

**Министерство науки и высшего образования Российской
Федерации
Федеральное государственное автономное образовательное
учреждение высшего образования
Национальный исследовательский университет
«Высшая Школа Экономики»**

**ПРОСТРАНСТВО НАУЧНЫХ ИНТЕРЕСОВ:
ИНОСТРАННЫЕ ЯЗЫКИ
И МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ –**



**СОВРЕМЕННЫЕ ВЕКТОРЫ РАЗВИТИЯ
И ПЕРСПЕКТИВЫ**



**СБОРНИК СТАТЕЙ ПО РЕЗУЛЬТАТАМ
VIII НАУЧНОЙ МЕЖВУЗОВСКОЙ КОНФЕРЕНЦИИ
МОЛОДЫХ УЧЕНЫХ**

21 апреля 2023

Москва

УДК 81-13
ББК 81.1
П82

Пространство научных интересов: иностранные языки и межкультурная коммуникация – современные векторы развития и перспективы: сборник статей по результатам VIII научной межвузовской конференции молодых ученых 21.04.2023 г. (ШИЯ НИУ ВШЭ) / отв. ред. Аристова Валентина Николаевна, Бочагова Екатерина Игоревна, Крюкова Елизавета Сергеевна, Мальцев Марк Александрович, Селезнёва Екатерина Викторовна, Суркова Арина Алексеевна, Тавровская Александра Фёдоровна, Умарова Дилноза Алишер кизи, Фоминых Анастасия Павловна. – Выпуск 7. – М., 2023. – 201 с.

Сборник трудов «Пространство научных интересов: иностранные языки и межкультурная коммуникация – современные векторы развития и перспективы» является научным изданием, публикующим статьи молодых исследователей по широкому кругу проблем: проблемы и перспективы развития отечественной и зарубежной лингвистической науки, современные подходы и актуальные вопросы преподавания иностранных языков, current methods of English language teaching, язык как средство межкультурной и бизнес коммуникации, диалог культур в художественной литературе и проблемы переводоведения, коммуникация, язык и культура Италии, Германии, Франции и Испании. Сборник издается по результатам VIII научной межвузовской конференции молодых ученых, проведенной Школой иностранных языков Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики» 21 апреля 2023 г. Адресован широкой аудитории, интересующейся проблемами лингвистики, переводоведения, проблемами преподавания иностранных языков и культур, исследователям, лингвистам, преподавателям иностранных языков, аспирантам, студентам бакалавриата и магистратуры. Рабочие языки сборника: русский, английский, испанский, немецкий, французский, итальянский.

СОДЕРЖАНИЕ

**ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ И ЗАРУБЕЖНОЙ
ЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ НАУКИ** 5

Лыткина Анна Вячеславовна. Ток-шоу в контексте английского диалогического дискурса: диахронический аспект 5

Малюкова Софья Дмитриевна. Метафорический образ Астаны в зарубежной прессе 17

Павленкова Наталия Михайловна. Трансформация шотландского стандартного английского за последние 100 лет: грамматические и лексические аспекты (на основе шотландских художественных фильмов) 24

**СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ И АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ПРЕПОДАВАНИЯ
ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ** 32

Большакова Елена Витальевна. Теоретические основы формирования лексической компетенции школьников на основе обучения идиомам 32

Макаркина Мария Игоревна. Ключевые факторы, влияющие на успешное проведение онлайн занятия по аудированию 40

Максимович Снежана Милевна. Эффективные методики запоминания слов на примере кинолексического материала 48

Спиридонова Анна Александровна. Развитие критического мышления взрослой аудитории на дистанционных уроках английского языка (на примере онлайн-школы Skyeng) 55

Тарасова Вероника Викторовна. YouTube-блоги как инструмент формирования речевой компетенции учащихся средней школы 65

Шкондина Валерия Сергеевна. Особенности использования корпуса японского языка BCCWJ и корпус-менеджера NINJAL-LWP при разработке языковых упражнений 77

CURRENT METHODS OF ENGLISH LANGUAGE TEACHING 86

Греченко Анастасия Александровна. Teaching English for General Purposes to HSE University Undergraduate Students in the Context of Blended and/or Hybrid Learning 86

Насырова Анна Вадимовна. The analysis of the grammatical errors in advanced English learner's writing: preparatory stage of the computer-assisted language learning tool development 92

ЯЗЫК КАК СРЕДСТВО МЕЖКУЛЬТУРНОЙ И БИЗНЕС КОММУНИКАЦИИ	98
<i>Литвинова Алина Станиславовна. Visual and Verbal Frameworks of Spanish and Russian Brands for Conveying Values of Sustainable Fashion</i>	98
<i>Стрижак Мария Максимовна. Мультимодальная коммуникация в корпоративном музее: (на примере шоколадной фабрики «Линдт», Швейцария)</i>	105
<i>Хидоятова Милана Назимовна. Коммуникация русского наследия в коллекции Весна-Лето 2021 бренда Ulyana Sergeenko Haute Couture</i>	115
ДИАЛОГ КУЛЬТУР В ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЕ И ПРОБЛЕМЫ ПЕРЕВОДОВЕДЕНИЯ	126
<i>Богачёва Валерия Михайловна. Влияние финской культуры на творчество Дж. Р. Р. Толкина</i>	126
<i>Виноградова Дарья Сергеевна. Сочетание черт традиционного китайского и европейского детективов в цикле произведений Р. ван Гулика о судьбе Ди</i>	134
<i>Коршунова Виктория Дмитриевна. Нейтралитет переводчика и передача эмоциональной информации в русско-английском синхронном переводе в ООН</i>	140
<i>Маслова Ульяна Вадимовна. Диалог языковых культур как драматургический прием в художественной литературе и кинематографе</i>	150
<i>Плужникова Яна Андреевна. Ономастическое пространство художественного текста: Переводческий аспект (на материале произведений Нила Геймана)</i>	155
<i>Некрасова Анастасия Алексеевна, Шакиров Тимур Шоиржанович. Языковые особенности и проблемы перевода фильмов Мартина Фаранана МакДоны и Джона Майкла МакДоны на примере картин «Банши Инишерина», «Шестизарядник» и «Однажды в Ирландии»</i>	165
КОММУНИКАЦИЯ, ЯЗЫК И КУЛЬТУРА ИТАЛИИ И ГЕРМАНИИ	171
<i>Рубан Дарья Игоревна. Der sprachwissenschaftliche Ausdruck von mythologischen Aspekten in deutschen volkstümlichen Liedern</i>	171
<i>Брагина Майя Максимовна. Analisi del profilo linguistico di Benito Mussolini</i>	175
КОММУНИКАЦИЯ, ЯЗЫК И КУЛЬТУРА ФРАНЦИИ И ИСПАНИИ	183
<i>Губанова Полина Павловна. La influencia sociocultural de la emigración gallega a América Latina</i>	183
<i>Матвеева Ярослава Дмитриевна. Analyse comparative de la traduction d'expressions idiomatiques culinaires françaises et russes</i>	189
НАШИ АВТОРЫ	198

ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ И ЗАРУБЕЖНОЙ ЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ НАУКИ

УДК 81'27

Лыткина Анна Вячеславовна

2 курс магистратуры

ОП «Иностранные языки и межкультурная коммуникация»

Школа иностранных языков,

Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики»

(Москва)

avlytkina@edu.hse.ru

Научный руководитель:

Бакулев Алексей Валентинович

Кандидат филологических наук, доцент

Школа иностранных языков,

Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики»

(Москва)

abakulev@hse.ru

Ток-шоу в контексте английского диалогического дискурса: диахронический аспект

Talk show in the context of English dialogic discourse: diachronic study

АННОТАЦИЯ

В последние годы жанр ток-шоу стал неотъемлемой частью медийной сферы, привлекая широкую аудиторию зрителей и слушателей. Несмотря на устойчивый интерес к исследованию дискурса, дискурс ток-шоу недостаточно изучен и требует детального рассмотрения, принимая во внимание различные дискурсивные формы. В данной статье рассматривается эволюция жанра ток-шоу в контексте английского диалогического дискурса. Автор анализирует три ток-шоу: The Phil Donahue Show (1967-1996), The Oprah Winfrey Show (1986-2011) и The Ellen DeGeneres Show (2003-2022), охватывая почти 60-летний временной промежуток. В рамках исследования выделяются основные изменения, произошедшие в формате, стиле и характере взаимодействия между ведущим и гостем, ведущим и представителем аудитории, гостем и представителем аудитории, а также представителями аудитории друг с другом. В статье также рассматриваются особенности диалогического дискурса, которые сохраняются на протяжении всего исследуемого периода. Эти особенности включают анализ структуры диалога, использование различных языковых средств и коммуникативных стратегий, а также разноуровневых экспрессивных средств, используемых в ток-шоу. Особое внимание уделяется воздействию ток-шоу на формирование общественного мнения.

Ключевые слова: ток-шоу; диалогический дискурс; дискурс ток-шоу; диахронический аспект; англоязычный диалогический дискурс; ведущий; гости; аудитория.

ABSTRACT

In recent years, the talk show genre has become an integral part of the media sphere that attracts wide audience. The discourse of talk shows is insufficiently studied and requires

detailed consideration taking into account various discursive forms. This article examines the evolution of the talk show genre in the context of English dialogic discourse. The author analyzes three talk shows: The Phil Donahue Show (1967-1996), The Oprah Winfrey Show (1986-2011) and The Ellen DeGeneres Show (2003-2022), covering an almost 60-year time span. The study focuses on the main changes that have occurred in the format, style and nature of the interaction between the host and the guest, the host and the audience representative, the guest and the audience representative, as well as audience representatives with each other. The author analyzes the features of dialogic discourse that persist throughout the 60-year period. These features include the analysis of the structure of the dialogue, the use of various language tools and communication strategies, as well as multi-level expressive means used in talk shows. Special attention is paid to the impact of talk shows on the formation of public opinion.

Keywords: talk show; dialogic discourse; talk show discourse; diachronic study; English dialogic discourse; host; guests; audience.

Жанр англоязычного ток-шоу завоевал популярность в 1960-е гг. и до сих пор является одной из популярных форм современного контента, привлекая зрителей со всего мира. В нашей статье мы рассмотрим формат ток-шоу, который базируется на коммуникации в диалоге (или полилоге).

В зависимости от направленности коммуникативного действия и характера участия в нем говорящих и слушающих выделяют монологический и диалогический дискурс. Диалогический дискурс, по мнению Л. Н. Щербы, В. В. Виноградова, Л. С. Выготского и М. М. Бахтина, считается более естественным и непринужденным, поскольку является онтологически первичной и дотекстовой формой организации речи. М. М. Бахтин отмечал, что процесс человеческого бытия имеет диалогическую сущность, то есть диалог первичен, наиболее эффективен, эмоционально насыщен и является классической и естественной формой речевого общения. Среди прагматических составляющих как диалога, так и любого другого речевого общения, стоит отметить важные компоненты, характеризующие межличностное взаимодействие: адресант, адресат и реакция адресата [2, с. 237], [5, с. 161].

В работах В. С. Григорьевой между диалогом и дискурсом прослеживается связь, которая проявляется благодаря включению коммуникации в социальный контекст, что присуще любому диалогу. Диалогическая речь характеризуется быстрой, точной и эмоциональной передачей коммуникативной информации адресату, а также интонацией и ритмом, который проявляется в постоянном обмене высказываниями [3, с. 32].

Контекст выступает в качестве неотъемлемой составляющей диалогического дискурса, он может варьироваться и изменяться в ходе развития диалога. Участники общения изменяют свое речевое поведение, дополняют свои знания и представления в процессе диалога [4, с. 123].

С точки зрения М. М. Бахтина, диалог постоянно развивается, меняется, взаимодополняется, стремясь к выполнению основной задачи, которой является обмен информацией и идеями между участниками. Это происходит как на уровне языковых средств, так и с точки зрения логики (приводятся аргументы, на вопрос дается ответ и др.) Участники процесса являются «равными», выполняют основные взаимные обязательства: обмен идеями, точками зрения, коллективное творчество для достижения смысла и поиска истины [2, с. 483].

Согласно В. Г. Щукину, для современного диалога необязательно наличие общей темы или обмена информацией, цель подобного диалога заключается в том, чтобы не услышать собеседника, а быть услышанным; присутствие реакции собеседника не

имеет облигаторный характер, а живой разговор может и вовсе отсутствовать [8, с. 39-40].

В жанре ток-шоу, с одной стороны, присутствуют черты разговорной диалогической речи: смена ролей, частичная спонтанность, непосредственный контакт; с другой стороны, в ток-шоу присутствуют компоненты стиля прессы и медийного дискурса, к которым относятся актуальность, референтность, а также информативная, а иногда и пропагандистская направленность [9, р.114]. Наслоение форматов различных дискурсивных форм – одна из отличительных и комплексных характеристик жанра ток-шоу.

Актуальность исследования обусловлена тем, что с момента появления первого ток-шоу прошло уже более 60 лет, т.е. сформировались определенные характеристики, присущие данному жанру, что позволяет проанализировать изменения, произошедшие в диалогическом дискурсе ток-шоу, обращая внимание на взаимодействие участников в рамках эпизодов, а также с точки зрения функционирования экспрессивности и смежных с ней понятий.

Целью нашего исследования является лингвистическая характеристика особенностей жанра ток-шоу в диахроническом аспекте в контексте диалогического дискурса, а также анализ использования участниками шоу разноуровневых приемов экспрессивности.

Для рассмотрения диалогического дискурса ток-шоу в диахроническом аспекте мы обратились к трем популярным дневным ток-шоу одного жанра в разный период времени – *The Phil Donahue Show* (1967-1996), *The Oprah Winfrey Show* (1986-2011) и *The Ellen DeGeneres Show* (2003-2022).

Исходя из буквального перевода слова «talk show» под формат такого жанра подходит любая передача, в которой возможен разговор или диалог между двумя людьми [7, с.306]. В дискурсе ток-шоу правило соблюдается правило диалогического дискурса, для которого характерно наличие двух или более участников коммуникации, т. к. в диалоге обязательно участвуют ведущий, гость, а также дополнительно представители аудитории. Особенной характеристикой ток-шоу в качестве диалогического типа дискурса является смена ролей и двойственная или множественная адресованность. С одной стороны, ведущий ток-шоу, выступая в качестве модератора, получает ответы гостей на вопросы и является адресатом. В то же время адресатом выступает аудитория зрителей в зале, так как ответы приглашенных гостей направлены не только ведущему, но и всему залу. Помимо этого, вся информация адресована широкой аудитории за пределами студии ток-шоу, т. е. миллионам телезрителей [1, с. 231], [6 с.64].

Первоначально ток-шоу Ф. Донахью получило свое распространение и развитие благодаря активному участию аудитории. Аудитория в шоу Ф.Донахью присутствует во всех выпусках и активно включена в дискуссию. Ток-шоу О.Уинфри и Э.Дедженерес отличаются меньшим присутствием и вовлечением аудитории. В нашей статье в скобках будет указано общее количество примеров в рамках выборки на материале нашего исследования.

В рамках диалога или полилога мы выделили **4 основных типа взаимодействия**, характерных для проанализированных нами ток-шоу:

ведущий-гость;

ведущий-представитель аудитории;

гость-представитель аудитории,

представитель аудитории-представитель аудитории.

Некоторые типы взаимодействия характерны только для ток-шоу Ф.Донахью.

1. ведущий-гость (176 примеров):

В данном типе диалога ведущий выступает в качестве интервьюера, задавая вопросы гостю. Коммуникация такого рода характерна для всех трех ток-шоу.

В «The Phil Donahue Show» (61 пример) можно наблюдать определенную закономерность: вопросы ведущего длинные, он подробно разъясняет, что хотел бы услышать от гостя. В зависимости от отношений с гостем Ф. Донахью может употреблять обращения, спрашивать про чувства героя. Ответы гостя в проанализированных эпизодах также длинные. В рамках вопросов, не касающихся политики, ответ гостя может быть длинным, однако в целом довольно прост. Например, в реплике, приведенной ниже, экспрессивность в речи ведущего скудна и типична для многих вопросительных предложений, проявляясь в синтаксическом построении вопросов для разъяснения. Экспрессивность в речи гостя Дж. Карсона проявляется за счет выделения эмфазой определенных слов; на уровне лексики – за счет использования квалификативной лексической единицы – «*terrible*».

Ph. Donahue: When you first signed an autograph in front of your kids how did they respond? Did they, do they, did it affect them in a way that undermines your ability to be their father, how do you feel?

*J. Carson: I don't know, it's hard to ask your own children. I remember when I used to write for Red Skelton in about 1954 and I would be down, and I also had a local show in Los Angeles at that time. This was the Red Skelton Show I was doing a **DISASTER** at that time. I did a show years ago, nobody here has **EVER** seen; it called "Earn your vacation"...it was **TERRIBLE**... (Ph. Donahue, August 21, 1970)*

В более поздних эпизодах шоу, особенно в рамках коммуникации с политическими деятелями для коммуникации Ф. Донахью характерно долгое формальное вступление, которое может содержать едкие комментарии, провоцируя гостя (33 примера). Например, во фрагменте ниже экспрессивность в речи ведущего проявляется: на уровне просодии – в виде выделения эмфатическим ударением определенных фраз, определенной интонации риторического вопроса и других интонационных аспектов, на уровне лексики – за счет гипербол, на уровне синтаксиса – за счет синтаксического параллелизма, вводных синтаксических конструкций, долгих вступлений к вопросу, добавляющих речи формальность. Ответная реплика также является довольно длинной, в примере ниже диалог напоминает дебаты или обмен монологами. В рамках вопроса или ответа ведущий и гость не перебивают друг друга, однако могут провоцировать друг друга своими ответами. Так, М. Фридман в ответ Ф. Донахью использует градацию из вводных риторических вопросов, а также вопросно-ответный ход. Здесь мы ярко наблюдаем пример двойной адресованности. Ответ гостя, направленный на ведущего, оказывает сильное воздействие на аудиторию благодаря синтаксическому построению реплики, а также лексическому повтору существительного *greed* в каждом последующем предложении по нарастанию. Весь пример наполнен антитезой: с одной стороны – две приведенные реплики представляют собой развернутую антитезу; с другой стороны – антитеза наблюдается в ответе гостя на заданные им риторические вопросы.

*Ph. Donahue: Throughout your career as a professor you've met students, and you've probably dealt with every kind of question, stupid through. I guess, I want to know whether YOU'VE ever been tempted to become politically, revolutionary. Here's my question, when YOU see around the globe the distribution of wealth, the desperate **PLIGHT** of millions of people in underdeveloped countries, uh when you see so few haves and so MANY have-nots, when you when you see the greed and the concentration of power within aren't you ever did you ever have a moment of doubt about capitalism and whether **GREED'S** a good idea to run on?*

*M. Friedman: First of all, tell me is there some Society you know that doesn't run on **greed**? You think Russia doesn't run on **greed**? You think China doesn't run on **greed**? What is **greed**? Of course none of us are greedy; it's only the other fellow who's greedy. This the world*

runs on individuals pursuing their separate interests, the great achievements of civilization have not come from government bureaus; Einstein didn't construct his theory under order from a from a bureaucrat; Henry Ford didn't revolutionize the automobile industry that way in the only cases....(Ph. Donahue, 1979)

Приведенные примеры в шоу Ф. Донахью также ярко иллюстрируют смену ролей. Большое значение имеет подготовленность гостя, опыт участия в интервью, ток-шоу или теледебатах. Также важно обратить внимание на личность гостя, с которым ведущий ведет коммуникацию: представители шоу-бизнеса ведут диалог более интенсивно, их ответные реплики обычно короткие.

В диалоге с певицей Шер вопросы ведущего довольно длинные, однако ответы певицы короткие, т. е. не происходит «обмена монологов», как было представлено в других эпизодах шоу. В рамках речи ведущего вопросы также носят более формальный, в то же время экспрессивный характер, включая различные темы для обсуждения. Экспрессивность в вопросе ведущего проявляется за счет эмфазы *that*, жестов в сторону прически гостя; в его следующей реплике мы также наблюдаем эпитет и уточняющий разделительный вопрос.

*Ph. Donahue: Now what is this hairdo for your next movie? It's not everybody script who's going to need **THAT**, it was not...*

Cher: It's not that important because in the movie that I just did, I wore wig.

*Ph. Donahue: Oh, you did? Yes, we should say that in the movie she has a **fascinating** role we'll talk about in a moment... (Ph. Donahue, 1979)*

Несмотря на то, что со временем в ток-шоу Ф. Донахью мы можем наблюдать представителей шоу-бизнеса, такой пример диалога не является частым в ток-шоу.

Что касается полилога **ведущий-гость-гость** и др., такого рода примеры не часто встречаются в шоу Ф.Донахью (5 примеров). В то же время присутствие нескольких гостей становится характерным для шоу после 1990 г. В нашей выборке многочисленные гости в рамках одного эпизода – это люди, связанные с какой-то остро стоящей темой. Так, в 1995 г. в эпизоде с М. Менсом в качестве приглашенных гостей мы наблюдаем 11 человек, в которые входит несколько знаменитостей, а также свидетели инцидента, произошедшего на концерте исполнителя. Полилог в таком случае возникает, поскольку свидетели выступают скорее как представители аудитории, Ф. Донахью не обращается к ним целенаправленно, однако, их реплики возникают в процессе диалога ведущего со знаменитостью (G) или ведущего с представителем аудитории (A).

*A1: I know **everyone** says **moshing** is violent and I don't **mosh** but I've been to places where there's **moshing**, nobody forces you into a **moshpit**.*

Ph. Donahue: You don't have to tell me that putting a bunch of males in a middle of a dance floor doing like this isn't asking for...

*G1: If you want to go to the club or the show there's club, a Long Island this is close, you can go to get **hang out** and have a good time.*

*G2: It also depends on what fans are going to see. If you go to see bands like some of the local bands, there's a lot of **moshing** you know. (Ph. Donahue, 1995)*

Экспрессивность, и, в частности, интенсивность, создаются за счет интонации и повторения глагола «*mosh*», который является основным для описания ситуации в речи участников диалога. Высказывание представительницы аудитории (A1) включает в себя антитезу *everyone-nobody* и оценочную лексику. Эмоциональность придают перебивания ведущего, использование ведущим и гостями вводной конструкции *you know, you don't have to tell me*. В речи одного из гостей, который является более молодым по сравнению с другими участниками коммуникации, также присутствует сленговое выражение *hang out*, которым он передает альтернативное решение, подчеркивая неформальное и легкое отношение к теме коммуникации.

В «The Oprah Winfrey Show» (55 примеров) диалог между ведущей и гостем также напоминает интервью. Коммуникация в шоу О. Уинфри протекает более интенсивно. В отличие от Ф. Донахью, вопросы ведущей более короткие; ответ гостя может быть как длинным, так и коротким. В примере ниже в вопросе О. Уинфри экспрессивность повышается за счет эмфазы на определенных словах, ведущая также повторяет часть предложения дважды с разным интонационным оформлением, делая высказывание интенсивным и еще раз подчеркивая свое согласие с мыслью, которая была упомянута раньше. Если гость дает длинный ответ на вопрос, О. Уинфри использует небольшие вставки, внедряя метакоммуникацию в диалог, таким образом, исчезает обмен монологами часто характерный для Ф.Донахью, коммуникация носит более живой характер. Реплики ведущей после вопроса довольно короткие – это восклицательные междометия и повтор идеи гостя. Подобная реакция ведущей придает речи экспрессивность, и подчеркивает ее вовлечение в диалог. Гость также отвечает на реакцию ведущей, используя высказывание с квалификативной лексикой – *absolutely*. В речи гостя экспрессивность не видна на уровне лексики: гость не подбирает сложные слова, мы наблюдаем эмфазу и экспрессивность на уровне синтаксиса за счет одинакового построения предложений и лексического повтора, а также на уровне экстралингвистики – гость активно жестикулирует в течение всей реплики.

*O. Winfrey: I think what you said earlier you know from 11 to 13 and for everybody, every kid it happens differently is that that, that time when you are a manager you **REALLY HAVE** done that part of the **JOB**, you have done that part of the job.*

*M. Riera: And when they fire you that's actually a sign that you've done a **GREAT** job.*

O. Winfrey: yeah!

M. Riera: And what that means is let go of the idea of control and now work more as a consultant which you think means you're thinking more in terms of influence, less in terms of control. You're doing a lot of listening, you're putting yourself at a place in time when the kids are ready to talk, so that you can hear what's going on with them. For kids the best times to talk to them and hear about their lives are driving in the car [gestures] and late at night. And if you can get used to doing that you can get caught up on your kids' lives but when they come home from school or dinner is probably the worst time to get caught up in the details of their lives because they've got 92 things going on in their life.

O. Winfrey: yeah! And you are asking what happened and they say nothing.

M. Riera: They say nothing it was fine.

O. Winfrey: yeah, yeah.

*M. Riera: **Absolutely!** (O. Winfrey, December 2, 1998)*

Подобные примеры характерны и для более поздних ток-шоу О. Уинфри, например, для эпизода с У. Хьюстон в 2009 г., в котором гостя и ведущая обмениваются небольшими репликами. Вопросы ведущей, будучи эхо-репликами, показывают вовлеченность в тему дискуссии, делают коммуникацию более живой и эмоциональной. Реплики У. Хьюстон довольно просты, присутствует лексический повтор, интонацией выделяются вводные конструкции.

O. Winfrey: And so you thought that your life as Whitney Houston as we know her was done?

Wh. Houston: I wasn't even thinking about that...I had so much money and so much access to what I wanted. Everybody was given me what I wanted...

O. Winfrey: What do you want? What you needed?

Wh. Houston: You know, I didn't think about the singing part anymore.

O. Winfrey: Really?

Wh. Houston: yeah!

O. Winfrey: You didn't miss it.

Wh. Houston: Nope, my life went so all my 20s were gone, I got married at 28 <...>... (O. Winfrey, September 14, 2009)

Во многих эпизодах шоу Опры мы наблюдаем сразу несколько приглашенных гостей, структура таких эпизодов превращается в полилог ведущего, аудитории, а также взаимодействия гостей между собой, т. е. полилог: **ведущий-гость-гость** (21 пример). Например, в одном из эпизодов приглашенными гостями являются актеры сериала «Друзья». Ведущая задает вопросы не конкретно какому-то из гостей, а в целом, поэтому полилог возникает между гостями естественно, О. Уинфри в ходе коммуникации употребляет вопросы, но не обращается к кому-то конкретно. Экспрессивность в речи гостей проявляется на уровне интонации. Лексика довольно простая, в то же время экспрессивность проявляется за счет выделения интонацией превосходной степени (*the most grounded*) или повтора усилительной частицы *very*.

O. Winfrey: Everybody it's like everybody assumes you're gonna be the big snob like you're gonna walk in with your nose up in the air or something...

C. Cox: Good, I am.

*L. Kudrow: Courtney's actually **the most grounded person**...*

*M. Perry: Okay, uh-huh, would you say that to me? And this is the first time I've actually met Courtney, so she seems **very-very** nice, I hope we get along well, yeah!*

O. Winfrey: Really do you guys watch the show together, do you get together on Thursday nights and what are you taping still?

J. Aniston: We were better about that in the beginning, but we try as much as we can to get together and watch...(O. Winfrey, March, 1995)

Структура такого типа не характерна для рассмотренных нами шоу Ф. Донахью. Даже если на его шоу присутствует несколько гостей из одной индустрии, они не взаимодействуют друг с другом самостоятельно, вся коммуникация происходит через ведущего.

Что касается «The Ellen DeGeneres Show» (60 примеров), диалог между ведущим и гостем также напоминает интервью, как и в предыдущих проанализированных нами ток-шоу. Коммуникация приближена к шоу О. Уинфри, протекает интенсивно и живо. Э. Дедженерес ведет диалог, задавая короткие вопросы, тем самым поддерживая гостя. Ответ гостя может быть как длинным, так и коротким. Такая структура характерна для всех проанализированных нами шоу Эллен. Например, в примере ниже Дж. Лоуренс использует паузы, мимику и жесты, придавая наглядность и экспрессивность своему эго-образу. Образность также создает необычное окказиональное сравнение с *tortoise gambler*. Речь гостя звучит более плавно за счет использования повторяющихся конструкций, высказывающих предположения: *I think, it might be*.

E. DeGeneres: OK, why did you name her Gail?

*J. Lawrence: I didn't. She almost named herself. I think my girlfriends probably named her Gail just by the way I look. And it's a very specific drunk too. It's not just like every time I'm drunk, I turn into this... I think she's some sort of **tortoise gambler** or something. I don't always turn into this masculine alter ego that jumps into shark ridden waters just to make my friends laugh. My friends were like, that's too far, Jen-- no not funny. It's not every time. I think it might be rum, which is what I brought up to Colbert. Because the only time I drink rum is on vacation. (E. DeGeneres, March 2, 2018)*

Гость и Эллен могут обмениваться короткими репликами. Коммуникации такого рода присущи обязательные эхо-реакции ведущей, наводящие вопросы, в то время как аудитория и зрители обращают внимание на рассказ гостя. Экспрессивность диалога проявляется за счет повторов и параллельных синтаксических конструкций. Эллен направляет Д. Бибера на ответ, в то же время

перебивание и нетерпеливость, проявляющаяся в вопросах ведущей также делают высказывание экспрессивным.

E.DeGeneres: You asked Rihanna out, is that true?

J.Bieber: It did happen.

E.DeGeneres: You asked Rihanna out?

J. Bieber: Yes, I asked her out. It's like...

E.DeGeneres: How old is Rihanna? Like twenty or something?

J. Bieber: I don't know. I just wanna in... (E. DeGeneres, November 4, 2009)

Обычно на шоу Э.Дедженерес присутствует один гость, что в целом характеризует специфику шоу Ф.Донахью и О.Уинфри. Диалог, протекающий между несколькими гостями, мы наблюдали, если гости, например, представляют один фильм. Подобный пример мы уже наблюдали в шоу О.Уинфри. В шоу Эллен не часто присутствуют больше двух гостей, однако в наших эпизодах были такие примеры (17 примеров). Так, Эллен задает вопрос, диалог продолжается без ее участия, а гости вспоминают их первое знакомство. В речи Ш.Терон мы наблюдаем экспрессивность на уровне лексики, описывая встречу с Н.Кидман актриса использует яркие эпитеты *vivid* и *awestruck* – «If someone is **awestruck**, they are very impressed and amazed by something» (Collins English Dictionary). В речи М. Робби экспрессивность проявляется за счет риторического вопроса, который передает неуверенность говорящей и привлекает аудиторию. Гостя также повторяет предложение Н. Кидман с интонацией, подтверждающей их совместное действие. Реплика заканчивается использованием сленга *wind up* – «arrive or end up in a specified state, situation, or place» (Collins English Dictionary).

E.DeGeneres: How did you all meet?

*Ch. Theron: I have very **vivid** memories of meeting Nicole for the first time because I was just so **awestruck**... < >...And it was like, even her jacket is so soft, a total stalker...*

E.DeGeneres: And then when did you meet Margot?

Ch. Theron: We passed each other at a photo shoot.

M. Robbie: Yeah, I met you first at a, you know, in passing. <...> And then Nicole, I met Nicole at the Oscars, maybe we'd met before that? But I remember...

N. Kidman: We did the W cover.

M. Robbie: We did the W cover.

N. Kidman: We've done W is the big [gestures].

*M. Robbie: That's how we all **wind up** together (E. DeGeneres, October 15, 2019)*

2. ведущий-представитель аудитории (87 примеров):

В данном типе диалога ведущий взаимодействует с одним или несколькими представителями аудитории напрямую, задавая вопросы или отвечая на них. В то же время коммуникация направлена на приглашенного гостя или на тему, поднятую им, т. е. часто это промежуточное взаимодействие между гостем и аудиторией, в котором ведущий выполняет функцию посредника. Диалог такого типа обычно наполнен клишированными фразами со стороны ведущего, фатическими метакоммуникативами и вопросами для успешной коммуникации.

Наиболее ярко представленный тип взаимодействия мы наблюдаем в «The Phil Donahue Show» (42 примера) и в «The Oprah Winfrey Show» (35 примеров). Так, в шоу Ф. Донахью мы наблюдаем это на протяжении всего ток-шоу, начиная с первых эпизодов. В последних эпизодах шоу Ф. Донахью также присутствует диалог данного типа. Так, пример ниже построен довольно просто, мы наблюдаем уточняющий вопрос, элемент фатической коммуникации, междометие (*uh-huh*), выражающее согласие, произнесенное с интонацией иронии.

Ph. Donahue: From the viewpoint of the fans, have you ever been on site when violent eruptions were put?

A.: Well, I'd spent two and a half years moshing and I was at the "Who concert" in 79 after the death of eleven fans.

Ph. Donahue: Ah, this is Cincinnati?

A.: Cincinnati, Ohio.

Ph. Donahue: Uh-huh, well I'm gonna ask you what you think... (Ph. Donahue, 1995)

В шоу Ф. Донахью мы наблюдаем и взаимодействие **ведущий-гость-реакция аудитории** (19 примеров). Так, в примере ниже аудитория реагирует на молодой возраст гостя возгласами и междометиями, выражающими удивление.

Ph. Donahue: Say what you want about this, man, and serve this country. As a kid how old were you in Pearl Harbor?

G. LaRocque: Twenty-two.

Audience: Oh, wow (Ph. Donahue, 1983)

Для «The Oprah Winfrey Show» также характерно взаимодействие с аудиторией. В эпизодах за первые несколько лет мы наблюдаем активное обращение ведущей к аудитории в зале, О. Уинфри будучи модератором дает зрителям возможность задать вопросы или предлагает гостям выразить свою точку зрения по обсуждаемой проблеме. В следующем примере представитель аудитории выражает свои мысли по поводу расового неравенства; экспрессивность в речи зрителя проявляется за счет сочетания синтаксического построения предложения и эмфазы на определенных местоимениях, подчеркивая контраст «чужой-свой» (*they-we*).

O. Winfrey: You don't believe that people of other races have the right to live here?

*A.: They have the right to live wherever **THEY** want to, but **WE** have the right to choose if **WE** want a white community also, that's **WHY** we moved here.*

O. Winfrey: You believe, that's what you believe (O. Winfrey, 1987)

С течением времени мы наблюдаем тенденцию сокращения обращения к аудитории и диалога между О. Уинфри и представителями аудитории. Так, в эпизодах с 2005 г. в эпизодах из нашей выборки редко встречается взаимодействие ведущей и представителя аудитории напрямую (6 примеров). Однако мы чаще можем наблюдать схему **ведущий-представитель аудитории-гость** (которая характерна также для шоу Ф. Донахью), в которой ведущий выполняет исключительно роль посредника между аудиторией и гостем, передавая вопросы гостей: это могут быть вопросы аудитории вживую или вопросы, которые были заданы в социальных сетях до ток-шоу (23 примера). В шоу Ф. Донахью (29 примеров) это также взаимодействие через телефонные звонки в прямом эфире.

Для последних сезонов шоу О. Уинфри чаще характерно не прямое взаимодействие с аудиторией. Аудитория включена в коммуникацию лишь в виде массовой реакции. В некоторых эпизодах зрители могут отсутствовать в студии, а отрывок может представлять собой интервью гостя и ведущей. Среди рассмотренных нами эпизодов – это интервью в рамках ток-шоу О. Уинфри с Бейонсе (2004 г.) и У. Хьюстон (2009 г.)

Что касается «The Ellen DeGeneres Show», с первых шоу взаимодействие с аудиторией практически не происходит напрямую (всего 11 примеров прямого взаимодействия), зрители находятся в студии для создания атмосферы, быстрых реакций в виде возгласов, смеха или аплодисментов. Эллиен в качестве ведущей довольно часто обращается к аудитории в целом, кроме того, она часто делает комплименты людям, пришедшим в качестве зрителей, вызывая всеобщие реакции в студии.

Эллиен часто может обращать внимание приглашенных гостей на их фанатов. Это может быть как приглашение гостей на сцену, так и просто приветствие, но обычно диалог между ведущей, гостем или зрителем отсутствует. Так, в примере ниже Э. Дедженерес приветствует фанаток Дж. Бибера в футболках с его именем. Они

заходят в зал, их приветствуют громкими аплодисментами и возгласами, Дж.Бибер улыбается, однако прямое взаимодействие отсутствует.

E.DeGeneres: There is two girls here and they are going crazy about you. Crystal and Laura, come on in here, Crystal and Laura. [Applause, scream] (E. DeGeneres, November 4, 2009)

Коммуникация такого рода также характеризуется персональным обращением Эллен к гостям, создавая доверительную атмосферу в студии, показывая, что зрители являются важной составляющей ток-шоу, несмотря на то, что зрители не участвуют в самом диалоге или полилоге. Именно поэтому на них часто направлена камера, показывают их эмоции и реакции. Эллен может обращаться к аудитории, давая указания (23 примера). Например, Эллен просит аудиторию повторить титул М.Маркл, в котором присутствует аллитерация:

E.DeGeneres: You guys say it: Duchess of Sussex.

Audience: Duchess of Sussex (E.DeGeneres, November 21, 2021)

В некоторых эпизодах ведущая обращалась к гостям по имени или спрашивала их имена в конце коммуникации, что также удерживало внимание зрителей. В следующем примере ведущая спрашивает у аудитории значение устаревших сленговых выражений. У зрителей, которые дали правильный ответ, ведущая также узнает имя, чтобы поблагодарить лично.

E.DeGeneres: What does it mean when you call somebody a brick house?

A.: Having a nice body, being hot and attractive.

E.DeGeneres Thank you so much my friend, what is your name? (E. DeGeneres, January 27, 2020)

В целом, сравнивая с взаимодействием представителей аудитории с ведущим в шоу Ф.Донахью и О.Уинфри, коммуникацию зрителей и Э.Дедженерес можно назвать вежливой, однако «пустой», поскольку практически полностью отсутствует дискуссия между ведущим и зрителем. В отличие от отдельных эпизодов О.Уинфри, где аудитория могла находиться за кадром, в шоу Э.Дедженерес аудитория присутствует всегда за исключением эпизодов, которые были в онлайн-формате во время пандемии коронавируса. Э.Дедженерес всегда обращается к аудитории, но в целом, не ведет диалог с ее конкретным представителем.

3. гость-представитель аудитории (41 пример)

В данном типе диалога гость взаимодействует самостоятельно с одним или (реже) с несколькими представителями аудитории напрямую, не обращаясь к помощи ведущего. Коммуникация такого рода создает доверительную атмосферу: гость воспринимается простым человеком из народа, отсутствует иерархия или дистанция, которую мог создавать ведущий. Это особенно характерно для коммуникации с политическими деятелями: таким образом, они могут привлекать внимание к своей личности. Диалог такого рода присущ шоу Ф.Донахью (37 примеров). Чаще это характерно для первых сезонов шоу (24 примера до 1980 г.), однако мы наблюдаем эту тенденцию и далее (13 примеров 1985-1996 гг.). В одном из эпизодов происходит диалог между политическим деятелем и зрительницей. Вопросы и синтаксически схожее построение предложений, включая анафору, придают речи размеренность. Тем не менее интонационное выделение вопроса отсутствует, речь не воспринимается как эмоциональная. Ответ Л. Смарра включает сложную лексику, связанную с темой обсуждения (снаряжение, война). Его речь также характеризуется вводными связками (обращение к зрительнице и аудитории в целом: *remember, for instance*), которые привлекают внимание слушателей.

A.: What if we get everybody in the world agree, we're gonna do all this. What do we do with all the nuclear weapons that are here? What happens to all this?

*L.Smarr: That's a good question. There is no difficulty in **dismantling** the nuclear weapons after all, remember, that we have been retiring systems. For instance, Fleurus submarines have been **decommissioned** and we've done that right. (Ph. Donahue, 1983)*

Подобных ярких примеров в шоу О.Уинфри (1 пример) и Э.ДеДженерес (1 пример) мы почти не наблюдали, так как включение аудитории в этих ток-шоу значительно сократилось. Тем не менее приглашенный гость может взаимодействовать с аудиторией в целом, отвечая на их возгласы и аплодисменты (89 примеров – шоу О.Уинфри, 95 примеров – шоу Э.Дедженерес). Например, С. Буллок с восклицанием обращается к аудитории с рекомендацией своего фильма, а С. Гомез с упреком отвечает на смешанную реакцию аудитории по поводу любимой героини из сериала «Друзья», выделяя эмфатическим ударением имя любимой героини.

Audience: [laugh, applause]

*S.Bullock: Really, you all **NEED** to watch it! (O. Winfrey, March 8, 2010)*

Audience: [screams]

*S.Gomez: Come on, guys, **RACHEL** was my **LIFE!** (E. DeGeneres, January 27, 2020)*

4. представитель аудитории-представитель аудитории (26 примеров)

В некоторых эпизодах шоу Ф.Донахью возникал диалог или полилог между представителями аудитории, обычно при обсуждении спорных вопросов, неоднозначных тем. В примере ниже мы наблюдаем, как участники коммуникации эмоционально возбуждены и перебивают друг друга, обсуждая расовое неравенство. В рамках данного типа диалога реплики короткие, однако дискуссия происходит на повышенных тонах и продолжается в течение нескольких минут. Эмоции выражаются более ярко за счет установок на конфликт, на которые влияют изменения в интонации, повышение тона, а также интонационное выделение важных фраз. В нашем примере эмфатическое ударение создает противопоставление *you-we* (свой-чужой).

*1: **WHAT** do you mean you feel more prejudice right now?*

*2: Yeah, I feel that **YOU** are prejudiced towards the white people. I think that he said that **WE** are inferior, I think that it is partly part of your own complex that **YOU** had to get over.*

*3: I don't think **YOU** are inferior. I have **NOTHING AGAINST** Black people. (Ph. Donahue, March 13, 1990)*

Подобные примеры не встречаются в ток-шоу О.Уинфри и Э.ДеДженерес, так как в этих шоу аудитория имеет лишь пассивное включение в коммуникацию и не имеет свободного доступа к микрофону.

Таким образом, диалогический дискурс является наиболее естественной формой коммуникации, в которой два или более участника обмениваются мнениями. Его особенностью является обязательная вовлеченность всех участников, смена ролей в ходе коммуникации, погружение в контекст, а также интерактивность, последовательность и информативность коммуникации.

Содержание и формат шоу менялись с течением времени, и это повлияло на язык, используемый как ведущим, так и гостями. В контексте диалогического дискурса ток-шоу претерпело изменения от обмена репликами, напоминающими монологи, (в шоу Ф.Донахью) до коротких и быстрых ответов, добавляющих интенсивность (в шоу Э.Дедженерес). Аудитория играет важную роль во всех трех шоу. С течением времени мы также наблюдаем тенденцию к сокращению прямого взаимодействия с аудиторией. Современное дневное ток-шоу (Э.Дедженерес) принимает во внимание развлечение и вовлечение аудитории, и в результате воспринимается как более эмоциональное. Диалог между гостем и аудиторией отмечается в шоу Ф.Донахью, особенно при обсуждении политических тем, но с течением времени это взаимодействие сокращается. В шоу О.Уинфри гости взаимодействуют с аудиторией через словесные ответы на их реакции. в рамках шоу

Э.Дедженерес прямая коммуникация ведущего и гостя с аудиторией практически отсутствует, зрители выражают массовые реакции.

Перспективы исследования могут затрагивать дальнейшее рассмотрение диалогического дискурса ток-шоу с точки зрения социальной принадлежности участников, а также включая во внимание особенности невербальной коммуникации.

Список литературы

1. Алекберова А. А. Понятие и система телевизионных жанров / А. А. Алекберова. // Современная филология: материалы I Междунар. науч. конф. – Уфа, 2011. – С. 230–234.
2. Бахтин, М.М. Литературно-критические статьи. / Сост. С. Бочаров и В. Кожин. – М.: Худож. лит., 1986. – 543 с.
3. Григорьева В. С. Дискурс как элемент коммуникативного процесса: прагмалингвистический и когнитивный аспекты: монография/ В. С. Григорьева. – Тамбов: из-во Тамб. гос. тех. ун-та, 2007. – 288с.
4. Ивендикова, М.С. Диалог и его определение в рамках теории диалога М.М. Бахтина / М.С. Ивендикова // Слово в культуре: Сб. научн. ст. В 2 ч. -Ч. 1: Актуальные питанні беларускага мовазнаўства. Язык в этнокультурном аспекте. Иностранные языки в XXI столетии. Студенческая наука 2004 – Гомель: УО «ГГУ им. Ф. Скорины», 2004. – С. 122-125.
5. Мурзин Л.Н., Штерн А. С. Текст и его восприятие – Свердловск: Изд-во Урал. ун-та, 1991. – 171 с.
6. Романовская Л. В. Фатические метакоммуникативы в дискурсе англоязычных интервью / Л. В. Романовская // Вестник НГЛУ. – 2016. – №44. С. 60–64.
7. Ростоцкая Е.Б. Специфика коммуникации в телевизионном ток-шоу // Жанры и типы текста в научном и медийном дискурсе: межвузовский сборник научных трудов / отв. ред. А.Г. Пастухов. Вып. 5. Орёл: Орловский государственный институт культуры, –2007. – С. 301-306.
8. Щукин В.Г. О диалоге и его альтернативах. Вариации на тему М.М. Бахтин // Вопросы философии. –2006. № 7. –С. 32-44.
9. Jacobs, Ronald A., Townsley, Eleanor The Space of Opinion: Media Intellectuals and the Public Sphere. – Oxford University Press, Oxford, 2011 – 295 p.

Малюкова Софья Дмитриевна

1 курс бакалавриата

ОП «Иностранные языки и межкультурная коммуникация»

Школа иностранных языков,

Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики»

(Москва)

smalyukova_1@edu.hse.ru

Научный руководитель:

Кинденова Ксения Юрьевна

Тьютор, приглашенный преподаватель

Школа иностранных языков,

Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики»

(Москва)

kchekalova@hse.ru

Метафорический образ Астаны в зарубежной прессе Metaphorical Image of Astana in the Foreign Media

АННОТАЦИЯ

Значимость когнитивной метафоры в медиадискурсе для современной лингвистики вряд ли нуждается в доказательстве. Когнитивные метафоры позволяют воспринимать один объект через соотношения с другим, отражая образность и экспрессивность человеческого мышления. Данное исследование анализирует метафорические номинации, представляющие образ Астаны в зарубежном (британском и американском) медиадискурсе. Популярность столицы Казахстана за рубежом в последнее десятилетие возросла, что привело к появлению ряда статей, опубликованных в период с 2010 по 2019 год, в которых город моделируется метафорически. Проблематика работы затрагивает вопросы актуальных направлений лингвистики: когнитивистики и метафорологии. Исследование нацелено на улучшение понимания языка СМИ, в котором метафора является мощным инструментом общественного сознания. Настоящее исследование рассматривает, как концептуальная метафора изменяет основные представления Запада о столице Казахстана. Данная работа является уникальной в контексте исследования метафорического образа Астаны в зарубежной прессе и может быть использована как в сфере лингвистики, так и в медиа.

Ключевые слова: концептуальная метафора, онтологическая метафора, корпусная лингвистика, медиадискурс, образ Астаны

ABSTRACT

The significance of cognitive metaphor in media discourse hardly needs to be advocated nowadays. Through cognitive metaphors, one idea is perceived in terms of another, demonstrating expressive and imaginative thinking. The research analyzes metaphorical nominations representing the image of Astana in the foreign (British and American) media discourse. Over the last decade, there has been an increase in the popularity of the capital of Kazakhstan in foreign media resources that has led to a number of articles, published from 2010 to 2019, where the city is modeled metaphorically. The problematic of the work is in the sphere of the problem field of actual directions of modern linguistics: cognitivism and metaphorology. The purpose of this study is to enhance our

understanding of modern media language, where conceptual metaphor can be a powerful tool in public consciousness. The research is focused on how conceptual metaphor could change the West's perceptions of the capital of Kazakhstan. Despite the extensive studies on metaphors during the last decades, it was the first time that metaphors were researched in the context of representing the image of Astana. The work can be used in both fields – linguistics and media studies.

Keywords: conceptual metaphor, ontological metaphor, corpus linguistics, media discourse, image of Astana

Метафора существует в языке, потому что она зарождается в мыслях. До того, как Дж. Лакофф и М. Джонсон в 1980 году ввели это новаторское понятие в книге «Метафоры, которыми мы живем» [5], общепринятое представление о метафоре было прямо противоположным. Считалось, что метафора — это в первую очередь лингвистический артефакт, вопрос слов, а не понятий. Теория концептуальной природы метафоры сегодня подкреплена надежным корпусом эмпирических данных и широко признана в когнитивных науках. Согласно этой модели, мы используем систематические соответствия - метафоры, чтобы рассуждать об абстрактной целевой области в терминах более конкретной исходной области. Эти сопоставления применимы не только к новым поэтическим выражениям, но и к обычному, повседневному языку.

Концептуальная метафора имеет краткую форму «А» это «В», где целевое понятие «А» выражено понятием «В». Концептуальные метафоры лежат в основе множества языковых выражений, относящихся к разным сферам жизни и зачастую выражаются через определенную категорию понятий, например пищу. В предложении «*It will take time for him to digest the news*» понимание новостей выражается как переваривание пищи. Нефизическая реальность, в данном случае относящаяся к области понимания, концептуализируется в соответствии с четко определенной категорией знаний - пищи. Такие когнитивные операции являются бессознательными и автоматическими. [5, p.28].

Концептуальная теория метафоры (Conceptual Metaphor Theory), впервые изложенная Дж. Лакоффом и М. Джонсоном [5], продолжает процветать, оспаривая традиционный взгляд на метафору как на предмет языка и исконно поэтическое явление, рассматривая ее как локус для абстрактных рассуждений. К наиболее исходным областям относятся человеческое тело, здоровье и болезни, животные, машины и инструменты, здания и сооружения, растения, игры и спорт, приготовление пищи и еда, банковские транзакции, силы, свет и тьма, тепло и холод, движение и направление [4, pp. 16-20]. В соответствии с когнитивной функцией концептуальные метафоры могут быть трех видов: структурные, ориентационные и онтологические [5].

Актуальность данного исследования проявляется в его соотнесенности с активно развивающимися направлениями современной лингвистики антропоцентрического характера, которые направлены на изучение языковой семантики в ее связи с когнитивными структурами и механизмами с целью установления как универсальных человеческих измерений концептуализации действительности, так и ее национально-культурных особенностей. Образ Астаны – столицы Казахстана в зарубежном англоязычном дискурсе представляет обширное поле для исследования современного языка СМИ и выявления когнитивно-дискурсивных закономерностей метафорической репрезентации образа города. В последнее время наблюдался рост популярности столицы Казахстана в Американских и Британских медиаресурсах, что привело к появлению ряда статей, в которых город моделируется метафорически. Необходимо отметить, что 2017 год

ознаменовался проведением в Астане международной выставки EXPO-2017, за проведением которой активно следили зарубежные СМИ и она полностью освещалась сторонними источниками. Именно эта выставка была использована для моделирования образа города с помощью концептуальной метафоры.

Объектом данного исследования являются метафорические номинации, репрезентирующие образ Астаны в зарубежном англоязычном дискурсе.

Предметом исследования являются общие и специфические когнитивно-дискурсивные закономерности метафорической репрезентации образа Астаны в современном зарубежном англоязычном дискурсе.

В ходе исследования было проанализировано **35 статей**, содержащих ключевые слова «Астана», «Казахстан» и «ЭКСПО» в которых были выявлены **134 метафорические единицы**. Корпус включает статьи изданий на английском языке (таких как «The Washington Post», «The New-York Times», «The Guardian», «The Independent», «Forbes», «CNN» и BBC). Работа основана на процедуре идентификации метафоры (Metaphor Identification Procedure), разработанной группой Праггледжаз (2007) [11]. Согласно данной методике, если лексическая единица имеет более конкретное значение, отличающееся от контекстуального, она помечается как метафорическая. Чтобы определить, отличаются ли два значения данной единицы и можно ли считать ее метафорической, были использованы онлайн версии словарей Оксфорд, Кембридж и Коллинз. **Методология** исследования также включает в себя:

1. метод анализа словарных дефиниций;
2. компонентный анализ лексического значения;
3. метод сплошной выборки материала;
4. метафорическое моделирование;
5. метод классификации;
6. статистический анализ;
7. сопоставительный анализ.

Одной из ключевых **целей** данного исследования было определить доминантные метафорические модели, представляющие образ Астаны в зарубежной прессе и проанализировать их. Анализ статей показал, что британская и американская пресса опирается на 12 главных категорий метафор при изображении столицы Казахстана. (рис.1.) Очевидно, что наиболее часто журналисты используют такие категории, как «живое существо», к которому относятся метафоры вида «человек» (22%) и «природа» (8%), и «движение/путешествие» (21%). Категория «движение/путешествие» включает в себя метафоры, используемые для концептуализации любого вида целенаправленной деятельности, для осуществления которой требуется определенное время [4]. Таким образом, в изображении образа Астаны эта метафора имеет широкую сферу применения. Метафора категории «природный мир», включающая в себя как одушевленные, так и неодушевленные объекты, также является продуктивной, поскольку последние часто рассматривают через процесс одушевления. Целевые домены, наряду с городом, включают здания Астаны и страну Казахстан.

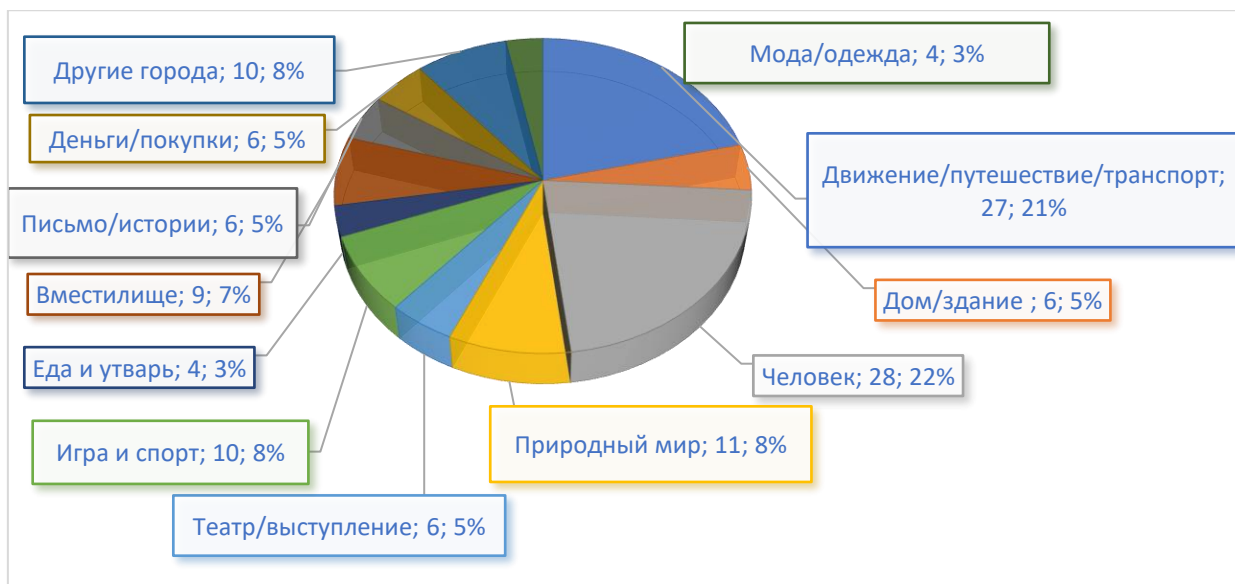


Рис. 1. Категории метафор, демонстрирующие образ Астаны, по частоте использования

Описание образа Астаны, полученного благодаря анализу статей зарубежных онлайн изданий, следует начать с доминирующей категории – «Человек». Дж. Лакофф и М. Джонсон объясняют, что персонификация – это широко используемый метафорический прием [5]. Города можно рассматривать как людей. Каждый из них обладает своей собственной, ярко выраженной индивидуальностью.

«...has a name and an individual **biography** of its own, a **character** which cannot be confused with that of any other place on earth» [2]

«There is a unique **energy and character** to the city, which is growing as new buildings emerge» [3]

Определения **биографии, энергии и характера** в Кембриджском словаре: «история жизни человека, написанная кем-то другим», «сила и способность быть физически и умственно активным» и «особое сочетание качеств в человеке или месте, которое отличает его от других» дают основание для идентификации города как уникального, достойного того, чтобы о нем писали и говорили. Энергичность города как личности можно увидеть и в следующем примере:

«**Astana never sleeps**» [3]

Данная метафора позволяет предположить, что если город имеет способность спать, то он может быть сравним с живым человеком, у которого есть органы и разум.

«**In the heart of Astana's left bank**» [3]

«...like **an all-seeing eye** and surrounded by a high-security perimeter fence patrolled by soldiers» [2]

Эти метафоры не только олицетворяют город, но и придают ему дополнительный смысл. Метафора ориентации [3] свидетельствует о том, что Астана рассматривается как центральное место, потому что сердце — это центральная или самая внутренняя часть чего-либо. Метафора ориентации «**an all-seeing eye**» [2] указывает на высшее положение. Таким образом, становится ясно, что город находится под надзором власти.

Важно отметить, что город также кажется чужим для посторонних и часто вызывает отталкивающие чувства.

«**I found it quite alienating** when I first came here» [2]

Отчуждать - заставлять кого-то чувствовать, что он отличается от других и не является частью группы (Кембриджский словарь). Вероятно, это негативное чувство

можно объяснить тем, что угол, под которым рассматривается город, является чужим, и он не кажется близким для иностранных журналистов.

Что касается возраста Астана, то ее часто описывают как младенца. Следующая метафора о прорезывании зубов представляет собой яркий пример:

«*Astana's teething problems are merely a symptom of its newness*» [2]

Сложность метафоры категории «Движение/путешествие» объясняет ее популярность в корпусе. Такая метафора охватывает много сфер применения и может быть использована в широком диапазоне целевых областей, ведь движение и в прямом, и в переносном смысле является важной частью человеческого мышления [5]. Согласно З. Кёвечешу, движение может включать в себя изменение местоположения. Оно часто ассоциируется с направлениями: вперед и назад, вверх и вниз [4]. Движение Астаны в большинстве случаев связано с направлением вверх. Чаще всего иностранные журналисты используют именно модель UP для описания архитектуры столицы Казахстана. Они акцентируют внимание на зданиях города, как на чем-то, обладающим невероятную и удивительную высоту. Этот эффект достигается, когда применяется контраст между пустым пространством вокруг и движением города вверх:

«*The flashy buildings of Astana rise up implausibly from the flat plains of oil-rich Kazakhstan to form a city stuck between a Soviet past and an aspirational present*» [2]

«*Gradually, a new capital rose from the steppe*» [8]

Дж. Лакофф объяснил, что метафорическая концептуализация движения может быть и неподвижной, стационарной [6, pp. 202-251]. Это показано следующим примером:

«*The flashy buildings of Astana rise up implausibly from the flat plains of oil-rich Kazakhstan to form a city stuck between a Soviet past and an aspirational present*» [2]

Неподвижность Астаны удивительным образом объясняется тем, что ее прошлое не позволяет ей, как считают журналисты, развиваться. В городе нет движения:

«*This flashy toy-city is locked in a fascinating negotiation between a Soviet command-and-control past and an aspirational, market-savvy present*» [2]

Некоторые метафоры связывают Астану с живым существом, создавая образ города, который является частью природного мира. Например, Астана показана как молодое растение, которое уже распустилось и продолжает развиваться:

«*it has bloomed into Astana (Kazakh for "the capital city"), a futuristic vision in the middle of precisely nowhere – a mirage conjured from dust and oil money*» [9]

Категория метафор «Игра и спорт» позволяет найти еще несколько доказательств о возрасте Астаны и убедиться в том, что в американских и британских публикациях Астана не является «взрослым» и «зрелым городом»:

«*It's an urban playground*» [3]

Детская игровая площадка — это территория, предназначенная для игр детей на улице, в школе или в парке. Через данную метафору город воспринимается как место для игры, а его здания - как объекты для игры. Они яркие, блестящие и привлекательные. Есть в Астане и что-то такое, что заставляет авторов думать, что здания столицы Казахстана не настоящие, а игрушечные, напоминающие разноцветные и мерцающие игрушки:

«*This flashy toy-city is locked in a fascinating negotiation between a Soviet command-and-control past and an aspirational, market-savvy present*». [2] Эта метафора также подразумевает тот факт, что Астана сама по себе является объектом для игры.

Категория «другие города», метафоры которой в корпусе встречаются настолько же часто, как и метафоры доменов «природный мир» и «игра и спорт», тоже является продуктивным источником создания образа Астаны. Важно отметить, что

некоторые британские и американские журналисты воспринимают Астану через призму сравнения с другими городами, таких как Дубай и Сингапур:

«*A vital center like **Dubai** in the Gulf region or **Singapore** in South East Asia*» [10]

«*A sort of **Dubai North**, Astana is filled with buildings that look, a writer for Foreign Policy noted, 'as though they're about to transform and fight the Autobots'*» [1]

Дубай – столица Объединённых Арабских Эмиратов, известная роскошными магазинами, ультрасовременной архитектурой и оживленной ночной жизнью. Сингапур же считается одной из самых богатых и развитых стран мира. Можно предположить, что Астану сравнивают с этими роскошными местами-мегаполисами за тот же избыток развлечений, странные здания и экономическую значимость. Таким образом, город выражен как маленькая копия большого богатства.

В категории «письмо/истории» столица Казахстана рассматривается как литературное произведение. К тому же, идея, лежащая в его основе, заключается в том, что Астана – это воображаемый город, который не существует в реальной жизни. Басня — это короткая история с моралью, которая лишь частично основана на фактах. Жанр фэнтези тоже отражает идею о том, что Астана вряд ли существует в реальности:

«*It's a city of fable or dream, as recounted by Marco Polo to Kublai Khan*» [2]

«*This unbridled architectural fantasy*» [7]

Примечательно, что категория «Театр и выступления» тоже косвенно отражает идею о возрасте Астаны. Этот город является новичком в мире шоу и представлений и только «делает свои первые шаги», показывая себя на мировой арене:

«*The fascinating city steps onto the world stage*» [3]

«*Khan Shatyr has debuted*» [3]

Кроме того, город показан через призму «чистого листа», на котором уже активно пишется и в будущем будет написана новая история:

«*a blank slate on which the new leader could inscribe his new world*» [7]

Заключение. В результате данного исследования удалось сформировать целостное представление об Астане, выраженное метафорическими номинациями. Таким образом, основные категории метафор, используемые в зарубежном (британском и американском) медиадискурсе, относятся к онтологическим, основанным на общечеловеческом опыте. Что касается концептуальной метафоры, показательно, что в зарубежных публикациях метафора движения является наиболее продуктивным и универсальным источником концептуализации и категоризации городской жизни. Как следствие, именно движение вверх чаще всего отражает развитие города. Более того, иностранные газеты концентрируют внимание на Астане как на живом существе, что также дополняет эту идею. С одной стороны, Астана рассматривается как амбициозный, привлекательный, быстро развивающийся, кипящий жизнью и устремленный в будущее город, имеющий возраст ребенка, подростка, или даже новорожденного. С другой стороны, негативность образа Астаны заключается в ее отчужденности от реальности, которую иностранные журналисты связывают с крайне необычной архитектурой города. Как следствие, британские и американские СМИ представляют достаточно критическое видение столицы, но видят ее потенциал через сравнение с другими перспективными городами-мегаполисами. Результаты исследования показали, как и в каком контексте используются метафоры для описания города, каковы их метафорические последствия и возможные выводы.

Данная работа является важным шагом на пути к углублению нашего понимания языка современных СМИ. Несмотря на обширные исследования метафор в последние десятилетия, впервые метафоры были исследованы в контексте репрезентации образа Астаны – столицы Казахстана. Материалы данного следования

могут быть использованы в направлении изучения использования метафоры в создании образа Астаны в русскоязычном дискурсе

Список литературы

1. Ed Zuckerman: In Kazakhstan, a World Expo Is All About Energy (and Dancing). Aug. 2017. Точный адрес статьи: <https://www.nytimes.com/2017/08/23/travel/kazakhstan-world-expo-astana.html>
2. Giles Fraser, Marina Kim: Welcome to Astana, Kazakhstan: one of the strangest capital cities on Earth, Jul. 2017. Точный адрес статьи: <https://www.theguardian.com/cities/2015/jul/28/astana-kazakhstan-strangest-capital-cities-on-earth>
3. Gilly Pickup: Beyond EXPO-2017: What can Astana visitors expect? May 2017. Точный адрес статьи: <https://edition.cnn.com/travel/article/astana-kazakhstan-guide-expo-2017/index.html>
<https://www.theguardian.com/cities/2015/jul/28/astana-kazakhstan-strangest-capital-cities-on-earth>
4. Kövecses, Z. Metaphor: A practical introduction. New York: Oxford University Press, 2010 – pp. 16 – 20.
5. Lakoff, G. and M. Johnson, Metaphors we live by. Chicago: The University of Chicago Press, 1980
6. Lakoff, G. Contemporary theory of metaphor. In Ortony A. (Ed.). Metaphor and thought. Cambridge: Cambridge University Press, 1993 - pp. 202-251.
7. Oliver Wainwright: 'Norman said the president wants a pyramid': how architects built Astana, Oct. 2017. Точный адрес статьи: <https://amp.theguardian.com/cities/2017/oct/17/norman-foster-president-pyramid-architects-built-astana>
8. Sankha Guha: Kazakhstan calling: a jaw-dropping trip to Astana. May 2017. Точный адрес статьи: <https://www.theguardian.com/travel/2017/may/21/kazakhstan-astana-expo-2017-holiday-art-architecture>
9. Shaun Walker: Trophy city 2.0: can the former Soviet Stans kick dictator chic? Oct. 2017. Точный адрес статьи: <https://www.theguardian.com/cities/2017/oct/16/trophy-city-stans-almaty-dictator-chic>
10. Stephan Rabimov: How To Build A New Smart City And Put It On A Global Map. Jun. 2013. Точный адрес статьи: <https://www.forbes.com/sites/stephanrabimov/2017/06/13/how-to-built-a-new-smart-city-and-put-it-on-a-global-map/amp/>
11. The Pragglez Group (2007). MIP: A method for identifying metaphorically used words in discourse. Metaphor and Symbol, 22(1) pp. 1–39. DOI: <https://doi.org/10.1080/10926480709336752>

Павленкова Наталия Михайловна

4 курс бакалавриата

ОП «Иностранные языки и межкультурная коммуникация»

Школа иностранных языков,

Национальный исследовательский университет

«Высшая школа экономики» (Москва)

nmpavlenkova@edu.hse.ru

Научный руководитель:

Рябчун Сергей Александрович

Приглашенный преподаватель

Школа иностранных языков,

Национальный исследовательский университет

«Высшая школа экономики»

Трансформация шотландского стандартного английского за последние 100 лет: грамматические и лексические аспекты (на основе шотландских художественных фильмов)

The transformation of Scottish Standard English over the past 100 years: grammatical and lexical aspects (based on Scottish feature films)

АННОТАЦИЯ

Данная статья направлена на изучение региональных лингвистических разновидностей Великобритании, а именно, одного из ее шотландских диалектов – шотландского стандартного английского (Scottish Standard English). В настоящей работе исследуется, как данная лингвистическая разновидность изменилась с точки зрения лексики и грамматики за последние сто лет. Для этого в данном исследовании была рассмотрена речь персонажей 9 шотландских художественных фильмов, каждый из которых был снят в отдельное десятилетие с 1935 по 2017 годы, а затем были выявлены и классифицированы встречающиеся в них лексико-грамматические особенности данного диалекта. На основе полученных данных была составлена таблица, и с ее помощью был сделан вывод о том, какие изменения претерпел шотландский стандартный английский за этот промежуток времени. Использование диахронического подхода к изучению данного диалекта позволило воссоздать более полную картину его многолетних модификаций. Именно поэтому результаты этого исследования будут с большой вероятностью актуальны как для переводчиков, так и для диалектологов, работающих с данной лингвистической разновидностью и готовых развивать эту тему в будущем.

Ключевые слова: шотландский стандартный английский; диалект; диахронический анализ; грамматические признаки; лексические признаки.

ABSTRACT

The current article is aimed at examining the regional linguistic varieties of Great Britain, namely, one of its Scottish dialects – Scottish Standard English. This study analyzes how this linguistic variety has changed over the last century in terms of grammar and

vocabulary. For this, the characters' speech of 9 Scottish feature films was considered, each of which was made in a separate decade from 1935 to 2017, and then the lexico-grammatical features of the given dialect that occurred in them were identified and classified. Based on the data obtained, a table was compiled, and with its help, it was concluded which changes Scottish Standard English underwent during this period. The use of a diachronic approach to the examination of this dialect contributed to creating a clearer picture of its long-term modifications. That is why the results of this study will most likely be relevant for both translators and dialectologists who work with this linguistic variety and are ready to develop this topic in the future.

Key words: Scottish Standard English; dialect; diachronic analysis; grammatical features; lexical features.

Лингвистическая ситуация в Шотландии представляет собой один из самых важных и обсуждаемых вопросов языковой политики Соединенного Королевства. В целом на территории этой части Великобритании распространены три языковые разновидности, а именно: шотландский гэльский (Scottish Gaelic), шотландский стандартный английский (Scottish Standard English, SSE) и скотс (Scots), чей статус как самостоятельного языка до сих пор вызывает споры среди лингвистов [9]. Тем не менее, с течением времени скотс стал понемногу поглощаться стандартным английским языком, что привело к возникновению новой лингвистической разновидности – шотландского стандартного английского. Это произошло благодаря длительному процессу стандартизации, который, в свою очередь, сводит все языковые разновидности, отличающиеся от официально принятой лингвистической нормы, к установленному государством стандарту [5]. Однако, такие устойчивые предубеждения о «неправильности» подобных разновидностей по сравнению с общепринятым вариантом языка являются причиной исчезновения многих региональных диалектов и, впоследствии, языковой идентичности их носителей. В Великобритании, где доминирует стандартный английский язык с нормативным произношением (Received Pronunciation), этот сложный социолингвистический процесс продолжается по сей день [11]. Тем не менее, некоторые территории Соединенного Королевства стараются активно поддерживать свои исторически сложившиеся лингвистические традиции, и наиболее ярким примером подобного языкового сопротивления является Шотландия. Эта территория может быть справедливо названа «диалектным островом» англоязычного мира, ведь и сегодня ее жители всеми силами стремятся сохранять свое уникальное и самобытное лингвистическое наследие [2].

Подобная неоднозначная языковая среда, в которой сосуществуют диалект языка и его нормативный вариант, делает данную тему актуальной как для лингвистов-диалектологов, специализирующихся на этой разновидности, так и для переводчиков, работающих с носителями этого диалекта.

Тем не менее, несмотря на немалое количество исследований, рассматривающих особенности шотландского стандартного английского, а также историю его становления (Aitken, 1979; Aitken, 1984; Bailly, 2012; Corbett & Stuart-Smith, 2012; Jones, 2002 и др.), в данной области крайне редко встречается применение диахронического подхода к исследованию этого диалекта, в рамках которого изучались бы изменения, происходящие в нем на протяжении длительного промежутка времени.

Таким образом, цель данной статьи заключается в исследовании трансформации шотландского стандартного английского за последнее столетие, а также в изучении всех его грамматических и лексических модификаций, произошедших за этот период. В качестве материала для данного исследования будут использоваться примеры фраз из шотландских художественных фильмов, снятых с

1935 по 2017 годы. Для достижения поставленной цели, в первую очередь необходимо проследить, какие лексико-грамматические изменения произошли в шотландском стандартном английском за последние сто лет, как эти изменения отражаются в шотландских фильмах, действие которых происходит в разные десятилетия этого периода, а также как часто в рассматриваемых фильмах появляются те или иные черты данного диалекта.

В соответствии с вышеперечисленными задачами в данном исследовании будет осуществлен анализ изменений, произошедших в шотландском стандартном английском на протяжении рассматриваемого промежутка времени, что позволит более детально изучить общую языковую ситуацию в Шотландии на сегодняшний день. Эта работа может быть полезна другим исследователям данного диалекта, поскольку выводы, приведенные в ней, помогут им увидеть более полную картину изменений данной языковой разновидности с течением времени и, благодаря этому, подробнее описать ее в будущем.

Выборка для настоящего исследования включает девять шотландских художественных фильмов, каждый из которых был снят в разное десятилетие с 1935 по 2017 годы: «The 39 Steps» (1935), «Cottage to let» (1941), «Wee Geordie» (1955), «The Three Lives of Thomasina» (1963), «The Wicker man» (1973), «Local hero» (1983), «Shallow Grave» (1994), «Red Road» (2006), «Edie» (2017). Важно отметить, что все фильмы, выбранные для данного исследования, соответствуют определенным критериям: все они были сняты в Шотландии, главные актеры всех картин являются коренными жителями данной области Великобритании, а сюжет каждого фильма разворачивается в контексте конкретного десятилетия, в котором он был снят. Таким образом, в этой работе был использован метод целенаправленной выборки (purposive sampling method).

Для данного исследования был выбран диахронический подход к изучению шотландского стандартного английского, так как целью настоящей статьи является рассмотрение этой лингвистической разновидности за долгий промежуток времени. Тем временем, для интерпретации полученных данных в этой работе был применен смешанный подход (mixed approach): количественный метод (quantitative method) использовался для определения частоты встречаемости определенных лингвистических признаков данной разновидности, а качественный метод (qualitative method) – для выявления закономерностей в долгосрочных изменениях диалекта, их описания и определения причин подобных модификаций.

Кроме того, для настоящего исследования был выбран метод анализа сценария (script analysis), который использовался при просмотре фильмов для выявления грамматических и лексических особенностей шотландского стандартного английского в речи персонажей. Затем был применен метод кодирования информации (information coding method), при котором полученные словосочетания сортировались по лексико-грамматическим признакам. В итоге полученные данные были подвергнуты тематическому анализу Браун и Кларк [4] (Braun and Clarke's thematic analysis): примеры, содержащие один и тот же диалектный признак, объединялись в одну тему, а внутри каждой из них – распределялись в хронологическом порядке. Таким образом, все вышеперечисленные шаги позволили измерить частоту использования характерных черт шотландского стандартного английского за каждое десятилетие, что впоследствии помогло выявить основные тенденции развития этой лингвистической разновидности.

Однако, это исследование имеет определенные ограничения. В первую очередь, среди них можно выделить невозможность охватить все языковые особенности шотландского стандартного английского того или иного десятилетия в одном фильме. Помимо этого, степень стандартизации данной лингвистической

разновидности может зависеть не только от года производства картины, но и от социального статуса ее персонажей, использующих этот диалект (бесспорно, речь сельского жителя будет отличаться от речи городского, а речь молодого человека – от речи пожилого). Для того, чтобы избежать неточностей в результатах, очень важно учитывать все вышеперечисленные факторы. Кроме того, в данной работе не рассматривается фонетический аспект шотландского стандартного английского, что, в свою очередь, может служить отправной точкой для последующего развития этой темы.

Изучив другие исследования лингвистов, специализирующихся на шотландском стандартном английском, мы можем выделить следующие основные черты этой разновидности:

С точки зрения грамматики, важной особенностью шотландского стандартного английского можно считать частое использование модального глагола «must» в тех речевых ситуациях, когда в стандартном английском с большей вероятностью употреблялись бы «should», «can» или «have to» (например, «You're too small, you cannot get the ball out of the tree» = «You're too small, you mustn't get the ball out of the tree») [7].

Более того, в этом диалекте многие глаголы, и, в частности, глаголы состояния – такие, как «understand», «love», «feel», «want», «hear», «know» и др. – независимо от контекста используются в продолженном виде чаще, чем в стандартном английском [6]. Тем не менее, даже употребленные в продолженном виде, эти глаголы будут сохранять то же значение, что и в общем (например, «I see that» = «I'm seeing that»).

Кроме того, среди отличительных черт данной лингвистической разновидности стоит также выделить построение отрицательной формы вспомогательного или модального глагола с использованием суффикса «-nae» [8] (например, «Betty isn't getting ready for the party» = «Betty isnae getting ready for the party»).

Помимо этого, отрицательное наречие «never» нередко функционирует в шотландских диалектах как самостоятельное грамматическое слово и, в таких случаях, употребляется для выражения отрицания определенного действия в прошлом, которое могло произойти лишь однажды. К примеру, фразы «Mary didn't go to Madrid» и «Mary never went to Madrid» имеют одинаковое значение в рамках данной лингвистической разновидности [3].

С точки зрения лексики, шотландский стандартный английский в первую очередь отличается от других разновидностей наличием скоттицизмов, то есть слов, заимствованных из скотса [10]. Например, туда входят такие выражения как «aye» (да), «wee» (маленький), «ken» (знать), «braw» (замечательный), «laddie/lassie» (парень/девушка), «bairn» (ребенок), «kirk» (церковь) и т. д. Скоттицизмы делятся на два типа: явные и скрытые («overt» и «covert») [1]. Явные скоттицизмы подразумевают, что говорящий осознает шотландское происхождение этих слов и употребляет их в речи для создания определенного эмоционального и стилистического эффекта (например, «kirk»). В то же время скрытые скоттицизмы используются носителями данной языковой разновидности неосознанно, так как чаще всего шотландцы не видят в подобных словах ярко выраженной принадлежности к своему диалекту (например, «wee»).

При изучении речи персонажей фильмов, в них будут рассмотрены именно эти лексико-грамматические признаки шотландского стандартного английского.

Фильмы	Особенности SSE и количество их использования в фильмах					
	<i>Must = should, ca</i>	Суффикс с <i>-nae</i>	Глаголы состояния в	<i>Neve r =</i>	Скоттицизм <i>ы (aye)</i>	Скоттицизм <i>ы (ken)</i>

	<i>n</i> или <i>have to</i>		продолженно м виде	<i>didn'</i> <i>t</i>		
«The 39 Steps» (1935)	> 3	> 3	> 3	≤ 3	> 3	> 3
«Cottage to let» (1941)	> 3	> 3	> 3	≤ 3	> 3	≤ 3
«Wee Geordie» (1955)	≤ 3	> 3	> 3	≤ 3	> 3	≤ 3
«The Three Lives of Thomasina» (1963)	≤ 3	≤ 3	> 3	-	> 3	-
«The Wicker man» (1973)	-	≤ 3	> 3	≤ 3	> 3	-
«Local hero» (1983)	-	-	> 3	-	≤ 3	-
«Shallow Grave» (1994)	-	-	> 3	≤ 3	-	-
«Red Road» (2006)	-	≤ 3	> 3	≤ 3	-	-
«Edie» (2017)	-	-	> 3	≤ 3	≤ 3	-

Табл. 1. Количество использований определенных особенностей шотландского стандартного английского в фильмах

На основе материала, полученного из фильмов в левой колонке, была составлена таблица (табл. 1), в которой указаны основные особенности диалекта, рассматриваемые нами, и то, сколько раз они употребляются в речи персонажей данных картин. Какие-то черты встречаются достаточно часто и используются в фильме более трех раз, какие-то – чуть реже, от одного до трех раз, а какие-то не встречаются совсем.

В соответствии с проведенным анализом можно выделить следующие основные закономерности изменений в шотландском стандартном английском за рассматриваемый период. С одной стороны, с точки зрения лексики главной тенденцией к началу XXI века становится сокращение использования общего количества скоттицизмов в речи носителей данной лингвистической разновидности или полное исчезновение подобных выражений. Это в первую очередь можно сказать о нейтральных понятиях, эквиваленты которых существуют в стандартном английском (например, рассматриваемый в таблице глагол «ken», который стал повсеместно заменяться глаголом «know», начиная с фильма 1963 года):

1935:

(1) I dinnae **ken** that, I swear I see them for the first time in my life.

1963:

(2) I **knew** that you were here all the time!

Помимо этого, к таким понятиям можно отнести и другие подобные скоттицизмы, которые встречались в фильмах в единичных случаях в силу своей уникальности и которые также были в большей степени распространены в первой половине XX века:

1935:

(3) She'll **argie-bargie** (колебаться, мешкать) for a second longer before she talks to him.

(4) You cannae wear that dress to the **kirk** (церковь).

(5) Isn't that true, **laddie** (парень, приятель)? / She's just a wee **lassie** (девочка, девушка), Tom.

1941:

(6) I'll be waiting for you by the **loch** (озеро).

(7) Everyone knows him as a kind and generous **laird** (помещик), I would not say nasty things about him.

1955:

(8) You're a **braw** (замечательный, чудесный) wee fellow, Andy.

(9) We don't have much milk left, Mum, I'll go and get some more **the morn's morning** (= tomorrow's morning).

(10) You didnae eat your **tatties** (картошка).

В то же время мы видим, что слово «ауе», которое относится к более привычным, но также отчасти устаревшим скоттицизмам, практически перестает использоваться в фильмах после 1983 года. Исключением служит тот факт, что оно употребляется несколько раз в фильме 2017 года в разговоре между провинциальными молодыми людьми с сильным шотландским акцентом. Это наблюдение может служить подтверждением того, что столь распространенные и знаковые для шотландского стандартного английского скоттицизмы, как «ауе», продолжают использоваться в речи его носителей и по сей день, однако чаще всего приобретают в таких случаях определенную стилистическую и эмоциональную окраску, которая делает их уместными в первую очередь для неформальной беседы:

1973:

(11) **Aye**, I know she was hanging clothes outside while you were sleeping. (До 1973 года включительно «ауе» практически везде заменяет «yes» в речи персонажей)

1994:

(12) **Yes**, I saw you walking in the park yesterday.

2017:

(13) **Aye**, you'll go to the shop with us, pal.

Другое не менее знаковое шотландское выражение, сравнимое по частоте употребления с «ауе» и в связи с этим не вошедшее в таблицу, — это «wee» (маленький). Часто это прилагательное употребляется в рамках устойчивого выражения «a wee bit», которое является популярным эквивалентом «a little bit» в шотландском стандартном английском. Однако, в XXI веке это слово также стало использоваться значительно реже, в достаточно неформальных контекстах, подразумевающих наличие просторечных и сленговых выражений:

1935:

(14) Perhaps, we'll take a **wee** walk to the seashore.

1963:

(15) If you weren't a **wee** boy, I would let you wear my tie.

1994:

(16) Of course, this job will most often seem a **wee** bit boring to you, but remember why you came there.

2017:

(17) Her sister's a **wee** bit silly, you know.

С другой стороны, с точки зрения грамматики заметно, что модальный глагол «must», используемый в значении «should», «can» или «have to», перестает употребляться в подобном контексте уже после фильма 1963 года, что, безусловно позволяет считать эту диалектную черту устаревшей:

1941:

(18) It's not raining, I **mustn't** have taken an umbrella with me.

1973:

(19) Oh, you **shouldn't** be so strict with your kids.

Тем временем количество примеров преобладания суффикса «-nae» над «-not» или «-n't» также постепенно снижается на протяжении всего рассматриваемого периода и почти исчезает после фильма 1973 года, несколько раз встречаясь в фильме 2006 года в речи пожилого деревенского жителя. Это наблюдение позволяет сделать вывод о том, что несмотря на то, что данная лингвистическая черта и появляется в фильме XXI века, она вряд ли будет актуальна для молодого поколения носителей шотландского стандартного английского:

1963:

(20) She **couldnae** even look at the poor animal.

1983:

(21) I **didn't** know you were a sailor.

2006:

(22) He **isnae** drunk, he's just exhausted.

В то же время такая грамматическая особенность, как применение отрицательного наречия «never» в значении «didn't», употребляется в небольшом количестве, но почти с одинаковой частотностью на протяжении всего заданного периода, что говорит о том, что она относительно распространена на территории Шотландии и в настоящее время. Однако, стоит отметить, что в фильмах с 1994 года данная диалектная черта использовалась только в неформальных беседах между близкими друзьями, что в некоторой степени позволяет считать ее разговорной и достаточно просторечной:

1955:

(23) Why does Sally have my book? I **never** gave it to her.

2006:

(24) Now Andy's alone. He **never** married Judy.

В заключение, можно отметить, что употребление глаголов состояния в продолженном виде, встречается в каждом из фильмов на протяжении всего рассматриваемого промежутка времени больше трех раз, что подчеркивает ее популярность в шотландском стандартном английском и по сей день:

1935:

(25) You are **finding** no place in this village where you can sleep peacefully.

1963:

(26) She's desperately **needing** his help, but he continues to ignore her.

1994:

(27) I'm not **caring** what Jean says about my new car.

2017:

(28) It's a shame to be **living** in such a mess.

Исходя из всего вышесказанного, можно сделать вывод, что, несмотря на некоторые ограничения, данное исследование продемонстрировало достаточно подробную картину лексико-грамматических модификаций, произошедших в шотландском стандартном английском за последнее столетие. Опираясь на полученные данные, можно отметить, что хотя рассматриваемая лингвистическая разновидность и сегодня сохраняет свою самобытность как с точки зрения грамматики, так и с точки зрения лексики, стандартизация все же оказала большое воздействие на нее. В первую очередь влияние этого социолингвистического процесса выражается в снижении случаев использования (или полном исчезновении) некоторых характерных особенностей данного диалекта. Кроме того, использование диахронического подхода при исследовании шотландского стандартного английского позволило более полно и детально изучить многолетние трансформации данной языковой разновидности. Результаты такого анализа будут с большой вероятностью полезны для лингвистов и переводчиков, работающих в сферах, связанных с этим диалектом. Помимо этого, так как в настоящей статье не учитывается фонетика шотландского стандартного английского, данный лингвистический аспект может стать объектом будущих исследований этой языковой разновидности.

Список литературы

1. Aitken, A. J. *Scottish Speech: A Historical View, with special reference to the Standard English of Scotland* // *Languages of Scotland*. – Edinburgh: Chambers, 1979. – PP. 85–118.
2. Aitken, A. J. *Scots and English in Scotland* // *Language in the British Isles*. – Cambridge: Cambridge University Press, 1984. – PP. 517–532.
3. Bailly, M. *An Overview of Scotland's Linguistic Situation* // *Literature*. – 2012.
4. Braun, V., Clarke, V. *Thematic analysis* // *APA handbook of research methods in psychology, Vol. 2. Research designs: Quantitative, qualitative, neuropsychological, and biological*. 2012. – PP. 57–71.
5. Brulard, I. & Carr, P. *Variability, unconscious accent adaptation and sense of identity: The case of RP influences on speakers of Standard Scottish English* // *Language Sciences*. – 2013. – №39. – PP. 151–155.
6. Corbett, J., Stuart-Smith, J. *Standard English in Scotland* // *Standards of English: Codified Standards Around the World. Series: Studies in English language*. – Cambridge: Cambridge University Press, 2012. – PP. 72–95.
7. Jones, C. *The English Language in Scotland: An Introduction to Scots* // *English Language and Linguistics*. – East Linton: Tuckwell Press, 2002. – PP. 164–167.
8. Maguire, W. *English and Scots in Scotland* // *Areal Features of the Anglophone World*. – Berlin: Mouton de Gruyter, 2012. – PP. 53–78.
9. Matheson-Monnet, C., Matheson, D. *Languages of Scotland: Culture and the classroom* // *Comparative Education*. – 2000. – №36(2). – PP. 211–221.
10. Smith, J. *Scottish English and varieties of Scots* // *The Mouton Atlas of Variation in English*. – Berlin: Mouton de Gruyter, 2012. – PP. 9–21.
11. Wells, J. C. *Accents of English 2: The British Isles*. – Cambridge: Cambridge University Press, 1982. – 673 p.

СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ И АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

УДК 372.881.111.1

Большакова Елена Витальевна

4 курс бакалавриата

ОП «Методика обучения английскому языку и деловой коммуникации»

Институт иностранных языков

Московский государственный педагогический университет

elenakova48@yandex.ru

Научный руководитель:

Гончарова Виктория Анатольевна

кандидат педагогических наук, доцент

Институт иностранных языков

Московский государственный педагогический университет

v-goncharova@yandex.ru

Теоретические основы формирования лексической компетенции школьников на основе обучения идиомам

The theoretical foundation for the formation of students' lexical competence based on teaching idioms

АННОТАЦИЯ

В начале XXI века возникла тенденция к сотрудничеству между представителями разных стран, что заставило людей обратить взгляд на историю, традиции, культуру друг друга. Изменившаяся картина мира находит отражение в языке и, в частности, в идиомах, так как именно идиомы связаны с жизнью народа, его обычаями и традициями, с его деятельностью, развитием культуры и т. д. В статье рассматривается лексическая компетенция в структуре иноязычной коммуникативной компетенции, уточняется специфика формирования лексической компетенции в рамках современных образовательных стандартов. Уделено внимание лексическим навыкам, обеспечивающим формирование лексической компетенции, лексико-ориентированным стратегиям и приемам, необходимым для включения в образовательный процесс. Раскрывается многоаспектность и метафоричность английских идиом, возможность их применения в качестве аутентичного средства обучения английскому языку, представлены источники происхождения идиом, находящихся на пересечении языковой и культурной картин мира. Подчеркивается значимость эмпирических и рефлексивных знаний об идиомах, обобщается потенциал идиомы как ресурса для формирования лексической компетенции школьников.

Ключевые слова: иноязычная коммуникативная компетенция, лингвистическая компетенция, лексическая компетенция, лексический навык, идиома.

ABSTRACT. At the beginning of the 21st century, there was the trend towards cooperation between representatives of different countries, which made people pay attention to each other's history, traditions and culture. The changed picture of the world is

reflected in the language and, in particular, in idioms, since it is idioms that are associated with people's life, their customs and traditions, with their activities, the development of culture, etc. The article reveals the lexical competence in the structure of the foreign language communicative competence; the specificity of the formation of the lexical competence within the framework of modern educational standards is specified. Attention is paid to lexical skills that ensure the formation of the lexical competence, lexical-oriented strategies and techniques that are necessary for inclusion in the educational process. The multidimensionality and metaphorical nature of English idioms, the possibility of their use as an authentic mean of teaching English is considered; presents the sources of origin of idioms that unit linguistic and cultural pictures of the world. The importance of empirical and reflexive knowledge about idioms is emphasized, and the potential of an idiom is generalized as a resource for the formation of the lexical competence of secondary school students.

Keywords: foreign language communicative competence, linguistic competence, lexical competence, lexical skill, an idiom.

Актуальность исследования обусловлена необходимостью использования идиом для формирования лексической компетенции школьников.

Поиск научной и методической литературы по формированию лексической компетенции школьников [Короткова, 2012; Кручинина, 2014; Петрусевич, 2019] показал, что проблема использования идиом для формирования лексической компетенции остается в значительной степени не исследованной. Методики формирования лексической компетенции разработаны в диссертациях И.Л. Пересторониной, 2003; Е.В. Ятаевой, 2006; А.Е. Сиземинной, 2009; А.А. Фетисовой, 2010; Е.В. Вовк, 2016 и представляют собой исследование процесса формирования лексической компетенции на основе фразеологических единиц и, в частности, идиом у студентов вузов (языковых и неязыковых), в то время, как проблема формирования лексической компетенции у школьников исследована в недостаточной мере.

В то же время анализ УМК «Английский в фокусе» для учащихся 9 класса за авторством Ю. Е. Ваулиной, Д. Дули, О.Е. Подоляко, В. Эванс позволяет утверждать, что потенциальные возможности идиом как ресурс для формирования лексической компетенции практически не включены в учебный процесс. Исследуемый УМК предполагает поверхностное ознакомление с английскими идиомами, на основе которых, среди прочего лексического материала, происходит формирование лексической компетенции. Существует проблема недостаточного разнообразия упражнений и заданий на развитие лексических навыков у школьников посредством обучения идиомам, а значит, система упражнений для тренировки и применения идиом в речи при обучении английскому языку, практически отсутствует. Лингводидактический потенциал идиом также остается без должного внимания.

Таким образом, изучение научной литературы по проблеме позволяет определить противоречие между потенциальными возможностями идиом как ресурса для формирования лексической компетенции и недостаточным использованием их потенциала в процессе обучения английскому языку.

Цель исследования: научно обосновать потенциал идиомы как ресурс для формирования лексической компетенции.

Задачи исследования:

- изучить понятие «лексическая компетенция» в структуре целей обучения английскому языку в основной школе;

- определить идиому как ресурс для формирования лексической компетенции учащихся при обучении английскому языку.

Общеизвестно, что изучение иностранного языка как средства коммуникации и интеграции в мировое сообщество является одним из приоритетных направлений современного иноязычного образования. Процессы, происходящие в политической, экономической и социальной сферах общества определяют важность развития иноязычной коммуникативной компетенции - способности использовать язык как средство общения, что является основной целью обучения иностранным языкам.

ФГОС ООО определяет среди прочих требований к изучению иностранного языка формирование и совершенствование иноязычной коммуникативной компетенции «как инструмента межличностного и межкультурного общения в современном поликультурном мире» [8, с. 5].

Как отмечает М. З. Биболетова, «иноязычная коммуникативная компетенция выступает в качестве основной интегративной цели языкового образования, приводящей к формированию нового типа личности, умеющей представлять собственную культуру в процессе межкультурного и межличностного общения, способной толерантно относиться к культурным проявлениям других народов» [1, с. 15].

Отечественные исследователи И. Л. Бим, Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез, В. В. Сафонова, С. А. Скворцова выделяют в иноязычной коммуникативной компетенции, наряду с другими компетенциями, лингвистическую компетенцию, являющуюся основным компонентом коммуникативной компетенции. Структурно лингвистическая компетенция включает в себя: грамматическую, фонетическую и лексическую компетенции.

Многие современные исследователи (А. Е. Сиземина (2009), А. А. Фетисова (2010), И. П. Короткова (2012)) называют лексическую компетенцию базовой при обучении иностранному языку.

О. Г. Стародубцева рассматривает лексическую компетенцию, как языковую основу коммуникативной компетенции, а процесс формирования лексической компетенции и совершенствование иноязычной коммуникативной компетенции, «как взаимосвязанное динамическое единство» [6, с. 38].

В становлении лексической компетенции А. Н. Шаповалов выделяет наличие четырех уровней, которые отражают способность учащихся решать коммуникативные задачи на основе приобретенных знаний и соответствующих навыков и умений:

- накопление учащимися эмпирических знаний при наблюдении за тем, как лексическая единица функционирует в различных звуковых и графических контекстах;

- раскрытие значений других компонентов в структуре значения лексической единицы;

- установление семантических связей между значением, понятием и смыслом лексической единицы;

- усвоение значений лексической единицы в процессе порождения и восприятия текстов разной модальности; практическое использование лексических единиц для решения различных коммуникативных задач в процессе общения [10, с. 30].

Ученый характеризует лексическую компетенцию как «способность человека определять контекстуальное значение слова, сравнивать объем его значения в двух и более языках, определять структуру значения слова, определять специфически национальное в значении слова» [10, с. 30].

Соответственно речь идет о формировании лексического навыка, который Е. И. Пассов определяет как «синтезированное действие по выбору лексической единицы

адекватно замыслу и ее правильному сочетанию с другими и служащее одним из условий выполнения речевой деятельности» [5, с. 24]. Такие свойства, как *автоматизированность* (скорость речевого действия), *устойчивость* (невосприимчивость ко всякому рода влияниям родного языка); *гибкость* (способность включаться в новые речевые ситуации); *сознательность* (осознанное автоматизированное выполнение действия), *репродуктивность* Е. И. Пассов характеризует как качества лексического навыка.

Р. К. Миньяр-Белоручев устанавливает три этапа формирования лексического навыка:

- *ознакомление*: введение и семантизация лексики (раскрытие значения лексических единиц);

- *тренировка*: закрепление уже установленных связей новых лексических единиц и их расширение;

- *речевая практика* [4, с. 109, 114]

Развитие лексических навыков позволит учащимся успешно решать коммуникативные задачи в различных ситуациях, даст возможность целостно воспринимать лексические единицы, характерные для культуры страны изучаемого языка, понимать их значение при чтении и аудировании, употреблять в устной и письменной речи. Нарушение лексико-семантических связей приводит к смысловым ошибкам, которые делают речь коммуникативно-несовершенной.

Таким образом, лексическая компетенция представляет собой способность учащихся использовать полученные знания, навыки и умения в речи в процессе общения, а также знание словарного состава языка, включающего грамматические и лексические элементы (слова, словосочетания, фразеологические единицы, в т. ч. идиомы, фразовые глаголы).

Следовательно, можно сделать вывод, что лексическая компетенция является одним из важнейших компонентов иноязычной коммуникативной компетенции, ключом к взаимопониманию и взаимодействию в условиях общения с носителями изучаемого языка.

Формирование лексической компетенции возможно на различной основе, в том числе и на богатом идиоматическом материале. Однако, поиск научной и методической литературы по формированию лексической компетенции школьников показал, что проблема использования идиом для формирования лексической компетенции остается в значительной степени не исследованной. Методики формирования лексической компетенции разработаны в диссертациях И. Л. Пересторониной (2003), Е. В. Ятаевой (2006), А. Е. Сиземинной (2009), Н. Э. Аносовой (2009), А. А. Фетисовой (2010), О. И. Жданько (2016), Е. В. Вовк (2016), С. А. Трофименко (2017) и представляют собой исследование процесса формирования лексической компетенции на основе фразеологических единиц и, в частности, идиом у студентов вузов (языковых и неязыковых), в то время, как проблема формирования лексической компетенции у школьников исследована в недостаточной мере.

Известный специалист в области фразеологии английского языка А. В. Кунин представляет идиомы как «устойчивые сочетания лексем с полностью или частично переосмысленным значением» [3, с. 53].

Характерным моментом для идиом является отход от обычного нейтрального стиля. Идиомы способны придавать речи выразительный, яркий и своеобразный характер. К примеру: «*wash one's dirty linen in puliic*» [2, с. 281]– выносить сор из избы; *to be a bolt from the blue* [2, с. 98]- «как гром среди ясного неба»; *to look for a needle in a haystack* [2, с. 530]- «искать иголку в стоге сена».

«Идиомы не описывают мир, а оценивают, квалифицируют те или иные его признаки и явления» [7, с. 9]. Например, «*a bull in a china shop*» [2, с. 113] – значение: увалень, неуклюжий человек (рус. эквивалент – «слон в посудной лавке»).

Использование идиом в речи может быть обусловлено желанием выразить эмоцию или намерением достичь определенного коммуникативного эффекта, поскольку еще одной особенностью идиом является их краткость, точность и богатый смысл (*to stew in one's own juice* [2, с. 420] – «вариться в собственном соку»).

Источниками происхождения идиом, находящихся на пересечении языковой и культурной картин мира, являются: **фольклор** (*in borrowed plumes* [2, с. 52] – «ворона в павлиньих перьях»); **библеизмы** (*loaves and fishes* [2, с. 166] – «земные блага»); **литературные произведения У. Шекспира** (*to gild refined gold* [2, с. 36] – «попусту тратить время»); **профессиональная речь ремесленников и моряков**. (*to throw a sprat to catch a herring* [2, с. 282] – «рискнуть малым ради большого»); **гомеризмы** (*the apple of discord* [2, с. 47] – «яблоко раздора»); **домашние животные** (*to buy a pig a poke* – «купить кота в мешке» [2, с. 579]); **явления природы** (*to be born under a lucky star* [2, с. 708] – «родиться под счастливой звездой»).

Практически каждая идиома имеет свою историю, ознакомившись с которой школьник наверняка запомнит и идиому, и ее значение. К примеру, идиома *when the moon turns green cheese* [2, с. 121] – букв. перевод «когда луна превратится в зеленый сыр». Русский эквивалент: «после дождика в четверг» или «когда рак на горе свиснет». История возникновения данной идиомы имеет языческое происхождение: в древности славяне, забираясь на вершину горы в четвертый день недели, молили бога-громовержца Перуна, чтобы он ниспослал им дождь.

Метафоры являются основным передаточным звеном «культурного кода» в идиомах (*as the Devil loves Holy Water* [2, с. 210] – «бежит как черт от ладана»). Идиомы погружают учащихся в историю и традиции страны изучаемого языка, одновременно происходит их погружение в язык и формирование лексической компетенции на основе обучения идиомам. Таким образом, **происходит одновременное формирование лексической и лингвокультурологической компетенций**.

Введение в речь идиом важно **для формирования межкультурной коммуникации**, т. к. идиомы позволяют передать особенности живой разговорной речи. К примеру: *a frog in the throat* [2, с. 300] – «лягушка в горле» (значение: хрипота, спазмы в горле).

Сопоставляя идиомы двух языков и двух культур, учащиеся смогут понять значение, смысл и причину возникновения английских идиом, узнают культуру страны изучаемого языка и укрепят знания о российских культурных ценностях, что является важным моментом для воспитания подрастающего поколения в 21 веке. **Следовательно, параллельно с формированием лексической компетенции происходит формирование межкультурной компетенции учащихся.**

Идиомы обладают социальной направленностью: содержат большой объем информации о характере поступков и поведении человека (*dolled up fit to kiddy* [2, с. 311] – «разодет в пух и прах»; *to blush like a blue dog* [2, с. 402] – «потерять способность краснеть»; *measure smb's corn by one's own bushel* [2, с. 612] – «мерить на свой аршин». Таким образом, при помощи идиом учащиеся смогут оценить деятельность и состояние человека с позиций социальных и морально-этических норм.

Познакомившись с такими идиомами как *a friend in court is better than a penny in purse* [2, с. 308] – «друг в суде лучше, чем пенни в кошельке», *make the best of both worlds* [2, с. 78] – «жить припеваючи, извлекать выгоду из всего», учащиеся смогут понять образ мыслей, менталитет и духовные ценности британцев.

В свою очередь, такие идиомы как *make friends* [2, с. 181] – «подружиться», *to get on like a house on fire* [2, с. 255] – «с легкостью найти общий язык» – смогут

способствовать снятию языкового барьера при общении с носителями изучаемого языка, сглаживанию вхождения в пространство иноязычной культуры и **формированию социокультурной компетенции учащихся.**

Поэтому нет сомнений в том, что необходимо обогащать словарный запас школьников, наряду с другими фразеологическими единицами, идиомами английского языка при формировании лексической компетенции, поскольку учащиеся с поверхностным представлением об идиомах могут испытывать трудности при общении с носителями изучаемого языка, при чтении аутентичных текстов, при прослушивании аутентичной английской речи. К примеру, смысл распространенной английской фразы - *it's raining cats and dogs* [2, с. 74] - «льет как из ведра» вряд ли поймет человек, не знающий эту идиому. Поэтому знание идиом и использование их в речи свидетельствует о высоком уровне владения языком.

Лингводидактический потенциал идиом заключается в возможности их применения в качестве языкового аутентичного средства обучения языку, к примеру:

а) **включение идиом в повседневный язык общения** (*break a leg!* – «ни пуха, ни пера!»; *by hunder /thunder and lightning* [2, с. 181]– «черт возьми!»);

б) **включение идиом в устную речь при описании:**

- своих чувств и эмоций (*make hair stand on end* [2, с. 343]– «волосы дыбом»; *butterflies in my stomach* [2, с. 491] – «мурашки по коже»);

- негативных действий другого человека (*to go off the deep end* [2, с. 651]– «с цепи сорваться»; *drive someone up the wall* [2, с. 226] – «довести до белого каления»);

- отличительных качеств человека (*an ugly cust omer* [2, с. 192]– «грубиян, негодяй»; *stuffed shirt* [2, с. 678] – «напыщенное ничтожество»).

Структура лексической компетенции на основе обучения идиомам английского языка, по мнению исследователя О. С. Хосаиновой, содержит следующие компоненты:

а) **знаниевый компонент:**

- эмпирические и рефлексивные знания об идиомах (семантика идиомы; лексико-грамматический состав; экспрессивно-стилистические особенности; реалии, связанные с происхождением);

б) **деятельностный компонент:**

- лексические навыки (осуществление эквивалентной замены; раскрытие значения идиомы из контекста);

в) **стратегический компонент:**

- лексические умения (оперативно припоминать идиомы с помощью различных семантико-ассоциативных связей; сравнивать значение идиомы родного и изучаемого языка; правильно использовать идиомы в процессе общения);

г) **мотивационный компонент:**

- развитие интереса у обучающихся к идиомам и английскому языку в целом, к истории происхождения идиом [9, с. 108].

Итак, рассмотрев специфику формирования лексической компетенции на основе обучения идиомам и, раскрыв их многоаспектность, метафоричность и возможность применения в качестве языкового аутентичного средства обучения английскому языку, мы доказали потенциальные возможности идиомы как ресурса для формирования лексической компетенции школьников при обучении английскому языку, установив, что:

а) идиома выступает как когнитивный компонент в составе лексической компетенции в рамках коммуникативно-когнитивного и социокультурного подходов, что отвечает требованиям ФГОС ООО:

- использовать в устной и письменной речи наиболее употребительную тематическую фоновую лексику и реалии страны изучаемого языка;

- иметь базовые знания о социокультурном портрете и культурном наследии родной страны и страны изучаемого языка [8, с. 68];

б) идиома как языковой знак является источником получения фоновых знаний о быте, национальной истории, социальных отношениях носителей языка;

в) обладая лингводидактическим потенциалом, идиомы могут использоваться в учебном процессе для формирования рецептивных и продуктивных лексических навыков;

г) в процессе формирования лексической, идиоматически связанной компетенции происходит расширение лингвистического и социокультурного кругозора школьников;

д) изучение идиом, отражающих черты национального характера, способствует снятию языкового барьера для осуществления коммуникации с носителями языка, сглаживанию вхождения в пространство данной культуры, осмыслению ее ценностей и социокультурному развитию личности.

е) активизация идиом в речи учащихся способна повысить интерес и мотивацию к изучению английского языка.

Заключение. Таким образом, мы раскрыли потенциальные возможности идиомы как ресурса для формирования лексической компетенции школьников при обучении английскому языку.

Несмотря на то, что при изучении идиом имеют место некоторые затруднения, связанные с их семантизацией и запоминанием, идиомы как культурно-специфичные средства должны активнее внедряться в учебный процесс, поскольку им принадлежит немаловажная роль в формировании не только лексической, но и межкультурной, социокультурной и лингвокультурологической компетенций.

Обладая лингводидактическим потенциалом, идиомы могут использоваться в различных типах урока: при формировании лексических навыков в процессе введения нового материала, при совершенствовании лексических навыков в процессе выполнения упражнений на закрепление материала, при развитии умений говорения, чтения, аудирования и письма.

В перспективах дальнейшего развития проблемы – технология использования идиом для формирования лексической компетенции школьников, включающая:

- систему упражнений на отработку идиом и развитие лексических навыков;
- идиоматический глоссарий, выступающий как вспомогательное средство в работе с идиомами и аутентичными текстами, призванный также повысить лексическую компетенцию школьников.

Список литературы

1. Биболетова М. З. Обучение иностранному языку в контексте языкового образования в современной российской школе // Тезарус, 2013. С. 14-24.
2. Кунин А. В. Англо-русский фразеологический словарь. М.: Русский язык, 1984. 944 с.
3. Кунин А.В. Курс фразеологии современного английского языка: учеб. пособие для студентов вузов. Дубна: Феникс+, 2005. 479 с.
4. Миньяр-Белоручев Р. К. Методика обучения французскому языку: учеб. пособие. М.: Просвещение, 1990. 224 с.
5. Пассов Е. И., Кузнецова Е. С. Формирование лексических навыков: учеб. пособие. Воронеж: Интерлингва, 2002. 40 с.
6. Стародубцева О. Г. Формирование иноязычной лексической компетенции студентов неязыкового вуза в контексте междисциплинарных связей // Научно-педагогическое обозрение, 2014. № 3 (5). С. 38-41.

7. Телия В. Н. Русская фразеология. Семантический, прагматический и лингвокультурологический аспекты. М.: Школа «Языки русской культуры», 1996. 288 с.
8. Федеральные государственные образовательные стандарты начального и основного общего образования. М.: Вако, 2022. 160 с.
9. Хосаинова О. С. Обучение студентов идиоматике иностранного языка в контексте межкультурного подхода на основе текста для чтения (на материале немецкого языка): дис. ... канд. пед. наук. М.: 2016. 245 с.
10. Шамов А. Н. Когнитивный подход к обучению лексике: моделирование и реализация (базовый курс немецкого языка): автореф. дис. ... канд. пед. наук. Тамбов, 2005. 49 с.

Макаркина Мария Игоревна

1 курс магистратуры

ОП «Иностранные языки и межкультурная коммуникация»

Школа иностранных языков,

Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» (Москва)

mary.makarkina@yandex.ru

Научный руководитель:

Бакулев Алексей Валентинович

Кандидат филологических наук, доцент

Школа иностранных языков,

Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики»

Ключевые факторы, влияющие на успешное проведение онлайн занятия по аудированию

Key factors influencing the effectiveness of an online listening lesson

АННОТАЦИЯ

В данной статье рассматривается один из ключевых вопросов современной методики преподавания иноязычного аудирования – факторы, оказывающие наиболее сильное влияние на проведение онлайн занятий для развития аудитивных навыков. Ученики испытывают значительные трудности в развитии навыков аудирования, поскольку задействуются сложные психофизиологические процессы. Кроме того, приобретение аудитивной компетенции затруднено из-за языковой формы сообщения и различных особенностей и условий источника сообщения. В труде рассматриваются как методические и психологические, так и технические аспекты, которые необходимо учитывать при проведении онлайн занятия для развития слуховых навыков. Ключевые теоретические положения иллюстрируют приведенные описания полезных заданий и упражнений. Регулярная и целенаправленная практика аудирования, а также использование эффективных методов для развития навыков восприятия речи на слух при изучении языка, помогают студентам повысить мотивацию, улучшить способность понимать речь на слух, а также улучшить общее владение языком. При написании статьи автором был изучен ряд работ, доказавших свою пользу. Работа обобщает практический и теоретический опыт, накопленные за последние десятилетия. Данная статья рекомендуется к прочтению учителям иностранного языка и студентам.

Ключевые слова: обучение аудированию, аудитивная компетенция, языковая трудность, онлайн образование, интернет-технологии

ABSTRACT

This article discusses one of the key issues of modern methods of teaching foreign language listening – the factors that have the strongest impact on conducting online classes for the development of auditory skills. Students experience significant difficulties in developing listening skills, as complex psychophysiological processes are involved. In addition, the acquisition of auditory competence is difficult due to the language form of the message and various features and conditions of the source of the message. The work examines both methodological and psychological, as well as technical aspects that need to

be taken into account when conducting online classes for the development of auditory skills. The key theoretical positions are illustrated by the descriptions of useful tasks and exercises. Regular and purposeful practice of listening, as well as the use of effective methods for the development of speech perception skills by ear when learning a language, help students to increase motivation, improve the ability to understand speech by ear, as well as improve their general language proficiency. When writing the article, the author studied a number of works that proved their usefulness. The work summarizes the practical and theoretical experience accumulated over the past decades. This article is recommended for foreign language teachers and students to read.

Key words: teaching listening, auditory competence, language difficulty, online education, internet technologies

В настоящее время невозможно представить свою жизнь без интернета. Трудно найти сферу, в которую интернет еще не проник. Современное образование неразрывно связано с использованием сети Интернет. Всё чаще люди выбирают дистанционные занятия, нежели очные. На это есть ряд причин. Во-первых, это гибкость и легкодоступность, ведь в интернет можно выйти из любого места. Во-вторых, это доступность самых разнообразных информационных и коммуникативных заданий, способных вовлечь людей и удерживать их интерес. В-третьих, конечно, это подключение инклюзивного образования, дающего равный доступ к образовательным возможностям и услугам. [5, с. 163]

Иностранные языки, вне сомнения, входят в перечень предметов, спрос на изучение которых растет с каждым годом. Соответственно, расширяется и рынок предложения: появляются новые онлайн-платформы и доски, создаются сервисы для видеоконференций. Появляется даже искусственный интеллект, способный создавать презентации, писать тексты и составлять задания. Всё это является необходимой помощью для учащихся и преподавателей. Учащимся становится интереснее учиться, появляется долгосрочная мотивация, а учителям при освоении новых сервисов становится проще работать. Однако не всё так просто. Хорошо известно, что каким бы хорошим не был учебник или платформа, всё равно многое ложится на плечи учителя. В данной связи учителю иностранного языка вдвойне сложнее, так как необходимо развивать 4 вида речевой деятельности и при этом делать это грамотно и качественно, в соответствии с современными подходами и методами.

Целью данного исследования является изучение факторов, предопределяющих успешность онлайн занятия по аудированию. Проблема аудирования является крайне актуальной, поскольку оно составляет основу общения. С аудирования начинается коммуникация, благодаря ему человек узнаёт информацию, а она является важнейшим инструментом в профессиональной и бытовой жизни. [9, с. 42] Таким образом, происходит понимание необходимости формирования умений и навыков аудирования.

Согласно доктору педагогических наук, Гальсковой Н. Д., аудирование - сложная рецептивная мыслительно-мнемическая деятельность, связанная с восприятием, пониманием и активной переработкой информации, содержащейся в устном речевом сообщении. [3, с. 161]

В ситуациях реального общения мы сталкиваемся с аудированием как совершенно самостоятельным видом речевой деятельности. Это происходит, когда мы слушаем:

- различные объявления;
- новости радио и телевидения;
- различные инструкции и поручения;

- лекции;
- рассказы собеседников;
- выступления актеров;
- разговор по телефону и т. п. [8, с. 125]

Принимая во внимание вышесказанное, мы приходим к выводу, что для обучения учеников восприятию речи на слух и подготовки их к пониманию речи в реальной жизни, необходимо учитывать особенности возможных ситуаций.

Из этого следует, что:

- большинство текстов для аудирования должны быть основаны на естественной, спонтанной речи или хорошо имитировать ее;
- аудирование может быть подкреплено визуальными средствами, в большинстве случаев могут использоваться видео;
- при обучении восприятию речи на слух необходимо повторять прослушивание.

По данным некоторых исследователей, повторное прослушивание сообщения улучшает понимание на 16,5%, третье прослушивание - на 12,5% (по сравнению со вторым), дальнейшие прослушивания не дают существенного улучшения понимания. [6, с. 27]

Аудирование – это один из самых сложных видов устной речевой деятельности. Во-первых, это связано с тем, что предъявление речи происходит только один раз. Во-вторых, невозможно влиять на речь говорящего и приспособлять ее к уровню понимания слушателя. В-третьих, существует множество объективных сложностей, которые могут препятствовать пониманию речи с первого раза:

- трудности, связанные с условиями аудирования (внешние шумы, помехи, плохая акустика, качество звукозаписи, качество используемой на занятиях техники, наличие или отсутствие источника речи);
- трудности, связанные с индивидуальными особенностями говорящего (отсутствие практики восприятия на слух речи людей противоположного пола, разного возраста; особенности дикции, тембра, темпа, пауз, а также возможные нарушения артикуляции; различные диалекты иностранного языка).

Следовательно, при обучении аудированию в дистанционном формате перед педагогом встаёт ряд вопросов: как развивать слуховые навыки онлайн грамотно? Какие упражнения использовать, чтобы облегчить трудности, возникающие при формировании аудитивных навыков? Ответы на данные вопросы и составляют задачи данного исследования.

Начать необходимо с классификации факторов, влияющих на успешное проведение онлайн занятия по аудированию. В них входят:

1. Технические факторы
2. Психологические факторы
3. Методические и дидактические факторы

Под **техническими факторами** подразумевается интернет-соединение, качество техники, сервисы для онлайн конференций, платформы для проведения занятий и, конечно, само техническое сопровождение занятий. К сожалению, при переходе в онлайн многие педагоги не уделяют достаточного внимания изучению вопроса с технической стороны, из-за чего впоследствии они и их ученики сталкиваются с неприятностями и дезорганизацией. Как же предусмотреть сложности, возникающие по техническим причинам? План следующий:

1. Проверить, что интернет-соединение на компьютере или ноутбуке устойчиво и хорошо работает. (Не рекомендуется проводить занятия с телефона т.к. чаще всего в данном случае будет ограничен функционал).
2. Убедиться, что через технику хорошо слышен звук и видна четкая картинка. (В противном случае, если будут перебои со звуком или видео это может

сильно ухудшить проведение занятия). Если говорить о занятиях по аудированию, также необходимо заранее убедиться, что во время урока учащемуся чётко слышны аудиозаписи, направленные с компьютера, а также что чётко слышно самого учащегося.

3. Изучить наиболее современные и доступные сервисы для онлайн-конференций и выбрать ту, что подходит именно педагогу.

4. Изучить онлайн платформы для преподавания и определиться, нужны ли они преподавателю, и если да, то каким функционалом они должны быть обладать? Какие задачи должны выполнять?

5. Изучить техническую организацию передачи материала и работы с ним. Если педагог принимает решение заниматься не на онлайн-платформе или считает необходимым давать ученику дополнительный материал, стоит заранее продумать, как это будет происходить. Пересылать файлы в социальных сетях или отправлять на почту не самая хорошая идея, ведь так у ученика не будет никакой структуры, не будет понимания, где и какую информацию он сможет найти. Однако если заранее создать папку в облачном хранилище, разделить её на четкие разделы по темам, в таком случае учащемуся и самому педагогу будет намного легче и проще ориентироваться в материале. Так, говоря об аудировании, можно либо создать две папки: одну с аудиозаписями, одну с заданиями, либо разделить на папки с аудированием и заданием. Ещё одним удобным вариантом является предоставить ученику ссылку на файл с заданием, а в самом файле поместить QR-код, отсканировав который ученик получает доступ к аудио-файлу. Для многих такой формат оказывается удобным, так как для выполнения домашнего задания не нужно открывать разные папки и долго искать информацию, ведь всё находится в одном файле.

Таким образом, наглядно видно, как отсутствие любого из технических аспектов может привести к не успешному уроку по иностранному языку. Тем более важно учитывать данные факторы при проведении урока по аудированию, когда банальное отсутствие устойчивого интернет-соединения для передачи звука может нарушить все планы.

Далее следуют **психологические факторы**. Как известно, проведение онлайн-занятий для многих учащихся, а порой и учителей, является психологически более сложной задачей, нежели обычные очные занятия. Как минимум, первое время. Далее будет приведён перечень потенциальных психологических сложностей и путей их решения:

1. Учащиеся не комфортно ощущают себя на онлайн-занятии, особенно в первое время, так как не знают, как пользоваться техническим оборудованием. Предотвратить это поможет проведённое учителем знакомство с онлайн платформой и с сервисом для видео-конференций. Это снимет ненужное напряжение и позволит учащемуся не волноваться о технических моментах.

2. Не учёт языковых возможностей студентов и подбор более сложного или слишком простого аудирования также не принесет ожидаемых результатов в онлайн работе. Для того, чтобы этого избежать, необходимо заранее определить уровень ученика, а также его интересы и именно с учетом этих двух факторов подбирать аудиозапись для онлайн занятия. [10, с. 73]

3. Нерегулярность проведения аудирования на дистанционных уроках повышает уровень стресса ученика при каждом редком задании на аудирование. Во избежание этой проблемы необходимо ввести в привычку проведение аудирования на уроке, чтобы задание не было сопряжено с чувством стресса и тревоги каждый раз при возникновении аудирования.

4. Слишком долгое время уделенное заданию на аудирование (дольше 15-20 минут) также негативно сказывается на обучении аудированию, особенно если это повторяется часто. Так учащийся устает, теряет мотивацию и воспринимает данный этап урока как слишком затянувшийся и неприятный.

5. Однотипные упражнения на аудирование также снижают интерес учащихся. Способом решения данной проблемы могут послужить разные форматы заданий, которые можно давать учащимся на онлайн-платформах. Так для учеников всегда будет что-то новое и интересное. [2, с. 37]

Таким образом, среди основных психологических сложностей, с которыми учащиеся могут столкнуться на уроке по аудированию, большинство из них будут сопряжены с технической неподготовленностью, неуверенностью в своем уровне языка, а также в сниженной мотивации и интересе к аудированию. Однако благодаря современной науке педагоги могут заранее предусмотреть эти моменты и сделать аудирование более приятным и интересным этапом обучения языку, устранив возможные психологические сложности и барьеры.

Последними, но не по значению, являются **методические и дидактические факторы:**

1. Для начала необходимо понимать, что успешное обучение аудированию заключается не только в точном восприятии информации, а также в смысловой переработке информации на каждом этапе аудитивной деятельности. Следовательно, учителю необходимо заранее предусмотреть задания, с помощью которых он сможет проверить, как ученик может использовать полученную информацию.

2. Непрерывное обучение аудированию на каждом этапе учебы и развитие психофизиологических механизмов (осмысления, памяти и т.д.) также являются факторами, без которых обучение аудированию в формате онлайн не будет эффективным. Часто бывает, что в дистанционном обучении преподавателям проще дать письменное упражнение, чем придумать, как и куда грамотно выложить аудиозапись (см. технические факторы), поэтому обучение аудированию происходит не системно, что негативно сказывается на обучении учащихся.

3. Необходимо, чтобы учащиеся понимали целостность аудитивной деятельности, взаимосвязь фаз аудирования и работы соответствующих психофизиологических механизмов. Так, эффективное обучение аудированию позволяет учащимся быть готовым к работе вне зависимости от того, в какой ситуации и на каком языковом экзамене они оказались. [11, с. 39]

4. Вариативность и разная направленность материала обеспечивают различную полноту, глубину и отчетливость понимания. Это очень важно, так как не позволяет ученикам привыкнуть к одному формату и оставляет эффект новизны. Также это позволяет показать набор ситуаций, с которыми учащиеся могут столкнуться, что готовит их к разным вопросам и развивает метапредметные умения.

5. Творческая реализация результата понимания в формате эссе, презентации, схемы также крайне необходима при обучении аудированию, так как позволяет переработать и выразить информацию, используя воображение и личный подход ученика.

Таким образом, без учета методических и дидактических факторов очень трудно эффективно обучать учащихся аудированию. Только при системной работе, смысловой переработке информации, осознании взаимосвязи фаз аудирования, разноплановых заданиях учащиеся смогут качественно развить свои аудитивные способности.

Говоря о методике преподавания, стоит помнить, что очень многое зависит от интереса и мотивации ученика. Следовательно, одна из важных целей педагога - увлечь ученика, поэтому часто перед учителем встает вопрос о подборе заданий,

которые бы развивали 4 базовых механизма аудирования. Далее будут приведены упражнения, вызывающие интерес у учащихся и поделенные согласно базовым механизмам аудирования:

1. **Речевой слух** как один из самых важных механизмов аудирования заключается в обеспечении восприятия устной речи, деления ее на отдельные синтагмы, слова. Благодаря этому механизму учащиеся начинают узнавать знакомые образы, словосочетания в потоке речи. Это особенно полезно на начальных этапах. [7]

Примеры заданий:

- Прослушайте песню и заполните текст пропущенными словами;
- Прослушайте предложения и поднимите руку, услышав вопросительное (утвердительное, отрицательное) предложение;
- Отметьте в колонках соответствующими номерами услышанные слова в той последовательности, в которой они звучат;
- Найдите и выделите в ряду написанных слов услышанное слово;
- Определите количество слов в прослушанных предложениях.

2. Чтобы понять речь, хорошего речевого слуха недостаточно. На помощь приходит **память**, которая хранит каждую единицу, узnanную нами в речевом потоке, затем сопоставляет ее со стандартом значения. В научной литературе выделяется кратковременная и долговременная память.

Примеры заданий:

- Прослушайте диалог, а затем по памяти назовите все слова, которые ученик услышал в диалоге по какой-то теме. Отбор единиц происходит в течение нескольких секунд. Но отбор этот происходит в случае узнавания, а узнавание — это сопоставление единиц с уже существующими эталонами, которые хранятся в долговременной памяти. [1, с.98]
- В списке русских слов подчеркните те, которым соответствуют услышанные иноязычные;
- Прослушайте текст, содержащий фактические данные (имена собственные, цифры, даты и т. д.), ответьте на вопросы, используя эти данные;
- Прослушайте текст, восстановите его содержание по ключевым словам (вопросам, картинкам и др.).

3. **Вероятностное прогнозирование**, или **антиципация** - это создание гипотез, предвосхищение хода событий. Как известно, слова в нашей памяти существуют не изолированно, а состоят в лексико-семантических отношениях. Данные отношения и определяют характер предвосхищения. [9, с. 143]

Примеры заданий:

- Просмотрите отрывок из фильма (film clip) без звукового сопровождения с угадыванием реплик по мимике и жестам исполнителей, с последующей проверкой при включенном звуке. Ещё лучше будет выбрать современные фильмы или сериалы, комедии;
- Прослушайте предложения и определите значение нового слова по контексту;
- Прослушайте два (или больше) предложения, содержащие синонимы/омонимы, определите их значения;
- Прослушайте несколько речевых клише, назовите контекст, в котором они, как правило, встречаются.

4. **Механизм артикулирования** является также важным механизмом аудирования. Отмечается, что при аудировании происходит внутреннее проговаривание речи. Психологи выяснили, что чем четче это проговаривание, тем выше уровень аудирования. Это можно также дополнить и внешним проговариванием, что активно используется как на начальных уровнях для

запоминания верного произношения, так и на продвинутых уровнях для совершенствования акцента и интонации.

Примеры заданий для начальных уровней:

- Посмотрите мультфильм с разными голосами животных и повторите реплики за героями;
- Прочитайте слово на карточке и назовите рифмующееся слово;
- Посмотрите на карточки и соедините транскрипцию с написанием слова;
- Посмотрите на предложения из песни. После её прослушивания восстановите текст в правильном порядке.

Примеры заданий для взрослых:

- Посмотрите интересные интервью с любимыми актерами и героями, повторите их фразы с сохранением интонации и произношения [4, с. 142];
- Прочитайте предложения и расставьте в них логические ударения;
- Повторите скороговорки (от простых к сложным).

Подводя итоги, хотелось бы отметить, что преподавание аудирования, особенно в дистанционном формате, это непростая, но вполне реализуемая задача. Развить слуховые навыки эффективно действительно возможно, если учитывать технические, психологические, а также методические и дидактические факторы. При отборе заданий следует опираться на интерес ученика и развивать разные механизмы аудирования для более полного и глубокого погружения в язык.

По мере развития интернета и перехода обучения в онлайн формат интернет-технологии будут только совершенствоваться. Это расширит спектр их применения и позволит большему количеству учеников улучшить свои языковые навыки, в том числе навыки аудирования, в комфортной обстановке.

Список литературы

1. Ахметзянова С. М., Полькина Г.М. Методика обучения иноязычному аудированию на уроке иностранного языка в основной школе // Казанский вестник молодых учёных. 2018. №3 (6). [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/metodika-obucheniya-inoazychnomu-audirovaniyu-na-uroke-inostrannogo-yazyka-v-osnovnoy-shkole> (дата обращения: 18.04.2023).
2. Балабас Н. Н. Ключевые аспекты обучения аудированию иноязычной речи // АНИ: педагогика и психология. 2018. №2 (23). [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/klyuchevye-aspekty-obucheniya-audirovaniyu-inoazychnoy-rechi> (дата обращения: 17.04.2023).
3. Гальскова Н. Д. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика: учеб. пособие для студ. учреждений высш. проф. образования / Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез. – 7-е изд., стер. – М.: Издательский центр «Академия», 2013. – 336 с.
4. Игнатенко И. И. Некоторые особенности онлайн-обучения иностранному языку // Наука и школа. 2019. №2. [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/nekotorye-osobennosti-onlai-n-obucheniya-inostrannomu-yazyku> (дата обращения: 18.04.2023).
5. Игнатенко И. И. Онлайн-обучение аспектам иностранного языка // Проблемы современного образования. 2019. №3. [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/onlayn-obucheniye-aspektam-inostrannogo-yazyka> (дата обращения: 17.04.2023).
6. Мажейко И. Ю. Способы преодоления трудностей при обучении аудированию на средней ступени обучения // Наука и образование сегодня. 2020. №9

(56). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sposoby-preodoleniya-trudnostey-pri-obuchenii-audiovaniyu-na-sredney-stupeni-obucheniya> (дата обращения: 18.04.2023).

7. Мещерякова Е. В., Мещерякова Ю. В. Развитие аудитивной компетенции с использованием информационно- коммуникативных технологий // Вестник ПНИПУ. Проблемы языкознания и педагогики. 2016. №3. [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-auditivnoy-kompetentsii-s-ispolzovaniem-informatsionno-kommunikativnyh-tehnologiy> (дата обращения: 18.04.2023).

8. Соловова Е. Н. Методика обучения иностранным языкам: базовый курс: пособие для студентов педагогических вузов и учителей. – М.: АСТ: Астрель, 2008.

9. Улубекова Г. И., Мещерякова Е. В. Обучение аудированию в русле коммуникативной методики // Artium Magister. 2020. №20. [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/obuchenie-audiovaniyu-v-rusle-kommunikativnoy-metodiki> (дата обращения: 17.04.2023).

10. Яковлева О. И. Методические аспекты обучения аудированию // Гуманитарные науки. Вестник Финансового университета. 2012. №2 (6). [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/metodicheskie-aspekty-obucheniya-audiovaniyu> (дата обращения: 18.04.2023).

11. Ячменева Н. Е. Компоненты системы обучения аудированию школьников в дистанционном формате / Научные достижения Высшей Школы 2021. 2021. – с. 39-46

Максимович Снежана Милевна

1 курс специалитета

ОП «Режиссура кино и телевидения»

Факультет анимации и мультимедиа

Сергиево-Посадский филиал федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Всероссийский государственный университет кинематографии имени С. А. Герасимова»

(Сергиев Посад)

smaksimovich12@mail.ru

Научный руководитель:

Власова Евгения Сергеевна

Преподаватель Сергиево-Посадского филиала ВГИК

**Эффективные методики запоминания слов на примере
кинолексического материала**

Effective ways of memorizing English words on the example of film terms

АННОТАЦИЯ

Всероссийский государственный институт кинематографии имени Сергея Аполлинариевича Герасимова – это старейшая школа кино, которая готовит творческих специалистов в области кинематографии, телевидения, видео и других экранных искусств. В программе каждой специальности есть целый набор дисциплин, связанных с кинематографом: история кино и телевидения, звукорежиссура, монтаж, технологическое оснащение зрелищных предприятий и другие. В каждом курсе кинематографическая лексика присутствует во всём своём изобилии. Её изучение – неотъемлемая часть учебного процесса на любом предмете, в том числе и на иностранном языке. На уроках иностранного языка обучающиеся творческих вузов работают по программам, направленным на работу с профессиональной лексикой, непосредственно связанной с их будущей профессиональной деятельностью. Подобный лексический материал зачастую довольно объёмный и сложный для запоминания. Тем не менее, существуют довольно простые и эффективные способы значительно ускорить процесс обучения и сделать его более увлекательным.

Ключевые слова: память, кинолексика, лексика, метод запоминания, английский язык, иностранные слова.

ABSTRACT

Russian State University of Cinematography named after S. Gerasimov is the oldest film school that has been train creative specialists in the field of filmmaking, TV and other multimedia industries. The program of each specialty has a whole set of disciplines related to cinema: Film History, TV History, Sound Design, Film Editing and others. Each course includes great number of film terms. The study of specific vocabulary is an integral part of any subject including foreign language. Students of film schools work on the programs focused on using film terms in future career. This vocabulary is quite challenging for memorizing. Nevertheless, there are some easy and effective ways to speed up the learning process and make it more exciting.

Keywords: memory, film terms, vocabulary, memorization method, English language, foreign words.

Цель исследования: выявить и доказать эффективность существующих методов запоминания английских слов и выражений для дальнейшего развития памяти и личности в целом.

Для достижения этой цели были поставлены следующие **задачи**:

1. Разобраться, что такое «память», как происходит процесс запоминания.
2. Выявить сложности запоминания слов.
3. Определить эффективные методы запоминания слов.
4. Узнать, как фильмы, сериалы, мультфильмы помогают в запоминании иностранных слов.

Актуальность исследования: интерес учащихся к иностранному языку и эффективности его изучения вырос. Студенты сталкиваются с проблемой запоминания большого количества слов, а количество информации с каждым днём увеличивается.

Память можно определить как психофизиологический процесс, выполняющий функции запоминания, сохранения и воспроизведения материала [7].

Память – психофизиологический процесс, выполняющий функции закрепления, сохранения и последующего воспроизведения прошлого опыта (в виде образов, мыслей, чувств, действий). Обеспечивает накопление впечатлений об окружающем мире, служит основой приобретения знаний, умений, навыков и их последующего использования [5].

Исходя из данных определений, можно сделать вывод, что память – это процесс запоминания, сохранения и воспроизведения материала из личного прошлого опыта.

Быстрое запоминание информации является основным условием успешного обучения. Если студенту тяжело даётся запоминание слов, то возникают проблемы в обучении, а в дальнейшем в трудовой деятельности.

Память разделяет полученный ею материал по времени. Выделяется сенсорная, кратковременная, оперативная и долговременная память.

Сенсорная память является наикротчайшей по времени хранения памятью. Человек не в состоянии сознательно контролировать её и как-либо управлять связанными с нею процессами. В тот момент, когда человек воспринимает соответствующую информацию с помощью органов чувств, работает сенсорная память. Как только процесс восприятия прекратился, хранящаяся информация тут же бесследно исчезает.

Кратковременная память сохраняет информацию в течение 30 секунд после прекращения процесса ее восприятия [2, с.15].

Оперативная память. Время в данной памяти сохраняется в широком диапазоне (от нескольких секунд, до нескольких дней). Необходимая информация сохраняется то количество времени, которое необходимо для решения конкретной задачи.

Долговременная память является накопленным опытом человека. В ней находятся знания, умения и навыки, которые приобретены за счёт воспитания и обучения. К этому виду памяти относится, к примеру, знание языка. Данная память имеет длительный срок хранения информации без её потери.

Виды памяти:

1. Образная память. Подразумевает под собой запоминание на основе органов чувств (зрительная, слуховая, осязательная, обонятельная, вкусовая) [2 с. 16].
2. Словесно-логическая память – запоминание словесных формулировок, их выражение и сохранение в памяти.
3. Моторная память. Память, направленная на запоминание движений, поз и положения тела.
4. Эмоциональная память. На каждую полученную человеком информацию следует эмоциональная реакция: положительная, отрицательная или безразличная.

В зависимости от этого та или иная информация будет запоминаться хуже или лучше (положительное лучше, а безразличное хуже) [2 с. 18].

Для успешной работы механизма памяти необходимо использование различных способов восприятия информации, например, таких как эмоции, запахи, зрительные образы, звуки, прикосновения и движения.

Одним из важных механизмов памяти является запоминание. Запоминание – это процесс захвата и последующего сохранения воспринятой информации. Существует два типа запоминания:

1. Непреднамеренный (непроизвольный).
2. Преднамеренный (произвольный).

Непреднамеренное запоминание – это запоминание без заранее определённой цели, без использования каких-либо приёмов и проявления волевых усилий.

Добровольное запоминание предполагает постановку перед собой определённой цели и запоминание информации. Для этого используются специальные техники запоминания.

На запоминание слов и фраз большое влияние оказывает тип вашей личности (визуальный, аудиальный или кинестетический).

35% населения являются визуалами. Чем чаще визуалы видят необходимый для запоминания материал, тем быстрее и эффективнее они его запомнят.

25% – аудиалы, ведущей является слуховая память. Это значит, что речь запоминается при частом прослушивании аудиозаписи. Также эффективным способом запоминания слов является проговаривание информации во время чтения или письма.

40% населения являются кинестетиками и получают информацию через прикосновения. У этих людей весьма развита кинестетическая память.

Одна из основных проблем при изучении английского языка – запоминание слов [3]. Главная сложность состоит в том, что люди запоминают слова без контекста. Известный психолог А. Н. Леонтьев говорил: «Трудность заключается в том, что если вы так учите словарные слова (иностранное — русское, иностранное – русское), то языка-то вы знать не будете по очень простой причине: слова, в том числе и иностранные, многозначны. Нет соответствия значений.» [6 с. 301].

Лавренюк М. В. предложил в своей статье способ устранения: запоминать английское слово в контексте по принципу: одно английское слово – один контекст, содержащий один перевод [4].

Существующие методы и способы запоминания

1. **Метод ассоциаций.** Метод основан на том, что для изучаемого иностранного слова подбирается созвучная лексическая единица на родном языке и создаётся смысловая связь. Например, одно из значений слова «act» – «действие». Это слово ассоциируется с отдельной частью сценического произведения (театральной пьесой). Отсюда и появляется связь с глаголом act – действовать, играть.

2. **Использование рифм, стихотворений и пословиц.** Чтобы запомнить правильную артикуляцию английских звуков и запоминаемых слов используются рифмы, короткие стихотворения, пословицы. Пример: «Gaffer, best boy, electrician - готовы к съёмке science-fiction», «Light, camera, action!» – эта фраза настолько закрепилась в наши дни, что лишь немногие не знают классического «Свет, камера, мотор!»

3. **Наклейки.** На наклейках можно писать английские названия различных предметов, которые находятся в вашей комнате, или названия оборудования, которое используется во время работы. Встретившись взглядом с развешенными повсюду «маячками», можно автоматически запоминать английские слова.



Рис. 1. Пример наклеек на основе кинолексического материала

4. **Карта памяти.** Более прогрессивным методом является карта памяти или блок-схема. Необходимо взять большой лист бумаги и написать в центре тему, по которой надо собрать слова. Например, тема «Кино». От основного слова проводятся лучи с терминами по данной теме: оборудование, жанры, кинопрофессии. В результате получается центрированная логическая схема, содержащая десятки, если не сотни слов, связанных по смыслу и графически друг с другом.

Такой вариант оформления не является единственно возможным: схема в форме пирамиды или многоугольника, разделенного на сектора, также вполне подходит. Главное, чтобы карта была логичной и понятной.

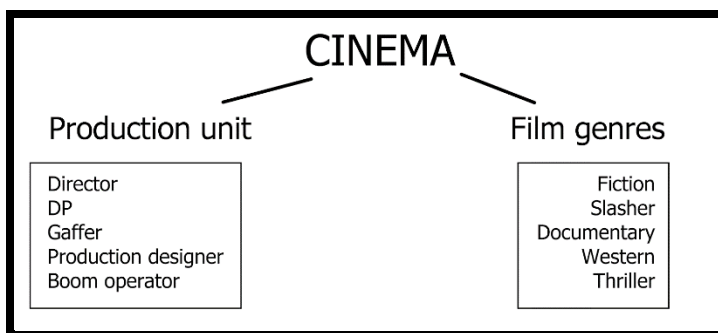


Рис. 2. Пример карты памяти на основе кинолексического материала

5. **Тематические карточки.** Такой способ запоминания английских слов очень эффективен, потому что при написании тематических карточек от руки и постоянном их использовании используется память воспроизведения, и слова запоминаются автоматически. Например, тематические открытки на тему: «Техническое оборудование при съемке фильмов».

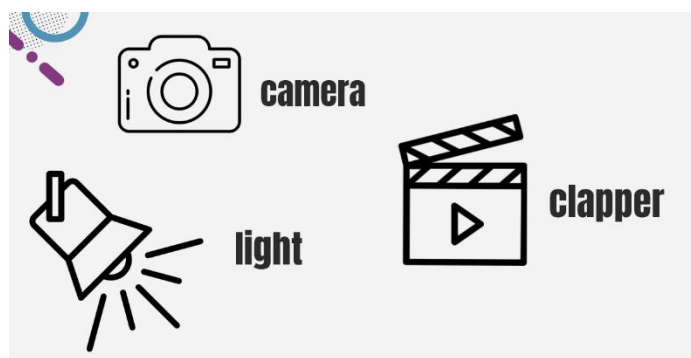


Рис. 3. Пример тематических карточек на основе кинолексического материала

6. **Аудио-лингвистический метод.** Он подходит для тех людей, у которых хорошо развита слуховая память. Суть метода заключается в изучении языка путём устного усвоения английского текста. Это возможно как при прослушивании аудиозаписей, так и при просмотре фильмов на английском языке. На начальном этапе лучше всего смотреть фильмы с субтитрами, сначала на русском, а затем на английском языках.

7. **Способ физического воздействия.** Данный способ удобен для запоминания глаголов, а также для хорошей тренировки временных форм глагола. Вы называете определенное действие и выполняете его. Например, «I am adjusting the frequency of the microphone» [1].

8. **Пассивное восприятие слов** заключается в регулярном прослушивании записи текста или словосочетаний в любое удобное время.

9. **Запись.** Записывание от руки информации, которую необходимо запомнить, активизирует часть мозга, которая детально обрабатывает вводимую информацию.

10. **Перечитывание заметок.** Написанные от руки заметки следует перечитать, так как повторное чтение может помочь сохранить информацию, которая уже задокументирована. При этом важно внимательно читать и комментировать свои записи. Взаимодействуя с информацией (подчёркивая текст, делая дополнительные заметки) улучшается понимание материала. Чтение и повторение информации вслух – неотъемлемая часть запоминания [1].

11. **Интервальные повторения** могут значительно улучшить способность запоминать информации. Чем чаще люди сталкиваются с определённым материалом, тем больше вероятность, что его запомнят [1].

12. **Организация личного пространства.** Организация и приведение в порядок личного пространства может улучшить запоминание информации, поскольку это помогает устранить потенциальные отвлекающие факторы. Для некоторых людей очистка специально отведённого места для просмотра материала может улучшить концентрацию внимания, что облегчает запоминание информации.

13. **Задействование органов чувств.** Сочетание зрительного, слухового или любой другой комбинации из пяти органов чувств может способствовать сохранению информации в памяти [1]. Это смешанный метод, сочетающий в себе другие техники запоминания.

Стоит отметить, что одной из главных задач изучения иностранного языка во ВГИКе является работа с кинолексическим материалом. Освоение кинолексического материала довольно эффективно в «связке» с другими дисциплинами. Например, освоение кинолексики в процессе совершенствования разговорных навыков путём просмотра, анализа и обсуждения фильмов, включённых в список картин, обязательных к просмотру в рамках дисциплины «История зарубежного кино». Или выполнение практических заданий по предмету «Теория и практика монтажа» с использованием профессиональной кинолексики в ходе практического съёмочного процесса. Или изучение инструкций к кинопроекторному оборудованию на английском языке.

Существует огромное количество упражнений на отработку кинолексики. Все они направлены на обогащение профессионального словарного запаса обучающихся, на связь со смежными дисциплинами и дальнейшее использование в профессиональной деятельности.

Одним из таких упражнений является разбор истории создания фильма (мультифильма), во время которого закрепляется кинолексический материал и грамматическая тема «страдательный залог». Например, рассказ о фильме «Назад в будущее»:

“Back to the future” was made in 1985.
It was directed by Robert Zemeckis and produced by Steven Spielberg.
The main roles were played by Michael Fox and Christopher Lloyd.
The script was written by Robert Zemeckis and Bob Gale.
The score was composed by Alan Silvestri.

Фильм может выбираться для каждой группы индивидуально с учётом их предпочтений и содержания программы смежных дисциплин, изучающих кино. Упражнение сопровождается показом трейлера или фрагмента фильма на английском языке. В качестве самостоятельной работы обучающиеся разбирают фильм или мультфильм по своему выбору, что не может не заинтересовать.



Рис. 4. Двойные субтитры в мультфильме

Отсюда можно вывести ещё один не менее эффективный метод изучения кинолексики: просмотры фильмов и анимации на английском языке с последующим детальным разбором и обсуждением. Просмотр сопровождается остановками и анализом сцен или событий в фильме. Во время паузы студенты отвечают на ряд вопросов, анализируют сцену с точки зрения не только зрителя, но и будущего специалиста в сфере кино: обсуждают тип кадра и композиции, цветовое решение, игру актёров, эстетику и прочие детали.



Рис. 5. Двойные субтитры в фильме для подростков и взрослых.

Зная о таком разнообразии методов, легко можно начать изучать иностранный язык, потому что каждый метод по-своему интересен, а самое главное, каждый из них прост в использовании.

В 21 веке новые технологии открывают новые перспективы развития кинематографа и появления новых кинолексических единиц, изучение которых

является актуальным для обучающихся ВГИКа и просто для людей, любящих и интересующихся кино.

Список литературы

1. Memorization Strategies [Электронный ресурс]. URL: <https://www.indeed.com/career-advice/career-development/memorization-strategies> (дата обращения 21.05.23);
2. Зефилов Т. Л., Зиятдинова Н. И., Купцова А. М. Физиологические основы памяти. Развитие памяти у детей и подростков // Казань 2015. – 40 с.
3. Колотилова А. Б. Методы запоминания английских слов // Наука и образование сегодня 2017. – 5с.
4. Лавренюк Л. В. Простые и эффективные способы запоминания английских слов / Л. В. Лавренюк // Донецк Мультипресс, 2016. – 288 с.
5. Латунина Т. Как улучшить память и развить внимание за 4 недели // 2011. – 150 с.
6. Леонтьев А. Н. Лекции по общей психологии // Москва Смысл 2000. - 508 с.
7. Психофизиологические механизмы памяти: запоминание, хранение и воспроизведение информации [Электронный ресурс]. URL: https://studbooks.net/1148597/meditsina/psihofiziologicheskie_mehanizmy_pamyati_za_pominanie_hranenie_vosproizvedenie_informatsii (дата обращения 20.05.2023);

Спиридонова Анна Александровна

3 курс бакалавриата

ОП «Иностранные языки и межкультурная коммуникация»

Школа иностранных языков,

Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики»

(Москва)

anna.spiridonova.02@mail.ru

Научный руководитель:

Маркова Елена Сергеевна

канд. пед. наук, доцент

Школа иностранных языков,

Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики»

(Москва)

Развитие критического мышления взрослой аудитории на дистанционных уроках английского языка (на примере онлайн-школы Skyeng)
Development of Critical Thinking of an Adult Audience at Distance English Lessons (on the Example of Skyeng)

АННОТАЦИЯ

В современном обществе особенно важно принимать взвешенные решения, так как последствия этих решений отразятся не только на частной жизни конкретного человека, но и на благополучии всего общества. Чтобы обладать таким умением, человек должен обладать навыком критического мышления. Сегодня технологии развития критического мышления используются при обучении различным дисциплинам, в том числе английскому языку. Это вполне оправдано тем, что преобладающим методом обучения иностранному языку на сегодняшний день является коммуникативный метод, который подразумевает под собой погружение студентов в ситуацию общения. В ситуации общения нередко приходится решать проблемы, вести коммуникацию, делиться своим мнением и реагировать на мнение собеседника. В настоящей статье рассматриваются технологии развития критического мышления, используемые на уроках английского языка в онлайн-школе Skyeng. Автор анализирует, какие из вышеупомянутых технологий применяются на уроках и предлагает свои варианты упражнений.

Ключевые слова: критическое мышление; мягкие навыки; педагогика; изучение английского языка.

ABSTRACT

In the modern society it is important to make informed decisions, since the consequences of these decisions will affect not only the private life of a particular person, but also the well-being of the whole society. To possess such a skill a person must have the skill of critical thinking. Today critical thinking development technologies are used in teaching various disciplines, including English. This is fully justified by the fact that the predominant method of teaching a foreign language today is the communicative method, which implies the immersion of students in a communication situation. In a communication situation, it is often necessary to solve problems, communicate, share your opinion and react to the opinion of the interlocutor. This article discusses the technologies for the development of critical thinking used in English lessons at the online school Skyeng. The author analyzes

which of the above-mentioned technologies are used in the classroom and offers his own exercise options.

Keywords: critical thinking; soft skills; pedagogy; English language learning.

На сегодняшний день чтобы адаптироваться к высоким темпам развития общества и быстрым переменам во всех сферах жизни людям необходимо обладать не только хорошо развитыми профессиональными навыками (hard skills), но и мягкими навыками (soft skills). Мягкие навыки - совокупность личных качеств человека, которые повышают эффективность работы и взаимодействия с другими людьми и не связаны напрямую с его профессиональной деятельностью. Стоит отметить, что мягкие навыки — это большая группа навыков, в которую входит креативность, коллаборация, коммуникация и другие. В данной работе нам бы хотелось сфокусироваться на критическом мышлении и способах его развития у взрослых студентов. Актуальность темы заключается в отсутствии достаточного количества исследований развития критического мышления в процессе обучения иностранному языку. Анализ материалов онлайн-школы английского языка Skyeng, а именно первого раздела курса уровня Pre-Intermediate, позволяет выявить пробелы с точки зрения развития критического мышления и предложить варианты заполнения этих пробелов с помощью разработанных авторских заданий. Цель работы заключается в разработке и теоретическом обосновании комплекса упражнений для развития критического мышления в процессе обучения английскому языку в онлайн-школе Skyeng.

В ходе исследования были решены следующие задачи: 1) ознакомление с исследовательскими работами, посвященными развитию критического мышления; 2) выявление существующих образовательных технологий развития критического мышления; 3) анализ материалов онлайн-школы английского языка Skyeng; 4) разработка материалов, которые дополнили бы существующие задания и были направлены на развитие критического мышления.

Как писал Джон Хьюз в пособии, посвященном критическому мышлению на уроках иностранного языка, термин «критическое мышление» появился в академической литературе примерно в 40-х годах XX века [7]. В 1941 году академик Эдвард Глейзер подчеркнул, что критическое мышление представляет собой поиск доказательств в поддержку или опровержение убеждений и аргументов. Однако критическое мышление не является одним цельным навыком, а представляет собой совокупность вспомогательных навыков [6]. В 1956 году эти навыки (знание, понимание, анализ, применение, синтез, оценка) были представлены в работе американского психолога Бенджамина Блума. Он разделил образовательные цели на три сферы: когнитивную, аффективную и психомоторную. В когнитивной сфере образовательные цели должны ставиться с учетом развития каждого из вышеназванных навыков, чтобы образование было эффективным, а ученик мог не только усваивать информацию, но и применять полученные знания в жизни. Знание и понимание относятся к самому низкому уровню мышления и развития, анализ и применение — к среднему, синтез и оценка — высокому уровню мышления [3]. Знание заключается в запоминании и воспроизведении полученной информации учеником, понимание – в умении излагать материал своими словами. На этапе применения ученик использует полученные знания в конкретных ситуациях. На четвертой ступени (анализ) задача ученика — понимать структуру материала и уметь разделить его на связанные части. С помощью синтеза ученик может обобщать полученные знания и создавать новые идеи на их основе. На верхней ступени (оценка) ученик может оценить логичность утверждения, правильность выводов, представить собственное мнение и подкрепить его аргументами.

Сделать вывод о концепции критического мышления на основании двух описанных выше таксономий помогает определение Дайана Халперн, которое она приводит в своей работе «Психология критического мышления». Оно звучит следующим образом: критическое мышление — это направленное мышление, оно отличается взвешенностью, логичностью и целенаправленностью, его отличает использование таких когнитивных навыков и стратегий, которые увеличивают вероятность получения желательного результата [2, с. 22].

Говоря о важности обучения критическому мышлению на уроках иностранного языка, Джон Хьюз приводит следующие аргументы. Во-первых, преобладающим методом обучения иностранному языку на сегодняшний день является коммуникативный метод, который подразумевает под собой погружение студентов в ситуацию общения. В ситуации общения нередко приходится решать проблемы, вести коммуникацию, делиться своим мнением и реагировать на мнение собеседника. В перечисленных ситуациях невозможно обойтись без использования критического мышления. Во-вторых, в современных учебно-методических комплектах используются аутентичные тексты на иностранном языке, включающие в себя мысли автора и его взгляд на мир. Студентам необходимо отличать факты от мнения автора и уметь формулировать свою позицию по данной проблеме. В-третьих, в век информационных технологий и непрерывного потока информации умение мыслить критически позволяет отличить правду от лжи, выбирать источники информации. Кроме того, критическое мышление важно при подготовке к международным экзаменам, письменная и устная часть которых подразумевает выразить свое мнение на какую-либо проблему и подкрепить его аргументами. Наконец, получение высшего образования связано с применением навыков критического мышления в написании академических текстов, курсовых и дипломных работ и глубокого освоения учебной программы [7, с. 5-7]. Также Дарла Дирдофф, редактор справочника SAGE по межкультурной компетентности отметила взаимосвязь критического мышления и межкультурной компетенции человека [5].

Для того чтобы развить критическое мышление, важно использовать определенные методические инструменты. Американские педагоги Джинни Стил, Курт Мередит и Чарльз Темпл разработали технологию развития критического мышления через чтение и письмо. Согласно этой технологии, любое занятие, целью которого является развитие критического мышления, должно разделяться на три стадии (фазы): вызов, осмысление, рефлексия [1]. На стадии вызова происходит актуализация имеющихся знаний у ученика. Ученик пытается вспомнить, что уже знает по предложенной теме, выдвигает свои предположения, задает вопросы, на которые хочет получить ответ. Учитель должен принимать все высказывания и точки зрения без критики, помогать учащимся фиксировать все мысли, не разделяя их на «правильные» и «неправильные», сочетать индивидуальную и групповую работу, чтобы в процессе обсуждений могли возникнуть новые идеи. Фиксировать уже известную ученикам информацию можно в виде списка, важную роль играет графическая систематизация материала в виде кластеров, таблиц. Структурирование высказанных мнений позволяет увидеть полную картину и увидеть противоречия, нестыковки, которые помогут отыскать истину. Фаза осмысления необходима для сохранения интереса к теме и перехода от имеющихся знаний к освоению новой информации. Новая информация может доноситься в формате презентации учителем или в форме индивидуального контакта учащихся с новой информацией с помощью чтения, просмотра видеоматериалов. Одним из условий развития критического мышления является отслеживание восприятия учеником изучаемого материала. Примером эффективной работы в процессе реализации стадии осмысления является повторное прочтение непонятного отрывка текста, обращение к дополнительному

источнику, вопросы, заданные слушателем докладчику после выступления, использование активных методов чтения (заметки на полях, читательский дневник). В процессе реализации стадии рефлексии происходит присвоение учащимся новой информации. Присвоение осуществляется за счет обязательного проведения рефлексивного анализа в словесной или письменной форме. В результате высказанные вслух мысли структурируются и превращаются в новое знание. Учащийся знакомится с мнениями других учащихся, решает, с какими из них он может согласиться, а какие вызывают вопросы.

Для успешной реализации каждой из фаз были созданы определенные приемы. Одним из таких приемов является кластер. Кластер («гроздь») – выделение смысловых единиц текста и их графическое изображение в определенном порядке в виде грозди [4]. Кластер позволяет систематизировать материал, распределить мысли в определенном порядке. Кластер является эффективным приемом как на стадии вызова, так и на стадии рефлексии. В первом случае с помощью кластера учащиеся могут предположить, какие смысловые блоки включает в себя предлагаемая тема. Эти смысловые блоки станут первыми гроздьями кластера. Далее предположения высказываются и фиксируются по смысловым блокам. На стадии рефлексии в гроздья могут быть внесены исправления, исправлены неверные предположения, можно предложить ученикам установить причинно-следственные связи между смысловыми блоками.

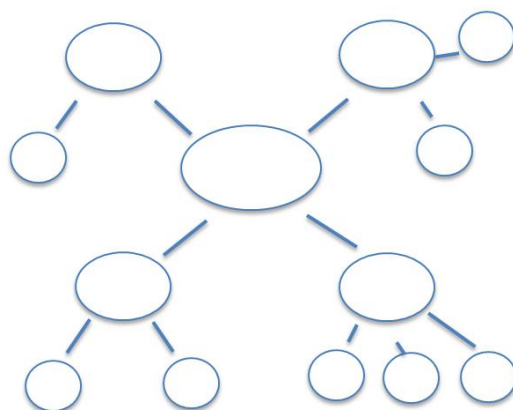


Рис. 1. Кластер.

Еще одним приемом, эффективным для стадии вызова являются ключевые слова. Учащиеся могут расположить их в определенном порядке, чтобы предположить последовательность, в которой будет представлен изучаемый материал.

Верные и неверные утверждения могут служить в качестве предтекстового этапа урока английского языка, направленного на обучение изучающему виду чтения. Ученику предлагаются несколько утверждений, которые он должен отметить как верные или неверные, основываясь на своих знаниях или интуиции. После этого происходит ознакомление с текстом, ученик находит подтверждение или опровержение свои ответам.

Донна Огл разработала таблицу «З-Х-У» («Знаю-Хочу узнать-Узнал»), ее заполнение начинается на стадии вызова и завершается на стадии рефлексии [8, с. 564-570]. Этот прием хорошо применять для целеполагания, расширения имеющихся знаний и систематизации полученных знаний в ходе урока. В контексте урока иностранного языка этот прием универсален, его можно использовать при введении

нового грамматического материала, информации о культуре стран изучаемого языка, расширении словарного запаса по определенной теме.

Знаю	Хочу узнать	Узнал
------	-------------	-------

Табл. 1. Знаю-Хочу узнать-Узнал

Технология развития критического мышления подразумевает развитие умения работать с вопросами, так как вопросы воспринимаются как двигатели мысли. Для стадии осмысления содержания подходит таблица «тонких» и «толстых» вопросов, так как она позволяет фиксировать вопросы, возникающие по ходу чтения. «Тонкие» вопросы требуют простого, односложного ответа, в то время как «толстые» вопросы требуют развернутого ответа.

Чтобы сравнить объекты или явления, можно использовать прием «концептуальная таблица». На стадии рефлексии можно предложить учащимся выделить линии сравнения самостоятельно.

	Линия сравнения	Линия сравнения
Объект сравнения		
Объект сравнения		

Табл. 2. Концептуальная таблица

Существуют и другие приемы, которые применяются в рамках использования технологии развития критического мышления, но они направлены на групповую работу, в то время как фокус данной работы направлен на развитие критического мышления в условиях индивидуальных занятий.

Для анализа и доработки были выбраны первые три урока курса Pre-Intermediate онлайн-школы английского языка Skyeng, которые формируют первый раздел First impression. Для анализа были выбраны уроки именно этой школы, так как на сегодняшний день она является одной из самых известных платформ для дистанционных занятий по английскому языку. В настоящей статье подробно разобран первый урок «A person in three words».

Для реализации технологии развития критического мышления было решено сопоставить фазы вызова, осмысления и рефлексии с навыками мышления по таксономии Блума, о которой говорится в теоретической части данной работы. Таким образом, получилась следующая схема, с опорой на которую были созданы авторские задания для уроков.

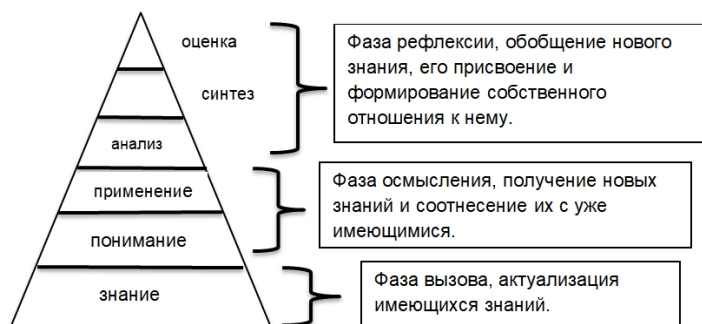
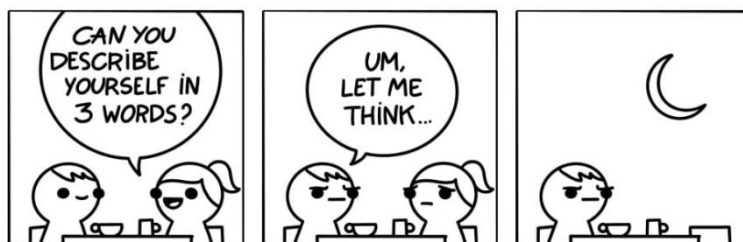


Рис. 2.

Согласно данной схеме, для каждого урока должны быть разработаны дополнительные задания, направленные на развитие навыков мышления высокого и

низкого порядка, чтобы в каждом уроке присутствовали три фазы технологии развития критического мышления.



Describe the situation in the pictures. Then discuss the questions

- 1 Is it difficult for you to describe yourself?
- 2 How can you describe yourself in three words?
- 3 How do you think your best friend will describe you in three words?

Рис. 3. Задания для урока уровня *Pre-intermediate* «A person in three words». Взято с платформы *Vimbox*, информационный ресурс *Skyeng*.

В качестве вводного задания предлагается посмотреть на картинку, объяснить, какая ситуация здесь происходит, и ответить на вопросы, описать себя и предположить, как бы нас описал наш друг. Данное задание соответствует фазе вызова и способствует актуализации имеющихся у учеников знаний.

Чтобы ученики могли вспомнить больше прилагательных для описания человека, можно предложить выполнить еще одно задание, в котором ученикам было бы предложено описать известных личностей или героев фильма известными им прилагательными.



Рис. 4. Авторское задание, фаза вызова. Describe personalities with the help of adjectives that you know.

Listen to the programme again and choose the words that the friends use to describe Jane

The screenshot shows an audio player with a play button, a progress bar at 00:00 / 02:31, and a settings icon. Below the player is a 'Transcript' section with a dropdown arrow and a refresh icon. The transcript contains four lines, each starting with a friend's name followed by three empty boxes for notes:

- 1 Friend 1 — [] , [] , []
- 2 Friend 2 — [] , [] , []
- 3 Friend 3 — [] , [] , []
- 4 Friend 4 — [] , [] , []

Рис. 5. Задание на аудирование, представленное на платформе. Взято с платформы Vimbox, информационный ресурс Skyeng.

В следующем задании урока предлагается прослушать аудирование и выписать прилагательные, которые употребляет каждый из говорящих. Встречаются прилагательные, описывающие позитивные и негативные черты характера, при этом не все слова известны ученикам. Если ученик не знает значения слов, функционал платформы позволяет посмотреть значение слова. В качестве перехода к фазе осмысления может быть использован кластер, в который ученики вносят известные им прилагательные для описания личности и прилагательные, которые они узнали из аудирования.

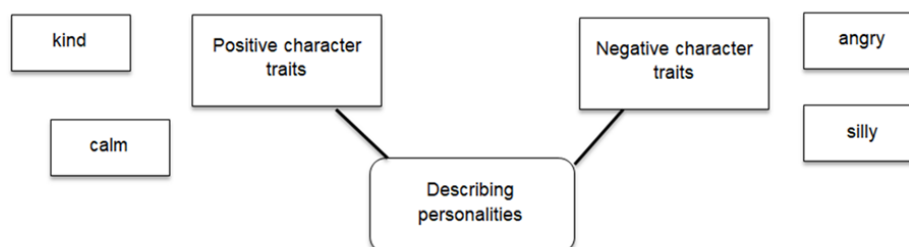


Рис. 6. Авторское задание, фаза осмысления, использование приема «Кластер». Fill in the cluster, write down adjectives that you know and adjectives that you learnt from the audio.

После данного задания можно предложить ученикам вернуться к заданию на описание героев фильма и описать их еще раз, используя изученные прилагательные. Таким образом, развиваются такие навыки как понимание и применение, осуществляется фаза осмысления.

Далее идут задания на отработку лексики, упражнения на подстановку, упражнения на выбор правильного ответа, однако в настоящей работе они приводятся не будут. Затем следует грамматический блок, сравнение Present Simple и Present Continuous, представленное следующим образом.

Present Simple / Present Continuous
Present Simple

Use Present Simple for things that are usually true, for habits and routines, with *always, usually, sometimes, often, hardly ever, never*.

Present Simple: to be

	Form	Examples
+	S + am/is/are	I am big-hearted.
-	S + am/is/are + not	It is not great.
?	Am/Is/Are + S	Are you busy every day?

Present Simple: other verbs

	Form	Examples
+	S + V / Vs/es* Use Is/Ves with he, she, it	She goes to the cinema every Sunday.
-	S + do not (don't) / does not (doesn't) + V Use <i>does not (doesn't)</i> with he, she, it	They don't work for this company.
?	Do/Does + S + V Use <i>Does</i> with he, she, it	Does he work out every morning?

Present Continuous

Use Present Continuous for actions happening now, for temporary situations, with *at the moment, now, this week, this month*.

They are watching a film now.

	Form	Examples
+	S + am/is/are + Ving*	She is reading a book at the moment.
-	S + am/is/are + not + Ving	This week they are not working.
?	Am/Is/Are + S + Ving	What are you doing now?

***Spelling rules:**
Present Simple: -es/s
 work + works
 watch + watches
 study + studies
 do + does
 go + goes
 have + has

Present Continuous: -ing
 take + taking
 run + running
 die + dying
 study + studying
 lie + lying

Рис. 7. Взят с платформы Vimbox, информационный ресурс Skyeng.

Для реализации фазы осмысления здесь можно использовать концептуальную таблицу, которая позволяет сравнить два времени и, соответственно, понимать разницу в их употреблении.

	+	-	?	tense marker	example
Present Simple					
Present Continuous					

Рис. 8. Авторское задание, фаза осмысления, использование приема «Концептуальная таблица». Fill in the table and see what the differences between Present Simple and Present Continuous are.

Последней частью урока, предложенной на платформе, является задание, в котором нужно описать человека с помощью прилагательных, которые были пройдены на уроке. Данное задание было видоизменено в авторской разработке, чтобы оно больше соответствовало стадии рефлексии и выводило ученика на развитие таких навыков как анализ и оценка.

Read the task and do the exercise

Imagine these are your friends in the pictures. You decide to take part in a programme where you need to describe them. Use the words from the wordlist below.



Sarah

- to behave like a child
- to always help other people
- to be sure about her future

Рис. 9. Взят с платформы Vimbox, информационный ресурс Skyeng.

В авторском задании ученикам предложен небольшой текст, описывающий поведение человека. После прочтения ученикам предлагается описать личность героя прилагательными, изученными на уроке: сказать, считают ли они эти черты характера позитивными или негативными, и объяснить свой ответ. Затем ученики рассуждают, хотели бы они обладать такими чертами характера.



Sarah

Read small texts describing different people.

- Analyze a person's behavior and describe his or her character using adjectives that you learnt today.
- Think whether these character traits are positive or negative and explain why.
- Would you like to have these character traits? Why?

Рис. 10. Авторское задание, фаза рефлексии

Подводя итог проделанной работе, необходимо отметить, что применение образовательной технологии развития критического мышления возможно в условиях дистанционного обучения. Помимо этого, упомянутая технология используется в известных школах иностранного языка, в частности школе Skyeng. Однако авторам заданий не всегда удается создать задания, выполнение которых способствовало бы прохождению учениками всех трех фаз: вызова, осмысления, рефлексии. Иногда авторы могут опустить одну из фаз или не включить в нее достаточное количество заданий.

В процессе анализа материалов онлайн-школы английского языка Skyeng было выяснено, что в основном авторы создают задания, которые позволяют ученикам пройти через три фазы развития критического мышления и натренировать соответствующие им навыки мышления. Выполняя задания на фазе вызова, ученики развивают такой навык мышления как знание. На фазе осмысления внимание уделяется пониманию и применению, на фазе вызова – анализу, синтезу и оценке. Следует отметить, что в некоторых случаях авторы выбирают задания для фазы вызова, которые не позволяют ученикам обратиться к уже имеющимся у них знаниям. Что касается фазы осмысления, было замечено довольно ограниченное количество заданий и, возможно, следовало бы расширить ее, что позволило бы ученикам уделить более тщательное внимание тренировке таких навыков мышления как понимание и применение. Нельзя не отметить тот факт, что фаза рефлексии присутствовала во всех проанализированных уроках и была представлена заданиями, которые позволяли ученикам присвоить, проанализировать и оценить изученное.

В представленной работе предлагаются авторские разработки, направленные на решение некоторых из вышеперечисленных сложностей, что в перспективе может послужить основой для оптимизации материалов учебного модуля и позиционированию онлайн-школы Skyeng как курсов английского языка, которые способствуют развитию критического мышления.

Список литературы

1. Темпл Ч., Мередит К., Стил Д. Как учатся дети: свод основ // М.: Изд-во ин-та «Открытое общество». – 1997.
2. Халперн Д. Психология критического мышления. – 2007.
3. Bloom B. S. et al. Taxonomy of educational objectives: the classification of educational goals: handbook I: cognitive domain. – New York, US: D. McKay, 1956. – №.

- 373.19 C734t.Li Z., Yang C. Reading-to-write: A practice of critical thinking // Journal of Arts and Humanities. – 2014. – T. 3. – №. 5. – C. 67-71.
4. Buehl D. Classroom strategies for interactive learning. – Stenhouse Publishers, 2017.
 5. Deardorff D. K. Implementing intercultural competence assessment // The SAGE handbook of intercultural competence. – 2009. – C. 477-491.
 6. Glaser E. M. An experiment in the development of critical thinking. Contributions to education, No. 843 // New York: Columbia University, Teachers College. – 1941.
 7. Hughes J. Critical thinking in the language classroom // Recanati: ELI. – 2014.
 8. Ogle D. M. KWL: A teaching model that develops active reading of expository text // The reading teacher. – 1986. – T. 39. – №. 6. – C. 564-570.

Тарасова Вероника Викторовна

3 курс бакалавриата

ОП «Иностранные языки и межкультурная коммуникация»

Школа иностранных языков,

Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики»

(Москва)

vvтарасова@edu.hse.ru

Научный руководитель:

Терентьева Ирина Юрьевна

Приглашенный преподаватель,

Школа иностранных языков,

Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики»

(Москва)

YouTube-блоги как инструмент формирования речевой компетенции

учащихся средней школы

YouTube blogs as a tool for developing speech competence

of the secondary school students

АННОТАЦИЯ

В последнее время большое внимание в сфере образования уделяется использованию Интернет-ресурсов и других технологий в образовательном процессе. YouTube-блоги всё чаще становятся инструментом обучения на уроках иностранного языка. Однако в научной русскоязычной литературе на данный момент представлено очень мало исследований, посвященных этой современной тенденции. Данная статья посвящена использованию YouTube-блогов на уроках иностранного языка как инструмента формирования речевой компетенции у учащихся средней школы. В рамках исследования были проанализированы психологические особенности данной возрастной группы учащихся и методика формирования речевой компетенции с фокусом на развитие говорения. Кроме того, были освещены вопросы целесообразности использования аутентичных материалов в процессе обучения, а также рассмотрены перспективы и потенциальные трудности работы с YouTube-блогами, предложены критерии отбора материала. Исходя из анализа литературы и теоретического исследования были разработаны материалы уроков, основанных на работе по видеоматериалам с платформы YouTube и нацеленных на развитие речевой компетенции. Были проанализированы результаты входного и контрольного тестирования учащихся с целью оценить эффективность предложенной методики. В заключении статьи представлены возможные перспективы для дальнейшего исследования в этой области.

Ключевые слова: английский как иностранный; YouTube-блоги; речевая компетенция; учащиеся средней школы; аутентичные материалы; умения говорения

ABSTRACT

Nowadays, a lot of attention in the field of education has been given to the application of internet resources and other technologies in the educational process. YouTube blogs are now becoming a tool for teaching foreign languages in the classroom. However, there are currently very few studies in the Russian-language scientific literature dedicated to this modern trend. This article is devoted to the use of YouTube blogs in teaching English as a Second Language as a tool for developing students' speech competency in secondary school. In this article, the psychological

characteristics of this age group of students and the methodology for developing speech competency with the focus on speaking were analyzed. In addition, the feasibility of using authentic materials in the learning process was discussed, as well as the prospects and potential difficulties of working with YouTube blogs. Furthermore, criteria for selecting authentic materials for using in the classroom were proposed. After the analysis of literature and theoretical research, teaching materials based on working with videos from the YouTube platform were developed. They were aimed at teaching secondary school students and developing their speech competency. Later, the results of entrance and control tests were analyzed to evaluate the effectiveness of the proposed methodology. In conclusion, the possible prospects for further research in this area were presented.

Keywords: ESL; YouTube blogs; speech competence; secondary school learners; authentic materials; speaking skills

В современном мире всё чаще речь заходит об интеграции новейших технологий в образовательный процесс. С точки зрения уроков иностранного языка, использование технологий на занятиях кажется особенно целесообразным, так как позволяет использовать аутентичные источники и тем самым создавать для учащихся искусственную языковую среду. Посредством видео- и аудиоматериалов учащиеся получают возможность услышать речь носителей языка, с помощью аутентичных текстов учащиеся могут познакомиться с особенностями современной грамматики и актуальной лексикой. При этом стоит подчеркнуть, что вне зависимости от формата материала, он зачастую включает в себе лингвострановедческую компоненту, что позволяет сделать изучение иностранного языка более интересным.

Фокус данной работы направлен на исследование эффективности использования такого вида Интернет-ресурсов как YouTube-блоги для развития умений говорения в рамках речевой компетенции учащихся средней школы.

Актуальность данной темы заключается в том, что несмотря на технологическую направленность современных образовательных тенденций, на практике преподаватели в школах все еще скептически относятся к таким нововведениям и очень редко обращаются к дополнительным электронным материалам. Источники и ресурсы из сети Интернет зачастую считаются ненадежными по сравнению со школьными учебниками, что делает их менее предпочтительным материалом для использования в ходе урока.

Целью данного исследования является разработка и оценка эффективности материалов на основе YouTube-блогов при работе с учащимися средней школы.

В связи с обозначенной целью, были поставлены следующие **задачи**:

1. Провести анализ имеющейся литературы с целью выявления особенностей формирования речевой компетенции учащихся средней школы
2. Изучить перспективы и потенциальные трудности при работе с YouTube-блогами в рамках урока иностранного языка
3. Обозначить критерии отбора видеоматериала для использования на уроках иностранного языка
4. Разработать материалы для работы с учащимися средней школы на основе YouTube-блогов
5. Провести ряд уроков с учащимися средней школы по разработанным материалам, а также входное и контрольное тестирования
6. Сравнить результаты тестирований и оценить эффективность предложенной методики

В рамках исследования занятия проводились с учащимися средней школы. Это дети примерно от 10 до 15 лет, находящиеся на переходной между детством и юностью жизненной стадии. С точки зрения физиологического развития данный этап можно охарактеризовать полноценной перестройкой всего организма, сопровождающейся

гормональным всплеском и нестабильностью эмоционального фона, а половое созревание становится причиной сдвига фокуса с учебы на сверстников.

Переходя к психологическим особенностям данной возрастной группы, стоит отметить избирательность внимания. Это означает, что подростки уделяют внимание только необычным, интересующим их материалам, и не могут сфокусироваться на том, что, по их мнению, менее важно и необходимо. Этим обусловлена необходимость планирования немонотонных и отличающихся друг от друга уроков. Кроме того, стоит учитывать разнообразие интересов подростка и по возможности использовать в ходе урока дополнительные материалы, которые могут заинтересовать и вовлечь учащихся. Таким образом можно в значительной степени увеличить эффективность занятий и стимулировать лучшее запоминание материала. Однако в ходе планирования урока учитель может столкнуться с проблемой трудоемкости, если не возможности, вовлечения в урок всех учащихся, ведь интересы каждого ученика индивидуальны. Поэтому стоит уделять особое внимание современным тенденциям и поиску общих интересов, которые разделяют большинство учащихся определенного возраста. Вместе с тем для учащихся средней школы характерна быстрая переключаемость внимания, что затрудняет выполнение заданий и упражнений, требующих длительной концентрации. Поэтому для стимулирования максимально продуктивной работы учащихся учителю в ходе урока стоит отдавать предпочтение краткосрочным задачам.

Другой психологической особенностью детей среднего школьного возраста является их стремление как можно чаще заявлять о себе и высказывать свою позицию, что при правильном планировании урока может способствовать активной вовлеченности и развитию речевой компетенции. Однако в ряде случаев учащиеся этого возраста склонны негативно воспринимать требования взрослого, в том числе учителя. При недостаточном уровне авторитета преподавателя это может привести к беспорядку во время урока, отказу от выполнения заданий, и следовательно, к отсутствию организованного обучения и образовательного результата. С другой стороны, при работе в средней школе для учителя очень важно не только установить авторитет, но и быть внимательным и тактичным в общении со своими учениками, так как «любое неудачно сказанное слово» может послужить причиной тревожности, конфликта, падения самооценки или даже депрессии учащихся.

Согласно классификации возрастных этапов В. П. Михайловой и Т. И. Кувшиновой, основанной на доминирующей в каждом возрасте потребности, учащиеся средней школы нуждаются в общении со сверстниками, в дружбе [7, с. 48-50]. Эта психологическая особенность должна быть учтена при планировании уроков с точки зрения включения в занятие элементов групповой работы. В группе учащиеся могут выявить свои сильные качества, ощутить свою ценность для коллектива, поделиться опытом со сверстниками.

Однако закономерности поведения подростков различаются на протяжении всего периода [14, с. 31-41]. Так, Д. И. Фельдштейн выделяет три этапа, характеризующиеся различными личностными установками: локально-капризная стадия (10-11 лет), для которой типичны попытка принятия себя и острая потребность в признании со стороны взрослых, право-значимая (12-13 лет), когда для подростка возрастает ценность общественно полезной деятельности и важность оценки со стороны окружающих, и утверждающе-действенная (14-15 лет), характеризующаяся готовностью проявлять себя, а также формирование «оперативной самооценки» [13, с. 31-41].

Формирование речевой компетенции предполагает развитие у учащихся умений как рецептивных, так и продуктивных видов речевой деятельности. Основной фокус данной работы направлен на развитие устной речи, поэтому стоит рассмотреть процесс и механизмы обучения говорению более детально.

Согласно исследованию И. Я. Зимней, в процессе порождения устного высказывания учащийся проходит три фазы, а именно: мотивационно-побудительная

(возникновение мотивов и осознание целей высказывания), аналитико-синтетическая (отбор подходящих языковых средств и выстраивание высказывания в уме) и исполнительная / реализующая (речевая реализация с использованием звуковых и интонационных средств языка) [6, с. 106-111].

Проблемным, согласно исследованию Н. И. Жинкина, представляется исчезновение в ситуации урока естественной коммуникативности речи [5, с. 125-140]. Вследствие этого учитель может столкнуться с рядом трудностей. Как отмечает Е. Н. Соловова, возможно, что учащимся не хватит знаний по обсуждаемой теме, или они не смогут понять речевую задачу, поставленную учителем; с точки зрения языка, учащимся может не хватать языковых и речевых средств для решения поставленной задачи; могут возникнуть и психологические барьеры, такие как стеснение, страх совершить ошибку и подвергнуть себя осуждению со стороны учителя и сверстников, что особенно сильно проявляется у учащихся средней школы в силу психологических особенностей подросткового возраста [11, с. 166].

Преодолению всех этих трудностей может послужить хорошо продуманная учебно-речевая ситуация. Так, исследователь М. Л. Вайсбурд определяет ее как «совокупность речевых и неречевых условий, задаваемых учащемуся, необходимых и достаточных для того, чтобы учащийся правильно осуществил речевое действие в соответствии с намеченной коммуникативной ситуацией» [1, с. 54]. Как отмечает О. И. Трубицина, учебно-речевая ситуация включает в себя следующие компоненты: участники общения, речевая задача, обстоятельства коммуникации и тема общения. В ходе моделирования учебно-речевой ситуации учителю необходимо обозначить все вышеуказанные компоненты или некоторые из них с помощью вербальных средств или художественно-выразительных опор [12, с. 226-228].

Стоит, однако, заметить, что опоры являются временным решением, помогающим учащимся начать выстраивать собственные высказывания и снимать возможные трудности, в том числе и психологические барьеры [12, с. 232]. Однако с повышением уровня владения языком количество опор стоит уменьшать, что будет способствовать переходу от подготовленной к неподготовленной речи.

В настоящее время в методике все больший вес обретает тезис о том, что процесс освоения иностранного языка должен быть неразрывно связан с изучением лингвокультурной составляющей, а именно со знанием истории, традиций, особенностей национального мировоззрения [14, с. 58]. Именно в создании условий для развития у учеников фоновых знаний и заключается важность использования на занятиях по иностранному языку аутентичных материалов [10, с. 116-119]. Сам термин «аутентичные материалы» появился в методике сравнительно недавно. Как утверждает Г. И. Воронина, аутентичные материалы — это материалы, заимствованные у носителей данного языка из их коммуникативной практики, характеризующиеся естественностью лексических и грамматических компонентов, а также ситуативной адекватностью языковых средств [2, с. 23-25].

Согласно статье Н. А. Савиновой и Л. В. Михалевой, использование на занятиях по иностранному языку аутентичных материалов положительно сказывается не только на лингвокультурной компетенции учащихся, но и на их мотивации. Авторы отмечают, что аутентичные материалы вызывают у студентов «эмоциональный и речевой отклик», тем самым повышая их заинтересованность в изучении иностранного языка и стимулируя их участие в дискуссиях и высказывания по теме [10, с. 116-119].

Что касается интеграции аутентичных видеоматериалов в уроки иностранного языка, работа с ними в большей степени направлена на развитие умений аудирования и говорения, которые зачастую являются наиболее сложными для освоения у учащихся средней школы [17, с. 106-108].

Работа с видео-контентом представляется перспективной и с точки зрения развития фонетических, лексических и грамматических навыков. Использование видеоматериалов кажется целесообразным даже на начальном этапе обучения иностранному языку в качестве базы для развития фонетических навыков путем имитации [17, с. 106-108]. Переходя к грамматическим навыкам, согласно статье Я. Ю. Штурбы и Т. И. Лаловой, при опережающем введении определенных грамматических структур через видеоматериалы, впоследствии учащиеся легче усваивают новый грамматический материал [16, с. 106-108]. Лексический аспект работы с видеоматериалами представлен введением новой лексики сразу в контексте, а также знакомством с лексикой современного английского языка [16, с. 106-108].

J. Scrivener также отмечает, что видеоматериалы могут служить отправной точкой для коммуникативных заданий на развитие письменной речи, а также темой для дискуссий в классе [17, с. 351]. Не менее важным преимуществом видеоконтента является и тот факт, что часть информации поступает через зрительный канал, тем самым задавая контекст для речи [17, с. 351].

В данной работе рассмотрен такой тип видеоматериалов как YouTube-блоги. Под YouTube-блогами подразумеваются каналы на платформе YouTube, предоставляющие пользователям контент на одну или несколько интересующих их тем в формате видеороликов, где видеоматериалы озвучены носителями языка и представляют не только лингвистическую, но и социо-культурную и образовательную ценность, так как несут в себе информацию, расширяющую кругозор пользователей.

Главным преимуществом использования материалов YouTube на уроках иностранного языка, по мнению О.О. Нечай, является возможность создания естественной языковой среды [8, с. 37]. Это, в свою очередь, помогает реализации на практике одного из основных требований коммуникативного подхода, а именно «представить процесс овладения языком как постижение живой иноязычной действительности» [3, с. 115-117].

Рассуждая о перспективах работы с YouTube-блогами в рамках урока иностранного языка, нельзя не упомянуть технические возможности, предоставляемые самой платформой. Так, автоматические субтитры и регулирование скорости воспроизведения, могут существенно помочь при возникновении у учащихся трудностей с восприятием беглой речи на слух и анализе проблемных фрагментов [4, с. 50-51].

Однако не стоит забывать и о потенциальных трудностях, которые могут возникнуть в процессе работы с видеоматериалами. Например, автоматические субтитры, ранее упомянутые как одно из достоинств платформы, могут оказаться неточными в силу особенностей индивидуального или регионального произношения. В таком случае субтитры могут даже воспрепятствовать правильному восприятию и интерпретации исходного сообщения. Другой сложностью, которую учителю стоит предусмотреть в ходе планирования урока, является «мысленное переключение» учащихся, смещение их фокуса внимания с видеоматериала на отстраненные размышления или коммуникацию со сверстниками [18, с. 353].

Несмотря на большое количество преимуществ работы с видеоматериалами хостинга YouTube на уроках иностранного языка, это вовсе не означает, что любое видео на английском языке станет хорошей основой для планирования урока и развития иноязычной коммуникативной компетенции у учащихся. Исходя из этого, представляется целесообразным обозначить некоторые базовые критерии для отбора видеоматериалов.

О. О. Нечай выделяет следующие критерии:

- «аутентичность материала - видеоролик должен быть озвучен носителем языка»

- соответствие речи нормам и правилам литературного языка
- высокое качество изображения, способствующее, а не затрудняющее зрительное восприятие
- длительность видеоролика не должна превышать 3-х минут, чтобы не перегружать оперативную память мозга и тем самым не нарушать процесс восприятия
- соответствие подобранного материала уровню речевой компетенции учащихся [8, с. 36].

Исследователи А. А. Чернявский и И. П. Воловикова к уже вышеупомянутым критериям добавляют также «соответствие содержания учебным целям», «популярность в зрительской аудитории», «отражение страноведческой специфики» [15, с. 87]. В своей статье авторы также затрагивают оптимальную продолжительность видеоролика, которая, по их мнению, не должна превышать 10 минут [15, с. 87].

Таким образом можно заметить, что разные исследователи по-разному оценивают объем внимания учащихся и, соответственно, предлагают разные цифры от 3 до 10 минут. Следовательно, окончательное решение остается за преподавателем, который может более точно оценить оптимальную продолжительность видеоматериала, а также при необходимости откорректировать работу, разбивая видео на фрагменты.

В свою очередь, исследователи Е. А. Рубцова, Т. Ю. Романова и Е. В. Полякова считают, что выбор аутентичных материалов для интеграции в образовательный процесс должен основываться на 2 ключевых принципах, а именно:

1. «учет особенностей учащихся (возраст, национальность, особенности менталитета, уровень владения языком)»
2. требования, направленные непосредственно на сами видеоматериалы (для идентификации этой категории критериев исследователи предлагают проводить предварительное анкетирование, в ходе которого учащиеся смогут выразить свои личностные предпочтения, их личные цели и отношение к такому типу занятий) [9, с. 66-73].

Для проведения практической части данного исследования были привлечены 5 учащихся средней школы, а именно 3 учащихся 8 класса и 2 учащихся 9 класса с высокой успеваемостью, чей уровень соответствует предполагаемому уровню разработанных материалов. В ходе работы было проведено 4 занятия на основе разработанных материалов в онлайн-формате на платформе Zoom, каждый урок длился 60-70 минут.

Для определения уровня развития речевой компетенции учащихся до и после работы с материалами на основе YouTube-блогов были разработаны входное и итоговое тестирования. Оба тестирования были созданы согласно одной и той же структуре с изменением содержания: таким образом, чтобы можно было объективно оценить уровень сформированности речевых компетенций. За основу была взята структура блока «Speaking» международного экзамена PET (Preliminary Exam Test), разработанного и проводящегося подразделением Кембриджского университета. Данный экзамен подтверждает владение английским языком на уровне B1 согласно CEFR (Common European Framework of Reference). Уровень B1 является пороговым уровнем владения языком и при сопоставлении с ФГОС соответствует уровню учащихся последних классов средней школы и учащихся старшей школы.

При проведении входного и контрольного тестирований были использованы следующие критерии:

1. Grammar and Vocabulary / Грамматика и лексика: от 0 до 5 баллов
2. Pronunciation / Произношение: от 0 до 5 баллов
3. Discourse Management / Контроль и управление дискурсом: от 0 до 5 баллов
4. Interactive Communication / Коммуникация и интеракция: от 0 до 5 баллов

Таким образом, за каждое задание учащиеся могли получить от 0 до 20 баллов.

Видеоролики, на основе которых были разработаны учебные материалы и проведены уроки с учащимися средней школы, были взяты со следующих YouTube-каналов:

- *Psych2Go* - канал о психологии и ментальном здоровье
- *Expedia* - канал, посвященный путешествиям и туризму, описанию различных стран и культур
- *Touropia* - канал, посвященный путешествиям и туризму
- *TED* - канал, где выдающиеся люди из разных сфер рассказывают о своем опыте, дают советы, затрагивают проблемные вопросы
- *Sprouts* - канал с образовательными видео о психологии, педагогике и детском развитии
- *OpenLearn from the Open University* - образовательный канал с видео по абсолютно различным тематикам и серией коротких 1-минутных видео

Все уроки были построены по структуре, соответствующей требованиям ФГОС:

1. речевая разминка
2. актуализация предыдущих знаний, активизация лексики с прошлого урока (начиная со второго занятия)
3. введение в тему и постановка целей и задач урока
4. предтекстовый этап: развитие умений вероятностного прогнозирования, задания коммуникативного типа
5. текстовый этап: просмотр видео, выполнение заданий на понимание основной / детальной информации
6. послетекстовый этап: семантизация новой лексики и ее отработка в упражнениях, вывод новой лексики в речь, задания условно-коммуникативного и собственного коммуникативного типа
7. рефлексия и домашнее задание

Кроме того, особое внимание было уделено развитию навыков и умений, проверяемых во входном и контрольном тестировании, а именно, были разработаны задания, направленные на описание фотографий с предоставлением учащимся опоры:



Each of you has only one picture. You should describe this picture to another person. Together, you should guess: What is the topic of our discussion today?
To describe a picture you may use the following phrases:

<p>What is in the picture?</p> <p>In the picture I can see ... There's / There are ... There isn't a ... / There aren't any ... Where in the picture?</p> <p>At the top/bottom of the picture ... In the middle of the picture ... On the left/right of the picture ... next to in front of behind near on top of under</p>	<p>Say what is happening (with the present continuous)</p> <p>The man is ...ing The people are ...ing It's raining.</p> <p>If something isn't clear</p> <p>It looks like a ... It might be a ... He could be ...ing Maybe it's a ...</p>
---	--

Рис. 1. Задание на описание фотографий с использованием опоры

Еще одним умением, проверяемым в тестированиях и развиваемым в ходе проведенных занятий было умение участвовать в дискуссии, поэтому были разработаны задания дискуссионного типа, где учащимся было предложено обсуждать спорный вопрос в рамках изучаемой лексической темы с опорой на схему, идентичную предоставляемой в тестированиях:



Рис. 2. Задание на обсуждение с опорой на иллюстративный материал и тематические лексические единицы

Помимо этого, при подборе материалов и выборе тем для уроков учитывалась не только практическая направленность материалов, их применимость в повседневном общении и соответствие уровню учащихся, но и необычность тем, их потенциальная возможность заинтересовать учащихся, замотивировать к активному диалогу и включению в учебный процесс. Так, помимо обычных для школьной программы тем «Travelling and Tourism» и «Studying. Foreign languages learning» были разработаны задания по темам «Dreams» и «Time travel», которые вызвали особый интерес у учащихся и позволили им активно участвовать в занятии.

В рамках темы «Dreams» учащиеся посмотрели видео о возможных значениях сновидений, о том, как сны могут отражать психологическое состояние человека, выполнили задания текстового этапа, а также обсудили вопросы по обозначенной теме.

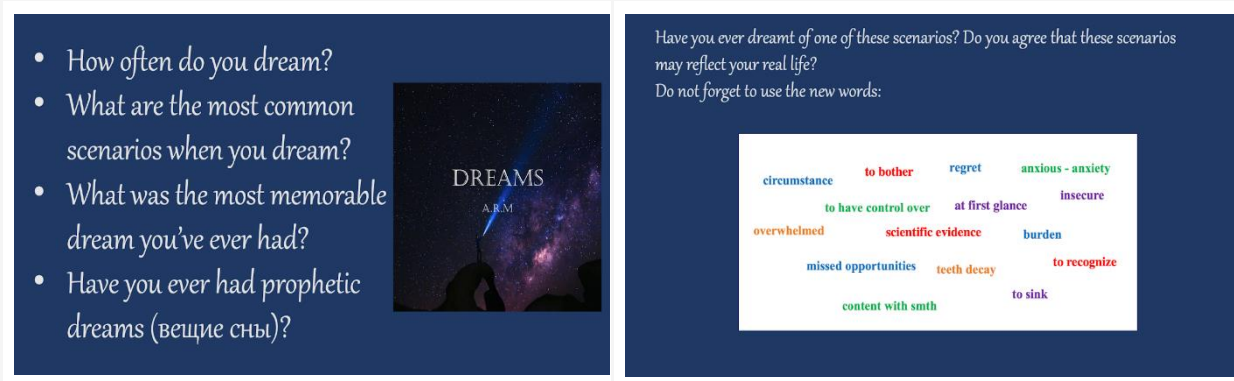


Рис. 3. Вопросы для обсуждения в рамках темы «Dreams»

В рамках темы «Time Travel» учащиеся посмотрели видео о Парадоксе убитого дедушки (Grandfather Paradox), временном парадоксе, связанном с путешествием во времени, выполнили задания текстового этапа, а также обсудили другие проблемы,

которые могут возникнуть при путешествии в прошлое или будущее и высказали свои идеи и пожелания о возможном путешествии.

Compare your ideas with the following clue.

- 1) Have you watched or one of its films?
- 2) What is it about?
- 3) Did you like it? Why / Why not?
- 4) What problems did the characters face when travelling to the past / future? (What problems might people face when travelling to the past / future?)

What would you do, if you had a chance to travel in time?

- Would you travel to the past or to the future?
- What time period would you choose?
- Would you try to find your ancestors or descendants?
- Would you like to change the time period you are living in? Would you like to live 100 years later?

Рис. 4. Вопросы для обсуждения в рамках темы «Time Travel»

Так как фокус данной работы направлен на развитие умений говорения, то в рамках занятий особое внимание уделялось именно условно-коммуникативным и собственно коммуникативным заданиям. Учащиеся отработывали умения построения монологического высказывания, устного описания фотографии, построения дискуссии. Как уже было упомянуто ранее, учащиеся прошли 2 тестирования: до и после уроков по предложенным материалам. Ниже представлены результаты входного и контрольного тестирования по каждому из учащихся (см. табл. 1, 2).

Имя	Кл.	Task 1 (GR + PR + DM + IC)	Task 1 (total)	Task 2 (GR + PR + DM + IC)	Task 2 (total)	Task 3 (GR + PR + DM + IC)	Task 3 (total)
Андрей	8	5 + 5 + 4 + 5	19	3 + 5 + 4 + 5	17	4 + 5 + 5 + 5	19
Виктория	9	3 + 4 + 4 + 4	15	2 + 4 + 3 + 4	13	2 + 4 + 5 + 4	15
Полина	9	3 + 4 + 4 + 4	15	3 + 4 + 4 + 4	15	3 + 4 + 3 + 4	14
Анастасия	8	2 + 3 + 3 + 3	11	2 + 3 + 3 + 4	12	2 + 3 + 4 + 4	13
Кристина	8	3 + 4 + 4 + 5	16	3 + 5 + 3 + 4	15	2 + 4 + 3 + 3	12

Табл. 1. Результаты входного тестирования

Имя	Кл.	Task 1 (GR + PR + DM + IC)	Task 1 (total)	Task 2 (GR + PR + DM + IC)	Task 2 (total)	Task 3 (GR + PR + DM + IC)	Task 3 (total)
Андрей	8	5 + 5 + 5 + 5	20	3 + 5 + 5 + 5	18	5 + 5 + 5 + 5	20
Виктория	9	3 + 4 + 5 + 5	17	2 + 4 + 4 + 4	14	3 + 4 + 5 + 5	17
Полина	9	3 + 4 + 5 + 5	17	4 + 4 + 5 + 4	17	3 + 4 + 4 + 4	15
Анастасия	8	2 + 3 + 4 + 3	12	3 + 3 + 3 + 4	16	3 + 3 + 4 + 4	14
Кристина	8	4 + 4 + 5 + 5	18	4 + 5 + 4 + 4	17	3 + 4 + 3 + 5	15

Табл. 2. Результаты контрольного тестирования

Для оценки эффективности предложенной методики были рассчитаны средние баллы в каждом задании по каждому критерию, а также средние показатели по каждому критерию на основе всех 3 заданий. Результаты в таблицах и графике представлены ниже (см. табл. 3):

Тестирование	Task 1 (GR + PR + DM + IC)	Task 2 (GR + PR + DM + IC)	Task 3 (GR + PR + DM + IC)
Входное	3.2 + 4 + 3.8 + 4.2	2.6 + 4.2 + 3.4 + 4.2	2.6 + 4 + 4 + 4
Контрольное	3.4 + 4 + 4.8 + 4.6	3.2 + 4.2 + 4.2 + 4.2	3.4 + 4 + 4.2 + 4.6

Табл. 3. Средний балл за каждое из заданий на входном и итоговом тестировании

	Входное тестирование	Контрольное тестирование
Grammar and Vocabulary	2.8	3.3
Pronunciation	4.1	4.1
Discourse Management	3.7	4.4
Interactive Communication	4.1	4.5

Табл. 4. Средний балл по каждому критерию на входном и контрольном тестировании

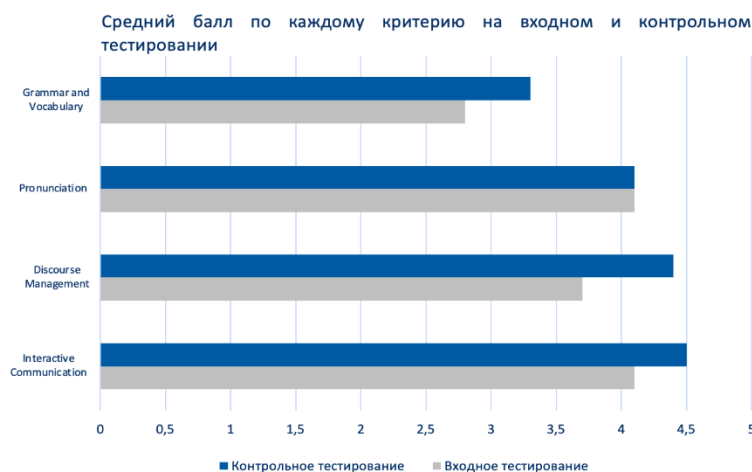


Рис. 5. Изменения средних баллов по каждому критерию на входном и контрольном тестировании

Таким образом, исходя из полученных в ходе практической части результатов были сделаны следующие выводы:

1. Такой вид аутентичных материалов как YouTube-блоги действительно повышает мотивацию учащихся и стимулирует их активное вовлечение в образовательный процесс. Видеоматериалы были отобраны успешно и соответствовали интересам учащихся, что повышало их готовность к участию в групповых дискуссиях.

2. В рамках 4 уроков продолжительностью 60-70 минут развитие произносительных навыков проследить не удалось, что объясняется ограниченностью

контакта учащихся с аутентичными материалами. Таким образом, можно предположить, что использовать аутентичные материалы для улучшения произношения учащихся целесообразно только в случае, когда занятия на основе аутентичных видео регулярны, а период занятий - более продолжительный.

3. Использование видеоматериалов с хостинга YouTube положительно сказывается на таких компонентах умений говорения как лексико-грамматический аспект, навыки контроля и управления дискурсом и готовность к интеракции и коммуникации. Даже в рамках 4 уроков были отмечены положительные тенденции, что свидетельствует о том, что регулярное внедрение тематических материалов в уроки английского языка будет способствовать развитию иноязычной коммуникативной компетенции учащихся.

В рамках анализа различных YouTube-блогов в соответствии с обозначенными критериями для работы на уроках иностранного языка были рекомендованы следующие каналы: *Psych2Go, Expedia, Touropia, TED, Sprouts, OpenLearn from the Open University*.

Результаты данной работы могут быть полезны, как основа для дальнейшего исследования в области использования Интернет-ресурсов на уроке иностранного языка, а также как образец для составления собственных материалов для интеграции видеоресурсов в план урока. В дальнейшем данное исследование может быть продолжено в направлении поиска других YouTube-блогов для работы в рамках урока иностранного языка, а также в исследовании тенденций при более продолжительной работе по предложенной методике, в том числе, с целью оценки эффективности использования такого вида аутентичных материалов для улучшения произносительных навыков учащихся.

Список литературы

1. Вайсбурд М. Л. Использование учебно-речевых ситуаций при обучении устной речи на иностранном языке. Обнинск: Титул, 2002. – 167 с.
2. Воронина Г. И. Организация работы с аутентичными текстами молодежной прессы в старших классах школ с углубленным изучением иностранного языка // ИЯШ. 1999. С. 23–25.
3. Гальскова Н. Д., Тез Н. И. Теория Обучения Иностранному Языку: Лингводидактика и методика: учебное пособие. М.: АCADEMIA, 2005. 336 с.
4. Девдариани Н. В., Рубцова Е. В. Обзор онлайн-ресурсов Ted Talks и YouTube с позиции их методического потенциала в обучении иностранному языку // БГЖ. 2020. С. 50-52.
5. Жинкин Н. И. Речь как проводник информации. – М.: Наука, 1982. – 159 с.
6. Зимняя И. А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке. – 2-е изд. – Москва: Просвещение, 1985. – 160 с.
7. Михайлова В. П., Кувшинова Т. И. Возрастная психология, Томск: Изд-во Томского государственного педагогического университета, 2008. – 143 с.
8. Нечай О. О. Использование видеохостинга YouTube в обучении иностранному языку // Проблемы педагогики. 2018.
9. Рубцова Е. А., Романова Т.Ю., Полякова Е.В. Критерии отбора аутентичных видеофильмов при обучении иностранных учащихся устной разговорной речи на продвинутом этапе обучения // Ученые записки Крымского федерального университета имени В.И. Вернадского. Филологические науки. 2017.
10. Савинова Н. А. Михалева Л.В. Аутентичные материалы как составная часть формирования коммуникативной компетенции // Томск: Вестн. Том. гос. ун-та. 2007.
11. Соловова Е. Н. Методика обучения иностранным языкам. – 4-е изд. – М.: Просвещение, 2006. – 240 с.

12. Трубицина О. И. Методика обучения иностранному языку: учебник и практикум для вузов; под редакцией О.И. Трубициной. – М.: Издательство Юрайт, 2023. – 384 с.
13. Фельдштейн Д. И. Психологические особенности развития личности в подростковом возрасте. Вопросы психологии, 1988.
14. Фурманова В. П. Межкультурная коммуникация и культурно-языковая прагматика в теории и практике преподавания иностранных языков: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. М., 1994. 58 с.
15. Чернявский А. А., Воловикова И.П. Использование YouTube в процессе обучения иностранному языку (Doctoral dissertation) – Минск: Изд. центр БГУ – 2013. – 287 с.
16. Штурба Я. Ю., Лалова Т. И. Роль youtube в изучении иностранного языка // Проблемы Науки. – 2012. – С. 106-108.
17. Jim Scrivener Learning Teaching. A guidebook for English language teachers. – 2 изд. – Oxford: Macmillan, 2005. – 432 с.

Шкондина Валерия Сергеевна

3 курс бакалавриата

ОП «Иностранные языки в преподавательской и переводческой деятельности»

Факультет мировой культуры,

Санкт-Петербургский государственный институт культуры

(Санкт-Петербург)

Shkondina_valery@mail.ru

Научный руководитель:

Басс Ирина Исаевна

Заведующая кафедрой иностранных языков и лингвистики, доцент, доктор

филологических наук

Факультет мировой культуры

Санкт-Петербургский государственный институт культуры

Особенности использования корпуса японского языка BCCWJ и корпус-менеджера NINJAL-LWP при разработке языковых упражнений
Features of the BCCWJ corpus and the NINJAL-LWP corpus manager implementation in lexical tasks design

АННОТАЦИЯ

За последние семьдесят лет среди лингвистов и специалистов по методике преподавания иностранного языка значительно возрос интерес к корпусной лингвистике. Лингвистические корпуса используются как материал для лингвистических исследований и при обучении иностранному языку. Во многих работах отмечается эффективность применения корпуса как преподавателем при подготовке к занятиям, так и самими учащимися во время занятий, однако непосредственный анализ данных японского корпуса на занятиях не осуществляется, и до сих пор практически нет работ, рассматривающих методику самостоятельного изучения данных лингвистического корпуса студентами на занятиях по японскому языку. В данной статье предлагаются некоторые упражнения, способствующие развитию лексических навыков в ходе использования корпуса BCCWJ, анализируются преимущества корпус-менеджера NINJAL-LWP, рассматривается особенность синтаксической разметки, которая может быть использована в ходе разработки языковых упражнений. В частности, предлагается два типа лексических упражнений. Первый тип упражнений подразумевает анализ данных корпуса для определения допустимости использования коллокации. В качестве примера взята коллокация 背の高い人 (сэ-но такай хито, высокий человек). Второй тип упражнений заключается в использовании функции корпус-менеджера NINJAL-LWP «сравнение двух слов» для анализа различий в использовании в речи двух лексических единиц, относящихся к одной части речи, здесь – прилагательных. В качестве примера приводятся прилагательные ひどい (хидой, сильный, ужасный) и 激しい (хагэсий, сильный, бурный).

Ключевые слова: лингвистический корпус, BCCWJ, NINJAL-LWP, японский язык, преподавание иностранных языков.

ABSTRACT

Over the last seventy years, interest in corpus linguistics has grown considerably among linguists and foreign language teachers. Linguistic corpora are used as materials for both linguistic research and language teaching. Many researchers point out the effectiveness

of corpus use both by teachers in preparation for class and by students themselves during class, but there is still no practice of independent analysis of a Japanese corpus data by students in class. A lack of works that consider the methodology of linguistic corpus data use by students in Japanese classes can be noted. In this article, we propose some exercises that promote the development of lexical skills due to the use of the BCCWJ corpus, analyze the advantages of the NINJAL-LWP corpus manager and the BCCWJ corpus, and describe the features of the syntactic annotation that can be used for the design of linguistic exercises. In particular, two types of lexical tasks are proposed. In the first type of exercise students are asked to analyze corpus data and to determine whether a collocation is statistically verified. The collocation 背の高い人 (se-no takai, a tall person) is taken as an example. The second type of exercises involves the use of the NINJAL-LWP corpus manager's the "two-word comparison" function to analyze the differences between the usage of two words belonging to the same lexical class. The adjectives ひどい (hidoi) and 激しい (hageshii) (meaning violent, intense, strong) are given as examples.

Keywords: linguistic corpus, BCCWJ, NINJAL-LWP, Japanese language, foreign language teaching.

За последние десятилетия среди лингвистов и специалистов по методике преподавания иностранных языков возрос интерес к лингвистическим корпусам. При обучении иностранному языку лингвистический корпус служит в качестве источника аутентичных материалов, важность которых неоднократно отмечалась как зарубежными, так и российскими авторами, такими как Sinclair [15]; O'Keeffe et al. [11]; М. А. Бовтенко [4]; Römer [13]; Rastegaran [14] и т.п. Непосредственное же включение корпуса в учебный процесс позволяет учащимся самостоятельно проанализировать изучаемые лексические единицы, что способствует активной деятельности учащихся и более глубокому и осознанному пониманию материала в процессе формирования языковых навыков и речевых умений. Такой подход, разработанный Т. Джонсом [8], называется corpus-driven, и в настоящее время он широко применяется на занятиях английским языком, но может быть использован и при обучении японскому языку. Возможности использования лингвистического корпуса в целях обучения японскому языку исследовали Ю. Сунакава [18], И. Срданович [16], С. Лю и Х. Чжан [9], Х. Гото [17], Т. Маруяма и Т. Таномура [20] и т. п.

С. Матаёси [19, с. 10] отмечает, что корпуса японского языка используются не только в лингвистических исследованиях, но и в учебных целях, однако учащимся для изучения предлагаются только результаты таких исследований, непосредственный анализ данных корпуса на занятиях не осуществляется.

Как отмечают китайские исследователи С. Лю и Х. Чжан [9, р. 6], несмотря на появление корпусов японского языка, до сих пор не существует корпуса, созданного специально для обучения японскому языку. Создание такого корпуса необходимо, поскольку его использование повысит эффективность обучения. Отдельными авторами ведутся разработки таких корпусов, например, в 2022 г. был создан микрокорпус письменного японского языка, данные для которого взяты из библиотеки Аодзора [9], однако в настоящий момент наиболее подходящим для использования в процессе обучения японскому языку нам представляются корпус BCCWJ и корпус-менеджер NINJAL-LWP.

Следовательно, **актуальным** представляется самостоятельное использование лингвистического корпуса учащимися на занятиях по японскому языку.

Цель данной работы заключается в исследовании способов применения корпуса BCCWJ и корпус-менеджера NINJAL-LWP при составлении языковых упражнений для развития лексических навыков.

Для достижения поставленной цели в данной работе решаются следующие **задачи**: анализ современного состояния методики преподавания японского языка с применением лингвистических корпусов; рассмотрение характеристик корпуса BCCWJ и корпус-менеджера NINJAL-LWP; разработка языковых упражнений на основе лингвистического корпуса японского языка.

Корпус BCCWJ и корпус-менеджер NINJAL-LWP. В.П. Захаров определяет лингвистический корпус как представленное в электронном виде собрание текстов на определённом языке, предназначенное для решения определённых лингвистических задач [6, с. 3]. Поиск данных в корпусе, представление языкового материала и статистической информации осуществляется с помощью специальной поисковой системы или корпус-менеджера [7, с. 8].

М.В. Копотев [5, с. 11] приводит следующие характеристики, представляющие собой минимальные требования к корпусу: репрезентативность, заключающаяся в статистически достоверном представлении языка или его части; сбалансированность – параметр, определяющий, насколько равномерно распределены тексты разных типов; данные об объёме корпуса, необходимые для статистических исследований; электронный формат корпусов; аннотированность – введённая автоматически или вручную лингвистическая информация обо всех выбранных единицах корпуса.

BCCWJ (Balanced Corpus of Contemporary Written Japanese, 現代日本語書き言葉均衡コーパス) - это Сбалансированный корпус современного письменного японского языка [1]. Он был разработан Национальным институтом японского языка и лингвистики и включает в себя 104,3 миллиона слов. К. Маэкава [10, р. 345-346] считает корпус BCCWJ первым корпусом японских текстов, чей объём превысил 100 миллионов слов. Кроме того, это первый сбалансированный корпус, что особенно важно потому, что на данный момент наблюдается недостаток сбалансированных корпусов японских текстов.

Ю. Сунакава [18, с. 6] подчёркивает, что BCCWJ – первый в Японии размеченный и сбалансированный корпус, что, несомненно, делает его подходящим инструментом для проведения лингвистических исследований и использования в процессе обучения.

NINJAL-LWP – инструмент для поиска и анализа коллокаций, первоначально разработанный для корпуса BCCWJ [12; 2]. Данный инструмент предоставляет данные о коллокациях с искомым словом и лексико-семантическом поле отдельного слова, а также позволяет сравнить частотность употребления слова в каждом из подкорпусов BCCWJ, что, в свою очередь, даёт возможность охарактеризовать отдельные жанры в японском языке.

Таким образом, корпус BCCWJ и корпус-менеджер NINJAL-LWP являются подходящими инструментами, которые можно использовать непосредственно учащимися с целью формирования и развития лексических навыков.

Примеры корпусных заданий. Далее будут представлены два типа упражнений, направленных на развитие лексических навыков и разработанных с целью использования японского корпуса учащимися.

На примере рис. 1 рассмотрим, как в корпус-менеджере обычно представлены результаты поиска лексической единицы. Окно вывода разделено на три колонки, из которых в левой расположены грамматическая модель слова (文法パターン) и базовая информация (基本), в частности, статистика распределения частотности по подкорпусам, в центральной – данные о коллокациях с искомым словом, в правой – примеры со ссылками на источник.

При составлении заданий необходимо учитывать особенности синтаксической разметки корпуса. Х. Гото [17, с. 54] отмечает, что поверхностный анализ данных,

представленных в корпусе, может привести к ошибочным выводам ввиду особенностей разметки. Такое заключение применимо и к корпус-менеджеру NINJAL-LWP, анализируемому в данной работе. В частности, в ходе выполнения заданий стоит обратить внимание учащихся на то, что при использовании данных инструментов словосочетания типа «美しい女» могут быть выделены как сочетание прилагательного в позиции определения уцукусий ('красивый') и существительного онна ('женщина'). При анализе полного предложения, однако, может оказаться, что прилагательное выступает в качестве сказуемого в придаточном нераспространённом определительном предложении, то есть 目の美しい女, мэ-но уцукусий онна, 'женщина с красивыми глазами' (рис. 1).

Таким образом, можно предположить, что коллокация 美しい女 уцукусий онна ('красивая женщина'), выделенная корпус-менеджером как пример сочетания существительного 女 с прилагательным, не всегда соответствует реальной синтаксической структуре текста.

Рис. 1. 目の美しい女, женщина с красивыми глазами'

Однако нельзя сказать, что данные случаи несоответствия синтаксической разметки корпуса и реальной синтаксической структуры предложения следует рассматривать только в качестве недостатка. При изучении коллокаций, фразеологизмов и других устойчивых сочетаний, в которых учащиеся часто делают ошибки ввиду неочевидности для иностранных студентов их структуры, такую разметку корпус-менеджера можно использовать в качестве основы для упражнения по развитию лексических навыков. Самостоятельный анализ словосочетаний будет способствовать более осознанному и глубокому усвоению материала.

Рассмотрим это обстоятельство на следующем примере. Для наглядности приведём словосочетание, которое студенты изучают на начальном этапе обучения.

Упражнение. Используя корпус, определите допустимость употребления словосочетания «高い人» в значении «высокий человек». При его недопустимости предложите свой вариант.



Рис. 2. Nの高い人, 'человек с высоким N'

Поскольку учащиеся уже знают значение прилагательного 高い, первым шагом преподавателя будет предложить учащимся самостоятельно предположить, что значит словосочетание 高い人, а затем подтвердить или опровергнуть свою догадку с помощью корпуса. Учащиеся могут сказать, что данное словосочетание означает «высокий человек». Поверхностный анализ корпусных данных может привести учащихся к выводу, что такое словосочетание весьма частотно, однако на самом деле оно недопустимо. Здесь ярко выражается та самая возможность некорректного обобщения информации при поверхностном анализе, о которой пишет Х. Гото. Преподавателю стоит предложить учащимся внимательно рассмотреть представленные в корпусе примеры, чтобы глубже проанализировать материал и избежать неправильных выводов о допустимости выражения 高い人 в значении «высокий человек».

Учащиеся должны заметить, что в представленных примерах (рис. 2) прилагательное 高い выступает не в качестве определения к существительному 人 (хито; 'человек'), а в качестве сказуемого в придаточном нераспространённом определительном предложении, например, 血圧の高い人 (кэцуацу-но такай хито; 'человек с высоким давлением'). Анализ последующих примеров позволит заметить отсутствие предложений, в которых прилагательное 高い выступает в позиции определения к существительному 人, и, следовательно, недопустимость данного словоупотребления, а также частотность возникновения коллокации 背が高い (сэ-га такай хито; букв. 'человек с высокой спиной'). Это позволит им предположить, что именно это словосочетание используется при описании высокого человека.

Для подтверждения этой гипотезы преподаватель может предложить проанализировать примеры со словосочетанием 高い男, которое корпус-менеджер также представляет как допустимое (рис. 3), что является ошибкой. Данное словосочетание размечено схожим образом – как определение и главное слово. Однако анализ примеров должен позволить учащимся прийти к выводу, что данное сочетание также недопустимо, поскольку 高い в данном случае тоже употребляется только как сказуемое в придаточном нераспространённом определительном предложении. Учащиеся должны снова заметить частотность коллокации 背が高い人 и заключить, что их гипотеза об использовании именно этого словосочетания при описании высокого человека была верна.



Рис. 3. 背の高い男, 'высокий мужчина'

Как видно из данного примера, включение корпуса в учебный процесс может способствовать более глубокому и сознательному анализу материала учащимися, что положительно повлияет на развитие лексических навыков, в частности, на усвоение изучаемой лексической единицы и на освоение новой лексики в процессе анализа примеров.

Ещё одна особенность корпус-менеджера NINJAL-LWP заключается в наличии функции 2語比較 ('сравнение двух слов'), которая позволяет учащимся сравнивать статистические данные о словоупотреблении двух лексических единиц, относящихся к одной части речи (рис. 4). Рассмотрим, как данную функцию можно применить при составлении заданий, на следующем примере.

Упражнение. Проанализировав данные корпуса, объясните различие в употреблении прилагательных ひどい (хидой) и 激しい (хагэсий).

Если учащиеся уже сталкивались с этими прилагательными и/или искали их значение в словаре, они знают, что ひどい переводится как «ужасный, сильный», а 激しい как «сильный, бурный» [3].

На рис. 4 представлена функция 2語比較 («сравнение двух слов») в корпус-менеджера NINJAL-LWP. Учащимся предлагается ввести оба искомых слова через пробел, нажать на кнопку 絞り込み ('уточнение запроса') и выбрать подходящие варианты лексических единиц, предлагаемых для сравнения.

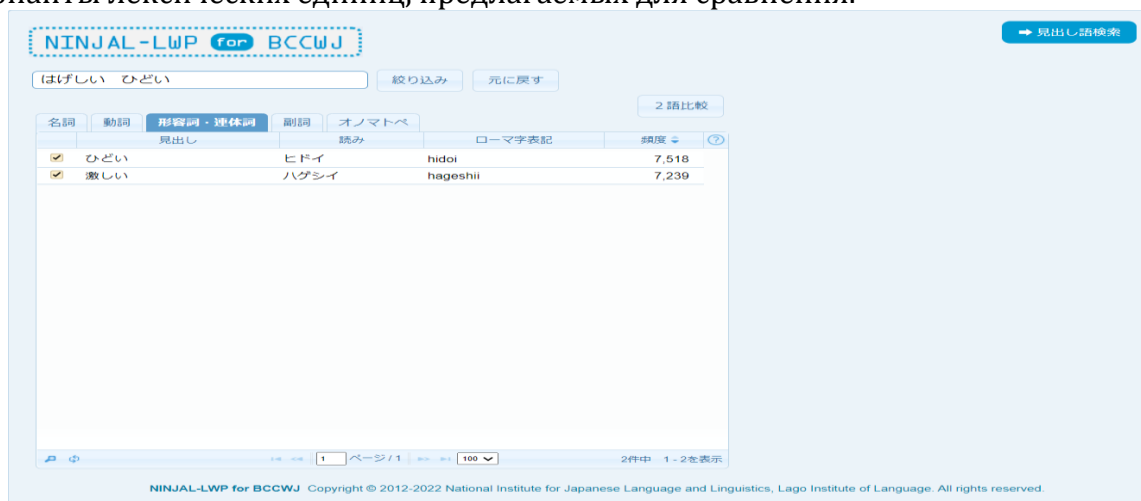


Рис. 4. Выбор двух прилагательных для использования функции сравнения двух слов

Учащимся необходимо выбрать сочетание искомого прилагательного и существительного и отобрать несколько (например, пять) коллокаций с максимальной частотностью (рис. 5).

На рис. 5 представлена информация, предоставляемая корпус-менеджером при использовании функции «сравнение двух слов». В левой колонке представлены грамматические модели искомых лексических единиц, в правой – примеры коллокаций.



Рис. 5. Сравнение прилагательных *ひどい* и *激しい*

Список рекомендуемых коллокаций, которые должны быть выбраны студентами, представлен в таблице 1. Анализ сочетания *ひどい目*, несмотря на его высокую частотность (237 употреблений), в данном упражнении не представляется нам релевантным, поскольку фраза *ひどい目に合う* – это устойчивое выражение, означающее «попасть в беду», а не свободное словосочетание. Однако в целях расширения словарного запаса на его значение и контекст употребления учащимся также стоит обратить внимание.

ひどい	Частота	激しい	Частота
目 (глаз)	237	雨 (дождь)	87
時 (время, времена)	157	怒り (гнев)	81
場合 (обстоятельства, случай)	81	運動 (движение/ кампания)	73
状態 (состояние, положение, условия)	55	戦い (война)	60
話 (разговор, беседа)	54	競争 (соперничество, конкуренция)	52

Табл. 1. Самые частотные коллокации с прилагательными *ひどい* и *激しい*

Дальнейший анализ данных позволит учащимся сравнить существительные, употребляемые в вышеуказанных коллокациях, и предположить, что оба прилагательных указывают на высокую степень интенсивности явления, но *ひどい* употребляется для негативной субъективной оценки, а *激しい* имеет нейтральную

коннотацию, что действительно соответствует выводам, сделанным в ходе лингвистических исследований [21].

Таким образом, использование корпуса и функции 2語比較 позволит учащимся сформировать представление о разнице в словоупотреблении между синонимами, которое затем должно быть подтверждено или откорректировано преподавателем.

Заключение. Корпус BCCWJ и корпус-менеджер NINJAL-LWP обладают большим лингводидактическим потенциалом, поскольку позволяют сравнивать особенности употребления двух слов и выявлять наиболее частотные коллокации. Эти инструменты можно применять не только в качестве источника аутентичного материала, но и инструмента для изучения словоупотребления лексических единиц непосредственно учащимися, что способствует организации более осознанного подхода в освоении японского языка. Внимательный анализ данных в корпусе ввиду возникновения случаев несоответствия реальной синтаксической структуры предложения и синтаксической разметки корпуса позволяет достичь более глубокого усвоения лексического материала у учащихся.

Дальнейшего изучения требуют возможности применения корпуса BCCWJ при разработке других типов упражнений, в частности, заданий, направленных на изучение полисемии, деривационных возможностей слова, контрольных упражнений и т.п.

Список литературы

1. Корпус BCCWJ. [Электронный ресурс]. URL: <https://clrd.ninjal.ac.jp/bccwj/> (дата обращения 05.04.2023).
2. Корпус-менеджер NINJAL-LWP. [Электронный ресурс]. URL: <https://nlb.ninjal.ac.jp/search/> (дата обращения 05.04.2023).
3. Словарь Warodai.ru. [Электронный ресурс]. URL: <https://warodai.ru/lookup/index.php> (дата обращения 05.04.2023).
4. Бовтенко М.А. Информационно-коммуникационные технологии в преподавании иностранного языка: создание электронных учебных материалов: учебное пособие // М-во образования и науки Российской Федерации, Новосибирский гос. технический ун-т. - (Переизд.). - Новосибирск: Новосибирский гос. технический ун-т, 2008. – 111 с.
5. Коптев М.В. Введение в корпусную лингвистику: Учебное пособие для студентов филологических и лингвистических специальностей университетов. — Прага: Animedia, 2014. – 230 с.
6. Захаров В.П. Корпусная лингвистика: учеб.-метод. пособие. — СПб., 2005. — 48 с.
7. Захаров В.П., Богданова С.Ю. Корпусная лингвистика: учебник для студентов гуманитарных вузов. – Иркутск: ИГЛУ, 2011. – 161 с.
8. Johns, T. Should you be persuaded: Two examples of data driven learning // ELR Journal. – Birmingham: University of Birmingham, 1991. – №4. – pp.1-16.
9. Liu X., Zhang H. Development and Teaching Application of Japanese Corpus Based on Big Data // Wireless Communications and Mobile Computing, 2022. – 9 p.
10. Maekawa, K., Yamazaki, M., Ogiso, T. Maruyama, T., Ogura, H., Kashino, W., Koiso, H., Yamaguchi, M., Tanaka, M., Den, Y. Balanced corpus of contemporary written Japanese // Lang Resources & Evaluation. – 2014. – 48. – P.345–371.
11. O'keeffe A., McCarthy M., Carter R. From corpus to classroom: Language use and language teaching. – Cambridge University Press, 2007. – 315 p.
12. Pardeshi P., Akasegawa S. BCCWJ wo katsuyō shita kihon dōshi handobukku sakusei: kōpasu braujingu shisutemu NINJAL-LWP no tokuchō to kinō. Tokutei ryōiki kenkyū

Nihongo kōpasu Gendai Nihongo kakikotoba kinkō kōpasu kansei kinen yokōshū. – 2010. – P.205-216.

13. Römer U. Corpus research applications in second language teaching // Annual Review of Applied Linguistics. – 2011. - №31. – P.205–225.

14. Rastegaran S. The Effect of Using Authentic Task on Teaching Adjectives // Advances in Language and Literary Studies. – 2016. – №7(2). – P.18-24.

15. Sinclair J. Corpus, Concordance and Collocation (Describing English Language) // Oxford, Oxford University Press, 1991. – 197 p.

16. Srdanović I. Japanese Learner's Dictionary of i-Adjective Noun Collocations // Computer technology and Japanese language education: the fifth international conference on computer assisted systems for teaching & learning Japanese. – Nagoya, Japan, 2012. – P. 1-4

17. 後藤齊. コーパス言語学と日本語研究 // 日本語科学. – 2007. - №22. – pp.47-58.

18. 砂川 有里子. 日本語教育へのコーパスの活用に向けて // 日本語教育. – 2011. - №150. – pp.4-18.

19. 又吉里美. 国語教育における「NINJAL-LWP for BCCWJ (NLB)」の活用とその可能性—長谷川宏「『平等』と『対等』」における学習を例として— // 岡山大学国語研究. – 2022. – T. 36. – pp. 9-24.

20. 丸山岳彦, 田野村忠温. コーパス日本語学の射程 // 雑誌名 日本語科学. – 2007. - № 22. – pp.5-12.

21. 金英児. 程度の大きさを表す形容詞に関する一考察 - 「すごい」・「ひどい」・「はげしい」を中心に-. 일본근대학연구. – 2022. - 75(0), pp. 7-24.

CURRENT METHODS OF ENGLISH LANGUAGE TEACHING

УДК 372.881.111.1

Греченко Анастасия Александровна

2 курс магистратуры

ОП «Иностранные языки и межкультурная коммуникация»

Школа иностранных языков,

Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики»

(Москва)

grechenkoanastasia@gmail.com

Научный руководитель:

Бакулев Алексей Валентинович

Кандидат филологических наук

Школа иностранных языков,

Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики»

Teaching English for General Purposes to HSE University Undergraduate Students in the Context of Blended and/or Hybrid Learning

ABSTRACT

In the modern world, the use of Information and Communications Technology (ICT) is increasingly found in various fields of human activity. The educational environment is no exception and has already experienced significant changes in favour of contemporary technologies. To date, the blended learning format in higher education is the most promising area of application of ICT in the process of teaching a foreign language. However, since over the past few years the system of teaching foreign languages and education in general has changed a lot, many researchers and instructors still confuse diverse approaches with each other, often replacing one concept with another or do not distinguish them at all. A similar situation occurs with the terms like “hybrid learning”, “blended learning”, “distance learning” and “online education”. The purpose of this work is to differentiate the concepts of the most popular methods of teaching foreign languages in our time. What is more, the study is aimed to enhance students' learning outcomes in the context of the course "English for General Communication Purposes" at the HSE Tikhonov Moscow Institute of Electronics and Mathematics.

Keywords: blended learning, foreign language teaching, hybrid learning, Information and communication technologies (ICT) in pedagogy

The massive introduction of ICT (Information and Communications Technology) in the field of education and science, the use of new educational technologies, including distance learning technologies, leads to a change in the education paradigm. As a result, teachers should not only follow new trends, but also to ensure a smooth transition from the traditional learning format to distance or hybrid. This involves the development of new standards, methods and requirements, a revision of the assessment criteria and control format, and, consequently, requires a change in the very concept and strategy for the development of education.

The purpose of this paper is to attempt to enhance students' learning outcomes in the context of the National Research University Higher School of Economics undergraduate program course “English for General Communication Purposes”. This course is optional and

is offered to all undergraduate students at HSE University, regardless of their specialisation. This work is of extra concern and interest for the following research in this field, both for theoretical and practical applications, especially for the instructors of this course at the National Research University Higher School of Economics.

Grounded on the previously indicated theoretical aspects of blended learning, the subsequent research questions are constructed:

1. Do the instructors of the “English for General Communication Purposes” course at the HSE Tikhonov Moscow Institute of Electronics and Mathematics integrate the blended learning format when teaching a foreign language?

2. What adjustments should be made to the teaching of the course and the program to improve students’ academic performance?

In order to accurately answer the questions presented, firstly, the study introduces a deep theoretical analysis of the literature studied on various contemporary teaching methods, a special emphasis is placed on blended and hybrid learning. Secondly, the benefits and drawbacks of both learning techniques will be considered. Moreover, the challenges that instructors and students face when applying them in practice will be studied closely.

Literature Review. Currently, there are two main approaches to teaching in the education system to the organisation and their subsequent implementation into the educational process in higher educational institutions. They include blended and hybrid learning as the main studying formats of nowadays, and after multiple changes in the world due to coronavirus infection, distance and online learning are also coming to the fore [2]. Unfortunately, some time ago (about 10-15 years ago), due to the general non-proliferation of ICT in the classroom, few people distinguished these concepts, and frequently they were mixed and interchanged in many scientific works.

One of the first definitions of blended learning was given by scholars Charles R. Graham and Russel T. Osguthorpe (2003). They defined this model as an approach that allows instructors to use in-class learning together with remote delivery systems [7]. However, they stressed that this is not just a thoughtless use of any electronic resources, it is an opportunity for the instructors and for students to get the maximum benefits and positive results from both formats. Later, another definition of blended learning was given, which clearly complements the above. According to the authors, this term implies a prevailing number of online study hours and a smaller number of hours in an offline format [1]. There is also an opinion that most definitions of blended learning do not always accurately reflect this concept and what is included in it, therefore they are ambiguous [9]. Hence, blended format includes all possible technical support of the information environment while studying, except for total online training or total classroom training, respectively. Should not be ignored the learning management system, which began to gain momentum among modern universities a few years ago, and at present it is already implemented by the vast majority of universities. That is why blended learning is attributed to the new learning reality as “the new traditional model” or the “new normal” [4].

Analysing the definitions of a hybrid learning format before and now, it is easily noticeable how much the understanding of this concept has changed throughout the years with the process of increasing use of ICT. Previously, a hybrid format was understood as any educational process that somehow comprised the application of online learning together with the usual face-to-face training in the classroom [5]. However, these days it is important to realise that these two concepts are increasingly moving away from each other and exist separately. In the contemporary education system, a hybrid learning format implies an approach in which some learners can attend classes in person (being directly in the classroom), and some learners online using the possibilities of video conferencing [3]. This means that with this format, the teacher needs to cope equally with both remote and online students. The authors also explain why it cannot be assumed that the terms blended, and

hybrid learning can be used in the same context. As a result, hybrid refers to learning that is approximately equally balanced between online and traditional learning (i.e., 50/50), blended, in turn, can be attributed to a greater extent a face-to-face course that includes the application of ICT and partially online format for certain assignments (i.e., 25/75) [3].

What is more, for a complete comprehension of the work of the educational system, it is important to mention 2 more terms that have become an integral part of the life of almost every student. They are distance and online learning. At the most basic level, distance learning means conducting classes outside of university i.e., without the need for a student to attend lectures and seminars. Accordingly, partially online learning is a type or style of distance learning, in which instructors are not present simultaneously with students in the same working space [8]. Overall, online learning is conducted completely virtually, and face-to-face or proctored test may or may not be included in the entirely online training [6].

Methodology. This action research involves several key methods of data collection that aids in the rigorous evaluation of incorporating a blended teaching approach for foreign language teaching in higher education. The perspective of both the tutors and the students is taken into account. This study involves collecting primary data through a two-phase survey of students and online interviews conducted with the course instructors. The course under discussion is “English for General Communication Purposes” which is created and proposed by the HSE School of Foreign Languages to all the undergraduate students as an elective course for 2 semesters. However, this study focuses on the teaching this course at the HSE Tikhonov Moscow Institute of Electronics and Mathematics on such educational programs as Applied Mathematics, Cyber Security, Information and Communication Technologies and Systems, Information Science and Computer Technology, Information Security. Overall, 99 learners of the “English for General Communication Purposes” course left their responses in the survey. Three online interviews were conducted with the tutors of the course, using a Webinar platform.

Mixed methods research was undertaken to carefully investigate how blended learning affects students’ learning outcomes. In order to attain an extensive analysis of the research problem and to scrutinise the research questions from multiple perspectives, a combination of quantitative and qualitative data analysis techniques were employed. A significant portion of the survey questions were designed to elicit numerical data, enabling statistical analysis to determine prevailing patterns and students’ attitudes towards the course generally. After that, a comparative analysis of these responses was done to verify if there was an overall tendency among the participants. Besides, 3 interviews were carried out with current course instructors to gather their evaluation of the blended learning format and its suitability for this specific course.

Results. Prior to starting the survey, the students were provided with a clear definition of the blended learning format in the introduction. This was done to ensure that all students had a general understanding of the concept, as some may not be familiar with the term, despite participating in classes following this format. That is the reason why the initial question was whether the students were already aware of the definition. After examining Figure 1, it is evident that the outcome is favourable. Specifically, more than a half of the participants (56 students) had background knowledge of blended learning. At the same time, a mere 10.1% (10 students) of the respondents did not know such a concept at all, and another small minority of 12 respondents chose the answer “rather no than yes.” This indicates that slightly more than a fifth (22.2% respectively) of all the respondents are not well-versed with this approach, despite the fast-paced advances in technology.

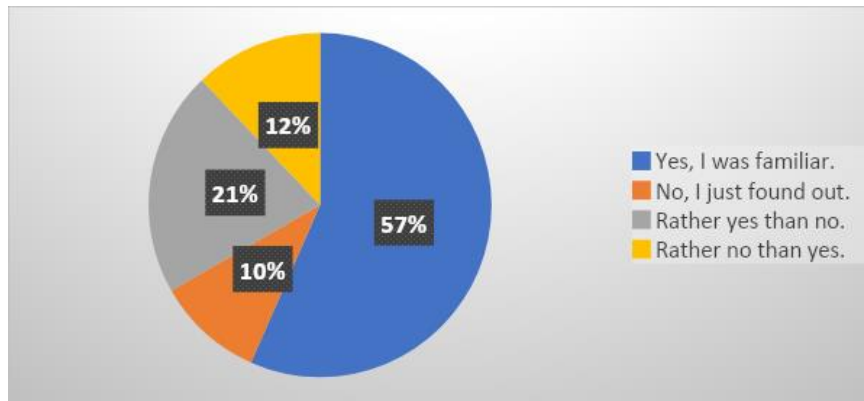


Fig. 1. Were you familiar with the term “blended learning” before?

In Figure 2, the data displays the responses of students regarding the adoption of blended learning in universities. Out of all the respondents, just around a half (52.5%, which is equivalent to 52 students) answered positively, stating that this teaching approach is relevant. Additionally, just under a half (45 students) believe that a combination of traditional and modern methods, including blended learning, is necessary. Overall, 98% of the respondents expressed their interest in blended learning. Only one person stated that they did not consider the use of a blended learning format to be indispensable at universities. Furthermore, another student mentioned that there are alternative, more hands-on learning approaches available.

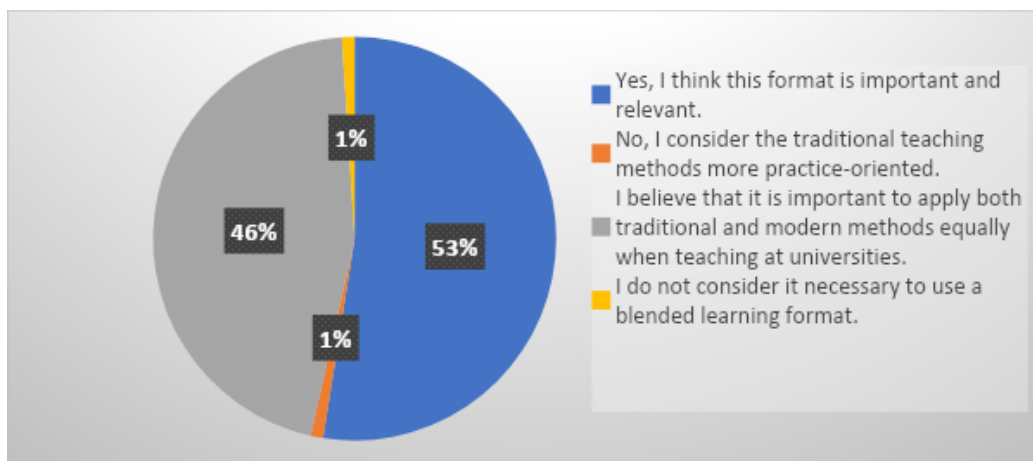


Fig. 2. Do you consider the use of a blended learning format a necessity in modern higher education institutions?

In addition, the shortcomings identified in the survey were analysed. In general, approximately 70% of those questioned highlighted technical difficulties, which can often take much time to solve in the lessons and are not subsequently compensated for. Others interpreted technical difficulties as difficulties in mastering new course platforms, online courses, and other resources. Besides, it should be added that students who attributed the accessibility of materials to the advantages of blended learning also made a point about the disadvantages of this factor. They affirm that some may suffer from lack of motivation to attend lectures in-person if there is an option for online recording. Generally, many learners (nearly 55%) are convinced that there should always be a balance in the use of ICT.

An analysis of three conducted interviews with course tutors was made. All 3 interviewees are currently teaching the course “English for General Communication Purposes” at the HSE Tikhonov Moscow Institute of Electronics and Mathematics on such educational programs as Applied Mathematics, Cyber Security, Information and

Communication Technologies and Systems, Information Science and Computer Technology, Information Security.

Overall, the following findings can be seen:

1. All the respondents are enthusiastic towards the blended learning format in teaching foreign languages. Also, all of them already have a positive experience of applying it on this course.

2. Even though the respondents agreed that blending has numerous upsides and can be incorporated into practically any class, it does have a number of downsides for both educators and learners.

3. All the instructors reported that if modern devices are required in the class, the time for teacher's preparation increases at least twice.

4. All the tutors demonstrated interest in designing a booklet in accordance with the course plan, and offered recommendations for what could be included in this product (specifically, exam-format reading exercises, warm-up activities, and guidance on how to employ online technologies).

Conclusion. Since this research employed both qualitative (carrying out and analysing interviews, working with focus groups) and quantitative (conducting a two-stage survey and subsequent analysis) data collection methods, a list of specific recommendations to improve the course can be formulated.

1. To actively implement ICT tools when teaching foreign languages.

Both course instructors' interviews and students' surveys have revealed that using ICT in English lessons is one of the most successful teaching approaches. When assessing the questionnaire findings, it is crucial to note that some students state that contemporary technologies are only used in part or not used at all. This is demonstrated by the fact that 10% of the respondents have never heard of the term "blended learning format", while another 12 % have doubts about it. As a result, it is critical to begin using this strategy at least in limited amounts all over the HSE university in order to increase the efficacy of education.

2. To update the course's learning materials, and actively work on expanding its content, creating similar booklets as the one proposed by this study.

The outcomes of the interviews confirm the tutors' concerns that a significant portion of the information included in the textbooks provided for use is already extremely outdated and no longer relevant. As a result, educators are compelled to spend a substantial amount of time preparing for the classes and looking for up-to-date resources.

3. To define suggested standards for instructors on how to combine different assessment elements, or even fix these standards in the course syllabus.

The survey's findings reflect the general students' belief that a significant number of examinations demotivate them to strive for knowledge rather than grading. The course tutors do not refute this, but they do not see any way to reduce the number of assessments. Consequently, combining them may be one of the feasible solutions. For instance, there is always an opportunity to unite vocabulary and grammar tests with listening or reading, as one of the interviewees does.

4. To reduce the number of textbook units for completion during each of the semesters proposed by the program.

When speaking with tutors, all of them expressed an extreme lack of time for a qualitative study of all the topics provided by the course, particularly at the end of each semester due to examinations. Thus, a smaller number of units to cover may improve the quality of instruction and enable instructors to also lower the number of tests.

References

1. Allen I. E., Seaman J. Class differences: Online education in the United States, 2010 // Sloan Consortium (NJ1). – 2010.
2. Anderson T. (ed.). The theory and practice of online learning. – Athabasca University Press, 2008.
3. Cleveland-Innes M., Wilton D. Guide to blended learning. – 2018.
4. Dziuban C. et al. Blended learning: the new normal and emerging technologies //International journal of educational technology in Higher education. – 2018. – T. 15. – C. 1-16.
5. Mossavar-Rahmani F., Larson-Daugherty C. Supporting the hybrid learning model: A new proposition //MERLOT Journal of Online Learning and Teaching. – 2007. – T. 3. – №. 1. – C. 67-78.
6. Müller C., Mildenerger T. Facilitating flexible learning by replacing classroom time with an online learning environment: A systematic review of blended learning in higher education //Educational Research Review. – 2021. – T. 34. – C. 100394.
7. Osguthorpe R. T., Graham C. R. Blended learning environments: Definitions and directions //Quarterly review of distance education. – 2003. – T. 4. – №. 3. – C. 227-33.
8. Singh V., Thurman A. How many ways can we define online learning? A systematic literature review of definitions of online learning (1988-2018) //American Journal of Distance Education. – 2019. – T. 33. – №. 4. – C. 289-306.
9. Smith K., Hill J. Defining the nature of blended learning through its depiction in current research //Higher Education Research & Development. – 2019. – T. 38. – №. 2. – C. 383-397.

Насырова Анна Вадимовна

3 курс бакалавриата

ОП «Иностранные языки и межкультурная коммуникация»

Школа иностранных языков,

Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики»

(Москва)

avnasyrova@edu.hse.ru

Научный руководитель:

Боголепова Светлана Викторовна

Кандидат филологических наук, доцент

Школа иностранных языков,

Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики»

**The analysis of the grammatical errors in advanced English learner's writing:
preparatory stage of the computer-assisted language learning tool development**

ABSTRACT

In the student-centered educational paradigm instruction is designed considering learners' needs. These needs include target learners' gaps in knowledge and skills that need to be bridged. The paper presents the results of the analysis on the grammatical mistakes made by advanced English learners. In the course of the analysis, 132 individually assessed works of fourth-year students of the linguistic faculty were reviewed and used to extract the most frequent grammatical errors made. Further, the mistakes were classified into multiple categories and the list of the most problematic grammatical topics was distinguished. The results of the study will be used further to design an online advanced English grammar course. The course will be based on the tutorial CALL (computer-assisted language learning), which will be used to improve students' grammatical accuracy.

Keywords: grammatical errors; course development; analysis stage.

The contemporary curriculum of an educational institute often implies the use of the blended learning format [2], which requires the implementation of technological tools used for learning and assessment. This, in turn, demands new solutions from the instructional design perspective and requires course developers to critically review already existing technologies. This research aimed to choose the technological tool, which could be used for the training of the grammatical accuracy of the advanced English students, and to complete the analysis stage of the ADDIE instructional design model, which is required for further creation of the computer-assisted language learning tool for one of the university language courses.

In the niche of English grammar teaching, there are multiple existing teaching tools which can be used to facilitate grammar acquisition [3]. One of them is a tutorial computer-assisted language learning (tutorial CALL), which can be defined as a learning technology that is limited to "short sentence-based practice ... which are presented as multiple choice, fill-in-the-blank, match or rank, and reassemble or translate small chunks of text items" mechanics [3, p. 27]. In the tutorial CALL, the tasks are traditionally closed-type and limited to: multiple choice, fill-in-the-blanks, matching, error correction, sentence completion, sentence combining, and so on [4, 5].

Due to the fact that the grammatical ability is assessed "in terms of accurate production and comprehension, and then ... through the four skills" [7, p. 533], a student's grammatical

accuracy is of primary importance when it comes to the assessment of this language aspect. To do this, grammatical skill automation is necessary before the free production of the grammatical form in real-life context. In such a case, the tutorial CALL would provide a solution in which the work on required automated skills are performed by students alone, while communicative tasks are performed inside the classroom. Thus, the technology would provide a perfect middle-ground solution for a curriculum “where grammar structures are preselected, but communicative tasks are used alongside more traditional exercises” [6].

In general, the implementation of tutorial CALL may resemble the process of online course development and thus can be based on instructional design models. Even though the models for instructional design and tutorial CALL applications have been well investigated separately, the description of the process of tutorial CALL development from the instructional designer perspective is sparse.

The primary goal of the first analysis stage of the ADDIE model is to conduct the analysis of the target audience. This should be done to understand students’ background as well as their needs, the scope of their obtained knowledge and the skills which they yet need to acquire during learning [1]. It is crucial to emphasize that this stage is of high importance for the course production, because it determines the course content in the design stage, in which “the consequences for flawed design ... can be quite significant” [8, p. 141].

As the primary tool for the examination of the learners’ needs, the analysis of the learners’ mistakes in writing was conducted. Because the course for which the tutorial CALL tool is being developed was not being approbated for the first time, it was possible to anonymously take writing samples from the students who were in the process of taking the course. The writing samples were already checked by the students’ professor and contained comments and feedback concerning task achievement, paired with lexical and grammatical mistakes. The possible limitation concerns the fact that all the assessment was conducted by a single person, which might imply a certain degree of bias and partiality.

As a result, the starting sample contained 132 writing samples. In the process of mistakes analysis, 57 writings samples were eliminated for one of the following reasons: (1) the work have not been submitted by the student; (2) the writing was submitted in a hand-written form, therefore making it inconvenient for the analysis; (3) the work contained no comments concerning grammatical mistakes or received the highest mark. Therefore, the final collection was equal to 75 writing samples with various grammatical mistakes.

The further analysis was conducted with the help of ATLAS.Ti Windows (Version 23.1.1) software for qualitative data analysis. The chosen writing samples were uploaded and then tagged by the grammatical mistakes. Later on, the mistakes were categorized into seven groups (“Agreement”, “Articles”, “Referencing”, “Perfect and Perfect Progressive Aspect”, “Progressive Aspect”, “Simple Aspect” and “Other”). From the obtained dataset, the mistakes’ frequency was calculated.

Listing the four most frequent individual grammatical mistakes among all eight categories, those are: (1) unclear referencing (29 mistakes obtained from writing samples); (2) reported speech or tenses agreement (17 mistakes); (3) Past Simple tense used instead of Present Perfect tense (14 mistakes); (4) missed present simple “-(e)s” ending (13 mistakes).

To begin with the unclear referencing, this type of mistake occurred when a student tried to use a grammatical reference in the sentence, mostly with the help of the pronouns “it” and “them” but failed to consider that there might be multiple references–objects. We shall consider the following sentence:

“Moreover, companies lose money because of empty offices, and they are unable to properly manage the business as a result of the chosen method...”

In the given example, the pronoun “they” conceptually refers to “companies” — however, grammatically, it relates to “empty offices”. It is unlikely that the students do not

comprehend the rule itself, but more that it is harder for them to track the in-text cohesion as they are writing longer sentences and paragraphs, the production of which is a direct consequence of higher-level production.

The second most frequent mistake, coded “reported speech or tenses agreement”, concerns the fact that “in reported speech Russian speakers often do not observe the sequence of tenses rule” [4, p. 152] [4] => [7], such as in the following examples:

“She can’t afford to buy a photograph that she really liked and one day she meets Henry...”

“The story unfolds in New York and centres on Zoey who had been hard-pressed for money”.

What is noticeable is that notwithstanding the notion that Russian Speakers also find it problematic to follow the sequence of tenses for Future and Present times [7], not a single example of such mistake was found among the group of advanced learners. Therefore, it is possible to conclude on the given sample that the Reported Speech and Tenses Agreement poses the major difficulty in the Past, but not in Future or Present tenses.

The third mistake concerned a wrong choice made between Present Perfect and Past Simple tenses. The L1 interference played a big role, as in Russian “there are no present perfect ... forms” [7, p. 152], which makes it hard to distinguish Perfect and Simple aspects for Russian learners:

“It is deeply rooted in our nature, because group activities with music existed since ancient and prehistoric time...”

“Since the invention of the first iPhone people started to allocate the majority of their personal time to screens”.

Even in the sentences containing so-called tense marks (“since” or “for”) students did not use a Present Perfect form, the distinction between the two aspects proved problematic for Russian learners.

Finally, the omission of “-(e)s” suffix in third-person singular in Present Simple tense is a widespread mistake made by Russian English learners on all levels. For advanced students in particular, such mistakes, again, were made when the sentence was too long and the number of words between the subject and the predicate was big, which might have caused the mistake. Another trend concerned the fact that the “-(e)s” suffix was forgotten in the homogeneous parts of the sentence. For instance:

“On the other hand, sharing music for free online provides unknown artists with an opportunity to build an audience and, moreover, enable people to have a vast choice of music genres and styles for listening”.

Having revised the most frequently made individual errors, to simplify further analysis of less common mistakes, they were classified into one of the seven big categories: “Agreement” (22 mistakes), “Articles” (36), “Referencing” (39), “Perfect and Perfect Progressive Aspect” (26), “Progressive Aspect” (1), “Simple Aspect” (16), or “Others” (15). The full version of the error tags and their assigned category is presented below.

Category	Error tags (their occurrence)
Agreement	<ol style="list-style-type: none"> 1. Reported Speech or Tenses Agreement (17) 2. Parts of the Sentence agreement (2) 3. Subject-predicate Agreement (3)
Articles	<ol style="list-style-type: none"> 1. Excessive Definite Article (9) 2. Excessive Indefinite article (1) 3. Indefinite article instead of definite article (1) 4. Definite article instead of indefinite article (10) 5. Missed Definite Article (7)

	6. Missed Indefinite Article (8)
Referencing	<ol style="list-style-type: none"> 1. Unclear Referencing (29) 2. "It" instead of "their" (2) 3. "It" instead of "them" (2) 4. "Their" instead of "your" (1) 5. "Them" instead of "it" (1) 6. "His/her" instead of "their" (4)
Perfect and Perfect Progressive Aspect	<ol style="list-style-type: none"> 1. Past Simple instead of Past Perfect (6) 2. Past Simple instead of Present Perfect (14) 3. Present Simple instead of Past Perfect (1) 4. Present Simple instead of Present Perfect (2) 5. Present Perfect instead of Past Perfect (1) 6. Present Continuous instead of Present Perfect (1) 7. Past Perfect Continuous instead of Present Perfect Continuous (1)
Progressive Aspect	<ol style="list-style-type: none"> 1. Present Simple instead of Present Continuous (1)
Simple Aspect	<ol style="list-style-type: none"> 1. Present Simple "-(e)s" ending (13) 2. Present Perfect instead of Past Simple (1) 3. Present Simple instead of Past Simple (1) 4. Present Continuous instead of Present Simple (1)
Other	<ol style="list-style-type: none"> 1. "All" instead of "everybody" (1) 2. "Amount" instead of "number" (1) 3. "Ones" instead of "those" (1) 4. "What" instead of "which" (1) 5. Research in plural (3) 6. Plural Form instead of Singular Form (2) 7. Singular Form instead of Plural Form (2) 8. Active Voice instead of Passive Voice (2) 9. Passive Voice instead of Active Voice (1)

Table 1. The categorization error tags into groups and their occurrence

The first, "Agreement" category consisted of three subgroups: (1) parts of the sentence agreement; (2) subject-predicate agreement; (3) and reported speech or tenses agreement, which has been discussed in depth in the previous section. Shall the following examples be considered for the first subcategory:

"Uncertainty, risk and emotional insecurity are constant companions of our life, and only by learning to deal with them, openly accept them as part of being and "enter the arena" every day, we will be able to achieve true realization".

Here, the student violated the rule of parts of the sentence agreement: instead of writing the gerund form "accepting" and "entering", the infinitive form was used.

The next example is given for the second subcategory of "subject-predicate agreement":

"The book "Tiny Beautiful Things: Advice on Love and Life from Dear Sugar" from the Author Cheryl Strayed, who have collected sources for the book under her anonymous name "Sugar", is nothing short of a literary phenomenon".

Instead of the verb "has", the student used "have", which is a widespread mistake in sentences with relative clauses.

Another category, "Articles", can deservedly be called the cornerstone of the mistakes for all Russian learners of all levels. As the Russian language has no category articles as such, "there is a general confusion in the understanding of basic differences between the, a/an and the zero article" [7, p. 155] among Russian students. Overall, the misunderstanding between the articles' functions constituted nearly 23% of mistakes in total. Students used definite articles in the place of indefinite and vice versa, implemented both types of articles excessively or missed it in the place where it was required:

"Further on, the author provides the readers with priceless insight ..."

"In my opinion it is definitely worth the time and will intrigue both ..."

"...a person would prefer to attend the live performance over the virtual concert".

In the "Referencing" group, apart from unclear referencing, the confusion between the usage of pronouns (mainly "it", "they", "he/she" and their forms) persisted. Firstly, many students used "it" and other pronoun forms instead of the required "they, their, them" and vice versa:

"As revealed by the research in the article, people who are heavily dependent on their smartphones are affected the most by its placement and suffer the most when trying to resist overt distraction." "The authors describe in detail and, importantly, show how to enter the sites, how to register correctly, how to download NFT and how to buy them."

Additionally, there were rare mistakes where the student used "his/her" instead of "their" when referring to the nouns meaning "one" or "person":

"The unorthodox nature of Cheryl's approach is that the reader has to make his own conclusions, without a direct guidance from the author".

Another possible and grammatically correct option here could be the usage of the phrase "his or her", but the usage of "his" solely is not acceptable in modern English.

Most of the mistakes made in the group "Perfect and Perfect Progressive Aspect" were described while discussing "Past Simple tense used instead of Present Perfect tense". Other possible combinations included: (1) Past Perfect Continuous used instead of Present Perfect Continuous (1 mistake); (2) Past Simple, Present Simple or Present Perfect used instead of Past Perfect (6, 1 and 1 respectively); (3) Past Simple, Present Simple, Present Continuous used instead of Present Perfect (14, 2 and 1 respectively).

The other two groups connected with tenses were "Progressive Aspect" and "Simple Aspect". In the former group, among all works, there was only one mistake made between the choice of Past Simple and Present Continuous. Therefore, it cannot be considered a pattern. In the latter group, the majority of the mistakes also stemmed from the missed present simple "-(e)s" ending, while three of them resulted from a wrong choice of Present Perfect instead of Past Simple, Present Simple instead of Past Simple, or Present Continuous instead of Present Simple.

Finally, to conclude the description of error groups, other singular cases included mistakes found in the usage of: active or passive voice; singular and plural noun forms; the uncountable noun "research"; determiners "which" and "what"; nouns "number" and "amount" with countable and uncountable nouns; pronouns "one / ones" and "those".

To conclude, this paper aimed to choose the technological tool to enhance the students' grammatical accuracy as well as to complete the first analysis stage of the ADDIE instructional design model. Firstly, the review of the tutorial CALL was given, explaining its rationale behind the implementations inside the class. Secondly, during the analysis stage,

qualitative methods were used to identify the most frequent grammatical mistakes made in students' writing.

The major findings were connected with the mistake types made by advanced English learners. For them, the most common grammatical errors were connected with: (1) unclear referencing, (2) tenses agreement, (3) the distinction of simple and perfect aspects, (4) the missed third-person singular ending in Present Simple tense. Moreover, the most problematic categories of grammatical mistakes were connected with (1) "Agreement", (2) "Articles" and (3) "Referencing". All in all, the errors found in students' written works will form a solid content base for tutorial CALL, which will be realized in the university's online delivery medium.

The results obtained in the analytical stage of this research may facilitate the design stage of other grammatical courses for advanced English learners, as well as their content, learning objectives and types of assessment. During the subsequent stage of the instructional design — according to the ADDIE model, this is the "design" stage — it is planned to rely on the presented in this study findings in order to develop a comprehensive list of topics, which needs to be revised by the target audience of the course. Further, after tutorial CALL approbation, it would be possible to drive the conclusions about the efficacy of such tasks for grammar acquisition on the advanced levels.

References

1. Drljača D. [и др.]. ADDIE model for development of e-courses 2017.C. 242–247.
2. Grgurović M. Blended language learning John Wiley & Sons, Ltd, 2017.C. 149–168.
3. Heift T., Vyatkina N. Technologies for teaching and learning L2 grammar John Wiley & Sons, Ltd, 2017.C. 26–44.
4. Jurišić M., Vodogaz I. Different Attitudes Towards Grammar Teaching and Testing // Conference Proceedings International Scientific & Professional Conference Contemporary Issues in Economy & Technology, CIET. 2014. C. 454–462.
5. Larsen-Freeman D. Teaching and testing grammar // The handbook of language teaching. 2009. C. 518–542.
6. Pawlak M. Teaching foreign language grammar: New solutions, old problems // Foreign Language Annals. 2021. № 4 (54). C. 881–896.
7. Swan M., Smith B. Learner English: A teacher's guide to interference and other problems / M. Swan, B. Smith, 2-е изд., Cambridge: Cambridge University Press, 2001.
8. White C. J. Distance language teaching with technology John Wiley & Sons, Ltd, 2017.C. 134–148.

ЯЗЫК КАК СРЕДСТВО МЕЖКУЛЬТУРНОЙ И БИЗНЕС КОММУНИКАЦИИ

УДК 316.772

Литвинова Алина Станиславовна

4 курс бакалавриата

ОП «Иностранные языки и межкультурная коммуникация»

Школа иностранных языков,

Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики»

(Москва)

aslitvinova@edu.hse.ru

Научный руководитель:

Карамалак Ольга Алексеевна

Доцент

Школа иностранных языков,

Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики»

Visual and Verbal Frameworks of Spanish and Russian Brands for Conveying Values of Sustainable Fashion

ABSTRACT

With the diminishing state of nature, alarming trends in the use of finite resources, and the growing prospect of a climate disaster, sustainability has become a major issue on the global environmental agenda. As a result, it has permeated almost every aspect of mass manufacturing and the service industry. The apparel sector is no exception, with some movements toward sustainable fashion. This study investigates the most unique sustainable branding elements in the fashion sector, focusing on Spanish and Russian firms. The work focuses on the notion of sustainability and its modern applications in the fashion business, with a particular emphasis on the techniques by which current up-and-coming firms transmit sustainability principles. The empirical part involves quantitative corpus analysis and qualitative content analysis of the websites of various brands as representations of each culture, resulting in a comparative study of cases from Russia and Spain. The findings illustrate and explain the various verbal and nonverbal tactics of sustainability-oriented branding suggested by Russian and Spanish apparel businesses.

Keywords: fashion, communication, sustainability, Russia, Spain, sustainable branding

Introduction. Because of increased public awareness about the industry's negative impact on the environment, sustainability in fashion has become a prominent trend in the last decade. More precisely, the "fast fashion" industry is commonly portrayed in the media as being responsible for nearly 10% of global greenhouse gas emissions and 20% of global wastewater [12]. This fact, along with other records of waste documented by environmental activists, the media, and investigators, has given rise to the current trend of a more environmentally responsible approach to clothing manufacture, distribution, and consumption. Sustainable fashion is described as a brand's approach to manufacturing, design, advertising, and distribution of its clothing goods in a way that is significantly less destructive to the environment and attempts to reduce waste significantly [6]. It often employs cutting-edge manufacturing processes and supports the concepts of sustainability and conscientious consumerism.

Despite the fact that the field of sustainable fashion solutions is largely unexplored due to its freshness, several researchers, such as Kuhlman and Farrington [5], Machado et al. [7], and other academics, have done studies that give a profound theoretical foundation for this study. At the same time, clothing firms are expected to provide evidence of their environmental efforts. One of the least explored niches appears to be ways for companies to demonstrate to society and their customers that they adhere to and completely embrace the ideals of sustainable fashion. Visual and verbal tactics used in brand-promoting media are the two ways to achieve so overtly and indirectly. In addition, the issue under study is a possible variability of the representation of those strategies by manufacturers from different countries.

Therefore, the purpose of this article is to present a thorough empirical examination of the verbal and visual frameworks used by Russian and Spanish businesses on their respective local websites. SHU was chosen as a Russian representative, while Ecoalf was chosen as Spanish market representative. The explanations for the found patterns and similarities will also be recognized and specified.

According to Candeloro's analytical paradigm [1], the analysis conducted prior to this article comprises keywords density analysis (KDA) via Voyant Tools. The predominant approach used in this work is a qualitative content analysis of websites, which is largely based on Creangă's approach [3] and is extended to the websites of the brands under consideration. Content analysis was chosen as a well-developed, proven-to-be-effective qualitative method that can be used for both audio-visual and textual data [9; 4]. The main methodological structure of this study was adapted from Zuhadmono [13], who is the author of a thesis with a similar methodology but focusing on the indicators of greenwashing and bluewashing on the websites of two luxury fashion brands.

Theoretical evidence. Fashion sustainability (FS) communication is a process in which the brand and the customer are both crucial in terms of awareness, desired interactive modes, and ideals that should be expressed. To reach this aim, the company must first develop a clear plan for explaining FS to consumers who have not yet completely embraced the notion. The United Nations Environment Programme [11] provided a complete sustainable fashion communication plan with a strong theoretical foundation and practical data. Rachel Arthur as the author of this work began by stating the urgency of the matter by addressing Sustainable Development Goals (SDGs), i.e. SDG 6 (Clean Water and Sanitation), SDG 12 (Responsible Consumption and Production), SDG 13 (Climate Action) etc. According to Arthur, these are the factors that, in turn, influence the sustainable communication strategy introduced in this document [11, p. 14-19, 21].

Sutoyo and Farhia [10] provide an in-depth examination of the visual aspect of brand communication. The writers, in particular, present a useful list of four criteria for effective brand identification, which incorporates and expands on reciprocity, continuity, consistency, and distinctiveness. Concerning the uniqueness of sustainability in branding, it was determined that the brand identity approach is critical to the effective integration of sustainability into the strategy. According to this work, "the integration of visual communication in sustainability is a special combination of art and Language..." [10, p. 1].

There appears to be a significant scarcity of trustworthy materials with well-established rules for the language of sustainability manifestations in fashion. As previously stated, the bulk of sustainability-related lexical units have ambiguous meanings and/or are interpreted on a case-by-case basis, resulting in a lack of shared understanding of some phrases. A significant tool has recently been contributed to the solution of this problem. Condé Nast, the worldwide media and publishing firm behind Vogue, The New Yorker, GQ, Glamour, AD, Vanity Fair, and Wired, has collaborated with the Centre for Sustainable Fashion to create The Sustainable Fashion Glossary [2]. This collaboration resulted in the

creation of a universal, yearly refreshed tool for organizations and individuals interested in SF communication.

Furthermore, Zuhadmono [13] has contributed to SF communication research in a manner comparable to that of this work. The author, in particular, undertook qualitative content research of two premium companies' websites, Stella McCartney and Gucci. Zuhadmono analyzed these firms' methods to SF communication after thoroughly studying their visual and spoken modes of communication. The paper's methodological framework will be used as a reference for this research.

Case study. Ecoalf. Unquestionably, Ecoalf, a Spanish brand, and SHU, a Russian counterpart in this study, have demonstrated somewhat distinct tactics for communicating sustainability values to their consumers.

To elaborate, Ecoalf has more extensive expertise in sustainable techniques, which has resulted in many tendencies. For starters, this firm has demonstrated an exceptional level of understanding of the environmental agenda and contemporary difficulties that the fashion sector faces, such as deforestation, water waste, river contamination, and massive volumes of marine debris. Ecoalf employs a diverse set of sustainability-related terminology, nonverbal frameworks, and hybrids of the two to convey the severity of the situation, the status of the world, and the role of pollution and consumerism in it. As a result, it was discovered that the word "recycled" has the highest frequency (61), followed by "oceans" (27), "marine" (27), "water" (25) and "waste" (25). The categories of count (raw) and relative (frequency per million) provide quantitative proof of a verbal inclination of the brand towards a water waste reduction action. Therefore, Ecoalf is pre-confirmed to be a marine-oriented apparel company. The word "sustainable" (19) appears to be at the bottom of this rating, which does not necessarily indicate lack of focus on the matter. On the contrary, this could be a sign of low greenwashing practice as the lexical units or problem-solution orientation are opted for more often.

On a lexical level, the company's communicating approach is distinguished by a powerful yet carefully designed and disseminated emotional lexicon. In other words, such phrases as *"be part of the solution"*, *"make the world a better place"* or *"working for a better planet"* appear consistently and leave ample space for ambiguity and potential green- and bluewashing. Nonetheless, the subsequent supply of data eliminates or considerably reduces such a danger. And, in this aspect, Ecoalf looks to be honest about the nature of their methods and to explain FS using tangible language that is far less likely to leave consumers' queries unanswered. Because of the narrative's openness and vulnerability, the following sentences, for example, might increase the audience's degree of trust: *"We are not perfect and we do not want to pretend that we are either."*; *"To guarantee that our suppliers share our values, commitment, respect and guarantee of Human Rights, all our suppliers accept, share and comply with our Ecoalf Sustainable Commitment."* Furthermore, the brand employs socially meaningful words as a name strategy for their businesses and products. In the social category of, one example that sticks out is a clothing line designed in conjunction with Blanca Padilla, in which they employed such denominations as "Trust", "Conscience", "Bliss", "Optimism", "Serenity", "Freedom", "Balance", "Equality", "Joy" and "Energy". These names contribute to the development and dissemination of Ecoalf team ideals.

In particular, the firm demonstrates a high level of openness by displaying statistical data on its workers and the state of corporate development, which is comprehensively explained on the company's "People" homepage. This part displays and quickly depicts topics such as volunteerism, diversity, social responsibility, and public awareness, as well as a clear depiction of the gender ratio % and the average age of employees.

Ecoalf typically operates on facts with the goal of strong persuasion rather than vague statements with the goal of attracting attention. Implicit emotional appeal has been observed at all levels of communication, but evidence, statistics, and independent international

certification lead us to believe that the risk of greenwashing and bluewashing is relatively low. As an educative initiative, the company introduces sections on the current overall state of the environment, thus explaining to the consumer why the values of sustainable fashion need to be known and shared. Even though this could be considered as an indirect appeal to emotion, which is a logical fallacy in reasoning [8], the actions taken by the company have evidential support in the form of their own reports, as well as references to collaborating establishments (Signus, CTCR, Kingspan, Greendot, Bodegas Arrayan) and certifications obtained from independent auditors (Global Recycling Standard, B Corp).

On the textual spectrum the company uses a variety of verbal (CTAs, allusions, facts) and stylistic tools (storytelling, quotes, graphic variability) in order to have a greater impact on the audience and successfully surpass the barrier of the decreasing attention span. More particularly, bold capital formatting is used frequently in the listing kind of material, such as values, stores, and so on. The employment of graphical style elements captures the reader's attention, making it easy to skim through the text and focus on the regular-formatted text for specifics. The reason for this is likely to be similar to the reason behind the preceding trend, since people's attention spans may force them to skim through a text, and having the keywords and facts highlighted substantially assists in grasping the story as soon as possible.

The increased richness of the various content kinds encourages customers to build recognized mental patterns and sustainable linkages in their daily lives. Furthermore, the marine theme, particularly the struggle for its protection from excessive garbage, has become an important aspect of the corporate identity. Having worked with a number of national, international, governmental, and non-governmental organizations, the firm is likely to create an impression on the viewer of the website by delivering educational and interesting information in addition to fashion. In terms of visual frameworks, Ecoalf fulfills their dedication to the ocean by incorporating unstaged photographs of humans engaging with it on a continuous basis. Generally, the company tends to opt for action photography both for nature and people-oriented images instead of static shots traditionally used in fashion.

The category of individuals is an important element in the visual story on the Ecoalf website. Because it shows the audience the work people do and the effort they put into rectifying the damage done to the oceans over the past decades, the truthful display of a mundane action paired with a vivid description of the tremendous impact it has is a rather strong way of promoting sustainability values. The strength of this technique is the consistent integration of factual data given in the form of narrative with visual reports that leave little space for doubting the company's integrity in this process and faith in its viability.

Another sufficiently dense subpart of the visual category is the visuals showing the team effort of Ecoalf towards a joint contribution to their fight against the contamination of ecosystems.

Case study. SHU. On the other hand, the Russian brand SHU has a contrasting approach. They favor numerous references of reuse and recycling, as well as related language, in a range of settings ranging from history to brief reports. As a result, this brand largely conveys sustainability through narrative and explanations of the company's aims and present agenda. They are frank about it because they are a much younger firm with limited expertise in sustainability thus far. This brand, in particular, is focused on its past and places a high value on the trip they have taken. Following the storytelling form of narration, SHU shows manufacturing, team ambitions, and the company's history, all of which may hint at the factors under investigation in this area. However, there is a lack of focus on economic sustainability, and on the economic side in general.

This is most likely due to the company's "young" nature, as well as a temporary lack of knowledge in business operations and sustainable practices in general. The key thing is that SHU does not try to mislead customers into believing in a non-existent business model.

Instead, they elected to publicly declare that they are still a work in progress and to update their audience when they reached a new level.

KDA has had to deal with a comparatively smaller corpus in the case of SHU. Laconic in their wording, the brand appears to have chosen a different communicative strategy on their website than the previously studied case. To be more specific, the word “brand” (11) itself is at the top of the most frequently used keywords. Some of the following positions (“production”, “design”, “team”, “people”) indicate an internal focus in the company messages. At the same time, this fact does not exclude sustainability from the narrative, but rather highlights a different perspective SHU holds on to the issue under study. This will be elaborated on in the following description of the categories of textual data.

SHU appears to rely largely on imprecise phrases in its FS story yet remains one of Russia's most prominent sustainable fashion labels. In comparison to Ecoalf's "goal is to reach net zero greenhouse gas emissions by 2030" and subsequent clarifications and action plans, SHU may appear to be at a disadvantage because they do not "*set specific deadlines for completing tasks, but we know for sure that we will gradually reach the desired point.*" While this does not necessarily cast doubt on the company's commitment to FS, it does demonstrate a more relaxed approach. Another example of SHU's ambiguity is the following phrase: "*We pay great attention to working conditions...*". The lack of specifics on the attitude and activities taken toward workplace diversity and labor conditions may be seen as a cause for worry in terms of bluewashing tactics.

At the same time, they publicly recognize the ongoing self-education process, which contributes significantly to the company's openness and, hence, credibility. On the lexical level, the sustainability narrative has once again witnessed certain duality. On the one hand, the use of attention-calling action verbs as “reuse”, “recycle”, “creating” and others may have helped the brand to establish themselves as an eco-friendly organization. Relatively specific descriptions of the manufacturing processes and sustainable collaborators do account for a certain level of transparency. On the other hand, factual scarcity in the environmental discourse may cause questions on the part of the consumer.

However, one of the most illustrative and vivid statements in this category is one of the presented in capital letters: "**WE DO NOT POSITION OURSELVES AS A COMPLETELY ETHICAL AND SUSTAINABLE BRAND. WE ARE AT THE BEGINNING OF THE JOURNEY AND STRIVE TO DO EVERYTHING IN STAGES, STARTING FROM WHAT WE CAN INFLUENCE TODAY**" (SHU, n.d.). Such a transparent, explicit statement follows the acknowledgement that in the course of their history the brand is still learning. Paradoxically, this occurrence, magnified by the graphical stylistic device, is likely to contribute to a more positive brand image. The ability to accept weaknesses can be considered as a communicative manifestation of human nature, which tends to instantly become an advantage (World Economic Forum, 2018).

SHU's images show a strong connection to the minimalist style, with white backgrounds and a largely gray/pastel color palette. The content arrangement tendency follows the same paradigm, as SHU mixes concise text with basic graphics or skips the visual entirely. This adds up to a distinctive style, which may change and/or be expanded as the organization grows. The bulk of photographs have individuals at the center of the frame, but the scale is tiny enough to visually balance the responsibilities of the model and the surrounding landscape. This was most likely done on purpose to highlight the interdependence of humans and the ecosystems they live or impact. At the same time, the angles and surroundings appear to have been deliberately chosen and modified, resulting in a lack of naturalness and an overall polished style that is more typical of quick fashion.

Furthermore, the SHU website is primarily shop centric, as seen by the wealth of graphic material depicting the stores and the corporate headquarters. SHU primarily conforms to the minimalist aesthetic, with its content and images presented on a white backdrop. The interior photographs are distinguished by a monochrome approach to color,

with gray metallic serving as the dominant option for the retail and office spaces. This may be seen as a means of conveying sustainability by promoting mindful resource use by utilizing the least number of essential materials not only during the production process, but also during the distribution process. The paucity, or even absence, of ornamental features also indicates a major reduction in the company's usage of plastic and other derivative materials.

Discussion. The fundamental cause for the disparity in positioning and resources accessible to organizations is the differing rate of growth. The firms are only three years apart in age, but Ecoalf looks to have evolved faster. This might be attributed to the disparity in the dissemination of sustainable techniques. Russia is regarded a late bloomer in the sphere, but Spain, as a smaller nation, has been heavily impacted by marine debris and has been obliged to face the repercussions. The mix of cultural and geographical variables is thought to be at the root of such polarization in opinions.

Furthermore, one of the clear disparities in the messages delivered via the web is that one organization typically speaks about the future, whilst the other primarily alludes to the past. While Russia and Spain share similar filial and patriotic ideals, Spain appears to be more forward-thinking, which results in a different narrative structure.

Visual distinctions are mostly determined by the strategy taken to brand image. Ecoalf, for example, constantly chooses colorful nature photographs paired with representations of people engaged in activities related to the brand's purpose. Meanwhile, SHU employs minimalism tones in both verbal and visual methods. The widespread usage of marine-related language on the Spanish side (e.g., "ocean", "water waste") contrasts with action verbs ("creating", "reusing") on the Russian side. An overlap on the term "recycle" bridges the lexical gap between the two. This occurrence represents both separate emphases as well as a shared trend in sustainability action and FS communication.

Conclusion. This study was motivated by the increased public interest in, and uncertainty about, sustainability in fashion. One of the reasons is the advent of cutting-edge manufacturing technology in response to an extreme problem of pollution. As a result, it has become critical for companies to discover how to convey their actual sustainable activity to the consumer, therefore educating and inspiring them to follow in the footsteps of the brand. Ambiguity is no longer permitted in modern culture, since environmentalists are quick to detect greenwashing and bluewashing. To avoid these tactics, companies require well-defined visual and linguistic techniques that allow them to market their products while also informing readers.

The goal of this study was to examine and contrast the visual and linguistic techniques of Russian and Spanish brands. A research gap in the definitive methods to and FS communication was recognized and filled after careful evaluation and in-depth investigation of the key publications in the area of FS. According to the empirical evidence, a website is a multifaceted tool for businesses to communicate their sustainability values through a variety of content types, paying attention to lexical, grammatical, and stylistic factors in their verbal strategy, as well as color-schematic, thematic, and distributive factors in the visual part. At the same time, a non-obvious strength is shown to be the capacity to adhere to factual information, even discussing what has not yet been achieved and is to be targeted in the near future. While the Russian brand has less experience with environmental, economic, and social sustainability, the Spanish counterpart in this study has shown to be one of the possible good examples to follow in this respect. The firms share a strong dedication to recycling, but Ecoalf from Spain stands out owing to their genuine concern for the status of the ocean.

This research has shown that the sustainability narrative is still being shaped to meet the demands of a fast-developing society and an exponential increase in pollution. It is worth noting that such a strong inclination for clothing businesses to adhere to sustainability

standards, as well as their global spread, is one of the reasons why this field will be redefined and explored more thoroughly in the upcoming years.

References

1. Candeloro, D. (2019). Sustainability in the Fashion Brands Websites: SEO Keywords Density Analysis and Consumers' Behavior. *Fashion Communication in the Digital Age*. https://doi.org/10.1007/978-3-030-15436-3_17
2. *Condé Nast*. (n.d.). Condé Nast. <https://www.condenast.com/glossary>
3. Creangă, R. (2019). Fashion Sustainability in the Digital Realm. *Fashion Communication in the Digital Age*. https://doi.org/10.1007/978-3-030-15436-3_18
4. Krippendorff, K. (2019). *Content Analysis: An Introduction to Its Methodology*. <https://doi.org/10.4135/9781071878781>
5. Kuhlman, T., & Farrington, J. W. (2010). What is Sustainability? *Sustainability*, 2(11), 3436–3448. <https://doi.org/10.3390/su2113436>
6. Kutsenkova, Z. (n.d.). *The Sustainable Future of the Modern Fashion Industry*. Dominican Scholar. <https://scholar.dominican.edu/honors-theses/21/>
7. Machado, C. J., Winroth, M., & Da Silva, E. R. (2020). Sustainable manufacturing in Industry 4.0: an emerging research agenda. *International Journal of Production Research*, 58(5), 1462–1484. <https://doi.org/10.1080/00207543.2019.1652777>
8. Ripley, M. L. (n.d.). *Arguing For the Ethics of an Ad: An Application of Multi-Modal Argumentation Theory*. Scholarship at UWindsor. https://scholar.uwindsor.ca/ossaarchive/OSSA6/papers/47/?utm_source=scholar.uwindsor.ca%2FOssaarchive%2FOSSA6%2Fpapers%2F47&utm_medium=PDF&utm_campaign=PDFCoverPages
9. Stemler, S. E. (2015). Content Analysis. *Emerging Trends in the Social and Behavioral Sciences*, 1–14. <https://doi.org/10.1002/9781118900772.etrds0053>
10. Sutoyo, S., & Farhia, Y. (2021). The synergy of visual communication and sustainability as brand value. *IOP Conference Series*. <https://doi.org/10.1088/1755-1315/729/1/012079>
11. United Nations. (n.d.). *Sustainability | United Nations*. <https://www.un.org/en/academic-impact/sustainability>
12. United Nations: Sustainable Development Goals. (2019, August 15). *ActNow for Zero-Waste Fashion*. United Nations Sustainable Development. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/blog/2019/08/actnow-for-zero-waste-fashion/>
13. Zuhadmono, A. (2022). *Green or Blue? Am I being 'washed'? The Way Sustainable Luxury Fashion Brands Communicate Sustainability Practices in their Websites The case of Stella McCartney and Gucci* [Master thesis]. JÖNKÖPING UNIVERSITY School of Education and Communication.

Стрижак Мария Максимовна

4 курс бакалавриата

ОП «Иностранные языки и межкультурная коммуникация»

Школа иностранных языков,

Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики»

(Москва)

mmstrizhak@edu.hse.ru

Научный руководитель:

Мошняга Елена Викторовна

доктор философских наук, профессор

Школы иностранных языков

Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики»

(Москва)

**Мультимодальная коммуникация в корпоративном музее: (на примере шоколадной фабрики «Линдт», Швейцария)
Multimodal communication in corporate museum (case study of Lindt chocolate factory, Switzerland)**

АННОТАЦИЯ

Данная статья посвящена вопросу изучения мультимодальной коммуникации в корпоративном музее на примере шоколадной фабрики «Линдт», Швейцария. Сегодня все больше компаний используют корпоративный музей как эффективный инструмент для повышения узнаваемости бренда. Будучи PR-центром бренда, корпоративный музей в то же время стремится стать частью национального достояния [17]. Цель данного исследования – формирование инструкции по созданию успешной мультимодальной коммуникации в корпоративном музее. Актуальность данной работы заключается в необходимости систематизации мультимодальных средств коммуникации в корпоративном музее в условиях импортозамещения. Опыт швейцарских коллег может быть применен в отношении российских корпоративных музеев, например, таких как музей истории шоколада и какао «МИШКа» в Москве.

Ключевые слова: мультимодальность; лингвистический ландшафт; семиотический ландшафт; мультилингвизм; корпоративный музейный дискурс.

ABSTRACT

This article is devoted to the study of multimodal communication in a corporate museum on the example of the Lindt chocolate factory, Switzerland. Nowadays, many companies are using the corporate museum as an effective tool to increase brand awareness. Being the PR center of the brand, the corporate museum at the same time strives to become part of the national heritage [17]. The purpose of this study is to form instructions for creating successful multimodal communication in a corporate museum. The relevance of this work lies in the need to systematize multimodal means of communication in a corporate museum in the context of import substitution. The experience of Swiss colleagues can be applied to Russian corporate museums, for example, such as the Museum of the history of chocolate and cocoa "Mishka" in Moscow.

Keywords: multimodality; linguistic landscape (LL); semiotic landscape (SL); multilingualism; corporate museum discourse.

Введение. Современный мир требует от музея в качестве культурной институции выполнения таких функций, как социализация, образование, рекреация, адаптация, инкультурация населения. Однако для корпоративного музея этот перечень не заканчивается. Кроме прочего, корпоративный музей является маркетинговым инструментом бренда. Многофункциональность корпоративного музея в большей мере может быть достигнута за счет использования мультимодальной коммуникации, которая является центральным организующим звеном экспозиции. Мультимодальность в корпоративном музее, с одной стороны, связана с диджитализацией, предполагая мультимедийные экспонаты. С другой стороны, корпоративный музей изначально мультимодален, предлагая посетителям интерактивное взаимодействие с продукцией.

В особенности это касается музеев, включающих в себя дегустацию, в том числе – шоколадных фабрик. На этом поприще бесспорно наиболее преуспела Швейцария. Романтизированный образ поездов, наполненных шоколадом, проезжающих мимо полей, заселенных здорового вида коровами, невольно всплывает в фантазии обывателя при мысли о Швейцарии. Безусловно, можно перечислить очевидные аргументы, такие как популярность туристического направления, исключительная природа, относительно благополучные условия развития бизнеса. Несмотря на это, не стоит отрицать успешность применения мультимодальных технологий в музеях. Большой приток туристов был бы невозможен без создания социокультурных адаптивных условий, включая перевод на доступные языки, приспособленность к особенностям разных культур. К сожалению, в настоящий момент невозможно сказать подобное о российских корпоративных музеях.

Таким образом, целью данной статьи является анализ лингвистического ландшафта швейцарского корпоративного музея для последующего составления инструкции по созданию успешной мультимодальной коммуникации в корпоративном музее. В соответствии с поставленной целью в работе решались следующие задачи:

1. рассмотреть значение мультимодальности в межкультурном взаимодействии;
2. определить особенности мультимодальной коммуникации в корпоративном музее;
3. изучить концепт корпоративного музея в швейцарской культуре;
4. проанализировать кейс швейцарского корпоративного музея фабрики «Линдт».

Теоретические положения мультимодальной коммуникации. Одной из наиболее явных платформ для реализации межкультурной коммуникации является музей, ведь это уникальное пространство, призванное служить межкультурному взаимодействию, информационному и ценностному обмену между различными социальными общностями и сообществами, этносами, поколениями, профессиональными, возрастными, территориальными и иными субкультурами [5, с. 257]. Таким образом, музей одновременно выполняет функцию места взаимодействия различных культур и аккумуляции национальных культурных богатств, представления местной идентичности [12]. Наиболее очевидно миссия музея как представителя национального достояния раскрывается в корпоративном музее, в рамках которого имидж бренда намеренно соотносится с идентичностью национальной культуры для привлечения большего количества посетителей и, как следствие, покупателей [17].

В отличие от музея в классическом понимании, корпоративный музей нуждается в символической власти, которая бы могла оправдать существование институции. Бурдье определяет символическую власть как маркер привилегий,

которые человек желает приобрести [11]. Корпоративный музей — это институт сообщества, объединенного признаком, принадлежности его членов к конкретной организации, обладающей полной автономией в формировании собственной системы коммуникация, ценностей, моделей деятельности и стратегий развития [7]. Согласно Н.Ниссли и А.Кейси, корпоративные музеи – это «выставочные объекты, которые принадлежат и управляются публичными или частными компаниями, часто выполняющими такие функции, как связи с общественностью и маркетинг» [15, с. 3]. Идентичность корпоративного музея сложна, поскольку в ней сочетаются деловой и культурный дискурсы [16]. С одной стороны, корпоративный музей нацелен на ознакомление посетителей с продуктом, его производством, его связью с национальным достоянием. С другой стороны, основной целью корпоративного музейного фонда является повышение узнаваемости бренда и рост прибыли, которые достигаются за счет интернализации аудитории. Таким образом, иными словами, межкультурная среда корпоративного музея — это пространство с высокой плотностью смыслов.

Многофункциональность корпоративного музея во многом достигается благодаря использованию мультимодальности, взаимодействию модусов, различных способов передачи сообщения [23, с. 85-86]. Согласно Гюнтеру Крессу и Тео ван Лиувену, мультимодальность предполагает существование экстралингвистических факторов, которые меняют значение изначального сообщения [23, с. 87-90]. Несмотря на относительную новизну научного изучения этого вопроса мультимодальность естественна и постоянна для коммуникации, ведь человек неосознанно использует все органы чувств, взаимодействуя с окружающим миром, тем самым, активируя множество каналов передачи информации. [9, с. 172-175]. Обращаясь к мультимодальным средствам передачи информации можно выделить вербальные и невербальные средства. Еще одной, достойной внимания классификаций средств передачи информации была предложена Ж. Е. Вавиловой, которая выделяет аудиальные, языковые, визуальные и соматосенсорные средства [2]. Мы считаем нужным так же выделить обоняние. Данные модальный параметр особенно важен в корпоративных музеях, связанными с продуктами питания. В таких корпоративных музеях возможны экспонаты с ароматизаторами и дегустации [1].

Модальностный параметр		Пример средств передачи информации
Аудиальный	Музыка	Гармония, громкость (от шепота до крика), ритм, тембр, соотношение звука и пауз
	Звуковые эффекты	
Языковой	Устный	Звукоподражание
		Несегментные средства Сегментные средства
	Письменный	Лексические средства Грамматические средства
		Шрифт, размер, регистр, интервал, выделение
Визуальный	Статичный	Цвет, план, фон, контуры, негативное пространство
	Динамичный	Скорость движения, скорость смены кадра, чередование планов
Соматосенсорика	Пространственный	Положение в пространстве (выше или ниже партнера), проксемика (ближе или дальше), направление движения (от партнера, к партнеру)
		Телесный

Табл. 1. Мультимодальные средства передачи информации [2]

Концепт мультимодальности неразрывно связан с семиотикой. Г. Кресс подчеркивает, что взаимодействие модусов, формирующие мультимодальный ансамбль, можно рассматривать как знаковый комплекс. Современные технологии делают этот «знаковый комплекс» сложнее, добавляя модусы в сообщение, к ним могут относиться: интерактивные экраны, аудио сопровождение, визуальное проектирование. Наряду с созданием новых модусов, диджитализация обеспечивает

новые способы распространения смыслов как текста: в виде QR-кодов, навигаторов с GPS технологией. [4].

Описываемый «знаковый комплекс» формирует лингвистического и семиотического ландшафты. Несмотря на то, что понятие лингвистического ландшафта, появилось около 50 лет назад, в конце 1970-х годов. До конца 1990-х оно было в большей степени связано с социолингвистическом изучением языковой политики и многоязычия. Однако уже на протяжении 20 лет лингвистический ландшафт больше рассматривается с точки зрения когнитивной лингвистики, исследованиями коммуникаций и медиа. Это связано с повышенным вниманием к утверждению того, что сообщение в публичном пространстве никогда не бывает нейтральным [10]. Помимо языка текста и его содержания, рассматривается шрифт, визуальное сопровождение и цвета. М. Мориарти формулирует лингвистический ландшафт как набор семиотических свойств, которые выполняют локализованное действие [14]. Однако некоторые ученые выделяют новое, более расширенное понятие лингвистического ландшафта как семиотический ландшафт. Так, А. Яровски и К. Турлоу определяют семиотический ландшафт как общественное пространство с видимым размещением лингвистического материала [20]. Примечательно то, что исследователи приравнивают экстралингвистические факторы, такие как визуальный контекст, выбор верстки текста и грамматику цвета к «лингвистическим материалам».

Лингвистический и семиотический ландшафты определенного корпоративного музея могут быть рассмотрены в рамках дискурс-анализа как часть дискурса корпоративного музея. Французский лингвист Э. Бенвенист, отмечает, что дискурс – это речь или сообщение, присваиваемое говорящим [3, с. 124]. Сообщение тоже может быть мультимодальным. Следовательно, справедливо положение о том, что дискурс мультимодален, ведь транслирующие информацию семиотические системы обеспечивают взаимодействие модусов. Исследование мультимодальности в дискурсе шире, чем анализ лингвистических и семиотических ландшафтов. Дискурс анализ, помимо экспонируемых стендов и предложенной сканируемой или прослушиваемой информации, включает в себя маркетинговый материал (брошюры, буклеты, официальный сайт), а также анализ опросов и интервью.

Кейс-стади шоколадной фабрики «Линдт». В рамках данного исследования будет рассмотрена мультимодальная коммуникация в корпоративно-музейном дискурсе на примере шоколадной фабрики «Линдт», располагающейся в пригороде Цюриха, Швейцария. Основным методом исследования в этой части является нарративный анализ, основанный на рассказе автора.

В XVII–XIX (начало) веках основной аудиторией музеев, в том числе и корпоративных музеев, были английские джентльмены, совершающие большое путешествие по континентальной Европе, что считалось важной частью образования [18, с. 290-292]. Состоятельные английские джентльмены посещали страны так называемой «старой Европы»: Францию, Германию, Италию и Швейцарию. В программу входили посещения университетов, художественных музеев, христианских святынь и природных достопримечательностей. Однако вскоре производители уникальных продуктов, таких как эмментальский и грюйерские сыры, аппенцелевские пряники, печенье «Камбли», невшательский абсент, а затем и шоколадные производства («Линдт», «Кальер», «Рагуза»), организовывали дегустации для туристов в надежде на создание новых партнерских отношений для экспорта, учитывая, что путешествующие юноши были состоятельны и происходили из высокопоставленных семей. Осмотр производства и последующие дегустации пользовались популярностью, потому что они были переменной вида деятельности для уставших от бесконечных горных прогулок туристов [21, р. 310-315]. Однако

корпоративные музеи в современном понимании оформлялись в конце XX, начала XXI веков. Таким образом, мы видим, что отрасль корпоративных музеев зародилась Швейцарии.

Из корпоративных музеев, представляющих продукты питания, можно выделить в отдельную категорию музеев, посвященные сладостям. Неслучайно один из самых известных эпизодов дня детской вседозволенности принадлежит сказке британского писателя Роальда Даля «Чарли и шоколадная фабрика». Ввиду вреда, который может представлять шоколад для здоровья, наиболее вероятно, что шоколадная фабрика для большинства людей не становится местом регулярного посещения, что подтверждается высокой ценой за входной билет (на март 2023 года цена за входной билет составляет 30 CHF). Музей производства шоколада занимает прочное место в индустрии развлечений из-за запретности, и в то же время инфантильного характера этого опыта. Будучи местом, предполагающим создание «сказки» зачастую для взрослого человека, шоколадная фабрика призвана «поразить» посетителя. Таким образом,



**Рис. 1. Фасад здания
(архив автора)**

музей шоколадного производства с точки зрения использования технологий в мультимодальной коммуникации представляет особый интерес. В свою очередь, шоколадная фабрика «Линдт» была выбрана ввиду того, что ее корпоративный музей является одним из самых современных музеев планеты, будучи открытым сразу после пандемии в конце 2021 года. Более того, он является одним из наиболее популярных музеев страны, который ежедневно посещает от 1,000 до 2,000 тысяч человек. Безусловно, большинство посетителей музея иностранцы, что повлияло



**Рис. 2. Приветственный стенд (архив
автора)**

даже на официальное название музея, которая является неотъемлемой частью лингвистического ландшафта. Название компании, находящаяся в Швейцарии, позиционирующей себя как швейцарский бренд, оформлено на английском языке – «Lindt. Home of Chocolate». Это название закреплено и на официальном сайте, и на фасаде здания музея. Приверженность названию подкрепляется отказом переводить его. Так, на испанский, итальянский и французский название не переведено, когда на китайский перевод есть. Это можно объяснить желание корпорации централизовать влияние своего бренда. Однако

наличие перевода на китайский иллюстрирует языковую политику, проводимую по отношению к разным туристам. Предполагается, что гости из Китая больше нуждаются в переводе, если не ввиду незнания языка, так из-за долгосрочной ориентации (по Хофстеде), в рамках которой англицизмы не будут приняты всеми.

В итоге, посетителям предлагается выбор 6 языков для аудиогuida: немецкий, английский, французский, итальянский, испанский, китайский. Интересной разработкой музея является аудиогид на немецком языке, разработанный для детей. Аудиогид рассчитан на детей до 10 лет, которым тяжелее воспринимать информация с большим количеством чисел и дат. В «детский» аудиогид добавлено больше звуковых эффектов, чтобы сделать рассказ более увлекательным.

Музей условно можно разделить на две части: 1. залы, посвященные истории; 2. дегустационное пространство. Важно отметить, что начинается и завершается тур по музею экспонатами и активностями, обеспечивающими «туристический взгляд». Данная концепция Дж. Урри [22] заключается в идее, что турист или посетитель обречен иметь особую, возможно даже альтернативную реальности точку зрения на посещаемое место, что побуждает его делиться своими впечатлениями посредством обмена информации с окружающими. Например, «туристический взгляд» совершенно изменил отношение филистеров к Пизанской башне. А. Яровски и К. Турлоу [20] с помощью мультимодального семиотического анализа установили связь между популярностью фотографий, изображающих туристов «поддерживающих» башню с восприятием Пизанской башня как аттракциона, а не объекта исторического наследия, которое выразалось в большом использовании разговорной лексики в оформлении стендов и буклетов, в снижении качества их верстки. Однако очевидно, что такой аттракцион имеет символическую власть, позволяющий повысить собственный человеческий капитал. Это качество чрезвычайно ценно для корпоративного музея, ведь посетители сами рекламируют бренд через собственные каналы коммуникация, особенно через социальные сети [19]. В «Линде» тоже есть объект символической власти - шоколадный фонтан в виде ложки, который побуждает туристов делать постановочные фотографии, а затем делиться ими в сети, привлекая новых клиентов. Необходимо упомянуть о том, что рядом с фонтаном нет указателей, предлагающих делать подобные фотографии. «Туристический взгляд» создал новый смысл для экспоната музея, изменив семиотический код пространства.



Рис. 3-6. Шоколадный фонтан на входе в музей «Линдт» (взято из социальных сетей)

Первая часть музея завершается мультимодальным объектом. Посетители, могут зайти в кабинку в виде коробке конфет, а затем, сфотографировавшись с помощью интерактивного экрана, можно отправить себе фотографию оформленной одной рамках с атрибутикой бренда на адрес электронной почты. Таким образом, компания получает контактные данные посетителей, которые могут быть использованы для получение обратной связи после посещения музея или для рекламы специальных акций компаний. И задействованы следующие модальностные параметры по Вавиловой [2]:

1. аудиальный (звуковые эффекты): звук вспышки во время создания кадра;

2. языковой (устный и письменный): посетители могут напечатать свои контактные данные или воспользоваться голосовым набором;

3. визуальный (статичный и динамичный): пользователь может поменять фильтр/рамку фотографии (динамичный) и, выбрав, отправить себе финальный вариант (статичный);

4. соматосенсорные (пространственный): посетители должны переместиться в специальную фотокабину, а также должны найти положение, при котором они попадают в кадр с выбранным фильтром.

Вторая часть музея завершается перформансом. Посетитель сканирует свой билет. Затем ему выдается специальная фишка, которую он вставляет в автомат из прозрачного пластика, через который видна сложная механическая конструкция, меняющая фишку на небольшую коробочку с шоколадом. Пока работает механизм, загорается ближайший экран, на котором шоколадье, коротко рассказывает про свою работу в компании. А затем протягивает руку к механизму и как бы передает шоколад посетителя через специальную емкость. Здесь так же присутствуют все модальностные параметры по Вавиловой [2]. Однако присутствует уже мультимодальный кинематографический прием разрушения четвертой стены, так как персонаж с экрана создает вид прямой коммуникации с посетителем.

Ещё больше прослеживает аспектов мультимодальной коммуникации располагается в первой части музея, посвященной производству и истории шоколада, истории фабрики. Первый зал посвящен производству шоколада компанией «Линдт». Каждому этапу производства отведен экран с QR-кодом, который транслирует деятельность рабочего. На рисунке 10 изображен экран с фильмом в процессе



Рис. 8-9. Автоматическая машина по выдаче шоколада после сканирования QR-кода на билете (архив автора)



Lindt HOME OF CHOCOLATE

Рис. 7. Фотография, сделанная с помощью автомата в музее «Линдт» (архив автора)

культивирования. В итоге, посетителю доступен документальный фильм о производстве шоколада по частям. Преимущество такого подхода заключается в том, что посетитель сам формирует содержание своей экскурсии: можно пропустить тот или иной этап производства, или изменить порядок ознакомления. Так, известная модель Шеннона-Уивера видоизменяется, ведь характер сообщения определяет не только отправитель, но и получатель.

Следующий зал посвящен истории употребления шоколада. В отличие от предыдущего рассмотренного зала, здесь задействован не устный, а письменный модальностный параметр. Если посетитель дотрагивается до определенного предмета на столе, то появляется текст с информацией о периоде, которые символизирует выбранный предмет.

Дегустационный блок так же объединяет соматосенсорику и обоняние. Наиболее интерактивной частью дегустации является «с загадкой». Посетителю доступны несколько автоматов, но, на первый взгляд, неизвестно, какой вид шоколада предлагается. Чтобы понять правильно ли посетитель угадал вид шоколада, он должен обойти автомат и узнать название. Таким образом, задействованы:

1. обоняние: при определении вида шоколада;
2. соматосенсорные: (телесные) при получении шоколада и (пространственные) при поиске названия шоколада;
3. письменные.



Рис. 10. Экран из зала, посвященному производству шоколада



Рис. 11. Экспонат из зала, посвященного истории употребления шоколада

Заключение. Итак, мы видим, что экспонаты с разными типами мультимодальными средствами передачи информации являются эффективным способом представления информации. Во время взаимодействия с такими экспонатами посетитель становится соавтором собственного музейного опыта. Более того, история шоколадной фабрики «Линдт» также доказывает важность наличия символической власти музея, которая может обеспечить институцию посетителями. С особым вниманием стоит отнестись к формированию лингвистического ландшафта, так как иерархия надписей может свидетельствовать о языковой политике музея, предпочитаемом языке.

В итоге, корпоративным музеям, желающим перенять опыт фабрики «Линдт», будут полезны следующие рекомендации:

1. для большего количества экспонатов оправданно использовать несколько модальностных параметров;
2. создать символическую ценность музея, которая обеспечит узнаваемость и привлекательность музея;
3. предоставить информацию на разных языках (аудиогиды);
4. сделать посетителя соавтором своего музейного опыта (дать возможность самостоятельно определять наполнение экскурсии);
5. обеспечить возможно опробовать изготавливаемую продукцию;
6. постараться получить контакты посетителя, чтобы запросить обратную связь, рассказывать об акциях;
7. начинать и заканчивать тур наиболее яркими, мультимодальными экспонатами.

Дальнейшие исследования могут быть направлены на изучения вопроса имплементации предложенной инструкции в российских корпоративных музеях.

Список литературы

1. Бекмансурова Е. В. и др. Корпоративный музей как инструмент бренда предприятия. – 2012.
2. Вавилова Жанна Евгеньевна, Хусаинов Айдар Фаилович, Якубова Диляра Джавдетовна, Паркалов Алексей Викторович. Мультимодальность в коммуникативной ситуации // Манускрипт. 2016. №3-1 (65).
3. Гийому Ж., Мальдидье Д. О новых приемах интерпретации, или проблема смысла с точки зрения анализа дискурса // Квадратура смысла. – М.: Прогресс. – 1999. – С. 124-136.
4. Гюнтер К. Социальная семиотика и вызовы мультимодальности // Политическая наука. – 2016. – №. 3. – С. 77-100.
5. Мастеница Е. Н. Миссия музея в ракурсе проблем межкультурной коммуникации // Труды Санкт-Петербургского государственного института культуры. – 2010. – Т. 190. – С. 256-262.
6. Науменко Т. В., Морозова Д. А. Теория межкультурных измерений Г. Хофстеде как методологическая основа исследования современных социальных процессов // Международный журнал исследований культуры. – 2018. – №. 1 (30). – С. 144-154.
7. Никишин Н. А. Музей и его корпорация // Музей. – 2009. – №. 4.
8. Хурматуллин А. К. Понятие дискурса в современной лингвистике // Ученые записки Казанского университета. Серия гуманитарные науки. – 2009. – Т. 151. – №. 6. – С. 31-37.
9. Хутыз И. П. Мультимодальность академического дискурса как условие его коммуникативной успешности // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 2: Филология и искусствоведение. – 2016. – №. 1 (172). – С. 90-95.
10. Blommaert J. *Ethnography, superdiversity and linguistic landscapes: Chronicles of complexity.* – Multilingual Matters, 2013. – Т. 18.
11. Bourdieu, P. (1991). *Language and symbolic power.* Harvard University <https://doi.org/10.1177/0308275X7900401308>
12. Du J., Cui M. Intercultural Dialogues in Third Spaces: A Study of Learning Experiences of Museum Visitors // Journal of Transcultural Communication. – 2021. – Т. 1. – №. 1. – С. 79-101.
13. Half a million museum visitors at the Lindt Home of Chocolate // Lindt Home of Chocolate URL: <https://www.lindt-home-of-chocolate.com/en/press/medienmitteilung->

eine-halbe-million-museumsbesucher-im-lindt-home-of-chocolate/ (дата обращения: 16.04.2023).

14. Moriarty M. Contesting language ideologies in the linguistic landscape of an Irish tourist town //International Journal of Bilingualism. – 2014. – Т. 18. – №. 5. – С. 464-477.

15. Nissley N., Casey A. Viewing corporate museums through the paradigmatic lens of organizational memory: The politics of the exhibition //British Journal of Management. – 2002. – Т. 13. – №. 1. – С. 35-45.

16. Pfannes C. et al. Brand narratives: Content and consequences among heritage brands //Psychology & Marketing. – 2021. – Т. 38. – №. 11. – С. 1867-1880.

17. Piątkowska K. The Corporate Museum: A New Type of Museum Created as a Component of Marketing Company //International Journal of the Inclusive Museum. – 2014. – Т. 6. – №. 2. – С. 29-37.

18. Smith S. P. Aestheticising empire: the colonial picturesque as a modality of travel //Studies in Travel Writing. – 2019. – Т. 23. – №. 3. – С. 280-297.

19. Smith S. P. Tourism and symbolic power: Leveraging social media with the stance of disavowal //Journal of Sociolinguistics. – 2021. – Т. 25. – №. 4. – С. 578-595.

20. Thurlow C., Jaworski A. 'Two hundred ninety-four': Remediation and multimodal performance in tourist placemaking //Journal of Sociolinguistics. – 2014. – Т. 18. – №. 4. – С. 459-494.

21. Towner J. The grand tour: A key phase in the history of tourism //Annals of tourism research. – 1985. – Т. 12. – №. 3. – С. 297-333.

22. Urry J. The tourist gaze "revisited" //American Behavioral Scientist. – 1992. – Т. 36. – №. 2. – С. 172-186.

23. Van Leeuwen T. Multimodality, genre and design //Discourse in Action. – Routledge, 2005. – С. 85-105.

Хидоятова Милана Назимовна

4 курс бакалавриата

ОП «Международные отношения»

Факультет мировой экономики и политики

Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики»

(Москва)

mnkhidoyatova@edu.hse.ru

Научный руководитель:

Карамалак Ольга Алексеевна

Кандидат филологических наук, доцент

Школа иностранных языков,

Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики»

Коммуникация русского наследия в коллекции Весна-Лето 2021 бренда Ulyana Sergeenko Haute Couture
Communication of Russian Heritage in Ulyana Sergeenko's Haute Couture Spring-Summer 2021 Collection

АННОТАЦИЯ

Российский бренд Ulyana Sergeenko был основан в 2011 году, однако он уже имеет сформировавшиеся ценности и обладает богатым культурным наследием. Этот молодой бренд стал воплощением принципа аутентичной долговечности и ностальгии, воссоздавая образы коммунальных квартир, игрушек детства, кавказской культуры и т. д. Несмотря на актуальность сохранения культурного наследия, наблюдается недостаток научной литературы и исследований, посвященных коммуникации наследия посредством моды. Следовательно, целью данной работы является анализ коммуникации русского наследия в весенне-летней коллекции 2021 (SS 2021) российского бренда Ulyana Sergeenko Couture посредством визуальных и вербальных символов. Результаты показывают, что коллекция построена вокруг ретро перспективы — образа Веры Холодной, актрисы немого кино (фигура) и стиля ар-деко (фон); все элементы переплетаются в целостную картину (гештальт). Основу коллекции составляют русские народные промыслы, которые представлены в каждом предмете одежды и служат отражением русской культуры. Периферией являются цвета и ткани. Важность этого исследования заключается в рассмотрении проблемы сохранения культурного наследия, народных промыслов и истории путём диалога высокой моды и аудитории. Также пример бренда Ulyana Sergeenko Haute Couture иллюстрирует, как можно с помощью наследия не только добиться мирового признания, но и сохранить и распространить самобытность народа. Данная работа вносит вклад в существующую литературу по моде и культурной коммуникации.

Ключевые слова: Высокая мода, коммуникация, наследие, подлинное долголетие, ностальгия, идентификация бренда, Ульяна Сергеенко

ABSTRACT

Russian brand Ulyana Sergeenko was founded in 2011, however, it has rich cultural heritage with core values. This young brand has become the embodiment of the principle of authentic longevity and nostalgia recreating images of communal apartments, childhood toys, Caucasian culture, etc. Despite the importance of cultural heritage preservation, there is a lack of scientific literature and research on heritage communication through fashion. Consequently, the survey is dedicated to the analysis of heritage communication of the

Spring-Summer Collection 2021 (SS 2021) of the Russian brand Ulyana Sergeenko Haute Couture. The main purpose of this study is to provide a comprehensive understanding of how Russian heritage is communicated through Sergeenko's designs via visual and verbal cues. The results show that the collection is constructed around the retro perspective – the image of Vera Kholodnaya, an actress of silent cinema (figure) and art deco style (background); all the elements are intertwined into the whole picture (gestalt). The core of the collection comprises Russian crafts which are represented in each clothing item and serve as a reflection of Russian culture. As a result, a mesmerizing dialogue is established with the audience, drawing them into a world of aesthetic beauty. The importance of this research is to consider the problem of preserving cultural heritage, folk crafts and history through a dialogue between haute couture and the audience. Also, the example of the Ulyana Sergeenko Haute Couture brand illustrates how it is possible with the help of heritage not only to achieve global recognition, but also to preserve and spread the identity of the people. This work contributes to the existing literature on fashion and cultural communication.

Key words: Haute Couture, communication, heritage, authentic longevity, nostalgia, brand identity, Ulyana Sergeenko

Наследие — важный элемент маркетинговой и коммуникационной стратегии бренда, выступает связующим звеном между философией бренда и ее пониманием потребителем, а также является аспектом в коммуникации между брендом и заинтересованными сторонами. Некоторые исследователи определяют наследие как инструмент, который формулирует взгляды и ценности потребителей [27, с. 205], другие [21, с. 177] отмечают, что наследие создает эмоциональную коммуникацию с потребителями.

Говоря о высокой моде, стоит отметить, что она в целом представляет собой важное социокультурное явление, связанное с искусством и настроением определенной эпохи, историей, которую она вбирает в себя. Это отражается в культурном наследии, которое присутствует в философии и идентификации бренда, делая его уникальным и самобытным, как например, анализируемый бренд Ulyana Sergeenko. Для формирования философии наследия бренду не обязательно иметь длинную историю, она может проявляться в эстетическом долголетии, которое передается через коллективное культурное наследие и красоту ушедших эпох, осуществляя эстетизацию прошлого, делая бренд стильным и привлекательным [14, с. 7].

Высокая мода включает разнообразие, инклюзивность и взаимное уважение, параллельно исправляя зыбкие предрассудки, оставшиеся в памяти прошлого. Некогда в мире моды дизайнеров домов наследия строго призывали к подражанию, лишённому новаторства. Однако Карл Лагерфельд кардинально изменил это представление в Chanel, смастерив идеальное погружение в симбиозе прошлого и современности [8]. Dior также гордо отдает должное инновационным элементам в рамках своего наследия, погружаясь в волшебный мир сумки Lady Dior и элегантного мотива «cannage» [9]. Сохраняя связи с разнообразными традициями и драгоценным партнерством с мастерами ремесла, Dior воплощает глубочайшее стремление почтить и бережно сохранить культурное наследие в мире моды [15]. Именно бренды, подобные Hermès, несказанно ценят культурное наследие, неизменно пронизывая его традиционное ремесло. Например, модели сумок Birkin и Kelly оцениваются не просто как предмет гардероба, а как произведение искусства [16]. Формат работы «ателье» позволяет бренду поддерживать высокий уровень качества и внимание к каждой детали. Коллекции сумок обычно шьются вручную с использованием секретов мастерства (*savoir faire*). [16]. Согласно Луизы Крю, вещи

относящиеся к предметам роскоши обладают репутацией и историей, их ценность состоит в культурных, исторических и территориальных корнях [3].

Цели данного исследования: проанализировать то, как происходит коммуникация культурного наследия бренда Ulyana Sergeenko Haute Couture.

Следовательно, основными задачами работы являются:

1. Исследовать бренд Ulyana Sergeenko Haute Couture в соответствии с концептуальной моделью «Элементы наследия бренда» [19, p. 8];
2. определить фигуру и фон SS 2021 [27] и семантические ассоциативные поля с ядром и периферией [2, 17, 18].

Для изучения коммуникаций культурного наследия в данной работе используется визуальный и вербальный контент-анализ материала, представленного на официальном сайте бренда [23] с помощью упомянутой выше теории гештальта и теории семантического ассоциативного поля.

Несмотря на то, что мода определенно представляет собой средство коммуникации, способ передачи культурных ценностей и является «мягкой силой», влияющей напрямую или косвенно на репрезентацию страны на международном уровне, в академической среде недостаточно исследований в данном направлении. Более того, отсутствие научной литературы, посвященной коммуникации русского наследия через кутюрные коллекции побудило нас заняться данной проблематикой, анализируя бренд Ульяны Сергеенко.

Актуальность данного исследования нельзя недооценивать, так как этот бренд — единственный российский бренд, представляющим коллекции на Неделе высокой моды в Париже в качестве официального члена-корреспондента. Изучение вопросов коммуникации культурного наследия поможет сохранению культурной идентичности, будет способствовать продвижению брендов, транслировать положительный эстетический имидж страны на международной арене. Данное исследование вносит вклад в устойчивое развитие моды, так как рассматривает основные культурные ценности, важный нематериальный контент, который характерен для данного бренда.

Научная новизна работы состоит в анализе бренда с позиции элементов наследия, разборе коллекции с точки зрения гештальт-теории (фигура, фон), составлении ассоциативного поля коллекции на основе семантического анализа текстовых описаний предметов одежды коллекции: определения ядра и периферии.

Долголетие играет особую роль в формировании бренда и его идентичности, установлении связи с потребителем, будоража его воспоминания. Пекот и др. [19] различают три типа долголетия: юмористическое, ностальгическое и эстетическое долголетие. Концепция юмористического долголетия основана на том факте, что бренды с юмором используют свое наследие и историю, презентуя бренд, тем самым демонстрируя свою актуальность. Для этого компании могут использовать анахронизмы, отсылки к прошлому, сюрреалистические коллажи и пародии на эксцентричные взгляды из прошлого.

Ностальгическое долголетие разработано с учетом психологического аспекта человеческой памяти. Этот подход направлен на пробуждение человеческих эмоций, связанных с воспоминаниями о конкретном событии, эпохе времени, предмете. Эти представления о прошлом можно идеализировать, чтобы создать привлекательную картину. Еще одним методом ностальгического долголетия является обращение к детским воспоминаниям, которые вызывают эмоции [19].

Чтобы сформировать ДНК бренда, необязательно иметь долгую историю, это может проявляться в эстетическом долголетии, которое передается через коллективное культурное наследие и красоту ушедших эпох, осуществляя

эстетизацию прошлого брендом и бренда прошлым, делая изделия стильными и привлекательными [19].

Ярким примером удачного сочетания наследия, ностальгии и актуальной моды является российский бренд Ulyana Sergeenko Haute Couture, основанный в 2011 году и признанный мировой общественностью кутюрным. Этот молодой бренд стал воплощением принципа «эстетического долголетия», в нем воссоздаются образы артефактов советского времени, знаменитых людей прошлых годов, и т.д. Ульяна Сергеенко описывает свой бренд как «сказочный мир, похожий на сон, где элегантность и непримиримая женственность проявляются в его самобытном и изысканном дизайне в стиле ретро» [20]. Эту парадигму можно назвать «Сделано в России», поскольку она использует привлекательность национального наследия, вековых традиций и аутентичности. Концепция «русскости» направлена на то, чтобы сосредоточить внимание на уникальности русской культуры, прототипических особенностях русских людей, их менталитете или идентичности и русской исключительности путем восприятия и концептуализации социальной реальности, российского общества и его идентичности [10]. Отсылка к историческим и культурным истокам подчеркивает национальную самобытность, ее многонациональность и уникальность. Концептуальная модель «Элементы наследия бренда» предполагает пять ключевых элементов наследия [19, р. 8]: (1) долговечность (демонстрация элементов наследия, характерных для бренда, последовательность и преемственность); (2) прежние достижения (деятельность бренда, доказательство приверженности брендом его основным ценностям); (3) история, важная для идентичности бренда (элемент идентификации и пути развития бренда); (4) использование символов (логотипы и атрибуты, используемые для передачи ценностей); (5) основные ценности (следование установленным ценностям бренда и основной философии, в том числе этическая составляющая деятельности бренда).

Долговечность: бренд Ulyana Sergeenko был построен на исторических и культурных истоках, которые придают ему национальную идентичность, и уникальность. Ульяна Сергеенко создала свои правила игры, которым она придерживается с момента основания бренда (наследие, культурная идентичность, уникальные ремесла, высокое качество, внимание к деталям, создание целостной картины повествования). Применение русских народных промыслов делает продукцию бренда непохожей на другие и узнаваемой в мире моды. Своими изделиями и презентацией Ульяна Сергеенко задает предпочтения целевой аудитории, стремясь получить уникальный и «живой» продукт с историей [11, р. 126].

Прежние достижения: в настоящее время бренд входит в состав Парижского Синдиката Высокой моды и представляет коллекции в качестве официального участника Недели высокой моды в Париже. Любой показ или выставка бренда Ulyana Sergeenko создаёт ощущение нахождения на сцене театра, в окружении ярких декораций. Такой подход позволяет дать каждому зрителю возможность получить приятные впечатления от передаваемых образов, например, актрисы Веры Холодной, загадочного образа Карелии и др., сделать интересные открытия и найти уникальные изделия. Благодаря такой культурной идентичности бренд приобрел популярность среди таких знаменитостей, как Дита фон Тиз, Бейонсе, Леди Гага, Наталья Водянова и др. [24].

История: российский бренд Ulyana Sergeenko, как уже отмечалось ранее, был основан в 2011 году, но в то же время он имеет богатое культурное наследие, которое погружает потребителя в русскую культуру и передает дух той или иной эпохи. Этот бренд работает в парадигме «Made in Russia», поскольку базируется и использует привлекательность наследия нации, накопленных традиций и аутентичности.

Концепция русского наследия направлена на акцентирование внимания на уникальной русской культуре [10]. Ремесло тесно связано с историей и национальными особенностями народа.

Использование символов: Логотип бренда — маленькая красная лошадка-качалка, представляющая русскую игрушку, которая была популярна в детстве Ульяны Сергеенко [1]. Этот символ транслирует ценности прошлого и формирует миссию бренда — «транслировать и сохранять традиционные ценности и исторический код русской культуры» [4]. Также бренд использует монограмму «УС», тем самым, закрепляя за собой имя создателя (инициалы).

Основные ценности бренда: высокое качество, уникальность и эстетика изделий, что является атрибутом роскошного образа жизни. Лаконичность силуэтов скрывает множество декоративных элементов, деталей и стежков, созданных вручную. Поэтому большинство тканей, которые используются брендом — натуральные: шерсть, шелк, дерево и т.д. Национальные русские промыслы — часть духа «русскости», который Ульяна Сергеенко сделала особенностью бренда. Сохранение и развитие драгоценных навыков и традиций русского народа — основные ценности бренда [5], вокруг которых строится его философия. Все эти ценности бренда отразились в коллекции Весна-Лето 2021.

Коллекция Ульяны Сергеенко весна-лето 2021 может быть проанализирована сквозь призму гештальт теории. Гештальт-теория предполагает, что целое больше, чем сумма частей, и этот принцип безупречно проявляется в дизайне Ульяны Сергеенко. Принцип соотношения фигуры и фона проявляется в контрастных элементах, которые разграничивают передний и задний планы. Закрытость достигается за счет деталей и их продуманного расположения, что привлекают воображение зрителей. Принципы сходства и близости используются при группировке похожих узоров или цветов, создавая целостную картину. Непрерывность достигается за счет плавных линий и непрерывных узоров, добавляющих движение.

В основе коллекции — фигура богемной и романтической, сильной и смелой, желанной и неизменно элегантной женщины, Веры Холодной, «королевы экрана», самой известной российской актрисы немого кино начала XX века. Вера Холодная известна своей изящной красотой и пронзительным взглядом больших глаз. Фоном коллекции можно назвать стиль ар-деко (Рис.1).



Рис. 1. Фигура и фон коллекции весна-лето 2021

Цветовая палитра коллекции также тщательно подобрана, чтобы отразить образ Веры Холодной. Основные цвета, использованные в платьях, — красный, черный, белый и бежевый. Эти цвета имеют большое значение в индустрии моды, преодолевая время и тенденции. Черный цвет символизирует грацию и величие, красный — энергию, решительность, страсть и силу, белый — веру и чистоту [12]. Благодаря использованию этих цветов коллекция эффективно передает дух эпохи, воплощая в себе ее загадочную привлекательность и величие. Использование этих вечных цветов создает ощущение загадочности и элегантности всей коллекции. В

Таблице 1 представлены отсылки к фигуре (Вера Холодная) и фону (стиль ар-деко) коллекции.

Отсылки к Вере Холодной	Отсылки к Ар-деко
Макияж	Графические элементы и декорации
Прически	Линии и декор изделий
Цвета изделий	Стиль фотографий
Длина и крой платьев	Геометрические декоративные элементы

Табл. 1. Элементы коллекции, переданные в фигуре и фоне коллекции весна-лето 2021

Фоном коллекции, как отмечалось ранее, является стиль ар-деко. Ар-деко, движение в искусстве XX века, появилось во Франции в 1920-х, популярно в 1930-1940-х. Оно объединяет модерн и неоклассицизм, с влиянием кубизма и футуризма [6, с. 2] Профессор Девидар [13] отмечает, что ар-деко, недолговечное, но влиятельное движение, оставило свой след в американской архитектуре, моде, искусстве и мебели. С 1925 по 1940 год оно предлагало освежающий отход от предыдущих эклектичных стилей. Вдохновленные Парижской выставкой 1925 года, здания демонстрировали богато украшенные геометрические и цветочные орнаменты. В то время как в некоторых из них использовались детали ручной работы, другие предпочитали экономичные машинные украшения. В этом совместном движении участвовали архитекторы, художники, скульпторы и дизайнеры.

Влияние этого культового дизайнерского направления прослеживается в каждой из деталей изделий этой коллекции. От смелых геометрических узоров до изящных линий и роскошных материалов, Сергеенко умело передает суть роскоши и гламура ар-деко. Платья коллекции украшены замысловатым бисером и вышивкой, напоминающими о декадентском мастерстве той эпохи. Цветовая палитра с ее богатыми оттенками драгоценных камней и контрастными нейтральными тонами еще больше усиливает эстетику ар-деко. Ульяна Сергеенко безупречно переплетает прошлое и настоящее, создавая коллекцию, которая прославляет неподвластное времени очарование ар-деко, вдохновляясь вестибюлями метро «Аэропорт» [1].

Благодаря умелому сочетанию цветов, форм и фактур Ульяна Сергеенко достигает гармоничного баланса, передающего дух Веры Холодной и эпохи ар-деко, перенося зрителя в ушедшую эпоху. Сочетая образ Веры Холодной и стиль арт-деко, Ульяна Сергеенко создает завораживающую коллекцию, которая запечатлевает образ изящной, богемной женщины и геометрических, цветочных орнаментов, что создают единый благородный и изящный образ, передающий дух эпохи ар-деко и облик «королевы экранов», Веры Холодной

Далее в задачи исследования входило обозначение ядра и периферии коллекции, которые определяются с позиции отражения наследия. Ядро определялось посредством анализа 48 предметов одежды, представленных на официальной странице коллекции весна-лето 2021 и определения постоянных и повторяющихся вербальных описаний с позиции важности наследия. В результате было определено, что в описании каждого изделия присутствует национальный промысел, а также слово «ручная работа», поэтому мы определили национальные промыслы как ядро коллекции для передачи культурного наследия бренда. Ремесла — отличительная черта, характерная для народного промысла русских людей и русского культурного наследия, поэтому они определяются как ядро коллекции. Названия народных ремесел представляют собой топонимы: Елецкое кружево,

Гусевский хрусталь, Ростовский хрусталь, Кадомский вениз, Крестецкая строчка, тем самым связывая промыслы с местом их основания, в чем и проявляется суть сохранения культурного наследия (Таблица 2). Многие вещи украшены деталями ручной вязки или вышивки, такими как бисер, кристаллы, кружево и шелковые детали. Использование кристаллов из Гусевского хрусталя подчеркивается в нескольких изделиях.

Название ремесла	Время возникновения	Место в коллекции
Гусь-Хрустальный	С 1756 года	Гусь-Хрустальный использовался для создания крошечных декоративных элементов или вышивки. На хрустальном заводе в Гусь-Хрустальном изготавливали детали с алмазной гранью. Чтобы получить необходимые детали, мастера выдували вазы, которые затем разбивали – и в итоге покрывали алмазной пылью получившиеся осколки. Фрагменты также украшены рукотворными изображениями цветов. Хрустальные детали украшают платья, шляпки, сумки, а также пояс и ремень.
Елецкого кружево	С конца XVIII века	Кружевницы ателье «Кружевной край» создавали кружевные элементы, сплетенные на коклюшках в авторской технике.
Кадомский вениз	С 1927 года	На вышивку в технике Кадомского вениза уходит более 566 часов работы кружевниц. Особенностью кадомской вышивки является плетение белыми нитками по белому в сочетании с игольным кружевом по венецианскому узору (отсюда и название «вениз»).
Ростовская финифть	С XVIII века	Броши и пуговицы с уникальным узором создавались на фабрике Ростовской финифти. Стекловидные эмали - с цветами, монограммой «УС» и геометрическими орнаментами – использовались для украшения шелковых платьев, шерстяных пальто, костюмов, сумок и поясов. Все рисунки были разработаны в конструкторском бюро Ульяны Сергеенко совместно с художниками-эмальерами Ростовской финифти.
Крестецкая строчка	С 1860-х годов	В ателье Ульяны Сергеенко привлекают работы вышивальщиц, владеющих техникой старинной вышивки. Крестецкая строчка — техника ручной вышивки, основанная на перекрещивании ниток на ткани, с помощью которой создаются красивые и детальные узоры. Данная вышивка используется в кутюрной коллекции бренда для украшения элементов плеча.
Вышивка бисером	С XI века	Элементы собираются из нескольких оттенков бисера, а благодаря технике деграде создается эффект дополнительного объема. Сложность

		техники заключается в том, что каждая нить продевается сквозь бисер – так сантиметр за сантиметром и килограмм за килограммом выплетается все изделие.
--	--	--

Табл. 2. Русские национальные ремесла, использованные в коллекции весна-лето 2021 [1, 22]



Рис. 2. Ассоциативное поле коллекции весна-лето 2021

Периферия, важная для передачи культурного наследия коллекции, состоит из цветовой палитры коллекции и материалов изделий (Рис. 2). Цвета и материалы вносят вклад в формирование образа, передачи настроения коллекции и элементов ее вдохновения, образа Веры Холодной и стиля ар-деко), однако они не являются определяющими для передачи наследия. Анализ описаний изделий показал, что основными цветами коллекции являются черный, белый, красный (и его оттенки: бордовый, алый, рубиновый), также присутствуют бежевый (кремовый, жемчужный, телесный), серый, нежно-розовый, темно-синий цвета [23]. Например, на сайте чаще можно встретить следующие описания: «белый жакет с декоративными вставками, белое боди, белая юбка, белая шуба, рубиновое платье, алое платье, красный жакет, бархатное шелковое платье бордового цвета, черное корсетное платье, черная повязка на голову, черное поло, черное пальто и др.» [23]. Также на сайте упоминаются «серое платье, корсет телесного цвета, нежно-розовая юбка, кардиган и юбка жемчужного цвета, темно-синее платье» [23]. Коллекция включает такие элементы, как платья, топы, корсеты, блузы, кардиганы, жакеты, пальто, шубы, юбки и брюки, а аксессуары варьируются от головных уборов и ювелирных изделий до сумок и обуви [23].

В коллекции особое внимание уделяется натуральным тканям (шелк, шерсть, дерево). Качество и «натуральность» изделий играют важную роль для Ульяны Сергеенко, являясь одной из основных ценностей бренда. Так, например, упоминаются: «шерстяное пальто с винтажным воротником, плетеная баска, очки с резьбой, белое платье из шелкового кади, созданный вручную деревянный клатч, платье из шифона, платье из шелковой органзы, корсет из шелковых нитей и др.» [23].

Элементы коллекции были изготовлены по всей России с использованием различных ремесел (Елецкое кружево, Ростовская финифть, Гусевский хрусталь, Кадомский вениз и Крестецкая строчка) и высококачественных натуральных материалов, а затем собраны воедино в Москве.

Результаты показывают, что идентичность и наследие бренда строятся вокруг исконных ремесел и ретро-брендинга, носящего ностальгический характер (образ Веры Холодной и стиль ар-деко). Наследие и уникальные национальные ремесла

создают идентичность бренда Ульяны Сергеенко, рассказывающую свою собственную историю, отличную от других, и способную вызывать чувство ностальгии.

Таким образом, обращение к историческим и культурным истокам наполняет коллекцию национальной идентичностью, ее многонациональностью и уникальностью. Национальные ремесла, натуральные ткани, ручная работа, культурное наследие, ностальгия, долговечность объединяются в единую целостную картину коллекции, ее гештальт. Русская культура транслируется через изделия благодаря русским техникам ремесел и рукоделия. Главная особенность бренда — трансляция русской культуры через изделия. Благодаря эстетике, историческим отсылкам и уникальной презентации бренду удастся наладить диалог с аудиторией, вовлекая ее демонстрацией процесса создания продукции, источников ее вдохновения. Каждый продукт — свидетельство воплощения русской культуры, искусно воплощенной в жизнь с помощью традиционных ремесел и рукоделия. Скрупулезное мастерство демонстрирует богатое наследие и художественное самовыражение. В результате возникает завораживающий диалог со зрителем, увлекающий его в мир эстетической красоты. Исторические отсылки, вплетенные в элементы коллекции, придают ей глубину и смысл, погружая зрителей в вечные истории прошлого. Уникальная презентация еще больше усиливает впечатления, обеспечивая глубокое восприятие российского наследия.

«Сегодня бренд хорошо известен за пределами России, среди клиентов и поклонников Дома моды Ulyana Sergeenko мировые звезды и первые лица государств. Актрисы Анджелина Джоли, Рене Зеллвегер, Николь Кидман, Пенелопа Крус, Эмма Стоун, Эмилия Кларк, Энн Хэтэуэй, Лили Коллинз и многие другие, выбирают платья Ulyana Sergeenko для важных мероприятий и выходов в свет. В изделиях бренда были также замечены Ким Кардашьян, Леди Гага, Хейли Бибер, Блейк Лайвли, а музыкальные дивы, как Бейонсе, Рианна, Мадонна доверяли Ulyana Sergeenko создание костюмов для своих клипов и туров» [25] — именно так позиционирует себя на сегодняшний день бренд Ульяны Сергеенко, дизайнер гордится масштабом своего бренда и возможностью рассказать широкой аудитории о русском наследии и уникальности.

Данное исследование может внести вклад в аналогичные исследования по коммуникации наследия, ДНК бренда и сторителлингу. Работа будет полезна специалистам по коммуникации в сфере моды, маркетологам и другим профессионалам, заинтересованным в развитии модных брендов, стремящихся к созданию высокой моды и продвижению своего бренда на международной арене, поскольку в ней рассматривается случай создания сильной ДНК бренда и внедрения национального наследия для улучшения коммуникации с потребителями.

Список литературы

1. Весна-лето 2021. Ulyana Sergeenko Couture. // Blueprint. URL: <https://theblueprint.ru/fashion/shoot/ulyana-sergeenko-couture-2021> (Дата обращения: 29.04.2023).
2. Караулов Ю. Н. Структура лексико-семантического поля // Филологические науки. 1972. No 1. С. 42–53.
3. Крю Л. Территория моды: потребление, пространство и ценность; пер. с англ. Е. Кардаш. — М.: Новое литературное обозрение, 2020. — 232с.
4. Локальная мода: рассказываем, какие российские дизайнеры представлены в Галерее «Времена Года». 2022. URL: <https://vremenagoda-moscow.ru/blog/lokalnaya-moda-rasskazyvaem-kakie-rossiyskie-dizaynery-predstavleny-v-galeree-vremena-goda/> (Дата обращения: 07.05.2023)

5. О бренде. URL: <https://ulyanasergeenko.com/page/about> (Дата обращения: 25.04.2023)
6. Стерноу С. А. Арт Деко. Полеты художественной фантазии / А. С. Стерноу. Минск: Белфакс, 1998 — 63 с.
7. Baudrillard, J.: *Simulacra and Simulation*. University of Michigan Press, Ann Arbor. 1994.
8. Borelli-Persson L. How Karl Lagerfeld Reinvented Chanel — and the role of the creative director on today's. In *Vogue: the 1990s episode*. Vogue, 2020. URL: <https://www.vogue.com/article/in-vogue-the-1990s-podcast-episode-4-karl-lagerfeld-the-creative-director> (Дата обращения: 03.05.2023)
9. Borelli-Persson L. What Does Heritage Mean to Fashion Houses Today? Vogue, 2020
10. Broda M. Between a postulate and the reality: on the problem of “Russianness” and “non-Russianness” - not only - Leontyev's ideas, Łódź 2015 — p. 90-131.
11. Brown P. *Aesthetic Intelligence: How to Boost It and Use It in Business and Beyond*. - USA: HarperCollins, 2019. - p. 288 .
12. Color Symbolism and Culture. URL: <https://www.incredibleart.org/lessons/middle/color2.htm> (Дата обращения: 07.05.2023)
13. Dewidar, K. *Art Deco Architectural Style*. 2018
14. Guberman S. *Conceptual Analysis TI - Gestalt Theory Rearranged: Back to Wertheimer JO - Frontiers in Psychology*, 2017 — p. 1-8
15. Halwani, L. Making sense of heritage luxury brands: Consumer perceptions across different age groups. *Qualitative Market Research*, 22(3), 2019 — p. 301-324. <https://doi.org/10.1108/QMR-08-2017-0118>
16. Huey & Draffan 2009.
17. Koffka K. Perception: an introduction to the Gestalt-Theorie. *Psychological Bulletin* 19, 1922 – p. 531-585.
18. Köhler W. *Gestalt psychology: an introduction to new concepts in modern psychology*. New York: Liveright. A revised edition of the 1929 book. Norton, 1992
19. Pecot F., Celhay F., Kacha M., Lombard G. Expressions of the past: A practice-based approach of brand longevity visual translation in advertising, *Journal of Business. Research*, Volume 150, 2022 — p. 121-133, ISSN 0148-2963, <https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2022.06.017>.
20. Pelloux C. Inside The Russian Fairy Tale World Of Ulyana Sergeenko. *Forbes*. 2021. <https://www.forbes.com/sites/ceciliapelloux/2021/09/20/inside-the-russian-fairy-tale-world-of-ulyana-sergeenko/> (Дата обращения: 07.05.2023)
21. Ponsonby-McCabe S. & Boyle E. Understanding brands as experiential spaces: axiological implications for marketing strategists, *Journal of Strategic Marketing*, 14:2, 2006 — p. 175-189, DOI: 10.1080/10427710600662983
22. Ulyana Sergeenko Couture. *L'Officiel Baltics*. 2021. <https://www.lofficielbaltic.com/fashion/vesna-letto-2021-ulyana-sergeenko-couture> (Дата обращения: 29.04.2023)
23. Ulyana Sergeenko. *Spring-Summer* 2021. <https://ulyanasergeenko.com/en/collection/vesna-letto-2021> (Дата обращения: 04.05.2023)
24. Ulyana Sergeenko: Spring-Summer 2021 Couture Collection. *Vanity Teen*. URL: <https://www.vanityteen.com/ulyana-sergeenko-spring-summer-2021-couture-collection/> (Дата обращения: 29.04.2023)
25. VK. Ulyana Sergeenko // URL: https://vk.com/ulyana_sergeenko_moscow (Дата обращения: 03.05.2023)

26. Wertheimer M. Gestalt theory. In W. D. Ellis (Ed.), *A source book of Gestalt psychology*. London, England: Routledge & Kegan Paul, 1938 – p. 1-11

27. Wiedmann K, Hennigs N, Schmidt S, & Wuestefeld T. Drivers and outcomes of brand heritage: Consumers' perception of heritage brands in the automotive industry. *Journal of Marketing Theory and Practice*, 19(2), 2011— p. 205-220. <https://doi.org/10.2753/MTP1069-6679190206>.

ДИАЛОГ КУЛЬТУР В ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЕ И ПРОБЛЕМЫ ПЕРЕВОДОВЕДЕНИЯ

УДК 82–312.9

Богачёва Валерия Михайловна

1 курс специалитета

ОП «Режиссура кино и телевидения»

Факультет анимации и мультимедиа

Сергиево-Посадский филиал федерального государственного бюджетного
образовательного учреждения высшего образования «Всероссийский
государственный университет кинематографии имени С. А. Герасимова»

(Сергиев Посад)

valeriane626b@gmail.com

Научный руководитель:

Власова Евгения Сергеевна

преподаватель Сергиево-Посадского филиала ВГИК

Влияние финской культуры на творчество Дж. Р. Р. Толкина **The influence of Finnish culture on the work of J. R. R. Tolkien**

АННОТАЦИЯ

Произведения Дж. Р. Р. Толкина оказали значительное влияние на мировую культуру. Его творчество нашло отклик у писателей, музыкантов, режиссёров. Лингвисты и филологи не перестают изучать языки, созданные профессором Дж. Толкином. Само явление искусственно созданного языка остаётся актуальным и по сей день, потому что этот процесс – синтез культурного наследия, заключённого в языках многих народов. Дж. Толкин, задумав историю, которая могла бы развиваться вокруг вымышленного языка, по крупицам собирает для него элементы из давно забытых и реальных языков, один из которых – финский, совершенно не похожий на представителей индоевропейской языковой семьи. Но именно финский даёт начало Квенья – древнему эльфийскому языку. Целью настоящей работы является изучение влияния финской культуры на легендарий Дж. Толкина. Для этого приводится описание лингвистических особенностей Квенья и финского языка, их сравнение на примере конкретных элементов слов и словесных конструкций. Далее обосновывается значимость Квенья с точки зрения взаимодействия английской и финской культур. Затем на примере отрывков из «Властелина Колец», «Сильмариллиона» и «Калевалы» демонстрируется то, как диалог финской и английской культур находит отражение в текстах и сюжетах произведений Дж. Толкина.

Ключевые слова: Квенья, искусственные языки, синтез культур, финский язык, диалог культур, Дж. Р. Р. Толкин

ABSTRACT

The works of J. R. R. Tolkien had a significant impact on world culture. His work resonated with writers, musicians, and directors. Linguists and philologists do not stop studying the languages created by Professor J. Tolkien. The very phenomenon of an artificially created language remains relevant to this day, because this process is a synthesis of the cultural heritage contained in the languages of many peoples. Tolkien conceived a story that could develop around a fictional language. He collected elements from long-

forgotten and real languages, one of which was Finnish, completely dissimilar to the representatives of the Indo-European language family. But it is Finnish that gives rise to Quenya, the language of the High Elves. The purpose of this work is to study the influence of the Finnish culture, expressed through language and works written in it, on the legendarium of J. Tolkien. For this purpose, a description of the linguistic features of Quenya and Finnish is given. Their comparison is based on the example of specific elements of words and verbal constructions. Further, the significance of Quenya from the point of view of the interaction of English and Finnish cultures is substantiated. Then, using the example of excerpts from «The Lord of the Rings», «The Silmarillion» and «Kalevala», it is demonstrated how the dialogue of Finnish and English cultures is reflected in the texts and plots of the works of J. Tolkien.

Key words: Quenya, artificial languages, synthesis of cultures, Finnish, dialogue of cultures, J. R. R. Tolkien

Джон Рональд Руэл Толкин занимал должность профессора Кафедры англосаксонского языка (1925-1945) и Кафедры английского языка и литературы (1945-1959) в Пемброк-колледже и Мертон-колледже Оксфордского университета. Но главной его страстью было создание собственных языков, вдохновением и основой для которых служили реальные языки. Среди исследователей творчества Дж. Толкина нет согласия по поводу количества языков, изобретенных писателем для Средиземья [3, с. 167], их количество варьируется от 10 до 20. Но основными в легендарииуме считаются эльфийские Квенья (на основе финского (своего рода эльфийская латынь)) и Синдарин (на основе валлийского).

Изучение финской грамматики оказало глубокое влияние на Дж. Толкина. В письме к У. Х. Одену он говорит: «Я просто опьянел; я оставил попытки изобрести «не сохранившийся в письменном виде» германский язык; а фонетика и структура моего «личного языка» – или череды придуманных языков – приобрела отчётливый финский колорит.» [8, с. 314].

В настоящем же исследовании особое внимание будет уделено лингвистическим особенностям финского языка и Квенья, их межкультурному диалогу, отражённому в текстах произведений Дж. Толкина и финского эпоса. Тем не менее, для начала необходимо дать определение самому Квенья, а также представить его в контексте Финно-Угорской языковой семьи и языковой семьи Средиземья.

Сам термин «Квенья» (Quenya, или Quendya) – прилагательное, образованное от той же основы, что и «quendi» – «эльфы», так что он просто означает «эльфийский». Происхождение слова «Квенья» также могло быть навеяно названием языка квенов – квенским, на котором говорят малочисленные финно-угорские народы.

Что касается финского языка, он относится к финно-балтийской группе финно-угорской языковой семьи. Языки этой группы очень схожи, хотя и не всегда носители этих языков понимают друг друга. А языки, ставшие ответвлением от Квенья, Телерин и Ваньярин, образуют языковую группу Калаквенди (от кв. «kala» – «свет» и «quendi» – «эльфы», т. е. «эльфы света»). Но в отличие от финно-балтийских языков, эти эльфийские языки можно считать диалектами друг друга, поскольку они взаимно понятны. Например, слово «золотой цвет» выглядит так: кв. «laure», ван. «laurë», син. «glor» и тел. «glaure». Во всех вариантах сохраняется корень «laug» с чередованием и выпадением гласных.

Ещё одну аналогию можно провести с исторической точки зрения употребления языка: на Телерине и эстонском говорят моряки; Ваньярин и карельский подверглись сильному влиянию языков своих правителей – Варалину и русскому соответственно.

Как говорилось ранее, Квенья – это эльфийская латынь, довольно консервативная, как и финский, но в некотором роде забытая. Подобно тому, как

латынь в современном мире употребляется лишь в католическом богослужении и на некоторых торжественных церемониях, так и Квенья появляется на страницах «Властелина Колец» в особо значимых моментах. Например, наиболее известный и длинный текст на квенья – «Namárië», или «Плач Галадриэли» [6, с. 397].

Прежде всего, говоря о лингвистическом соотношении Квенья и Финского, стоит обратиться к падежной системе, как к самому явному признаку сходства. В Квенья 10 падежей, в финском – 15. Самыми «финскими» в этом списке являются местные падежи: аллатив (куда?), локатив (где?) и аблатив (откуда?). В Квенья они образуются с помощью суффиксов «-ппа», «-ssë» и «-лло», в финском – «lle», «-ssa», и «-lta».

Суффиксы «-sse» выполняют функцию инессивного и локативного падежей в Квенья. Финский язык имеет почти идентичное окончание «-ssa» (с вариантом гармонии гласных -ssä). Но оно имеет более конкретное применение, чем «-sse» в Квенья, и обозначает обычно «нахождение внутри чего-либо или в тесном контакте с ним». Квенья аблативный суффикс «-лло» и финский аблативный «-lta» выражают место, откуда что-то направляется. Обратное этому **аллативное** окончание Квенья «-ппа» выражает движение «туда» или «навстречу», совпадая с финским аллативным суффиксом «-lle».

В таблице 1 приведено полное соотношение падежей двух языков.

Падеж(Квенья)	Квенья	Падеж(финский)	Финский
<u>НОМИНАТИВ</u> (именительный)	arap (король)	<u>НОМИНАТИВ</u>	talo (дом)
<u>ГЕНИТИВ</u> (родительный)	arapo (короля)	<u>ГЕНИТИВ</u>	talon (дома) (-n)
<u>ДАТИВ</u> (дательный)	arapen (королю)	–	–
<u>АЛЛАТИВ</u> (входно-местный)	arapenna (к королю)	<u>АЛЛАТИВ</u>	talolle (к дому) (- lle)
<u>ИНСТРУМЕНТАТИВ</u> (творительный)	arapnen (королём)	<u>ИНСТРУМЕНТАТИВ</u>	talon (домом) (-n)
<u>ЛОКАТИВ</u> (местный)	arapnessë (у короля)	инессив	talossa (в доме, дома (-ssa)
<u>АККУЗАТИВ</u> (винительный)	arap (король)	партитив	taloa (дом, дома) (-(t)a)
<u>АБЛАТИВ</u> (исходно-местный)	aranello (от короля)	<u>АБЛАТИВ</u>	talolta (от дома) (-lta)
<u>ПОСЕССИВ</u> (притяжательный)	arapwa (короля)	комитатив	taloineni (с моим домом) (- ne-)
«эльфинитив»	arapnes (в короле)	–	–
–	–	эссив	talona (в качестве дома)

			(-na)
-	-	транслатив	aloksi (в дом) (превратился в дом) (-ksi)
-	-	элатив	talosta (из дома) (-sta)
-	-	иллатив	taloon (в дом, домой) (-an, -en)
-	-	адессив	talolla (у дома) (-lla)
-	-	абессив	talotta (без дома) (-tta)

Табл. 1.

«Эльфинитив», по всей видимости, является разновидностью местного падежа абстрактного вида, наподобие *fëas* «в душе» (кв «*fëa*» — душа).

Наиболее конкретным примером схожести конструкции прилагательных в Квенья и финском является окончание прилагательного Квенья «-га», которое встречается, например, в «*tára*» – «возвышенный», «благородный» (основа слова — «*ta*»). Идентичное квенийскому «-га» в финском встречается в «*avaга*» – «обширный» (основа слова – «*ava*»). Но оба суффикса являются лишь исторически сложившимися преобразованиями и встречаются довольно редко. В финском языке распространён суффикс прилагательного «-ea/-eä», например «*kauhea*» – «ужасный», «*lempеа*» – «нежный». Эта лексема также присутствует во всех формах прилагательного Квенья и является наиболее часто употребляемой. Например, «*aurea*» («освещённый солнцем»), «*almárea*» («благословенный») и «*ilaurea*» («ежедневный») [15, с. 12].

Как и в финском языке, «-ta» является одним из наиболее распространённых глагольных суффиксов. В обоих языках «-ta» является общим глагольным суффиксом, который в основном образует переходные глаголы, например, финское *luvata* «обещать» (*promise*) и квенийское *tulta* – «призывать» (*summon*). В непереходных глаголах, например, фин. *kadota* «исчезать» (*disappear*) и кв. *lanta* «падать» (*fall*). «-ta» также является инфинитивным суффиксом как в финском, так и в квенья.

Иногда Дж. Толкин помимо отдельных лексем, заимствовал целые слова, немного их изменяя (Таблица 2).

Квенья	Значение	Финский
anta-	давать (<i>give</i>)	antaa
et-	вперёд (<i>forth, out</i>)	et-teen
cul-	золотой (<i>gold</i>)	kulta
lap-, lapse-	дитя (<i>babe</i>)	lapsi
gannel	арфа (<i>harp</i>)	kannel
pan-	класть, ставить (<i>place, set, fix in place</i>)	panna
rauta-	металл (<i>metal</i>)	rauta

ruska-	красно-коричневый (brown)	ruska
skal, hala	рыба (fish)	kala'
snas-, snat-, nasta	наконечник, шпиль (spear head)	nasta
terewa, tereva	пронзительный, острый (piercing, keen, fine, acute)	terävä
tul-	двигаться вперёд (come, approach, move towards)	tulla
tun-	гора, холм (hill, mound)	tunturi

Табл. 2.

Рассказав о письменной составляющей языков, стоит также затронуть и фонологию. В конце слов из Квенья не допускаются множественные скопления согласных, кроме зубных p, t, s, r, l, стоящих перед гласными, что можно наблюдать и в финском языке. Например, кв. «amatíre» (надежда), «fëa» (душа). Фин. «toivo» (надежда), «sielu» (душа). В финском языке нет необходимости делать «невывысканные» остановки в речи. В Квенья же остановки допустимы, потому что сам читал «Namárië» с придыханием. Возможно, это связано с особенностями фонологии английского языка, из-за которой его носителям трудно не произносить глухие паузы.

Стоит также отметить, что одной из важных черт финнизации Квенья стало изменение звучания языка с лёгкого и сказочного на более твёрдое, передающее древность. Ярким примером этому служит стихотворение Дж. Р. Р. Толкина «Oilima Markirya» («Последний корабль»):

Вариант стихотворения на финском:

*Ken on näkevä valkean laivan
viimeiseltä rannalta lähtevän,
hämärät haamut
laivan kylmässä rinnassa olevat,
valittavain lokkien kaltaiset?* (автор перевода на финский Petri Tikka)

Вариант стихотворения на раннем Квенья:

*Man kiluva kirya ninqe
oilima ailinello lúte
níve qímari ringa ambar
ve maiwin qaine?*

Вариант стихотворения на позднем Квенья:

*Man kenuva fáne kirya
métima hrestallo kíra,
i fairi néke
ringa súmaryasse
ve maiwi yaimië?*

Теперь, разобрав языковые особенности Квенья и финского, можно переходить к сюжетной составляющей.

Как отмечал Дж. Толкин: «Язык и мифология родственны и даже единовременны друг другу: лишь мифология придаёт языку индивидуальность и лишь язык наделяет мифологию достоверностью, причём эти личные индивидуальность и достоверность существуют в русле традиции, будь то мифопоэтическая традиция архетипов или европейская фонетическая традиция. Пожалуй, не будет преувеличением сказать, что язык порождает мифологию.» [10] Это значит, что полноценное национальное сознание имеет только тот народ, чей национальный миф порождён родным ему языком, и его языковая картина мира совпадает с мифологической картиной мира.

Создание Квенья побудило профессора к разработке «системы взаимосвязанных легенд» [8, с. 214], и именно финский язык стал отправной точкой для этих историй. Толкин совершал попытки «переделать часть «Калевалы», в частности историю о злосчастном Куллерво» [8, с. 315].

Однако финская тема не отпускала Дж. Толкина, и он написал «Историю Куллерво» («The Story of Kullervo») – первое непоэтическое художественное произведение в своей библиографии. Оно осталось незавершённым, вероятно, потому, что летом 1916 года Дж. Толкин ушёл на войну.

Теперь «История Куллерво» издана в виде книги, которая также включает два черновика лекций Толкина «О Калевале» и «Калевала», написанных в форме эссе лет десять спустя после «Истории Куллерво». В них профессор говорит, помимо «Калевалы», о Финляндии и финнах.

Из множества калевальских героев центральным для Дж. Толкина был образ Куллерво. Спустя годы из него развился наиболее трагичный и психологически цельный персонаж произведений самого писателя Турин Турамбар, чья история описывается в «Детях Хурина» («The Children of Húri»). Куллерво был прямым и целенаправленным заимствованием для образа Турина Турамбара. Но от трагической истории финского героя Дж. Толкин берет лишь некоторые моменты фабулы: гибель отца, скитания в лесу, невольный брак со своей сестрой.

Что касается образа Сильмариллов, по аналогии с которыми назван сборник легенд Дж. Р. Р. Толкина «Сильмариллион», он тоже мог быть навеян центральным сюжетом «Калевалы». Сильмариллы – особые камни, присвоенные тёмными силами и ставшие причиной борьбы эльфов за них. В «Калевале» подобным предметом является единственная в своём роде волшебная мельница Сампо, за которую сражаются её создатель Вяйнеменен и старуха Лоухи, хозяйка Похьёлы. А образ эльфа Феанора, создателя Сильмариллов, перекликается с Ильмаренем. Оба кузнеца стремятся вернуть своё творение, что приводит к драматическим последствиям. Квента Сильмариллион заканчивается пропажей одного из Сильмариллов на дне моря, как и Сампо [1, XLIII, 259–272, с. 491].

В тексте легенды можно подметить одну незначительную, но интересную деталь: Дж. Толкин применяет эпитет «круглый», «колесообразный» по отношению к короне Моргота, в которой заточены Сильмариллы: «His crown there rolled upon the ground, a wheel of thunder.» [7]. Но и мельница Сампо в некоторых рунах названа только «сшитым ободом» в значении некоего вместилища:

*«Изменилось Сампо в Похьёле,
Сшитый обод сшит:
В нём и пашня,
В нём и место для посева,
В нём урожая всего залог.»*

Также не исключено, что ещё один из сюжетов «Сильмариллиона» - покушение Моргота (представителя тёмных сил) Итиль и Ариен (Луны и Солнца), навеян Дж. Р. Р. Толкину мифом из «Калевалы» о похищении старухой Лоухи Солнца и Луны.

Семиотическая система финского эпоса не имеет аналогов в мировой культуре: в «Калевале» действие бессильно перед словом. Как и в любом эпическом сказании, значительную часть сюжета «Калевалы» занимают поединки, однако это не схватки на оружии и даже не состязания в магии: это состязания в знании о происхождении мира и его элементов. Для героев «Калевалы» знание и пение – отнюдь не только своеобразный вид оружия, это вообще их основной инструмент.

Так, чтобы плыть по морю, песнопевцу и сказителю Вяйнемеинену необходима лодка – и он творит ее словами [1, XVI, 101–114, с. 180], в другом эпизоде он пением творит для лодки гребцов [1, XXXIX, 275–290, с. 454] или же управляет ей не руками, а

словами [1, XLII, 193–215, с. 447]. Для перевязки раны необходимы не бинты, а рассказ о происхождении железа, поскольку рана нанесена железным ножом [1, IX, 27-265 с. 105], и лишь заклятия полностью останавливают кровь [1, IX, 269–416, с. 105]. Примечательно, что эти рассказы и заклятия полностью занимают девятую руну, практически лишённую сюжета, то есть знания о мире оказываются важнее рассказа о подвигах героя.

Узнаваемой цитатой из мира «Калевалы» является один из самых известных поединков «Сильмариллиона» – поединок на песнях эльфа Финрода и Саурана. Здесь Толкин следует своему излюбленному приёму: не перенося в свой мир какой-то конкретный эпизод из древнего сказания, он берёт основополагающий принцип культуры и строит на нем свой собственный, уникальный сюжет. Более того, он вводит в сюжет этический момент.

В ответ на некую неопределённую «песнь лиходейских чар» Саурана Финрод начинает петь о Благое Западе [7, с. 316]. Это вполне сопоставимо с финскими рассказами о происхождении тех или иных элементов бытия. Но это песнь именно о происхождении, она не может быть остановлена на статичном образе, в данном случае – на счастливой жизни в Благое Краю. Неизбежно спев о трагических событиях, побудивших эльфов покинуть Запад, Финрод, «сражённый, пал» [7, с. 316].

Возвращаясь к сюжету о Силлмариллах, нельзя не провести очередную аналогию с мифом о мельнице Сампо. Вяйнемейнен, чтобы вернуть своё творение, пением усыпляет старуху Лоухи, как упоминалось ранее, хозяйку Похьёлы. Но и эльфийка Лутизэн, чтобы выкрасть Сильмариллы у Моргота, вводит его в состояние сна магическим пением. И, что примечательно, царство Моргота, как и владения Лоухи, находится на крайнем севере.

Способность творить пением присуща не только Вяйнемену, но и чародею Лемминкяйнену. Но в их пении есть существенная разница: молодой герой создаёт некие чудесные вещи [1, XXIX, 135–222, с. 360], в то время как вековечный певец создает вещи повседневные, то, что служит простым людям в их жизни.

Квинтэссенцией представлений о творении пением служат слова Вяйнемейнена о божественном творце (в данном случае имеется в виду громовержец Укко):

*О, когда б запел создатель,
Слово с уст своих сказал нам!
Мощно песни он пропел бы,
Произнес бы заклинанья...
Солью стали б камни моря,
Хлебородной почвой – рощи,
Темный лес – пшеничным полем...
Он и пел, и заклинал бы,
Говорил слова заклятья,
Он на двор напел бы стадо,
Мог бы в хлев коров наделать,
В стойла много пестролобых,
В поле множество молочных,
Сотни с выменем обильным... [1, XXI, 389–439, с. 260]*

Эта способность бога-творца созидать пением становится основополагающей космогонической идеей в мире Толкина, находя воплощение в «Сильмариллионе», на первых страницах которого рассказывается об Эру, Едином, который вместе с изначальными духами, Стихиями мира, творит пением Арду (планету) [9, с. 33]. Поэтому тема пения в произведениях Дж. Толкина чрезвычайно важна. Каждый раз, когда тот или иной герой поёт, в этом пении есть отзвук силы Творения.

Например, в «Сильмариллионе» эльф Фингон, чтобы найти и спасти своего друга «взял арфу и запел песнь Валинора» [9, с. 134], и благодаря пению, ему удалось совершить задуманное. Аналогичный эпизод есть и во «Властелине Колец», когда Сэм ищет заточённого в Кирит-Унгол Фродо: «И тут, после всех напрасных поисков, во мраке отчаяния, Сэм, к собственному своему удивлению, начал тихонько петь. Он мурлыкал старые детские песенки, отрывки из песен, сочинённых Бильбо, мелькавшие у него в мыслях, как мимолетные видения родной страны» [6, с. 899].

Эти эпизоды отличаются от чародейных поединков «Калевалы» лишь тем, что не подаются автором как магическое противоборство. Философия и, не побоимся этого слова, теология мира Толкина здесь оказываются искусно замаскированы под обыденность. [5]

Дж. Толкин, сокрушаясь над неполноценностью английского фольклора и желая его обогатить собственным творчеством [8, с. 213], объединил в своих произведениях посредством языка и сюжетных параллелей две совершенно разные культуры: финскую и английскую. Дальнейшее изучение Квенья позволит ещё глубже понять особенности и способы формирования искусственных языков на основе реальных, а также выяснить, возможно ли создание совершенно новой культуры, основанной на текстах и мифотворчестве искусственного языка.

Список литературы

1. Калевала [перевод с финского Л. Бельского]. — Москва: Издательство «Художественная литература», 1977.
2. Карпентер Х., Джон Р. Р. Толкин: Биография/Пер. с англ. А. Хромовой. – 2002.
3. Колберт Д. Волшебные миры «Властелина колец» //М.: ООО «Издательство «РОСМЭН-ПРЕСС». – 2003.
4. Краткий курс квенья. URL: <http://www.endore.narod.ru/kvenua.htm> (Дата обращения: 27.05.2023)
5. Рутин А. Н. Все тайны мира Дж //РР Толкина. Симфония Илуватара. М.: Алгоритм. – 2014.
6. Толкин Дж. Властелин Колец: [трилогия] /Джон. Р. Р. Толкин; пер. с англ. Н. Григорьевой, В. Грушецкого. — Москва: Издательство АСТ, 2020. —1184 с.
7. Толкин Дж. Песни Белерианда. [перевод с английского] — Москва: Издательство АСТ, 2020. —528 с.
8. Толкин Дж. Письма. [пер. с англ. С. Б. Лихачевой]. — Москва: Издательство АСТ, 2022. —752 с. — (Толкин — творец Средиземья)
9. Толкин Дж. Сильмариллион. [пер. с англ. С. Б. Лихачевой]. — Москва: Издательство АСТ, 2020. —432 с.
10. Толкин Дж. Тайный порок // Сильмариллион: Сборник / Пер. с англ. М.; СПб., 2000. С.516.)
11. Шиппи Т. Дорога в Средьземелье (Путеводитель по миру Толкина) //Шиппи ТА-СПб.: Изд-во «Лимбус Пресс». – 2003.
12. Fauskanger, Helge. “Lesson One: The Sounds of Quenya. Pronunciation and Accentuation”. Quenya Course. Ardalambion. Feb. 2003 24 Oct. 2006
13. Perälä, Harri. “Are High Elves Finno-Ugric?”. Studies on the Works of J.R.R. Tolkien. 8 Jan. 2000, minor changes 7 May 2005 24 Oct. 2006
14. The Complete History of Middle-Earth. Books I–XII. Ed. by Christopher Tolkien
15. Vinyar Tengwar. “Words of Joy”: Fiv Catholic Prayers in Quenya URL: [/https://elvish.org/VT/VT43sample.pdf](https://elvish.org/VT/VT43sample.pdf) (Дата обращения: 27.05.2023)

Виноградова Дарья Сергеевна

1 курс магистратуры

ОП «Зарубежная литература в аспекте диалога культур»

Московский городской педагогический университет

(Москва)

dasha.vinogradova1999@yandex.ru

Научный руководитель:

Афанасьева Ольга Васильевна

Доктор филологических наук,

Профессор кафедры английской филологии,

Московский городской педагогический университет

(Москва)

Сочетание черт традиционного китайского и европейского детективов в цикле произведений Р. ван Гулика о судье Ди

The combination of traditional Chinese and European detectives' features in the series of novels about Judge Dee by R. van Gulik

АННОТАЦИЯ

Проблема диалога культур на данный момент изучается разными науками. Этот вопрос можно рассмотреть также и с точки зрения литературоведения. В некоторых произведениях есть возможность встретить сочетание особенностей двух совершенно разных культур, как, например, в цикле произведений о судье Ди голландского дипломата, востоковеда и писателя Роберта ван Гулика. В статье рассматриваются следующие произведения: «Знаменитые дела судьи Ди», «Пейзаж с ивами», «Лаковая ширма», «Убийство на улице Полумесяца», «Судья Ди за работой», «Золото Будды» и «Убийство в лабиринте». В своих произведениях автор сочетает как черты традиционного китайского детективного романа в жанре *гунъань сяошо* (судебная беллетристика), так и особенности характерные для типичных европейских детективов. В результате исследования была описана история возникновения жанра *гунъань сяошо*. В статье выделяются существенные отличия китайского детективного романа от западного, приводится анализ нескольких произведений Роберта ван Гулика. Помимо этого, был рассмотрен такой прием, как «стратегия литературного дежавю». Также в статье раскрывается уникальность цикла произведений Р. ван Гулика о судье Ди.

Ключевые слова: литература; китайский детектив; Роберт ван Гулик; судья Ди; детективный жанр.

ABSTRACT

The problem of the dialogue of cultures is nowadays being studied by various sciences. This question can also be considered from the point of view of literary studies. In some literary works a combination of features of two completely different cultures can be found, as, for example, in the series of works about Judge Dee by the Dutch diplomat, orientalist and writer Robert van Gulik. In the article the following novels are analyzed: "The Celebrated Cases of Judge Dee", "The Willow Pattern", "The Lacquer Screen", "The Chinese Bell Murders", "Judge Dee at Work", "The Chinese Gold Murders" and "The Chinese Maze Murders". The author combines in his works both the features of a traditional Chinese detective novel in the genre called *Gong'an* (crime-case fiction) and the features of typical

European detectives. As a result of the study, the history of Chinese crime-case fiction was described. The article highlights the significant differences between the Chinese detective novel and the Western detective. Also, the article analyzes several works by Robert van Gulik. Moreover, such a technique as "the strategy of literary *deja vu*" was considered. The article also reveals the uniqueness of the series of works about Judge Dee.

Key words: literature; Chinese detective; Robert van Gulik; Judge Dee; detective fiction.

На сегодняшний день детектив является одним из самых популярных жанров мировой литературы. Однако на протяжении всей истории своего становления детективный жанр часто вызывал дискуссии и вопросы среди исследователей. Всестороннее изучение детектива как одного из важнейших направлений литературы позволило проследить историю его появления, выявить основные особенности жанра и установить связи между ним и другими направлениями в литературе. Данный жанр можно назвать полноправным в литературном процессе [2, с. 173]. Детектив, появившийся как разновидность судебно-криминальной хроникальной журналистики, впоследствии стал настоящим феноменом массовой беллетристики [1, с. 1].

Увлекательные расследования гениальных сыщиков, загадочные преступления и возможность для читателя самому подумать над вопросом, кто может оказаться убийцей в сюжете, привлекают внимание не только любителей остросюжетных романов, но и другие категории читателей. Американский автор детективов Р. Чандлер писал: «Вряд ли необходимо доказывать, что детектив – важная и жизнеспособная форма искусства». Как отмечает советский и российский литературовед Г. Анджапаридзе, в послесловии к сборнику «Как сделать детектив», «детектив занимает в культуре своё собственное место и ничто другое не имеет никаких шансов его заместить» [2, с. 174]. Современные исследователи отмечают, что в наши дни все большую популярность набирают именно исторические детективы. Это можно объяснить тем, что сейчас наблюдается большой интерес к истории, особенно к истории повседневности, быту и культуре древности. Исторический детектив можно считать «окном, которое традиционная историография может открыть нам в прошлое». Другой причиной является желание читателей испытать страх, волнение, переживания от расследования, находясь «на безопасном расстоянии» от происходящего. Иными словами, читатель становится свидетелем захватывающих событий, переносящих его в загадочное прошлое. Также через художественную литературу писатель может познакомить читателя с культурой, бытом и судебной системой других народов [4, с. 123].

Актуальность данной работы обусловлена интересом исследователей и читателей к историческому детективу, также растущей популярностью китайской культуры, искусства и литературы. Через призму литературы можно познакомиться с историей и структурой общества Древнего Китая династии Тан.

Данное исследование имеет **целью** выявление отличительных черт китайского и европейского детективных жанров в цикле произведений Р. ван Гулика о судье Ди.

Цель данной работы обусловила решение определенных **задач**, таких как:

- Проследить историю возникновения и развития детективного жанра в китайской литературе;
- Выделить отличия типичного китайского детектива от европейского;
- Объяснить явление «литературного *дежавю*» на примере произведений Р. ван Гулика;
- Проанализировать несколько романов писателя и выделить в них черты присущие как китайскому детективному жанру, так и европейскому.

Материалом настоящего исследования послужили книги Р. ван Гулика «Знаменитые дела судьи Ди», «Судья Ди за работой», «Лаковая ширма», «Пейзаж с ивами», «Убийство на улице Полумесяца», «Убийство в лабиринте».

Теоретическая значимость исследования состоит в рассмотрении явления «литературного дежавю» на примере произведений Р. ван Гулика, а также в выделении черт традиционного китайского и европейского детективов в цикле произведений о судье Ди.

В Европе и Америке детективный жанр уже достаточно давно прочно занял свое место в литературе, а произведения Э. По, А. Конан Дойла и Агаты Кристи считаются классикой мировой литературы. В китайской же литературе до XX века вообще не существовало такого понятия как «детектив», во времена династии Цин в моде были авантюрно-героические романы, например, «Речные заводи», «Трое смелых, пятеро справедливых», в которых также прослеживались черты романов о судьях или «гунъань сяошо». *Гунъань сяошо (судебная беллетристика)* – поджанр китайской литературы, подразумевающий под собой рассказы о судьях, расследовавших то или иное преступление. Главными героями этого поджанра были судья Ди и судья Бао, герои многих легенд и рассказов [3, с. 57]. Подобные романы писались как в жанре драмы (Юаньская драма), так и прозы. В некоторых рассказах китайского новеллиста эпохи Цин Пу Сунлина также можно встретить описание раскрытия преступления («Губернатор Юй Чэнлун», «Приговор на основании стихов»). В этих произведениях из цикла «Рассказы о людях необычайных» персонажи расследуют загадочные убийства или кражи.

Голландский дипломат, писатель и востоковед Роберт ван Гулик (Robert van Gulik, 1910–1967) является автором одного из самых известных циклов произведений в стиле *гунъань сяошо*. Ван Гулик перевел произведение под названием «Четыре удивительных дела эпохи У Цзэтянь» (кит. 武則天四大奇案) о делах судьи Ди неизвестного автора, жившего в эпоху династии Мин. В своих произведениях ван Гулик старался отойти от канонов традиционного китайского детектива и сделать свое произведение более близким и понятным западному читателю, плохо знакомому с китайской культурой и литературой.

Р. ван Гулик в предисловии к книге «Знаменитые дела судьи» (Celebrated Cases of Judge Dee, 1949) выделяет несколько существенных отличий китайского детектива от европейского:

1. В традиционных китайских детективах обязательно присутствуют отсылки к трудам китайских философов, разнообразные интерлюдии, стихотворения и аллюзии. То есть китайский детектив становится еще и «философским трактатом», где можно увидеть отражение философских течений, борьбу идей конфуцианства и буддизма.

2. Китайский детектив часто начинается с развязки. В начале традиционного китайского детектива читатель обычно узнает личность преступника и детали его преступления, а только потом дается описание расследования и наказания.

3. В китайском романе обязательно присутствуют духи и сверхъестественные силы, которые могут даже помочь в раскрытии преступления.

4. Для китайского читателя также значимым является процесс наказания преступника, поэтому в романе может быть представлено подробное описание его казни и пыток. [6, р. 8–9].

В предисловии к своей другой книге «Убийство в лабиринте» (Chinese Maze Murders, 1956) ван Гулик пишет о сложности традиционного китайского детектива: «As a rule style and contents of ancient Chinese crime and mystery stories differ so much from modern ones that they are of slight interest to the present-day Oriental reader, and even less to the Westerner.» [9, р. 3]

Древние китайские детективные романы слишком сильно отличались как от современных китайских произведений, так и от европейских. Также ван Гулик хотел показать современным китайским и японским писателям в детективном жанре, что произведения, написанные в стиле *гунъань сяошо*, также могут приобрести популярность и у читателей XX века.

Другой отличительной чертой китайского детектива является фигура сыщика. Если в европейских детективах обычно частный детектив расследует преступление, например, Шерлок Холмс, Эркюль Пуаро или детектив-любитель, как Мисс Марпл, то в китайских такую роль берет на себя судья того или иного округа. Следует отметить, что в Древнем Китае судья должен был не только выносить приговор, но и непосредственно расследовать само преступление. Он также занимался сбором налогов, поддержанием порядка в округе и ведением отчетности о рождениях, смертях и свадьбах. Судья – человек, преданный идеалам конфуцианства, однако иногда и он прибегают к помощи духов и сверхъестественных сил, что сложно себе представить в контексте европейского детектива, где сыщик полагается лишь на логику и ум [9, p. 130].

По мнению исследователей, ван Гулик использует в своем цикле «стратегию литературного дежавю». Писатель адаптирует китайский детектив для европейского читателя, используя при этом тропы, стандартные для западных детективных романов. Почти в каждом романе можно встретить образ «роковой женщины» (чаще всего куртизанки) и особенности, характерные для «крутого детектива» (остросюжетные элементы, погони). Чувство дежавю у читателей вызывают именно черты типичного западного детектива [12, p. 215–216].

В одном из своих романов «Пейзаж с ивами» (*The Willow Pattern*, 1965) ван Гулик, как обычно, описывает три различных дела, которые ведет судья Ди: убийство девушки, состоятельного аристократа и богатого купца. Уже в начале книги судья Ди имеет некоторые догадки, кто может оказаться убийцей, однако в финале читателя ждет неожиданная развязка – особенность западного детектива, а не китайского.

Также в романах ван Гулика присутствуют анахронизмы – ошибочное отнесение событий или вещей одной эпохи к другой. Так, в романе «Пейзаж с ивами» (*The Willow Pattern*) ван Гулик сам указывает на анахронизм – вазу с росписью кобальтом по белому фарфору. Такая техника была изобретена в Англии в XVIII веке. Автор намеренно использует анахронизм, чтобы сделать произведение более близким для западного читателя.

В послесловии к книге «Пейзаж с ивами» ван Гулик пишет: «*Thus I hoped to give western readers the satisfaction of recognizing a theme so frequently found on English crockery, and to arouse the Chinese reader's interest in a western development of a Chinese decorative motif.*» [11, p 157]

В своих произведениях ван Гулик старался избегать изображения сверхъестественных сил и духов, как это часто бывало в китайских детективах. Однако в книге «Лаковая ширма» (*The Lacquer Screen*, 1964) муж убитой госпожи Тэн утверждает, что именно рисунок на лаковой ширме привел его в состояние безумия, и он совершил убийство.

«*The lacquer screen took possession of me. That screen became an obsession. During the last weeks I dreamt several times that I was killing my wife – horrible, stifling nightmares from which I awoke bathed in perspiration.*» [10, p. 46]

В другом романе ван Гулика «Убийство в лабиринте», писатель намеренно вводит одного из персонажей, используя прием «бог из машины» (*deus ex machina*). Данный прием также часто присутствовал во многих древних китайских детективах. Такие персонажи обычно были духами или другими сверхъестественными существами (иногда даже сам Повелитель Преисподней спускался в облике человека).

Используя свои волшебные силы, они помогали судье найти преступника. Ван Гулик считал такой прием неприемлемым в современных детективах, поэтому он описывает Отшельника в Халате, Расшитом Журавлями как благородного даосского монаха, оставляя вопрос о случайности догадки судьи Ди или помощи волшебных сил монаха-даоса открытым. Ван Гулик неслучайно сталкивает вместе судью-конфуцианца и даосского отшельника, тем самым он показывает разницу между двумя учениями. Конфуцианство – более реалистичное учение, даосизм же наоборот ассоциируется с магией и поисками бессмертия. Можно привести пример рассказов Пу Сунлина из цикла «Монахи-волшебники», где автор рассказывает множество необыкновенных историй о чудесах, которые творили даосские монахи. В романе «Знаменитые дела судьи Ди» ван Гулик отходит от приема «бога из машины»: судья Ди понимает, кто является преступником, при просмотре пьесы. Тем самым автор сочетает особенности китайского детектива и рационализм западного [13, р. 241].

Однако в некоторых случаях ван Гулик прибегает к использованию фантастической составляющей. Так, в прологе к роману «Убийство на улице полумесяца» (The Rape Murder in Half Moon Street, 1958) один из героев надевает шапку, ранее принадлежавшую судье Ди, попадает в мир иллюзий и видит, как судья проводит свое расследование. В произведении под названием «Знаменитые дела судьи Ди» (The Cases of Judge Dee, 1949) судья гадал в храме на бамбуковых палочках, а ночью видит вещий сон, благодаря которому он понимает, кто является преступником. Данные примеры отсылают к известным китайским шедеврам литературы: роману «Речные заводы» и драме Гуань Ханьцина «Обида Доу Э». В романе «Речные заводы» убийство одного из персонажей будет раскрыто, так как дух убитого рассказывает всю правду. В драме «Обида Доу Э» дух Доу Э также помогает с поимкой преступников [4, с. 100].

Одна из черт традиционного китайского детектива – подробное описание пыток и казни преступника. Следуя данной традиции ван Гулик, также показывает систему пыток как часть китайской системы судопроизводства:

«"I shall accuse him and his paramour in this tribunal of adultery and torture them until they confess!", Judge Dee answered calmly. » [9, p. 109]

«To prevent hardened criminals from escaping punishment by refusing to confess even when confronted with irrefutable evidence, the law allows the application of legal severities, such as beating with whip and bamboo, and placing hands and ankles in screws.» [9, p. 131]

Ван Гулик хорошо разобрался в китайском искусстве, а особенно в живописи и каллиграфии. Изучая традиционные китайские детективы в жанре гунъянь сяошо, он понял, что для его собственных работ они не подходят, поэтому сам создал иллюстрации ко всем своим произведениям, стилизуя их под книжные гравюры эпохи династии Мин. Так, на нескольких иллюстрациях также можно увидеть сцены пыток в зале суда. (рис. 1)



Рис. 1. Судья Ди допрашивает госпожу Цзю под пытками. Иероглифы слева гласят: «Благоговение и тишина!» [6, р. 91]

При переводе оригинального текста ван Гулика старался как придерживаться канонов традиционного китайского детектива, так и модернизировать его. Целевая аудитория его книг о судье Ди – в первую очередь именно европейские читатели, которых автор хотел познакомить с китайским бытом и культурой. Помимо этого, автор хотел показать и китайским писателям, что жанр *гунъань сяошо* может быть интересен и современному читателю. Для написания своих работ ван Гулик использовал китайские литературные источники (легенды, предания, классические романы) и свои научные исследования, посвященные культуре, быту и искусству Древнего Китая, однако особенности сюжета, количество персонажей, развязка – все эти аспекты соответствуют представлениям европейского читателя о том, каким должен быть детектив.

Ван Гулик создал уникальный цикл произведений, сочетающий в себе черты китайской литературы и европейской, этим можно объяснить его популярность у европейской и американской аудитории.

Список литературы

1. Агеева М Г. Отражение эпохи в произведениях детективной литературы // Вестник Удмуртского университета. Серия «История и филология». –2014. – №1. – С. 111–114.
2. Георгинова Н. Ю. Детективный жанр: причины популярности // Научный диалог. –2013. – №5 (17). – С. 173–186.
3. Захарова, Н. В. Переводы Конан Дойля и становление жанра детектива в Китае в начале XX века / Н. В. Захарова // Вестник КГУ. 2015. №5.
4. Кондратова, Т. И. Литература Китая : учебное пособие. – М.: МГПУ, 2020. – 224 с. ISBN 978-5-243-00619-4.
5. Ненарокова, М. Р., Детективные романы Р. Ван Гулика как синтез литературных традиций Китая и Европы / М. Р. Ненарокова // Теоретические и прикладные аспекты современной науки. – 2015. – № 8-2. – С. 122-129.
6. Gulik, van R. Celebrated Cases of Judge Dee (Dee Goong An) / R. van Gulik. Dover Publications, 1976. 304 p. ISBN-0486233375.
7. Gulik, van R. Judge Dee at Work / R. van Gulik. University of Chicago Press, 2010. 304 p. ISBN-9780226848983.
8. Gulik, van R. The Chinese Bell Murders / R. van Gulik. Harper Perennial, 2004. 262 p. ISBN-9780060728885.
9. Gulik, van R. The Chinese Maze Murders / R. van Gulik. University of Chicago Press, 1997. 321 p. ISBN-9780226848785.
10. Gulik, van R. The Lacquer Screen / R. van Gulik. University of Chicago Press, 1962. 194 p.
11. Gulik, van R. The Willow Pattern / R. van Gulik. University of Chicago Press, 1979. 192 p.
12. Yan Wei. The rise and development of Chinese detective fiction : 1900—1949 : A dissertation... for the degree Ph.D. — Cambridge, Massachusetts : Harvard University, 2009. — vii, 263 p.
13. Yan Wei. The Transculturation of Judge Dee Stories. A Cross-Cultural Perspective. — London and New York: Routledge, Taylor & Francis Group, 2023. — vi, 122 p. — (Routledge Studies in Chinese Comparative Literature and Culture). — ISBN 978-1-032-31415-0.

Коршунова Виктория Дмитриевна

4 курс бакалавриата

ОП «Иностранные языки и межкультурная коммуникация»

Школа иностранных языков,

Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики»

(Москва)

statecouncilor@yandex.ru

Научный руководитель:

Беляева Татьяна Николаевна

Кандидат филологических наук, приглашённый преподаватель

Школа иностранных языков,

Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики»

Нейтралитет переводчика и передача эмоциональной информации в русско-английском синхронном переводе в ООН

The principle of neutrality and transfer of the emotional information in simultaneous interpretation from Russian into English at the UNO meetings

АННОТАЦИЯ

В работе рассматривается проблема соблюдения принципа нейтралитета переводчика при синхронном переводе на английский язык выступлений российских представителей в ООН. Объектом исследования выступают средства эмоциональной информации, широко используемые в политическом дискурсе. Поскольку при подборе соответствий для средств эмоциональной информации переводчик, как правило, сталкивается с вариативностью языковых средств, то выбор конкретного варианта в условиях жёсткого ограничения времени представляет серьёзную переводческую проблему. Стратегии, применяемые переводчиками при решении этой проблемы, исследуются на материале выступлений российских дипломатов и их переводов на английский язык. Результаты проведенной работы могут использоваться при разработке упражнений для обучения будущих переводчиков работе в сфере политического дискурса в целом и при подготовке к переводу публичных выступлений политических деятелей.

Ключевые слова: принцип «нейтралитета» переводчика, синхронный перевод, ООН, политический дискурс, эмоциональная информация, переводческие стратегии.

ABSTRACT

The paper considers the problem of observing the principle of translator's neutrality during simultaneous interpretation from Russian into English of speeches by Russian representative at the UN. The object of the study is the means of emotional information widely used in political discourse. Since, when selecting correspondences for emotional information media, the translator, as a rule, faces the variability of language means, the choice of a specific option in conditions of strict time constraints presents a serious translation problem. The strategies used by interpreters in solving this problem are studied on the material of speeches of Russian diplomats and their translation into English. The results of the work carried out can be used in the development of exercises for training future translators to work in the field of political discourse in general and in preparing for the translation of public speeches of political figures.

Keywords: principle of neutrality, simultaneous interpretation, UNO, political discourse, emotional information, translation strategies.

Введение. Согласно этическому кодексу переводчика, он не только должен как можно более точно передавать когнитивную информацию, в том числе факты (даты, имена, названия организаций, количественные данные), но и придерживаться принципа «нейтралитета» переводчика, занимать позицию «нейтрального транслятора», то есть, не допускать в перевод собственных мыслей и эмоций, что на практике означает необходимость передачи эмоциональной информации [2]. В связи со сложившейся ситуацией на Украине и осложнившейся политической ситуации в мире, в выступлениях представителей стран-участниц Организации объединённых наций (ООН) процент содержания в публичных выступлениях эмоциональной информации стал более существенным, что усложняет задачу переводчикам-синхронистам.

Цель данного исследования – выявить, какие языковые средства передачи эмоциональной информации представляют для переводчика наибольшую сложность и какие стратегии помогают переводчикам успешно их преодолеть.

Основные задачи исследования:

- выявить единицы эмоциональной информации, которые потенциально могут представлять серьёзную проблему при переводе;
- выделить эти единицы в стенограмме выступления российского представителя в ООН;
- выделить эти единицы в стенограмме перевода выступления на английском языке;
- проанализировать их перевод на предмет соответствия критериям репрезентативности и принципу «нейтралитета» переводчика;
- выявить стратегии, использованные профессиональным синхронным переводчиком.

Объектом исследования выступают средства эмоциональной информации, широко используемые в политическом дискурсе.

Материалом для исследования служит выступление российского представителя в ООН Василия Алексеевича Небензи на заседании от 12 мая 2022 Совета Безопасности по вопросам детского образования на Украине в условиях сложившейся непростой ситуации.

Данное исследование изучает проблему передачи эмоциональной информации в синхронном переводе и объясняет необходимость передачи данного вида информации в политическом дискурсе, а также рассматривает стратегии, используемые переводчиками для преодоления возникающих трудностей, связанных с передачей обозначенных средств, что объясняет его теоретическую значимость.

Особенности передачи эмоциональной информации в процессе синхронного перевода с русского на английский язык на заседании Совбеза ООН. Синхронный перевод – сложный процесс, в ходе которого переводчик воспроизводит текст на языке перевода практически одновременно с восприятием текста оригинала [17]. Большинство возникающих трудностей в синхронном переводе связаны с серьёзным ограничением по времени, устанавливаемом темпом речи оратора: невозможность повторного восприятия текста оригинала, его корректировки, невозможность использования словаря и т.д. [5].

В ООН переводчики имеют дело с политическим дискурсом. Онлайн-словарь английского языка *Collins Dictionary of English Language* определяет дискурс как язык в контексте [13: <https://www.collinsdictionary.com/dictionary/english/discourse>].

Политический дискурс, в свою очередь, определяется его авторами – политиками [18]. Следовательно, политический дискурс можно рассматривать как текст или речь профессиональных политиков, существующая в форме документа или публичного выступления. Поскольку синхронные переводчики имеют дело с устными текстами, в этой работе политический дискурс будет рассматриваться как публичное выступление (хотя у переводчиков в ООН может быть текст выступления оратора). Основная цель такого типа дискурса обычно состоит в том, чтобы изменить мнение других людей, заставить их пересмотреть свои убеждения [16].

Политический дискурс имеет ряд особенностей: направление на массового адресата, «фактическое общение» (важность имеет сам факт упоминания события), театральность (направленность на большие социальные группы, напрямую не взаимодействующие с политиками, но наблюдающие за политической ситуацией со стороны), смысловая неопределённость, посредничество массмедиа в коммуникации между политиком и целевой аудиторией, динамичность языка (результат постоянных изменений политической ситуации), эзотеричность (смысл некоторых высказываний может быть понятен только специалистам) и эмотивность [11].

Эмотивность политического дискурса тесно связана с его коммуникативной задачей – воздействием на слушателей – и является инструментом реализации этой функции [14]. При осуществлении синхронного перевода эмоциональная информация, отражающая эмотивность речи, представляет сложность по причине высокой вариативности единиц и недостатка времени, с одной стороны, и необходимости соблюдать принцип «нейтралитета» переводчика [1], с другой стороны.

Эмоциональная информация выражается при помощи различных эмотивных и экспрессивных языковых средств: фразеологизмов и идиом, эмоционально-оценочной лексики и модальности, личных местоимений, прилагательных-усилителей и неологизмов, различных синтаксических средств, в том числе, антитезы, риторических вопросов и повторов [1; 9]. Прилагательные-усилители и личные местоимения обычно передать не трудно, в то время как другие средства выражения эмоциональности и экспрессивности, вероятно, будут представлять сложность, поскольку они обычно не имеют прямых эквивалентов, а в условиях ограниченного времени нелегко быстро выбрать один из нескольких адекватных вариантов перевода. Кроме того, некоторые из них (метафора и фразеологизмы) отличаются высокой образностью, что также усложняет работу переводчику, так как образ может быть непонятен реципиенту языка перевода. Например, фразеологизмы, как выражения, имеющие довольно сильную связь с образом жизни и концепциями определенной культуры [12], могут усложнить задачу переводчику, поскольку, во-первых, ему нужно будет понять значение выражения, имеющего определенную культурную ценность, и, во-вторых, выбрать подходящий вариант перевода.

В процессе синхронного перевода используются стратегии, характерные преимущественно для данного вида переводческой деятельности: метод проб и ошибок (ошибка допускается с целью сохранения темпа и в следующем отрывке речи заменяется на правильную единицу), стратегии ожидания и столлинга (вставляются незначимые слова, чтобы избежать пауз), применяемые для того, чтобы получить больше информации о контексте, приём линейности (переводчик следует ровно за оратором, практически без отставания), вероятностное прогнозирование (при наличии в речи структур, продолжение которых может быть предугадано), а также стратегии компрессии и декомпрессии (менее развёрнутое и более развёрнутое изложение оригинального текста) и знакового перевода (каждый знак передаётся знаком на другом языке) [4]. Также может использоваться стратегия нейтрализации

при необходимости устранения оценочности [7]. При передаче публичной речи, которая отличается эмотивностью, приём нейтрализации не может быть использован, так как эмотивность, как уже было указано выше, является отличительной чертой данного вида текста, служит инструментом воздействия на слушателя. Наиболее эффективными стратегиями при передаче эмоциональной информации, средства выражения которой часто отличаются непредсказуемостью, будут стратегии ожидания и столлинга, позволяющие выиграть время и получить больше информации о контексте, а также приём компенсации (который многие исследователи относят к переводческим трансформациям [1]).

Мы рассмотрели употребление средств выражения эмоциональной информации в речи постоянного представителя Российской Федерации Василия Небензи на заседании от 12 мая 2022 года, посвящённому вопросам детского образования, и способы их передачи при переводе. В своей речи В.А. Небензя затронул проблему качества образования украинских детей в условиях создавшейся политической ситуации.

Для того, чтобы оценить, насколько точно переводчик передал значения средств выражения эмоциональной информации, были использованы четыре основных критерия репрезентативности перевода, согласно которым перевод должен:

1. отражать фактическую информацию (на уровне всего текста) и сохранять план содержания (на уровне языковой единицы);
2. отражать цель создания оригинала и интенции автора при выборе языковой единицы;
3. сохранять тон и стиль автора;
4. передавать отношение автора к тому, о чём он говорит [8].

Второй и последние пункты как раз подразумевают под собой необходимость соблюдения принципа «нейтралитета» переводчика, то есть, недопущения добавления в перевод собственных мыслей, искажения интенций автора и неправильной передачи его отношения к тому, о чём он говорит.

Всего было выявлено 82 единицы эмоциональной информации. Поскольку формат статьи не позволяет описать все средства выражения эмоциональной (и эстетической, как её подвида) информации, то мы решили ограничиться самыми частотными. Наиболее часто оратор использовал иронию (12 единиц) и другие средства выражения оценочности (12) и метафоры (7). На синтаксическом уровне активно применялась и антитеза (12 единиц), но поскольку она часто комбинировалась с другими, в том числе, и стилистическими средствами, мы решили в данной работе не рассматривать её отдельно. Ожидалось, что из всех использованных автором средств выражения эмоциональной информации, наибольшие трудности вызовут ирония, метафоры, фразеологические единицы, имеющие несколько потенциальных вариантов перевода, и некоторые средства выражения модальности (из-за различия в структуре двух языков). Однако средства выражения модальности, как правило, передавались успешно, иногда – с небольшими заминками, но без нарушения стиля и смысла высказывания. Чуть с большими сложностями переводчики столкнулись при переводе метафор. Серьёзные трудности возникали при передаче иронии и фразеологизмов (устойчивых сочетаний), но последние употреблялись редко (2 раза), поэтому сделать какой-то общий вывод довольно трудно.

Ирония – это стилистический средство, основанное на противопоставлении двух значений, как правило, контекстуального оценочного и словарного, часто выражающего насмешку. Ирония бывает вербальной и невербальной. В первом случае, можно определить, какое именно слово несёт в себе значение, отличное от словарного, во втором же случае, это не представляется возможным [6]. Ирония

содержит в себе компонент не прямой оценки, которая усложняет определение наличия оценочности в высказывании [10].

Ниже приведено несколько примеров успешной передачи иронии:

Пример 1:

Оригинал	Пример
У нас складывается стойкое впечатление, что нормы международного гуманитарного права существуют для кого угодно, но только не для Киева.	We also have the firm impression that the norms of international humanitarian law exist for anybody but not for Kyiv.

Нормы международного права являются обязательными для всех, и сам автор высказывания, и те, к кому он обращается, об этом знают. Однако оратор при помощи сочетания «складывается стойкое впечатление» и конструкции «для кого угодно, но только не для» подчёркивает, что и Киевские власти, и «западные партнёры» В.А. Небензи не обращают внимания на то, что эти нормы игнорируются украинской стороной. Таким образом, автор высказывания использует иронию, чтобы показать своё отношение к этому, сконцентрировать внимание слушателей на этой проблеме. Переводчик успешно передал иронию, а также антитезу, на которой построено всё предложение целиком («для кого угодно, но только не для») и которая усиливает экспрессивность высказывания. Антитеза была передана при помощи синтаксического уподобления, также был применён приём добавления и замена члена предложения, в которой появилась необходимость ввиду замены в переводе залога сказуемого с пассивного на активный. О том, что у синхрониста возникли некоторые сложности, можно судить по сделанной после предлога *for* небольшой паузе. В целом, данный перевод соответствует всем 4 критериям репрезентативности.

Пример 2:

Оригинал	Перевод
Украина, которая, вроде как , публично приняла на себя обязательства по данному документу, абсолютно его игнорирует.	Ukraine, which seemed to publicly take on the commitments under this document, is completely ignoring it.

Не менее успешно переводчик справился и с предложением из примера 2. Здесь ирония содержится в вводном модальном сочетании «вроде как» синонимичным слову «кажется», выражающую неуверенность, которую автор высказывания, на самом деле, не испытывает, точно зная, что указанная страна принимала на себя такие обязательства. Переводчик передаёт это сочетание при помощи глагола *seemed* в сочетании с инфинитивом. Таким образом, переводчик применил замену части речи, отразив экспрессивный компонент. В данном случае, как и в предыдущем, перевод также соответствует всем четырём критериям репрезентативности.

Пример 3:

Оригинал	Перевод
Ну, и из этого понятно , что никакой он не монгол, а истинный украинец.	And from this, it is clear that he was not a Mongol at all, but a real Ukrainian.

В приведённом выше отрывке речи иронический компонент заключён в словосочетании «истинный украинец» и слове «понятно». Ирония ситуации заключается в том, что речь идёт о монгольском полководце Чингисхане, который, как известно, украинцем не был. Переводчик вновь сохранил все необходимые компоненты при переводе, и использовал интонационное ударение на слове *real* (одно из английских соответствий русскому слову «истинный») для усиления эмоционального эффекта. Антитеза, на которой построено предложение, была

сохранена благодаря синтаксическому уподоблению. Слово «понятно» было передано при помощи замены части речи и члена предложения.

Принцип «нейтралитета» нарушен не был.

Пример 4:

Оригинал	Перевод
В учебнике по истории для 9-го класса под редакцией Турченко и Мороко утверждается , что к концу XVIII века украинцы в то время были одним из самых крупных народов в Европе.	In a history book for ninth-grade students, edited by Turchenko and Moroko, it says that by the end of the eighteenth century, Ukrainians were one of the largest nations in Europe.

В данном случае иронический компонент несёт в себе слово «утверждается». Использование сильного глагола с семантикой утверждения как будто бы подразумевает, что авторы учебника дают правдивую и верную информацию, однако сам оратор на самом деле так не считает. Переводчик передаёт русский глагол английским соответствием, поставив его в активный залог (*it*) says и добавив местоимение *it*. Подобная конструкция не является языковой нормой (в такой позиции глагол обычно употребляется в пассивном залоге), но данная ошибка употребления не препятствует пониманию смысла. Ирония сохраняется отчасти и за счёт понятности синтаксической структуры и смысла высказывания: приведённое В.А. Небензей утверждение авторов учебника звучит абсурдно.

Однако далеко не со всеми предложениями, содержащими в себе иронию, переводчик справился также удачно.

Пример 5:

Оригинал	Перевод
В нем « железная логика »: поскольку предки французов — это галлы, то они пришли из Галичины, которая на Украине.	There is iron logic here, since the French were from the Gauls, then they came from Galychyna, which is now in Ukraine.

В данном примере ирония может считаться не переданной, так как при переводе синхронист применил дословный перевод с русского языка, переведя устойчивое сочетание «железная логика» как *iron logic*, которое не имеет того же смысла в английском языке. В результате образный компонент для англоязычного реципиента может быть потерян и тогда будет нарушен критерий соблюдения авторского стиля и критерий передачи отношения автора к высказыванию, что также отразится и на соблюдении принципа «нейтралитета» переводчика.

Пример 6:

Оригинал	Перевод
Так что, выходит, он никакой не маргинал , а, по сути, отец современной украинской историографии.	So, he wasn't just some kind of misfit but was in essence the father of modern Ukrainian historiography.

Иронический компонент в примере 6 содержится в словосочетании «(он) никакой не маргинал». Оратор как раз считает, что тот, о ком идёт речь, является лжеисториком. Ирония здесь усилена антитезой и модальным вводным словом «выходит», обычно употребляемым в разговорной речи, которое при переводе передано не было, возможно, по причине необходимости экономии времени. Переводчик передал иронию, применив замену части речи и добавления. Сохранена в переводе и метафора «отец современной украинской историографии», которую переводчик передал как *the father of modern Ukrainian historiography*. Однако в переводе есть небольшой недочёт: все глаголы стоят в прошедшем времени, тогда как автор сообщения подразумевал время настоящее, но это не сильно искажает

смысл, поэтому в целом, в переводе соблюдены все четыре критерия репрезентативности и соблюден принцип «нейтралитета» переводчика.

Пример 7:

<i>Оригинал</i>	<i>Перевод</i>
<i>Порошенко это свое обещание, в отличие от многих других, сдержал.</i>	<i>In... Unlike many other people, Poroshenko kept his promise.</i>

В данном примере автором высказывания была использована невербальная ирония. Определить, какое именно слово имеет значение, противопоставляемое его обычному значению, не представляется возможным. Всё предложение несёт в себе иронический компонент, так как обычно сдержанное обещание представляется чем-то положительным, однако, в данном случае, оратор говорил о нём как о чём-то исключительно плохом. У переводчика при переводе данного предложения возникли существенные трудности, которые сначала отразились в использовании метода проб и ошибок, сопровождаемого небольшой заминкой, а затем и в неправильной передаче всего предложения. Здесь хорошо видно, что при переводе все четыре принципа репрезентативности перевода были нарушены: фактическая информация была потеряна, так как смысл высказывания изменился, что способствовало тому, что цель данного предложения отражена не была, как не были переданы стилистические особенности оригинала (потеря экспрессивности) и авторское отношение.

Фразеологизм (фразеологическая единица) – это «словосочетание, в котором семантическая монолитность (цельность номинации) довлеет над структурной раздельностью составляющих его элементов (выделение признаков предмета подчинено его целостному обозначению), вследствие чего оно функционирует в составе предложения как эквивалент отдельного слова» [3]. Всего в речи российского представителя от 12 мая 2022 г. было отмечено 2 случая употребления фразеологизмов, которые, тем не менее, также служат средством, усиливающим эмоциональное воздействие на слушателей. При передаче фразеологизмов переводчик стремился сохранять и экспрессивность, и образность, но допускал ошибки в форме (в двух случаях) и смысле. В результате нарушались нормы языка перевода и отчасти – стиль и интенции оратора, так как возник шанс непонимания реципиентом смысла высказывания.

Пример 8:

<i>Оригинал</i>	<i>Перевод</i>
<i>Действия киевских властей бросают тень и на другие документы «мягкого права» в области защиты школ и образования.</i>	<i>The Kyiv authorities have also turned a shadow over other documents of soft law in education.</i>

В английском языке существует соответствующий по смыслу русскому сочетанию «бросать тень на» фразеологизм *to cast a long shadow over* [13: <https://www.collinsdictionary.com/dictionary/english/cast-a-long-shadow-over-something>]. В приведённом выше примере переводчик сделал ошибку в форме фразеологизма, использовав глагол *turn*. В данном случае нарушаются нормы языка перевода, но значение выражения не искажается, поэтому его смысл и интенции автора оригинала сохраняются. В данном случае принцип «нейтралитета» не нарушается.

Второй пример использования автором фразеологизма был отчасти рассмотрен в примере 5, в котором фразеологизм, содержащий в себе компонент косвенной оценки, был переведён дословно, в результате чего, появился риск непонимания реципиентом смысла высказывания и нарушения принципа «нейтралитета».

Методология. Для того чтобы иметь возможность оценить, насколько репрезентативен перевод и насколько хорошо переводчик соблюдает позицию нейтрального транслятора, был использован метод предпереводческого анализа [1]

и метод сравнительного анализа перевода. Предпереводческий анализ оригинального текста позволил выявить потенциальные переводческие сложности, связанные со средствами выражения эмоциональной информации. Сравнительный анализ оригинального текста и его перевода позволил установить, какие средства появляются в речи чаще и какие из них вызывают больше трудностей при переводе. Для оценки качества перевода были использованы 4 критерия репрезентативности перевода, выделенные Сергеем Владимировичем Тюленевым.

Результаты. В ходе исследования нами были выявлены 82 единиц эмоциональной информации, среди которых одними из наиболее часто встречаемых единиц стали ирония (12), синтаксический приём антитеза (12), модальные слова и другие модальные средства выражения оценки (12) и эпитеты (8). При этом ожидалось, что наибольшие сложности возникнут при переводе таких средств, как ирония, метафора, фразеологизмы, различные модальные слова и сочетания. Однако метафоры и модальные сочетания, как правило, передавались корректно и особых трудностей при переводе не вызывали. Фразеологизмы же встречались редко (всего 2 раза).

Сложности возникали в основном при передаче иронии, перевод единиц которой на английский язык и был рассмотрен в данной работе, в связи с невозможностью подробного анализа перевода всех средств эмоциональной информации, употреблённых В.А. Небензей в его речи, ввиду ограничений, продиктованных форматом статьи. Ирония нередко комбинировалась с другими средствами, такими как антитеза, устойчивые сочетания и риторические вопросы, усиливающие экспрессивность высказывания оратора. Успешность передачи иронии была оценена согласно критериям репрезентативности перевода и принципа «нейтралитета» переводчика.

В общей сложности, переводчик точно передал 6 единиц иронии, соблюдая все 4 критерия репрезентативности. Для их передачи он использовал синтаксическое уподобление на уровне всего предложения (3 раза), добавление единиц для сохранения норм и узуса языка (2 раза), замену части речи (2) и смену членов предложения (2), прямые лексические эквиваленты (3) и интонацию. При переводе некоторых из них переводчик испытывал трудности, об этом можно судить по его заминкам и паузам между словами, где их не должно было быть. При переводе ещё четырёх единиц переводчик передал не все оттенки значения, а в 3 других рассмотренных случаях ирония была потеряна, при этом в одном из последних не были соблюдены все 4 принципа репрезентативности.

Антитеза, которая часто комбинировалась с иронией, как правило, успешно передавалась при помощи синтаксического уподобления, что было отмечено, в том числе, в рассмотренных нами примерах, содержащих иронию.

В целом, можно говорить о том, что переводчик придерживался стратегии сохранения эмоциональной информации в целом и иронии в частности.

Заключение. В данной работе были выявлены средства эмоциональной информации, представляющие трудность для синхронного переводчика в условиях строго ограниченного времени, а также стратегии, которые использовались для передачи таких единиц.

По результатам анализа, можно заключить, что переводчик старался придерживаться стратегии сохранения эмоциональной информации (то есть, соблюдал принцип «нейтралитета» переводчика) и передавал средства её выражения подходящими по смыслу и эмоциональному компоненту средствами языка перевода. Наибольшие трудности у переводчика вызвала передача иронии, о чём свидетельствуют наличие пауз и заминок в тех частях предложения, где обычно их не бывает, и ошибок при передаче указанной единицы, выражающимся в искажении

смысла или потерей семантики косвенной оценки. Это объясняется тем, что входящие в предложения, содержащие иронию, компоненты часто имели несколько потенциальных вариантов перевода, между которыми необходимо было выбирать в условиях ограниченного темпом речи оратора временного лимита, а также по причине сложности идентификации иронии в потоке речи. Сложность представляли и фразеологизмы, которые отличаются образностью, но при этом могут быть переданы несколькими способами. Однако было отмечено только 2 случая применения В.А. Небензей фразеологизмов, поэтому пока невозможно сделать достаточно точный вывод о стратегиях их передачи.

Было установлено, что при передаче иронии переводчик на уровне предложения часто использовал синтаксическое уподобление (сохраняя структуру оригинального предложения) в случаях, если предложение строилось на антитезе (5), реже – целостное преобразование (подразумевающее перестройку синтаксической структуры) (3), а также такие средства как добавления (2), замены части речи или члена предложения (4), лексические соответствия (3) и интонационные средства. Было отмечено применение дословного перевода, ставшего причиной частичного нарушения критериев репрезентативности и принципа «нейтралитета». Иногда переводчик прибегал к стратегии ожидания (чтобы получить больше информации о контексте и стратегии столлинга).

Данное исследование рассматривает передачу средств выражения эмоциональной информации в синхронном переводе публичной речи В.А. Небензи на заседании Совета Безопасности соблюдения принципа «нейтралитета» переводчика, и может быть продолжена изучением перевода этих средств в других сферах переводческой деятельности.

Результаты проведенной работы могут быть использованы при разработке упражнений для будущих переводчиков и при подготовке к переводу публичных выступлений политических деятелей.

Список литературы

1. Алексеева, И.С. Введение в переводоведение: Учеб. пособие для студ. филол. и лингв. фак. высш. учеб. заведений. — СПб.: Филологический факультет СПбГУ; М.: Издательский центр «Академия», 2004. — 352 с.
2. Алексеева, И.С. Профессиональный тренинг переводчика: Учебное пособие по устному и письменному переводу для переводчиков и преподавателей. — СПб.: Издательство «Союз», 2001. — 288 с. (Серия «Библиотека переводчика»).
3. Ахманова О.С. Словарь лингвистических терминов. — М.: Советская энциклопедия, 1966. — 598 с.
4. Гильманова, Н.С. Стратегии последовательного и синхронного перевода на политических (деловых) мероприятиях / Гильманова, Н.С., Петросян В.Т. // МНКО. — 2021. — №5 (90). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/strategii-posledovatel'nogo-i-sinhronnogo-perevoda-na-politicheskikh-delovyh-meropriyatiyah> (дата обращения: 17.04.2023).
5. Комиссаров, В.Н. Современное переводоведение: 2-е изд., испр. — М.: Р. Валент, 2011. — 408 с.
6. Кухаренко, В.А. Практикум по стилистике английского языка: Учеб. пособие для студентов филол. фак. ун-тов, ин-тов и фак. ин. яз. — М.: Высш. шк., 1986. — 144 с. — На англ. яз.
7. Нгуен, В.З. Стратегии и приемы в синхронном переводе устной разговорной речи. — Россия в мире: проблемы и перспективы развития международного сотрудничества в гуманитарной и социальной сфере. — 2019. — 228-241.

8. Тюленев, С.В. Теория перевода: Учебное пособие. — М.: Гардарики, 2004. — 146-336 с.
9. Попова, Т.И. Эмотивные побудительные высказывания в синхронном переводе (на примере речей американских политиков): магистр. диссертация: Попова Т.И.; Санкт-Петербургский государственный университет. — СПб, 2017.
10. Прищепчук, С.А. Особенности воспроизведения оценочной лексики в переводе (на материале политического дискурса): дис. на соиск. учен. степ. канд. фил. наук: 10.02.20 / Прищепчук, С.А.; Северо-Кавказский государственный технический университет. — Пятигорск: 2009. — 19-21 с.
11. Шейгал, Е.И. Проблемы анализа политического дискурса // Русский язык в современном обществе: Функциональные и статусные характеристики. — 2005. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/problemy-analiza-politicheskogo-diskursa> (дата обращения: 13.04.2023).
12. Adelnia, A. (2011). Translation of Idioms: A Hard Task for the Translator. Theory and Practice in Language Studies. 1(7). pp.879-881. doi:10.4304/tpls.1.7.879-883.
13. Collins English Dictionary [Электронный ресурс]: Definitions, Translations, Example Sentences and Pronunciations. In Collins Dictionaries. — 2023. URL: <https://www.collinsdictionary.com/dictionary/english/calling-card> (дата обращения: 15.04.2023).
14. Kenzhekanova, K. Linguistic Features of Political Discourse. — Mediterranean Journal of Social Sciences. 6 (6 S2). — 2015. — pp.192-199. doi:10.5901/mjss.2015.v6n6s2p192
15. Maintenance of peace and security of Ukraine: Security Council, 9032nd meeting. (12.05.2022). — UN Web TV. <https://media.un.org/en/asset/k16/k16ilbu4c2>
16. Neagu, I. (2013). Decoding Political Discourse: Conceptual Metaphors and Argumentation. doi:10.1075/ld.4.3.08ste
17. Russell, D. Consecutive and simultaneous interpreting. — Topics in Signed Language Interpreting: University of Alberta Press. — 2005. — pp.135-164. DOI:10.1075/btl.63.10rus
18. Van Dijk, T.A. What is Political Discourse Analysis? — 1998. — 53 p.

Маслова Ульяна Вадимовна

2 курс специалитета

ОП «Режиссура кино и телевидения»

Факультет анимации и мультимедиа

Сергиево-Посадский филиал федерального государственного бюджетного
образовательного учреждения высшего образования «Всероссийский
государственный университет кинематографии имени С.А. Герасимова»

(Сергиев Посад)

ouliannna@mail.ru

Научный руководитель:

Власова Евгения Сергеевна

преподаватель Сергиево-Посадского филиала ВГИК

**Диалог языковых культур как драматургический прием
в художественной литературе и кинематографе**

The dialogue of language cultures as a dramatic device in literature and cinema

АННОТАЦИЯ

В настоящее время тема диалога между культурами актуальна и высока, так как с каждым годом словарный запас русского человека пополняется огромным количеством иностранных слов, что провоцирует изменение языковой картины внутри страны. Главным памятником русского языка является художественная литература. Именно на примерах из произведений отечественных авторов можно разобрать, какие культуры оказали влияние на русский язык и каким образом их взаимодействие отражалось на жизни русского человека. Зачастую в художественной литературе осуществление диалога между культурами — это не только обозначение исторического периода, но и драматургический приём. Отечественные авторы противопоставляют культуры друг другу или же, напротив, демонстрируют их идеологическую схожесть для создания конкретных художественных образов, понятных читателю. Благодаря сравнениям, взятым из отечественной литературы, в данной статье рассмотрено влияние других культур и языков на жизнь и образ мыслей русского человека в контексте истории. Для более детального рассмотрения темы был взят наиболее яркий в контексте изучаемого направления период истории – XIX век, когда на Российскую Империю оказывали активное влияние Франция и другие страны. Однако, авторы статьи решили не ограничиваться только русской литературой и рассмотрели вопрос и на примере произведений зарубежных авторов. В статье рассмотрены некоторые преимущества и недостатки диалога языковых культур, истоки этого явления и его последствия.

Ключевые слова: художественная литература, драматургия образа, диалог культур, Э. Бёрджесс, «Заводной апельсин», Л. Н. Толстой, «Война и мир», кинематограф, «На последнем дыхании»

ABSTRACT

Nowadays the problem of the dialogue between cultures is rather relevant since the vocabulary of the Russians is constantly enriching with a great number of foreign words. This process provokes a change of the language picture inside the country. The main

monument of the Russian language is literature. On the examples from Russian literature, we can trace the influence of other cultures on the language and the life of the Russian people. Rather often the dialogue between cultures in literature is not just a symbol of a particular historical period but also a specific dramatic device. Russian writers oppose one culture to another or, on the contrary, demonstrate their ideological similarity to create certain artistic images that could be clear to the readers. Due to examples from Russian literature this article shows the influence of other cultures and languages on the life and the way of thinking of a Russian man in the context of history. For more detailed consideration of the problem, we have chosen the brightest period in the context of our study – the XIXth century, when the Russian Empire was actively influenced by France and other European countries. However, the authors of the article decided not to be limited only by Russian literature and considered the examples of foreign books. The article studies some advantages and disadvantages of the dialogue between different cultures, the origins of this phenomenon and its consequences.

Key words: literature, drama of the image, dialogue between cultures, A. Burgess, “A clockwork orange”, Leo Tolstoy, “War and Peace”, cinema, “À bout de souffle”

Целью исследования был выбран диалог языковых культур в искусстве. Основная задача работы: узнать, может ли язык являться чем-то большим, чем в привычном понимании, то есть быть не только средством общения.

В современном мире, где легкодоступны переводчики, субтитры и другие «помощники» для понимания иностранной речи, мы даже не задумываемся на тему того, что когда-то язык мог стать настоящей преградой в общении. Он также мог быть чем-то необычным, непривычным слуху и даже «изюминкой» говорящего. Впрочем, это актуально и в наше время.

В художественной литературе язык, к примеру, может стать целым препятствием в понимании друг друга персонажами. Писатели довольно ловко используют эту особенность в своем творчестве для реализации своих идей. Поэтому язык можно рассматривать не только как средство передачи информации, но и как целый драматургический приём в искусстве.

Рассматриваемая в статье проблема, как уже было сказано выше, актуальна во все времена. Для рождения новых и ярких контрастов, запоминающихся образов в искусстве творцам полезно брать за основу различные приёмы, в том числе, диалог языковых культур. Помимо примеров из художественной литературы, приведённых в основной части статьи, был также рассмотрен пример из кинематографа. Это обусловлено тем, что сценарий тоже является литературной формой. Кроме того, российский кинематограф на данный момент ввиду многих внешних и внутренних обстоятельств переживает второе рождение. Проблемы и приёмы, рассмотренные в статье, будут полезны как для современных писателей, так и для режиссёров и сценаристов.

Первое произведение, взятое для рассмотрения – это антиутопия «Заводной апельсин», написанная английским писателем и лингвистом Энтони Бёрджессом в 1962. Автор создал своё произведение во время Холодной войны, когда уже активно развивалась гонка вооружений между СССР и США. Как известно, «Заводной апельсин» – роман, в центре которого стоит конфликт между миром подростков и взрослых людей. Главный герой Алекс, жестокий и беспощадный подросток, вместе со своими друзьями совершает довольно страшные, аморальные поступки. Его поведение можно назвать бунтом против всего общества, в котором он живет: «Неличность не может смириться с тем, что у кого-то эта самая личность плохая, в том смысле, что правительство, судьи и школы не могут позволить нам быть плохими, потому что они не могут позволить нам быть личностями. Да и не вся ли наша

современная история, блин, это история борьбы маленьких храбрых личностей против огромной машины?» [1, с. 76]

При чтении антиутопии многие удивляются наличию в речи Алекса транскрипций слов русского языка, написанных на английском. Например, может встретиться такая фраза: «В юности каждый из нас похож на такую malennkiuju заводную shtutshku». Этому можно найти объяснение, если углубиться в биографию писателя. Дело в том, что Бёрджесс однажды посетил СССР и вдохновился молодёжной субкультурой стиляг, получившей распространение в середине XX века. Представители этого движения зачастую использовали английские слова в своей речи, как бы выделяясь из общей массы советских людей. Автор решил использовать эту особенность при создании диалекта «Надсат», который придумал для образов главного героя и его друзей. Если стиляги, жившие в СССР, использовали английскую речь, то герои «Заводного апельсина» использовали слова, имеющие славянские корни: «Писатель хотел продемонстрировать подростковый максимализм – его герои делают все вопреки общепринятым нормам, в данном случае – не использовать английские слова... Бунтующие подростки используют «язык врага» и становятся от этого еще более опасными и отталкивающими». [3] Этот диалект позволил добиться следующего эффекта: взрослые и подростки будто не понимают друг друга. Они буквально говорят на разных языках, что часто происходит, когда заходит речь о молодёжном сленге. Это явление распространено и в наши дни. Это особенно ярко продемонстрировано в данном произведении и отражает противостояние и конфликт поколений.

Следующим примером для рассмотрения диалога языковых культур будет роман-эпопея одного из самых главных отечественных литераторов Льва Николаевича Толстого. В произведении «Война и мир» писатель отразил то время, когда среди дворянского сословия в Российской империи было распространено употребление иностранного языка, – насыщенный и яркий XIX век. В этот период истории нашей страны было очень модно говорить на французском языке. Расцветающая Франция была примером для подражания. Разумеется, это не могло не отразиться в романе Л. Н. Толстого, посвящённом войне 1812 года. По подсчётам некоторых читателей, более пятнадцати тысяч слов в романе написано именно на французском языке. Но зачем же русский писатель так часто прибегал к этому приёму?

Можно ответить по-разному. С одной стороны, разумеется, французская речь персонажей являлась отражением эпохи, в которой они существовали. Но «если он хотел доказать, что предки нашей аристократии начала текущего столетия, разные Волконские и Трубецкие, говорили чистым и хорошим языком, то для этого было бы достаточно одного его свидетельства, пожалуй, двух-трех фраз на книгу, и ему все охотно поверили бы, так как в этом едва кто сомневался». [5] И тогда, основываясь на мнении некоторых литературных критиков, можно найти совершенно другое объяснение. Всё дело в том, что зачастую персонажи используют французский в определённые моменты. То есть, Л. Н. Толстой, как человек, прекрасно разбирающийся в тонкостях человеческой души, создал драматургически-обоснованную систему употребления иностранного языка в своем романе.

Для примера обратимся к образу Пьера Безухова, одного из главных героев. Есть определённая закономерность в том, когда Пьер и думает на французском языке. Роман буквально начинается с того, как герой посещает похороны своего отца. Он испытывает множество эмоций, непонимание, что его ждет дальше, переосмысление своей жизни. Пьер глубоко уходит себя, потому что происходящее потрясает его, и «французская речь Друбецкой, не испытывавшей искреннего сострадания к старому графу, наталкивается на непонимание Пьера. Он в этот момент настолько растерян,

что просто не воспринимает французскую речь». [5] Это неудивительно, ведь Пьеру не раз предстоит в дальнейшем поменять убеждения, персонаж всё время будет находиться в поиске, будь то мировоззрение или близкий по духу человек, с которым он будет по-настоящему счастлив всю жизнь. Если изначально мы знакомимся с Пьером (даже его имя звучит инородно), только вернувшись из Франции, восхищаясь Наполеоном, то по мере повествования герой будто всё больше чувствует принадлежность к родной стране. Когда Безухов попадает в плен, он испытывает единство с народом, с людьми, которых постигла та же участь, что и его, то же горе, обрушившееся на плечи.

С помощью французского языка Л. Н. Толстой показывает и фальшивость чувств Пьера к Элен: «Зачем я себя связал с нею, зачем я ей сказал это: «Je vous aime», которое было ложь, и еще хуже, чем ложь?». [4, с. 71] Герой во внутреннем монологе осознает, что совершил ошибку, соврав Элен, всем остальным и, в первую очередь, самому себе насчёт искренних чувств к женщине, которую никогда по-настоящему не любил. Разумеется, писатель будто даёт читателю подсказку, наводящую на мысль о том, что признание Пьера было сказано не от сердца, не от глубокого, осмысленного чувства.

Ещё один персонаж романа – генерал Кутузов Михаил Илларионович. Л. Н. Толстой довольно интересно подчёркивает патриотизм персонажа. В отличие от окружения, Кутузов говорит преимущественно на русском языке. Лишь изредка он прибегает к французской речи, когда возникает необходимость общения с консулами, к примеру. То есть, как человек образованный, умный, герой прекрасно знает иностранный язык, но нарочно его не использует.

Ярким персонажем является также старший князь Болконский. На самом деле, его образ во многом схож с Кутузовым с точки зрения употребления иностранной речи. Князь, проживший долгую жизнь, занимающий важную должность, прекрасно образован. Он знает историю, языки, следит за новостями, делится своими знаниями с княжной Марьей. Кроме того, в его доме живёт мадемуазель Бурьен, француженка. Однако, «старый князь специально коверкает французские слова, фальшиво напевая перед князем Андреем песню о Мальбруке, а в следующем эпизоде старый князь на чистейшем французском языке, как отмечает Толстой, обращается к мадемуазель Бурьен. Этот контраст даёт возможность писателю показать отношение старого князя Болконского к происходящим событиям, в которых участвуют французы». [5] Князь – патриот своей страны, он категорично относится к врагу.

Для более полного исследования было решено проанализировать не только литературные произведения, но и пример из кинематографа, а именно фильм «На последнем дыхании» 1960 года Жана-Люка Годара. По сюжету обаятельный, симпатичный, молодой вор и убийца Мишель пытается спрятаться от последствий своих страшных поступков. Его жизнь имеет бешеный темп, напоминая постоянный побег. И вдруг он встречает Патрицию, молодую американку, с кем давно был знаком. Между ними завязываются отношения, или, скорее, то, что может привести к отношениям в дальнейшем. Всё идет гладко и хорошо до того момента, пока Патриция не узнает, кем является Мишель на самом деле. Девушка в растерянности, она не понимает, насколько глубоко её чувство, чтобы закрыть глаза на всё черствое, жестокое в молодом человеке. На протяжении всего фильма Патриция, которая знает французский язык, но не в полной мере, всё время спрашивает Мишеля: «Что это значит?», потому что не знает перевода некоторых слов. В фильме есть и забавные, комические эпизоды. Например, фрагмент, в котором девушка пытается найти ответ на серьезные философские вопросы в книге, которую читает, а Мишель прерывает её фразами «Покажи мне свои пальцы ног. Очень важно, чтобы у девушки были красивые пальцы ног». Этот пример взаимодействия, разное происхождение героев, языки, на которых они разговаривают и думают – всё это в конечном счёте наводит

на мысль о том, что герои, хоть и оказались вместе на определённый промежуток времени, на самом деле очень далеки друг от друга. Патриция буквально не понимает ни языка, ни поступков Мишеля, что, в конечном счете, приводит к смерти одного из персонажей. Мишель – настоящий экзистенциальный герой, потерявший смысл в существовании. Одна из фраз наводит на мысли об этом: «Печаль – это глупость. Я выбираю небытие. Это, конечно, не лучше, но печаль – это компромисс. Всё или ничего.» Патриция сказала, что если бы выбирала она, она выбрала бы печаль вместо небытия. Мишель выглядит молодо, хорошо, шутит, наслаждается красотой женщин и прочими радостями жизни, но он в действительности уже очень далек от той же Патриции. Она юна, полна надежд, имеет тягу к искусству, образована, оригинальна, занимается не без удовольствия журналистикой, работает. Она в самом расцвете сил, прекрасна, её определённо ждёт насыщенная, интересная жизнь, полная открытий. Герой Жана-Поля Бельмондо, наоборот, совсем потерялся. Он, как персонаж «Постороннего» Альбера Камю, хладнокровно совершает убийство под палящим солнцем: «На суде Мерсо скажет, что во всем виновато солнце. Согласно экзистенциализму, человек висит над двумя безднами одновременно: бытием и небытием. Обе готовы поглотить его в любую секунду. Солнце выматывает Мерсо, иссушает жизненные силы. В какой-то момент терпеть становится невозможно. Тут и происходит убийство — бунт против враждебного бытия и, по жестокому закону, роковой шаг в его противоположность». [2] И в этом разница между ними. Патриция испытывает склонность к поиску смыслов (можно вспомнить эпизод, когда она берет интервью у известного человека), тогда как Мишель является олицетворением бренности, пустоты бытия.

Выводом для данного исследования может являться следующая мысль: диалог языковых культур является важным и полезным драматургическим приемом как в литературе, так и в кинематографе. Его можно применить тогда, когда возникает необходимость показать разницу между персонажами, их убеждениями, образом жизни и устремлениями. Кроме того, это способ показать отношение к тем или иным историческим событиям и передать внутреннее состояние героя. Иногда правда может стать понятна читателю или зрителю именно с помощью контраста между искусственным и настоящим, пустым и наполненным, плохим и хорошим. В этом и содержится суть драматургии образа.

Список литературы

1. Бёрджесс Э. Заводной апельсин. – Litres, 2016.
2. Камю А. Посторонний. – Litres, 2015.
3. Почему в «Заводном апельсине» говорят по-русски? URL: <https://dzen.ru/a/XVKr8qLW7QCt-mwF> (Дата обращения: 27.05.2023)
4. Толстой Л. Война и мир. Том 2. – Litres, 2022. – Т. 2.
5. Le Francais в романе Л. Н. Толстого «Война и мир» URL: <http://referat-lib.ru/view/referat-literature/270/269198.htm> (Дата обращения: 27.05.2023)

Плужникова Яна Андреевна

1 курс бакалавриата

ОП «Иностранные языки и межкультурная коммуникация»

Школа иностранных языков,

Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики»

(Москва)

yaapluzhnikova_1@edu.hse.ru

Научный руководитель:

Кинденева Ксения Юрьевна

Тьютор, приглашенный преподаватель

Школа иностранных языков,

Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики»

(Москва)

**Ономастическое пространство художественного текста: Переводческий аспект
(на материале произведений Нила Геймана)**

**Onomastic vocabulary in fiction: The specificity of translation (based on Neil
Gaiman's novels)**

АННОТАЦИЯ

В профессиональной деятельности переводчика важно иметь четкое понимание о том, что из себя представляет авторский стиль, и как правильно переводить ономастическую лексику, как его черту. В данном исследовании применялись такие методы, как контекстуальный анализ, метод лингвистического наблюдения и описания, а также метод сплошной выборки. Таким образом, целью данной работы является изучение авторского стиля Нила Геймана и описание различных способов перевода ономастической лексики, использованной в его произведениях, таких как «Задверье» и «История с кладбищем». Для грамотного перевода имени героя или названия места из какого-либо художественного произведения необходимо верно определить природу происхождения самого имени собственного. В настоящее время переводческая деятельность продвинулась далеко вперед, перевод стал сложным и многогранным процессом. Результатом работы является определение верных стратегий перевода онимов, который заключается в точной передаче смысла, заложенного в оригинале при условии сохранения благозвучности.

Ключевые слова: переводоведение, ономастика, художественный текст, транслитерация, калькирование, способы перевода, индивидуальный стиль

ABSTRACT

It is important for a professional translator to have a clear understanding of what the author's style is, and how to correctly translate onomastic vocabulary as its feature. In this study, such methods as contextual analysis, the method of linguistic observation and description, as well as the method of continuous sampling were used. Thus, the purpose of this work is to study the author's style of Neil Gaiman and to describe various ways of translating onomastic vocabulary used in his works, such as "Neverwhere" and "The Graveyard story". For a competent translation of the name of the hero or of a place from any work of art, it is necessary to correctly determine the nature of the origin of the proper name itself. Currently, translation activity has advanced far, and translation has become a complex

and multifaceted process. The result of the work is to determine the correct strategies for translating onyms, which consists in accurately conveying the meaning inherent in the original, provided that the euphony is preserved.

Keywords: translation studies, onomastics, literary text, transliteration, calque, translation methods, individual style

Актуальность темы исследования обусловлена тем, что в профессиональной деятельности переводчика важно иметь четкое представление о том, что такое авторский стиль и как правильно переводить ономастическую лексику как особенность авторского стиля. В разное время существовали разные подходы к переводу имен собственных: некоторые остаются актуальными и по сей день, а некоторые можно найти только в переводе средневековых изданий классической или церковной литературы.

Для того чтобы определить, как лучше перевести то или иное имя собственное, необходимо изучить различные современные тенденции в их переводе, и понять смысл, вложенный автором в эти слова, в чем профессиональному лингвисту помогает такая наука, как **ономастика**.

Объектом данного исследования является ономастическая лексика как объект лингвистического исследования.

Предметом исследования являются имена собственные в художественных произведениях на английском и русском языках и способы их передачи в переводе.

Таким образом, **целью** данной работы является изучение авторского стиля выбранного писателя и описание различных способов перевода ономастической лексики его произведений.

Для достижения этой цели были поставлены следующие задачи:

1. Определить основные черты индивидуального стиля Нила Геймана
2. Изучить теорию ономастики как особого раздела лингвистики
3. Определить особенности межъязыковой передачи имен собственных
4. Определить семантические и стилистические черты имен героев
5. На основе англо- и русскоязычных художественных произведений выявить наиболее частые способы перевода литературных онимов.

Материалом исследования послужили имена собственные из произведений британского писателя Нила Геймана «Задверье» и «История с кладбищем»

Такие методы, как контекстуальный анализ, метод лингвистического наблюдения и описания, а также метод непрерывной выборки использовались в этом исследовании.

Человек окружен словами. По большей части это названия предметов, явлений, процессов и качеств окружающего мира. Но у ряда предметов и явлений есть собственные имена. К ним относятся фамилии, названия городов, рек и других географических объектов, названия конкретных явлений и даже объектов, которые родились из человеческого воображения (например, имена литературных персонажей, Богов, демонов, мест их обитания и т. д.).

Часто случается, что человек задается вопросом об этимологии того или иного названия: что означает имя или фамилия персонажа, откуда взялось название географического объекта, почему главному герою романа дали именно это имя?

Если имя собственное было образовано в древности, поиск его первоначального значения становится затруднительным, а в некоторых случаях просто невозможным. Например, имя собственное может быть настолько древним, что становится практически невозможно определить его автора и язык, из которого оно произошло. С именами собственными, берущими свое начало в современности, совсем другая история. Их происхождение и значение понять намного проще.

Одной из важнейших трудностей в работе с художественной литературой является перевод ономастической лексики. В этом исследовании наибольший интерес будут представлять такие разделы ономастики, как антропонимия и топонимия. Подольская в своем «Словаре русской ономастики» дает следующие определения данным терминам. Антропоним – это собственное имя, которое может иметь человек (или группа людей), в том числе личное имя, отчество, фамилия, прозвище, псевдоним, криптоним, кличка, андроним, гинеконим, патроним. [12, с. 31] Топоним – это собственное имя природного объекта на Земле, а также объекта, созданного человеком на земле, который четко зафиксирован в данном регионе (город, деревня, обработанный участок земли, территория как часть государства, и т. п.), в т. ч. гидроним, ойконим, ороним, спелеоним, хороним, урбаноним, дромоним, агрооним, дримоним, инсуловим, некроним. [12, с. 128]

Развитие массовой культуры и глобализация привели к необходимости говорить о литературе в контексте других видов искусства. В наши дни одним из самых ярких представителей мировой литературы является Нил Ричард Маккиннон Гейман. Нил Гейман, например, известен не только как автор книг в жанре фэнтези и научной фантастики, но и как создатель графических романов, редактор, детский писатель, драматург и сценарист радио- и телевизионных программ.

Для примера мы можем обратиться к произведениям этого талантливого писателя «Задверье» и «История с кладбищем». Существует несколько особенностей индивидуального стиля автора, с которыми крайне важно ознакомиться, чтобы понять значение ономастической лексики, которую он использует. Вот некоторые из них:

- Динамика повествования. Действительно, будучи в первую очередь писателем-фантастом, а также известным сценаристом, неудивительно, что его произведения наполнены событиями и активным движением персонажей по пути развития сюжета. Как и у многих писателей-мужчин, одной из его любимых частей речи является глагол.

- Широкое употребление эпитетов. Например, «темное место», «доброе слово», «хитрые пальцы». Использование эпитетов позволяет автору более точно раскрыть образ, сформировавшийся в сознании, и донести его до читателя.

- Применение антитезы. У автора есть концепция, суть которой заключается в том, чтобы показать противопоставление тепла и холода, добра и зла. Но они не существуют независимо друг от друга. В произведениях Нила Геймана добро и зло – неотделимые части одного и того же мира. Положительные и отрицательные персонажи часто работают вместе, помогая друг другу, оставаясь при этом противоборствующими сторонами с разными целями.

- Обилие символов и скрытых смыслов. Обилие символов в произведениях Нила Геймана огромно. Данное исследование, покажет, почему так важно глубоко изучать теорию перевода ономастической лексики. Почему так важно, чтобы имена собственные были «говорящими»? Во-первых, чтобы сделать произведение более интересным для читателей, во-вторых, они делают текст более эмоциональным, и, в-третьих, использование символов влечет за собой визуализацию основных тем и сложных концепций.

Существует несколько способов перевода ономастической лексики:

Первый из них — это **транслитерация** (принцип графического сходства). При транслитерации внимание не акцентируется на фонетической передаче имени собственного. Оно передается буква за буквой, в соответствии с таблицей соответствий символов, разработанной лингвистами.

В настоящее время наиболее широко используемым принципом перевода является **транскрипция**. В настоящее время транскрипция, или, другими словами,

принцип фонетического сходства, является основным способом перевода иностранных названий на русский язык. Основной акцент делается на правильном звучании слова, а скорее на «соблюдении принципа взаимно однозначного соответствия на принимающем языке».

Следующий принцип — это **калька**. Как ясно из названия, в этом методе используется дословный перевод слов или выражений соответствующей языковой единицы. Существует также метод **полукальки**. В. М. Панкин и А. В. Филиппов в своей работе «Языковые контакты: краткий словарь» дают следующее определение полукальки: «Полукалька – это заимствование, полупрямой, полуперевод (слов, выражений)». (10, с.98)

Перевод имен собственных сам по себе является непростой задачей. Когда же в них заложен определенный посыл автора, задача становится практически невыполнимой. Часто имена собственные даже становятся основой для шуток и каламбуров. В произведении «Задверье» большинство географических названий раскрываются с исторической точки зрения. События книги происходят в Лондоне, вернее, в волшебном мире, который лежит под городом. Создается впечатление, что у автора была навязчивая идея раскрыть историческое происхождение абсолютно всех станций лондонского метро, названий улиц и районов. Говоря о символике в именах персонажей, они могут расшифровать не только происхождение героя, но даже намекнуть на их роль в истории.

Для того чтобы сделать эту работу более разносторонней и показательной, были проанализированы переводы двух независимых издательств: перевод Н. Конча и М. Мельниченко и перевод А. Комаринец.

Все топонимы из книги Нила Геймана «Задверье» можно разделить на три группы:

- Объекты городской среды, этимологически связанные с именами персонажей романа. Например: Hammersmith station, Blackfriars station.
- Урбанонимы – названия городских объектов (зданий, мостов, станций метро и т. д.), которые были преобразованы самым неожиданным образом в представленном в романах мире Под-Лондона. Например: Ravenscourt, Baron's court.
- Названия, которые были придуманы автором специально для книги. Например: London Below, Down street.

Имена персонажей как из реального мира, так и из приведенного ниже Лондона также играют значительную роль. Например: Angel Islington, Brother Jet, Brother Fuliginous, Brother Sable.

Также для проведения более глубокого анализа проанализированы антропонимы, использующиеся в другом произведении Нила Геймана «История с кладбищем»: Mister Tar, Mister Ketch, and Mister Dandy; Nobody Owens.

С помощью транслитерации/транскрипции были переведены следующие топонимы:

- Hammersmith station – «станция Хаммерсмит» (во вариантах обоих издательств). В викторианскую эпоху район Хаммерсмит был промышленным районом, где работала крупнейшая электростанция в городе. Хаммерсмит — это «кузнец», и согласно сюжету «Задверья», на станции живет друг главного героя, которого тоже зовут Хаммерсмит, но только название уже переведено с применением кальки – «Кузнец» (Hammersmith). В данном случае переводчики решили, что было бы уместнее оставить название станции «как есть», а имя персонажа, в то же время, должно быть понятно читателю. Переводчики все сделали правильно, потому что благодаря дословному переводу имени персонажа стало понятно название станции.
- Baron's court - Баронз корт (Комаринец), Бэронс корт (Конча и Мельниченко). На примере двух почти похожих переводов можно легко понять

разницу между транслитерацией и транскрипцией. Задача транскрипции - максимально точно передать звуки языка, чтобы сохранить подлинность названия. В то время как транслитерация касается письменной формы языка: текст в одном алфавите передается алфавитом другой системы.

- Earl's court – Эрлов двор (речь об поместьях в Под-Лондоне) и Эрлз-корт (Комаринец) (речь о вокзале в Над-Лондоне) и Эрлс-корт (Конча и Мельниченко). Можно предположить, что оба переводчика решили перевести название станции и название поместья по-разному. В первом случае им удалось сохранить подлинность названия, а во втором - смысл сюжета романа. Кроме того, в этом примере мы снова можем наблюдать разницу между транслитерацией и транскрипцией.

- Down street – «Даун-стрит» (Конча и Мельниченко) – полная транслитерация, «Улица-Вниз» (Комаринец) предстает как калька, основанная на значении, заложенном автором, поэтому выглядит понятнее для читателей.

Путь вниз ассоциируется у человека с путешествием в мир иной. Во многих легендах и мифах других народов речь также идет о лабиринтах, дороги которых должен был пройти герой, чтобы достичь великой цели. Легенда о герое Тесее, убившем Минотавра в лабиринте на Крите — нечто среднее между быком и человеком, также указывает на особый символический характер лабиринта, связанный с посвящением во что-то.

Пример использования символа в контексте произведения: «“So, where do we go now?” Richard asked. “Down”, said Lamia». («Итак, куда мы теперь?» - спросил Ричард. «Вниз», - сказала Ламия.)

- Blackfriars station – «Блэкфрайзер» - Комаринец. В то же время «Блэкфрайрз» (Конча и Мельниченко) использует транскрипцию. Blackfriars (букв. «черные монахи») - район, станция метро и мост в Лондоне, названный в честь доминиканских монахов, поселившихся здесь в 1276 году. Их называли «черными» из-за цвета их одежд. Кроме того, имя каждого монаха ассоциируется с черным цветом (брат Соболев, брат Фулигиноус, брат Джет).

Примеры перевода с использованием кальки и полукальки:

- London Below and London Above – «Над-Лондон, Под-Лондон» (Комаринец). «Верхний Лондон, Нижний Лондон» - Конча и Мельниченко. Разные переводчики использовали разные грамматические конструкции, при этом сохранив смысл, вложенный в название автором. Этот пример наглядно показывает, как богатство русского языка может позволить по-разному перевести одно и то же слово, применяя одинаковый способ перевода.

- Underside line – «Подмирная ветка» (Комаринец). Другой вариант перевода: «Линия Андресайд» (Конча и Мельниченко). Первый вариант перевода звучит более уместно для русских читателей, поскольку переводчик счел правильным сохранить значение задуманного автором названия улицы.

- Shepherd's Bush – «Шепердс-буш» (Комаринец), «Шепердз-буш» (Конча и Мельниченко) (станция метро) и «Пастуший куст» (место в Под-Лондоне, где живет Пастушья Королева). Конча и Мельниченко справились со своей работой лучше, поскольку им удалось сохранить оригинальное звучание станции метро и передать смысл конкретного вымышленного топонима. В романе «Задверье» Shepherd's Bush - таинственные земли, населенные пастухами. Ни один житель Нижнего Лондона не осмелился туда отправиться.

- Knightsbridge – «Черномост» (Комаринец), «Найтсбридж» или просто «мост» (Конча и Мельниченко). Knightsbridge - это название района Лондона и его главной улицы, где расположены самые дорогие и крупные магазины. Найтсбридж назван в честь моста через реку Уэстборн, который был выведен под землю.

В романе «Задверье» Knightsbridge - это подземный мост, на котором умирает одна из героинь; а также, «волшебный мост, где обитала ночь» . Слово «Рыцарь»(knight) по звучанию похоже на слово «ночь» (night). Вариант перевода «Найтсбридж» - это транслитерация («Черномост», соответственно, калька). На основе слова «Knightsbridge» в оригинальном тексте был построен очень остроумный каламбур в диалоге между главным героем и его гидом: «Is there anything to be afraid of? – Only the night on the bridge. – The one in the armor? – Ehe kind that comes when the day ends.

Транслитерация	Транскрипция	Полукалька	Калька
Baron's court (Баронз корт)	Baron's court (Бэронс корт)	London Below (Над-Лондон/ Верхний Лондон)	Sheperd's Bush (Пастуший куст)
Hammersmith staition (станция Хаммерсмит)	Sheperd's Bush (Шепердс буш)	London Above (Под-Лондон/ Нижний Лондон)	Down street (улица-вниз)
Earl's court (Эрлз-корт)	Earl's court (Эрлс-корт)	Underside line (Подмирная ветка)	
Sheperd's Bush (Шепердз-буш)	Underside line (линия Андерсайд)	Knightsbridge (Черномост)	
	Temple and Arch (Темпль и Арч)	Neverwhere (Никогде)	
	Down street (Даун-стрит)		
	Blackfrairs station (Блэкфрайрз)		
	Knightsbrigde (Найтсбридж)		

Табл. 1. Способы перевода топонимов

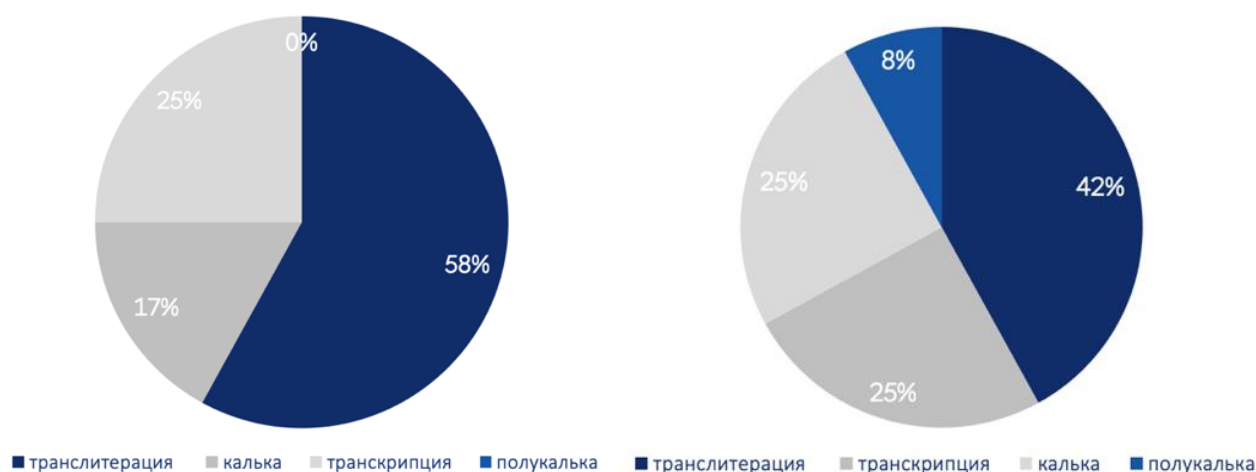


Рис. 1. Статистика использования Комаринец различных методов перевода топонимов

Рис. 2. Статистика использования Кончей и Мельниченко различных методов перевода топонимов

Известно, что в литературе выбор личных имен персонажей не случаен. Они используются для выражения авторского замысла и занимают особое место в системе художественных и изобразительных средств, а также в языке произведения и стиле, в котором оно написано. Таким образом, личные имена персонажей литературных произведений выражают подтекстовую информацию, а также являются важным элементом всей художественной структуры.

Литературные онимы могут включать в себя авторское понимание сюжета, а также его событий и факторов и передавать эту информацию читателю благодаря ассоциативным и коннотативным факторам.

В любом художественном произведении можно найти три вида имен собственных:

- 1) действительно существующие в реальном ономастиконе;
- 2) вымышленные имена;
- 3) вымышленные имена из предметного ономастикона или созданные по образцам реальных имен.

Известно, что в литературных произведениях выбор личных имен персонажей не случаен. Они вводятся для выражения авторского замысла и занимают особое место в системе художественных и изобразительных средств, а также в языке произведения и стиле, в котором оно написано. Таким образом, личные имена персонажей литературных произведений выражают подтекстовую информацию, а также являются важным элементом всей художественной структуры.

Рассмотрим следующие примеры перевода антропонимов из произведения Нила Геймана «Задверье»:

- Brother Jet – «Брат Джет» (Конча и Мельниченко), Брат Гагат (Комаринец). Jet – гагат (черный янтарь, насыщенный черный цвет). С одной стороны, более удачным переводом было бы «Брат Гагат», потому что, во-первых, сохраняется значение названия, а во-вторых, «Гагат» звучит очень удачно и даже почти поэтично. С другой стороны, «Брат Джет» – тоже хороший вариант, самым главным его преимуществом является то, что сохраняется английское звучание, благодаря чему сохраняется культурная черта имени. С точки зрения переводоведения, транслитерация имеет право на существование, но имена и названия, переведённые с помощью данного метода, не будут нести никакой смысловой нагрузки, поскольку ассоциации и скрытые смыслы будут утрачены. Но также можно сделать вывод о том, что далеко не все читатели знают слово «гагат», поэтому второй вариант кажется более подходящим.

- Brother Fuliginous – «Брат Фулиджинос» (Конча и Мельниченко) – буквально «покрытый сажей». «Брат Фулигин» (Комаринец) – это калька. В данном случае наглядно показано, как английские морфемы заменяются русскими. На этот раз мы согласимся с первым вариантом. Считается неприемлемым русифицировать слова и особенно имена собственные, хотя Комаринец постаралась и отредактировала (здесь, действительно, отредактировала, а не перевела) имя монаха так, чтобы русскоязычному читателю было легче его воспринять. Но в любом случае, при русифицировании имени теряется культурный контекст, чего нельзя допускать.

- Serpentine – «Серпентина» (в обоих вариантах перевода) – имя одной из героинь романа, знаком которой была змея (от английского «serpent» – «змея»). Оно происходит от названия озера Serpentine в одном из парков Лондона. Озеро было названо так из-за своей узкой, извилистой формы. В данном случае перевод правильный, потому что, во-первых, сохранено оригинальное звучание названия, а во-вторых, любой эрудированный русский читатель прекрасно знает слово «serpent» – «змей», так что менять его каким-либо образом не имеет смысла.

- Door – «Дверь» (Конча и Мельниченко), Д'Верь - Комаринец. Имя главной героини само по себе очень интересно, а также оно несет в себе определенный смысл. Ее имя связано со уникальной способностью девушки открывать двери в другой мир. В данном случае нам трудно сказать, какой перевод более или менее удачен. Они оба сохраняют значение, заложенное в имени собственном, что является самым важным.

Перейдем к примерам перевода антропонимов из книги Нила Геймана «История с кладбищем»:

- Worthington – Уортингтон/Вортингтон (один и тот же переводчик, но два разных издательства) – корректный перевод, отражающий культурный аспект. Данный прием также очень четко показывает разницу между транскрипцией и транслитерацией.

- Nobody Owens – Никто Оуэнс (Ник, Нод, Никт) - название взято из истории происхождения главного героя: родители маленького мальчика были убиты, и он попал на кладбище, где его приютили духи, живущие там много веков. Они оказались мертвой парой Оуэнсов, которые усыновили его и дали ему имя «Никто», поскольку, так как он живет с мертвыми, то в нормальном мире он тоже «никто». Переводчик выполнил свою задачу правильно. Фамилию главного героя изменить не удалось, хотя фамилия «Чужой» или «Неизвестный» смотрелась бы неплохо. Название «Nobody» звучит необычно для английского языка, поэтому у переводчиков не было причин опасаться за «непонятность» названия.

- Мастера на все руки - Джеки- на-все-руки. Мастера на все руки часто встречаются в проанализированных произведениях: Нил Гейман «Задверье» и «История с кладбищем» Было обнаружено, что в вышеупомянутых произведениях довольно часто существует связь между значением личных имен героев и характером и поступками персонажей, а также между топонимами и их историческим происхождением.

Транслитерация	Транскрипция	Полукалька	Калька
Jack Dendy (Джек Дэнди)		Old Bailey (Старый Бейли)	
		Angel Islington (ангел Ислингтон)	
		Nobody Owens (Никто Оуэнс)	Brother Jet (Брат Гагат)
Serpentine (Серпентина)		Brother Jet (брат Джет)	
Worthington (Вортингтон)	Worthington (Уортингтон)	Brother Fuliginous (брат Фулиджинос)	Brother Sable (брат Соболь)
Jack Tar (Джек Тар)		Brother Sable (брат Сэйбл)	Door (Дверь/ Д'Верь)

Табл. 2. Способы перевода антропонимов

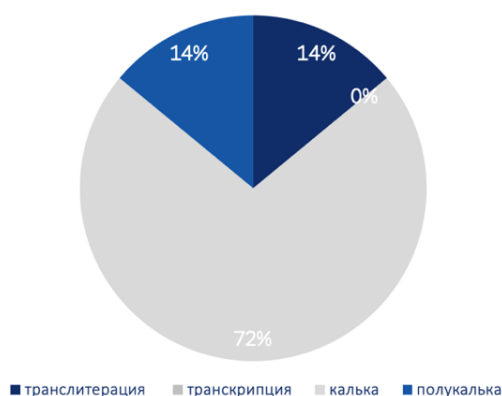


Рис. 3. Статистика использования Комаринец различных методов перевода антропонимов

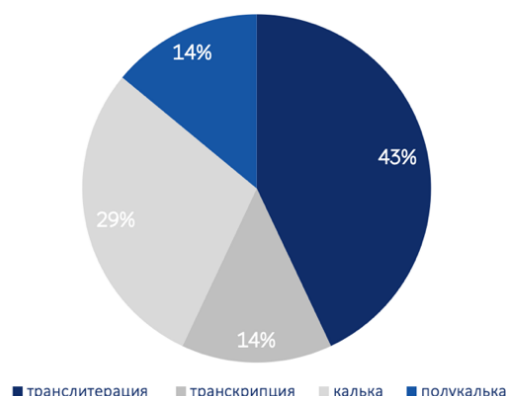


Рис. 4. Статистика использования Кончей и Мельниченко различных методов перевода антропонимов

Заключение. Нет сомнений в том, что ономастика — это междисциплинарная область знаний, исследование которой имеет большое теоретическое и практическое, прикладное значение. Она изучает формирование, развитие, распространение названий, заимствования в другие языки, трансформацию в новых условиях. Несмотря на то, что имена собственные и связанные с ними проблемы долгое время занимали ученых, ономастика недавно сформировалась как самостоятельный раздел лингвистики, обладающий собственным кругом вопросов и методами исследования.

Исходя из утверждения, что главной целью перевода является установление связи между писателем и читателем, мы можем сформулировать главную задачу переводчика, стремящегося к этому: он должен суметь осуществить необходимые переводческие преобразования, направленные на то, чтобы текст перевода максимально точно передавал информацию, содержащуюся в оригинальном тексте, при соблюдении соответствующих правил языка перевода. Как показывает анализ, в процессе переводческой деятельности преобразования чаще всего носят смешанный тип, то есть носят сложный, всеобъемлющий характер, что значит, что единой идеальной «формулы» перевода ономастической лексики не может существовать.

Анализ лексико-семантических особенностей личных имен персонажей фэнтезийных произведений Нила Геймана позволил выявить переводческие стратегии, согласно которым при переводе произведений в жанре фэнтези необходимо осуществлять передачу с помощью транслитерации или транскрипции, а также кальки и полукальки. Исследование также показало, что самыми популярными среди переводчиков методами являются транслитерация и транскрипция, что подтверждает гипотезу о том, что выбор метода перевода основан не только на правильной и доступной передаче смысла, заложенного в слове, но и на конечном эстетическом звучании для читателей и сохранении культурного аспекта целевого языка и художественного произведения.

Список литературы

1. Бабушкина В. В., Жуйкова П.С, Шершукова Н.В Лингвостилистические приемы создания образов и атмосферы в произведениях С. Кинга // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2019. №4 – сс. 214-218.
2. Бурханова Е. В. Способы перевода имен собственных на английский язык // Вестник УЮИ. 2016. №1 (71).- сс. 92-95.

3. Ермолович Д.И. Имена собственные на стыке языков и культур: заимствование и передача имен собственных с точки зрения лингвистики и теории перевода // "Москва": Р.Валент, 2001. – 367 с.
4. Капкова С. Ю. Особенности индивидуального стиля С. Миллигана в его поэтических произведениях для детей // Вестник ВГУ. Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2012. No 2 – сс. 143-146
5. Карелова О. В. К вопросу изучения индивидуального стиля автора // Известия РГПУ им. А. И. Герцена. 2006. №20., 2006.- сс. 24-28.
6. Катермина В.В. Ономастическое пространство английской литературной сказки // Поволжский педагогический вестник. 2019. Т. 7, No 4(25). - сс. 49-55.
7. Кушнарёва Татьяна Валериановна, Прибыткова Валерия Игоревна, Полонская Олеся Юрьевна К вопросу о переводе имен собственных в ономастике // Современное педагогическое образование. 2021. №5.- сс. 239-245
8. Макарчикова Юлия Сергеевна Практика и трудности перевода англоязычных имен собственных на русский язык // Огарёв-Online. 2017. №14 (103).- сс. 1-5.
9. Омакаева Э. У. Очирова Н. Ч. Ономастическое пространство художественного текста (на материале топонимикона прозы К. Эрендженова) // Вестник КИГИ РАН. 2010. - сс. 55-59.
10. Панкин В. М., Филипов А.В Языковые контакты: краткий словарь / М: Флинт: Наука, 2011. - 156 с.
11. Плахова О. А. Антропонимическая система английской народной сказки // Балтийский гуманитарный журнал. 2013. No 2. – сс. 30-33
12. Подольская Н.В. Словарь русской ономастики / М: Наука, 1988 . – 187 с.
13. Gaiman, Neil "Neverwhere" 1996, 370 с.
14. Gaiman, Neil "The graveyard book", 2008, 287 с.
15. Gaiman, Neil "Neverwhere"/ Перевод на русский Мельниченко М., Конча Н.: «Никогда», 2020, 464 с.
16. Gaiman, Neil "Neverwhere"/ Перевод на русский Комаринец А.: «Задверье», 2009, 416 с.
17. Gaiman, Neil "The graveyard book"/ Translation from English by Martinkevich: «История с кладбищем», 2020, 288 p.

Некрасова Анастасия Алексеевна

2 курс бакалавриата
г. Сергиев Посад, Сергиево-Посадский филиал Всероссийского
государственного института кинематографии имени С. А. Герасимова
masterofmystery@mail.ru

Шакиров Тимур Шоиржанович

2 курс бакалавриата
г. Сергиев Посад, Сергиево-Посадский филиал Всероссийского
государственного института кинематографии имени С. А. Герасимова
nemozetbiit@gmail.com

**Языковые особенности и проблемы перевода фильмов Мартина Фаранана
МакДоны и Джона Майкла МакДоны на примере картин «Банши Инишерина»,
«Шестизарядник» и «Однажды в Ирландии»
Language features and problems of translation of films by Martin Pharaoh Madonna
and John Michael McDonagh on the example of the paintings "The Banshees of
Inisherin", "Six-Shooter" and " The Guard "**

АННОТАЦИЯ

В данной статье рассматриваются языковые особенности, встречающиеся в фильмах Мартина Фаранана МакДоны и Джона Майкла МакДоны, а именно: использование ирландского диалекта (гиберно-английский язык), как способ раскрытия культуры; грамматические и лексические конструкции, каламбуры, афоризмы и фразеологизмы двуязычного общества. В статье анализируется, как можно эквивалентно адаптировать данные языковые особенности в переводе сценариев фильмов братьев МакДона на русский язык с помощью транскреации.

Ключевые слова: перевод фильмов, гиберно-английский язык, языковые особенности, адаптация, транскреация.

ABSTRACT

This article examines the linguistic features found in the films of Martin Faranan McDonagh and John Michael McDonagh, namely: the use of the Irish dialect (hiberno-English) as a way of revealing culture; grammatical and lexical constructions, puns, aphorisms and phraseological units of a bilingual society. The article analyzes how these linguistic features can be equivalently adapted in the translation of the scripts of the McDonagh brothers' films into Russian using transcreation.

Keywords: translation of films, hiberno-English, language features, adaptation, transcreation.

Цели исследования: выявить проблемы перевода фильмов Мартина Фаранана МакДоны и Джона Майкла МакДоны, опираясь на их языковые особенности, и проанализировать специфику адаптации лексических средств гиберно-английского языка на русский в выбранных фильмах.

Задачи исследования: составить классификацию языковых средств, которое Мартин Фаранан МакДона и Джон Майкл МакДона используют в своих сценариях; сравнить оригинальные диалоги из фильмов «Банши Инишерина», «Шестизарядник» и «Однажды в Ирландии» с русским переводом диалогов; изучить культурные-бытовые явления, которые выражаются в ирландско-английской речи в фильмах братьев МакДона; выявить неточности перевода фильмов на русский язык «Банши Инишерина», «Шестизарядник» и «Однажды в Ирландии».

Методы исследования: изучение рецензий и критических статей о творчестве Мартина Фаранана МакДона и Джона Майкла МакДона; ознакомление с научной литературой об ирландском варианте английского языка; анализы оригинальных текстов произведений братьев МакДона и их перевода на русский язык

Мартин Фаранан и Джон Майкл МакДона – два брата, известные своими авторскими работами в литературе и кино. Не смотря на то, что они родились в Лондоне, через своё творчество братья пронесли почтение и любовь к своей культурной родине – Ирландии. Примечательным является то, что во всех своих фильмах сценаристами и режиссерами являются они сами. Братья МакДона являются представителями литературного направления «английская новая драма».

Главным принципом «английской новой драмы» XX – XXI веков является разговор о том, что актуально. Данное направление отличается отказом от литературных языковых норм, использованием грубой лексики и отсутствием каких-либо моральных табу. Большое влияние на современную «новую драму» и, в частности, на творчество братьев МакДона, оказал постдраматический театр с присущей ему эстетикой: демонстрацией картин жестокости и насилия. В диалогах используется разговорный стиль ирландцев вместе с остроумным юмором, который олицетворяет особый вид черной комедии братьев МакДона.

С щепетильностью и внимательностью братья МакДона показывают социально-бытовые повадки и традиции ирландцев. Ярко это выражается в языковых особенностях, которые используются братьями МакДона в сценариях. Очень часто они прибегают к использованию уникальных слов, выражений и грамматических конструкций, характерных для ирландского варианта английского - гиберно-английского языка. Братья стремятся придать диалогам героев достоверность. Поэтому они реалистично воспроизводят реплики, используя настоящую разговорную лексику и грамматические конструкции гиберно-английского языка. Большинство актеров в фильме «Банши Инишерина» Мартина МакДона без затруднений произносили стилизованные обороты речи. Актриса Керри Кондон описала это так: «Мартин так хорошо пишет, когда пишет для ирландцев. Мне легко произносить реплики, потому что так я говорю... Это заслуга его уха, что он может писать именно так, как мы говорим» [5].

В фильмах братьев МакДона, таких как «Банши Инишерина», «Шестизарядник» и «Однажды в Ирландии» присутствует множество примеров сочетания английского языка и ирландских диалектизмов, а также различные лексико-грамматические конструкции, которыми пользуются жители Ирландии.

Лорет Тодд в исследовании «Изумрудный английский» («Green English»), а также Теренс Долан в научной статье «Гиберно-английский в развитии» («Hiberno-English in Transition») выделили ключевые особенности гиберно-английского языка, которые отличаются от классических правил британского английского [10, с. 71-99]. Большинство описанных особенностей можно встретить в сценариях братьев МакДона. Исходя из лингвистического анализа текстов, можно составить следующую классификацию языковых особенностей:

1. Уникальный аффикс.

В гиберно-английском в качестве уменьшительно-ласкательного суффикса используется суффикс «eep»: «boxeep» (коробочка), «brookeep» (ручеек), «colleen» (девушка), «dancEEP» (танец). В качестве примера рассмотрим цитату из фильма «Банши Инишерина»: «You won't get into trouble for taking his poteen?» [8]. (У тебя не будет неприятностей из-за того, что ты забрал его самогон?) [1]. В данном случае суффикс «eep» используется для того, чтобы проиллюстрировать, что самогона немного.

2. Уникальные местоимения и замена одних местоимений другими. [4, с. 37].

В ирландском английском существует множественное число слова «you» - «ye». Например, данное слово используется в фильмах "Банши Инишерина" и «Шестизарядник»: «Have ye been rowing?»; «ye's are no fun»; «ye dull yokes». [7]

Также в гиберно-английском языке местоимение «them» может использоваться вместо «they», местоимение «me» вместо «my»: «Them are the best type of questions»; «Me face?»; «I've got me own troubles»; «Me mam always used tell us».

3. Перенос множественного числа с предмета на его содержимое.

В фильме «Шестизарядник» один из героев произносит фразу, в которой нарушено образование формы множественного числа в словосочетании: «couple of teas» вместо «couples of tea».

4. Особое построения диалога.

При ответе на вопрос ирландцы склонны повторять вспомогательный глагол вместо слов «да» или «нет». Так, в фильме «Банши Инишерина» можно услышать такой диалог:

- Are you going to be the same as them?

- I am, Mrs. O'Riordan, I'm afraid.

Как отмечает исследователь ирландской литературы Хосе Лантерс, персонажи Мартина МакДона «все говорят короткими предложениями и склонны к повторению, банальным заявлениям и констатации очевидного» [6]. Подобное построение диалога используется в фильме «Шестизарядник», где одно и то же слово «вес» используется четыре раза за пару коротких предложений:

- Why is it you never get tall jockeys? They're always sort of midgety sort of fellas.

- The weight.

- I know "the weight"! Jesus, the weight, eh? The weight. [3]

5. Нестандартное использование предлогов. [10, с. 86]

В гиберно-английском языке слово «after» может употребляться с отглагольными существительными в настоящем времени для описания недавнего прошлого. Например, в фильме «Однажды в Ирландии» присутствует реплика: «I'm after running into O'Leary». [9]

6. Устойчивые семантические обороты.

А) Частью литературного стиля братьев МакДона является частое использование идиом, афоризмов и устойчивых выражений. Например: «soft in the head» (быть глупым), «wouldn't hurt a fly» (и мухи не обидит), «you seem a bit down in the dumps, like» (вы прям как в воду опущенные), «you're just clutching at straws now» (ты теперь за соломинку-то хватаешься?), «would you mind watching your bloody language? (выбирай выражения).

Б) В фильмах братьев МакДона также можно встретить большое количество зоосемантических метафор: «здоровая как лошадь», «жирные как поросята», «обжираться как хрюшка», «тупой как осёл».

7. Употребление сленговых выражений.

Для придания большей реалистичности репликам героев братья МакДона прибегают к использованию ирландского и английского сленга. В фильмах часто фигурируют такие слова и выражения, как: «Blue Meanie» (полиция), «guff» (трёп), «fella» (мужчина любого возраста) «yokes» (штуки), «feckin» (гребаный), «eejit» (идиот).

8. Сокращения вспомогательного глагола to be в форме первого лица единственного числа. [4, с. 39-42].

В сценарии к фильму «Банши Инишерина» нередко можно увидеть сокращение «amn't», которое не соответствует нормам английского и гиберно-английского языка. «Amn't I allowed to have a quiet pint on me own, Pádraic?»

9. Употребление понятий, характеризующие культурно-бытовые особенности.

Помимо названий и имён собственных, которые уже дают зрителям представление о том, что действие происходит в ирландской местности (Brendan Foley, Galway, Lettermore, Dublin), также в текстах упоминается названия местных популярных видов спорта, марки продуктов и так далее: Show jump (верховая езда), Dressage (показательное выступление в рамках конного спорта), Taytos (марка чипсов «Tayto Crisps»).

Сами название фильмов «Однажды в Ирландии» (в оригинале «The guard») и «Банши Инишерина» отсылают нас к элементам ирландской мифологии и культуры. Банши – мифологические существа, которые выглядят как духи, издающие ужасные вопли, предвещающие смерть. Название фильма «The guard» связано с таким понятием, как «Гарда Шихана» (с ирландского переводится как «Стража мира Ирландии», «Охрана правопорядка Ирландии»), что является эквивалентным наименованием ирландской полиции. [2]

10. Каламбуры.

Братья МакДона не гнушаются резких слов и нецензурных выражений, чтобы воплотить задуманные ими речевые маркеры персонажей. Кроме того, черный юмор занимает в их творчестве далеко не последнюю роль. Поэтому в сценариях и фильмах можно наблюдать подобные каламбуры, построенные на созвучных словах: «The city that never sweeps».

Второй блок исследования посвящен проблемам переводов реплик персонажей братьев МакДона на русский язык. Сравнив оригинальные сценарии с их адаптациями на русский язык, можно выделить следующую основную проблему: неверный смысловой перевод или опущение названий и деталей.

На русский язык фильм «Банши Инишерина» был официально адаптирован студией дубляжа «Movie Dalen». Однако у «Однажды в Ирландии» и «Шестизарядника» нет официальных переводов на русский язык. Самые распространенные переводы этих фильмов составлены журналистом-переводчиком Константином Поздняковым. В связи с отсутствием официального дубляжа этих фильмов возникает проблема, связанная с неверным или неточным переводом ирландских сленговых слов и устойчивых выражений, которые присущи именно этой стране. Например, выражение «Blue Meanie» означает сленговое название полицейских, которое на наш язык скорее всего перевели бы как «коп». Адаптируя диалог ирландских полицейских на русский язык в фильме «Однажды в Ирландии», Поздняков опускает обращение полицейского к своему сослуживцу, которого первый называет «копом», чтобы пристыдить:

- Well done, round of applause, red roses for the blue meanie.

- Браво, я вам аплодирую. Отшлю вам букетик роз.

В данном случае ирландское устойчивое выражение заменено местоимением, из-за чего зрителю может быть непонятна шутка про букет роз.

Также в «Однажды в Ирландии» переводчики намеренно пропускают в продолжительном диалоге названия городов, где происходят преступления, хотя Джон МакДона намеренно ввел эти названия, чтобы дать представление зрителям о топосе. Из-за опущения места и времени действия детективная сторона повествования теряется, и зритель не может узнать о деталях преступления.

Если рассматривать специфику языковых особенностей в фильмах Мартина и Джона МакДона, то она отвечает всем канонам «английской новой драмы». Ориентируясь на принципы данного направления, братья МакДона стремятся передать актуальность своих сюжетов и придать бытовую непосредственность поведению героев. Благодаря такому подходу к написанию сценариев, в частности диалогов, братья МакДона смогли создать свой уникальный языковой стиль, объединяющий как пласт тематически организованной лексики, сленг, диалектизмы,

особый синтаксис, так и различные виды стилистических и текстовых приемов, создающих образность.

Исходя из комплексного анализа реплик и диалогов, написанных братьями МакДона, а также переводов сценариев на русский язык, можно сделать следующие выводы: несмотря на то, что братья МакДона уместно используют элементы гиберно-английского языка, к сожалению, русский язык в полной мере не может передать тонкости ирландского акцента, так как русский язык не является родственным ни английскому, ни ирландскому. Например, русскоязычное население может без подсказок понимать значение диалектизмов восточнославянской группы индоевропейской языковой семьи (например, белорусские и украинские диалектизмы). Но ирландский принадлежит к группе кельтских островных языков западной ветви индоевропейской языковой семьи.

Однако способ эквивалентного перевода ирландских диалектизмов на русский язык всё-таки существует. Это транскреация – это концепция перевода базируется на сохранении стиля, тона и контекста, чтобы вызывать на языке перевода те же эмоции, что и на языке оригинала. Поэтому ирландские диалектизмы зачастую переводятся на русский язык, как сленговые выражения. Например, слова «парниша» и «чувак» совсем не является полноценным переводом слова «Fella» (обращение к мужчине любого возраста). Но в русском языке в принципе нет таких средств, чтобы передать нюансы ирландского диалекта. Поэтому, вариант перевода с использованием русского сленга можно считать уместным, потому что это акцентирует внимание русскоязычного зрителя и даёт представление об идентичности персонажа, так же как, ирландские диалектизмы привлекают внимание англоязычной аудитории.

Таким образом, можно сделать вывод, что благодаря методу транскреации лингвистические особенности языка оригинала можно заменить стилистическими особенностями на языке перевода, чтобы спроецировать опыт и эмоции иностранных зрителей и читателей на опыт и эмоции русскоговорящей аудитории. Такой метод не даст полностью достоверную информации об оригинальном произведении, однако он создаёт отличную альтернативу русскоязычным зрителям для понимания тонкостей мира, выстроенных авторами произведений. И чем больше нестандартных методов перевода, тем больше возможностей для будущих открытий у науки природоведения.

Список литературы

1. Банши Инишерина - субтитры к фильму на русском (студия дубляжа «Movie Dalen») // Opensubtitles.org URL: <https://disk.yandex.ru/d/xyza7JAHTWXurQ> (дата обращения: 31.05/2023).
2. Однажды в Ирландии - субтитры к фильму на русском (перевод - Константин Поздняков) // Opensubtitles.org URL: <https://disk.yandex.ru/d/s1kPbUznS6ZJTQ> (дата обращения: 31.05/2023).
3. Шестизарядник - субтитры к фильму на русском (перевод - Константин Поздняков) // Opensubtitles.org URL: <https://disk.yandex.ru/d/csl5PAQB1U2Ymg> (дата обращения: 31.05/2023).
4. Dolan T. Hiberno-English in Transition // Etudes irlandaises. - 2006. - С. 37-42.
5. How Martin McDonagh's 'The Banshees of Inisherin' Tells a Universal Irish Tale // The Walt Disney company URL: <https://thewaltdisneycompany.com/how-martin-mcdonaghs-the-banshees-of-inisherin-tells-a-universal-irish-tale/> (дата обращения: 31.05/2023).
6. José Lanter - Like Tottenham: Martin McDonagh's Postmodern Morality Tales. The Theatre and Films of Martin McDonagh // University of Wisconsin-Milwaukee URL:

<https://uwm.edu/english/jose-lanterns-publishes-like-tottenham/> (дата обращения: 31.05/2023).

7. Six Shooter - субтитры к фильму на английском // Opensubtitles.org URL: <https://disk.yandex.ru/d/e3jpvAV117gnNg> (дата обращения: 31.05/2023).

8. The Banshees of Inisherin - субтитры к фильму на английском // Opensubtitles.org URL: <https://disk.yandex.ru/d/xk09HTbQ8G7J6w> (дата обращения: 31.05/2023).

9. The Guard - субтитры к фильму на английском // Opensubtitles.org URL: https://disk.yandex.ru/d/JD_GKKdNMzR5Yw (дата обращения: 31.05/2023).

10. Todd L. Green English: Ireland's influence on the English language / Minneapolis, Minn.: Irish Books and Media, 1999. – С. 71-99.

КОММУНИКАЦИЯ, ЯЗЫК И КУЛЬТУРА ИТАЛИИ И ГЕРМАНИИ

УДК 398.8

Рубан Дарья Игоревна

1 курс магистратуры

ОП «Иностранные языки и межкультурная коммуникация»

Школа иностранных языков,

Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики»

(Москва)

diruban@edu.hse.ru

Научный руководитель:

Бакмансурова Алла Бариевна

Кандидат филологических наук, доцент

Школа иностранных языков,

Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики»

(Москва)

Der sprachwissenschaftliche Ausdruck von mythologischen Aspekten in deutschen volkstümlichen Liedern

The linguistic manifestation of mythological aspects in German folk songs

KURZBESCHREIBUNG

Die Erkenntnis der Kultur des Volkes bildet ein besseres Verständnis von sich selbst. Die vorliegende Arbeit erforscht die linguistischen Weisen, die in deutschen volkstümlichen Liedern genutzt werden, um ihren mythologischen Inhalt zu übermitteln. Hier wird die Sprache als einen untrennbaren Teil der Kultur betrachtet. Der Artikel berücksichtigt das System von deutschen mythologischen Glauben in Form von Märchen, Mythen und Heldensagen und beleuchtet entsprechende Merkmale. Um Theorie praktisch umzusetzen, werden die Lieder von zwei Bands "Faun" und "Falkenstein" analysiert: beide sprachlichen und kulturellen Verweise werden betont. Die Ergebnisse dieser Arbeit zeigen die Verbindung zwischen der kulturbedingten Seite der Sprache und dem Einfluss von volkstümlichen Liedern auf neue Generationen.

Ключевые слова: Mythen, Volkslieder, stilistische Mittel, Märchen, deutsche Mythologie.

ABSTRACT

Being aware of the people's culture contributes to a better understanding of oneself. This research explores the linguistic ways that are used in German folk songs to convey their mythological content. In this case, language is considered an inseparable part of culture. The article considers the system of German mythological beliefs in the form of fairy tales, myths and heroic legends and highlights corresponding features. In order to put theory into practice, the songs of two bands "Faun" and "Falkenstein" are analysed: both linguistic and cultural references are emphasised. The results of this work present the connection between the cultural side of the language and the influence of folk songs on new generations.

Keywords: myths, folk songs, stylistic devices, fairy tales, German mythology.

Die deutsche Kultur gilt als eine der reichsten Kulturen von Europa aufgrund der langen und reichhaltigen Geschichte: seit Hunderten Jahren erschweren die Deutschen den

Handel mit anderen Völkern und Ländern. Während des Handelns entstanden soziale Beziehungen und kulturelle Verbindungen, die unvermeidlich eine große Wirkung auf die Sprache hatten. Die kulturellen Kategorien wurden in der Sprache in verschiedenen Formen (z.B. Lieder, Gedichte, Sprichwörter und Geschichte) ausgedrückt.

Die Analyse dieses Artikels beschränkt sich dabei auf nämlich Lieder und ihre linguistischen Redewendungen mit mythologischem Inhalt. Diese Frage ist von besonderem Interesse, weil die Lieder heutzutage für eine der zugänglichen Kunstformen gehalten werden. Durch die Lieder werden soziale, kulturelle und psychologische Merkmale der existierenden Wirklichkeit übermittelt, deshalb könnte solche Art von Kulturkategorien am meisten genutzt werden, um die kulturbedingten Besonderheiten kennenzulernen. Aufbauend auf der Tatsache, dass die mythologischen Verweise sehr oft in volkstümlicher Musik implementiert werden, wäre es plausibel, nämlich diesen Typ der Lieder zu erforschen. Die Ergebnisse vorliegender Arbeit können wie ein Material von den Übungen für Deutschlernende genutzt werden, falls soziokulturelle Kompetenz verbessert werden muss.

Das Hauptziel dieser Arbeit ist herauszufinden, welche stilistischen Mittel die mythologische Seite der Kultur in deutschen volkstümlichen Liedern von "Faun" und "Falkenstein" repräsentieren.

Rowe und Levine [4, c.231] zufolge wird eine Sprache auf die folgende Weise definiert: das ist ein kognitives System von Symbolen, die für die Herstellung der neuen sinnvollen Äußerungen verwendet werden. Doch nicht nur das Neue und schon Existierende, sondern auch das Vergangene durch die Sprache ausgedrückt werden könnte. Im Laufe der Zeit akkumuliert die Sprache immer mehr Information über Traditionen, Sitten, Glauben und andere kulturelle Elemente. Beide schriftlichen (z.B., Bücher, Handschriften) und sprachlichen (z.B., Sprichwörter, Lieder) Formen enthalten diese Information.

Es muss auch betont werden, dass die schon erwähnten Beispiele einen wichtigen Teil der Kultur betragen: die Volkskunde oder die Folklore. Toelken und Bausinger [5, 2] interpretieren Volkskunde als ein sozial- und historisch-bezogenes Phänomen, das "Lieder und Bräuche, Märchen und Sagen, Mythen und Legenden" vereint. Aufgrund der Tatsache, dass Folklore ein untrennbarer Bestandteil der Kultur und der Sprache ist, gilt ihre Art des linguistischen Ausdrucks als ziemlich eigenartig. Davronovitsch [3, c.56-58], weist beispielsweise auf die poetische Kompositionsstruktur der folklorischen Elemente hin: viele dialektale Wörter, Epitheta, Wiederholungen, Metaphern und Personifizierung.

Bezüglich solcher Elemente wie Mythen, der bekannte Folklorist William Bascom [1, c. 333-349] erforscht ihre Eigenschaften und leitet das Folgende ab: Mythen sind irrational, aber ehrwürdig und sakral. Sie funktionieren wie eine Art des Erkenntnis der Welt, sie ordnen das existierende Chaos und weisen Bedeutung zu. In den uralten Zeiten hatten die mythologischen Sagen axiologische und regulatorische Funktionen. Mit ihrer Arbeit bezweckt Galanina [6, c. 50-52], diese Funktionen zu verdeutlichen. Einerseits, mithilfe der axiologischen Funktion bewerteten die Leute unsere Welt, beziehungsweise entstand ein Unterschied zwischen guten und bösen Taten in symbolischer Form. Andererseits hatten die Mythen eine große Wirkung auf die Gesellschaft, trugen zur gesellschaftlichen Regulierung und Verbindung der Generationen bei.

Das deutsche System vom mythologischen Glauben wird auf der germanischen Mythologie und den mythologischen Edda-Schriften basiert. Wilhelm und Jacob Grimm, die am meisten als Märchenerzähler bekannt sind, haben einen großen Beitrag zur Einordnung aller Informationsressourcen gemacht. Im Buch "Deutsche Mythologie" von Jacob Grimm die Geschichte des deutschen Glaubens wurde in mehreren Perioden geteilt. Nicht nur die Hierarchie von Götter und Göttinnen, sondern auch der wechselseitige Einfluss zwischen dem Christentum und dem Heidentum mit dankenden und sühnenden Opferungen wurde erforscht.

Bezüglich des Systems von Götter, steht Odin (Odinn, Wuotan, Vôdans) an der Spitze. Er wurde als "Ordner der Krige", als "Kraft, der den Menschen und allen Dingen gestalt, wie Schönheit verleiht" [7, c. 221-225]. Manche Namen von anderen erwähnten Göttern oder Asen fassen die Folgenden um: Thor (Donar) - der Wettergott und Beschützer von Midgard, Tyr (Tÿr, Zio) - der Gott des Krieges, des Kampfes und Sieges, Balder (Poltar) - der Gott der Liebe und des Lichts, Freya, die Göttin der Liebe und der Ehe, mit ihrem Bruder Freyr (Fro) - der Gott des Wohlstands, des Überfluss und der Fruchtbarkeit. Außerdem beleuchtet der Autor die Halbgötter, mythologische Helder und weise Frauen, die in der Mehrheit der Fälle zur Verbindung zwischen realer und übernatürlicher Welt dienen. Die Personifizierung der natürlichen Phänomene (Tiere und Pflanzen) wird auch berücksichtigt.

Doch mit der Zeit ändern sich die Mythen und nehmen die Form von Märchen an. Laut Mjeljetinskij [8, C. 139-148], können Märchen als eine spielerische Form von Mythen betrachtet werden. Mithilfe solches Ausdrucks ist es für die jüngsten Gesellschaftsmitglieder möglich, die Kultur ihres Landes schon von Kindheit an kennenzulernen. Aber aufgewachsen zu haben, schenken die Leute den Märchen immer weniger Aufmerksamkeit. Eine andere Form vom mythologischen Ausdruck sind die Lieder (nämlich volkstümliche Lieder). Um ein Lied zu gestalten, entweder nutzen die Autoren die von anderen Dichtern geschriebenen Gedichte, oder verfassen eigenen Text, wo sie sich auf die mythologischen Helder, Götter oder Rituale beziehen [9, c. 532]. Mit ihren Lieder versuchen die Musiker, die Atmosphäre dargestellter Epochen zu vermitteln.

Der vorliegende Arbeit befasst sich mit der linguistischen Analyse der Lieder von den Gruppen "Faun" und "Falkenstein". Ihre Lieder stellen eines der eindrucklichen Beispiele von den auf Mythen basierten Kunstwerken dar.

Zuerst muss der mythologische Inhalt analysiert werden. In Liedern von "Faun" widmet das Band der Widerspiegelung von Märchenbüchern eine große Aufmerksamkeit: zum Beispiel, in ihrem Lied "Rosenrot" singen die Musiker über zwei Schwestern Schneeweißchen und Rosenrot aus den "Kinder- und Hausmärchen" von Brüdern Grimm. Während das Märchen im Buch aus der Perspektive von Schwestern geschrieben wird, wird die Geschichte im Lied von verzauberten Prinzen erzählt: er bittet um Hilfe (*Hüterin von Baum und Tier, nimm das Bärenkleid von mir!*) und sucht nach seiner Geliebte (*Rosenrot, [...] mein Herz hab' ich dir anvertraut, Rosenrot, so werde meine Braut*). Noch ein Beispiel muss nicht unerwähnt bleiben: das Lied "Spieglein, Spieglein" beruft sich auf das bekannte Märchen "Schneewittchen" und die Aussage "Spieglein, Spieglein an der Wand, wer ist die Schönste im ganzen Land?". Der Erzähler spricht mit einem Spiegel über das Schicksal von Schneewittchen (*Es war einmal ein Mädchen [...] ihre Schönheit war ihr Verhängnis*) und wünscht, mit ihr zu sein (*Spieglein, Spieglein an der Wand, führe mich noch einmal in jenes ferne Land*).

Außerdem beschreibt "Faun" in Liedern Feste, die mit dem mythologischen Glauben verbunden werden. In "Walpurgisnacht" listen die Musiker entsprechende Traditionen (*Lasst uns mit den Funken übers Feuer springen; Folgt dem Reigen, folgt dem Reigen in der Walpurgisnacht; Der Winter war lang, doch wir treiben ihn aus mit Liedern und mit Trompeten*) auf. Sie beziehen sich auch auf die legendäre Heldensage "Nibelungensage" und eine der wichtigsten Figuren - Siegfried oder Sigurd. In "Sigurdlied" Siegfrieds Frau - Brünhild (Brynhild) erzählt von Taten ihres Mannes (*Keiner mehr an Gold gewann, keiner mehr an Ehren Sigurd, der den Drachen schlug*) und wartet auf ihn, während er weg ist (*Keiner ritt auf Brynhilds Berg, Sigurd nur, der Frohe sprengt auf Grani, seinem Ross, durch Rauch und Waberlohe*).

Bezüglich der Kunst von "Falkenstein" basiert ihr Lied "Die große Göttin" auf dem Gedicht des deutschen Schriftstellers Hugo Kaeker "Vom Land und Meer". Hier erkundet der Autor den weiblichen Aspekt der Natur - die Mutter Erde. Der Erzähler vergleicht unsere Erde mit Freya (*Bist du Freya, die den Frohen Freude bringt trotz eigner Qual? Bist du gar des*

höchsten Hohen, bist du Wodans Licht Gemahl?), Berchta (in der germanischen Mythologie bestraft sie denen, die in der Fastenzeit spinnen) (*Bald als Berchta mit dem Rocken gehst du um zur Winterzeit und verwirrst die vollen Wocken und belohnst die fleißige Meid*), Holda - die Beschützerin von der Landwirtschaft und des Frauenhandwerks (*Bald als Holda-Roggenmuhme streifst du heimlich durchs Gefild und es neigt sich Blatt und Blume, und des Kornfelds Ähre schwillt*) und Nerthus - die Göttin der Fruchtbarkeit der Germanen (*Wieder dann auf heiligen Hainen fährst als Nerthus du durchs Land und es kündet dein Erscheinen Glück und Frieden jedem Stand*).

Danach müssen sprachliche Merkmale betont werden. Erstens, enthalten die früher analysierten Lieder solches stilistische Mittel wie Personifizierung (z.B., *die Winde werden unsere Lieder singen; Eisen schläft, die Waffen schweigen, und gestorben ist das Weh*). Personifizierung dient zu einem Weg, wie die Leute ihre Welt erforschen - es war viel einfacher, etwas zu verstehen, falls es menschliche Eigenschaften hatte. Außerdem zeigen die Bands auf diese Weise die herrschende Rolle der Natur in Epochen, von denen sie handeln.

Zweitens wird eine große Anzahl von Epitheta zur Beschreibung und Charakterisierung der Helden genutzt. Zum Beispiel, gülden (veraltete Form von "golden" - *von der großen güldnen Zeit; im Haar von lichtem Golde*), strahlend (*Brynhild sitzt [...] strahlend*), heilig (*wunderbare hohe heilige Götterfrau*), geheimnisvoll (*im geheimnisvollen See*). Drittens greifen die Autoren auf parallele Strukturen und Wiederholungen wie Anapher (z.B., **Keiner mehr an Gold gewann, keiner mehr an Ehren; Bist du Freya, die den Frohen Freude bringt trotz eigner Qual? Bist du gar des höchsten Hohen, bist du Wodans Licht Gemahl?** usw.). Mithilfe dieser Mittel schaffen die Lieder eine besondere Atmosphäre, entweder von der Liebe zur Natur, von der Verehrung der Helden, oder von der Anwesenheit im kindlichen Märchen.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die analysierten volkstümlichen Lieder als ein wertvolles Beispiel von Kulturvermittlung gelten. Personifizierung, Wiederholungen und Epitheta genutzt zu haben, beleuchten ihre Autoren den mythologischen Inhalt, aber machen es auf solcher Weise, dass Text und Bedeutung von Liedern nicht nur verständlich, sondern auch nah zur ursprünglichen Quelle sind. Die geschaffene Atmosphäre spielt eine positive Rolle in der Integration neuer Generationen im Prozess von Erkennen ihres kulturellen Vermächtnis.

Список литературы

1. Bascom W. R. Four functions of folklore //The Journal of American Folklore. – 1954. – Т. 67. – №. 266. – С. 333-349.
2. Bausinger H. Volkskunde. – С. Habel, 1971.
3. Davronovich J. R. Lexical features of folklore //EPRA International Journal of Research and Development (IJRD). – 2022. – Т. 7. – №. 2. – С. 56-58.
4. Rowe B. M., Levine D. P. A concise introduction to linguistics. – Taylor & Francis, 2022. – С. 231.
5. Toelken B. Dynamics Of Folklore. University Press of Colorado. – 1996.
6. Галанина Е. В. Миф как феномен современной культуры //Вестник Томского государственного университета. – 2007. – №. 305. – С. 50-52.
7. Кострова О. А. «Deutsche Mythologie» братьев Гримм как лингвокультурный источник //Ярославский педагогический вестник. – 2017. – №. 3. – С. 221-225.
8. Мелетинский Е. М. Миф и сказка //Фольклор и этнография. Л. – 1970. – С. 139-148.
9. Юхимец М. В. Ремифологизация в фолк-музыке //ББК 87.3 Э 94. – 2018. – С. 532.

Брагина Майя Максимовна

4 курс бакалавриата

ОП «Иностранные языки и межкультурная коммуникация»

Школа иностранных языков,

Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики»

(Москва)

maiabraghina.65@gmail.com

Научный руководитель:

Яшина Мария Геннадьевна

Старший преподаватель

Школа иностранных языков,

Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики»

Analisi del profilo linguistico di Benito Mussolini Analysis of Benito Mussolini's linguistic profile

АННОТАЦИЯ

Язык и политика являются взаимосвязанными понятиями, поскольку язык является важным инструментом для передачи идей и ценностей. Политики используют язык, чтобы сформулировать свое видение общества, чтобы убедить других поддержать их идеологию. Ярким примером политика, который был выдающимся оратором, был Бенито Муссолини, лидер фашистской Италии в прошлом веке. Муссолини был известен своими мощными речами, которые он использовал для поддержания своего режима. Анализ его лингвистического профиля может быть полезен с точки зрения понимания того, как язык можно использовать в политической сфере. Данное исследование способно влияние языка на формирование мнений людей и насколько действенной может быть устная пропаганда.

Ключевые слова: Бенито Муссолини, пропаганда, язык, речь, политика, дискурс

ABSTRACT

Language and politics are interrelated concepts because language is an essential tool for conveying ideas and values. Politicians use language to formulate their vision of society, to persuade others to support their proposals. A prominent example of a politician who was an outstanding speaker was Benito Mussolini, leader of Fascist Italy during the last century. Mussolini was known for his powerful speeches, which he used to maintain his regime. Analysing his linguistic profile may be helpful in terms of understanding how the language can be used in the political field. It may facilitate the process of revealing the power that language can have on shaping people's opinions, especially how impactful the oral propaganda can be.

Keywords: Benito Mussolini, propaganda, language, speech, politics, discourse

Introduzione. I discorsi di Mussolini furono fondamentali per promuovere la sua ideologia fascista, consolidare il potere e attuare politiche linguistiche come il processo dell'italianizzazione. Studiando i suoi discorsi, possiamo comprendere le strategie linguistiche usate da un leader totalitario per plasmare l'opinione pubblica e mantenere il potere. L'apprendimento del linguaggio della propaganda politica può aiutare a sviluppare la capacità di riconoscere le tecniche manipolative e contrastarle. L'analisi del profilo

linguistico di Mussolini può aiutare a comprendere in che modo l'uso del linguaggio in politica possa influenzare le masse. Con il termine "profilo linguistico" si intende un'analisi olistica delle peculiarità linguistiche, incluse le caratteristiche dei discorsi di Mussolini e le sue politiche riguardanti la lingua italiana. L'articolo tratterà anche le cause biografiche per le quali è diventato un oratore così eccezionale.

L'analisi dell'uso della lingua da parte di Mussolini contiene sia rilevanza che novità nella comprensione del contesto storico e politico di quell'epoca. I discorsi di Mussolini furono fondamentali per promuovere la sua ideologia fascista, consolidare il potere e attuare politiche linguistiche come l'italianizzazione. Studiando i suoi discorsi, possiamo ottenere informazioni sulle strategie, la retorica e il linguaggio usati da un leader totalitario per plasmare l'opinione pubblica e mantenere il controllo.

Lo sviluppo delle competenze orali. Mussolini era considerato un oratore abile e persuasivo perché aveva una padronanza del linguaggio e della retorica che gli permettevano di catturare l'attenzione del pubblico.

Mussolini mostrò eccellenti capacità comunicative fin dall'infanzia. Dai diari della sua amante Claretta Petacci è possibile trarre molti fatti dalla biografia del Duce. Ad esempio, all'età di 13 anni scriveva già molti temi e poesie, utilizzando molti espedienti letterari: domande retoriche, metafore e immagini poetiche. Nonostante il suo carattere ribelle e la bassa media dei voti a scuola, Mussolini era appassionato della letteratura. Infatti, scriveva e leggeva molto [7, c. 38-40]. Aveva sempre la propria opinione da esprimere. Di conseguenza, Mussolini sin dalla sua giovinezza, era stato coinvolto nell'attivismo politico e nella lotta per il potere.

Dopo essersi guadagnato la reputazione di giornalista politico e oratore pubblico, ha fatto propaganda per il sindacato, proponendo scioperi e sostenendo la violenza come mezzo per far rispettare le richieste. Più di una volta è stato arrestato e imprigionato. Nel 1912, il giornalista Pietro Nenni descrive il discorso di Mussolini: "Affascina la folla con la sua voce, i suoi gesti esageratamente espressivi, le frasi pompose e le promesse forti, arricchite da immagini vivide e frequenti ripetizioni". Gli argomenti dei discorsi erano sempre fortemente sociali per interessare le persone. I discorsi di Mussolini erano spesso un misto di minacce, insulti e lusinghe rivolte sia ai suoi oppositori che ai suoi sostenitori. Comprendevo istintivamente la vulnerabilità psicologica del suo pubblico e sapeva come giocare sulle loro paure e pregiudizi per manipolarli. Il suo linguaggio era spesso teatrale e ampolloso, progettato per abbagliare e intimidire i suoi ascoltatori, e non esitò a usare l'intimidazione per mettere a tacere i suoi critici [2, c. 12-20].

Da giovane, Mussolini lavorò come giornalista e redattore di diversi giornali socialisti e, in seguito, fondò il suo giornale, il Popolo d'Italia, dove utilizzò la scrittura come strumento di propaganda per promuovere i suoi ideali politici. Vale la pena menzionare il fatto che Mussolini lavorava come insegnante nella scuola, insegnava le materie umanistiche e parlava diverse lingue come tedesco, francese e inglese. Di seguito è possibile concludere che Mussolini dava molta importanza allo sviluppo dell'efficienza linguistica per diventare un oratore in grado di costringere il pubblico ad agire secondo i suoi piani politici.

Caratteristiche dei discorsi. L'influenza onnicomprensiva del totalitarismo sui processi di comunicazione nella società è il pilastro di un sistema totalitario. Una delle caratteristiche principali dell'ideologia totalitaria è la sua visione mirata sviluppo sociale. In una società totalitaria si può anche rintracciare il fenomeno della politica linguistica [4, c. 3]. Questo sistema include una serie di atti legislativi che fissano determinati obiettivi socio-linguistici. Ad esempio, modificare o mantenere le norme linguistiche funzionali esistenti, nonché supportare le lingue. La politica linguistica, come qualsiasi altro tipo di politica, riflette i valori di una certa classe, partito, gruppo etnico, spesso a scapito degli interessi di altri gruppi. Gli ideologi di una particolare politica linguistica sono spesso guidati da tutta

una serie di considerazioni socio-politiche, economiche, ideologiche, psicologiche, estetiche e culturali.

Sulla base delle suddette caratteristiche della lingua durante il regime totalitario, ne consegue che la lingua è utilizzata come mezzo di formazione dello stato e viene messa in atto in vari modi che aiutano a raggiungere obiettivi politici. Questo fenomeno non fa che confermare il ruolo chiave del linguaggio nella promozione dell'ideologia [5, c. 43-47].

Di conseguenza, l'uso del linguaggio di Mussolini era uno dei suoi più potenti strumenti di persuasione. I suoi discorsi sono stati realizzati con cura per attirare le emozioni del suo pubblico, utilizzando un linguaggio semplice e diretto progettato per entrare in risonanza con le preoccupazioni del popolo italiano: le loro paure, aspirazioni e speranze, è stato in grado di creare un forte senso di unità nazionale e scopo, attirando a sé la popolazione nella sua ricerca del potere assoluto [3, c. 40].

Il discorso di Mussolini era caratterizzato da una serie di peculiarità che lo rendevano unico e influente. Ecco alcune delle sue principali caratteristiche:

- Linguaggio semplice e diretto. Mussolini utilizzava un linguaggio semplice, evitando parole complesse o frasi troppo lunghe, in modo da rendere i suoi messaggi accessibili al pubblico più ampio possibile. Il suo linguaggio era spesso molto emotivo e coinvolgente, e le sue parole erano scelte per suscitare forti reazioni emotive nel pubblico.

- Ripetizione di slogan e frasi ad effetto. Mussolini utilizzava spesso la tecnica della ripetizione per sottolineare i suoi concetti chiave e rendere più efficace la sua comunicazione. Spesso ripeteva slogan come "credere, obbedire, combattere" o "tutto nello Stato, niente al di fuori dello Stato, nulla contro lo Stato". La ripetizione di una parola o di una frase di solito serve a fissare un concetto o un'idea.

- Uso di metafore e similitudini. Mussolini era solito utilizzare metafore e similitudini per rendere i suoi discorsi più vivaci ed evocativi. Ad esempio, durante il discorso inaugurale della campagna d'Etiopia, descrisse la missione coloniale italiana come una "marcia verso il sole", mentre in altri discorsi confrontava spesso la nazione italiana a una grande famiglia. Un altro esempio: "Lo Stato fascista è come una grande e possente quercia che mette radici nel suolo del popolo e si eleva al cielo per toccare il sole". - dal discorso di Mussolini "La dottrina del fascismo", 1932.

- Attacco ai suoi avversari politici. Mussolini era famoso per il suo atteggiamento aggressivo e provocatorio nei confronti dei suoi avversari politici, che spesso attaccava duramente durante i suoi discorsi. Questa tattica serviva a suscitare l'emozione del pubblico e a fargli percepire i suoi avversari come nemici da combattere.

- Evocazione di emozioni nazionaliste. Mussolini utilizzava spesso il sentimento di orgoglio nazionale per motivare il suo pubblico e sostenere le sue politiche. Spesso faceva appello alla storia e alla cultura italiana, utilizzando la retorica del "ritorno alla grandezza passata" e della "rinascita nazionale". Mussolini usava spesso nei suoi discorsi immagini e simboli dell'Impero Romano. Credeva che l'Italia fosse l'erede legittimo dell'Impero Romano e usò questa connessione per ispirare i suoi seguaci.

In un discorso al popolo italiano nel 1929, Mussolini dichiarò: "Noi siamo gli eredi di Roma! Siamo gli eredi della sua gloria e del suo potere! Siamo noi i padroni del nostro destino!". *Mare nostrum* è il termine latino del Mar Mediterraneo (letteralmente, il nostro mare), ma durante il fascismo questo termine acquisì un significato diverso. Secondo il leader, l'Italia è lo stato successore dell'Impero Romano, che, quindi, come tale, doveva riprendere il controllo degli ex territori romani nel Mediterraneo. Benito Mussolini sognava di riportare l'ex potere romano nelle realtà moderne.

I discorsi di Mussolini furono caratterizzati da un'intensa enfasi sul nazionalismo italiano. Credeva che gli italiani fossero superiori alle altre razze e spesso i suoi discorsi riflettevano questa convinzione. Il nostro destino è governare il mondo e dobbiamo fare tutto

ciò che è in nostro potere per realizzare questo destino” (Discorso al congresso giovanile fascista, luglio 1939).

In sintesi, il discorso di Mussolini era caratterizzato da un linguaggio semplice e diretto, l'uso di slogan e metafore, l'attacco ai suoi avversari politici e l'evocazione di emozioni nazionaliste. Queste caratteristiche contribuivano a rendere i suoi discorsi coinvolgenti e influenti sulla massa. Gli italiani erano abbagliati dalle idee di Mussolini e credevano a tutto ciò che egli voleva trasmettere. I discorsi di Mussolini erano efficaci grazie al suo abile uso di un linguaggio persuasivo e potenti artifici retorici. Poteva trasmettere il suo messaggio al pubblico usando metafore, allusioni, appelli emotivi e altri dispositivi per influenzare le emozioni e le opinioni del pubblico. Mussolini era un oratore dotato, comprendeva profondamente il potere del linguaggio e come usarlo per raggiungere i suoi obiettivi. Le sue esibizioni sono state contrassegnate da un forte senso di convinzione e autorità, che hanno contribuito a consolidare la sua posizione di leadership. Inoltre, è stato in grado di adattare i suoi discorsi a pubblici e contesti diversi, dimostrando la sua flessibilità e versatilità come relatore. I discorsi di Mussolini furono un fattore chiave nella sua ascesa al potere e nella sua capacità di mantenere il sostegno del popolo italiano, rendendolo una delle figure politiche più influenti del XX secolo.

Il ruolo della propaganda. Mussolini dava molta importanza alla lingua e alla propaganda orale perché essendo un giornalista capiva il potere che queste potevano avere nella creazione dell'immagine del regime fascista e nella manipolazione delle masse. Lui stesso era un abile oratore e sapeva come utilizzare le parole per influenzare e persuadere il pubblico. Mussolini capiva che attraverso la propaganda orale, poteva creare un'immagine idealizzata del regime e di sé stesso come un leader forte e carismatico, in grado di guidare l'Italia verso la grandezza. Inoltre, l'uso della lingua italiana come mezzo di comunicazione ufficiale contribuiva alla creazione di un senso di unità e identità nazionale per il popolo italiano, supportando così l'idea di una Grande Italia.

Mussolini era convinto che la propaganda orale e la lingua fossero fondamentali per la costruzione del mito del fascismo e per l'affermazione della sua leadership. Egli inoltre fondò il Ministero della Cultura Popolare, che aveva il compito di diffondere la propaganda fascista attraverso i mass media e la cultura. Fondò anche Cinecittà, un complesso di studi cinematografici, i più grandi d'Italia e d'Europa. Lì, Mussolini realizzava i film con morali nazionaliste. Nonostante il cinema, durante il regime di Mussolini la radio era il mezzo di propaganda più accessibile di tutti.

In sintesi, Mussolini dava molta importanza alla lingua e alla propaganda orale perché capiva il loro potere di manipolare le masse e creare un'immagine idealizzata del regime fascista. Inoltre, l'uso della lingua italiana come mezzo di comunicazione ufficiale contribuiva alla creazione di un senso di unità nazionale, supportando l'idea di una Grande Italia.

La legge contro le parole straniere. Il processo di italianizzazione fu un'importante politica culturale e sociale. L'obiettivo principale era quello di creare una società italiana omogenea e uniforme, eliminando le differenze culturali, linguistiche e nazionali esistenti in alcune regioni del paese [6, c. 2].

Il processo fu principalmente mirato alle popolazioni che vivevano nelle regioni confinanti con altre nazioni, come la Slovenia, la Croazia e la Svizzera. L'idea era di imporre la lingua italiana come lingua ufficiale e di trasformare gli abitanti delle regioni periferiche in veri e propri italiani, facendo leva sulla cultura italiana e sull'identità nazionale [6, c. 3].

Questa politica venne attuata attraverso l'imposizione della lingua italiana come lingua ufficiale, la soppressione delle lingue minoritarie, l'abolizione delle istituzioni culturali e delle scuole che promuovevano la diversità culturale o che sostenevano i dialetti.

Il processo di italianizzazione, noto anche come "italianizzazione" in italiano, si riferisce a vari sforzi e politiche volte a promuovere la lingua, la cultura e l'identità italiane in Italia. Comporta la sostituzione di parole straniere, la promozione dei costumi e delle

tradizioni italiane e la soppressione o lo scoraggiamento delle lingue e dei dialetti regionali. Ecco alcuni aspetti chiave del processo di italianizzazione[6, c. 5]:

- Standardizzazione della lingua. Uno dei principali obiettivi dell'italianizzazione era stabilire una lingua italiana standardizzata. Furono compiuti sforzi per sviluppare e promuovere una lingua italiana unificata, basata sul dialetto toscano parlato a Firenze, che alla fine divenne la lingua italiana standard usata in tutta Italia. Ciò ha comportato la sostituzione di parole straniere con equivalenti italiani, nonché l'eliminazione dei dialetti regionali dall'uso ufficiale.

- Istruzione. L'italiano è stato promosso come lingua di insegnamento nelle scuole, con lingue e dialetti regionali vietati. I bambini erano stati incoraggiati a imparare e parlare italiano, contribuendo alla diffusione della lingua in tutto il paese.

- Media e pubblicazioni. I media, inclusi giornali, riviste e radio, hanno svolto un ruolo significativo nella promozione dell'italianizzazione. Le pubblicazioni in lingue regionali sono state scoraggiate e sono stati compiuti sforzi per garantire che l'italiano fosse utilizzato nei media. Le pubblicazioni e le trasmissioni in lingua italiana sono state incoraggiate e sostenute per diffondere la cultura e i valori italiani.

- Nomi e cognomi. Un altro aspetto dell'italianizzazione è stato l'incoraggiamento di nomi e cognomi italiani. Le persone con nomi non italiani dovevano adottare versioni italianizzate per assimilarsi alla società italiana.

- Integrazione culturale. L'italianizzazione mirava a promuovere un senso di identità nazionale e integrazione culturale. Le tradizioni, i costumi e le celebrazioni italiane furono promosse, mentre le usanze e le feste regionali furono talvolta soppresse o minimizzate.

- Mussolini considerava l'italianizzazione una parte cruciale del suo programma di costruzione della Grande Italia. Egli riteneva che il processo di italianizzazione fosse essenziale per creare una società italiana uniforme, forte e unita, in grado di competere con le altre nazioni europee.

Conclusioni. È possibile concludere che fu proprio l'abilità di Mussolini come oratore a fargli guadagnare il favore del pubblico e ad aumentare la sua influenza politica. Mussolini parlava con sicurezza e autorità, utilizzando tecniche persuasive come la ripetizione, l'uso di slogan e la creazione di un'immagine di sé come un leader forte e carismatico.

Inoltre, era in grado di adattare il suo stile comunicativo alle diverse occasioni e alle diverse audience, mostrando una grande agilità nel parlare e persuadere. Utilizzava un linguaggio chiaro e semplice, evitando tecnicismi o eccessi di eloquenza, per rendere i suoi messaggi accessibili e facilmente comprensibili.

Infine, Mussolini sfruttò il potere della tecnologia moderna dell'epoca, in particolare il sistema di altoparlanti, per amplificare la sua voce e raggiungere un vasto pubblico in tutta Italia. Questa combinazione di abilità linguistiche, strategie persuasive e tecnologia innovativa lo rese un oratore molto agile nel parlare e persuadere, contribuendo alla sua ascesa al potere come leader del fascismo italiano.

La ricerca sul profilo linguistico di Mussolini è attuale al giorno d'oggi perché ci consente di comprendere meglio la retorica e la manipolazione del linguaggio utilizzate dai leader politici. Mussolini era noto per la sua capacità di utilizzare il linguaggio in modo persuasivo per influenzare le masse, promuovendo i suoi ideali di nazionalismo, fascismo e imperialismo. Studiare il suo profilo linguistico può quindi aiutare a comprendere come il potere del linguaggio può essere utilizzato per plasmare le opinioni pubbliche e influenzare le decisioni politiche. Inoltre, pure oggi e sicuramente anche domani, in futuro la lingua rimarrà come strumento base per persuadere i popoli.

Infine, è importante studiare il profilo linguistico di Mussolini per evitare che la sua ideologia e la sua retorica possano essere rinvigorate e utilizzate come strumento di

propaganda o di manipolazione in futuro. La ricerca sul profilo linguistico di Mussolini è attuale perché ci consente di comprendere meglio il potere del linguaggio nella politica contemporanea e di evitare di ripetere gli errori del passato. I risultati ottenuti potrebbero essere utili per lo studio della propaganda e della persuasione in epoca moderna, e per la ricerca del linguaggio in ambito politico.

Bibliografia

1. Kulo L., Linguistic features in political speeches - how language can be used to impose certain moral or ethical values on people, 2009
2. Leoni B., Mussolini, biografia del fondatore del fascismo, 2019
3. Minervini A., Mussolini speaks, 2019
4. Shamirzayeva Z. THE RHETORICAL DEVICES OF POLITICAL DISCOURSE // Academic research in educational sciences. 2020
5. Wareing S. Language, Society and Power: An Introduction. 1999
6. Zoppetti A. La politica linguistica del fascismo e la guerra ai barbarismi, 2019
7. Петаччи К., «Секретный Муссолини» под редакцией М. Сутторы, 2017

КОММУНИКАЦИЯ, ЯЗЫК И КУЛЬТУРА ФРАНЦИИ И ИСПАНИИ

УДК 314.743

Губанова Полина Павловна

3 курс бакалавриата

ИМОиСПН «Международные отношения»

Московский государственный лингвистический университет

МГЛУ им. Мориса Тореза

polinagubanova003@gmail.com

Научный руководитель:

Трофимова Ирина Анатольевна

Старший преподаватель кафедры лингвистики

и профессиональной коммуникации в области политических наук,

преподаватель испанского языка

Московского государственного лингвистического университета

МГЛУ им. Мориса Тореза

La influencia sociocultural de la emigración gallega a América Latina The socio-cultural influence of Galician emigration to Latin America

RESUMEN

La migración de españoles a América Latina en los siglos XIX y XX tuvo un impacto significativo en el desarrollo cultural, político, social y económico de los países. La mayor diáspora que vive actualmente en los países latinoamericanos es la gallega. En el trabajo presente se analizan las causas que los obligaron a abandonar su país natal y se describe la manera de vivir y estar de la población gallega que se formó en Argentina, México y Cuba (entre otros lugares). El objetivo del trabajo consiste en dar a conocer cómo la cultura gallega influyó en la cultura actual de los países de América Latina y también de recopilar información sobre la cooperación recíproca de los gobiernos y organismos públicos latinoamericanos con los de Galicia y España para preservar la herencia y presencia cultural gallega en el extranjero.

Palabras claves: *migración, los países latinoamericanos, la población gallega, la diáspora, la cooperación recíproca.*

ABSTRACT

The migration of the Spaniards to Latin America in the nineteenth and twentieth centuries had a significant impact on the cultural, political, social and economic development of the countries. The largest diaspora currently living in Latin American countries is the Galician one. In the present work, the causes that forced them to leave their country are briefly analyzed and the way of living of the Galician population that was formed in Argentina, Cuba and Mexico (among other places) is described. The objective of the work is to make known how Galician culture influenced the current culture of Latin American countries and also to collect information about mutual cooperation of Latin American governments and public bodies with those of Galicia and Spain to preserve the Galician cultural heritage and presence abroad.

Keywords: *migration, Latin American countries, the Galician population, the diaspora, mutual cooperation*

Durante varios siglos y por razón de los acontecimientos políticos, económicos y sociales las personas españolas se vieron obligadas a buscar las condiciones de vida más favorables. La gente común, los obreros, los campesinos, que dejaron la tierra natal, encontraron un hogar en los países de América Latina. Ellos se asimilaron a su ámbito cultural, económico y social, aportando sus tradiciones y características y transmitiéndolas a sus hijos. Argentina, Cuba, México y otros lugares también se convirtieron en los países de acogida para los artistas, escritores, editores y políticos que no tuvieron más remedio que buscar asilo político lejos de las fronteras españolas.

Estos emigrantes dieron fama a su patria nueva y dejaron una huella notable en la historia de los países latinoamericanos. Este tema es relevante, porque hoy en día no existe suficiente investigación científica sobre los orígenes y consecuencias de la emigración española a América Latina. Aunque es importante estudiar el éxito de la asimilación y la interacción entre pueblos indígenas y migrantes, la contribución espiritual y material de los gallegos.

Mi investigación se basó en artículos académicos y periodísticos en ruso, inglés y español, datos biográficos e información de la web oficial de la Junta de Galicia (en gallego – Xunta de Galicia). La meta principal de este artículo es analizar el fenómeno de la emigración gallega. He realizado los objetivos siguientes: he estudiado las principales causas de la emigración de los gallegos a otros países, principalmente a los estados de América Latina y el Caribe. Además, he descrito las condiciones de vida de los emigrantes en los países de acogida, las actividades culturales que realizaban. También he analizado las actividades de los descendientes de los primeros emigrantes y he propuesto medidas para difundir la cultura gallega en el exterior.

Las causas de la migración gallega a los países latinoamericanos

La migración gallega es un fenómeno especial en la historia del desarrollo de América Latina. El trabajo duro y la sed de aventura impulsan al gallego a encaminarse en busca de trabajo, lo que se refleja en el siguiente refrán: “Allí donde vayas te encontrarás con un gallego” [1, p. 278]. No obstante, es justo destacar que la emigración masiva de gallegos se debe a la difícil situación socioeconómica por la que atravesó la región en diferentes etapas de su historia y que aún hoy deja bastante que desear.

Entre finales del siglo XIX y mediados del siglo XX más de un millón de gallegos emigraron en busca de mejores condiciones en las Américas. Teniendo en cuenta que en ese período la mitad de la población gallega contaba con más de dos millones, la cifra se vuelve significativa. La gente se trasladó a Cuba, México, Venezuela y otros estados, pero la inmensa mayoría se fue a Argentina.

En el siglo XIX la mayoría de los gallegos vivían vida rural trabajando en el sector primario. Sin embargo, la productividad de la agricultura no era alta y se repetían las malas cosechas. Además, la economía se basaba en el trueque: en lugar de dinero, los productos mismos se utilizaban para pagar o ser intercambiados por otros productos. Con ello, el campo gallego no podía sostener el crecimiento demográfico.

La primera ola migratoria (1887-1895) se fue a Cuba porque había un auge económico en este lugar. Pero más tarde llegó a Galicia la información de los emigrantes en Argentina de que allí tenían más oportunidades de negocio y un mejor nivel de vida [2]. En el siglo XX la Guerra civil española (1936-1939), la caída de la segunda República Española y el establecimiento de la dictadura franquista (1939-1975) también han provocado otro gran éxodo de la población.

Argentina fue elegida como destino no sólo por la situación económica más favorable, sino también por su política migratoria, que favorecía la recepción de los inmigrantes españoles. Se pensaba que los españoles se asimilarían fácilmente con las características culturales y étnicas del país sudamericano. Actualmente se calcula que más de cinco millones de argentinos son descendientes de los gallegos. Además, la capital argentina, Buenos Aires, es popularmente conocida como la quinta provincia gallega, o la “Galicia Ideal”. Precisamente por esto, en todo el país es común usar el gentilicio de “gallego”, refiriéndose a cualquier persona española [3].

La manifestación de la influencia sociocultural de la diáspora gallega fuera de España. Al comienzo, la adaptación al otro país fue una tarea difícil para los gallegos. Muchas personas se sentían desorientadas debido a las condiciones climáticas, nuevas enfermedades, la comida, situación laboral. Los emigrantes a menudo eran explotados, realizando los trabajos más duros. Han contribuido al desarrollo de la riqueza económica de los países receptores. La mano de obra campesina era dominante en la emigración. Las mujeres se dedicaban a la costura, al servicio doméstico o lavado de la ropa. Mucha gente trabajaba en las minas de cobre, plantaciones de azúcar, en la construcción de las líneas de ferrocarril, eran lavaplatos, camareros, taxistas:

“El que más y el que menos tenía aquí (Uruguay) parientes y en ese momento la emigración era abundante y se necesitaba mucha gente para trabajar, y ellos creo que era así, creían que si traían a los parientes de España que le iban a responder en el trabajo mejor que si consiguieran empleados aquí en ese momento” [4, p. 55].

Al cabo de un tiempo, se integraban en la sociedad del estado de acogida. La semejanza cultural, la historia y el idioma posibilitan una adaptación más rápida [5, p. 140-141]. Los inmigrantes se casaban con gente local, formando familias multiculturales. También han fundado sus editoriales en algunos estados. Gracias a esto, fueron publicadas obras literarias, ensayos políticos y trabajos de investigación de los gallegos. En los años 50 del siglo XX se destacaron revistas como Galeuzka, Galiza Emigrante en Buenos Aires, Vieiros en México [6]. Argentina desempeñó el papel de capital espiritual de Galicia. Las personas más destacadas como Castelao, Blanco Amor, Luis Seoane, Lorenzo Varela, Rafael Dieste, Lois Tobío hicieron allí un trabajo enorme. Castelao produjo “Os vellos non deben namorarse” (en castellano: Los viejos no se deben enamorar) que es una de las obras más populares del teatro gallego (ilustración 1) [7].



Ilustración 1. Alfonso Daniel Rodríguez Castelao en Buenos Aires, preparando as carautas para la representación de “Os vellos non deben de namorarse” (1941).

Con la llegada de los exiliados políticos, se incrementó la actividad cultural y política en continuidad con el trabajo realizado en Galicia antes de la guerra. Estas personas recibieron el apoyo abierto de los emigrantes que habían estado allí más tiempo. Se fundaron sociedades culturales en varios países, especialmente en América del Sur y México; el “Padroado da Cultura Galega” de Madrid se creó en 1953 y se convirtió en el centro de la promoción de actividades culturales. En Argentina se creó el “Instituto Arxentino da Cultra Galega” y el “Consello de Galiza” de carácter político. La producción cultural fue más extensa: programas de radio en gallego, conferencias, libros, revistas.

La radio también se utilizó ampliamente para la difusión de los valores culturales gallegos y del pensamiento gallego. En Montevideo, el 3 de septiembre de 1950, se emitió por primera vez el programa *Sempre en Galiza*, que continúa en la actualidad íntegramente en gallego. Luis Seoane promovió otros programas en Argentina, pero no pudieron emitirse por motivos legales.

En cuanto a la contribución de la nación gallega al desarrollo de las sociedades latinoamericanas, vale la pena mencionar las personas famosas de origen gallego. La primera persona que viene a la mente es, por supuesto, el revolucionario cubano, estadista, político y líder del partido que dirigió Cuba desde 1959 hasta 2008 – Fidel Castro. Poca gente lo sabe, pero su padre, el español Ángel Castro, nació en la pequeña localidad gallega de Láncara en el seno de una familia campesina muy pobre, y después de 20 años se fue a Cuba como soldado para reprimir el levantamiento cubano. Tras la guerra regresó a su país, pero al cabo de un año estaba de nuevo en Cuba en busca de una vida mejor, primero contratado para cortar leña y plantar caña de azúcar. Pasó de jornalero a rico terrateniente en la provincia cubana de Oriente [8]. Otra persona famosa con ascendencia gallega es la actriz y cantante uruguaya Natalia Oreiro, que también tiene naturalidad rusa [9]. Además, Claudio Williman, ex presidente de Uruguay, nació en el seno de una familia gallega. Futbolista venezolano y defensa del BG Pathum United Andrés Túñez es hijo de padres inmigrantes procedentes de Galicia.

Formas de conservar el patrimonio gallego en los países latinoamericanos. Para preservar las costumbres y apoyar a los inmigrantes se crearon los centros y las casas de Galicia. Eran focos de difusión cultural, científico y parecían las “embajadas” gallegas. Allí se organizaban diversas actividades para distraer a la gente emigrada de la nostalgia y la tristeza. El Centro Gallego de La Habana es uno de los más populares.

El objetivo de este centro era ayudar a los emigrantes necesitados, proporcionarles atención médica, y en su caso repatriarlos. Además de las metas mencionadas arriba, el centro proyectaba la creación de una Biblioteca y escuela de adultos con la enseñanza de las letras españolas y gallegas, la geografía y la historia de España y Galicia a los niños de los emigrantes. Todas sus actividades se orientaron en la preservación de los vínculos culturales entre los emigrantes en Cuba. Esta iniciativa de los gallegos de La Habana fue apoyada por otras comunidades gallegas de América. Así se fundaron centros en México, Brasil, Argentina, Chile, Uruguay, etc.

El centro gallego de Buenos Aires se fundó por iniciativa del periodista Cesar Cisneros Luces. Sus objetivos eran ofrecer cajas de ahorro, escuelas nocturnas y bibliotecas a los emigrantes. Este centro se convirtió en el siglo XX como la más poderosa institución de la emigración gallega, tenía un hospital en Buenos Aires. El centro sostiene la editorial Galicia, para la publicación de una revista cultural y una gran cantidad de libros en gallego y español. Contribuyó también a la formación de la academia gallega en la Coruña, y del Seminario de Estudios Gallegos en Santiago. Gracias a estos centros los emigrantes gallegos hicieron la contribución al desarrollo de diversos proyectos en la región de Galicia. En 1913, el periódico *Voz de Galicia* publicó en portada un artículo en el que elogiaba a los emigrantes que organizaron una fiesta para celebrar el octogésimo cumpleaños de Manuel Murguía,

patriarca de las letras gallegas. En este artículo, el periódico rinde homenaje especial a las labores de los emigrantes [10].

Cabe señalar que los emigrantes reciben ayuda estatal de la Comunidad Autónoma de Galicia. Existe un órgano que se llama la Junta de Galicia (en gallego – Xunta de Galicia) [11]. Regula sus propios tributos, elabora las normas para gestionar los impuestos estatales y aplica el presupuesto de Galicia (ilustración 2). Hay unos delegaciones de la Xunta de Galicia en el exterior, como, por ejemplo, en Buenos Aires y Montevideo.



Ilustración 2. El logotipo de la Xunta de Galicia

La creación de la Delegación en Buenos Aires fue aprobada para defender y garantizar en Argentina una presencia institucionalizada del Gobierno de Galicia, de su cultura, lengua, economía y de la cooperación exterior.

La creación de la Delegación de la Xunta de Galicia en Montevideo fue aprobada en 2008. Fue la segunda oficina de representación oficial que establecía el Gobierno gallego en el exterior. La Xunta presta atención a la ciudadanía gallega, el impulso a las relaciones económicas entre Galicia y Uruguay y a la cooperación al desarrollo en este destino.

Entre todas las medidas, destaca la impartición de cursos de la lengua gallega y varias asociaciones culturales en el extranjero tanto en España como en el resto del mundo (Madrid, Barcelona, León, Bilbao, Buenos Aires, La Habana, etc).

En la página web oficial de la Xunta también se puede encontrar la información sobre la ayuda económica individual de carácter social dirigida a emigrantes gallegos y gallegas residentes en el extranjero que tienen la nacionalidad española y a determinados familiares, que se encuentren en situación de necesidad económica. Este apoyo está destinado a cubrir las necesidades básicas de subsistencia y atención sociosanitaria.

Por último, es importante subrayar que los gallegos son un pueblo sorprendente, con identidad, cultura, lengua e historia propias. Los problemas políticos y socioeconómicos les obligaron en diferentes periodos a abandonar su tierra natal y trasladarse a diferentes partes del mundo, sobre todo a los países latinoamericanos que están más cerca del alma del emigrante español.

La diáspora gallega ha dejado una importante huella en los países de acogida, aportando una importante contribución al mercado laboral y contribuyendo a los ámbitos cultural, deportivo y político. Los descendientes de los emigrantes que han establecido sus hogares en América Latina siguen viviendo en estos países. Las personas emigradas se han integrado con éxito en las sociedades de nuevos países y reciben ayuda de los centros culturales y de la Xunta de Galicia que preservan su identidad y su patrimonio histórico. Apoya a las personas en situaciones difíciles y promueve la lengua gallega, las tradiciones y costumbres de los gallegos.

Una excelente oportunidad para preservar y promover la cultura gallega en los países de América Latina también puede ser la organización de festivales y concursos anuales con

bailes populares, música, piezas teatrales; la creación de centros de idiomas adicionales y bibliotecas con literatura gallega.

Referencias bibliográficas

1. Гринина Е.А. Галисия: Finisterre или перекресток дорог? // Stephanos: Рецензируемый мультиязычный научный журнал: электронный проект филологического факультета МГУ имени М.В. Ломоносова. — 2019. — 300 с. [Электронный ресурс]. URL: <http://stephanos.ru/izd/2019/2019-35.pdf> (дата обращения: 05.03.2023)
2. Stephen Burgen. 'I feel at home here': descendants of Galicia's émigrés return to the old country. // The Guardian. — 2023. — 3 января [Электронный ресурс]. Дата обновления: 05.01.2023. — URL: <https://www.theguardian.com/world/2023/jan/03/i-feel-at-home-here-descendants-of-galicias-emigres-return-to-the-old-country> (дата обращения: 06.03.2023)
3. Jorge Hernández de la Mata. ¿Por qué se llama "gallegos" a los españoles en América Latina y de dónde viene? // Diario AS. — 2022. — 23 ноября [Электронный ресурс]. URL: <https://as.com/actualidad/por-que-se-llama-gallegos-a-los-espanoles-en-america-latina-y-de-donde-viene-n/> (дата обращения: 06.03.2023)
4. Samuelle Lamela, Cristina. Asentamiento e integración de los gallegos en el Uruguay, Sacia-A Coruña // Ediciós do Castro. — 1988
5. José Ramón Campos Alvarez. La emigración gallega a América (1880-1930) integración y retorno. — 1993-1994. — 133-145 с. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.grupodobler.com/wp-content/uploads/La-emigración-gallega-a-América-1880-1930.Integración-y-retorno.pdf> (дата обращения: 09.03.2023)
6. Los gallegos emigran desde el siglo XVIII, tanto a Europa como a América // Mundiario. — 2017. — 13 апреля [Электронный ресурс]. Дата обновления: 17.04.2017. — URL: <https://www.mundiario.com/articulo/cultura/gallegos-emigran-siglo-xviii-tanto-europa-america/20170413045111085631.html> (дата обращения: 07.03.2023)
7. Galician in the world // Galician today [Электронный ресурс]. URL: <https://www.galego.org/english/today/world.html> (дата обращения: 10.03.2023)
8. Анхель Кастро – испанец и отец лидера Кубинской революции Фиделя Кастро // Центр изучения испанского языка и культуры с носителями из Испании Hispanista [Электронный ресурс]. URL: <https://hispanista-spb.ru/blog/personalii/anhel-kastro-ispanses-i-otec-lidera-kubinskoj-revolyucii-fidelya-kastro1.html> (дата обращения: 12.03.2023)
9. A "galega" Natalia Oreiro, "la Coruñita", presentou os Premios Platino // Wayback Machine [Электронный ресурс]. — 2016. — 31 июля URL: <https://web.archive.org/web/20170831222949/http://www.crtvg.es/informativos/a-galega-natalia-oreiro-la-corunita-presentou-os-premios-platino> (дата обращения: 11.03.2023)
10. La emigración española en el periódico la Voz de Galicia en el año 1913 // studylib.es [Электронный ресурс]. — 2005. — 15 июня URL: <https://studylib.es/doc/9637/causas-de-la-emigración-gallega> (дата обращения: 17.03.2023)
11. La Xunta en el Exterior // Xunta de Galicia [Электронный ресурс]. URL: <https://emigracion.xunta.gal/es/a-xunta-no-exterior> (дата обращения: 24.03.2023)

Матвеева Ярослава Дмитриевна

4 курс бакалавриата

Переводческий факультет

Московского государственного лингвистического университета им. Мориса

Тореза (Москва)

yaroslava-av@yandex.com

Научный руководитель:

Крючкина Юлия Константиновна

Старший преподаватель кафедры французского языка переводческого

факультета Московского государственного лингвистического университета им.

Мориса Тореза (Москва)

Analyse comparative de la traduction d'expressions idiomatiques culinaires françaises et russes

Comparative translation analysis of French and Russian culinary idioms

RÉSUMÉ

Cette recherche contenant une analyse comparative de la traduction d'expressions idiomatiques culinaires françaises et russes est conçue pour aider les apprenants à tous les niveaux à tirer des parallèles entre les langues pour faciliter la traduction. Le sujet choisi reste toujours pertinent, parce que les Français attribuent un rôle important à la cuisine, ce qui se reflète dans la culture française, ainsi que dans la langue. Même dans le discours des personnalités politiques françaises reconnues, on peut entendre des expressions telles que «*raconter des salades au vinaigre*» (raconter des bobards, mentir), «*un bon cuisinier goûte sept fois son plat*» (réfléchissez bien avant de prendre une décision). Il existe de nombreuses expressions pareilles en russe, mais elles ne sont pas toujours traduites mot-à-mot, ce qui les rend difficiles à saisir. L'objectif de cette recherche est de comparer le contenu sémantique de ces expressions et de déterminer l'évolution ultérieure de cette strate linguistique.

Mots clés: la langue française; la langue russe; la traduction; les expressions idiomatiques culinaires; la parémiologie; proverbes; dictons.

ABSTRACT

This research focuses on the comparative translation analysis of French and Russian culinary idioms with the aim to help students at all levels to draw parallels between the languages to facilitate translation. The chosen topic remains relevant, because the French attach great importance to cooking, as reflected in French culture, as well as in the French language. Even in statements of eminent French politicians, one can hear expressions such as “*raconter des salades au vinaigre*” (to tell tall tales, to lie), or “*un bon cuisinier goûte sept fois son plat*” (look before you leap). The Russian language also has such expressions, however, they are not always translated ad verbum, which makes them difficult to understand. This research aims at comparing the semantic content of these expressions and determining the further evolution of this language stratum.

Keywords: French; Russian; translation; culinary idioms; paramiology; proverbs; sayings.

La langue est le moyen le plus important de la communication humaine. En même temps, elle agit comme une sorte de miroir à la culture nationale, reflétant les coutumes et les traditions des peuples. En français, ainsi que dans toute autre langue, une place

importante est donnée à la sémantique nationale, c'est-à-dire les significations linguistiques qui marquent les particularités de l'histoire, la culture, la science, etc. Pour maîtriser pleinement la langue, il est nécessaire de se familiariser également avec la sémantique nationale de la langue.

Ainsi, cette recherche contient une analyse comparative de la traduction d'expressions idiomatiques culinaires françaises et russes, illustrée par de nombreux exemples, y compris tirés des belles-lettres.

Le sujet choisi reste toujours pertinent, parce que les Français attribuent un rôle important à la cuisine, ce qui se reflète dans la culture française, ainsi que dans la langue. En outre, la traduction des expressions idiomatiques du français en russe pose souvent des difficultés et exige des traducteurs et des interprètes, certaines compétences et connaissances.

L'objectif de cette recherche est de comparer le contenu sémantique de ces expressions et de déterminer l'évolution ultérieure de cette strate linguistique.

Les expressions idiomatiques ne rendent pas seulement le discours plus expressif, mais servent également d'indicateur du niveau d'éducation et du statut social du locuteur, parce que la langue d'un bon orateur est toujours pleine d'unités phraséologiques: de proverbes, de dictons, d'idiomes. Ces expressions posent de nouveaux défis aux traducteurs et interprètes. Il arrive souvent que toutes les expressions ne peuvent pas être traduites mot-à-mot, parce que cela conduit à la perte du sens, de la richesse, du caractère imagé. L'interprète doit donc correspondre à l'orateur, c'est-à-dire avoir les mêmes connaissances et la même maîtrise de la langue, ce qui n'est pas toujours facile. Sans doute, le traducteur a tout un temps à réfléchir à la manière de traduire l'expression idiomatique correctement, de rechercher son histoire, de consulter un dictionnaire, alors que l'interprète lors de son travail à une conférence n'a pas cette possibilité. Alors, que faire lors de l'interprétation si on ne peut pas trouver d'emblée un équivalent russe ?

Tout d'abord, il faut définir le concept même de phraséologie. Le mot «*phraséologie*» vient du mot grec «*phrasis*» (*fr. expression*) et du mot «*logos*» (*fr. parole, discours, raison, relation*). Dans la linguistique, le terme «*phraséologie*» est utilisé pour désigner une branche spéciale, qui étudie les expressions figées appelées unités phraséologiques, ainsi que pour désigner l'ensemble des expressions pareilles propres à une langue donnée [2, c. 118-120] [6, c. 4] [14, c. 560].

L'une des branches de la phraséologie est la parémiologie, qui étudie le type structurel et sémantique des expressions figées appelées proverbes et dictons. Selon L.N. Orkina, philologue russe et docteur en philologie, les proverbes et les dictons ne sont pas de simples phrases, mais ils expriment l'opinion des gens [9, c. 120-121]. Pas toutes les expressions idiomatiques deviennent dictons ou proverbes, mais seulement celles qui correspondent au mode de vie et aux pensées de nombreuses personnes. Ainsi, seulement une telle expression peut exister pendant des milliers d'années, passant d'une époque à l'autre, transmise de génération en génération.

Selon les linguistes français, les expressions idiomatiques constituent la base de la sagesse et de la philosophie de la société. Elles sont inextricablement liées à la culture, surtout orale, et à la littérature d'un pays. Elles reflètent la culture, expriment les points de vue, l'humeur et les états d'âme, les croyances et les convictions d'un peuple. Cependant, la parémiologie est l'une des branches linguistiques les plus diversifiées et sophistiquées, qui comprend beaucoup de difficultés dans le cadre du lexique, de la syntaxe, des métaphores et aussi au niveau de la sémantique et de l'élaboration du sens.

Il est difficile de dire exactement quand les proverbes et les dictons sont apparus, mais nul doute que l'histoire des proverbes et des dictons commence dès les premiers stades du développement du langage. Les recherches montrent que les expressions idiomatiques apparaissent et se développent en même temps que la langue.

Les premières expressions idiomatiques en France étaient les proverbes et les dictons les plus répandus de l'Antiquité, en particulier de la littérature gréco-romaine, de l'histoire, de la mythologie, de la Bible. Ces expressions idiomatiques n'étaient pratiquement pas traduites, mais reproduites dans leur version originale en latin. Peu à peu, on a commencé à les traduire non seulement en français, mais aussi dans d'autres langues.

Le plus ancien recueil de proverbes populaires français intitulé «*Proverbes au vilain*» a été compilé en 1180 par un auteur inconnu. Ce recueil nous donne des informations précieuses sur les origines des expressions idiomatiques françaises [2]. Au XIV^e siècle, on voit l'apparition des recueils «*Proverbes ruraux et vulgaires*» et «*Proverbes de France*». Le «*Bonum Spatium*», publié au même siècle, contenait environ 1300 proverbes classés par ordre alphabétique.

Pendant la Renaissance, le développement de la phraséologie s'est ralenti. On trouve très peu de proverbes et de dictons de l'auteur dans les œuvres des grands écrivains de cette époque. Malgré cela, on voit toujours de nouvelles collocations et des expressions intéressantes. Par exemple, dans le roman «*Gargantua et Pantagruel*» de Rabelais on trouve de nouveaux idiomes culinaires, tels que «*l'appétit vient en mangeant*» [21, c. 46], signifiant que l'envie d'une chose vient en la pratiquant, tandis que posséder donne envie de plus posséder encore (russe «*annemum npxodum vo время еды*» [10, c. 19]). Ainsi, le nombre des expressions inventées par les écrivains de la Renaissance est négligeable par rapport au folklore oral, mais n'en diminue pas leur importance.

De cette manière, depuis le Moyen Âge, le fonds proverbial de la langue française s'est peu enrichi. Du XVIII^e au XX^e siècle, les expressions idiomatiques françaises ont été étudiées de manière intensive, mais peu d'idiomes nouveaux sont apparus. Dans le contexte moderne, les expressions idiomatiques gagnent du terrain, et les traducteurs y font souvent face.

Traduire les expressions idiomatiques du français en russe n'est pas une tâche simple. Elles confèrent au discours une expressivité et une originalité exceptionnelles en raison de leur richesse sémantique, elles posent des problèmes immenses pour les traducteurs et les interprètes. Chaque spécialiste doit prendre en compte lors de la traduction qu'il existe des expressions figées, qu'il faut transmettre leur sens, refléter leur caractère imagé, c'est-à-dire trouver une expression pareille en russe, n'oubliant pas sa fonction stylistique [2, c. 118-120].

Les linguistes parlent parfois de la possibilité fondamentale de traduire telle ou telle expression d'une langue à l'autre. Ce problème est pertinent pas seulement pour la phraséologie ou la parémiologie. Les concepts de traductibilité et d'intraductibilité sont souvent interprétés de diverses manières. Selon l'un des dictionnaires de traduction, la traductibilité est la possibilité objective de transmettre un message dans le contexte d'une communication utilisant deux langues, c'est-à-dire qu'on suppose que le traducteur est capable de trouver un équivalent pour une unité linguistique particulière [8].

L'attitude de nombreux linguistes à l'égard de la question de traductibilité et d'intraductibilité a été clairement exprimée par le philosophe et linguiste prussien W. Humboldt dans une lettre adressée au célèbre écrivain et traducteur allemand August Schlegel. Selon le linguiste prussien, la traduction est un objectif irréalisable, parce que tous les traducteurs doivent inévitablement se heurter à l'un des deux pièges: ils suivront soit son original de trop dans détriment de la langue de traduction et de son imagerie, soit préserveront la particularité de la langue de traduction aux dépens de l'original [11, c. 36-37]. De nombreux linguistes sont de la version originale, y compris ceux qui ont eux-mêmes exercé avec succès le métier de traducteur et d'interprète. Cette théorie d'intraductibilité n'a certainement pas eu de grand impact sur la pratique de la traduction, les traducteurs continuent à accomplir la tâche irréalisable et à se heurter aux pièges [5, c. 14, 40].

Les questions de traductibilité, d'intraductibilité et de standardisation de la traduction sont également soulevées par le linguiste russe V.K. Lanchikov dans son étude intitulée la

«*Topographie de la recherche*». Il est convaincu que de nombreux traducteurs sont confrontés au problème d'intraductibilité en raison de leur incapacité à traduire, de leur vocabulaire insuffisant dans la langue originale et de traduction, de leur refus d'essayer de trouver des moyens convenables, puisque les grands maîtres ont échoué. Mais dans le même temps on peut parfois inclure dans cette liste l'expressivité limitée des moyens linguistiques dans la langue de traduction [7].

L'interprétation de concept de la traductibilité est conditionnée par les principes d'équivalence, d'adéquation et d'identité. Selon le linguiste russe V. N. Komissarov, spécialiste de la traduction et de la traductologie, l'adéquation de la traduction est avant tout la conformité de la traduction aux exigences et aux conditions d'un acte particulier de communication interlinguistique [5, c. 113]. En examinant la corrélation des concepts d'équivalence et d'adéquation, il accorde une attention particulière au type de texte, qui est un facteur décisif dans le choix d'une stratégie de traduction [5, c. 114-115].

Selon V. N. Komissarov, le concept d'équivalence de la traduction consiste en une identité maximale de tous les niveaux du contenu des textes originaux et traduits, et comprend non seulement la corrélation des unités de la langue originale et de la langue de traduction, mais aussi l'objectif de la traduction [5, c. 118].

L'identité est une conformité complète de la traduction vers la langue originale. Elle n'est possible que lorsque chaque mot traduit n'a qu'une seule signification dans la langue originale et un seul équivalent complet dans l'autre langue [4, c. 10-11]. Ce n'est presque jamais le cas.

Le concept d'équivalence joue un rôle particulier dans la traduction des unités idiomatiques. Selon le linguiste russe A.V. Kunin, on peut proposer la classification suivante:

1) Les *équivalents complets* sont des équivalents russes qui correspondent aux expressions françaises en termes de sens, de composition lexicale, d'orientation stylistique et de structure grammaticale [6, c. 8]. Par exemple, l'expression «*ne pas être dans son assiette*» [23] qui signifie ne pas se sentir bien ou ne pas être dans un état normal, est traduite comme «*быть не в своей тарелке*». Dans ce cas tout est clair, il y a les mêmes expressions dans les deux langues. Un autre exemple c'est le russe «*как сельди в бочке*» et le français «*être serré comme des harengs en caque*». À noter que cette dernière expression a également un équivalent partiel – «*être serré comme des sardines en boîte*».

Les *équivalents complets* comprennent aussi des unités phraséologiques de caractère international basées sur des légendes mythologiques, des légendes bibliques et des faits historiques. Par exemple, le proverbe latin «*Ab ovo usque ad mala*» signifiant «*du début à la fin*» (le dîner des Romains commençait par des œufs et se terminait par des pommes) est souvent utilisé dans sa forme originale. Dans le cas des proverbes latins tout est clair, les étudiants les apprennent dès le début de leurs études et les utilisent habilement à l'avenir. Si une expression latine inconnue est rencontrée pendant l'interprétation, les interprètes de conférence peuvent couper leur micro et continuer à interpréter dès que l'orateur a fini de la prononcer.

2) Les *équivalents partiels* n'impliquent aucune incomplétude dans le transfert de sens, mais contiennent des divergences lexicales, grammaticales ou lexico-grammaticales tout en ayant le même sens et la même orientation stylistique [6, c. 8-9].

Par exemple, la phrase française tirée d'une œuvre littéraire «*Et tu vis là, chez moi, comme un chanoine, comme un coq en pâte, à te goberger!*» (G. Flaubert, *Madame Bovary*) [18, c. 511] est traduite en russe comme «*А живешь у меня на всем готовеньком, как сыр в масле катаешься!*» [12, c. 359], c'est-à-dire que le mot coq est remplacé par fromage et la pâte par beurre. L'origine et le sens premier de cette expression sont apparus au XVIIe siècle. Littré évoque un coq engraisé avec force pâtée pour être mangé rapidement et cite l'existence de l'expression «*coq au panier*» avec le même sens. Le Robert des expressions avance qu'il y aurait de croisement entre le «*coq au panier*» qu'on transportait au marché

avec le plus grand soin, et les viandes qu'on couchait dans un lit de pâte pour constituer des pâtés qui procureraient du bien-être à qui les mangerait [24]. L'expression russe «*кататься как сыр в масле*» a à peu près la même explication: le fromage était considéré comme un signe de richesse. Autrefois, le fromage était plongé dans une cuve de beurre afin qu'il ne soit pas gaspillé. La cuve était bien secouée et la tête du fromage roulait à l'intérieur. L'huile imprégnait la croûte, ralentissant l'évaporation de l'humidité, de sorte que le fromage ne se durcisse pas pendant longtemps.

3) Une autre possibilité est le *calquage linguistique* ou la traduction mot-à-mot des expressions idiomatiques. Malgré l'existence d'un équivalent complet ou partiel, les expressions figées doivent parfois être traduites mot-à-mot. Cette traduction est particulièrement importante lorsque l'image contenue dans le phraséologisme est importante pour la compréhension du texte et que son remplacement par une autre image ne produit pas un effet suffisant [3, c. 12-13] [5, c. 182-185]. Par exemple, l'expression française «*se faire la part de lion*» et l'expression russe «*отхватить себе львиную долю*».

4) La distinction fondamentale entre le calquage et le *littéralisme* est qu'un calque peut être parfois justifié, tandis qu'un littéralisme déforme dans la plupart des cas le sens de l'expression. Si on traduit ces unités phraséologiques mot-à-mot, on obtient un abracadabra, car le littéralisme pervertit la forme linguistique [3, c. 13-14] [5, c. 83, 152, 169].

Par exemple, dans le livre «*L'Écume des jours*» de Boris Vian, on trouve la phrase suivante «*Il se fit un abondant silence à l'entour, et la majeure partie du reste du monde se mit à compter pour du beurre*» [25, c. 35]. La question est de savoir comment traduire l'expression «*compter pour du beurre*», parce qu'une traduction littérale ne ferait qu'embrouiller le lecteur.

Les linguistes mettent en question depuis longtemps comment le beurre, porteur d'ordinaire de l'idée d'engraisser, enrichir, prospérer (cf. «*faire son beurre*», «*mettre du beurre dans les épinards*», «*le beurre et l'argent du beurre*») a-t-il pu prendre, dans cette locution née au début du XXe siècle le sens de ce qui est négligeable, de ce qui n'est pas jugé digne d'être pris en considération. Quelques linguistes ont même suggéré que l'auteur aurait peut-être fait une faute et écrit le mauvais mot. Pourtant, Larousse notait que quelqu'un dit «*vendre du beurre*» lorsqu'il était laissé de côté dans une société, lorsqu'une jeune fille faisait tapisserie à un bal, par exemple. Littré nous dit le suivant: «*Terre de beurre, elle fendra au soleil: dicton des marins pour désigner un brouillard lointain qu'un œil inexpérimenté prend pour la terre*». Ainsi, l'expression «*compter pour du beurre*» signifie ignorer, ne pas prendre en compte l'opinion de quelqu'un d'autre [24].

A partir de ce sens, on peut choisir un équivalent correspondant en russe, à savoir «*не брать в расчет*». Mais les traducteurs du livre «*L'Écume des jour*» nous proposent une autre version: «*Кругом воцарилась гробовая тишина, и он почувствовал, что отныне весь остальной мир не стоит для него и выведенного яйца*» [1, c. 35]. L'expression russe «*выведенного яйца не стоит*» est tout à fait appropriée dans son sens et rend bien l'imagerie de l'auteur, bien que la traduction française établie soit «*ne pas valoir la coquille de noix*», mais ici le changement d'expression est justifié.

5) Il existe également une autre méthode de traduction des expressions idiomatiques. Des linguistes tels que L. F. Dmitrieva, E. A. Martinkevich et N. F. Smirnova affirment que pour expliquer le sens d'une unité phraséologique, qui ne se prête à aucune des méthodes susmentionnées, il faut utiliser la traduction descriptive. Cette méthode suppose essentiellement une traduction non pas du phraséologisme lui-même, mais de son interprétation. Il peut s'agir d'explications, de comparaisons, de descriptions, d'interprétations - tous les moyens qui transmettent sous la forme la plus claire et la plus courte possible le contenu de l'unité phraséologique [5, c. 172]. Par exemple, l'expression française «*Se croire le premier moutardier du Pape*» [24], qui signifie avoir une haute opinion de soi-même et se prendre pour quelqu'un d'important, peut être traduite de manière

descriptive par «задирать нос» ou «возомнить о себе невесть что». Dans la plupart des cas, l'interprète doit utiliser une traduction descriptive des expressions idiomatiques, parce qu'il n'a pas le temps de réfléchir et de se souvenir des mots corrects. Bien sûr, dans ce cas l'interprète perd souvent en imagerie et en style, mais il garde au moins le sens.

Il est à noter que chaque expression peut avoir plusieurs traductions à la fois. Par exemple, l'expression russe «глуп как пробка» peut être traduite de plusieurs façons à la fois: «bête comme un hareng saur», «bête comme un pot», «penser comme une casserole» [24]. Si les deux dernières variantes peuvent être considérées comme des équivalents partiels, la variante avec «un hareng saur» en traduction littérale ne sera pas du tout compréhensible pour un Russe. Aussi comme l'exemple précédent l'expression française «les carottes sont cuites» [23], qui signifie que c'est trop tard et il n'y a plus rien à faire, peut être traduite en russe selon le contexte par «карта бита», «Аннушка уже разлила масло», «все кончено».

Il faut aussi mentionner que de nombreux proverbes et dictons français et russes ont des significations multiples, ce qui les rend difficiles à comprendre et à traduire. Comme le montrent les exemples, la traduction littérale et les divers changements, substitutions, ajouts et omissions conviennent à la traduction, tant que le contenu et le sens du proverbe n'est pas déformé.

Les expressions idiomatiques culinaires sont particulièrement intéressantes. En France, la gastronomie est considérée comme un art, c'est pourquoi la cuisine occupe une place particulière dans la culture française. Par exemple, la popularité des hommes politiques dépend souvent de leurs manières à table. Cette attitude respectueuse à l'égard de la gastronomie se reflète bien sûr dans la langue. Dans les proverbes et dictons français, le nombre de mots culinaires est beaucoup plus élevé que dans d'autres langues. Il faut également noter que la cuisine française n'est pas homogène, chaque région a ses propres traditions. Ainsi, il y a des expressions idiomatiques qui ne sont parfois utilisées que dans une certaine région, et pour les traduire, il nous faut effectuer une analyse approfondie et étudier l'histoire de la région et de l'expression.

Une caractéristique des expressions idiomatiques normandes est la prédominance des fruits de mer, qui s'explique par la proximité de la Manche. Le proverbe «Manger des huîtres les mois en r, manger des moules les mois sans r» [19] est un exemple très significatif. Il existe une vieille histoire qui n'est plus d'actualité. En effet, autrefois, on ne connaissait pas les méthodes d'élevage des huîtres et les gens étaient obligés de ne pas consommer d'huîtres en été pour permettre aux huîtres de se reproduire. Tous les mois d'été en français sont respectivement sans «R»: mai, juin, juillet et août. Cette expression est parfois utilisée dans le contexte qu'il ne faut pas se précipiter, parce qu'on n'obtiendra pas toujours un bon résultat. Il est évident qu'il n'est pas possible de traduire mot-à-mot cette expression française, car la phrase «Ешь устрицы в месяцы с буквой «P», ешь мидии в месяцы без буквы «P»» n'a pas de sens. Par conséquent, le traducteur doit trouver une expression en russe dont le sens est similaire, par exemple, «всему свое время и место». S'il est important de préserver le contexte historique de la phrase, la traduction littérale est possible, mais en ce cas il faut fournir une explication.

Les expressions idiomatiques culinaires corses sont dominées par les fruits du sud (pêches, figes, châtaignes), les fromages, l'huile d'olive et d'autres produits fabriqués dans l'île. Par exemple, «épluche la figue pour ton ami, et la pêche pour ton ennemi». Pour traduire correctement cette expression, il faut en comprendre le sens et pour cela se référer aux coutumes et traditions de la région. Le figuier est considéré comme emblème d'amitié parce que son fruit est employé symboliquement pour exprimer des vœux de fécondité, d'abondance et de prospérité dans plusieurs cérémonies religieuses ou civiles d'Athènes et de Rome. De même, couper l'écorce des figes pour un invité est considéré comme une faveur amicale. Chez les Corses, les Italiens, et les Espagnols c'est un signe de respect. Le pêcher, au contraire, est regardé comme un emblème de haine à cause de la tradition qui

rapporte que cet arbre, dont le fruit passait primitivement pour un poison en Perse d'où il est originaire, était transplanté par les rois de ce pays sur les terres des Égyptiens leurs ennemis, qu'ils voulaient empoisonner. Couper l'écorce d'une pêche est plutôt une manifestation d'attention équivoque, qui devrait alarmer, comme si l'on était attiré dans un piège de gentillesse. Le sens de l'expression est donc qu'il faut aider les amis et endormir l'attention des ennemis [15]. La traduction littérale «*Срезай кожуру с инжира для друга и с персика для врага*» est incomplète, parce que les implications seront incompréhensible pour un Russe. Dans certains contextes, cette expression française peut correspondre à l'expression russe «*держи друзей близко, а врагов еще ближе*».

Quant aux expressions liées au pain, en Russie, on dit souvent que «*хлеб - всему голова*». Selon les peuples slaves, c'est le produit le plus important sur la table. Le pain est nourrissant, il est calorique, on en mange pendant presque tous les repas. Le pain était important avant et l'est toujours aujourd'hui. En France aussi, ce produit fait l'objet d'un respect et d'une admiration particulière, comme en témoignent de nombreuses expressions idiomatiques. Le pain est un aliment de base en France depuis le Moyen-Âge. C'est le troisième ingrédient principal de la cuisine française, après le fromage et le vin.

En termes de statistiques, le mot «*pain*» apparaît dans 38% des exemples d'expressions idiomatiques françaises. On peut citer l'exemple suivant: «*le pain de la vieillesse se pétrit pendant la jeunesse*» [20]. L'équivalent russe serait «*неделя год кормит*». Cette expression russe trouve son origine dans la saison des semailles: il est important d'exécuter ces travaux à temps. Pour obtenir une bonne récolte, les paysans semaient le blé à un moment précis, c'était toujours le même jour. Le sens de l'expression est qu'il faut faire de son mieux pour apprécier le résultat.

L'expression française «*Se vendre comme des petits pains*» [22], qui signifie se vendre très rapidement, est également un bon exemple. Traduite en russe, elle obtient un équivalent complet – «*расходиться как горячие пирожки*». On peut citer un autre exemple en comparant l'expression russe «*хлеб наш насущный*» et l'expression française «*notre pain quotidien*», qui sont également des équivalents complets.

En français le mot «*fromage*» est aussi courant dans les expressions idiomatiques que le mot «*pain*». Par exemple, pour faire taire quelqu'un, il suffit de dire «*ferme ta boîte à camembert*» [17]. Lors de la traduction, nous ne conserverons pas la composition lexicale originale de l'expression, et nous laisserons encore moins l'indication du type de fromage. L'équivalent en russe dans certain contexte serait l'expression «*закрой варежку*». Une autre expression avec ce mot est «*en faire un fromage*» [16], c'est-à-dire attacher trop d'importance à quelque chose, en russe on la traduit comme «*делать из мухи слона*», ce qui est plus proche du proverbe latin «*elephantum ex musca facere*».

On peut donc conclure que les expressions idiomatiques font partie de la culture du peuple, reflètent la mentalité, les traditions, l'expérience des générations et aident à mieux comprendre une autre nation. Les résultats de l'analyse confirment une fois de plus que le fonds parémiologique de la langue est une source importante et adéquate d'informations axiologiques. L'aspect gastronomique joue un grand rôle dans la langue.

Tous les exemples ci-dessus prouvent qu'il existe de nombreuses façons de traduire les expressions phraséologiques, et qu'il faut donc choisir la bonne stratégie de traduction et la meilleure option de traduction. La phraséologie gastronomique française et russe est pleine d'expressions uniques, et personne ne peut apprendre et connaître absolument tout. Par conséquent, en saisissant le sens et en prenant en compte la situation de communication, le traducteur ou l'interprète doit choisir la version la plus précise de la traduction.

En résumé, le traducteur ou l'interprète peut rechercher une expression identique dans la langue de traduction, en utilisant les équivalents complets ou équivalents partiels. S'il n'existe pas d'unités phraséologiques dans la langue de traduction qui soient plus ou moins équivalentes à l'unité phraséologique d'origine, il faut chercher des mots

correspondant en termes de sens et d'image. Le calquage linguistique est parfois acceptable, bien que cette méthode ne soit pas toujours efficace.

Bien qu'il existe de nombreux matériaux théoriques sur la traduction des expressions idiomatiques françaises et russes et que des linguistes et philologues reconnus aient écrit à maintes reprises sur le sujet, les traducteurs sont toujours confrontés à un problème lorsqu'ils rencontrent un phraséologisme. Dans ce cas, les dictionnaires et la connaissance personnelle du traducteur de la culture de la langue originale et de la langue de traduction peuvent être utiles.

Liste de références

1. Виан Б. Пена дней / пер. с фр. Л. Лунгиной Москва: Изд-во «Азбука», 2021. 256 с.
2. Виноградов В. В. Избранные труды: Лексикология и лексикография / под ред. Костомарова В. Г. Москва: Изд-во «Наука», 1977. 318 с.
3. Гак В. Г., Григорьев Б. Б. Теория и практика перевода / Москва: Изд-во «Интердиалект +», 2000. 454 с.
4. Деррида Ж. Вокруг Вавилонских башен / пер. с фр. В. Е. Лапицкого. Санкт-Петербург: Изд-во Machina, 2012. 118 с.
5. Комиссаров В. Н. Современное переводоведение. Курс лекций / Москва: ЭТС, 1999. 192 с.
6. Кунин А. В. Курс фразеологии современного английского языка / Москва: Высшая школа, 1986. 200 с.
7. Ланчиков В. К. Топография поиска. Стандартизация в языке художественных переводов и ее преодоление // Мосты. Журнал Переводчиков. – 2011. - № 2. - С. 30-38.
8. Миньяр-Белоручев Р. К. Как стать переводчиком? / под ред. Блоха М. Я. Москва: Изд-во «Готика», 1999. 176 с.
9. Оркина Л. Н. Аспектуально-темпоральная характеристика высказываний с семантикой обусловленности в современном русском языке // Санкт-Петербург, 2000.
10. Рабле Ф. Гаргантюа и Пантагрюэль / пер. с фр. Н. Любимова. Москва: Изд-во «Художественная литература», 1973.
11. Федоров А. В. Основы общей теории перевода (лингвистические проблемы) / Москва: Изд-во «Филология три», 2002. 416 с.
12. Флобер Г. Госпожа Бовари [Электронный ресурс] / пер. с фр. А. Ромма. Москва: Изд-во «Правда», 1856. URL: <https://goo.su/zwFlR0a> (дата обращения: 17.02.2023).
13. Шанский Н. М. Фразеология современного русского языка Москва: Высшая школа, 1985. 160 с.
14. Языкознание. Большой энциклопедический словарь / под ред. Ярцева. В. Н. Москва: Большая Российская энциклопедия, 1998. 560 с.
15. À l'ami soigne le figuier, à l'ennemi soigne le pêcher [Электронный ресурс] / La France pittoresque, 2015. URL: <https://goo.su/Uy9g7k> (дата обращения: 13.02.2023).
16. En faire tout un fromage [Электронный ресурс] / Expressio.fr. URL: <https://goo.su/r9M76wu> (дата обращения: 01.03.2023).
17. Fermer sa boîte à camembert [Электронный ресурс] / Expressio.fr. URL: <https://goo.su/wm4Lba0> (дата обращения: 01.03.2023).
18. Flaubert G. Madame Bovary / Paris: Librairie de France, 1929.
19. Histoire de fruits de mer et de mois en «R» [Электронный ресурс] / Rendez Vous. Des arts culinaires, 2013. URL: <https://goo.su/U5U1> (дата обращения: 17.02.2023).

20. Pain de vieillesse se pétrit pendant la jeunesse [Электронный ресурс] / Le Figaro. URL: <https://goo.su/14U81uc> (дата обращения: 03.03.2023).
21. Rabelais F. Gargantua et Pantagruel / Paris: Larousse, 1913.
22. Se vendre comme des petits pains [Электронный ресурс] / Français authentique, 2021. URL: <https://goo.su/SFfE4y> (дата обращения: 03.03.2023).
23. Simonet L. E. Les expression francophones autour de la gastronomie: des idiotismes aux multiples saveurs [Электронный ресурс] / Redaconseil, 2021. URL: <https://goo.su/N0IM> (дата обращения: 09.02.2023).
24. Sylvie H. B. Comme disait ma grand-mère - Dico expressions d'autrefois [Электронный ресурс] / Babelio: City Editions, 2019. URL: <https://goo.su/4o0aClh> (дата обращения: 20.02.2023).
25. Vian B. L'Écume des jours / Paris: Larousse, 1947.

НАШИ АВТОРЫ

ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ И ЗАРУБЕЖНОЙ ЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ НАУКИ		
Лыткина Анна Вячеславовна	2 курс магистратуры ОП «Иностранные языки и межкультурная коммуникация» Школа иностранных языков, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» (Москва)	avlytkina@edu.hse.ru
Малюкова Софья Дмитриевна	1 курс бакалавриата ОП «Иностранные языки и межкультурная коммуникация» Школа иностранных языков, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» (Москва)	smalyukova_1@edu.hse.ru
Павленкова Наталия Михайловна	4 курс бакалавриата ОП «Иностранные языки и межкультурная коммуникация» Школа иностранных языков, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» (Москва)	nmpavlenkova@edu.hse.ru
СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ И АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ		
Большакова Елена Витальевна	4 курс бакалавриата ОП «Методика обучения английскому языку и деловой коммуникации» Институт иностранных языков Московский государственный педагогический университет	elenakova48@yandex.ru
Макаркина Мария Игоревна	1 курс магистратуры ОП «Иностранные языки и межкультурная коммуникация» Школа иностранных языков, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» (Москва)	mary.makarkina@yandex.ru
Максимович Снежана Милевна	1 курс специалитета ОП «Режиссура кино и телевидения» Факультет анимации и мультимедиа Сергиево-Посадский филиал федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Всероссийский государственный	smaksimovich12@mail.ru

	университет кинематографии имени С. А. Герасимова» (Сергиев Посад)	
Спиридонова Анна Александровна	3 курс бакалавриата ОП «Иностранные языки и межкультурная коммуникация» Школа иностранных языков, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» (Москва)	anna.spiridonova.02@mail.ru
Тарасова Вероника Викторовна	3 курс бакалавриата ОП «Иностранные языки и межкультурная коммуникация» Школа иностранных языков, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» (Москва)	vvтарасова@edu.hse.ru
Шкондина Валерия Сергеевна	3 курс бакалавриата ОП «Иностранные языки в преподавательской и переводческой деятельности» Факультет мировой культуры, Санкт-Петербургский государственный институт культуры (Санкт-Петербург)	Shkondina_valery@mail.ru
CURRENT METHODS OF ENGLISH LANGUAGE TEACHING		
Греченко Анастасия Александровна	2 курс магистратуры ОП «Иностранные языки и межкультурная коммуникация» Школа иностранных языков, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» (Москва)	grechenkoanastasia@gmail.com
Насырова Анна Вадимовна	3 курс бакалавриата ОП «Иностранные языки и межкультурная коммуникация» Школа иностранных языков, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» (Москва)	avnasyrova@edu.hse.ru
ЯЗЫК КАК СРЕДСТВО МЕЖКУЛЬТУРНОЙ И БИЗНЕС КОММУНИКАЦИИ		
Литвинова Алина Станиславовна	4 курс бакалавриата ОП «Иностранные языки и межкультурная коммуникация» Школа иностранных языков, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» (Москва)	aslitvinova@edu.hse.ru
Стрижак Мария Максимовна	4 курс бакалавриата	mmstrizhak@edu.hse.ru

	ОП «Иностранные языки и межкультурная коммуникация» Школа иностранных языков, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» (Москва)	
Хидоятова Милана Назимовна	4 курс бакалавриата ОП «Международные отношения» Факультет мировой экономики и политики Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» (Москва)	mnkhidoyatova@edu.hse.ru
Диалог культур в художественной литературе и проблемы перевода		
Богачёва Валерия Михайловна	1 курс специалитета ОП «Режиссура кино и телевидения» Факультет анимации и мультимедиа Сергиево-Посадский филиал федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Всероссийский государственный университет кинематографии имени С.А. Герасимова» (Сергиев Посад)	valeriane626b@gmail.com
Виноградова Дарья Сергеевна	1 курс магистратуры ОП «Зарубежная литература в аспекте диалога культур» Московский городской педагогический университет (Москва)	dasha.vinogradova1999@yandex.ru
Коршунова Виктория Дмитриевна	4 курс бакалавриата ОП «Иностранные языки и межкультурная коммуникация» Школа иностранных языков, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» (Москва)	statecouncilor@yandex.ru
Маслова Ульяна Вадимовна	2 курс специалитета ОП «Режиссура кино и телевидения» Факультет анимации и мультимедиа Сергиево-Посадский филиал федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Всероссийский государственный университет кинематографии имени С.А. Герасимова» (Сергиев Посад)	ouliannna@mail.ru
Некрасова Анастасия Алексеевна	2 курс бакалавриата г. Сергиев Посад, Сергиево-Посадский филиал Всероссийского	masterofmystery@mail.ru

	государственного института кинематографии имени С.А. Герасимова	
Плужникова Яна Андреевна	1 курс бакалавриата ОП «Иностранные языки и межкультурная коммуникация» Школа иностранных языков, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» (Москва)	yaapluzhnikova_1@edu.hse.ru
Шакиров Тимур Шоиржанович	2 курс бакалавриата г. Сергиев Посад, Сергиево-Посадский филиал Всероссийского государственного института кинематографии имени С.А. Герасимова	nemozetbiit@gmail.com
КОММУНИКАЦИЯ, ЯЗЫК И КУЛЬТУРА ИТАЛИИ И ГЕРМАНИИ		
Рубан Дарья Игоревна	1 курс магистратуры ОП «Иностранные языки и межкультурная коммуникация» Школа иностранных языков, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» (Москва)	diruban@edu.hse.ru
Брагина Майя Максимовна	4 курс бакалавриата ОП «Иностранные языки и межкультурная коммуникация» Школа иностранных языков, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» (Москва)	maiabraghina.65@gmail.com
КОММУНИКАЦИЯ, ЯЗЫК И КУЛЬТУРА ФРАНЦИИ И ИСПАНИИ		
Губанова Полина Павловна	3 курс бакалавриата ИМОиСПН «Международные отношения» Московский государственный лингвистический университет МГЛУ им. Мориса Тореза	polinagubanova003@gmail.com
Матвеева Ярослава Дмитриевна	4 курс бакалавриата переводческого факультета Московского государственного лингвистического университета им. Мориса Тореза (Москва)	yaroslava-av@yandex.com