе на основе и с использованием нейронных сетей и искусственного интеллекта (ИИ). В статье приводятся предлагаемые ФИЯР лекционные, специальные и межфакультетские курсы, а также две магистерские и две дополнительные программы, нацеленные на формирование профессиональной информационно-коммуникационной (ИК) компетенции всех участников учебного процесса.

Ключевые слова: лингводидактика; цифровизация образования; тьюторское сопровождение; технологии искусственного интеллекта

doi: 10.55959/MSU-2074-1588-19-27-4-7

Финансирование: Работа выполнена при поддержке Программы развития МГУ, проект № 23-Ш02-26.

Для цитирования: Фадеева В.А., Авраменко А.П. Информатизация лингвистического образования как приоритетное направление научных исследований (опыт ФИЯР МГУ имени М.В. Ломоносова) // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2024. Т. 27. № 4. С. 100–114.

Фадеева Виктория Александровна — кандидат педагогических наук, доцент кафедры лингвистики и информационных технологий факультета иностранных языков и регионоведения МГУ имени М.В. Ломоносова; vickyfadееva@gmail.com.

Авраменко Анна Петровна — кандидат педагогических наук, доцент кафедры лингвистики и информационных технологий факультета иностранных языков и регионоведения МГУ имени М.В. Ломоносова; avram4ik@gmail.com.

© Фадеева В.А., Авраменко А.П., 2024



Ключевыми факторами структурных изменений в современном обществе являются информатизация и цифровизация, процессы проникновения ИКТ, компьютерной техники и телекоммуникаций во все сферы человеческой деятельности. Использование ИКТ в качестве средства производства оказывает определяющее влияние на структуру занятости населения, которое все больше вовлекается в процессы генерации, накопления, хранения, поиска, обработки, распределения и использования информации и знаний. Таким образом, основными субъектами технологического взаимодействия в информационную эпоху становятся люди — обладатели, создатели и потребители знаний.

Новые экономические и социальные особенности глобального общества знаний диктуют необходимость формирования новых ключевых компетентностей, а также новых образовательных моделей, адекватных новым социальным отношениям. Задача самоидентификации личности, ее самоопределения в современных условиях становится приоритетной и в связи с ее актуальностью и новизной требует специальной поддержки. На первый план выступает задача нового осмысления сущности профессиональной деятельности педагога, в частности, его активного участия в осуществлении идей и задач тьюторского сопровождения — поддержки личности в ее самообразовании, саморазвитии и самоопределении в условиях открытого образования. Цифровые технологии, технологии искусственного интеллекта, применяемые сегодня в повседневной деятельности человека, позволяют преодолевать барьеры традиционного обучения: темп освоения программы, выбор педагога, форм и методов обучения, обеспечивать непрерывности процесса обучения и его индивидуализацию.

Глобализация всех сфер жизни социума, вхождение его в мировое сообщество акцентирует важность владения иностранными языками. Высокий уровень профессионально-ориентированной коммуникативной компетенции необходим представителям различных профессий для эффективного взаимодействия с клиентами, партнерами и другими представителями профессионального сообщества как на родном, так и на иностранных языках. Как отмечают исследователи, развертывание цифровых образовательных форматов предполагает вместе с тем и комплексные изменения в архитектуре образования, в том числе лингвистического, неизбежные изменения привычных форм и методов обучения [Молчанова, 2022; Фадеева, Щедромирская, 2023]. Осмысление векторов развития цифровой образовательной среды с выходом на деятельные шаги уже началось, но данный процесс еще требует самого глубокого и концептуального социально-философского и в целом науч-

ного осмысления с привлечением потенциала разнообразных научно-исследовательских школ и практик.

«Информатизация лингвистического образования» является одной из 5 приоритетных направлений научно-исследовательской работы на факультете иностранных языков и регионоведения МГУ имени М.В. Ломоносова, тематика исследований которого соответствует Стратегии научно-технологического развития Российской Федерации. Основоположниками разработки теоретических и практических вопросов информатизации лингвистического образования на ФИЯР являются заслуженный профессор МГУ имени М.В. Ломоносова, д.ф.н. А.Л. Назаренко и зав. кафедрой теории преподавания иностранных языков, проф., д.п.н. С.В. Титова. Труды этих выдающихся ученых, издающиеся с 2000-х годов, когда только начали появляться первые отечественные научные исследования, посвященные дидактическому потенциалу ИКТ в лингводидактике, можно по праву считать ключевыми для современных исследований. В рамках этого направления в настоящий момент работа ведется по двум ключевым темам: «Тьюторское сопровождение и цифровизация лингвистического образования в вузе» (руководитель — и.о. зав. кафедрой лингвистики и информационных технологий, к.п.н., доц. В.А. Фадеева) и «Технологии искусственного интеллекта в цифровизации образовательной среды» (руководитель — к.п.н., доцент кафедры лингвистики и информационных технологий А.П. Авраменко). Перед участниками НИР стоят задачи изучения вопросов:

- развития теории и методологии дистанционного и смешанного обучения (в частности, изучение и апробирование технологии «перевернутого класса» (flipped classroom) для структурирования и мониторинга автономной деятельности студентов);
- развития теоретико-методологического аппарата цифровой лингводидактики в контексте современного образования,
- современных образовательных потребностей и целей; особенностей цифрового поколения;
- лингводидактического анализа ИКТ-инструментов, инновационных средств генеративного искусственного интеллекта, цифровых обучающих сред с последующей их интеграцией в предметные курсы;
- совершенствования арсенала тьюторских приемов, направленных на оказание когнитивной и эмоциональной поддержки как в плане социализации, вовлечения учащихся в обучение в сотрудничестве, так и индивидуализации обучения в условиях цифровизации лингвистического образования;
- разработки учебных курсов и программ дополнительного образования, направленных на повышение информационно-ком-

муникационной компетенции преподавателей, внедрения методики электронного обучения и дистанционных образовательных технологий в практику обучения иностранным языкам;

- создания новых образовательных программ, курсов по выбору, спецкурсов, спецсеминаров (для студентов бакалавриата отделения «Лингвистика и межкультурная коммуникация», профиль «Теория и методика преподавания иностранных языков», магистерских программ по направлению подготовки «Лингвистика» (МП «Тьюторское сопровождение в условиях цифровизации лингвистического образования»), МП «Искусственный интеллект для анализа текстов и генерации речи» и др.)

Научную деятельность в рамках НИР на факультете ведут не только заслуженные профессора и доценты, а также молодые преподаватели, аспиранты, соискатели, студенты старших курсов, которые только делают свои первые шаги в научном мире.

Результаты научных исследований участников НИР находят воплощение в научных и научно-методических публикациях, посвященных проблемам цифровизации лингвистического образования, способам реализации тьюторской поддержки обучающихся в цифровой среде, дихотомии «доцифровое поколение» и «цифровое поколение», цифровой грамотности как ключевому навыку XXI в., возможностям искусственного интеллекта в построении индивидуальной образовательной траектории обучающихся, компонентному составу профессиональной ИКТ — компетенции преподавателя иностранного языка, использованию современных лингвистических и лексикографических онлайн ресурсов в практике обучения иностранным языкам и т.д. В рамках тематики НИР опубликовано более 50 статей, представлено более 100 докладов на международных и всероссийских конференциях, изданы учебные пособия и монографии.

Ежегодно факультетом проводится ряд международных, всероссийских и межвузовских конференций и научно-практических семинаров по темам, отражающим приоритетные направления научных исследований. II Международная научно-практическая конференция «Актуальные вопросы цифровизации лингвистического образования в вузе» состоялась на факультете иностранных языков и регионоведения МГУ имени М.В. Ломоносова 16–17 ноября 2023 г. в рамках мероприятий под эгидой научной школы «Сохранение мирового культурно-исторического наследия» (направление «Коммуникативные коды как средство формирования общегуманитарных компетенций человека нового поколения»). Конференция стала своеобразным смотром достижений современного лингвистического образования в освоении актуальных ИКТ, новых форматов обучения, передовых педагогических технологий, в модернизации

и цифровизации этой сферы деятельности. На конференции были рассмотрены философские и нормативно-правовые вопросы цифровизации лингвистического образования, проблемы разработки и использования мультимедийных учебно-методических материалов в обучении иностранным языкам и РКИ, педагогические технологии обучения иностранным языкам и РКИ в смешанном обучении, технологии искусственного интеллекта в лингвистике, лингводидактике и переводе, обсуждались вопросы трансформации профессиональной программы современного педагога в условиях цифровизации лингвистического образования, вопросы интеграции цифровых технологий в программы дополнительного образования, а также возможности и перспективы межкультурной коммуникации в век информационных технологий. В конференции приняли участие около 100 специалистов, среди них известные ученые из России, Казахстана, Армении и КНР. В пленарных заседаниях выступили ученые из МГУ, Тамбовского государственного университета имени Г.Р. Державина, Национального исследовательского университета «Московский институт электронной техники». В атмосфере делового сотрудничества, обмена опытом и профессионального взаимопонимания прошли также мастер-классы, круглые столы и секционные заседания. Все мероприятие вылилось в настоящий научный форум единомышленников, заинтересованных в продвижении передовых идей по модернизации лингвистического образования на основе новейших цифровых технологий. В марте 2024 г. в онлайн-формате в рамках НИР прошла 8-я уже традиционная «Весенняя школа для учителей английского языка» (серия практических семинаров), организованная кафедрой лингвистики и информационных технологий факультета иностранных языков и регионоведения. Тематика Весенней школы включала в себя доклады, посвященные вопросам, связанным с этапами развития телекоммуникационной инфраструктуры с позиции их влияния на систему образования в целом и на процесс обучения английскому языку в частности, интеграции технологий искусственного интеллекта в сервисы для создания презентаций, использования ИИ в обучении диалогической речи на иностранном языке, применения технологий генеративного интеллекта для выполнения письменных заданий в сотрудничестве, работы в сервисах для создания интерактивных заданий и запоминания лексических единиц. Обсуждались мотивация педагога к выполнению профессиональных обязанностей и индивидуальные стили педагогической деятельности, особенности развития у школьников ономастической компетенции как части социокультурной, формирование и развитие умений учебной автономии, представленность мужских и женских персоналий, персонажей и прецедентных

имен в учебниках по предмету «Английский язык» с точки зрения их сбалансированной репрезентации.

На факультете ведется большая научно-методическая работа по созданию концепций новых курсов и новых учебных программ. Ежегодно студентам факультета предлагаются уникальные спецкурсы и спецсеминары по тематике НИР:

- «Основы тьюторского сопровождения в дистанционном и смешанном обучении иностранному языку» (к.п.н., доц. В.А. Фадеева);
- «Проектирование мобильных и электронных обучающих ресурсов» (к.п.н., доц. А.П. Авраменко).

В целях популяризации идей информатизации лингвистического образования участники НИР предлагают межфакультетские курсы:

- «Вызовы цифровизации лингвистического образования: тьюторское сопровождение и его специфика» (к.п.н., доц. В.А. Фадеева);
- «Большие языковые модели в гуманитарных исследованиях» (к.п.н., доц. А.П. Авраменко).

Представители НИР принимают участие в конкурсах научных проектов и программах грантов на проведение научных исследований. В 2023 г. проект участников НИР 23-Ш02-26 «Цифровая лингводидактика в контексте современного образования» (в рамках научной школы «Сохранение мирового культурно-исторического наследия») стал одним из победителей Программы развития МГУ. В пределах данного проекта планируется запуск и апробация интерактивного учебно-методического комплекса для студентов вузов, который позволит готовить студентов к достижению необходимого уровня владения языком международного общения для развития исследовательских проектов и усиления экономических связей с дружественными странами. Данный комплекс на основе ИИ-приложения позволит учитывать изначально разноуровневый состав языковых групп и выстраивать на основе анализа цифровых следов постоянно меняющуюся вероятностную модель изучения английского языка, подобранную ИИ под конкретного учащегося на протяжении всего его жизненного цикла, с учетом индивидуальных образовательных интересов, потребностей, успехов и проблем учащегося.

1.1. Тьюторское сопровождение и цифровизация лингвистического образования в вузе

На современном этапе развития общества инициируется создание такой модели образования, которое обеспечивало бы развитие каждой личности в максимальном диапазоне ее интеллектуальных и психологических ресурсов. Для личности актуальным становится поиск своего пути в профессии, обретение авторского стиля деятель-

ности, права на индивидуальную траекторию развития. В Федеральном законе «Об образовании» № 273 индивидуализация образования отражена в принципах государственной политики в сфере образования, которые закрепляют свободу выбора получения образования, свободу в выборе форм обучения, свободу выбора методов обучения и воспитания для педагогов, учет индивидуальных особенностей обучающихся на разных возрастных уровнях, индивидуальных потребностей различных интересов обучающихся через разработку учебных предметов, курсов, организацию внеурочной деятельности.

Как следствие, происходит переосмысление ролей участников образовательного процесса. Обучающийся становится активным субъектом, осознающим образовательные запросы и потребности, выстраивающим индивидуальный образовательный маршрут на всех уровнях системы непрерывного образования. Преподаватель больше не является «транслятором знаний», он становится для своих учеников помощником, инструктором и коллегой. В условиях глобальной цифровизации образования тьюторское сопровождение — поддержка личности в ее самообразовании, саморазвитии и самоопределении в условиях открытого образования — становится как никогда востребованным. По мнению Т.М. Ковалевой, «тьюторское сопровождение заключается в организации такого образовательного движения, которое строится на постоянном рефлексивном соотношении его достижений (настоящего и прошлого) с интересами и устремлениями (образом будущего)» [Ковалева, 2012: 6]. Тьютор расширяет границы образовательной среды, помогая тьюторанту рассмотреть множество предложений, которые потенциально могут быть интересны обучаемому, затем он сопровождает движение по индивидуальной образовательной траектории в этом пространстве предложений, обсуждая при этом различные стратегии. Тьюторская компетентность — способность осмысленно, технически грамотно и эффективно управлять образовательной деятельностью в ситуации открытого образования — является одним из базовых профессиональных качеств педагога XXI в.

В Российской Федерации должность тьютора утверждена и введена приказами Министерства здравоохранения и социального развития РФ от 5 мая 2008 г. № 216-н и 217-н (зарегистрированы в Минюсте РФ 22 мая 2008 г. № 11731 и 11725). Тем не менее на данный момент процесс повсеместного введения новой должности на институциональном уровне еще не завершен, целесообразнее рассмотреть тьюторство как новую педагогическую позицию. Вслед за О.Н. Клишиной мы будем понимать тьюторство как «педагогическую позицию, которая связана с организованной специальным образом системой образования, при этом учебный процесс, режим

и характер занятий выстраиваются исходя из познавательного интереса, склонностей и способностей ученика» [Клишина, 2016]. В настоящее время в научно-методической литературе (Д.У. Ермекова, А.Ю. Чеснокова, И.А. Волкова, В.А. Ларионова, Е.В. Сеницын, А.В. Толмачев, А.Б. Халфин, А.А. Татаринев и др.) все чаще встречается понятие «цифровой тьютор», при этом цифровым тьютором называют как персонального ИИ-помощника в выстраивании индивидуальной траектории обучения, так и педагога-тьютора, обладающего высоким уровнем цифровой компетентности.

В рамках НИР разработана *магистерская программа «Тьюторское сопровождение в условиях цифровизации лингвистического образования»*, которая является ответом на вызовы глобальной цифровизации и широкого/повсеместного внедрения дистанционных образовательных технологий. Планируемыми результатами обучения являются системные знания в области лингвистики, владения инновационными методиками обучения иностранным языкам на основе информационно-коммуникационных технологий, тьюторскими технологиями и приемами для организации и повышения качества процесса обучения иностранному языку с использованием электронного обучения и дистанционных образовательных технологий. Выпускник программы способен применять современные научные психолого-педагогические концепции, методологические принципы для решения задач в области построения индивидуальной образовательной траектории; осуществлять профессиональное тьюторское сопровождение образовательной деятельности учащихся в контексте цифровизации образовательной среды в системе непрерывного языкового образования.

В ответ на актуальные задачи и запросы педагогов, работающих в области лингвистического образования, реализуется *дополнительная программа повышения квалификации «Педагог-тьютор в условиях цифровизации лингвистического образования»* (заочная с применением дистанционных образовательных технологий). Программа «Педагог-тьютор в условиях цифровизации лингвистического образования» нацелена на обеспечение сбалансированной системной теоретической и практико-ориентированной подготовки преподавателей-тьюторов, работающих в условиях цифровизации лингвистического образования. Акцентируются роли и компетенции тьютора, приемы, стратегии и методы, применяемые им для индивидуализации и оптимизации обучения. В первую очередь программа адресована практикующим учителям (младшей, средней и старшей ступеней образования) и преподавателям иностранного языка высшей школы, желающим овладеть системой тьюторских компетенций, наличие которых обеспечит готовность педагогического работ-

ника к применению тьюторского сопровождения в профессиональной педагогической деятельности, в образовательной практике.

1.2. Технологии искусственного интеллекта в цифровизации образовательной среды

Современное общество характеризуется уплотнением технического прогресса и зарождением шестого технологического уклада, следующего за компьютеризацией всех сфер жизнедеятельности человека. Технологии искусственного интеллекта, а именно нейронные сети, способны выполнять заранее прописанные алгоритмы действий, а благодаря машинному обучению улучшать их реализацию. Появляется понятие четвертой промышленной революции, которая обозначает переход от цифровизации экономики к ее автоматизации. Несмотря на отмирание отдельных профессий, мы можем говорить лишь о трансформации рынка труда.

В области лингвистики данный процесс иллюстрируется развитием средств анализа текстов, распознавания и генерации речи. В результате претерпевают значительные изменения профессии переводчика, преподавателя, а также расширяется спектр применения базовых лингвистических знаний в обработке данных (data science). В связи с этим формируется запрос рынка труда на специалистов по обработке текстовых данных для систем генеративного искусственного интеллекта. Компетентность специалиста по обработке текстовых данных технологиями искусственного интеллекта (Natural Language Processing, NLP & Natural Language Understanding, NLU) — это способность разрабатывать, оценивать и применять современные библиотеки обработки речи, языковые модели и электронные лингвистические корпуса для классификации текстов и распознавания именованных сущностей (Named Entity Recognition, NER).

Согласно исследованиям, научное знание увеличивается в два раза каждый год, а в повседневной жизни и профессиональной деятельности мы постоянно находимся в информационном пространстве. В связи с этим заучивание материалов становится бессмысленным, и рынок труда требует от специалистов постоянного развития и обучения через всю жизнь. В системе непрерывного образования необходимые для постоянного развития компетенции формируются в системе школа-вуз. В то же время современные стандарты образования и социальный заказ общества требуют от системы образования гибкости с учетом персональных характеристик учащихся, а также их индивидуальных целей и задач. Таким образом, перед педагогами стоит актуальная задача индивидуализации обучения посредством технологий искусственного интеллекта (ИИ).

С учетом экспоненциального роста ИИ и его «прорывного» влияния на деятельность человека возникает необходимость разработки стратегий его внедрения в ключевые сферы и отрасли нашей страны, включая образование. Согласно утвержденной Указом Президента Российской Федерации от 10 октября 2019 г. № 490 «Национальной стратегии развития искусственного интеллекта на период до 2030 года», искусственный интеллект представляет собой комплекс технологических решений, позволяющий имитировать когнитивные функции человека (включая самообучение и поиск решений без заранее заданного алгоритма) и получать при выполнении конкретных задач результаты, сопоставимые как минимум с результатами интеллектуальной деятельности человека. Область искусственного интеллекта берет начало в информатике и инженерии, но на нее сильно влияют другие дисциплины, такие как философия, лингвистика, нейробиология, экономика. Учитывая междисциплинарный характер этой области, преподавателям и разработчикам учебных программ необходимо проводить междисциплинарные исследования по разработке и интеграции приложений искусственного интеллекта по изучению иностранного языка на протяжении всего жизненного цикла учащихся.

Мы рассматриваем процесс цифровизации и автоматизации элементов образовательной среды комплексно и последовательно на трех уровнях системы непрерывного образования от системы школьного образования к дополнительным программам и далее к самостоятельному обучению. Дисциплина «Иностранный язык» (ИЯ) представляет собой иллюстративный контекст для анализа принципов цифровизации лингвистического образования. Необходимо отметить, что в фокусе нашего внимания находятся алгоритмы, обрабатывающие большие данные текстового формата в трех сферах:

1. Языковые модели для обработки естественного языка, применяющиеся в средствах распознавания речи (в том числе учебные чат-боты в мессенджерах, в дополненной и виртуальной реальности);
2. Инструменты анализа массивов данных электронных лингвистических корпусов, которые применяются для отбора аутентичных текстов и их последующей адаптации;
3. Нейронные сети для психометрического анализа поведения обучающегося в цифровой образовательной среде (ЦОС).

Нами решены следующие задачи, составляющие теоретическую значимость:

- описаны особенности функционирования ЦОС в условиях распространения технологий генеративного ИИ;
- экспериментально доказана эффективность индивидуализации учебных материалов, в том числе с использованием инструментов

анализа лингвистических корпусов и мультимедийных материалов;

- экспериментально доказана эффективность индивидуализации форматов заданий для самостоятельной и совместной работы в интерактивной среде, в том числе с использованием мессенджеров и чат-ботов.

С практической точки зрения нами ведется работа в двух параллельных направлениях. В рамках Академии инноваторов весной 2023 г. был разработан и апробирован алгоритм индивидуализации образовательного маршрута, который ложится в основу интерактивного тренажера по иностранным языкам для студентов первого года обучения (проект № 23-Ш02-26 при поддержке Программы развития МГУ). Одновременно мы пилируем линейку курсов, направленных на развитие информационно-коммуникационного (ИК) компонента профессиональной компетенции студентов в области применения технологий искусственного интеллекта:

- курс по выбору «Основы обработки естественного языка технологиями искусственного интеллекта» (при поддержке Фонда «Интеллект», 2023);
- межфакультетский курс «Большие языковые модели в гуманитарных исследованиях» (2023);
- дополнены программы лекционных курсов «Компьютерные технологии в лингвистическом исследовании» и «Цифровой курс в поликультурном пространстве».

Данная линейка курсов представляет собой разный уровень погружения в тему от глубокого в курсе по выбору для бакалавров лингвистического профиля к более общим межфакультетскому курсу для гуманитарных специальностей и соответствующим модулям читаемых нами лекционных курсов в магистратуре. Для более глубокого изучения темы в магистратуре разработан учебный план *междисциплинарной магистерской программы «Искусственный интеллект для анализа текстов и генерации речи»* по направлению подготовки «Лингвистика» (разработана при поддержке Программы развития МГУ), набор на которую запланирован на 2024/25 учебный год. Программа является ответом на вызовы глобальной автоматизации экономики и трансформации рынка труда. Программа нацелена на обеспечение сбалансированной и системной теоретической и практико-ориентированной подготовки специалистов по обработке данных в сфере анализа текста, распознавания и генерации речи. Программа выделяет роль лингвиста в междисциплинарной области развития систем и технологий генеративного искусственного интеллекта. Программа нацелена на формирование у обучающихся профессиональных компетенций специалиста по

обработке текстовых данных, освоение основ программирования, математического анализа, теории вероятностей и статистических методов для решения задач анализа текста и генерации речи.

Одновременно для педагогов на факультете ежегодно проводится *дополнительная программа повышения квалификации* «Технологии искусственного интеллекта в преподавании иностранных языков». Программа разработана при поддержке Междисциплинарной научно-образовательной школы Московского университета «Сохранение мирового культурно-исторического наследия». В проведении лекций участвуют приглашенные преподаватели философского факультета. Программа является ответом на широкое обсуждение дидактического потенциала технологий искусственного интеллекта как средства автоматизации отдельных элементов учебного процесса. Цель программы состоит в ознакомлении преподавателей с возможностями технологий искусственного интеллекта в их профессиональной деятельности.

Заключение

Важно отметить то, что образовательные технологии – это не только совокупность методов и приемов в области образования, но и его составляющие: педагогические, социальные, культурные и экономические аспекты. В связи с этим мы не должны стремиться к тому, что технически возможно, но всегда спрашивать себя, что имеет педагогический смысл, а также помнить, что системы искусственного интеллекта в первую очередь требуют контроля со стороны человека, так как даже самые умные системы искусственного интеллекта могут совершать очень глупые ошибки. На сегодняшний день наблюдается заметный разрыв между техническим потенциалом нейронных сетей и апробированными методическими разработками по применению автоматизированных помощников педагога.

Цифровые образовательные продукты, монографии, статьи и другие материалы, полученные в ходе исследований в рамках НИР, могут быть использованы для дальнейшей разработки теоретико-методологических основ информатизации, а также найти практическое применение в построении индивидуальных моделей обучения иностранному языку с использованием цифровых технологий, в частности технологий искусственного интеллекта; могут быть полезны преподавателям для разработки курсов и методистам-архитекторам лингвообразовательных приложений. Разработанные магистерские программы направлены, с одной стороны, на подготовку специалистов-разработчиков цифровых продуктов на основе больших данных и нейронных сетей (в том числе для области об-

разования); с другой — на подготовку тьюторов, готовых внедрять подобные технологии в образовательные программы.

Сегодня еще нельзя предвидеть всех последствий развития информационных технологий, в том числе искусственного интеллекта, но представляется вероятным, что приложения ИИ станут одной из главных образовательных технологий в течение следующих 20 лет, в связи с чем выбранное направление исследований представляется актуальным и перспективным в контексте развития современной цифровой экономики.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Ермекова Д.У.* Тьюторство в цифровой образовательной среде // Содержательные и процессуальные аспекты современного образования: материалы V Международной научно-практической конференции (г. Астрахань, 24 февраля 2023 г.) / Ред.-сост. И.А. Романовская, Е.А. Тарабановская. Астрахань, 2023. С. 289–291.
2. Карта компетенций педагога иностранных языков в условиях цифровизации образования: Монография / Под ред. С.В. Титовой и П.В. Сысоева. М., 2023.
3. *Клишина О.Н.* Роль тьютора в проектной деятельности учащегося // Инновационная наука. 2016. № 6–2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/rol-tyutora-v-proektnoy-deyatelnosti-uchashegosya> (дата обращения: 05.01.2024).
4. *Ковалева Т.М. и др.* Профессия «тьютор». М.; Тверь, 2012.
5. *Ларионова В.А., Синицын Е.В., Толмачев А.В., Халфин А.Б.* Технологии с человеческим лицом: перспективы использования цифровых сервисов для поддержки индивидуализированного обучения // eLearning Stakeholders and Researchers Summit 2021: Материалы междунар. конф.: Proc. of the Intern. Conf., Москва, 1–2 декабря 2021 г. / Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики»; отв. ред. Е.Ю. Кулик. М., 2022. С. 94–113.
6. *Молчанова Г.Г.* Цифровая трансформация образования и общества: возможности и сложности // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2022. № 1. С. 9–16.
7. *Назаренко А.Л.* Информационно-коммуникационные технологии в лингводидактике: дистанционное обучение. М., 2013.
8. *Татаринов А.А.* Цифровой тьютор как новая педагогическая профессия в современной школе // Тьюторское сопровождение в системе общего, дополнительного и профессионального образования: Материалы V Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, Челябинск, 15–25 февраля 2023 года. Челябинск, 2023. С. 304–311.
9. *Титова С.В., Авраменко А.П.* Мобильное обучение иностранным языкам. М., 2014.
10. *Титова С.В.* Цифровая методика обучения иностранным языкам. М., 2024.
11. *Фадеева В.А., Щедромирская А.И.* Возможности технологий искусственного интеллекта в цифровизации образовательной среды // Иностранные языки в школе. 2023. № 3. С. 81–87.
12. *Чеснокова А.Ю., Волкова И.А.* Компетентностная модель тьютора в условиях цифровой экономики // Modern Economy Success. 2020. № 3. С. 252–256.

Victoria A. Fadeeva, Anna P. Avramenko

**INFORMATIZATION OF LINGUISTIC EDUCATION AS A
PRIORITY DIRECTION OF SCIENTIFIC RESEARCH
(EXPERIENCE OF LOMONOSOV MOSCOW STATE UNIVERSITY)**

*Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia; vickyfadeeva@gmail.com;
avram4ik@gmail.com*

Abstract: The article presents the analysis of the research in the field of informatization of linguistic education. At the Faculty of Foreign Languages and Area Studies (FFLAS) Lomonosov Moscow State University within the framework of the declared direction two research projects are performed. On the one hand, theoretical foundations for the development of tutoring institute in the national education system as a key condition for successful digitalization of the educational process are being developed; on the other hand, methods of implementation of the latest technologies, including those based on and using neural networks and artificial intelligence (AI), are being piloted. The article names the lecture, special and inter-faculty courses offered by the FFLAS, as well as two master's and two supplementary programs aimed at the formation of professional information and communication competence of all participants of the educational process.

Keywords: linguodidactics; digitalization of education; tutoring support; artificial intelligence technologies

Funding: This work has been supported by the MSU Program of Development, Project No 23-SCH02-26.

For citation: Fadeeva V.A., Avramenko A.P. (2024) Informatization of Linguistic Education as a Priority Direction of Scientific Research (Experience of Lomonosov Moscow State University). *Lomonosov Linguistics and Intercultural Communication Journal*, vol. 27, no. 4, pp. 100–114. (In Russ.)

About the authors: *Victoria A. Fadeeva* — PhD, Associate Professor of the Department of Linguistics and Information Technologies, Faculty of Foreign Languages and Area Studies, Lomonosov Moscow State University; vickyfadeeva@gmail.com; *Anna P. Avramenko* — PhD, Associate Professor of the Department of Linguistics and Information Technologies, Faculty of Foreign Languages and Area Studies, Lomonosov Moscow State University; avram4ik@gmail.com.

REFERENCES

1. Ermekova D.U. 2023. *T'yutorstvo v cifrovoj obrazovatel'noj srede* [Tutoring in digital educational environment]. In I.A. Romanovskaya, E.A. Tarabanovskaya (eds.). *Soderzhatel'nye i processual'nye aspekty sovremennogo obrazovaniya* [Content and procedural aspects of modern education]. *Materialy V Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii (g. Astrahan', 24 fevralya 2023 g.)*. Astrahan': Astrahanskij gosudarstvennyj universitet, pp. 289–291. (In Russ.)
2. Titova S.V., Sysoev P.V. 2023. *Karta kompetencij pedagoga inostrannyh jazykov v usloviyah cifrovizacii obrazovaniya: Monografija* [Map of competencies of a foreign

- language teacher in the context of digitalization of education]. In S.V. Titova, P.V. Sysoev (eds.). M.: Jeditus. (In Russ.)
3. Klishina O.N. 2016. Rol' t'yutora v proektnoy deyatel'nosti uchashchegosya [Tutor's role in student's project activities]. *Innovacionnaya nauka.*, no. 6–2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/rol-tyutora-vproektnoy-deyatelnosti-uchashchegosya> (data obrashcheniya: 05.01.2024). (In Russ.)
 4. Kovaleva T.M. et al. *Professiya "t'yutor"* [Tutor's profesion]. M.-Tver': "SFK-ofis", 2012. (In Russ.)
 5. Larionova V.A., Sinicyn E.V., Tolmachev A.V., Halfin A.B. 2022. *Tekhnologii s chelovecheskim licom: perspektivy ispol'zovaniya cifrovyyh servisov dlya podderzhki individualizirovannogo obucheniya* [Technologies with human face: prospects of using digital services to support individualized learning]. In E.Yu. Kulik (ed.). *eLearning Stakeholders and Researchers Summit 2021. Materialy mezhdunar. konf.: Proc. of the Intern. Conf., Moskva, 1–2 dekabrya 2021 g. / Nac. issled. un-t "Vysshaya shkola ekonomiki"*; M.: Izd. dom Vysshej shkoly ekonomiki, pp. 94–113. (In Russ.)
 6. Molchanova G.G. 2022. Cifrovaya transformaciya obrazovaniya i obshchestva: vozmozhnosti i slozhnosti [Digital transformations in education and society: potentialities and complications]. *Moscow State University Bulletin. Series 19. Linguistics and Intercultural Communication*, no. 1, pp. 9–16. (In Russ.)
 7. Nazarenko A.L. 2013. *Informatsionno-kommunikatsionnye tekhnologii v lingvodidaktike: distantsionnoe obuchenie* [Information and Communication Technologies in Linguodidactics: Distance Learning]. Izdatel'stvo Moskovskogo universiteta. (In Russ.)
 8. Tatarinov A.A. 2023. *Cifrovoj t'yutor kak novaya pedagogicheskaya professiya v sovremennoj shkole* [Digital tutor as a new teaching profession in modern school]. In *T'yutorskoe soprovozhdenie v sisteme obshchego, dopolnit'nogo i professional'nogo obrazovaniya. Materialy V Vserossijskoj nauchno-prakticheskoy konferencii s mezhdunarodnym uchastiem, Chelyabinsk, 15–25 fevralya 2023 goda. Chelyabinsk: Obshchestvo s ogranichennoj otvetstvennost'yu "Kraj Ra"*, pp. 304–311.
 9. Titova S.V., Avramenko A.P. 2014. *Mobil'noe obuchenie inostrannym jazykam* [Mobile Language Learning]. M. (In Russ.)
 10. Titova S.V. 2024. Cifrovaja metodika obucheniya inostrannym jazykam [Digital methodology for teaching foreign languages]. M.: Izdatel'stvo Jurajt. (In Russ.)
 11. Fadeeva V.A., Shchedromirskaya A.I. 2023. Vozmozhnosti tekhnologij iskusstvennogo intellekta v cifrovizacii obrazovatel'noj sredy [Possibilities of artificial intelligence technologies in the digitalization of the educational environment]. *Inostrannye yazyki v shkole*, no. 3, pp. 81–87.
 12. Chesnokova A.Yu., Volkova I.A. 2020. Kompetentnostnaya model' t'yutora v usloviyah cifrovoj ekonomiki [Competence model of a tutor in the digital economy]. *Modern Economy Success*, no. 3, pp. 252–256.

Статья поступила в редакцию 07.05.2024;
одобрена после рецензирования 27.05.2024;
принята к публикации 28.06.2024;

The article was submitted 07.05.2024;
approved after reviewing 27.05.2024;
accepted for publication 28.06.2024.

ПЕРЕВОД И ПЕРЕВОДОВЕДЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

Т.В. Устинова

ИДИОМАТИЧНЫЙ ПЕРЕВОД: ОБЩИЕ ПРИНЦИПЫ И ПЕРЕВОДЧЕСКИЕ РЕШЕНИЯ

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

Аннотация: В статье рассматривается проблема межъязыковой идиоматичности в переводоведческом аспекте. Уточняется понятие идиоматичного перевода как процесса точной передачи исходного смыслового и прагматического содержания, который следует лексическим, лексико-грамматическим, прагматическим правилам сочетаемости языковых элементов в языке-цели и учитывает избирательность данного языка в выражении осложненных значений комплексных единиц. В статье обобщаются описанные в переводоведческих исследованиях трудности преодоления переводческого буквализма и межъязыковой интерференции. Концепция идиоматичного перевода рассматривается не только с точки зрения отношений между планами содержания сообщений в двух языках (их эквивалентности, жанрово-стилистического, социокультурного и прагматического соответствия), но и с точки зрения особого внимания к плану выражения, учитывающего узуальную оптимальность (естественность) речи на языке перевода. На примере русского перевода эссе Джорджа Оруэлла «Подавление литературы» анализируются переводческие решения по подбору межъязыковых соответствий для синтагматически связанных единиц разных типов (идиом, клише, коллокаций), требующих идиоматичных способов выражения комплексных лексических и лексико-грамматических значений средствами языка перевода. Особое внимание уделяется проблеме передачи контекстно-зависимых и оценочных коннотаций фразем в процессе идиоматичного перевода.

Ключевые слова: переводоведение; качество перевода; нормы перевода; внутриязыковая идиоматичность; межъязыковая идиоматичность; фразема; межъязыковое соответствие; языковой узус; лексическая сочетаемость

DOI: 10.55959/MSU-2074-1588-19-27-4-8

Для цитирования: Устинова Т.В. Идиоматичный перевод: общие принципы и переводческие решения // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2024. Т. 27. № 4. С. 115–126.

Устинова Татьяна Викторовна — доктор филологических наук, доцент кафедры лингвистики, перевода и межкультурной коммуникации факультета иностранных языков и регионоведения МГУ имени М.В. Ломоносова; utanja@mail.ru.



В современных лингвистических исследованиях категорию идиоматичности принято рассматривать с точки зрения разнообразия средств вербализации осложненных комплексных значений языковых единиц [Савицкий, 2022]. Как указывают А.Н. Баранов и Д.О. Добровольский, «идиоматичность в общем случае означает осложненность способа выражения содержания» [Баранов, Добровольский, 1996: 51].

Развивая точку зрения А.А. Реформатского, который относил к числу идиоматических единиц все единицы языка с осложненными значениями [Реформатский, 1996], исследователи наделяют явление идиоматичности широкой трактовкой и в целом определяют идиоматичность «как структурное своеобразие семантически осложненных языковых единиц по отношению к их неосложненным аналогам» [Савицкий, 2022: 62]. Соответственно, внутриязыковой идиоматичностью обладают не только собственно идиомы (как частные случаи фразеологизмов) и фразеологические единицы любого типа (см. классификацию фразеологизмов по В.В. Виноградову [Виноградов, 1977]), но и вообще все семантически осложненные единицы, чье комплексное («сверхсуммативное», «сверхкомпозиционное», «эмерджентное») значение не выводится из их внутренней формы, а носит конвенциональный характер.

Помимо метода В.В. Виноградова, классифицировавшего фразеологические единицы по семантическому принципу, в лингвистике существуют другие подходы к выделению разновидностей синтагматически связанных словосочетаний и выявлению их идиоматичности. Например, в модели «Смысл — Текст» описывается широкий спектр идиоматичных словосочетаний и конструкций, характеризующихся разной степенью связанности компонентов и разной функциональностью в речи [Мельчук, 2012; Рябцева, 2018]. Такие синтагматически связанные единицы определяются как фраземы — несвободные словосочетания, которые не строятся говорящим по частям, но хранятся в памяти и воспроизводятся целиком [Мельчук, 2012]. К фраземам относят не только идиомы, но и коллокации, клише, прагматемы, т.е. любые единицы, чье значение не может быть получено по правилу семантического вывода из составляющих компонентов [Мельчук, 2012; Рябцева, 2018].

Значения не только словосочетаний, но и многих производных слов также признаются идиоматичными [Рябцева, 2018: 87]: «самый простой пример, когда производное слово или его грамматическая форма содержит больше информации, чем выражают соответствующие формальные показатели» [Рябцева, 2018: 87]. Е.С. Кубрякова указывала на то, что «производное слово выступает как словообразовательная конструкция, как особая комбинаторика и особая

аранжировка готовых знаков в комплексный (сложный) знак» [Кубрякова, 2004: 424]. По Е.С. Кубряковой, комплексное значение производного слова необходимо рассматривать с точки зрения выхода индивидуального значения производного слова за пределы его «формульного» словообразовательного значения [Кубрякова, 2004: 427]. Таким образом, производные слова наделены идиоматичностью, поскольку являются носителями «сложно-структурированных значений, которые схватывают целые объединения концептов» [Кубрякова, 2004: 425].

В.М. Савицкий обосновывает тезис о том, что идиоматичность любой единицы всегда обнаруживается через сопоставление языковой единицы с ее аналогом — как внутри языка, так и между языками [Савицкий, 2022: 61]. По мнению исследователя, сопоставлению подлежат комплексное значение и внутренняя форма единицы (буквальное содержание ее компонентов): «При установлении характера внутриязыковой идиоматичности языковая единица, у которой не совпадают общее значение и сумма значений ее частей, сопоставляется с ее буквальным аналогом» [Савицкий, 2022: 62].

Соответственно, выделяют внутриязыковую идиоматичность и межъязыковую идиоматичность. По мнению Н.К. Рябцевой, под понятие межъязыковой идиоматичности подпадает большое количество разнообразных явлений — «всех, где нет прямого / однозначного / поэлементного соответствия и где невозможен буквальный / пословный перевод» [Рябцева, 2018: 97]. Проблема межъязыковой идиоматичности в последнее время привлекает большое внимание переводоведов, развивающих нормативный подход в переводоведении и обосновывающих принципы оценки качества перевода. Как известно, в теории перевода с учетом переводческих универсалий выделены и подробно описаны пять основных норм перевода: норма эквивалентности, жанрово-стилистическая норма, прагматическая норма, конвенциональная норма и норма переводческой речи¹. В справочно-систематизирующей литературе по переводу норма переводческой речи закреплена как требование соблюдать нормы и узус ПЯ с учетом узуальных особенностей переводных текстов на этом языке и не допускать переводческой интерференции, т.е. влияния языка текста оригинала на язык текста перевода².

Рассматривая перевод как «особый случай межъязыкового рефразирования», Р.А. Говорухо на материале переводной пары

¹ Основные понятия переводоведения (Отечественный опыт). Терминологический словарь-справочник / Отд. языкознания; отв. ред. М.Б. Паренко. М., 2010. С. 106.

² Там же. С. 107.

русского и итальянского языков анализирует межъязыковую идиоматичность с точки зрения того, как равноценные смысловые элементы получают разное формальное выражение в ИТ и ПТ «в соответствии с узуально закрепленными особенностями кодирования определенных смыслов и общими принципами организации текста» [Говорухо, 2012: 298]. По Р.А. Говорухо, идиоматичность перевода обеспечивается за счет естественного употребления языкового средства в речи при выборе в ПЯ наиболее адекватной единицы из множества возможных синонимичных языковых средств с изоморфным планом содержания [там же: 289].

Н.К. Рябцева также предлагает оценивать качество перевода с учетом такого параметра, как идиоматичность переводческой речи, когда переводчик, следуя лексическим, лексико-грамматическим, прагматическим правилам сочетаемости языковых элементов ПЯ и учитывая избирательность ПЯ в выражении контекстно-зависимых и стилистически маркированных значений, способен обеспечить такое перевыражение исходного смысла, которое будет наиболее узуально приемлемым, доходчивым и понятным для реципиента [Рябцева, 2018]. Исследователь подчеркивает, что «самым замечательным свойством идиоматичного выражения заданного смысла выступает то, что при этом еще и выражается некоторый дополнительный, имплицитный смысл: концептуальный, категориальный, аксиологический, прагматический» [там же: 91]. Соответственно, перед переводчиком стоит трудная задача найти идиоматичным способом выражения смысла в ИЯ эквивалентные способы выражения в ПЯ без потери всех подразумеваемых смыслов.

Идиоматичный перевод принято анализировать с точки зрения намерения переводчика избежать всех видов буквализма как переводческой ошибки. По мнению Н.К. Рябцевой, большинство трудностей в преодолении буквализма и межъязыковой интерференции обусловлено лингвоспецифичностью идиоматичности: «То, что кажется естественным, “простым”, неидиоматичным в одном, особенно родном языке, оказывается идиоматичным с точки зрения другого языка» [там же: 97]. С.Г. Тер-Минасова также привлекает наше внимание к трудностям передачи комплексных значений при переводе с одного языка на другой: «Наиболее распространены ошибки в переводах словосочетаний с родного языка на иностранный. В этом случае обычные словари, дающие значение слова, но не его сочетаемость, не только не помогают, но и запутывают пользователя, создающего переводные сочетания по образцам родного языка» [Тер-Минасова, 2012: 14].

Таким образом, идиоматичный перевод представляет собой результат соблюдения переводчиком единства требований, обеспечи-

вающих нормативность, узуальную оптимальность и прагматическую адекватность перевыражения содержания ИТ средствами ПЯ на всех языковых уровнях.

1. В идиоматичном переводе осложненные комплексные значения единиц ИЯ переданы с помощью закрепленных в узусе ПЯ способов выражения соответствующих подразумеваемых смыслов. При этом переводчик учитывает лингвоспецифичность, устойчивость и избирательность единиц ПЯ в образовании комплексных значений, а также весь спектр ограничений на сочетаемость единиц ПЯ в речи — как системно обусловленных (лексико-семантических, лексико-фразеологических, лексико-грамматических, синтаксических, стилистических ограничений), так и тех, которые обусловлены контекстом и конкретной коммуникативной ситуацией.

2. Для обеспечения естественности речи на ПЯ переводчик осуществляет подбор межъязыковых соответствий и выполняет переводческие трансформации, следуя требованиям их уместности, мотивированности и достаточности. При этом перевод может быть признан идиоматичным только в том случае, если действия переводчика по обеспечению узуальной оптимальности речи на ПЯ не ведут к искажению передаваемого смысло содержания оригинала и не нарушают требований жанрово-стилистического и прагматического соответствия ИТ и ПТ. Работая с семантически осложненными локальными единицами перевода, переводчик не должен игнорировать прагматические аспекты перевыражения смысла — те аспекты, которые по выражению З.Г. Прошиной касаются «понимания подтекста, фоновых знаний, представлений о значимости сказанного» [Прошина, 2023: 113].

Концепция идиоматичного перевода, таким образом, учитывает не только отношения между планами содержания ИТ и ПТ (эквивалентность, жанрово-стилистическое, социокультурное и прагматическое соответствие), но и план выражения в ПТ с точки зрения нормативности и узуальной оптимальности (естественности) речи на ПЯ. Реализуя на практике идеал идиоматичного перевода, переводчик ставит перед собой задачу разрешить межъязыковые несоответствия в системно заданных возможностях выражения осложненных комплексных значений, используя идиоматичные для ПЯ средства вербализации подразумеваемого смысла.

Для иллюстрации выделенных нами признаков идиоматичного перевода рассмотрим конкретные переводческие решения по достижению узуальной оптимальности речи на ПЯ и преодолению лексико-грамматических трудностей в перевыражении значений комплексных языковых единиц на материале русскоязычного пере-

вода эссе Джорджа Оруэлла “The Prevention of Literature”³ (1946) — «Подавление литературы» (перевод Владимира Андреевича Скороденко)⁴. В данном случае переводчик добивается естественности плана выражения в тексте на русском языке при строгом соблюдении нормы эквивалентности и нормы переводческой речи за счет качественной работы как с локальными единицами перевода (прежде всего фраземами разных типов: идиомами, коллокациями, клише, прагматами), так и с глобальной единицей перевода — текстом как единым смысловым целом.

Лексическая идиоматичность в анализируемом переводе В.А. Скороденко обеспечивается за счет понимания переводчиком комплексного значения и прагматического содержания семантически осложненной единицы английского языка и выбора для нее такого лексического соответствия из богатого арсенала синонимических и перифрастических возможностей формулирования мысли на русском языке, которое отвечает требованию узуальной оптимальности русскоязычной речи.

Например, в ИТ Оруэлл, раскрывая особенности «выживания» поэзии и прозы в условиях тоталитаризма, пишет следующее: *Verse — and perhaps good verse of its kind, though it would not be the highest kind — might survive under even the most inquisitorial regime*⁵. В ПТ это передано следующим образом: *Стихи — и, возможно, хорошие стихи на своем уровне, хотя уровень этот не будет самым высоким, — могли бы выжить даже в условиях наиболее драконовского режима*⁶. Фразеологизм *inquisitorial regime* в английском языке означает ‘a system of rule or government resembling the Inquisition institutions in harshness or intrusiveness’. В русском языке существует идиоматичный способ номинации жестоких и безжалостных форм государственного правления — *драконовский режим*. Именно данную идиому выбирает переводчик в качестве контекстуального соответствия английской идиоме *inquisitorial regime*. Определение *драконовский* прочно вошло в русскоязычный узус: *драконовские меры, драконовские законы, драконовский режим*. Это определение восходит к ставшему нарицательным имени древнегреческого правителя Дракона, законы которого отличались чрезвычайной суровостью. Кроме того, под влиянием ложноэтимологических ассоци-

³ Orwell G. The Prevention of Literature // Orwell G. The Collected Essays, Journalism and Letters. Vol. IV. In Front of Your Nose. 1945–1950 / Ed. by Sonia Orwell and Ian Angus. L., 1968. P. 59–72.

⁴ Оруэлл Дж. Подавление литературы // Оруэлл Дж. «1984» и эссе разных лет / Пер. с англ.; сост. В.С. Муравьев; предисл. А.М. Зверева; коммент. В.А. Чаликовой. М., 1989. С. 274–285.

⁵ Orwell G. Op. cit.

⁶ Оруэлл Дж. Указ. соч. С. 282.

аций выражение приобрело в русском языке дополнительную эмоционально-экспрессивную окраску благодаря тому, что в коллективном языковом сознании ассоциируются с жестокостью дракона — сказочного огнедышащего чудовища-людоеда.

Для понимания мнения Оруэлла о взаимосвязи свободы мысли и способности к созданию ценного литературного произведения важно следующее высказывание: *No tirades against “individualism” and “the ivory tower”, no pious platitudes to the effect that “true individuality is only attained through identification with the community”, can get over the fact that a bought mind is a spoiled mind*⁷. В ПТ это выражено следующим образом: *Никакие обличения «индивидуализма» и «башины из слоновой кости», никакие благоглупости в том смысле, что «подлинная индивидуальность обретается только в слиянии с обществом», не способны изменить тот факт, что продавшийся ум есть ум порочный*⁸. Английский фразеологизм *a pious platitude* означает ‘an insincere remark or statement, especially one with a moral content, that has been used too often to be interesting or thoughtful’. В качестве идиоматичного соответствия для данного выражения переводчик выбирает существительное *благоглупость*, то есть ‘пучительное и морализаторское по форме, но глупое или пустяковое, незначительное по содержанию высказывание’. Это производное слово с прозрачной внутренней формой является носителем комплексного значения, которое прагматически адекватно соотносится с макроконтекстуальными коннотациями, проявленными на данном отрезке текста. Ведь весь отрезок построен по принципу контраста, вскрывающего подмену понятий в дискуссии о необходимости жертвовать человеческим достоинством и свободой мысли в угоду превратно понятому коллективному благу. Выбор существительного *благоглупости* в качестве прагматически адекватного соответствия, заостряющего противоречия между показной формой и реальным лицемерным содержанием разговоров о подчинении творческой личности притязаниям масс, контекстуально «поддержано» переводчиком с помощью антонимического перевода (*a bought mind* — *продавшийся ум*) и переводческой модуляции (*a spoiled mind* — *ум порочный*).

Приведем другие примеры подобранных переводчиком русскоязычных лексических соответствий для устойчивых выражений английского языка (в том числе, терминов и клише): *hack work* — *литературная поденщина*, *a minor official* — *мелкий служащий*, *a branch of literature* — *вид литературы*, *fellow-travellers* (в значении

⁷ Orwell G. Op. cit. P. 71.

⁸ Оруэлл Дж. Указ. соч. С. 285.

‘a person who was philosophically sympathetic to Communism’) — *но-нутчики, a military deception* — *военная дезинформация, historical figures* — *исторические деятели, free speculation* — *свобода мысли, low-grade fiction* — *низкопробная беллетристика, secret police force* — *тайная полиция, breeding in captivity* — *размножение в неволе* и др. Во всех приведенных примерах переводчик следует правилу небуквального перевода (т.е. подбирает идиоматичный для русского языка способ выражения того же комплексного значения, которое содержится в англоязычных единицах) и учитывает актуальный ситуативный контекст произведения Оруэлла.

Таким образом, основным переводческим приемом по обеспечению лексической идиоматичности перевода является подбор для семантически осложненных единиц таких межъязыковых соответствий, которые будут по сравнению с исходными единицами гомоморфными в плане выражения, но изоморфными в плане содержания и обязательно учитывающими контекстуальные, «прагматически наведенные» значения осложненной единицы-фраземы. Недаром Н.К. Рябцева называет идиоматичный перевод «контекстно-связанным содержательным переводом», учитывающим невозможность «поэлементного, буквального, формального, контекстно-независимого перевода выражения одного языка на другой язык» [Рябцева, 2018: 94–95]. Более того, выявленные специалистами проблемы в лексикографическом описании фразем в одноязычных и двуязычных словарях [Филипенко, 2009] требуют от переводчиков развитых умений лингвистического анализа полного семантического содержания комплексной единицы в ИЯ с учетом ее контекстуальных, оценочных, культурно- и стилистически-маркированных коннотаций. Такие умения повысят качество подбора межъязыковых соответствий для таких семантически осложненных единиц.

Лексико-грамматическая идиоматичность перевода обеспечивается за счет глубоко понимания переводчиком особенностей свободной и несвободной сочетаемости в ИЯ и ПЯ. Невнимательность переводчика к лексико-грамматической избирательности единиц ПЯ в сочетаемости и в образовании лексико-грамматических конструкций зачастую ведет к появлению в переводе выражений-буквализмов. Высококачественный перевод В.А. Скороденко отражает стремление передать сложные значения коллокаций английского языка максимально естественным для русского языка образом, учитывая при этом не только собственно внутриязыковые значения таких фразем, но и их контекстуальные и оценочные значения. Переводчик использует лингвоспецифичные для русского языка коллокации (при этом узуально распространенные и высокочастотные), которые являются идиоматичными соответствиями англо-

зычных коллокаций разной степени связанности: так, например, выражение *to defend the freedom* передано как *отстаивать свободу*, *keep in the background* — *отодвигать на задний план*, *out of selfish motives* — *из эгоистических соображений*, *cease to be necessary* — *отпадет нужда в..*, *weakening of the desire for liberty* — *ослабление тяги к свободе*, *to conflict with the prevailing orthodoxy* — *противоречить господствующему мнению*, *to lose one's function* — *утратить свое назначение* и др.

Для обеспечения не только узуальной, но и прагматической адекватности выражения комплексных значений коллокаций средствами ПЯ в ряде случаев переводчик использует контекстно мотивированные переводческие трансформации. Например, описывая несостоятельность доводов против свободы мысли, Оруэлл пишет следующее: *Freedom of thought and of the press are usually attacked by arguments which are not worth bothering about. Anyone who has experience of lecturing and debating knows them off backwards*⁹. Перевод В.А. Скороденко: *Доводы, что приводят обычно противники свободы мысли и свободы печати, не стоят того, чтобы с ними возиться. У любого лектора и спорщика с опытом они навязли в зубах*¹⁰. В британском английском коллокация *know something backwards* означает 'to know something very well, completely'. В русском языке словарным соответствием данной фраземы может служить стилистически нейтральное выражение *знать что-то вдоль и поперек*. Однако переводчик осуществляет лексическую замену и использует русскоязычную идиому *навязнуть в зубы* в качестве окказионального переводческого соответствия. С помощью такого способа описания ситуации переводчик добивается идиоматичного воспроизведения той же эмоционально-оценочной коннотации, которая играет важную воздействующую роль в высказывании в ИТ.

Таким образом, в передаче значений синтагматически связанных единиц ИЯ переводчик не просто стремится избежать пословного перевода, но подбирает идиоматичный для ПЯ и прагматически наиболее адекватный способ номинации объекта или описания соответствующей типичной ситуации. Большое значение в таком случае имеет глубокое знание переводчиком не только нормы, но и узуса ИЯ и ПЯ, т.е. того, какие способы смысловыражения в речевой действительности данного языкового коллектива являются специфичными, устойчивыми, традиционными, общепринятыми, наиболее частотными и т.п.

⁹ Orwell G. Op. cit. P. 60–61.

¹⁰ Оруэлл Дж. Указ. соч. С. 275.

В заключение отметим, что научное описание идиоматичного перевода является остро актуальной, однако, недостаточно разработанной проблемой современного переводоведения. Помимо рассмотренных нами видов лексической и лексико-грамматической идиоматичности более глубокого анализа требует также проблема стилистической идиоматичности перевода. Данная проблема обозначена в переводоведческих исследованиях, посвященных передаче экспрессивной функции ИТ [Бреус, 2000], и в практических пособиях, обучающих редактированию перевода. Однако способы достижения стилистической идиоматичности перевода на материале языков конкретных переводных пар до сих пор не получили развернутого описания в научной литературе.

Исследования по анализу общей стратегии идиоматичного перевода и конкретных переводческих приемов, обеспечивающих идиоматичное перевыражение значений комплексных единиц ИЯ, обладают не только теоретической, но и практической ценностью. Такие исследования могут внести вклад в выявление общелингвистической сущности идиоматичности и описание лингвоспецифичной идиоматичности конкретных языков, а также могут использоваться в практике обучения переводчиков корректному подбору межъязыковых соответствий.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Баранов А.Н., Добровольский Д.О. Идиоматичность и идиомы // Вопросы языкознания. 1996. № 5. С. 51–64.
2. Бреус Е.В. Основы теории и практики перевода с русского языка на английский. М., 2000.
3. Виноградов В.В. Избранные труды. Лексикология и лексикография. Т. 3. М., 1977.
4. Говорухо Р.А. Межъязыковая идиоматичность в итальянских переводах «Героя нашего времени» // Логический анализ языка. Перевод художественных текстов в разные эпохи / Отв. ред. Н.Д. Арутюнова. М., 2012. С. 289–299.
5. Кубрякова Е.С. Язык и знание. На пути получения знаний о языке: Части речи с когнитивной точки зрения. Роль языка в познании мира. М., 2004.
6. Мельчук И.А. Язык: от смысла к тексту. М., 2012.
7. Прошина З.Г. Межвариантный перевод и его интеграция в программу подготовки переводчиков // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2023. № 3. С. 108–120.
8. Реформатский А.А. Введение в языковедение / Под ред. В.А. Виноградова. М., 1996.
9. Рябцева Н.К. Прикладные проблемы переводоведения: Лингвистический аспект. М., 2018.
10. Савицкий В.М. Соотношение внутриязыковой и межъязыковой идиоматичности // Состояние и перспективы лингвистической и методической мысли в современном образовательном пространстве: Материалы Международной научно-практической конференции, посвященной юбилеям известных пред-

ставителей Самарской лингвистической школы Александра Николаевича Гвоздева и Евгения Михайловича Кубарева / Отв. ред. Т.Е. Баженова. Самара, 2022. С. 61–74.

11. *Тер-Минасова С.Г.* Проблемы перевода: Mission impossible? // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2012. № 2. С. 9–18.
12. *Филлипенко Т.В.* Описание идиом в двуязычном фразеологическом словаре // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2009. № 1. С. 141–148.

Tatiana V. Ustinova

IDIOMATIC TRANSLATION: GENERAL PRINCIPLES AND TRANSLATION SOLUTIONS

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

Abstract: The article examines the problem of interlanguage idiomaticity from the translation studies perspective. The concept of idiomatic translation is clarified; such type of translation is viewed as a process of inter-language transfer of the original semantic and pragmatic content, which follows the lexical, lexical-grammatical, pragmatic rules for the compatibility of linguistic elements in the target language and takes into account the selectivity of this language in expressing the complex meanings of language units. The article summarizes the possibilities of overcoming translation literalism and inter-language interference. It is shown that the concept of idiomatic translation embraces both the implied-meaning relationships between the source and the target messages (their equivalence, genre-stylistic, sociocultural and pragmatic correspondences) and the form of expression in the target message which is to adhere to the usage conventions of the target language. Using the example of the Russian translation of George Orwell's essay "The Prevention of Literature," the author analyzes translation solutions for the selection of inter-language correspondences for syntagmatically related units of different types (idioms, clichés, collocations) that require idiomatic ways of expressing complex lexical and lexical-grammatical meanings by means of the target language. Particular attention is paid to the problem of expressing context-dependent and evaluative connotations of idioms and collocations in the process of idiomatic translation.

Keywords: translation studies; translation quality; translation norms; intra-language idiomaticity; inter-language idiomaticity; phraseme; translation equivalents; language usage; lexical collocation

For citation: Ustinova T.V. (2024) Idiomatic Translation: General Principles and Translation Solutions. *Lomonosov Linguistics and Intercultural Communication Journal*, vol. 27, no. 4, pp. 115–126. (In Russ.)

About the author: Tatiana V. Ustinova — Dr. Habil in Philology, Associate Professor, Department of Linguistics, Translation and Intercultural Communication, Faculty of Foreign Languages and Area Studies, Lomonosov Moscow State University; utanja@mail.ru.

REFERENCES

1. Baranov A.N., Dobrovolskij D.O. 1996. Idiomaticnost i idiomy [Idiomaticity and idioms]. *Voprosy jazykoznanija*, no. 5, pp. 51–64. (In Russ.)
2. Breus E.V. 2000. *Osnovy teorii i praktiki perevoda s russkogo jazyka na anglijskij* [Theory and practice of translation from Russian into English]. Moscow (In Russ.)
3. Vinogradov V.V. 1997. *Izbrannye trudy. Leksikologija i leksikografija* [Selected works. Lexicology and lexicography]. Moscow. (In Russ.)
4. Govorukho R.A. 2012. *Mezhjazykovaja idiomaticnost v ital'janskijh perevodah "Geroja nashego vremeni"* [Interlanguage idiomaticity in Italian translations of "A Hero of our time"]. In Arutjunova N.D. (ed.) *Logicheskij analiz jazyka. Perevod hudozhestvennyh tekstov v raznye jepohi* [Logical analysis of language. Translation of literary texts in different eras]. Moscow, pp. 289–299. (In Russ.)
5. Kubrjakova E.S. 2004. *Jazyk i znanie. Na puti poluchenija znanij o jazyke: Chasti rechi s kognitivnoj točki zrenija. Rol' jazyka v poznanii mira* [Language and knowledge. Towards acquiring knowledge of language: Parts of speech from a cognitive perspective. The role of language in understanding the world]. Moscow. (In Russ.)
6. Melchuk I.A. 2012. *Jazyk: ot smysla k tekstu* [Language: From meaning to text]. Moscow. (In Russ.)
7. Proshina Z.G. 2023. *Mezhvariantnyj perevod i ego integracija v programmu podgotovki perevodchikov* [Intervarietal translation and its integration into translating curricula]. *Moscow State University Bulletin. Series 19: Linguistics and Intercultural Communication*, no. 3, pp. 108–120. (In Russ.)
8. Reformatskij A.A. 1996. *Vvedenie v jazykovedenie* [Introduction to language studies]. Moscow. (In Russ.)
9. Rjabceva N.K. 2018. *Prikladnye problemy perevodovedenija: Lingvisticheskij aspekt* [Applied problems of translation studies: Linguistic aspect]. Moscow. (In Russ.)
10. Savickij V.M. 2022. *Sootnoshenie vnutrijazykovej i mezhjazykovej idiomaticnosti* [Correlation between intralanguage and interlanguage idiomaticity]. In Bazhenova T.E. (ed.) *Sostojanie i perspektivy lingvisticheskij i metodicheskij myli v sovremenom obrazovatel'nom prostranstve. Materialy Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskij konferencii, posvjashhjonnoj jubilejam izvestnyh predstavitelej Samarskoj lingvisticheskij shkoly Aleksandra Nikolaevicha Gvozdeva i Evgenija Mihajlovicha Kubareva*. Samara, 2022, pp. 61–74. (In Russ.)
11. Ter-Minasova S.G. 2012. *Problemy perevoda: Mission impossible?* [Translation problems: Mission impossible?]. *Moscow State University Bulletin. Series 19: Linguistics and Intercultural Communication*, no. 2, pp. 9–18. (In Russ.)
12. Filipenko T.V. 2009. *Opisanie idiom v dvujazychnom frazeologicheskom slovare* [Description of idioms in bilingual phraseological dictionary]. *Moscow State University Bulletin. Series 19: Linguistics and Intercultural Communication*, no. 1, pp. 141–148. (In Russ.)

Статья поступила в редакцию 11.03.2024;
одобрена после рецензирования 23.04.2024;
принята к публикации 28.06.2024;

The article was submitted 11.03.2024;
approved after reviewing 23.04.2024;
accepted for publication 28.06.2024.

М.В. Михайловская

К ВОПРОСУ О ПЕРЕДАЧЕ ФУНКЦИОНАЛЬНОГО ПОТЕНЦИАЛА ЭЛЕМЕНТОВ ВЕРТИКАЛЬНОГО КОНТЕКСТА В СИНХРОННОМ ПЕРЕВОДЕ

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

Аннотация: Политический медиадискурс аккумулирует и создает свое уникальное поле разнообразных элементов вертикального контекста, коннотации и ассоциации, интерпретация смыслов которых детерминированы коммуникативной ситуацией. Настоящее исследование посвящено изучению функционального потенциала элементов вертикального контекста и особенностей его передачи в синхронном переводе. Основными функциями элементов вертикального контекста в политическом медиадискурсе являются идеологическая, самопрезентирующая / имиджеобразующая и культурно-идентифицирующая. Понимание функционального потенциала элементов вертикального контекста, употребляемых в речи не спорадически, а для достижения конкретной цели коммуникации, чрезвычайно важно для выработки глобальной стратегии синхронного перевода, инкорпорирующей необходимые для ее реализации приемы. Как было показано, элементы вертикального контекста характеризуются многофункциональностью — совокупность функций воплощает коммуникативную интенцию говорящего. В синхронном переводе наиболее рациональным представляется ориентироваться на установление и передачу превалирующей функции. В политическом медиадискурсе функцией, релевантной для сохранения коммуникативного эффекта исходного высказывания, в подавляющем большинстве случаев является идеологическая функция, проявляющаяся в двух своих подвидах — манипулятивной и дискредитирующей. Также были установлены экстралингвистические факторы, препятствующие передаче функционального потенциала элементов вертикального контекста: быстрый темп/ситуационно обусловленное ускорение темпа речи говорящего, избыточная плотность информации, неверное распределение переводческих усилий и режим осуществления синхронного перевода.

Ключевые слова: синхронный перевод; вертикальный контекст; элементы вертикального контекста; функция; интенция; коммуникативная ситуация; российский политический медиадискурс

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; m_mikhaylovskaya@mail.ru.



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

Для цитирования: Михайловская М.В. К вопросу о передаче функционального потенциала элементов вертикального контекста в синхронном переводе // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2024. Т. 27. № 4. С. 127–136.

Вертикальный контекст представляет собой информацию общекультурного характера [Полубиченко, 1979: 4] (филологического, исторического, социально-политического, научно-популярного и иного рода — в зависимости от типа дискурса), в разных пропорциях содержащуюся в любом письменном или устном тексте и актуализируемую за счет ассоциативности, метафоричности, ингерентных и адгерентных коннотаций вплетенных в его ткань отдельных лингвистических единиц, подразумеваемый смысл которых интерпретируется реципиентом на основании его языковой компетенции и накопленного когнитивного опыта.

Политический медиадискурс, аккумулирующий и транслирующий политические смыслы, репрезентирует сферу политической коммуникации. При этом элементы вертикального контекста, среди которых принято выделять цитаты, аллюзии, фразеологизмы, реалии, лингвокультуремы, идеологемы, единицы разговорной лексики и средства выражения иронии [Гюббенет, 2010; Михайловская 2016, 2018; Полубиченко, Михайловская 2017], являются неотъемлемой частью данного вида дискурса и призваны решать конкретные прагматические задачи. Для полноценного понимания роли элементов вертикального контекста в политическом медиадискурсе и заложенных в них говорящим смыслов представляется важным установить их функции. На настоящий момент исследований в этой области проведено не было, хотя существует целый ряд классификаций функций прецедентных феноменов. Например, согласно Д.Б. Гудкову, прецедентные феномены выполняют экспрессивную, парольную и оценочную функции [Гудков, 2003: 157]. Говоря о политическом дискурсе, В.Н. Базылев указывает на экспрессивную, оценочную, идеологическую и консолидирующую функции [Базылев, 2005: 164].

Проанализированный нами материал, включающий в себя выступления ведущих российских политиков, позволяет предположить, что элементы вертикального контекста в политическом медиадискурсе реализуют свой функциональный потенциал через три основные функции.

1. Идеологическая функция позволяет использовать элемент вертикального контекста как маркер принадлежности к конкретной идеологии, способ ее выражения и, как следствие, инструмент формирования политической картины мира. Можно выделить два подвиды идеологической функции: а) манипулятивную функцию, способствующую созданию у целевой аудитории определенного мнения, отношения, побуждающую к принятию соответствующих решений и действиям, и б) дискредитирующую, проявляющуюся через умышленный подрыв авторитета, имиджа и доверия к идеологическому оппоненту, озвученным им позиции, взглядам и фактам.

2. Самопрезентирующая / имиджеобразующая функция проявляет особенности языковой личности говорящего, его убеждения и ценности, способствуя формированию определенного имиджа.

3. Культурно-идентифицирующая функция выявляет принадлежность к определенной культуре, транслирует тот или иной культурный код и активирует в сознании реципиента культурно-значимые ценности конкретного лингвокультурного сообщества, формирующие национальное самосознание.

Следует отметить, что элементы вертикального контекста, как правило, характеризуются многофункциональностью, но это не исключает превалирования той или иной функции в определенном контексте. Понимание функционального потенциала элементов вертикального контекста, употребляемых в речи не спорадически, а для достижения конкретной цели коммуникации, чрезвычайно важно для выработки глобальной стратегии синхронного перевода, инкорпорирующей необходимые для ее реализации приемы. Совокупность функций элементов вертикального контекста — идеологической, самопрезентирующей / имиджеобразующей и культурно-идентифицирующей — воплощает коммуникативную интенцию говорящего, которая должна быть передана в той или иной ситуации перевода. Данный тезис можно представить в виде следующего тождества:

$$f_{И} + f_{С} + f_{К} = КИ.$$

Исходя из реальных ситуаций синхронного перевода, осуществляемого в условиях ограниченного времени, для адекватного распределения переводческих усилий [Gile, 1999] представляется целесообразным установить и передать превалирующую функцию элементов вертикального контекста в конкретном фрагменте речи.

Рассмотрим несколько примеров для наглядной иллюстрации предложенной нами классификации и выявления особенностей передачи выделенных нами функций в синхронном переводе.

Это наша общая история, и относиться к ней нужно с уважением. Об этом писал и выдающийся русский, советский философ Алексей Фёдорович Лосев. «Мы знаем весь тернистый путь нашей страны, — писал он, — мы знаем томительные годы борьбы, недостатка, страданий, но для сына своей Родины всё это своё, неотъемлемое, родное» (В. Путин. Послание Федеральному собранию, 2016) // *This is our common history, and we should treat it respectfully. This is what Alexander Losev wrote about in his works. He said, “We know the hard path that our country has taken, we know all those years of sufferings, but still this is part of our history”* (Синхронный перевод, RT).

В этом фрагменте выступления В. Путина можно отметить следующие элементы вертикального контекста: цитата (*Мы знаем весь тернистый путь нашей страны, мы знаем томительные годы борьбы, недостатка, страданий, но для сына своей Родины всё это своё, неотъемлемое, родное*), метафора (*тернистый путь*) и лингвокультурема (*Родина*). При этом упомянутая цитата и содержащаяся в ней лингвокультурема реализуют функцию идентификации принадлежности к определенной культуре. Упоминание русского философа и филолога А.Ф. Лосева и воспроизведение его высказывания, а также слово *Родина*, представляющее собой важную составляющую русской языковой картины мира и отражение русской ментальности, — все это апеллирует к национальному самосознанию русского человека, пробуждая в нем ключевые культурные ценности. Помимо сказанного, цитирование Лосева выполняет также и самопрезентирующую/имиджеобразующую функцию, при помощи которой В. Путин объективирует свои ценности, демонстрирует уважительное отношение к русской культуре и видным представителям советской философской мысли, чьи работы являются для него авторитетными источниками для отсылок и цитирования. Естественно, знание подобного рода цитат укрепляет имидж Президента как человека, превосходно разбирающегося в историко-культурных вопросах.

Проанализировав синхронный перевод вышеприведенного высказывания, можно отметить, что переводчик вполне убедительно справился с передачей первой части цитаты, сохранив исходный смысл, но при этом допустив досадную фактическую ошибку, назвав Александром автора цитаты Алексея Федоровича Лосева, полностью опустив упоминание о том, что он был русским, советским философом, а также слегка смягчив значение все еще достаточно красочной, хотя и узуальной метафоры *тернистый путь* и выбрав более нейтральное функциональное соответствие *hard path*. При переводе второй части цитаты была осуществлена компрессия, а именно *мы*

знаем томительные годы борьбы, недостатка, страданий — *we know all those years of sufferings*. Далее переводчик был вынужден прибегнуть к генерализации, видимо, опасаясь потратить существенное количество времени на подбор нужных соответствий, и передал достаточно эмоциональное высказывание *но для сына своей Родины всё это своё, неотъемлемое, родное как but still this is part of our history*. Следует признать, что генерализация и компрессия вполне допустимы при передаче в синхронном переводе малоизвестных для англоязычной аудитории цитат. Однако самопрезентирующая / имиджеобразующая функция этого элемента вертикального контекста не была передана из-за опущения информации о том, что В. Путин апеллирует к словам советского философа — реципиент вряд ли знал, кем был А. Лосев и какое значимое место ему отведено в русской культуре.

Следующий пример покажет, какие функции в политическом медиадискурсе могут реализовывать такие элементы вертикального контекста, как единицы разговорной лексики и фразеологизмы:

Если говорить о так называемых информаторах, которые убежали за границу и сдают всё подряд или чего-то придумывают, может быть, уже, хотел бы что сказать. Я уже не помню фамилию этого гражданина, который удрал, он возглавлял у нас Российское антидопинговое агентство. Он же до этого где работал? В Канаде. А потом что он делал? Приезжал в Россию и, будучи назначенным на высокую должность, таскал сюда всякую гадость. [...] Когда ему хвост прижали, не смогли его посадить просто, он удрал и начал там, защищая себя и гарантируя себе место под солнцем, всё сливать, имея в виду, что ему там создадут условия для нормальной жизни (В. Путин. Большая пресс-конференция, 2016). // And about those defectors that fled for abroad and now they, these whistleblowers denounce different facts. For example, a person that was in charge of Russian Anti-Doping Agency had previously worked in Canada. And when he was appointed in Russia, he brought in some rubbish, some prohibited items and products, he kept carrying stuff here. [...] Later, trying to guarantee himself a comfortable position when he left the territory of our country, hoping that he would have a good treatment, he started giving facts away (Синхронный перевод, ДЛЮ МИД РФ).

Многочисленные единицы разговорной лексики (*убежали за границу, сдают всё подряд, чего-то придумывают, таскал сюда всякую гадость, посадить, этого гражданина, удрал, все сливать* и т.д.) и фразеологические единицы (*хвост прижали, место под солнцем*) используются для реализации идеологической функции, а именно ее подвидов — манипулятивной и дискредитирующей.

Данные элементы вертикального контекста помогают говорящему сформировать определенное общественное мнение и подорвать доверие к заявлениям и действиям бывшего руководителя Российского антидопингового агентства, укореняя убеждение в том, что он в корыстных целях распространял дезинформацию об употреблении допинга российскими спортсменами. Также преобладание единиц разговорной лексики в высказывании проявляет особенности языковой личности В. Путина, который, стремясь быть лучше понятым простыми людьми, легко переходит на разговорный стиль общения, бытовой язык, что свидетельствует о проявлении самопрезентирующей / имиджеобразующей функции.

В синхронном переводе данного фрагмента можно отметить частое использование парафразы (*маскал сюда всякую гадость — he brought in some rubbish, some prohibited items and products, he kept carrying stuff here; место под солнцем — a comfortable position*). Многие разговорные слова и выражения исходного высказывания были опущены (*хвост прижали, посадить*) или переданы нейтрально (*удрал — left the territory of our country, сливать — started giving facts away*). Данные наблюдения позволяют предположить, что сохранить в переводе самопрезентирующую / имиджеобразующую функцию фигурирующих в высказывании В. Путина элементов вертикального контекста едва ли удалось. Однако их идеологическую, точнее дискредитирующую функцию у переводчика передать получилось за счет использования эмоционально окрашенных, обладающих негативной коннотацией лексических единиц *defector — перебежчик*¹, *whistleblower — информатор, осведомитель*². Как показал анализ аудиозаписи синхронного перевода этого фрагмента Большой пресс-конференции, в данном случае на принятие переводческих решений повлиял такой экстралингвистический фактор, как ускоренный темп речи говорящего — В. Путин спонтанно и достаточно эмоционально отвечал на вопрос одного из журналистов.

Следующий пример также ярко иллюстрирует то, как реализуются идеологическая и культурно-идентифицирующая функции:

Бегать по всему миру и заставлять суверенные, независимые страны-члены ООН выполнять заказ «старшего брата» — не в наших традициях. Мы всё-таки вежливые люди, как вы знаете (С. Лавров. Пресс-конференция по итогам переговоров с Министром иностранных дел Турции М. Чавушоглу и Министром иностранных дел Украины Д. Кулебой, 2022) // ***We don't want them to run into***

¹ URL: <https://www.deepl.com/translator#en/ru/defector>.

² URL: <https://www.deepl.com/translator#en/ru/whistleblower>.

places and people. What the Americans are doing... (Синхронный перевод, ДЛЮ МИД РФ).

Используя в ироническом ключе единицу разговорной лексики (*бегать по всему миру*), геополитическую реалию (*страны-члены ООН*), идеологему (*вежливые люди*) и идеологемное словосочетание (*суверенные, независимые страны-члены*), метафору *старший брат* для обозначения США, говорящий дискредитирует подход, к которому вынуждены прибегать многие страны-члены ООН, и демонстрирует свою идеологическую позицию, а также культурные ценности, которые разделяет.

Как становится ясно из вышеприведенного синхронного перевода высказывания С. Лаврова, все элементы вертикального контекста были опущены: реалия, идеологема и идеологемные сочетания и метафора. Попытка применить парафразу в виде *we don't want them to run into places and people* не спасла ситуацию. Соответственно, передать функции элементов вертикального контекста и интенции говорящего не удалось. Переводчик объективно не успевал за оратором по следующим причинам: этим репликам предшествовал достаточно внушительный по информационной плотности фрагмент, который переводчик стремился передать как можно точнее, поскольку речь шла о важных проблемах идеологического толка, касающихся спецоперации на Украине, противостояния России и США. Далее, темп речи протагонистов пресс-конференции при ответах на вопросы журналистов значительно возрастает — естественно, С. Лавров не является исключением. Наконец, переводчик, осуществлявший синхронный перевод с русского на английский язык этой важной пресс-конференции, работал в режиме «соло», т.е. без напарника. Такой вид работы предполагает дополнительную ответственность и увеличение когнитивной нагрузки, что не может не сказаться на качестве перевода (этот перевод фрагмент по времени совпал с серединой пресс-конференции — 33 минуты 32 секунды).

Таким образом, можно сделать вывод о том, что функционирование элементов вертикального контекста в политическом медиадискурсе способствует формированию картины мира языкового сообщества, помогает выражать отношение к определенным политическим вопросам, идеологическую позицию и манипулировать общественным сознанием. Политический медиадискурс аккумулирует и создает свое уникальное поле разнообразных элементов вертикального контекста, коннотации и ассоциации, интерпретация смыслов которых детерминированы контекстом коммуникативной ситуации. Превалирующими функциями элементов вертикального контекста в политическом медиадискурсе являются идеологическая, самопрезентирующая/имиджеобразующая и культурно-идентифи-

цирующая, причем одни и те же элементы вертикального контекста могут реализовывать разные функции в зависимости от контекста, а также сочетать в одном речеупотреблении сразу несколько функций.

Хотелось бы обратить внимание на то, что вопрос сохранения функции элементов вертикального контекста в синхронном переводе не предполагает однозначного ответа и представляет интерес для проведения дальнейших исследований. Исходя из изученного нами практического материала, можно предположить, что сохранение самопрезентирующей / имиджеобразующей функции, реализующейся, как правило, в исходном высказывании за счет *inter alia* цитат, аллюзий, фразеологизмов, единиц разговорной лексики, представляет определенную сложность, особенно если перед переводчиком стоит задача перевести беглую, эмоциональную, спонтанную речь. Что касается передачи манипулятивной и дискредитирующей функций, их можно компенсировать не только с помощью различных лексических средств, но и с помощью соответствующей иронической интонации.

Как было показано ранее, элементы вертикального контекста характеризуются многофункциональностью — совокупность функций воплощает коммуникативную интенцию говорящего. В синхронном переводе наиболее рациональным представляется ориентироваться на установление и передачу превалирующей функции. В политическом медиадискурсе функцией, релевантной для сохранения коммуникативного эффекта исходного высказывания, в подавляющем большинстве случаев является идеологическая функция, проявляющаяся в двух своих подвидах — манипулятивной и дискредитирующей.

Среди экстралингвистических факторов, препятствующих передаче функционального потенциала элементов вертикального контекста, можно выделить следующие: быстрый темп/ситуационно обусловленное ускорение темпа речи говорящего, избыточная плотность информации, неверное распределение переводческих усилий и режим осуществления синхронного перевода (например, «соло»).

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Базылев В.Н. Лингвистическая персонология: Ирина Хакамада (к определению статуса дисциплины) // Известия Уральского государственного педагогического университета. Лингвистика. 2005. Вып. 15. С. 163–167.
2. Гудков Д.Б. Теория и практика межкультурной коммуникации. М., 2003.
3. Губбенет И.В. Основы филологической интерпретации литературно-художественного текста. 2-е изд., доп. М., 2010.
4. Михайловская М.В. К постановке вопроса о глобальном вертикальном контексте дискурса и его передаче в устном переводе // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2016. № 4. С. 174–181.

5. Михайловская М.В. Устный перевод: идеологема как категория глобального вертикального контекста // Вестн. Моск. ун-та. Сер.19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2018. № 4. С. 167–175.
6. Подубиченко Л.В. К обоснованию и развитию понятия вертикальный филологический контекст: Дисс. ... канд. филол. наук. М., 1979.
7. Подубиченко 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. Gile D. 1999. Testing the Effort Models' tightrope hypothesis in simultaneous interpreting — a contribution. *Hermes*. № 23. P. 153–172.

Maria V. Mikhailovskaia

RENDERING THE FUNCTIONAL POTENTIAL OF VERTICAL CONTEXT ELEMENTS IN SIMULTANEOUS INTERPRETING

*Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia;
m_mikhaylovskaya@mail.ru*

Abstract: Political media discourse accumulates and creates its own unique field of various vertical context elements, whose connotations, associations and meanings are determined by the communicative situation. The present study is undertaken to explore the functional potential of vertical context elements and examine the impact of its rendition on the quality of simultaneous interpretation. The main functions of vertical context elements in political media discourse prove to be ideological, self-presenting/image-forming and culture-identifying. Being aware of the functional potential of vertical context elements, used in speech not sporadically, but to achieve a specific communicative goal, is crucial to the choice of the appropriate interpreting strategy encompassing relevant techniques for its implementation. The findings further reveal that vertical context elements are characterized by multifunctionality. Moreover, the combination of these functions embodies the communicative intention of the speaker. From the perspective of simultaneous interpreting practice, it seems to be a prerequisite to aspire to determine and render the prevailing function. In political media discourse, the function instrumental in preserving the communicative effect of the source utterance seems to be the ideological one, manifesting itself in its two key varieties, namely manipulative and discrediting. The present research identifies the following extralinguistic factors that impede the proper rendition of the functional potential of vertical context elements: fast or situation-adjusted acceleration of the speaker's speech rate, excessive redundancy of the source speech, inefficient allocation of attention resources and the mode of simultaneous interpreting.

Keywords: simultaneous interpreting; vertical context; vertical context elements; function; intention; communicative situation; Russian political media discourse

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

For citation: Mikhailovskaia M.V. (2024) Rendering the Functional Potential of Vertical Context Elements in Simultaneous Interpreting. *Lomonosov Linguistics and Intercultural Communication Journal*, Vol. 27, no. 4, pp. 127–136. (In Russ.)

About the author: Maria V. Mikhailovskaia — Assistant Professor at the 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; m_mikhaylovskaya@mail.ru.

REFERENCES

1. Bazylev V.N. 2005. Lingvisticheskaya personologiya: Irina Hakamada (k opredeleniyu statusa discipliny) [Linguistic Personology: Irina Khakamada (towards defining the status of the discipline)]. *Izvestiya Ural'skogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. Lingvistika, no. 15, pp. 163–167. (In Russ.)
2. Gudkov D.B. 2003. Teoriya i praktika mezhkul'turnoj kommunikacii [Theory and practice of intercultural communication]. M.: ITDGG "Gnozis". (In Russ.)
3. Gjubbenet I.V. 2010. Osnovy filologicheskoi interpretatsii literaturno-khudozhestvennogo teksta [The basic principles of philological interpretation of a literary text]. 2nd edition. Moscow, Knizhnyi dom "LIBROKOM". (In Russ.)
4. Mikhaylovskaya M.V. 2016. K postanovke voprosa o global'nom vertikal'nom kontekste diskursa i ego peredache v ustnom perevode [On the global vertical context of discourse in interpreting]. *Moscow State University Bulletin. Series 19. Linguistics and Intercultural Communication*, no. 4, pp. 174–181. (In Russ.)
5. Mikhailovskaia M.V. 2018. *Ustnyj perevod: ideologema kak kategorija global'nogo vertikal'nogo konteksta* [An ideologically-bound unit as a global vertical context category from the perspective of interpreting practice]. *Moscow State University Bulletin. Series 19. Linguistics and Intercultural Communication*, no. 4, pp. 167–175. (In Russ.)
6. Polubichenko L.V. 1979. *K obosnovaniyu i razvitiyu ponatiya vertikal'nyi filologicheskii kontekst: Diss. ... kand. filol. nauk* [Concerning the development and reasoning of the concept of philological vertical context]. Moscow. (In Russ.)
7. Polubichenko L.V., Mikhaylovskaya M.V. 2017. Ustnyj perevod v diskursivnom aspekte: globalniy vertikalniy context [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. Gile D. 1999. Testing the Effort Models' tightrope hypothesis in simultaneous interpreting — a contribution. *Hermes: Journal of Linguistics*, no. 23, pp. 153–172.

Статья поступила в редакцию 28.05.2024;
одобрена после рецензирования 26.06.2024;
принята к публикации 28.06.2024;

The article was submitted 28.05.2024;
approved after reviewing 26.06.2024;
accepted for publication 28.06.2024.

ЛИНГВОКУЛЬТУРНЫЕ АСПЕКТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ ЯЗЫКА

М.Г. Кочетова

О РЕЛЕВАНТНОСТИ АНАФОРИЧЕСКОГО МЕСТОИМЕНИЯ “SINGULAR *THEY*”: ЛИНГВОКУЛЬТУРНЫЙ АСПЕКТ

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

Аннотация: Статья посвящена проблеме местоименного замещения в английском языке существительных общего рода единственного числа и неопределенных местоимений. Поскольку этот вопрос остается окончательно не решенным, анализируется релевантность и лингвокультурные особенности употребления “singular *they*” в качестве неопределенно-личного анафорического местоимения третьего лица единственного числа в устной и письменной речи. Показано, что отношение к тому, какое местоимение должно употребляться в этом качестве, и какого оно должно быть числа, со временем менялось и до сих пор остается противоречивым. Проведенный автором работы опрос образованных носителей английского языка подтвердил, что современное общество, в стремлении избавиться от гендерных предрассудков, в качестве универсального неопределенно-личного анафорического местоимения третьего лица единственного числа выбирает “singular *they*”, используя свой язык как инструмент демонстрации приверженности к идее всеобщего равенства. В статье приводится анализ отношения авторитетных организаций, призванных оценивать происходящие в английском языке процессы, к выбору местоимения — заместителя существительных общего рода единственного числа и неопределенных местоимений. Результаты свидетельствуют о широком признании “singular *they*” в этом качестве. При этом показано, что, несмотря на текущие лингвокультурные настроения в англоязычном мире, эталоном современного грамотного английского языка по-прежнему является его литературная норма, а употребление “singular *they*” признается для него неуместным.

Ключевые слова: английский язык; анафорические местоимения; местоименное замещение; развитие грамматики; местоимение *они* единственного числа (“singular *they*”); лингвокультурный; литературная норма

doi: 10.55959/MSU-2074-1588-19-27-4-10

Кочетова Мария Германовна — кандидат филологических наук, доцент, зав. кафедрой английского языка для гуманитарных факультетов факультета иностранных языков и регионоведения МГУ имени М.В. Ломоносова; mgkochetova@yandex.ru.



Для цитирования: Кочетова М.Г. О релевантности анафорического местоимения “singular they”: лингвокультурный аспект // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2024. Т. 27. № 4. С. 137–146.

Вопросы местоименного замещения в английском языке существительных общего рода единственного числа и неопределенных местоимений поднимали в своих работах многие отечественные и зарубежные ученые [Маринина, 2012; Щедромирская, 2023; Balhorn, 2004; LaScotte, 2016; Pauwels, 2001; Strahan, 2008 и др.]. Однако существующая долгое время проблема корректности выбора соответствующего анафорического местоимения до сих пор остается нерешенной. Данный вопрос вызывал и по-прежнему вызывает горячие дискуссии в научном сообществе [Bodine, 1975; Foertsch, Morton, 1997; Gardner, 2023].

Целью данной работы было показать лингвокультурные особенности употребления “singular *they*” и критически оценить его функциональность в современном английском языке.

Появление в письменной речи так называемого “singular *they*” – анафорического местоимения *they* единственного числа — в качестве универсального анафорического местоимения третьего лица было зафиксировано в XIV в. [Balhorn, 2004]. Начиная с этого времени, оно широко использовалось многими авторами по отношению к лицу, чья гендерная принадлежность или не известна, или не имеет значения. Употребление анафорического “singular *they*” мы находим в текстах Библии того времени, например, в Послании к Филиппийцам 2 стих 3: “Let nothing be done through contention, neither by vein glory. But in humility, let each esteem others better than *themselves*”¹. Его употребление встречается и в произведениях классиков английской литературы, например, в сонетах Шекспира².

В середине XVIII в. правила грамматики английского языка изменились, местоимение множественного числа *they* более нельзя было отнести к лицу единственного числа. На смену анафорическому “singular *they*” пришло местоимение мужского рода *he*, и вплоть до конца XX в. его использовали в качестве универсального неопределенно-личного анафорического местоимения третьего лица единственного числа. Тот же текст Послания к филиппийцам, но из другого варианта Библии — американского стандартного варианта (American Standard Version) в редакции 1901 г. звучит так: “...doing nothing through faction or through vainglory, but in lowliness of mind

¹ URL: <https://www.bible.com/bible/55/PHP.2.3.DRC1752> (accessed: 05.04.2022).

² URL: <https://www.washingtonpost.com/opinions/2021/10/21/they-has-been-singular-pronoun-forever-dont-let-anyone-tell-you-its-wrong/> (accessed: 23.05.2024).

each counting other better than *himself*”³. Тем не менее в литературе того времени форма “singular *they*” по-прежнему находила широкое употребление. Это можно проиллюстрировать, например, фразой из романа Джейн Остин «Гордость и предубеждение» (“*Pride and Prejudice*”, 1813): “To be sure you knew of no actual good of me — but nobody thinks of that when *they* fall in love”⁴. Одновременно с анафорическим *he* местоимение *she* также употреблялось в этом качестве, но лишь там, где очевидно, что antecedent местоимения — лицо женского пола.

В конце XX в. на смену анафорическому местоимению *he* пришло словосочетание “*he or she*”, или “*he/she*”, для большей репрезентативности женщины в жизни современного, на то время, общества. Однако его использование в английском языке встречалось нечасто и не вошло в широкое употребление. В настоящее же время произошел возврат к употреблению анафорического “singular *they*”, что подтверждается данными корпусных исследований [Adami, 2009; Newman, 1998]. Оно пришло на смену универсальному «дженерику» *he* и было признано универсальным анафорическим местоимением как множественного, так и единственного числа. Чикагское руководство по стилю английского языка (*Chicago Manual of Style*, CMOS) в 2017 г. изложило свою позицию по данному вопросу следующим образом: “CMOS 17 does not prohibit the use of “singular *they*” as a substitute for the generic *he* in formal writing”⁵ / CMOS не запрещает использование *they* единственного числа в качестве замены местоимению-дженерику *he* в письменной речи (здесь и далее — перевод автора статьи). Вслед за CMOS в 2018 г. Ассоциация современного языка (*Modern Language Association*) — международная профессиональная ассоциация исследователей языка и культуры выпустила ноту, поддерживающую употребление “singular *they*” в этом качестве⁶.

Словарь английского языка Merriam Webster в 2019 г. включил анафорическое местоимение *they* единственного числа — “singular *they*”, относящееся к одушевленному существительному единственного числа как мужского, так и женского рода, в список общеупотребимых слов. В качестве обоснования такого «отхождения» от стандартов грамматики английского языка приводятся доводы о том, что для включения нового слова в состав словаря оно должно соответствовать критериям смысла, частоты и географии использования. Как утверждается, “singular *they*” имеет понятное значение,

³ URL: <https://www.bible.com/bible/compare/PHP.2.3-4> (accessed: 08.02.2024).

⁴ URL: <https://prideandprejudice.bib.bz/chapter-60> (accessed: 02.04.2022).

⁵ URL: <https://cmosshoptalk.com/2017/04/03/chicago-style-for-the-singular-they/> (accessed: 05.04.2022).

⁶ URL: <https://style.mla.org/singular-they/> (accessed: 03.04.2022).

встречается в печатном тексте, записях устных бесед и общественном дискурсе. В последнем десятилетии наблюдается рост его повсеместного использования. На этом основании это уважаемое издание включило “singular they” в свой состав⁷.

Бэн Зиммер (Ben Zimmer), председатель Комитета по новым словам Американского диалектного общества и сотрудник редакции газеты “Wall Street Journal” утверждает, что когда какая-либо самостоятельная часть речи становится показателем социолингвистических тенденций в обществе, то она «заслуживает того, чтобы на нее стоило обратить особое внимание». “Singular they” — слово десятилетия — передает отношение как отдельных людей, так и общества в целом к гендерным вопросам, что неизбежно находит отражение в повседневном дискурсе⁸.

В рамках данного исследования в январе 2022 г. автором была взята серия интервью у носителей английского языка в социальных сетях. В опросе приняли участие американцы с высшим естественно-научным образованием, мужчины и женщины среднего возраста, выборка была случайной. Всего было опрошено 12 человек. Всем респондентам был задан вопрос об употреблении “singular they” в письменной и устной речи. Большинство ответили, что это яркая современная тенденция в английском языке и отметили, что предпочитают “singular they” анафорическим местоимениям *he* или “*he or she*”. Форма “*he or she*”, по их единодушному мнению, неудобна и почти не встречается в современной речи, а местоимение *he* является неуместным и пренебрежительным (неуважительным) по отношению к лицу женского пола. Респонденты касались темы небинарности и широкого употребления “singular they” в соответствующем контексте, однако этот вопрос выходит за рамки данного исследования и в статье не рассматривается.

В современном американском обществе, как сказали опрошенные, все еще сильны различного рода предрассудки, и многие граждане чувствуют себя причастными к социальным изменениям, направленным на достижение всеобщего равенства, не только расового и национального, но и гендерного. Становится вежливым и культурным, а поэтому общепринятым избегать сексизма в любом его проявлении, в том числе и в речи. И одним из возможных способов сделать это вербально — использовать “singular they”. Интересным представляется тот факт, что употребление “singular they”, по их единодушному мнению, особенно распространено в различного рода

⁷ URL: <https://merriam-webster.com/words-at-play/nonbinary-they-is-in-the-dictionary> (accessed: 15.02.2022).

⁸ URL: <https://www.americandialect.org/2019-word-of-the-year-is-my-pronouns-word-of-the-decade-is-singular-they> (accessed: 04.04.2022).

отчетах, в том числе письменных, где важно не кто именно — мужчина или женщина — выполнил данную им работу, а тот факт, что «есть конкретный работник» и «есть выполненная этим человеком работа». В связи с этим во избежание предрассудков относительно женщин, которые (предрассудки) все еще сильны в американском обществе, приветствуется использование “singular *they*” как в отношении мужчины, так и женщины.

Несмотря на то что “singular *they*” стало сегодня признанным универсальным анафорическим местоимением-дженериком третьего лица единственного числа, существует множество разногласий относительно его использования. Можно сказать, что в настоящее время происходит «столкновение» лингвокультурных настроений в западном обществе, поддерживающих идею всеобщего равенства, с литературной нормой английского языка. Известное и уважаемое американское издание консервативного толка “National Review” в своей статье “The war on grammar” / «Атака на грамматику» называет “singular *they*” не только нарушающим нормы английского языка, но и в корне неверным и деструктивным, а людей, призывающих к его использованию — крайне недалекими, и призывает считать лишь местоимение *he* — гендерно-нейтральным анафорическим местоимением единственного числа. В статье, посвященной этой теме, эмоционально утверждается, что “Trying to depluralize “they” is an asinine effort, stemming from a stupid misunderstanding made by stupid people”⁹ / «Попытка деплюрализировать “*they*” — это нелепая попытка, происходящая из глупого недоразумения, допущенного недалекими людьми».

Не все так однозначно и в области научной письменной речи, призванной следовать грамматической норме. В ней не приветствуется нецелевое использование “singular *they*”, приводящее к отсутствию согласования местоимения или существительного с его антецедентом в числе. В качестве универсального неопределенно-личного анафорического местоимения единственного числа там встречается местоимение *she*, что подтверждают данные изучения корпусов современных текстов [Adami, 2009: 284, 286, 295, 299]. Особенно характерно это для научной литературы, посвященной новейшим прикладным исследованиям в области медицины, нейронаук и цифровых технологий:

– “...subjects play a trust game in which one player could choose whether to invest money or keep it. If *she* invested, the money doubled...” [Camerer, 2007: 34]

⁹ URL: <https://www.nationalreview.com/2016/10/gender-pronouns-job-titles/> (accessed: 27.03.2022).

– “Sometimes the interface provides a few possible values and a user can only choose from them; in other cases, *she* can enter *her* own value...” [Manovich, 2013: 221]

В грамотном тексте, призванном следовать языковым нормам, именно местоимение *she* представляется удачным вариантом анафорического местоимения. В отличие от “singular *they*” оно не нарушает правил грамматики английского языка, а отличие от варианта *he* вызывает меньше вопросов и споров относительно своего употребления.

Схожего мнения относительно нерелевантности “singular *they*” в письменном тексте придерживаются и представители весьма влиятельных в языковом плане профессий, таких, например, как писатели и редакторы крупных англоязычных печатных изданий, призванные следить за культурой письменной речи. Традиционно следуя строгим правилам грамматики, они рекомендуют избегать анафорических местоимений, нарушающих общепризнанные литературные нормы английского языка, и при необходимости менять структуру всего предложения [Кочетова, 2015: 195].

На официальном сайте Организации Объединенных Наций (ООН) — крупнейшей в мире международной организации — размещено руководство по учету гендерной специфики в речи. Поскольку одной из ее главных задач в рамках поставленных целей по устойчивому развитию (Sustainable Development) является достижение в обществе гендерного равенства, в нем, среди прочего, описываются приемы и стратегии, рекомендуемые к использованию сотрудниками этой организации. В частности, в п. 3, который звучит, как “Do not make gender visible when it is not relevant for communication” / «Если пол (человека) не имеет значения, не делайте ненужные отсылки на него». Там же предлагается замена местоимения *he* на *they*, но лишь в неофициальной переписке или устной речи. В случае же с общими понятиями или собирательными образами в письменной речи рекомендуется использование самих этих понятий и соответствующих им анафорических местоимений во множественном числе¹⁰. Таким образом, эта уважаемая во всем мире международная организация придерживается строгих правил грамматики, не позволяя местоимению множественного числа заменять существительное единственного числа, но допускает и даже приветствует это в устной речи.

В пособии по грамматике международного стандартизированного экзамена на знание английского языка TOEFL iBT тоже пред-

¹⁰ URL: <https://www.un.org/en/gender-inclusive-language/guidelines.shtml> (accessed: 30.03.2022).

писывается следовать в письменной речи традиционным правилам, избегая при этом любых проявлений сексизма (“... using non-sexist language”). При этом “plural pronouns should not refer to singular antecedents” / «местоимение множественного числа не следует употреблять с антецедентом единственного числа». В контекстах, где местоимение “*he*” выглядит неприемлемо, а форма “*he or she*” — многословно и громоздко, рекомендуется “*repair*” или “*rewrite the sentence*” / изменить предложение (так, чтобы оно соответствовало письменным нормам английского языка — прим. авт.)¹¹. Поскольку TOEFL является одним из самых распространенных и признаваемых тестов на владение грамотным английским языком, то это свидетельствует о понимании в англоязычном мире фундаментальной роли грамматики и ответственности за ее сохранение, а также о признании главенства грамматических норм литературного английского языка над современными социально-лингвистическими трендами.

Таким образом, проведенное исследование позволяет сделать следующие выводы. Развитие грамматики английского языка подтверждает тезис о том, что история циклична, а значит явления, характерные для других, более ранних, исторических эпох, возвращаются. Происходит их переосмысление в контексте текущих лингвокультурных настроений и движений. “*Singular they*”, употребление которого было характерно для литературы XV–XVII вв., широко используется сейчас в качестве местоимения — заместителя существительных общего рода единственного числа и неопределенных местоимений. Оно является ярким маркером развития английского языка и отражением в нем современной западной культуры, признается гражданами и многими авторитетными организациями уместным для использования в устной речи и неофициальной переписке. С помощью “*singular they*” современное англоязычное общество демонстрирует, среди прочего, свою приверженность к идее всеобщего равенства, в том числе гендерного. Однако его свободное распространение сдерживается представителями лингвистических профессий — традиционными прескриптивистами, ответственными за сохранение стандарта английского языка. Несмотря на популярность “*singular they*” в современном обществе, норма английского литературного языка по-прежнему является эталоном грамотной письменной речи, поэтому ненормативные варианты местоимений сегодня в ней неуместны.

¹¹ URL: <https://onlinetoeftcourse.com/toefl-learning-videos/toefl-articles/toefl-ibt-grammar-pronoun-antecedent-agreement-practice-exercises/> (accessed: 17.04.2022).

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Кочетова М.Г.* Социально-культурный аспект лингвистической вариативности: взгляд изнутри // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 18. Социология и политология. 2015. № 2. С. 192–200.
2. *Маринина Е.В.* О некоторых тенденциях языковой политики США и Великобритании. // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2012. № 2. С. 78–86.
3. *Щедромирская А.И.* Коммуникативные стратегии гендерной сбалансированности как аспект профессионально-коммуникативной компетенции учителя и преподавателя английского языка // Рема. Rhema. 2023. № 1. С. 94–113.
4. *Adami E.* “To each reader his, their or her pronoun”. Prescribed, proscribed and disregarded uses of generic pronouns in English // *Corpus linguistics: Refinements and reassessments. Series: Language and computers — studies in practical linguistics.* Amsterdam, 2009. Vol. 69. P. 281–308.
5. *Balhorn M.* The rise of epicene they. *Journal of English Linguistics.* 2004. Vol. 32. № 2. P. 79–104. URL: <https://doi.org/10.1177/0075424204265824> (accessed: 21.05.2022).
6. *Bodine A.* Androcentrism in prescriptive grammar: singular ‘they’, sex-indefinite ‘he’, and ‘he or she’ // *Language in society.* 1975. Vol. 4. № 2. P. 129–146. URL: <https://web.stanford.edu/~eckert/Courses/11562018/Readings/Bodine1970.pdf> (accessed: 29.01.2024).
7. *Camerer C.F.* Neuroeconomics: using neuroscience to make economic predictions // *Economic Journal, Royal Economic Society.* 2007. Vol. 117. № 519. P. 26–42.
8. *Foertsch J., Morton A.G.* In search of gender neutrality: Is singular they a cognitively efficient substitute for generic he? // *Psychological Science.* 1997. Vol. 8. № 2. P. 106–111.
9. *Gardner B.* Learning to comprehend and produce singular they. Dissertation for the degree of Doctor of Philosophy in Psychology. 2023. Nashville, Tennessee. URL: <https://ir.vanderbilt.edu/bitstream/handle/1803/18385/GARDNER-DISSERTATION-2023.pdf?sequence=1&isAllowed=y> (accessed: 15.11.2023).
10. *LaScotte D.K.* Singular they: An empirical study of generic pronoun use // *American Speech.* 2016. Vol. 91. № 1. P. 62–80. URL: <https://doi.org/10.1215/00031283-3509469> (accessed: 18.02.2024).
11. *Manovich L.* *Software takes command.* N.Y., 2013.
12. *Newman M.* What can pronouns tell us? A case study of English epicenes // *Studies in Language.* 1998. Vol. 22. № 2. P. 353–389.
13. *Pauwels A.* Non-sexist language reform and generic pronouns in Australian English // *English World-Wide.* 2001. Vol. 22. № 1. P. 105–119.
14. *Strahan T.E.* “They” in Australian English: Non-gender-specific or specifically non-gendered // *Australian Journal of Linguistics.* 2008. Vol. 28. № 1. P. 17–29.

Maria G. Kochetova

ON THE SUITABILITY OF EPICENE PRONOUN “SINGULAR *THEY*»: LINGUOCULTURAL ASPECT

Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia; mgkochetova@yandex.ru

Abstract: This paper addresses the question of pronominal substitution of singular common gender nouns and indefinite pronouns in the English language. As for many contexts this problem remains unresolved, the cultural relevance of “singular *they*” as the epicene, or gender-neutral pronoun for third person singular use, in speech and writing is analyzed. This issue is briefly discussed in historical perspective, supported by the examples from famous literary works. The approach towards which epicene to use and what grammatical number it should be, is shown to have changed over time. Particular attention in the paper is paid to the present-day English. A survey of educated English speakers has proved that in order to eliminate gender prejudices modern society chooses “singular *they*”, using the language as a tool to demonstrate commitment to the idea of people’s equality. The attitudes of authoritative organizations to the choice of the pronoun referring to sex-indefinite singular antecedent are analyzed. They demonstrate current linguistic trends in the modern world. Even though the choice of the epicene for third-person singular use in contemporary English is commonly “singular *they*”, there remain restrictions imposed on the written pronoun paradigm.

Keywords: English; epicene pronoun; pronominal substitution; development of grammar; “singular *they*”; linguocultural; language norms

For citation: Kochetova M.G. (2024) On the Suitability of Epicene “Singular *They*”: Linguocultural Aspect. *Lomonosov Linguistics and Intercultural Communication Journal*, vol. 27, no. 4, pp. 137–146. (In Russ.)

About the author: Maria G. Kochetova — PhD in Philology, Associate Professor, Department of English for the Humanities, Faculty of Foreign Languages and Area Studies, Lomonosov Moscow State University; mgkochetova@yandex.ru.

REFERENCES

1. Kochetova M.G. 2015. Sotsial’no-kul’turnyi aspekt lingvisticheskoi variativnosti: vzglyad iznutri. [Social and cultural aspects of language variation: view from the inside.]. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Ser. 18. Sotsiologiya i politologiya*, no. 2, pp. 192–200. (In Russ.)
2. Marinina E.V. 2012. O nekotorykh tendentsiyakh yazykovoi politiki SSHA i Velikobritanii [On some trends in the U.S. and UK Language Policy]. *Moscow State University Bulletin. Series 19. Linguistics and Intercultural Communication*, no. 2, pp. 78–86. (In Russ.)
3. Shchedromirskaya A.I. 2023. Kommunikativnye strategii gendernoi sbalansirovanosti kak aspekt professional’no-kommunikativnoi kompetentsii uchitelya i prepodavatelya angliiskogo yazyka [Communicative strategies for gender balance as an aspect of professional communicative competence of an English language teacher]. *Rema. Rhema*, no. 1, pp. 94–113. (In Russ.)
4. Adami E. 2009. “To each reader his, their or her pronoun”. Prescribed, proscribed and disregarded uses of generic pronouns in English. *Corpus linguistics: Refinements and reassessments. Series: Language and computers — studies in practical linguistics*. Amsterdam: Rodopi, vol. 69, pp. 281–308.
5. Balhorn M. 2004. The rise of epicene they. *Journal of English Linguistics*, vol. 32, no. 2, pp. 79–104. URL: <https://doi.org/10.1177/0075424204265824> (accessed: 21.05.2022).

6. Bodine A. 1975. Androcentrism in prescriptive grammar: singular 'they', sex-indefinite 'he', and 'he or she'. *Language in society*, vol. 4, no. 2, pp. 129–146; URL: <https://web.stanford.edu/~eckert/Courses/l1562018/Readings/Bodine1970.pdf> (accessed: 29.01.2024).
7. Camerer C.F. 2007. Neuroeconomics: using neuroscience to make economic predictions. *Economic Journal, Royal Economic Society*, vol 117, no. 519, pp. 26–42.
8. Foertsch J. and Morton A. G. 1997. In search of gender neutrality: Is singular they a cognitively efficient substitute for generic he? *Psychological Science*, vol. 8, no. 2, pp. 106–111.
9. Gardner B. 2023. Learning to comprehend and produce singular they. *Dissertation for the degree of Doctor of Philosophy in Psychology*. Nashville, Tennessee. URL: <https://ir.vanderbilt.edu/bitstream/handle/1803/18385/GARDNER-DISSERTATION-2023.pdf?sequence=1&isAllowed=y> (accessed: 15.11.2023).
10. LaScotte D.K. 2016. Singular they: An empirical study of generic pronoun use. *American Speech*, vol. 91, no. 1, pp. 62–80. URL: <https://doi.org/10.1215/00031283-3509469> (accessed: 18.02.2024).
11. Manovich L. 2013. *Software takes command*. New York: Bloomsbury Academic.
12. Newman M. 1998. What can pronouns tell us? A case study of English epicenes. *Studies in Language*, vol. 22, no. 2, pp. 353–389.
13. Pauwels A. 2001. Non-sexist language reform and generic pronouns in Australian English // *English World-Wide*, vol. 22, no. 1, pp. 105–119.
14. Strahan T.E. 2008. “They” in Australian English: Non-gender-specific or specifically non-gendered // *Australian Journal of Linguistics*, vol. 28, no. 1, pp. 17–29.

Статья поступила в редакцию 15.04.2024;
одобрена после рецензирования 16.05.2024;
принята к публикации 28.06.2024;

The article was submitted 15.04.2024;
approved after reviewing 16.05.2024;
accepted for publication 28.06.2024.

ЛИНГВИСТИКА И УРОВНИ ЯЗЫКА

В.А. Нуриев, С.Д. Игнатова

НАДКОРПУСНАЯ БАЗА ДАННЫХ КАК ИНСТРУМЕНТ ИЗУЧЕНИЯ ПУНКТУАЦИИ

*Федеральный исследовательский центр «Информатика и управление»
Российской Академии Наук, Москва, Россия; nuriev@mail.ru,
ignatova_sophia@mail.ru*

Аннотация: В статье рассматриваются возможности таких современных информационных ресурсов, как надкорпусные базы данных, для многоаспектного изучения пунктуации. С одной стороны, в разных естественных языках при общем совпадении репертуара знаков препинания и их письменного обозначения могут обнаруживаться зоны функционального расхождения, в следствие чего правила расстановки одного и того же знака будут различаться от языка к языку. Знание этих межъязыковых расхождений принципиально важно для человека-переводчика и для обучения систем машинного перевода, в противном случае перевод может существенно нарушить смысловое содержание исходного текста. Некоторые такие различия зафиксированы в докорпусную эпоху. Еще больше межъязыковых пунктуационных дифференциаций позволяют выявить надкорпусные базы данных — информационные инструменты, возникшие благодаря консолидированным усилиям информатики, компьютерной лингвистики и корпусного переводоведения: они помогают верифицировать уже имеющиеся знания на больших текстовых массивах и дополнять их. С другой стороны, пунктуация традиционно считается областью языка, достаточно хорошо изученной, жестко регламентированной и потому наименее подверженной изменениям и инновациям. Однако надкорпусные базы данных предоставляют возможность выявить новые (еще не закрепленные в нормирующей литературе) функционально-семантические особенности употребления отдельно взятых знаков препинания. Всестороннее изучение функционально-семантической нагрузки пунктуационных знаков приобретает сейчас особое значение в связи с развитием информационных технологий на базе искусственного интеллекта, а именно: голосовых ассистентов. В статье на примере восклицательного знака в русском и французском

Нуриев Виталий Александрович — доктор филологических наук, ведущий научный сотрудник Федерального исследовательского центра «Информатика и управление» Российской академии наук; nuriev@mail.ru.

Игнатова София Дмитриевна — инженер Федерального исследовательского центра «Информатика и управление» Российской академии наук; ignatova_sophia@mail.ru.



языках показано, какие возможности надкорпусные базы данных открывают для изучения пунктуации.

Ключевые слова: корпусные информационные ресурсы; аннотирование; пунктуация; контрастивные исследования; перевод; межъязыковая асимметрия; корпусное переводоведение; база данных

doi: 10.55959/MSU-2074-1588-19-27-4-11

Финансирование: Работа выполнена в Федеральном исследовательском центре «Информатика и управление» Российской академии наук с использованием ЦКП «Информатика» ФИЦ ИУ РАН.

Для цитирования: Нуриева В.А., Игнатова С.Д. Надкорпусная база данных как инструмент изучения пунктуации // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2024. Т. 27. № 4. С. 147–158.

Введение

Развитие современных технологий приводит к тому, что внимание разного рода специалистов привлекают области языкознания, долго находившиеся на периферии научного исследования. Так, в последнее время возрос интерес к изучению пунктуации. Во-первых, это связано с необходимостью улучшить работу систем машинного перевода и повысить качество производимых ими текстов. В разных естественных языках репертуар знаков препинания и правила их расстановки могут не совпадать. Знание этих межъязыковых расхождений принципиально важно для обучения нейросетей, используемых в архитектуре автоматизированных переводных систем: пунктуационный компонент играет существенную роль в организации письменного текста, его деформация при переводе может привести к серьезным смысловым искажениям. Во-вторых, это обусловлено развитием искусственного интеллекта, а именно: появлением голосовых ассистентов нового поколения. В технологический стек голосовых ассистентов входят два основных алгоритма: автоматическое распознавание речи и преобразование текста в речь. При автоматическом распознавании речи нерешенной задачей остается правильное пунктуирование, т.е. в сгенерированном тексте некоторые знаки препинания либо отсутствуют вовсе, либо расставлены неверно [Zhou, Tan, Qian, 2022; Nguyen et al., 2019; Nozaki et al., 2022]. Определяющую роль играет пунктуация на этапе преобразования текста в звучащую речь, где главной целью является привнесение разных модальностей в речь голосового ассистента. Модальность реконструируется на основе семантически насыщенных знаков препинания (точки, восклицательного и вопросительного знаков, многоточия). В настоящее время предпринима-

ются попытки создания голосовых трансформеров, способных выражать модальность высказывания: AudioPALM, SeamlessM4T, PromptTTS2, Next-GPT [Barrault et al., 2023; Rubenstein et al., 2023].

Изучение такого феномена языковой реальности, как пунктуационные знаки (в рамках одного естественного языка и в межъязыковом ракурсе), предполагает обработку представительного массива речевых образцов, чтобы обеспечить достоверные результаты. Необходимым исследовательским потенциалом в этом случае обладают современные информационные инструменты, объединяющие новейшие специализированные разработки информатики, компьютерной лингвистики и корпусного переводоведения. Примером подобных инструментов служат надкорпусные базы данных, разрабатываемые в Федеральном исследовательском центре «Информатика и управление» Российской академии наук (ФИЦ ИУ РАН). Эти базы данных работают на основе параллельных русско-французских и французско-русских текстов общим объемом около 7,5 млн словоупотреблений, полученных из Национального корпуса русского языка (НКРЯ).

В статье показано, каким образом надкорпусные базы данных можно применять для изучения пунктуации и каких результатов при этом можно достичь. Первая ее часть посвящена обзору работ, которые вносят вклад в формирование методологии пунктуационного исследования. Особое внимание уделяется корпусному методу и межъязыковому сопоставлению. Во второй части представлен эксперимент и его результаты. Эмпирический материал составили речевые образцы — фрагменты параллельных текстов с восклицательным знаком на русском и французском языках в обоих переводных направлениях.

Корпусный метод и межъязыковое исследование пунктуации

Методология межъязыкового изучения пунктуации формируется, начиная с первой четверти XX в. Значительный вклад в ее разработку внесли отечественные специалисты, и в силу своего прямого выхода в практику ее развитие было тесно связано с переводческой деятельностью. См. хотя бы инструкции переводчикам К.И. Чуковского в брошюре «Принципы художественного перевода» 1919 г., подготовка которой началась практически сразу же после образования РСФСР [Чуковский, 1919: 23]. Одной из первых работ, где представлен обстоятельный анализ межъязыковых пунктуационных расхождений, стала статья литературного критика и переводчика М.П. Столярова, посвященная разбору недавно опубликованных переводов с французского языка. Основопологающим в ней считается принцип переводной точности, в том числе в отношении знаков

препинания, призванных облегчить восприятие синтаксической структуры сообщения на письме. Вне зависимости от положения конкретного знака (внутри предложений или на их границе) перед переводчиком ставится первостепенная задача выяснить роль пунктуирования в переводимом произведении и у переводимого автора вообще, чтобы потом добиться того же эффекта, но средствами своего родного языка. При этом важно принимать в расчет, что особенно медиальные, находящиеся внутри предложения, знаки препинания подпадают под жесткие регуляторные правила переводящего языка [Столяров, 1937: 252].

Несколько примечательных работ, где рассматриваются знаки препинания (в том числе в межъязыковом ракурсе), вышло в 1990-е годы [Malmkjær, 1997; May, 1994], в них ограниченно использован корпусный материал, но о целостной методологии речи еще не идет. В этом смысле прорывной становится статья, опубликованная в 2007 г. [Bystrova-McIntyre, 2007]. Ее цель — сравнить употребление знаков препинания в русских и английских передовицах (в «Известиях» и “New York Times”) за 2005 г. Объем корпуса составил 20 тыс. словоупотреблений для каждого языка, он сформирован вручную, затем обработан посредством встроенных поисковых запросов программы Word. По результатам запятая, двоеточие и тире имели бóльшую частотность в русскоязычных текстах. Эти данные верифицированы в корпусе художественных текстов, который так же компилировался вручную и обрабатывался в программе Word. В русских текстах частотность изучаемых знаков снова оказалась выше. Между тем и в русском газетном корпусе, и в английском их продуктивность была ниже. В заключительной части статьи автор на примере самого частотного знака (двоеточия) анализирует причины межъязыковой асимметрии и обозначает возможные стратегии его перевода с русского на английский [Bystrova-McIntyre, 2007: 137–162]. Несмотря на ряд очевидных недостатков — небольшой объем задействованных корпусов и их структура, в этой работе используется именно корпусный метод, позволяющий существенно расширить эмпирическую выборку и уточнить наблюдения, полученные ранее — на речевом материале гораздо меньшего объема.

Корпусная методология в исследованиях пунктуации значительное развитие получила в последние десять лет (см. [Nádvořníková, 2020; Wollin, 2018; Youdale, 2020: 121–150]). Одним из новейших корпусных информационных инструментов, зарекомендовавших себя при изучении пунктуации, являются базы данных, которые разрабатываются в ФИЦ ИУ РАН с 2013 г. (подробнее см. [Нуриев, Кружков, 2023; Нуриев, Карпов, 2023]). Используя тексты параллельных подкорпусов НКРЯ, они позволяют автоматизированным об-

разом получать большие текстовые данные и при этом обеспечивают возможность гибкого изменения объекта исследования. Обработка полученного материала в них производится посредством лингвистического аннотирования [Гончаров et al., 2019], которое предполагает отбор характерологических свойств-признаков изучаемого языкового явления и последующее описание этого явления с применением отобранных признаков. Признаки могут объединяться в одну или несколько классификаций. Далее в статье показано, как формируется экспериментальный массив текстовых фрагментов (на примере французских и русских параллельных текстов), на котором тестируются отобранные для аннотирования признаки.

Экспериментальные данные

Первый этап выявления классификационных признаков для лингвистического аннотирования в надкорпусных базах данных связан с анализом специализированной литературы, где рассматривается изучаемый объект, в данном случае — восклицательный знак.

Традиционно за пунктуационными знаками закрепляются три функции: просодическая (обозначение декламационно-интонационного контура, ритма и темпа речи), синтаксическая (делимитация на границе и внутри предложения) и семантическая (передача определенного значения) [Catach, 1996; Riegel et al., 2014]. Восклицательный знак эти три функции в себе совмещает.

Несмотря на очевидную просодическую функцию, этот знак не всегда указывает на повышение тона и интенсивности голоса: предложения, оканчивающиеся восклицательным знаком, могут произноситься без восходящей интонации и усиленного напряжения в голосе [Шапино, 1974: 124–125]. Тем не менее такие предложения отличаются от повествовательных ритмом и тембром.

Отвечая за делимитацию, восклицательный знак может быть концевым (располагаться в конце предложения) и медиальным (находиться внутри предложения) [Валгина, 1979: 68–70]. Его частотность обнаруживает корреляцию со структурой оформляемого им предложения: он чаще употребляется в простых предложениях, чем в сложных, что объясняется большей востребованностью восклицательного знака в разговорной и диалогической речи, которая обычно представлена простыми и односложными конструкциями [Валгина, 1979: 68]. Это же определяет и другое синтаксическое свойство восклицательного знака — его продуктивность после междометий и восклицательных частиц (см., напр.: [Drillon, 1991: 351–355]).

Что касается третьей, семантической, функции, то здесь ни у отечественных, ни у французских специалистов единого мнения нет.

Так, Н. Каташ считает, что восклицательный знак сигнализирует о положительных и отрицательных эмоциях говорящего, однако конкретных примеров эмоций и чувств, выражаемых восклицательным знаком, она не называет [Catach, 1996: 63]. Ф. Дрийон в «Трактате о французской пунктуации» 1991 г. перечисляет 20 контекстов с восклицательным знаком [Drillon, 1991: 350–365]. Перечень носит хаотичный характер: в нем сводятся воедино эмоциональные состояния, обозначаемые восклицательным знаком (ирония¹, сомнение, страх, удивление), речевые акты, оформляемые этим знаком на письме (запрет, мольба, оскорбление, пожелание, приказ, проклятие, просьба, распоряжение, ругательство, совет, упрек), его синтактико-позиционные возможности (постановка после междометия, восклицательных частиц, обращения) и просодические особенности его употребления (крик, возглас одобрения). А.Б. Шапиро в монографии «Основы русской пунктуации» 1955 г. выделяет 12 эмоциональных состояний (возмущение, восхищение, досада, ирония, недовольство, обида, опасение, разочарование, сожаление, сомнение, удивление, удовольствие), на которые указывает восклицательный знак [Шапиро, 1974: 130–137]. В более поздних исследованиях [Валгина, 2000; Dugas, 2004] также предпринимаются попытки выделить значения восклицательного знака, однако работа в данном направлении не закончена. С одной стороны, это обусловлено тем, что выявление, разграничение и анализ психофизиологических состояний, передаваемых восклицательным знаком в письменной речи, сопряжены с определенными трудностями. С другой стороны, в докорпусную эпоху не было информационных инструментов, позволяющих исследователю автоматически обрабатывать большие массивы речевых данных. А их применение, как показано ниже, открывает принципиально иные возможности для обнаружения нового научного знания, в том числе о функционировании восклицательного знака.

Второй, не менее важный, этап отбора классификационных признаков для аннотирования — это обработка параллельных контекстов с восклицательным знаком (см. примеры 1–5), полученных с помощью поискового запроса в базе данных. Структура запроса на поиск в надкорпусной базе данных ФИЦ ИУ РАН имеет следующий вид: тильда + искомый знак препинания. Поиск может осуществляться одновременно и в тексте оригинала, и в переводе. На данном этапе исследования всего было обработано 3000 параллельных контекстов с восклицательным знаком: по 1500 в каждом переводном направлении (русский-французский и французский-русский).

¹ Ирония в специализированной литературе может считаться речевым актом [Падучева, 2010: 303] и причисляться к переживаемым человеком чувствам [Рубинштейн, 2009: 576].

Анализ корпусного материала не только подтвердил необходимость учета значений восклицательного знака, выявленных в докорпусную эпоху, но и позволил зафиксировать новые особенности функционирования изучаемого объекта в сопоставляемых языках (см. примеры 1–5). Полученные данные свидетельствуют о том, что восклицательный знак оформляет письменные высказывания, семантическое наполнение которых в полной мере не учитывается имеющимися исследованиями. Так, наряду с указанными в [Шапиро, 1974; Drillon, 1991] смысловыми оттенками этот знак препинания может сигнализировать о высокомерии, пренебрежении и раздражении, как в (1); передавать оценку с оттенком неодобрения, зависти и раздражения, как в (2); служить для выражения настойчивого намерения, как в (3). Еще восклицательный знак применяется для оформления тостов (4), благодарности (5) и некоторых других речевых актов, которые в этой связи ранее не рассматривались. Принципиально важно, что все обнаруженные контексты позволяют постановку восклицательного знака и в русском, и во французском, указывая на сближение функциональной нагрузки этого знака в двух языках, что ранее в научной литературе не освещалось.

(1)

Цехновицер старался уличить их в тупости, хамстве, цинизме, достигая, естественно, противоположных результатов. <...> Если с Цехновицером дружески заговаривали, он вскидывал брови: — Предпочитаю слушать тишину! С. Довлатов. Иностранка (1986).

Il essayait de les coincier pour mettre en évidence leur bêtise, leur goujaterie, leur cynisme et obtenait, naturellement, le résultat contraire. <...> Si quelqu'un lui parlait amicalement, il haussait les sourcils: "Je préfère écouter le silence!" Tr. J. Michaut-Paterno (2001).

(2)

Вдруг из отцовских сорока сделал тысяч триста капиталу, и в службе за надворного перевалился, и ученый... теперь вон еще путешествует! Пострел везде поспел! Разве настоящий-то хороший русский человек станет все это делать? Русский человек выберет что-нибудь одно, да и то еще не спеша, потихоньку да полегоньку, кое-как, а то на-ко, поди! И.А. Гончаров. Обломов (1848–1859).

Avec les quarante mille du père il a fait tout d'un coup un capital de trois cents mille, et dans sa carrière il est allé au-delà de conseiller, sans parler de son instruction. Maintenant en plus il voyage! Partout on ne voit que lui! Est-ce qu'un bon vrai Russe ferait tout cela? Un Russe choisirait une seule chose, et encore, il la ferait pas à pas, en douceur, tranquillement, tandis que là, regarde-moi ça! Tr. L. Jurgenson (1988).

(3)

J'ai maigri, je crois. Envie de choses douces et sucrées. Un sucre d'orge, tiens! Au prochain village je ferai toutes les boutiques s'il le faut et je m'en offrirai un! Jean-Claude Mourlevat. *La rivière à l'envers 2: Hannah* (2000).

Кажется, я похудела. Хочется сладкого. Карамельки — вот чего мне хочется! В следующей деревне хоть все лавки обойду, а куплю себе карAMEлек! Пер. Н. Шаховская (2020).

(4)

Чурилин неожиданно поднялся:

– Да здравствуют трудовые резервы! И достал из кармана вторую бутылку. С. Довлатов. *Чемодан* (1986).

Tchouriline se leva brusquement:

– Vive les réserves de main-d'œuvre! Et il sortit de sa poche une deuxième bouteille. Tr. J. Michaut-Paterno (2001).

(5)

Та, отчаянно улыбаясь, только вскрикивала:

– Ах, покорнейше вас благодарю! Мерси! Мерси! М. Булгаков. *Мастер и Маргарита* (ч. 2) (1929–1940).

Avec un sourire éperdu, Annouchka s'écria:

– Ah! je vous remercie mille fois! Merci! Merci! Tr. Claude Ligny (1968).

В целом полученные данные свидетельствуют о высокой степени семантической синкретичности восклицательного знака — его способности обыкновенно совмещать два и более значений. Это серьезно осложняет следующий, третий, этап, который представляет собой оформление выявленных признаков в классификационную схему — структурную основу будущих аннотаций. Важно учитывать, что перечень признаков в классификации не является окончательным: в нем предусмотрены возможные изменения (как правило, дополняющего характера) в соответствии с новыми обнаруженными фактами языковой реальности. Формирование такого набора признаков определяет дальнейшее направление данного исследования.

Заключение

В статье показано, какие возможности открывают современные надкорпусные базы данных для изучения пунктуации, позволяя автоматизированным способом обрабатывать большие текстовые данные и тем самым обеспечивая высокую достоверность получаемых выводов. Эмпирическим материалом послужили текстовые данные по употреблению восклицательного знака при переводе с русского на французский и с французского на русский. Полученные результаты носят промежуточный характер и указывают на необходимость дальнейшего изучения пунктуации с применением кор-

пусных инструментов. Однако уже на этом этапе анализ параллельных текстовых фрагментов с восклицательным знаком помог выявить ряд ранее не зафиксированных в специализированной литературе особенностей его употребления в обоих сопоставляемых языках. Следующим этапом данного исследования станет формирование набора признаков для лингвистического аннотирования восклицательного знака. Дальнейшие перспективы исследования будут направлены также на определение устойчивых межъязыковых дифференциаций в употреблении изучаемого знака препинания и соответственно на всестороннее описание его функционального потенциала в русском и французском языках.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Валгина Н.С.* Русская пунктуация: принципы и назначение. М., 1979.
2. *Валгина Н.С., Светлышева В.Н.* Русский язык: орфография и пунктуация. Правила и упражнения. М., 2000.
3. *Гончаров А.А., Инькова О.Ю., Кружков М.Г.* Методология аннотирования в надкорпусных базах данных // Системы и средства информатики. 2019. Т. 29. Вып. 2. С. 148–160.
4. *Нуриев В.А., Карпов В.И.* Методология корпусно-ориентированного исследования в области контрастивной пунктуации // Информатика и ее применения. 2023. Т. 17. № 2. С. 90–95.
5. *Нуриев В.А., Кружков М.Г.* Корпусные данные при контрастивном изучении пунктуации. Системы и средства информатики. 2023. Т. 33. Вып. 1. С. 14–23.
6. *Падучева Е.В.* Семантические исследования: Семантика времени и вида в русском языке; Семантика нарратива. 2-е изд., испр. и доп. М., 2010.
7. *Рубинштейн С.Л.* Основы общей психологии. СПб., 2009.
8. *Столяров М.* Искусство перевода художественной прозы // Литературный критик. 1937. № 5–6. С. 242–254.
9. *Чуковский К.* Переводы прозаические // Принципы художественного перевода. СПб., 1919. С. 7–24.
10. *Шануро А.Б.* Современный русский язык. Пунктуация. М., 1974.
11. *Barrault L. et al.* SeamlessM4T-Massively Multilingual & Multimodal Machine Translation // arxiv preprint arxiv:2308.11596. 2023. URL: <https://arxiv.org/abs/2308.11596> (accessed: 05.03.2024).
12. *Bystrova-McIntyre T.* Looking at the Overlooked: A Corpora Study of Punctuation Use in Russian and English // TIS. 2007. Vol. 2. Iss. 1. P. 137–162.
13. *Catach N.* La ponctuation. Histoire et système. P., 1996.
14. *Drillon F.* Traité de la ponctuation française. P., 1991.
15. *Dugas A.* Guide de la ponctuation. Montreal, 2004.
16. *Malmkjær K.* Punctuation in Hans Christian Andersen's stories and in their translations into English // Nonverbal communication and translation: New perspectives and challenges in literature, interpretation and the media / Ed. by F. Poyatos. Amsterdam; Philadelphia, 1997. P. 151–162.
17. *May R.* The Translator in the Text: On Reading Russian Literature in English. Evanston, 1994.

18. *Nádvorníková O.* The use of English, Czech and French punctuation marks in reference, parallel and comparable web corpora: a question of methodology // *Linguistica Pragensia*. 2020. Vol. 30. Iss. 2. P. 30–50.
19. *Nguyen B. et al.* Fast and accurate capitalization and punctuation for automatic speech recognition using transformer and chunk merging // 2019 22nd conference of the oriental COCOSDA international committee for the co-ordination and standardisation of speech databases and assessment techniques (O-COCOSDA). Cebu, 2019. P. 1–5.
20. *Nozaki J. et al.* End-to-end Speech-to-Punctuated-Text Recognition // arXiv preprint arXiv:2207.03169. 2022. URL: <https://arxiv.org/abs/2207.03169> (accessed: 02.03.2024).
21. *Riegel M., Pellat J.-Ch., Rioul R.* Grammaire méthodique du français. 5e éd. P., 2014.
22. *Rubenstein P.K. et al.* AudioPaLM: A Large Language Model That Can Speak and Listen // arXiv preprint arXiv:2306.12925. 2023. URL: <https://arxiv.org/abs/2306.12925> (accessed: 05.03.2024).
23. *Wollin L.* Punctuation: Providing the Setting for Translation? // *Studia Neophilologica*. 2018. Vol. 90. № S1. P. 37–49.
24. *Youdale R.* Using computers in the translation of literary style: Challenges and opportunities. N.Y.; L., 2020.
25. *Zhou Z., Tan T., Qian Y.* Punctuation Prediction for Streaming On-Device Speech Recognition // ICASSP 2022–2022 IEEE International Conference on Acoustics, Speech and Signal Processing (ICASSP). Singapor, 2022. P. 7277–7281.

Vitaly A. Nuriev, Sofia D. Ignatova

SUPRACORPORA DATABASE AS A TOOL FOR STUDYING PUNCTUATION

Federal Research Center “Computer Science and Control” of the Russian Academy of Sciences, Moscow, Russia; nurievv@mail.ru; ignatova_sophia@mail.ru

Abstract: This paper explores the potential of modern information resources such as supracorpora databases for the multidimensional study of punctuation. On the one hand, in different natural languages, while the repertoire of punctuation marks and their graphic representations tend to coincide, there may be zones of functional divergence, so that the rules of placement of the same punctuation mark will differ from one language to another. To know these interlingual discrepancies is fundamentally important for a human translator and for training machine translation systems; otherwise, the translation may significantly distort the semantic content of its source text. Some of these differences were recorded in the pre-corpus era. More of them can be revealed with the aid of supracorpora databases, modern information resources created through the joint efforts of computer science, computational linguistics, and corpus-based translation studies; they not only help to verify the existing knowledge on a wide scale of texts but also to amplify it. On the other hand, punctuation has traditionally been regarded as an area of language that is fairly well-studied, tightly regulated, and therefore least susceptible to change and innovation. However, supracorpora databases provide an opportunity to identify new (not yet found in the normative literature) functional-semantic features of the use of a given punctuation mark. Nowadays, the development of artificial intelligence-

based technologies, namely voice assistants, makes it particularly important to thoroughly research the functional semantics of punctuation marks. The paper shows the opportunities that supracorpora databases provide for punctuation studies, using the example of the exclamation mark in Russian and French.

Keywords: corpus resources; annotation; punctuation; contrastive studies; translation; asymmetry between languages; corpus-based translation studies; database

For citation: Nuriev V.A., Ignatova S.D. (2024) Supracorpora Database as a Tool for Studying Punctuation. *Lomonosov Linguistics and Intercultural Communication Journal*, vol. 27, no. 4, pp. 147–158. (In Russ.)

Funding: The work was performed at the Federal Research Center “Computer Science and Control” of the Russian Academy of Sciences using the CKP “Informatics” of FRC CSC RAS.

About the authors: Vitaly A. Nuriev — Dr. Habil in Philology, Lead Researcher, Federal Research Center “Computer Science and Control” of the Russian Academy of Sciences; nurievv@mail.ru; Sofia D. Ignatova — Engineer, Federal Research Center “Computer Science and Control” of the Russian Academy of Sciences; ignatova_sophia@mail.ru.

REFERENCES

1. Valgina N.S. 1979. *Russkaya punktuatsiya: printsipy i naznachenie* [Russian punctuation: principles and purpose]. Moscow, Prosveshchenie Pubs. (In Russ.)
2. Valgina N.S., Svetlysheva V.N. 2000. *Russkii yazyk: orfografiya i punktuatsiya. Pravila i uprazhneniya* [Russian language: spelling and punctuation. Rules and exercises]. Moscow, Neolit Pubs. (In Russ.)
3. Goncharov A.A., Inkova O.Yu., Kruzhev M.G. 2019. Metodologiya annotirovaniya v nadkorporusnykh bazakh dannykh [Annotation methodology of supracorpora databases]. *Sistemy i Sredstva Informatiki*, vol. 29, no. 2, pp. 148–160. (In Russ.)
4. Nuriev V.A., Karpov V.I. 2023. Metodologiya korpusno-orientirovannogo issledovaniya v oblasti kontrastivnoi punktuatsii [The methodology of the corpus-based studies in the field of contrastive punctuation]. *Informatika i ee Primeneniya*, vol. 17, no. 2, pp. 90–95. (In Russ.)
5. Nuriev V.A., Kruzhev M.G. 2023. Korpusnye dannye pri kontrastivnom izuchenii punktuatsii [The parallel corpora perspective on studying contrastive punctuation]. *Sistemy i Sredstva Informatiki*, vol. 33, no. 1, pp. 14–23. (In Russ.)
6. Paducheva E.V. 2010. *Semanticheskie issledovaniya: Semantika vremeni i vida v russkom yazyke; Semantika narrative* [Semantic studies: Semantics of time and aspect in Russian; Semantics of narrative]. Moscow, Yazyki slavyanskoi kul'tury Pubs. (In Russ.)
7. Rubinshtein S.L. 2009. *Osnovy obshchei psikhologii* [Fundamentals of General Psychology]. Saint-Petersburg, Piter Pubs. (In Russ.)
8. Stolyarov M. 1937. Iskusstvo perevoda khudozhestvennoi prozy [The art of prose translation]. *Literaturnyi kritik*, no. 5–6, pp. 242–254. (In Russ.)
9. Chukovskii K. 1919. Perevody prozaicheskie [Prosaic translations]. *Principles of literary translation*. Petersburg, Vsemirnaya literatura Pubs, pp. 7–24. (In Russ.)
10. Shapiro A.B. 1974. *Sovremenniy russkii yazyk. Punktuatsiya* [The modern Russian language. Punctuation]. Moscow, Prosveshchenie Pubs. (In Russ.)

11. Barrault L. et al. 2023. SeamlessM4T-Massively Multilingual & Multimodal Machine Translation. *arXiv preprint arXiv:2308.11596*. URL: <https://arxiv.org/abs/2308.11596> (accessed: 05.03.2024).
12. Bystrova-McIntyre T. 2007. Looking at the Overlooked: A Corpora Study of Punctuation Use in Russian and English. *TIS*, vol. 2, no. 1, pp. 137–162.
13. Catach N. 1996. *La ponctuation. Histoire et système*. Paris, PUF.
14. Drillon F. 1991. *Traité de la ponctuation française*. Paris, Gallimard.
15. Dugas A. 2004. *Guide de la ponctuation*. Montréal, Éditions Logiques.
16. Malmkjær K. 1997. Punctuation in Hans Christian Andersen's stories and in their translations into English. *Nonverbal communication and translation: New perspectives and challenges in literature, interpretation and the media*. Ed. F. Poyatos. Amsterdam, Philadelphia, John Benjamins Publishing Company, pp. 151–162.
17. May R. 1994. *The Translator in the Text: On Reading Russian Literature in English*. Evanston, IL, Northwestern University Press.
18. Nádovrníková O. 2020. The use of English, Czech and French punctuation marks in reference, parallel and comparable web corpora: a question of methodology. *Linguistica Pragensia*. vol. 30, no. 2, pp. 30–50.
19. Nguyen B. et al. 2019. Fast and accurate capitalization and punctuation for automatic speech recognition using transformer and chunk merging. *2019 22nd conference of the oriental COCOSDA international committee for the co-ordination and standardisation of speech databases and assessment techniques (O-COCOSDA)*, IEEE, pp. 1–5.
20. Nozaki J. et al. 2022. End-to-end Speech-to-Punctuated-Text Recognition. *arXiv preprint arXiv:2207.03169*. URL: <https://arxiv.org/abs/2207.03169> (accessed: 02.03.2024).
21. Riegel M., Pellat J.-Ch., Rioul R. 2014. *Grammaire méthodique du français*. 5e éd. Paris, PUF.
22. Rubenstein P.K. et al. 2023. AudioPaLM: A Large Language Model That Can Speak and Listen. *arXiv preprint arXiv:2306.1292*. URL: <https://arxiv.org/abs/2306.12925> (accessed: 05.03.2024).
23. Wollin L. 2018. Punctuation: Providing the Setting for Translation? *Studia Neophilologica*, vol. 90, no. S1, pp. 37–49.
24. Youdale R. 2020. *Using computers in the translation of literary style: Challenges and opportunities*. London, UK; New York, NY, USA, Routledge.
25. Zhou Z., Tan T., Qian Y. 2022. Punctuation Prediction for Streaming On-Device Speech Recognition. *ICASSP 2022–2022 IEEE International Conference on Acoustics, Speech and Signal Processing (ICASSP)*, IEEE, pp. 7277–7281.

Статья поступила в редакцию 29.03.2024;
одобрена после рецензирования 10.04.2024;
принята к публикации 28.06.2024;

The article was submitted 29.03.2024;
approved after reviewing 10.04.2024;
accepted for publication 28.06.2024.

ИСТОРИЯ, ТРАДИЦИИ И СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ КУЛЬТУРЫ

Н.В. Карташева

КОМПАРАТИВНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ КУЛЬТУРЫ: ТРАДИЦИИ И СОВРЕМЕННОСТЬ

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

Аннотация: Компаративные исследования культуры — одно из перспективных, активно формирующихся направлений российской гуманитарной науки. Развитие полярных процессов глобализации и локализации культур, этноцентризма и мультикультурализма актуализирует задачу изучения культурного многообразия мира. Выявление единых принципов гармонизации человеческого сообщества и природы в культурах разных стран и континентов открывает новые пути предотвращения и решения острых политических конфликтов и экологических проблем современности. Созданная на факультете иностранных языков и регионоведения МГУ имени М.В. Ломоносова научная группа «Компаративные исследования культуры: традиции и современность» объединила сотрудников различных кафедр факультета, занимающихся комплексными исследованиями культурных практик прошлого и настоящего. Особое внимание уделяется актуализации ценностных и смысловых оснований традиционных культур мира. Наряду с теоретическими проблемами научная группа по компаративным исследованиям культур вовлечена в разработку и моделирование новых форм межкультурного взаимодействия и путей повышения культурологической компетентности студентов и школьников, в том числе путем организации полевых исследований культуры с активным участием студентов ФИЯР. О перспективности и востребованности теоретических и прикладных изысканий данной научной группы свидетельствует большое число докладов и публикаций. Актуальность научных исследований в области культурологической компаративистики обусловлена насущной потребностью в обновлении межкультурных, межрегиональных, межэтнических и межконфессиональных аспектов современного гуманитарного знания.

Ключевые слова: компаративистика; традиционная культура; этнические культуры; методология исследований культуры; герменевтика; гуманитарные науки в Московском университете

Карташева Наталья Валерьевна — кандидат культурологии, зав. кафедрой сравнительного изучения национальных литератур и культур факультета иностранных языков и регионоведения МГУ имени М.В. Ломоносова; natkartasheva@gmail.com.



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

Для цитирования: Карташева Н.В. Компаративные исследования культуры: традиции и современность // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2024. Т. 27. № 4. С. 159–171.

Научная группа «Компаративные исследования культуры: традиции и современность» была образована на факультете иностранных языков и регионоведения МГУ имени М.В. Ломоносова в 2023 г. Она объединила активно работавшие с 2012 г. научные группы «Компаративные исследования культуры» (руководитель профессор А.В. Ващенко, после 2013 г. — доц. О.А. Комков) и «Традиционные культуры в современном мире» (руководитель доц. Н.В. Карташева). Проведенное объединение позволило укрупнить масштаб изучаемых явлений и совместить синхронические и диахронические подходы к исследованию культуры. Кроме того, среди участников объединенных групп много исследователей, чьи научные интересы лежат в сфере сравнительного изучения традиционных, этнических культур, мифологии и фольклора. Соединение двух тем в рамках одной группы позволило более рационально выстраивать исследовательские стратегии.

Присутствие в научной деятельности факультета культурологического направления не является случайным или вторичным явлением. Факультет иностранных языков МГУ был создан в период радикальных изменений в жизни страны, во многом, как ответ на запрос общества, оказавшегося не вполне готовым к полноценной коммуникации с представителями иных культур. Но с самого начала существования ФИЯР было очевидно, что утилитарное изучение языков недостаточно для выстраивания полноценного взаимопонимания людей различных культурных габитусов. В связи с этим в образовательных программах факультета появились уникальные курсы под общим названием «Мир изучаемого языка»; в русле лингвокультурологии стало активно развиваться преподавание основ межкультурной коммуникации, а для обеспечения культурологической и литературоведческой составляющей подготовки лингвистов была создана кафедра сравнительного изучения национальных литератур и культур. Но, как известно, преподавание — лишь одна из форм деятельности университета. Классический университет призван, по словам Вильгельма Гумбольдта, «возделывать науку в самом широком и глубоком смысле этого слова и употреблять ее в качестве материала для духовного и нравственного образования»

[Гумбольдт]. Публикации результатов научной работы в форме статей и монографий, подготовка научных кадров в аспирантуре и докторантуре, проведение международных конференций — все составляющие академической университетской науки способствовали развитию фундаментальных междисциплинарных исследований культуры на факультете иностранных языков и регионоведения, обеспечивая ему достойное место среди «старших» гуманитарных факультетов Московского университета. Таким образом, фундамент для возникновения научной группы по компаративным исследованиям культуры был заложен с первых лет существования факультета иностранных языков и регионоведения. Последующие годы, отмеченные масштабными и неоднозначными процессами в мировой и отечественной культуре, подтвердили актуальность компаративной методологии в науке и важность обращения к традиционным ценностям и смыслам.

В 2020 г. ректор Московского университета академик Виктор Антонович Садовничий инициировал создание новых форм организации научной жизни в университете, отвечающих основным тенденциям развития современной науки и позволяющих оптимизировать исследовательский потенциал различных факультетов. Основные задачи отечественной гуманитарной науки в МГУ была призвана решать Междисциплинарная научно-образовательная школа Московского университета «Сохранение мирового культурно-исторического наследия». На факультете иностранных языков и регионоведения в рамках НОШ под руководством декана профессора Галины Георгиевны Молчановой было сформировано направление научных исследований «Когнитивные модулы коммуникации как средства формирования общегуманитарных компетенций человека нового поколения». Само название направления свидетельствует о верности университетским традициям — не только образование и наука, но и формирование личности, способной сохранить и творчески развить общемировое и отечественное культурное наследие. Научная группа «Компаративные исследования культуры: традиции и современность» органично включилась в работу в рамках нового научного направления.

Происходившее в последние 30 лет интенсивное переосмысление истории отечественной культуры, развитие процессов глобализации и локализации культур, мультикультурализма и этноцентризма, активное развитие новых форм информационного обмена и транскультурного взаимодействия на фоне многочисленных «столкновений цивилизаций» поставили перед гуманитарной наукой целый ряд новых задач по изучению истории формирования культурного многообразия мирового сообщества и принципов его существования

в современном мире. Как справедливо отмечал С. Хантингтон, «за годы, прошедшие после окончания холодной войны, мы стали свидетелями начала огромных перемен в самоидентификации народов и символах их идентичности. Глобальная политика начала выстраиваться вдоль новых линий — культурных» [Хантингтон, 2014]. Сравнительные исследования предполагают качественно новый уровень категориальных и типологических сопоставлений, которые поднимались бы над сложившимися научными стереотипами в области сравнительно-исторического изучения цивилизационного треугольника «Россия — Запад — Восток». Разработка методологии компаративистики подразумевает как освоение опыта сравнительно-исторических исследований в различных областях гуманитарного знания, так и создание собственного исследовательского аппарата, основанного на понимании культуры как целостной системы, все элементы которой соотнесены с ценностным ядром.

Компаративная культурология — широкое междисциплинарное научное поле взаимодействия истории, этнографии, социологии, антропологии, лингвистики, философии, искусствоведения, литературоведения. Эвристический потенциал компаративистики обусловлен ее интегративным характером, основывающимся на рефлексии культурного многообразия мира. Выбор методологических подходов в сравнительных исследованиях определяется различными аспектами — социальными, языковыми, этническими, религиозными, позволяющими в совокупности идентифицировать культурные целостности и определять их индивидуальные особенности. В сущности, в процессе мощных трансформаций, переживаемых культурой в постновейшую эпоху, именно компаративистика становится наиболее конструктивным подходом в гуманитарных исследованиях, так как компаративный принцип позволяет, с одной стороны, признавать наличие различий и тем самым постулировать разнообразие как имманентное свойство человеческой цивилизации, а с другой стороны — выявлять тонкие нити родства и сходства, связывающие, объединяющие различные культурные миры и не дающие этому пестрому миру «рассыпаться» на автономные и враждебные атомы.

В отличие от классической модели культуры, четко очерчивающей компоненты исследовательского поля гуманитарных наук (язык, искусство, религия, фольклор и т.п.), современная культура значительно расширяет возможности сравнительных исследований, актуализируя наряду с традиционными объектами изучения субкультурные, информационные, идентификационные, гендерные, технологические и иные аспекты. Кроме того, само определение «сравнительный» в наше время уже не ограничивается непосред-

ственной характеристикой метода исследования, а приобретает концептуальное звучание, подчеркивая невозможность изучения какого-либо культурного феномена без включения его в широкий культурно-исторический контекст, без сопоставления его в диахронии и синхронии с множеством иных предшествовавших, последовавших или соположенных феноменов. И если первоначально компаративистика понималась как сравнение сосуществующих в едином временном континууме объектов, то современный подход, апеллируя к одному из базовых принципов культурологической науки, принципу историзма, легитимизирует сравнение феноменов различных культурных эпох. Таким образом, название научной группы «Компаративные исследования культуры: традиции и современность» вбирает в себя все многообразие возможных сопоставлений в процессе научного изучения культуры. В частности, в задачи данного научного направления входит глубокое изучение этнокультурной специфики и полиморфизма русской культуры; исследование инокультурных миров в их взаимном влиянии; выявление типологических, морфологических, функциональных, пространственно-временных закономерностей развития культурных форм. Особое место в деятельности группы занимает анализ константных составляющих человеческого способа существования (язык, речь, мышление, понимание, интерпретация, общение, деятельность, отношение, целеполагание и т.д.) с позиций междисциплинарного, интегрирующего научно-гуманитарного подхода.

Теоретические основы культурной компаративистики разрабатывались в трудах участников группы О.А. Комкова, И.Л. Анастасьевой, Е.Ю. Деревцовой, К.В. Дудакова-Кашуро, Н.В. Кузнецовой, А.В. Богомаз, А.И. Кашковой. В рамках теоретического направления был уточнен категориальный аппарат исследования по проблематике группы, проанализированы новые ряды функциональных и пространственно-временных закономерностей развития культурных форм. Важными результатами работы группы стало обоснование в ряде статей и докладов особой значимости нового уровня категориальных и типологических сопоставлений в области сравнительно-исторических исследований, а также дальнейшее развитие основ культурфилософской антропологии [Комков, 2018; Анастасьева, 2020]. Развитие теоретических принципов и методологии иконологической герменевтики художественного теста как особого направления в интерпретационном подходе к изучению истории культуры стало основным содержанием работ кандидата культурологии, доцента О.А. Комкова. Своеобразие его научного метода обусловлено, также, профессиональной переводческой практикой, которая в основе своей имеет все то же *сопоставление* ментальных образов

и вербальных моделей разных языковых миров. К теоретическому направлению в деятельности группы относятся работы доцента, кандидата культурологии И.Л. Анастасьевой по теории игровой культуры и аксиологии межкультурного взаимодействия, исследования доцента, кандидата культурологии К.В. Дудакова-Кашуро по проблемам взаимодействия массовой и элитарной культуры, экспериментальным и авангардным явлениям в искусстве, а также исследования молодых участников группы, посвященные феномену автобиографизма, онтологическим категориям в художественной структуре античной трагедии, художественным практикам модернизма и постмодернизма, феномену искусства наива в контексте традиционной культуры.

Совершенно особое место в сфере интересов научной группы занимает *русская культура* — ее традиции и духовные основы, судьбы и свершения ее выдающихся представителей, взаимодействие с иными культурными мирами. Идея России — самобытного государства-цивилизации, заявленная как концептуальная основа государственной политики в выступлении президента Российской Федерации В.В. Путина¹, еще в конце 1990-х годов была положена в основу авторского курса «Русский мир в контексте мировых цивилизаций», разработанного заслуженным профессором МГУ имени М.В. Ломоносова, первым руководителем кафедры сравнительного изучения национальных литератур и культур Валентином Ивановичем Фатющенко (1935–2006). Этот курс стал фундаментом для дальнейшего развития исследований русской культуры на ФИЯР. Участники группы И.В. Моклецова, М.М. Лоевская, Н.В. Карташева, И.В. Васильева сфокусировали свое внимание на духовных основах и идейно-философском наследии русской культуры, рассматривая их в историческом и цивилизационном контексте. Профессор доктор филологических наук И.В. Моклецова последовательно изучает традиционные духовные практики русского народа, а также их рефлексию в творчестве выдающихся представителей русской культуры — П.А. Вяземского, А.Н. Муравьева, Н.В. Гоголя, Я.П. Полонского, Ф.М. Достоевского, А.П. Чехова [Моклецова, 2020]. В круге научных интересов профессора доктора культурологии М.М. Лоевской тексты русской культуры — летописные, агиографические, исторические и художественные [Лоевская, 2020]. В их сопоставлении обнаруживаются те составляющие русской духовной

¹ «Россия — это не просто страна, это действительно отдельная цивилизация: это многонациональная страна с большим количеством традиций, культур, вероисповеданий», — заявил Владимир Путин в программе «Москва. Кремль. Путин» на телеканале «Россия 1». URL: <https://rg.ru/2020/05/17/putin-nazval-rossiuiu-otdelnoj-civilizaciej.html> (дата обращения 07.05.2024).

культуры, которые не теряют своего значения даже при радикальной трансформации культурно-исторического контекста. Проблема сохранения ценностей и смыслов русской культурной парадигмы при переходе российского общества в эпоху модерна исследуется в ряде работ Н.В. Карташевой, Е.В. Жбанкова и Л.Ю. Чашкина сосредоточили свое внимание на изучение русской культуры повседневности в ее советском изводе.

Одной из базовых исследовательских задач научной группы является *реконструкция традиционных мировоззренческих моделей*, определивших облик культурных эпох и региональных ойкумен в их развитии. Исследование традиционных культур мира как особого феномена и культурных традиций как основного механизма культурной динамики имеет давнюю историю на факультете иностранных языков и регионоведения. Его основы во многом были сформированы профессором доктором филологических наук Александром Владимировичем Ващенко (1948–2013), крупнейшим исследователем этнических культур России и Америки, знатоком фольклора и мифологии. Ученики Александра Владимировича — Н.В. Карташева, Ю.С. Овчинникова, К.С. Романов развивают это направление в рамках работы научной группы «Компаративные исследования культуры: традиции и современность» и, в свою очередь, воспитывают новое поколение исследователей традиционной культуры.

Так, продолжая развивать идеи профессора А.В. Ващенко, кандидат культурологии, доц. Н.В. Карташева в своих работах рассматривает культуры малых народов Сибири, Америки и Дальнего Востока сквозь призму национальной политики Российской империи и миссионерской деятельности РПЦ [Карташева, 2022]. Доцент, канд. культурологии Ю.С. Овчинникова специализируется в сферах этномузыкологии и этнопедагогике. Музыкальный код, как известно, один из базовых кодов культуры, затрагивающий глубинные слои психологии и отражающий накопленный коллективный опыт взаимодействия человека с миром природы [Баркова, 2013; Овчинникова, 2022]. Этномузыкальные исследования позволяют выявить основу жизнепонимания этноса на самых ранних этапах его существования и спроецировать этот опыт на современный мир, так остро нуждающийся в осознанном и гармоничном взаимодействии с природой. Вполне закономерно, что от изучения музыки в традиционных культурах исследовательница перешла к изучению народной педагогики и той роли, которую в ней играет воспитание красотой и творчеством [Овчинникова, 2019]. Иное направление научных интересов А.В. Ващенко продолжено в работах кандидата культурологии, доц. К.С. Романова. Предмет его изучения — столкновение

этнических традиций и постмодернистской парадигмы сегодняшней западной цивилизации, а также современные методологические подходы в зарубежных cultural studies [Романов, 2015].

Этническое как предмет разностороннего исследовательского внимания занимает значительное место в трудах участников группы. Так, работы О.А. Егоровой, Е.Г. Грушевской, В.М. Махлина, Н.А. Протоповой, С.А. Сидневой посвящены культурному синкретизму в различных этнических традициях, сравнительному изучению британского и русского фольклора, этническому своеобразиею современных культур Средиземноморья и многому другому. В результате проведенных исследований были выявлены культурные формы и практики, позволяющие этническим культурам адаптироваться к современной цивилизационной реальности и продолжать выполнять важнейшие функции духовного жизнеобеспечения и культурной идентификации.

Традиционная культура как одна из базовых исторических моделей культуры требует разработки особых подходов к ее изучению. Важно выявить различные формы актуализации традиционных культур в современном культурном пространстве, исследовать педагогические и психологические аспекты популяризации традиционных культур. В рамках группы проводится работа по анализу наиболее актуальных в современной социокультурной ситуации аспектов традиционной культуры: этноконфессионального, педагогического, интегративного, визуального, социального. Проблематика традиции и новации сквозь призму творческой личности исследуется в рамках регулярно проводимой с 2005 г. кафедрой сравнительного изучения национальных литератур и культур Международной научной конференции «Феномен творческой личности в культуре. Фатющенковские чтения». Ее итоги нашли отражение в публикации сборников докладов и материалов [Феномен творческой личности в культуре, 2023].

Своеобразие бытования традиционных культур в современном мире стало также предметом эмпирических исследований с использованием разнообразного методологического инструментария: включенное наблюдение, полевые исследования, опросы, анализ информационного поля и др. Активное участие в данных исследованиях студентов позволило выстроить полный цикл научно-исследовательской работы: от проведения полевой практики в культурном пространстве исторического города (Каргополь, Елец, Рязань), сельского поселения (с. Константиново Рязанской области) до презентации полученных результатов на факультете иностранных языков и регионоведения, публикации научных статей. Проводимые

исследования также получили освещение в социальных сетях и СМИ.

Характеризуя деятельность группы по компаративным исследованиям культуры, нельзя не упомянуть о постоянно развивающемся академическом сотрудничестве. Известно, что научные коммуникации, обмен суждениями и совместные исследования — значимый компонент развития любого научного направления. Участники группы взаимодействуют с исследователями российских и зарубежных университетов и научных институтов РАН, с музеями, архивами, библиотеками, научными обществами и общественными организациями (в частности, с Научно-образовательным культурологическим обществом (НОКО), Международной ассоциацией преподавателей русского языка и литературы (МАПРЯЛ), Императорским Православным Палестинским обществом (ИППО), Российским обществом по изучению США и Канады, Союзом переводчиков Сербии, Институтом итальянской культуры, Культурным центром Смедерево (Сербия), Научно-образовательным центром «Гнозис» (Кипр), Китайской академией искусств и др.). География научных конференций и совместных проектов, участниками которых были члены группы, весьма обширна. Это Рязань, Елец, Петрозаводск, Ярославль, Симферополь, Вологда, Тотьма, Санкт-Петербург и другие российские города, а также Никосия (Кипр), Смедерево (Сербия), Барселона, Гранада, Валенсия (Испания), Оломоуц (Чехия), Стамбул (Турция), Минск (Белорусь), Астана (Казахстан), Ереван (Армения) и др.

Особое внимание участники группы уделяют разработке методических аспектов преподавания культурологических дисциплин. На основе полученных научных результатов разработаны и введены в преподавание новые курсы: «Формы визуальной репрезентации культуры в современном мире», «Сравнительная мифология», «Русский театр в мировом контексте», «Современные формы трансляции нематериального культурного наследия», «Традиционные культуры в современном мире», «Музейная культура в России и за рубежом», «История и культура сквозь призму литературного текста», «Россия XIX–XX вв.: социальные трансформации и художественная культура», «Культуры народов России». Была разработана серия спецкурсов и спецсеминаров, учебных программ и учебно-методических работ, посвященных истории антропологической мысли в культурах России, Европы и Востока. Под руководством сотрудников группы ежегодно защищаются курсовые и выпускные квалификационные работы, магистерские диссертации.

Количественные данные являются сугубо формальным показателем интенсивности научного труда и не могут выразить всей полноты объективной картины проведенной работы. Однако резуль-

таты деятельности объединенной группы только за 2023 г. всё же свидетельствуют о большой интенсивности научного поиска. Была проведена апробация полученных научных результатов в виде публикации 48 статей, девяти монографий и книг переводов; участники группы за год выступили с 82 докладами на международных и всероссийских конференциях. Была продолжена фиксация полученных в результате научной работы выводов в докторских и кандидатских диссертациях участников группы. Перспективы работы научной группы «Компаративные исследования культуры: традиции и современность» определяются как актуальностью проблематики проводимых исследований, так и вовлеченностью в работу группы молодого поколения — студентов, магистрантов, аспирантов. Переживаемые европейской цивилизацией кризисные явления настоятельно побуждают российских ученых расширять пространство научных интересов, включая в него культуры Юга и Востока, и в этой ситуации сложившиеся на факультете иностранных языков и регионоведения традиции изучения этнических культур позволяют внести весомый вклад в активно развивающиеся новые направления. Внимание к традиционным ценностям и духовным основаниям культуры сегодня все больше осознается как важнейшая опора и залог выживания российского общества, и в этом ключе исследования российской цивилизации, проводимые участниками группы по компаративным исследованиям культуры, приобретают особую значимость.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Анастасьева И.Л.* Феномен игры в шар как опыт мистической практики движения души к себе (Николай Кузанский) // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2020. № 4. С. 105–115.
2. *Баркова Ю.С.* Музыкальное Миротворчество: традиционная музыка народов мира в духовно-экологической цивилизации. М., 2013.
3. *Гумбольдт В.* О внутренней и внешней организации высших научных учреждений в Берлине // Перевод и комментарий Виталия Куренного. Публикация на сайте Высшей школы экономики. URL: https://www.hse.ru/data/746/451/1233/%D0%9A%D1%83%D1%80%D0%B5%D0%BD%D0%BD%D0%BE%D0%B9%D0%92%D0%90_%D0%93%D1%83%D0%BC%D0%B1%D0%BE%D0%BB%D1%8C%D0%B4%D1%82_%D0%9E%20%D0%B2%D0%BD%D1%83%D1%82.rtf (дата обращения: 11.05.2024).
4. *Карташева Н.В.* Проблема русификации коренных народов Сибири в православной миссионерской публицистике второй половины XIX в. // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2022. № 4. С. 173–184.
5. *Комков О.А.* Imago hominis: образы человека в философии культуры XX–XXI веков // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2018. № 3. С. 200–207.
6. *Лоевская М.М.* Истоки эмоционально-экспрессивного стиля в житии протопопа Аввакума // Социальные и гуманитарные науки на Дальнем Востоке. 2020. № 1. С. 37–48.

7. *Моклецова И.В.* Традиция милосердия в поэме Н.В. Гоголя «Мертвые души» // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2020. № 2. С. 76–85.
8. *Овчинникова Ю.С.* Педагогическая значимость постижения трансформационных музыкальных практик народов мира в современном образовании // Музыкальное искусство и образование. 2019. Т. 7. № 2. С. 57–76.
9. *Овчинникова Ю.С.* Этнокультурные интонационные коды музыкальных практик: опыт построения культурологической модели анализа // Культура и цивилизация. 2022. Т. 12. № 5-1. С. 412–420.
10. *Романов К.С.* Перемена перспективы: благородный дикарь, колонизация и постколониализм в художественном мире Кента Монкмана // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2015. № 1. С. 64–71.
11. Феномен творческой личности в культуре: Фатющенковские чтения. Вып. 10: Материалы X Международной научной конференции: Сб. статей / [отв. ред. Н.В. Карташева]. Вып. 10. М., 2023.
12. *Хантингтон С.* Столкновение цивилизаций. М., 2014. URL: <https://www.litres.ru/book/semuel-hantington/stolknovenie-civilizaciy-129246/chitat-onlayn/> (дата обращения: 11.05.2024).

Natalya V. Kartasheva

COMPARATIVE CULTURE STUDIES: TRADITIONS AND MODERNITY

*Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia;
natkartasheva@gmail.com*

Abstract: Comparative culture studies is one of the promising and actively forming areas of the Russian humanities. The development of polar processes of globalization and localization of cultures, ethnocentrism and multiculturalism actualizes the task of studying the cultural diversity of the world. The discovery of common principles of harmonization of the human society and nature in the cultures of different countries and continents opens up new ways to prevent and solve acute political conflicts and environmental problems of our time. Created at the Faculty of Foreign Languages and Area Studies of Lomonosov Moscow State University, the research group brought together staff from various departments of the faculty engaged in holistic studies of cultural practices of the past and present. Special attention is paid to the actualization of the values and conceptual foundations of traditional cultures of the world. Along with theoretical problems, the research group in comparative culture studies is involved in the development and modeling of new forms of intercultural interaction and ways to improve the cultural competence of university and high school students. This is achieved, among other things, by organizing field culture studies in which the students of the faculty take an active part. The prospects and relevance of both theoretical and applied work of the research group “Comparative Culture Studies: Traditions and Modernity” are evidenced by a large number of conference papers and publications. The importance of scientific research in the field of comparative culture studies is due to the urgent need to update the

intercultural, interregional, interethnic and interconfessional aspects of modern humanitarian knowledge.

Keywords: comparative studies; traditional culture; ethnic cultures; methodology of culture studies; hermeneutics; humanities at Moscow State University

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

For citation: Kartasheva N.V. (2024) Comparative Culture Studies: Traditions and Modernity. *Lomonosov Linguistics and Intercultural Communication Journal*, vol. 27, no. 4, pp. 159–171. (In Russ.)

About the author: Natalya V. Kartasheva — PhD in Cultural Studies, Associate Professor, Head of the Department of Comparative Literature and Culture, Faculty of Foreign Languages and Area Studies, Lomonosov Moscow State University; natkartasheva@gmail.com.

REFERENCES

1. Anastas'eva I.L. 2020. Fenomen igry v shar kak opyt misticheskoi praktiki dvizheniya dushi k sebe (Nikolai Kuzanskii) [Play As a Mystical Practice of the Soul Moving Toward Itself in the Writings of Nicolaus Cusanus]. *Moscow State University Bulletin. Series 19. Linguistics and Intercultural Communication*, no. 4, pp. 105–115. (In Russ.)
2. Barkova Yu.S. 2013. *Muzыkal'noe MiroTvorchestvo: traditsionnaya muzyka narodov mira v dukhovno-ekologicheskoi tsivilizatsii* [Musical Peacemaking: Traditional Music of the Peoples of the World in a Spiritual and Ecological Civilization]. Moscow, Tipografiya MGU. (In Russ.)
3. Gumbol'dt V. *O vnutrennei i vneshnei organizatsii vysshikh nauchnykh uchrezhdenii v Berline* [The internal and external organization of higher scientific institutions in Berlin.]. (In Russ.) URL: https://www.hse.ru/data/746/451/1233/%D0%9A%D1%83%D1%80%D0%B5%D0%BD%D0%BD%D0%BE%D0%B9_%D0%92%D0%90_%D0%93%D1%83%D0%BC%D0%B1%D0%BE%D0%BB%D1%8C%D0%B4%D1%82_%D0%9E%20%D0%B2%D0%BD%D1%83%D1%82.rtf (accessed: 11.05.2024)
4. Kartasheva N.V. 2022. Problema rusifikatsii korennykh narodov Sibiri v pravoslavnoi missiionerskoi publitsistike vtoroi poloviny XIX v [The issue of the Russification of indigenous peoples in Siberia through Orthodox missionary activities in the second half of the 19th century.]. *Moscow State University Bulletin. Series 19. Linguistics and Intercultural Communication*, no. 4, pp. 173–184. (In Russ.)
5. Komkov O.A. 2018. Imago hominis: obrazy cheloveka v filosofii kul'tury XX–XXI vekov [Imagohominis: human images in the philosophy of culture of the 20th–21st centuries: the program of the inter-faculty course]. *Moscow State University Bulletin. Series 19. Linguistics and Intercultural Communication*, no 3, pp. 200–207. (In Russ.)
6. Loevskaya M.M. 2020. Istoki emotsional'no-ekspressivnogo stilya v zhitii protopopa Avvakuma [The origins of the emotionally expressive style in the writings of Archpriest Avvakum]. *Sotsial'nye i gumanitarnye nauki na Dal'nem Vostoke*, no. 1, pp. 37–48. (In Russ.)
7. Mokletsova I.V. 2020. Traditsiya miloserdiya v poeme N.V. Gogolya Mertvye dushi [The Tradition of Mercy in N. V. Gogol's Poem “Dead Souls”]. *Moscow State Uni-*

- versity Bulletin. Series 19. Linguistics and Intercultural Communication, no. 2, pp. 76–85. (In Russ.)
8. Ovchinnikova Yu.S. 2019. Pedagogicheskaya znachimost' postizheniya transformatsionnykh muzykal'nykh praktik narodov mira v sovremennom obrazovanii [The pedagogical importance of understanding the transformational musical traditions of the people of the world in contemporary education.]. *Muzykal'noe iskusstvo i obrazovanie*, vol. 7, no. 2, pp. 57–76. (In Russ.)
 9. Ovchinnikova Yu.S. 2022. Etnokul'turnye intonatsionnye kody muzykal'nykh praktik: opyt postroeniya kul'turologicheskoi modeli analiza [Ethnocultural Intonation Codes of Musical Practices: The Experience of Building a Cultural Analysis Model]. *Kul'tura i tsivilizatsiya*, vol. 12, no. 5-1, pp. 412–420. (In Russ.)
 10. Romanov K.S. 2015. Peremena perspektivy: blagorodnyi dikar', kolonizatsiya i postkolonializm v khudozhestvennom mire Kenta Monkmana [Perspective Shift: “the Noble Savage”, Colonization and Post-colonialism in Kent Monkman’s Art]. *Moscow State University Bulletin. Series 19. Linguistics and Intercultural Communication*, no. 1, pp. 64–71. (In Russ.)
 11. Kartasheva N.V., ed. 2023. *Fenomen tvorcheskoi lichnosti v kul'ture: Fatyushchenkovskie chteniya*. [The Phenomenon of Creative Personality in Culture: Readings in Memory of V.I. Fatyushchenko]. Moscow, Nauka. (In Russ.)
 12. Khantington S. 2014. *Stolknovenie tsivilizatsii* [The Clash of Civilizations]. Moscow, AST Publishers. (In Russ.) URL: <https://www.litres.ru/book/semuel-hantington/stolknovenie-civilizaciy-129246/chitat-onlayn/> (accessed: 07.05.2024).

Статья поступила в редакцию 13.05.2024;
одобрена после рецензирования 29.05.2024;
принята к публикации 28.06.2024;

The article was submitted 13.05.2024;
approved after reviewing 29.05.2024;
accepted for publication 28.06.2024.

И.И. Руцинская

**РАННИЕ ПОРТРЕТЫ М.В. ЛОМОНОСОВА
В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ИСТОРИОГРАФИИ XX–XXI вв.:
ПРОБЛЕМЫ ИНТЕРПРЕТАЦИИ**

*Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, Москва,
Россия; irinaru2110@gmail.com*

Аннотация: Живописные и графические портреты М.В. Ломоносова, созданные в XVIII в., т.е. при жизни ученого и на протяжении нескольких десятилетий после смерти, сформировали и закрепили его узнаваемый визуальный образ. Неудивительно, что данные произведения постоянно находятся в центре внимания отечественных исследователей. За непродолжительный период их изучения был пройден путь от полного отсутствия каких-либо сведений о портретах до накопления внушительной системы знаний и аккумуляирования суммы научных интерпретаций. Сформировано проблемное поле исследований, тот круг вопросов, ответы на которые пытался найти практически каждый из ученых, обращавшийся к данной тематике. Между тем до сих пор отсутствует историографический анализ выделенной проблематики. Не обрисована история рождения теоретических концепций и авторских интерпретаций, не изучено, как они менялись во времени, а зачастую и кардинально пересматривались. В данной статье впервые проведена систематизация имеющегося историографического материала, впервые выделены основные аспекты исследований, сохранявшие свою актуальность для отечественных ученых на протяжении XX–XXI вв. Рассмотрена не только история зарождения и бытования важнейших теоретических концепций, но история изучения отдельных произведений, выявлены проблемы их интерпретации, во многом существовавшим социокультурным контекстом.

Ключевые слова: историография; изучение; портрет; копия; гравюра; живопись; интерпретация; М.В. Ломоносов; Ф.И. Шубин

doi: 10.55959/MSU-2074-1588-19-27-4-13

Для цитирования: Руцинская И.И. Ранние портреты М.В. Ломоносова в отечественной историографии XX–XXI вв.: проблемы интерпретации // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2024. Т. 27. № 4. С. 172–182.

История научных интерпретаций произведений изобразительно-го искусства, как правило, пишется на шедеврах, на выдающихся

Руцинская Ирина Ильинична — доктор культурологии, профессор, профессор кафедры региональных исследований факультета иностранных языков и регионоведения МГУ имени М.В. Ломоносова; irinaru2110@gmail.com.

© Руцинская И.И., 2024



памятниках живописи или графики. Работы же художников так называемого второго ряда не удостоиваются многочисленных исследований, в результате скудный историографический материал не позволяет реконструировать эволюцию их трактовок.

По-иному складывается научная ситуация, когда объектом изучения выступает не произведение одного художника, а круг работ, написанных разными авторами и посвященных определенному сюжету или персонажу. В этом случае исследователи — каких бы методов они ни придерживались — обращаются к анализу работ, созданных художниками разного уровня мастерства и таланта. Следовательно, возникает возможность увидеть, как в ходе научных исследований интерпретируются «средние», «невыдающиеся» произведения, которые составляют основную часть изобразительной продукции любой эпохи и наглядно отражают господствовавшие нормы и художественные практики.

Обращаясь к истории интерпретации визуальных образов М.В. Ломоносова, мы оказываемся в ситуации не исключительной, но все же специфической: среди портретов ученого, выполненных в XVIII в., т.е. при его жизни и на протяжении нескольких десятилетий после смерти, нет ни одного изображения, написанного выдающимся (или просто известным) русским или же иностранным художником. В лучшем случае мы имеем дело с произведениями крепких профессионалов, знающих дело, работающих в рамках тех практик и норм, которые характерны для эпохи. В худшем же случае — со старательными копиями, не претендующими на создание индивидуального образа.

Для искусствоведов подобный материал не представляет серьезного интереса. Неудивительно, что значительная часть исследований, посвященных портретам Ломоносова, написана филологами (Д.С. Бабкин, С.И. Николаев), музееведами (Н.П. Анциферов), библиографами (Е.Н. Рачкова) и даже математиками (В.А. Варнек). Очевидно, в силу именно этого обстоятельства ученые, обращающиеся к анализу портретов Ломоносова, не отслеживали эволюцию их трактовок, не очерчивали круг основных проблем, поднимаемых предшественниками. Порой авторы вступали между собой в диалог, соглашаясь или споря с некоторыми оценками коллег. Однако даже в наиболее фундированных исследованиях, посвященных образу Ломоносова в искусстве, как, например, в монографии М.Е. Глинки, вопрос выстраивания историографических конструкций не поднимался. В редких случаях упоминались имена отдельных ученых: «Разумеется, мы с благодарностью использовали немногочисленные работы, специально посвященные некоторым ломоносовским портретам, а именно: статьи Д.С. Бабкина, Н.П. Анциферова, В.К. Макарова, А.Л. Вайнберг» [Глинка, 1961: 5].

Таким образом, историография данной проблематики на сегодняшний день не изучена, даже не намечены ее отдельные аспекты. В контексте существующего поистине необъятного научного материала в разных областях «ломоносоведения» (в том числе материала историографического) данная ситуация выступает как очевидная лакуна.

Задача настоящей статьи — провести историографическое исследование по заявленной тематике, очертить проблемное поле научных изысканий, под которым мы понимаем «относительно устойчивую совокупность исследовательских проблем, объединенных общим существенным смыслом, вызывающим исследовательский интерес в течение продолжительного времени» [Писарева, Тряпицына, 2016: 42].

Решение данной задачи представляется актуальным не только в научном плане. На сегодняшний день в публицистическом пространстве, в научно-популярной среде продолжают фигурировать концепции, давно отвергнутые, признанные неверными, необоснованными. Некритичное обращение современных авторов к текстам прошлых лет обусловлено в том числе отсутствием историографического анализа, позволяющего отследить рождение, развитие, а нередко и кардинальный пересмотр научных теорий.

Список источников по интересующей нас теме включает полтора десятка разножанровых текстов: статьи; монографии; научные каталоги. Как правило, интерес ученых к портретам М.В. Ломоносова инспирирован интересом к личности ученого. Отсюда своеобразная «ритмичная пульсация» в датировке публикаций: они чаще всего приурочены к его юбилеям.

Первая попытка систематизации портретов М.В. Ломоносова была выполнена в ходе подготовки грандиозной выставки 1912 г. «М.В. Ломоносов и Елизаветинское время». Приуроченная к двухсотлетию юбилею великого ученого, выставка проходила в Санкт-Петербурге, в залах Академии художеств. К ней был издан подробный каталог, который в том числе отражал существовавшие на тот момент знания о визуальных репрезентациях Ломоносова. В книге фигурировало девять живописных портретов и четыре гравюры, датированные XVIII в. Работа, сделанная авторами экспозиции, впечатляет: произведения были получены из Академии наук, Московского университета, Эрмитажа, из частных собраний. Однако информация о портретах на тот момент была минимальной, подавалась следующим образом: «Портрет масляными красками, работы неизвестного художника. Собрание князя Александра Михайловича Голицына»¹. Авторство и датировка большинства работ не были установлены.

¹ Каталог выставки «Ломоносов и Елизаветинское время». Раздел 7. 2-е изд. СПб., 1912. С. 2.

Составители каталога попытались провести простейшую типологи-зацию, разделив часть представленных полотен на две группы: «порт-реты одного типа — в розовом камзоле», «портреты одного типа — в красном камзоле»², что вполне определенно указывало на их вторичность, репрезентировало как группу однотипных копий.

Создание столь большого количества повторений не было чем-то необычным. Напротив, мы имеем дело с чрезвычайно распростра-ненной, традиционной художественной практикой XVIII столетия. Мастер мог менять фон, колорит, размер полотна, количество и со-став представленных на нем аксессуаров, однако внешность персо-нажа, положение фигуры в пространстве, общую композицию оставлял узнаваемыми. Возникал определенный иконографический тип. Их могло быть несколько, а мог быть один. Это определялось количеством изображений, выполненных с натуры, количеством портретов, для которых человек специально позировал. Они несли точные черты портретируемого, на которые и ровнялись все послед-ующие мастера, выполняя копии.

В свете сказанного неудивительно, что одной из главных задач, сто-явших перед исследователями, был поиск «первообраза» — того само-го портрета Ломоносова, который написан с натуры и благодаря кото-рому вот уже более двух веков существует узнаваемый образ ученого.

В каталоге выставки из общего ряда был выделен и подан под первым номером портрет, принадлежавший «зятю Ломоносова — А.А. Константинову, затем его дочери — С.А. Раевской...»³ Он также значился как работа неизвестного мастера, но важно, что в тексте была прослежена вся история владельцев портрета от од-ного поколения потомков Ломоносова к другому. Тем самым как бы определялась его подлинность, «изначальность», косвенно утверж-далось, что портрет выполнен при жизни ученого.

Однако данный портрет в последующие годы был утерян. В ре-зультате чего вопрос о «первообразе» остался открытым.

Одним из первых к его решению обратился советский литерату-ровед Д.С. Бабкин. В 1940 г. ученый опубликовал статью в престиж-ном академическом издании [Бабкин, 1940], где настаивал, что первый, «исходный» портрет Ломоносова был выгравирован фран-цузским художником Этьеном Фессаром в 1757 г. Именно гравюру, по мнению Д.С. Бабкина, повторяли и копировали все последующие авторы живописных и графических изображений Ломоносова.

Документы свидетельствуют, что заказчиком гравюры выступил И.И. Шувалов: фессаровский портрет должен был служить фронтиспи-

² Там же.

³ Там же.

сом к первому тому двухтомного собрания сочинений Ломоносова⁴, которое готовилось к печати в типографии Московского университета.

Д.С. Бабкин признавал: «У нас нет никаких сведений о пребывании Фессара в России» [Бабкин, 1940: 306], но настаивал (не имея на то никаких оснований), что художник в 1757 г. «приезжал по приглашению Шувалова и вскоре уехал обратно во Францию» [Бабкин, 1940: 306]. Высказанная концепция оказалась чрезвычайно популярной и долгое время повторялась во многих исследованиях как доказанная. В частности, шесть лет спустя известный музеевед и историк культуры Н.П. Анциферов полностью подтвердил ее в своей статье, указывая: «... гравюра имела такой успех, что вскоре приобрела значение канона и в основном властно определила трактовку облика великого помора» [Анциферов, 1946: 286].

В данной концепции все оказалось ошибочным, однако расставание с ней происходило тяжело и медленно. В 1957 г. сотрудница Исторического музея А.Л. Вейнберг доказала, что Этьен Фессар в Россию никогда не приезжал, а, по сведениям современников Ломоносова, гравюру прислали из-за границы. Она же, опираясь на записки Я. Штелины⁵, сообщила: «Нам известно, что в 50-х годах приезжий австрийский художник Преннер в Петербурге исполнил не дошедший до нас портрет великого ученого» [Вейнберг, 1957: 6]. Казалось бы, наконец-то, найден тот самый первый визуальный образ, от которого отталкивались все остальные авторы XVIII столетия. Но Вейнберг, предположив, что именно на основе рисунка с работы Г.К. Преннера, отправленного в Париж, был создан гравированный портрет, вернулась к идее о том, что гравюра Фессара (с внесенными в нее правками, которых мы коснемся ниже) «послужила исходным материалом для единственного дошедшего до нас прижизненного портрета Ломоносова» [Вейнберг, 1957: 9], имея в виду тот самый принадлежавший семье Ломоносова портрет, который фигурировал в каталоге 1912 года под первым номером, а в последствии был утерян.

Только в 1961 г. в монографии, посвященной образу М.В. Ломоносова в искусстве, М.Е. Глинка высказала предположение, что именно картина Преннера была первым, исходным портретом Ломоносова, с которого создавалась гравюра Э. Фессара. «Гравюра, — указывала исследователь, — нередко исполнялась по живописному портрету. Но случаи написания портрета по гравюре неизвестны» [Глинка, 1961: 12]. Это замечание чрезвычайно важное, оно свиде-

⁴ Собрание разных сочинений в стихах и прозе господина коллежского советника и профессора Михайла Ломоносова. Кн. 1–2. М., 1757–1765.

⁵ Штелин Я. Черты и анекдоты для биографии Ломоносова, взятые с его собственных слов Штелиным // Москвитянин. 1850. № 1.

тельствует о знании исследователем художественных практик XVIII столетия, которым явно не владел, конструируя свою теорию, литературовед Д.С. Бабкин. Для современных же искусствоведов утверждение, что «портретные эстампы в XVIII в. имели в основе репродукционный характер и самым тесным образом были связаны с искусством живописи, ибо именно живописные портреты чаще всего служили в качестве оригиналов для последующей публикации» [Тетермазова, 2013: 276], звучит как аксиома.

Таким образом, идею о том, что первичным изображением Ломоносова служила гравюра, можно считать полностью опровергнутой. В наши дни отечественные музеи, владеющие любой из живописных копий данного портрета, выполненных в XVIII в., указывают в каталогах, что картина представляет собой повтор «единственного прижизненного живописного изображения М.В. Ломоносова, исполненного в 1755 г. работавшим в России австрийским художником Г.К.И. фон Преннером»⁶. Так что ломать копыя и доказывать общеизвестный факт (как это делает, напр.: [Варнек, 2011]), нет смысла.

Другой проблемой, которая на протяжении десятилетий оставалась в центре внимания, была проблема изменений, внесенных в гравюру Э. Фессара после того, как она была прислана в Петербург. Многие авторы описывали и тщательно исследовали характер внесенных изменений. Они сводятся к нескольким пунктам: вместо морского пейзажа за правым плечом Ломоносова появился сельский пейзаж, исправлено положение ног портретируемого, варьируется набор аксессуаров. Однако нас интересует иной аспект данной темы. Это тезис, который в качестве общепринятой аксиомы, никем не подвергаемой сомнению, повторялся и продолжает повторяться вплоть до сегодняшнего времени во всех публикациях — как научных, так и научно-популярных. С небольшими вариациями он звучит так: «Изменения в гравюру Э. Фессара были внесены по требованию Ломоносова».

Первый, кто подобным образом описал ситуацию, был все тот же Д.С. Бабкин: «Получив пробный оттиск портрета, Ломоносов сразу же отверг его...Он вызвал к себе старого академического художника Вортмана и поручил ему переделать Фессаровский портрет» [Бабкин, 1940: 307]. «Отверг», «воспротивился», «поручил», «заставил» — глаголы, использованные Д.С. Бабкиным для описания всей ситуации, рисуют картину полного самовластия ученого. При этом весь сюжет сконструирован с опорой на единственный источник — письмо Ломоносова Шувалову от 23 ноября 1757 г., в котором

⁶ Государственный исторический музей. Официальный сайт. URL: <https://nav.shm.ru/exhibits/704/> (дата обращения: 21.01. 2024).

на сей счет прописана следующая фраза: «По милостивому Вашего Превосходительства люблению и доброжелательству к наукам нагрыдорванного (выгравированного. — *И.Р.*) моего портрета несколько листов отпечатано, как Вы приказать изволили, из которых пять при сем приложены. Мастер Вортман, уповаю, что скоро исправит известные в нем погрешности»⁷. Из данного текста следует: Ломоносов информировал непосредственного заказчика портрета о том, что хорошо известные ему погрешности находятся в процессе исправления. И только. Отсюда логично вытекает предположение, что Ломоносов и Шувалов уже обсуждали присланную из Парижа пластину, пришли к общему мнению по поводу необходимости внести в нее правки. Решение, очевидно, было коллегиальным. Так что перекладывание недовольства на плечи одного Ломоносова, использование безапелляционных глаголов, якобы описывающих его действия, последовавшие сразу после осмотра оттисков, остаются на совести Д.С. Бабкина.

Последующие авторы предпочитали немного смягчать интонации: «Ломоносов указал Вортману на несколько недостатков в портрете... *просил* его заменить фессаровский пейзаж» [Безбородов, 1948: 175]. Смысл сюжета, однако, от этого не менялся.

Много внимания уделила ему А.Л. Вайнберг. В начале своего исследования она, казалось бы, предложила иное толкование ситуации: «Фессаровский портрет был предназначен И.И. Шуваловым для издания сочинений Ломоносова. Поэтому неудивительно, что они оба — Ломоносов и Шувалов — внимательно, скорее критически рассматривали и обсуждали присланную из Парижа гравированную доску работы Фессара до выполнения с нее пробных оттисков» [Вейнберг, 1975: 7]. Однако в ходе дальнейшего изложения автор, противореча себе, перешла к доказательствам того, что «фессаровский портрет не соответствовал требованиям Ломоносова» [Вейнберг, 1975: 8] и погрешности в гравюре заметил именно он, что у него был опыт восприятия живописных работ, позволяющий увидеть недостатки и подсказать художнику способы их исправления.

Столь же алогичное обращение к выводу Д.С. Бабкина продемонстрировала Е.С. Кулябко. Исследователь, опираясь на архивные материалы о публикации сочинений Ломоносова в 1757 г., подробно описала огромную роль, которую играл Шувалов в подготовке издания: он «уделял большое внимание не только содержанию, но и внешнему оформлению книги, начиная от выбора шрифтов и кончая заказом гравюр и виньет. По его распоряжению заново гравировались недостаточно хорошо выполненные работы» [Кулябко, 1966: 103]. Но

⁷ *Биларский П.С.* Материалы для биографии Ломоносова. СПб., 1865. С 356.

далее автор статьи (конечно же со ссылкой на Бабкина) неожиданно заключает: «Передельвался, как мы знаем, и портрет Ломоносова, исполненный по заказу Шувалова французским художником Этьеном Фессаром, *не понравившийся Ломоносову*» [Кулябко, 1966: 103].

Как видим, практически все авторы поверили исследованию 1940 г., не посчитав нужным обратиться к самому источнику, на которое это исследование опиралось.

Помимо указанной концепции, которая продолжает благополучно циркулировать в современных текстах, от Бабкина идет еще один тезис, который принимался научным сообществом более двадцати лет, а после его полного опровержения, продолжал свою жизнь еще лет пятнадцать.

Речь идет об атрибутировании одного из живописных портретов Ломоносова, который Бабкин определил как произведение, выполненное известным скульптором XVIII века Ф.И. Шубиным — земляком Ломоносова, создавшим знаменитый бюст ученого для Камероновой галереи в Царском Селе (1792). Исследователь утверждал, что на холсте частично сохранилась подпись мастера.

Отсутствие выдающихся работ в иконографии Ломоносова явно воспринималось советскими авторами как проблема. Возникало желание привлечь громкие имена. Шубин казался очевидным претендентом: он много общался со своим великим земляком, он явно делал зарисовки для бюста (выполненного правда, спустя более четверти века после смерти Ломоносова). Он мог (!) использовать зарисовки для живописного портрета. Как только родилась концепция и показалось, что она убедительна, сразу подстроилась оптика исследователя: он обнаружил в данном изображении «необычную простоту и психологическую четкость», «отсутствие театрального пафоса», умение передать «глубокое раздумье», «душевное состояние... свойственное Ломоносову в последние годы его жизни» [Бабкин, 1940: 312].

Атрибуция была принята в научном мире. Ее повторяли. На нее ссылались. В 1952 г. вышло Полное собрание сочинений М.В. Ломоносова в 11 томах⁸, на фронтисписе которого помещен портрет, определявшийся (без каких-либо знаков вопроса) как работа Ф.И. Шубина, датированная 1770-ми годами.

Концепцию не подвергали сомнению вплоть до начала 1960-х, когда ее полностью опровергла М. Глинка. Тщательно обследовав портрет, исследователь не обнаружила подписи, о которой говорил Бабкин (отдельные буквы на оборотной стороне не складывались в фамилию мастера). Кроме того, Глинка полностью отрицала вы-

⁸ См.: *Ломоносов М.В.* Полн. собр. соч.: В 11 т. М.; Л., 1950–1959.

сокую оценку живописных качеств работы: «Сохранившаяся в первоначальном виде часть портрета написана на таком невысоком художественном уровне, что невозможно считать ее работой такого талантливого мастера, каким был Шубин» [Глинка, 1961: 16]. Дополнительным доказательством стал тот факт, что «за исключением своего автопортрета, знаменитый скульптор не оставил нам ни одного живописного портрета» [Глинка, 1961: 16].

Несмотря на основательность высказанных аргументов, полюбившаяся концепция Бабкина продолжала победное шествие. Даже в 1973 г., т.е. спустя 12 лет после публикации исследования М. Глинки, издательство «Советская Россия» выпустило почтовые открытки тиражом 50 тыс. экз., на которых фигурировал портрет Ломоносова, подписанный как работа Ф.И. Шувалова 1760 г. Непонятно, откуда взялась новая датировка, отныне указывавшая, что портрет выполнен при жизни великого ученого. Потребовалось, как видим, несколько десятилетий, чтобы ушло очарование привлекательной и правдоподобно выглядевшей концепции.

Завершая статью, необходимо подчеркнуть, что проблемное поле исследований, посвященных визуальным образам М.В. Ломоносова, не исчерпывается теми аспектами, которые мы выделили. Ученые активно обращались к иконографии портретов, стремясь найти истоки их композиционных решений [Анциферов, 1946; Николаев, 2011], более точно атрибутировали полотна, определяя имена их авторов [Вейнберг, 1957; Глинка, 1961; Рачкова 2011]. Однако следует признать, что визуальные образы Ломоносова зачастую изучались и изучаются в отрыве от социокультурного контекста эпохи, от норм бытования парадного портрета, от практик создания и существования гравюры. Удивительно выглядит своеобразная инерционность в данном научном поле: раз принятые теории, даже будучи отвергнутыми, продолжали (а в отдельных отношениях продолжают и в наши дни) свое существование. Мы склонны видеть в качестве одной из ее причин ситуацию, при которой изучением ранних портретов Ломоносова занимаются представители самых разных наук. Междисциплинарность (сама по себе весьма продуктивная) при полном отсутствии историографических обзоров, создающих общую картину проведенных исследований, обрисовывающих их развитие во времени и их состояние на сегодняшний день, обернулась разрозненностью.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Анциферов Н.П. Три портрета М.В. Ломоносова // Ломоносов. Сборник статей и материалов. М.; Л., 1946. С. 285–300.
2. Бабкин Д.С. Образ Ломоносова в портретах XVIII в. // Ломоносов: Сборник статей и материалов. М.; Л., 1940. С. 302–317.

3. *Безбородов М.А.* М.В. Ломоносов и его работа по химии и технологии силикатов. М.; Л., 1948.
4. *Вейнберг А.Л.* Материалы к портрету М.В. Ломоносова. М., 1957.
5. *Варнек В.А.* Этуд о портретах Ломоносова // Наука в Сибири. 2011. № 46. URL: <http://www.niic.nsc.ru/institute/inkh-v-zerkale-pressy/1047-etyud-o-portretah-lomonosova> (дата обращения: 12.02.2024).
6. *Глинка М.Е.* М.В. Ломоносов (Опыт иконографии). М.; Л., 1961.
7. *Кулябко Е.С.* Неизвестное письмо И.И. Шувалова к М.В. Ломоносову // XVIII век: Сб. 7. М.; Л., 1966. С. 99–105.
8. *Николаев С.И.* Ранняя иконография Ломоносова в свете иконологии // XVIII век: Сб. 26. СПб., 2011. С. 73–84.
9. *Писарева С.А., Тряпичина А.П.* Анализ проблемного поля диссертаций как средство определения актуальности исследования // Актуальные проблемы современных педагогических исследований: Сборник научных статей Всероссийской научно-практической конференции, 20–23 апреля 2016 г. СПб., 2016. С. 41–45.
10. *Рачкова Е.* Каким был его облик // Наука и жизнь. 2011. № 11. С. 64–66.
11. *Тетермазова З.В.* Русский гравированный портрет второй половины XVIII века среди европейских школ. Проблема соотношения с живописным изображением // Актуальные проблемы теории и истории искусства. 2013. № 1. С. 274–279.

Irina I. Rutsinskaya

EARLY PORTRAITS OF MIKHAIL LOMONOSOV IN RUSSIAN HISTORIOGRAPHY OF THE XX– XXI CENTURIES: PROBLEMS OF INTERPRETATION

Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia; irinaru2110@gmail.ru

Abstract: Pictorial and graphic portraits of Mikhail Lomonosov created in the 18th century, during the life of the scientist and for several decades after his death, formed and consolidated his recognizable visual image. It is only natural that these portraits have piqued the interest of Russian scholars. Within a relatively short time of research in the field a long way was covered from a complete absence of any information about the portraits to constructing an impressive knowledge system and an accumulation of scientific interpretations. A domain of investigative issues has been established; a range of questions were asked. Almost every scientist who has addressed this topic tried to find the answers. However, no historiographical analysis of the identified issues has been carried out yet. Neither has the birth of theoretical concepts or the authors' interpretations been outlined, nor how they changed over time, or how they were often radically revised.

This article presents the first systematized historiographical material, and for the first time highlights the main areas of research issues that were relevant for Russian scientists throughout the 20th–21st centuries. It considers not only the history of existence of the most important theoretical concepts, but the history of individual works, aspects of their interpretation, the existing sociocultural context.

Keywords: historiography; study; portrait; copy; engraving; painting; interpretation; Mikhail Lomonosov; Fedott Shubin

For citation: Rutsinskaya I.I. (2024) Early Portraits of Mikhail Lomonosov in Russian Historiography of the XX–XXI Centuries: Problems of Interpretation.

About the authors: Irina I. Rutsinskaya — Dr. Habil in Culturology, Professor, Department of Area Studies, Faculty of Foreign Languages and Area Studies, Lomonosov Moscow State University; irinaru2110@gmail.ru.

REFERENCES

1. Antsiferov N.P. 1946. Tri portreta M. V. Lomonosova [Three portraits of M.V. Lomonosov]. *Lomonosov. Sbornik statei i materialov* [Lomonosov: Collection of articles and materials], pp. 285–300. Moscow — Leningrad. (In Russ.)
2. Babkin D.S. 1940. Obraz Lomonosova v portretakh XVIII v. [The image of Lomonosov in portraits of the 18th century]. *Lomonosov. Sbornik statei i materialov* [Lomonosov: Collection of articles and materials], pp. 302-317. Moscow — Leningrad. (In Russ.)
3. Bezborodov M.A. 1948. *M.V. Lomonosov i ego rabota po khimii i tekhnologii silikatov* [M.V. Lomonosov and his work on the chemistry and technology of silicates]. Moscow — Leningrad. (In Russ.)
4. Veinberg A.L. 1957. *Materialy k portretu M.V. Lomonosova* [Materials for the portrait of M.V. Lomonosov]. Moscow. (In Russ.)
5. Varnek V.A. 2011. Etyud o portretakh Lomonosova [Sketch about portraits of Lomonosov]. *Nauka v Sibiri*, no. 46. URL: <http://www.niic.nsc.ru/institute/inkh-v-zerkale-pressy/1047-etyud-o-portretah-lomonosova> (accessed: 12.02.2024).
6. Glinka M. E. 1961. *M.V. Lomonosov: (Opyt ikonografii)* [M. V. Lomonosov: (Experience in iconography)]. Moscow — Leningrad. (In Russ.)
7. Kulyabko E.S. 1966. Neizvestnoe pis'mo I.I. Shuvalova k M.V. Lomonosovu [Unknown letter from I.I. Shuvalov to M.V. Lomonosov]. *XVIII vek* [18th century], pp. 99-105. Moscow — Leningrad. (In Russ.)
8. Nikolaev S.I. 2011. Rannyya ikonografiya Lomonosova v svete ikonologii [Early iconography of Lomonosov in the light of iconology]. *XVIII vek* [18th century], pp. 73-84. Moscow — Leningrad. (In Russ.)
9. Pisareva, S.A., Tryapitsyna A.P. 2016. Analiz problemnogo polya dissertatsii kak sredstvo opredeleniya aktual'nosti issledovaniya [Analysis of the problem field of dissertations as a means of determining the relevance of the research]. *Aktual'nye problemy sovremennykh pedagogicheskikh issledovaniy: sbornik nauchnykh statei Vserossiiskoi nauchno-prakticheskoi konferentsii* [Current problems of modern pedagogical research: collection of scientific articles of the All-Russian scientific-practical conference], pp. 41–45. Saint Petersburg. (In Russ.)
10. Rachkova E. 2011. Kakim byl ego oblik [What was his appearance]. *Nauka i zhizn'*, no.11, pp. 64–66. (In Russ.)
11. Tetermazova Z.V. 2013. Russkii gravirovannyi portret vtoroi poloviny XVIII veka sredi evropeiskikh shkol. Problema sootnosheniya s zhivopisnym izobrazheniem [Russian engraved portrait of the second half of the 18th century among European schools. The problem of correlation with the pictorial image]. *Aktual'nye problemy teorii i istorii iskusstva*, no. 1, pp. 274–279. (In Russ.)

Статья поступила в редакцию 18.03.2024;
одобрена после рецензирования 18.05.2024;
принята к публикации 28.06.2024;

The article was submitted 18.03.2024;
approved after reviewing 18.05.2024;
accepted for publication 28.06.2024.

РЕГИОНОВЕДЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ И АРЕАЛЬНОЕ ВАРЬИРОВАНИЕ ЯЗЫКОВ И КУЛЬТУР

А.В. Павловская

НАУЧНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ НАПРАВЛЕНИЕ «РЕГИОНОВЕДЕНИЕ»: ИТОГИ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ

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

Аннотация: В статье рассматривается новое образовательное и научное направление «регионоведение», с особым вниманием к направлению «регионоведение России». В условиях нового миропорядка именно регионоведение России выходит на первый план. Главные принципы, положенные в основание нового направления «Регионоведение России» позволяют выполнить несколько задач: ответить на насущные потребности государства и способствовать реализации государственной политики прежде всего в сфере государственной безопасности, межнационального и межэтнического взаимодействия, укреплению единства России. Основной принцип нового направления — это изучение России как единого региона, имеющего общую историю, судьбу и механизмы развития. В заключении подводятся итоги работы, проводимой с момента открытия новой специальности в 2001 г. На факультете иностранных языков и регионоведения МГУ была проведена серьезная работа по разработке и продвижению нового научного и образовательного направления регионоведение. Были подготовлены основные теоретические и методологические подходы, детально проработана источниковая база, определяющая фундаментальный характер науки. Выделены ключевые факторы формирования региона, основные его параметры, константы и доминанты. Результаты теоретических исследований легли в основание учебных курсов и научных исследований как преподавателей, так и студентов.

Ключевые слова: история науки; регионоведение; регионоведение России; высшее образование; традиции российского образования

doi: 10.55959/MSU-2074-1588-19-27-4-14

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

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

© Павловская А.В., 2024



Для цитирования: Павловская А.В. Научно-образовательное направление «Регионоведение»: итоги и перспективы развития // *Вестн. Моск. ун-та. Сер. 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация.* 2024. Т. 27. № 4. С. 183–196.

Направление «регионоведение России», как ни странно, а может быть и закономерно, имеет еще более сложную, почти драматическую судьбу, чем «регионоведение» в целом. Государственный образовательный стандарт 2000 г. по специальности «Регионоведение» предусматривал присвоение квалификации «регионовед» с уточнением по конкретным направлениям, среди которых было и «регионы Российской Федерации». К сожалению, уже в этом уточнении был заложен неверный подход.

В сентябре 2009 г. в ходе образовательной реформы и создания ФГОС нового поколения был утвержден новый перечень направлений подготовки высшего профессионального образования. Специальность «Регионоведение» была трансформирована в направление «Зарубежное регионоведение». Россия, таким образом, оказалась из него выключенной. Удивительно, но только факультет иностранных языков и регионоведения МГУ забил тогда тревогу: из столь интересного и современного образовательного направления, как регионоведение, оказалась выключена только Россия! Сохранились «востоковедение и африканистика», остальной мир охватывало «зарубежное регионоведение», а Россия никуда не попадала.

В 2010 г. ректор МГУ имени М.В. Ломоносова академик В.А. Садовничий обратился в Министерство образования и науки с ходатайством о введении в перечень направлений образования нового направления «Регионоведение России», мотивируя это тем, что в современной российской ситуации оно представляется не только важным и перспективным, но абсолютно необходимым для подготовки компетентных кадров для работы как в российских государственных учреждениях, так и за рубежом. Инициативу введения нового направления широко поддержала общественность, письма поддержки от самых разных научных, образовательных и государственных учреждений были также переданы в Министерство. 11 марта 2011 г. приказом Министерства образования и науки Российской Федерации направление «Регионоведение России» было внесено в перечень направлений подготовки высшего профессионального образования¹. Разработка стандарта нового направления была поручена МГУ имени М.В. Ломоносова и осуществлена кафедрой региональных исследований факультета иностранных языков и регионоведения МГУ.

¹ Приказ № 1352 // Федеральный портал «Российское образование». URL: <https://edu.ru/documents/view/51890/>.

Среди важнейших особенностей регионоведения России надо выделить три главных. Во-первых, это изучение России как **единого** региона, имеющего общую историю, судьбу, особенности и закономерности развития. Точно так же и понятие «народ» объединяет всех жителей Российского государства, независимо от их национальной, этнической и расовой принадлежности. Во-вторых, выявление особенностей мировосприятия, представлений о жизни, о мире, о себе; поведения и образа жизни, общего и специфического в национальных традициях, обычаях, быте, нравах народа, а также рассмотрение исторических корней современных явлений жизни россиян. Главным на этом пути, как и относительно регионоведения в целом, может стать некая константа — неизменные особенности, вечные ценности, того культурного своеобразия, которое сохраняется не только в различные периоды жизни страны, но и характерно для разных слоев российского общества: социальных, возрастных, региональных (в узком понимании этого слова). Наконец, в-третьих, изучение России должно вестись в контексте мировых цивилизаций как части единого общемирового целого, в ее взаимодействии с окружающим миром. Особенно актуальны вопросы изучения механизмов создания позитивного образа страны как внешнего, так и внутреннего. В связи с этим большое внимание уделяется преподаванию иностранных языков и основ межкультурного общения, так как специалисты по России должны уметь общаться с представителями других культур не только на их языке, но и со знанием их обычаев и традиций.

Главные принципы, положенные в основу нового направления «Регионоведение России», позволяют выполнить несколько задач: ответить на насущные потребности государства и способствовать реализации государственной политики прежде всего в сфере государственной безопасности, межнационального и межэтнического взаимодействия, в укреплении единства России.

Пока статья находилась в работе, вышел Указ Президента РФ «Об утверждении Основ государственной политики Российской Федерации в области исторического просвещения» (от 8 мая 2024 г.)², определяющий вектор развития гуманитарного знания в современной России. Основные его постулаты во многом совпадают с принципами и подходами, заложенными в регионоведении России. Россия рассматривается как «великая страна с многовековой историей, государство-цивилизация, сплотившее русский и многие другие народы на пространстве Евразии в единую культурно-историческую общность и внесшее огромный вклад в общемировое

² Об утверждении Основ государственной политики Российской Федерации в области исторического просвещения // Официальный портал Президента Российской Федерации. URL: <http://kremlin.ru/acts/news/73989>.

развитие...» Главной целью государственной политики в сфере гуманитарных наук является «формирование общности Русского мира на основе традиционных российских духовно-нравственных и культурно-исторических ценностей...» Подчеркивается «историческое единство народов Российской Федерации при сохранении ценности истории и культуры каждого ее народа». Иными словами, речь идет именно о тех аспектах отечественной истории и современной культуры, которые реализует образовательная программа регионоведения России. Регионоведение России вышло на государственный уровень. Это очень важный стимул не только для продолжения сложившейся в рамках общегосударственной концепции образовательной и научной программы регионоведения России, но и для поисков новых путей ее развития на новом этапе.

Новое направление по достоинству оценили зарубежом. Регионоведение России представляется оптимальным образовательным направлением для иностранных учащихся, которые хотят познать «загадочную русскую душу». Оно дает широкий взгляд на особенности российского региона во всем его многообразии, сочетая это с обстоятельным изучением русского языка и основ межкультурного общения, в первую очередь именно с россиянами. Основываясь в первую очередь на историко-культурном своеобразии России, оно формирует у иностранных учащихся позитивный образ страны, способствует укреплению отношений между народами и дает иностранным студентам знания, необходимые в практической работе, в самых разных областях деятельности, связанных с Россией — на государственной службе, в общественных и образовательных организациях, бизнесе. Позитивным и крайне показательным сдвигом в этой области является тот факт, что в последние несколько лет на регионоведение России обратили внимание в Китайской Народной Республике, студенты из которой теперь часто предпочитают получить широкое комплексное знание о России, чем просто знание русского языка.

Появившееся в 1960-е годы как раздел лингводидактики, образовательное направление «Русский язык как иностранный», в современном глобальном мире представляется слишком узким, ограниченным в методическом плане. В глобальном мире нужны и глобальные подходы, так что «Русская культура как иностранная» в рамках комплексного и широкого регионоведения России представляется более обоснованной для вызовов нового времени. Эта тема требует отдельной и тщательной проработки.

Обратимся к обзору основных путей и методов исследования стран-регионов в целом. Во-первых, это историко-культурный подход. Для того чтобы определить константы региона, те особенности характера народа, которые едины для разных социальных и этни-

ческих групп населения, населяющих регион, точнее составляющих регион, для разных географических и политических областей, входящих в единое государственное объединение, особенности, сохраняющиеся, пусть и видоизменяясь, в разные исторические эпохи, необходимо обратиться к историческим корням, посмотреть как складывались эти особенности в историко-культурном срезе. Без понимания исторических причин бывает трудно понять современные явления, даже самые простые.

Например, хорошо известно, что в России принято на дороге предупреждать водителя о том, что впереди стоит инспектор ГИБДД. У американцев, как было не раз проверено на личном опыте, это вызывает непонимание, отторжение и даже осуждение, как покрывательство преступления и вопиющее нарушение закона. Американец же в случае отсутствия на дороге постового, не поленился остановиться и сообщить куда следует о замеченном им нарушении скорости или проезде на красный свет, пусть и на пустой дороге ночью. Это, в свою очередь, вызывает осуждение у россиян, считающих подобное поведение «стукачеством».

Речь в данном случае идет об отношении к закону в разных странах. Разобраться в ситуации помогает история. Становление государственности на американском континенте проходило в XIX в. в условиях жестокой свободной индивидуальной конкуренции, отягощенной противостоянием с коренными народами, готовыми отстаивать территории ценой своей жизни. Вспомним знаменитые вестерны. Их трудно назвать историческим источником, но в некотором смысле они передают определенную атмосферу времени и места: кто первый выстрелил, тот и прав было «законом» освоения новых территорий на протяжении длительного времени. Только установление жесткого порядка через суровое наказание за несоблюдение законов, могло создать крепкое и целостное государство. Римское «Закон суров, но он закон» — стало основой национально-мировоззрения американцев, а законопослушность — чертой характера. Подчеркнем, речь идет не об установлении повсеместной законности в стране, а об отношении жителей к закону.

Совершенно иная картина в России, где подавляющее большинство населения веками жило в крестьянских или иных видах общин, в которых действовали свои неписанные законы, обусловленные традицией, соответствовавшие собственным представлениям о справедливости и нередко шедшие в разрез с государственным законодательством. Например, в деревнях поджог и конокрадство считались самыми страшными преступлениями: первое могло уничтожить всю деревню, второе лишало крестьянскую семью главной рабочей силы для обработки земли, обрекало ее на голод.

А вот мошенничество, обман, особенно в отношении интересов казны, крестьяне зазорным не считали, отговариваясь фразами типа: «Не обманешь, не продашь», «Казна, ведь, нашими деньгами не разбогатеет: и так она, матушка, богата». И даже убийства, порой, считались «за дело». Учитывая размер страны и удаленность сел и деревень от городов, где жили представители власти, подобная ситуация негласно устраивала и государство. Порядок в общине поддерживался изнутри, учитывал местные условия, а на чем оно основывался не имело большого значения. Так что базисом для представлений о законе в России стало «закон, что дышло, куда повернешь, туда и вышло», а следование «неписаным» законам общества — чертой русского характера.

Возвращаясь к ситуации с дорожными нарушениями. Для россиянина предупреждение на дороге — это не нарушение закона, а проявление водительской солидарности, оно естественно для страны, где исторически очень важно чувство взаимовыручки, где законы нередко противоречат здравому смыслу, а знаки на дорогах — простой человеческой логике. Для американца же сообщение о нарушении и последующее наказание виновного является выражением веры в незыблемость законов и здравый смысл общественного устройства. Каждый по-своему прав, исходит из ценностей своей культуры и особенностей культурно-исторического развития.

Государство, как и народ, имеет свою судьбу — оно рождается в определенных условиях как результат сложения различных народов, как, например, Древняя Русь, или одного, как Исландия. В определенном месте: на перекрестке культур между востоком и западом, как первая, или в удалении от других народов, как вторая. У него есть «крестные», Византия для Руси и Норвегия для Исландии. Свои детские травмы: постоянные войны, сотрясавшие Русь в силу ее геополитического местоположения и многовековое нахождение под властью норвежской короны для Исландии. Аналогии можно продолжать долго: взаимодействие с соседями, выбор хозяйственного пути, образование, воспитание и т.д. Одним словом, не поняв особенностей историко-культурного развития страны, нельзя понять и ее характер. С этой точки зрения регионоведение кровно связано с исторической наукой, как и другие науки о жизни и судьбах народах мира, например этнография и этнология.

Во-вторых, ключевой метод регионоведческих исследований — сравнительный анализ. Пигмей, живший в глухой африканской деревушке, считал рост 1,40 м нормой для всего человечества, пока не столкнулся с европейцами, средний рост которых более 1,70 м. Так и с культурой. Приглашение в гости для россиян непременно, а иногда и исключительно, предполагает обильное застолье, а в аме-

риканской семье вас могут встретить пивом с легкими закусками и политической беседой. Для России взрослые дети, живущие с родителями и опекаемые ими до седых волос, — норма, для американцев — нонсенс. Праздник Пасхи для французов становится поводом для гастрономического застолья, для россиян возможностью напечь куличи, покрасить яйца и отправиться всей семьей в церковь, не только чтобы освятить их, но и похвастаться талантами перед окружающими, для англичан — создать в церкви садик в миниатюре (старшее поколение) или повеселиться в пабе (молодежь), для финна — поехать на дачу и пойти в сауну. Важно не только отношение к религии в разных культурах, но ясно видны культурные доминанты: тяготение к народным традициям и важность общественного мнения для русских; гастрономическая культура для французов; садоводство для англичан и почти сакральность сауны для финнов.

Понимание изучаемого региона и народа, его населяющего, возможно только в контексте его культурного, в широком смысле того слова, взаимодействия с окружающими странами и народами.

Необходимо еще назвать комплексный подход к изучению проблем. Характер народа, как и человека, всегда многопланов и противоречив. Англичане приветствуют друг друга в африканской саванне после месяцев отчаянных поисков холодной и чопорной фразой «Доктор Ливингстон, я полагаю?» (*Dr. Livingstone, I presume?*). И они же являются создателями жанра «фэнтези» и многочисленных волшебных миров, часто населенных милыми зверюшками и игрушками. Немцы, приверженцы закона, порядка и военной дисциплины, подарили миру романтизм, полный смутного томления по недостижимому идеалу. Русские, открывшие первый университет лишь в середине XVIII в., отменившие крепостное право практически позже всех в Европе и вплоть до революции обучавшие крестьянских детей в церковно-приходских школах, подарили миру шедевры культуры в области литературы, музыки, театра.

Междисциплинарность — еще одна важная особенность регионоведения. Для понимания характера народа во всем его многообразии необходимы данные различных наук и разнообразные источники. Чтобы подвести научную базу под обобщения, избежать поверхностных суждений, основанных на устоявшихся стереотипах или мнении отдельных «знатоков», необходимо иметь веские доказательства. Ситуация осложняется тем, что, в отличие от других наук о народах, регионоведение имеет дело не только с материальной и духовной культурой. Но и такими сложными, трудноуловимыми аспектами, как особенности характера, поведения, чувств, вкусов, мировосприятия, причем большой группы людей. Что даст понимание о россиянинах: результаты выборов, средства массовой инфор-

мации, популярные сериалы, статистические данные, детские сказки, распространенные стереотипы, мнение иностранцев или личные наблюдения за самими собой? Все из вышеупомянутого и многое другое. Сбрав по крупицам данные, проанализировав их, сопоставив между собой, мы получим определенную картину. Для лингвиста главным источником информации является язык, для литературоведа — литература, для искусствоведа — памятники искусства, для философа — философские трактаты, для регионоведа — только *комплекс* источников. В языке, например, для понимания характера региона особое значение имеют непереводаемые слова, такие как «смирение» и «простор» в русском, “challenge” и “stiff upper lip” в английском, “la bella figura” в итальянском, “sisu” в финском. Национальная литература является своего рода «зеркалом души» народа. И так далее.

Большая часть таких источников не только отражает, но и формирует особенности характера и мировосприятия, способствует сохранению и осуществляет трансляцию национальной традиции через поколения и время. Например, сказки. Для большинства детей именно со сказки начинается знакомство с художественным словом и постижение основ человеческой премудрости. С младенчества усваиваются многие истины, которые незаметно, спрятав их за интригующим и таинственным сюжетом, преподносит народная сказка. И родители, рассказывая или читая сказки своим детям, как бы заново повторяют урок, освежают в памяти те идеалы, которые они, в свою очередь, слышали в детстве от своих родителей.

Основанные на схожих сюжетах, сказки дают совершенно разное наполнение, в зависимости от идеалов того народа, который их рассказывает. Немецкая бабушка-метелица награждает сиротку за чистоту и трудолюбие, здесь труд — мерило ценностей. В аналогичной ситуации наш дедушка Морозко спасает попавшую в беду девушку за скромность, смирение, незлобность, готовность к самопожертвованию, те качества, которые были особо любимы в русском народе. Во французских сказках главным достоинством героини является ее красота, она может быть глупа и капризна, но красота искупает все. Как, например, в сказке Рике с хохолком, в которой герой из двух принцесс выбрал глупую, но красивую, оставив некрасивую умницу страдать в одиночестве. Сказка *Три поросенка* олицетворяет важный принцип английской жизни — «мой дом — моя крепость». Таким образом, сказки не только отражают особенности национального характера, но и активно его формируют, с раннего возраста давая детям готовые формулы и идеалы.

И последнее, не по степени значимости. В таком тонком деле, как национальные вопросы необходимо соблюдение определенных мо-

рально-этических принципов. Разделение на свое (хорошее) и чужое (неправильное) заложено в самой природе человека и сопровождает всю историю человечества. При всей толерантности и глобальности современной жизни трудно отделаться от предубеждений. Регионоведение играет большую роль в отношениях между народами разных стран. Нас часто раздражают жители других стран, которые ведут себя не только не так, как нам хочется, но часто еще и вразрез с традиционными стереотипами. Их поведение и привычки кажутся нам странными и противоестественными. Вместе с тем знания их культурных особенностей не только примиряет со странностями, но и показывает их совсем в другом свете.

Приглашение финнами на дружественную встречу в сауну, не проявление грубости, а высшая степень доверия. Сауна в финской культуре занимает почти сакральное место, а посещение ее — важнейший ритуал, принять участие в котором позволяют лишь близким людям. Запрет на ношение купальников в термальных источниках (онсэнгах) для японцев считается серьезным нарушением правил. Большие приверженцы ритуалов в разных сферах жизни, они почитают такого рода процедуру скорее омовением в священных водах, которые нельзя осквернять никакими лишними предметами, чем просто купанием. Категорически запрещены в онсэнгах татуировки, в древности в Японии их наносили преступникам в качестве наказания, оскверняя тем самым душу и тело. Преступникам же вход в святыни, к коим причисляют источники, запрещен. Китайцы не принесут вам чая к еде, сколько бы вы не требовали, в лучшем случае горячую бурду. Настоящий чай — напиток торжественный, им надо наслаждаться, а не прихлебывать им еду, разрушая одновременно вкус и еды, и чая. Для итальянцев гастрономическое искусство сродни живописи и скульптуре, имеет свои законы, нарушение которых разрушает гармонию. Так что не просите пармезан к пасте с трюфелями, капучино к обеду, красное вино к рыбе и чек до того, как вы поставили последнюю вкусовую точку в своем обеде. Английские дети «должны быть видны, но не слышны», в хороших семьях их воспитывают в строгости, по старинной традиции, подспудно все еще готова к подвигам — завоеванию мира, путешествиям, освоению новых земель. Приличные манеры по-прежнему имеют значение в этой стране, а настоящий англичанин должен быть готов бросить вызов судьбе и не бояться трудностей. А вот французские дети могут бегать и шуметь повсюду, мешая окружающим, что не считается зазорным. Зато выходить из-за стола до окончания длительного обеда им не разрешается. Идеалы «свободы, равенства и братства» в сочетании с природным гедонизмом преобладают во Франции, так что дети должны получать удо-

вольствие от жизни, главным из которых является прием пищи, но относиться к этому со всей серьезностью.

Традиций и привычек у различных народов великое множество, и большинство из них объяснимо с позиций истории, привычек, жизненных идеалов. Знание дает понимание, понимание дает принятие иной культуры, умение построить с ее носителями конструктивный диалог. В этом основная цель регионоведения как прикладной науки.

Завершить статью хотелось бы на «юбилейной» ноте. На факультете иностранных языков и регионоведения МГУ была проведена серьезная работа по разработке и продвижению нового научного и образовательного направления регионоведение, причем не только на кафедре региональных исследований, но и на факультете в целом [см., напр.: Молчанова, 2019; Павловская, 2020; Шевлякова, 2017]. Были выработаны основные теоретические и методологические подходы, детально исследована информационная база, определяющая фундаментальный характер науки, о которых уже говорилось. Выделены ключевые факторы формирования региона, главные его параметры, константы и доминанты. Результаты теоретических исследований легли в основу учебных курсов и научных исследований как преподавателей, так и студентов. Научные результаты слишком обширны, чтобы приводить их в статье, ознакомиться с ними можно в наукометрической системе «Истина»³.

Формирование основных научных принципов регионоведения и их апробация проводились в рамках конференций и круглых столов, которые организует кафедра региональных исследований, в первую очередь — это «Россия и Запад: диалог культур», Ломоносовские чтения, студенческая конференция «Региональные варианты массовой культуры», Научно-практическая конференция по регионоведению для школьников. Особо хотелось бы отметить симпозиум «История еды и традиции питания народов мира», идея которого была подсказана той важностью, которую пищевые привычки и традиции имеют при рассмотрении особенностей регионов мира.

В настоящее время идет активная работа над учебником, для написания которого понадобилось много времени, чтобы осмыслить новое направление и проверить на практике основные положения; лекции, семинарские занятия, научная и практическая работа со студентами и аспирантами сделали это возможным.

Хотелось бы обратить особое внимание на образовательную программу, которая складывалась постепенно и неоднократно корректировалась. Надо сказать, что на первом этапе в этом вопросе было

³ Кафедра региональных исследований // Интеллектуальная Система Тематического Исследования Наукометрических данных (Истина). URL: <https://istina.msu.ru/organizations/department/276353/>.

много трудностей. Междисциплинарный характер регионоведения собрал на кафедре представителей разных научных направлений: филологов, историков, искусствоведов, географов, психологов и т.д. Каждый пришел со своими сложившимися подходами, научными методами, терминологией и системой научных взглядов. Процесс слияния в единое целое был сложным, велись споры, обсуждения, принимались совместные решения. Больше всего трудностей вызывали темы дипломных, курсовых, выпускных работ, они должны были иметь регионоведческую направленность, основываться на комплексном материале и соответствовать профилю специальности. Однако трудности были преодолены, чему немало способствовало вливание в педагогический коллектив выпускников отделения, тех, кто, в отличие от их преподавателей, является дипломированными регионаледами. Число их растет.

Программа преподавания слишком объемная, что обусловлено широтой подхода к исследованию регионов. Студенты изучают целый комплекс дисциплин, раскрывающих регион с разных сторон: это история, литература, культура, искусство, география, этнология, международное положение и внешняя политика, социально-политическая система, экономика, право региона специализации, причем все эти предметы преподаются с учетом регионоведческой специфики, внимание акцентируется прежде всего на региональных особенностях, отличиях от других регионов, регионообразующих факторах.

Были разработаны и абсолютно новые профессиональные курсы, среди них введение в регионоведение, регионоведение страны специализации, методы региональных исследований, теория и методология комплексного регионоведения, источниковедение регионоведения, проблемы взаимодействия культур, визуальное регионоведение, ИКТ в региональных исследованиях, мультимедийные технологии в региональных исследованиях и многие другие. Важное место в программе занимает преподавание иностранных языков. Традиционные для факультета курсы были дополнительно расширены такими аспектами, как язык делового общения, язык дипломатических переговоров, язык СМИ и др. Уникальным является курс «Русский мир на английском языке», студенты должны уметь рассказать о своей стране иностранцам [Карелина, Смирнова, 2020].

Регионоведение — наука практическая, необходимо гармоничное сочетание теории и практики — вовлечение студентов в реальные проекты, сотрудничество с различными компаниями, органами государственной власти, организация практики на местах. Так что особое внимание в образовательной программе уделяется развитию прикладных направлений работы. Успешно ведется работа в рамках регионоведческого практикума, студенты работают над самыми

разными проектами прикладного характера, причем не только детально их прорабатывают, но нередко и реализуют их на практике.

Важнейшей частью программы регионоведения является выездная практика, которая проводится в различных субъектах Российской Федерации. Подготовка практики, ее проведение, оформление итогов — это пролонгированный и последовательный процесс, который в общей сложности продолжается целый год, главным, конечно, является работа на местах. Помимо традиционного анализа письменных источников, во время учебной практики студентами широко используются такие приемы, как социологические опросы, интервьюирование, контент-анализ региональной прессы, анализ региональной специфики рекламы, съемки учебных фильмов и т.д. В течение двух недель студенты работают в региональных административных, законодательных и правоохранительных органах, органах местного самоуправления, учреждениях образования и культуры, в региональных СМИ, на градообразующих промышленных предприятиях и т.д. Важно проявить не только качества исследователя, но и навыки межличностной коммуникации, умение общаться с людьми. Студенты беседуют с чиновниками всех рангов, с деятелями искусства, журналистами, рабочими, священнослужителями, преподавателями вузов и школ. Они проводят социологические опросы на улицах городов. Для многих студентов — жителей крупных мегаполисов — посещение русской глубинки становится настоящим откровением, погружением в незнакомый прежде мир. Заключительным этапом практики является написание и презентация исследовательской работы уже осенью в учебной аудитории. Темы исследований разные, зависят от места, где проводится практика. Например, «Деловая культура региона», «Имидж города: современные стратегии формирования и продвижения», «Проблемы самоидентификации жителей региона», «Молодежная политика региона», «Современная культурная жизнь региона», «Социально-экономические и культурные контакты региона с зарубежными странами» и т.д. [Руцинская, 2013]

Учебный курс магистратуры «Социокультурное проектирование» строится на совместной работе российских и китайских студентов. Его главная цель — научить студентов работать в международном коллективе, строить конструктивный диалог в сфере культуры и образования. А также помочь китайским студентам адаптироваться в российской образовательной среде; познакомить студентов из Китая, обучающихся в России, с особенностями русской культуры, традициями и менталитетом, бытовыми особенностями; привлечь китайскую молодежь к обучению в МГУ; познакомить российских студентов с китайским менталитетом и культурой; помочь наладить

дружеские отношения со своими иностранными однокурсниками; научить студентов создавать информационно-образовательные блоги.

Наконец, среди достижений кафедры разработка учебных программ и методических материалов по регионоведению России для иностранных учащихся, число которых неуклонно растет вместе со спросом.

С 2001 г., момента открытия специальности регионоведение на факультете иностранных языков и регионоведения МГУ, было выпущено более полутора тысяч студентов (специалистов, бакалавров, магистрантов), успешно работающих в самых разных сферах: на государственной службе; в средствах массовой информации; PR и рекламных отделах международных компаний; посольствах и представительствах за рубежом; общественных организациях; образовательных учреждениях, применяя на практике знания, полученные ими в Московском университете.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Карелина Н.А., Смирнова Г.Е. Изучение английского языка студентами-регионоведами: от мотива к мотивации // Педагогика и просвещение. 2020. № 2. С. 60–68.
2. Молчанова Г.Г. Когнитивные подходы к изменениям дискурса нового поколения // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2019. № 1. С. 9–18.
3. 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. 128–141.
4. Руцинская И.И. Регионоведческая практика как неотъемлемая часть подготовки специалиста-региноведа // Формирание на гражданина и профессионалиста в условията на университетского то образование. Т. 2. Габрово, 2013.
5. Шевлякова Д.А. Предметные области в изучении национальной идентичности (на примере Италии) // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2017. № 3. С. 101–110.

Anna V. Pavlovskaya

NEW EDUCATIONAL AND ACADEMIC DISCIPLINE “REGIONAL STUDIES”: RESULTS AND PROSPECTS OF FUTURE DEVELOPMENT

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

Abstract: The article considers the new educational and academic discipline “Regional studies”, with special attention to the discipline “Regional studies of Russia”. The main principles underlying the new discipline “Regional Studies of Russia” allow to fulfill several tasks, first of all, to respond to the urgent needs of the state and contribute to the realization of state policy, primarily in the sphere of state security, interethnic interaction, strengthening the unity of Russia. The main principle of the new direction is the study of Russia as a unified region with a common history, destiny and mechanisms of development. The conclusion summarizes the results of the work carried out since the opening of the new specialty in 2001.

The Faculty of Foreign Languages and Area Studies of MSU has carried out serious work on the development and promotion of the new scientific and educational direction of regional studies. The main theoretical and methodological approaches were worked out, the source base, which determines the fundamental nature of the science mentioned above, was elaborated in detail. The key factors of the region formation, its main parameters, constants and dominants were identified.

Keywords: history of science; regional studies; regional studies of Russia; higher education; traditions of Russian education

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

For citation: Pavlovskaya A.V. (2024) New Educational and Academic Discipline “Regional Studies”: Results and Prospects of Future Development. *Lomonosov Linguistics and Intercultural Communication Journal*, vol. 27, no. 4, pp. 183–196. (In Russ.)

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

REFERENCES

1. Karelina N.A., Smirnova G.E. 2020. Izuchenie anglijskogo yazyka studentami-regionovedami: ot motiva k motivacii. [English language learning by regional studies students: from motive to motivation.]. *Pedagogy and education*, no. 2, pp. 60–68. (In Russ.)
2. Molchanova G.G. 2019. Kognitivnye podhody k izmeneniyam diskursa novogo pokoleniya. [Cognitive approaches to the new generation worldview]. *Moscow State University Bulletin. Series 19. Linguistics and Intercultural Communication*, no. 1, pp. 9–18. (In Russ.)
3. Pavlovskaya A.V. 2020. Vzaimodejstvie kul'tur v mezhdunarodnom obrazovanii: k voprosu o problemah mezhkul'turnoj kommunikacii v global'nom mire. [Intercultural Communication in International Education: Concerning Problems of Intercultural Communication in the Global World]. *Moscow State University Bulletin. Series 19. Linguistics and Intercultural Communication*, no. 2, pp. 128–141. (In Russ.)
4. Rucinskaya I.I. 2013. Regionovedcheskaya praktika kak neot'emlemaya chast' podgotovki specialista-regionoveda [Regional studies practice as an integral part of training of a specialist-regionologist]. *Formirane na grazhdanina i profesionalista v usloviyata na universitetskogo to obrazovanie*, no. 2. (In Russ.)
5. Shevlyakova D.A. 2017. Predmetnye oblasti v izuchenii nacional'noj identichnosti (na primere Italii). [Subject areas in the study of national identity (on the example of Italy)]. *Moscow State University Bulletin. Series 19. Linguistics and Intercultural Communication*, no. 3, pp. 101–110. (In Russ.)

Статья поступила в редакцию 23.04.2024;
одобрена после рецензирования 23.05.2024;
принята к публикации 28.06.2024;

The article was submitted 23.04.2024;
approved after reviewing 23.05.2024;
accepted for publication 28.06.2024.

**УКАЗАТЕЛЬ СТАТЕЙ И МАТЕРИАЛОВ,
ОПУБЛИКОВАННЫХ В ЖУРНАЛЕ «ВЕСТНИК
МОСКОВСКОГО УНИВЕРСИТЕТА. СЕРИЯ 19.
ЛИНГВИСТИКА И МЕЖКУЛЬТУРНАЯ
КОММУНИКАЦИЯ» в 2024 г.**

№ С

Вопросы лексикологии и лексикографии

- Полубиченко Л.В., Алхастова З.Р.* Англоязычные паремиологические словари в электронно-цифровую эпоху: проблемы и перспективы 3 97

Информационно-коммуникационные технологии в образовании

- Авраменко А.П., Фадеева В.А., Терновский В.В.* Опыт интеграции технологий искусственного интеллекта в иноязычное высшее образование: от цифровизации к автоматизации 2 55
- Корнев А.А.* Стратегии использования искусственного интеллекта для предоставления письменной обратной связи в обучении иностранному языку 2 68
- Молчанова Г.Г.* Искусственный интеллект как вызов и как проблема (аналитический обзор) 2 9
- Сысоев П.В., Филатов Е.М.* Методика обучения учащихся и студентов написанию эссе в триаде «обучающийся — преподаватель — искусственный интеллект» 2 38
- Титова С.В.* Интеллектуальные системы обучения для персонализации и адаптации языковых курсов 4 84
- Титова С.В.* Технологические решения на базе искусственного интеллекта в обучении иностранным языкам 2 18
- Фадеева В.А., Авраменко А.П.* Информатизация лингвистического образования как приоритетное направление научных исследований (опыт ФИЯР МГУ имени М.В. Ломоносова). 4 100

Информация и научные обзоры

- Моклецова И.В., Разумовская В.А.* Русская живопись конца XIX — начала XX века как отражение культурной идентичности (Рецензия на книгу: *Котцева Н.П., Колесник М.А., Лецинская Н.М., Самарина Д.Н.* Русская культурная идентичность в изобразительном искусстве XIX — начала XX века. Часть 1: Монография. Красноярск: Красноярская региональная общественная организация «Содружество просветителей Красноярья», 2023. 124 с.) 3 159

<i>Раевская М.М.</i> Творческое наследие Хосе Ортеги-и-Гассета: мысли о языке.	3	170
--	---	-----

Информация и персоналии

<i>Едличко А.И.</i> Научное наследие профессора В.В. Захарова: военный переводчик, ученый, педагог	2	174
--	---	-----

История, традиции и современные тенденции культуры

<i>Карташова Н.В.</i> Компаративные исследования культуры: традиции и современность	4	156
<i>Руцинская И.И.</i> Ранние портреты М.В. Ломоносова в отечественной историографии XX–XXI веков: проблемы интерпретации	4	172

Лингвистика и уровни языка

<i>Афинская З.Н.</i> Деривационные функции префиксов в языке науки (на материале интеронимов с префиксами de-, con-, ge-/де-, кон-, ре-)	2	105
<i>Бессонова О.Л., Ососкова А.С.</i> Декодирование оценочной семантики английских диминутивных и аугментативных наименований лица.	1	75
<i>Бубнова Г.И., Гладких М.В.</i> Просодия обращенности во французской политической речи	1	44
<i>Доу Чуньяо.</i> Фразеологические единицы микрополя «пожилой возраст» в русском и китайском языках	2	114
<i>Загряжская Т.Ю.</i> Топонимическая полионимия сквозь призму проблем идентичности: <i>Hexagone</i> в системе названий Франции	3	9
<i>Конурбаев М.Э., Андреева Е.Ю.</i> Постановка вопроса о соотношении тембра и синтаксиса	1	89
<i>Лебедева И.Л.</i> О некоторых особенностях функционирования русского варианта английского языка в письменном дискурсе	1	61
<i>Нуриев В.А., Игнатова С.Д.</i> Надкорпусная база данных как инструмент изучения пунктуации	4	147
<i>Филисова Ю.А.</i> Синтаксические средства эмфазы в английском рекламном дискурсе	3	27
<i>Шевлякова Д.А.</i> Расширение семантического поля мифонимов «Одиссеи» в рекламном дискурсе Италии 2000-2021	2	94

Лингвокогнитивные исследования текста / дискурса

<i>Воробьева Е.Ю.</i> Цветовая номинация как когнитивно-эмоциональная деятельность (на примере цветообозначений французского языка)	1	194
<i>Грецькая С.С.</i> Когнитивно-матричный анализ в контексте изучения культурной идентичности автора художественного текста (на материале романа М. Портер “A Grandmother Begins the Story”).	2	125

Лингвокультурные аспекты исследования языка

- Кочетова М.Г. О релевантности анафорического местоимения “singular they”: лингвокультурный аспект 4 137

**Междисциплинарные исследования:
вербальные и невербальные коды коммуникации**

- Миньяр-Белоручева А.П., Сергиенко П.И. Экоперевод в свете эколлингвистической парадигмы 2 139

Перевод и переводоведческие исследования

- Булина Е.Н., Солнышкина М.И. Семантический портрет Вяйнямейнена в английских переводах эпоса «Калевала» 3 85
- Михайловская М.В. К вопросу о передаче функционального потенциала элементов вертикального контекста в синхронном переводе 4 127
- Прошина З.Г., Терехова Е.В. Зоометафора как основа образности политического медиа- и интернет-дискурса 1 149
- Даровских Ю.А. Переводческие стратегии, связанные с опущением глаголов при переводе с русского языка на французский 2 164
- Устинова Т.В. Идиоматичный перевод: общие принципы и переводческие решения 4 115

Регионоведческие исследования и ареальное варьирование языков и культур

- Павловская А.В. Научно-образовательное направление «Регионоведение»: итоги и перспективы развития 4 183

Современные направления в исследовании текста / дискурса

- Молчанова Г.Г. Роль когнитивной интертекстемы в метафорической деривации древних мифов 4 9
- Задорнова В.Я., Захарова А.В. Роль ключевых слов в организации художественного текста (на материале романа О. Уайлда «Портрет Дориана Грея») 4 21
- Греция С.С., Ксензенко О.А., Рождественская Е.А. Лингвокультурная обусловленность контекстных моделей коллективного автора в цифровом академическом дискурсе 4 32

Теория и практика обучения иностранным языкам и РКИ

- Едличко А.И., Мишинова А.В. Учебник И.А. Гейма по русской грамматике “Russische Sprachlehre für Deutsche”: метатекстовые принципы описания 3 113
- Ван Сюемэй. Экспериментальная проверка прогнозируемых неудач в использовании видов глагола китайскими учащимися 3 136

	№	С
<i>Прошина З.Г.</i> Обучение западноевропейским языкам с поворотом на восток: что это предполагает?	4	68
<i>Розина М.С., Соловьева М.В.</i> Особенности преподавания русского языка в группах китайских учащихся: теоретические и методические аспекты	3	125
<i>Сафонова В.В.</i> Медиативная подготовка в лингвокультурном образовании российской академической элиты	4	50
<i>Сафонова В.В., Шустрова Е.В.</i> Проблемные задания для работы с поликодовым текстом при реализации программ иноязычного профессионального образования	2	78
 <i>Традиции и современные тенденции истории культуры</i>		
<i>Калуцков В.Н., У Цзюнь.</i> Литературные путешествия в Китае в период династии Тан	2	153
<i>Лоевская М.М.</i> Соловецкий монастырь в культуре России и поэме М.В. Ломоносова	1	166
<i>Павловская А.В.</i> Периодизация всемирной истории еды (к постановке проблемы)	1	177
<i>Овчинникова Ю.С.</i> Античный миф в афро-бразильском культурном пространстве (на материале фильма «Черный Орфей» М. Камю)	3	149
 <i>Язык и межкультурная коммуникация</i>		
<i>Богданова Л.И., Сюй Лиунь.</i> Культурные эталоны скромности в русском и китайском языках	3	43
<i>Загряжкина Т.Ю.</i> Аспекты культурной идентичности французов сквозь призму языка (на примере лексем <i>pays-paysage-terroirvillage</i>)	1	106
<i>Раевская М.М., Габисова Ф.В.</i> Восприятие творчества Сальвадора Дали и его интерпретация в текстах XX–XXI вв.	1	124
<i>Семаева О.В.</i> Эффективность использования специфической английской аллитерации в русскоязычных эргонимах и рекламных слоганах	3	62
<i>Соловьева Ю.О.</i> Семантико-прагматический аспект моделирования имиджа современного адвоката (на материале журнала «Российский адвокат»)	3	75
<i>Юй Вэньсинь</i> «Лицо» как средство обозначения ‘высокой самооценки’ в русском и китайском языках	1	141