

Министерство образования и науки Российской Федерации

Федеральное государственное бюджетное
образовательное учреждение
высшего профессионального образования
**НИЖЕГОРОДСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
ЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ**
им. Н.А. Добролюбова

ВЕСТНИК
Нижегородского государственного
лингвистического университета
им. Н.А. Добролюбова

Выпуск 15

Нижний Новгород

2011

*Печатается по решению редакционно-издательского совета
ФГБОУ ВПО НГЛУ*

УДК 81'1:008+82(091)+378.14+1(091)

Вестник Нижегородского государственного лингвистического университета им. Н.А. Добролюбова. Выпуск 15. – Нижний Новгород: ФГБОУ ВПО НГЛУ, 2011. – 270 с.

ISSN 2072-3490

Главный редактор

Б.А. Жигалев

Редакционная коллегия:

Е.С. Гриценко (*зам. главного редактора*), Е.В. Плисов (*отв. секретарь*),
В.М. Бухаров, М.А. Викулина, М.А. Грачев, Е.Н. Дмитриева, В.Г. Зусман,
В.И. Карасик (Волгоград), З.И. Кирнозе, Л.П. Крысин (Москва),
Е.В. Курбакова, М.М. Лебедева (Москва), Л.А. Львов,
М.И. Никола (Москва), О.Г. Оберемко, Е.Р. Поршнева, М.С. Ретунская,
Е.П. Савруцкая, Т.Н. Синеокова, В.В. Сдобников, О.Н. Сенюткина,
В.М. Строгеецкий, А.А. Сергунин (Санкт-Петербург), С.В. Устинкин,
Э.Д. Фролова (Санкт-Петербург), А.Н. Шамов, Л.Е. Шапошников,
Д. Боксэ (США), Д. Марке (Бельгия), Д. Мийе-Жерар (Франция),
У. Реннер-Хенке (Германия), М. Руэп (Германия), К. Флидль (Австрия),
С. Фрилз (США)

Журнал зарегистрирован в Федеральной службе по надзору в сфере
массовых коммуникаций, связи и охраны культурного наследия.
Свидетельство о регистрации ПИ № ФС77-32158 от 07.06.2008г.

Журнал включен в Перечень ведущих рецензируемых
научных журналов и изданий ВАК РФ с 19.02.2010 г.

УДК 81'25 (060.55)

ISSN 2072-3490

© ФГБОУ ВПО НГЛУ, 2011

Ministry of Education and Science of the Russian Federation

NIZHNY NOVGOROD LINGUISTICS UNIVERSITY

VESTNIK
of Nizhny Novgorod Linguistics University

Issue 15

Nizhny Novgorod

2011

**Vestnik of Nizhny Novgorod Linguistics University. Issue 15. –
Nizhny Novgorod: Nizhny Novgorod Linguistics University, 2011.
– 270 p.**

ISSN 2072-3490

Editor-in-Chief

B.Zhigalev

Editorial Board:

E.Gritsenko (*Deputy Editor-in-Chief*), E.Plisov (*Executive Secretary*),
V.Bukharov, M.Vikulina, M.Grachev, E.Dmitryeva, V.Zusman,
V.Karasik (Volgograd), Z.Kirnoze, L.Krysin (Moscow), E. Kurbakova,
M. Lebedeva (Moscow), L.Lvov, M.Nikola (Moscow), O.Oberemko,
E.Porshneva, M.Retunskaya, E.Savrutskaya, T.Sineokova, V.Sdobnikov,
O. Senyutkina, V.Strogetsy, A.Sergunin (St-Petersburg), S. Ustinkin,
E. Frolova (St-Petersburg), A.Shamov, L. Shaposhnikov, D.Boxer (USA),
D.Markey (Belgium), D.Millet-Gérard (France), U.Renner-Henke (Germany),
M.Ruep (Germany), K.Fliedl (Austria), S.Freels (USA)

ISSN 2072-3490

© ФГБОУ ВПО НГЛУ, 2011

СОДЕРЖАНИЕ

ЯЗЫК И КУЛЬТУРА

Е.А. Ванчикова (<i>Нижний Новгород</i>) От подлежащего к синтаксемам – носителям предикативного признака	11
Н.В. Васильева (<i>Москва</i>) Пропримальные сигналы в структуре текста	20
В.А. Виноградов (<i>Москва</i>) Типология Г.А. Климова в системе языковых типов	29
О.Р. Жерновая (<i>Нижний Новгород</i>) Этнокультурные стереотипы ирландцев в современных английских «антиирландских» шутках и анекдотах	40
А.А. Кузьмичева (<i>Нижний Новгород</i>) Динамический компонент высказывания как супraseгментное средство реализации иронии в немецкой речи	50
М.Л. Курьян (<i>Нижний Новгород</i>) Гармонизация межличностной интеракции на стадии поддержания коммуникативного акта	57
М.А. Мазанова (<i>Нижний Новгород</i>) К вопросу о семантической структуре заимствованных слов-реалий	68
Е.В. Плисов (<i>Нижний Новгород</i>) Литургический текст в контексте глобализации: интегративные процессы в немецкой богослужебной практике	76
И.Н. Прохожай (<i>Саратов</i>) Особенности кодирования и декодирования информации в дискурсе радиообмена	86
Е.С. Прудникова (<i>Петропавловск-Камчатский</i>) Образ женщины в сознании носителей русского языка (на материале паремий)	100

В.А. Чукшис (<i>Владимир</i>) Диалектизмы в австрийской художественной литературе	108
---	-----

ПРОБЛЕМЫ ПЕРЕВОДА И ПЕРЕВОДОВЕДЕНИЯ

К.Ю. Кашлявик (<i>Нижний Новгород</i>) О русских переводах «Мыслей» Блеза Паскаля	119
---	-----

Ю.О. Швецова (<i>Пермь</i>) Феномен профессиональной эрудиции устного переводчика	126
---	-----

ХУДОЖЕСТВЕННЫЙ ТЕКСТ НА ПЕРЕСЕЧЕНИИ КУЛЬТУР

С.Н. Аверкина (<i>Нижний Новгород</i>) К вопросу о переводе названия идиллии Томаса Манна «Песнь о ребенке»	136
---	-----

М.К. Бронич (<i>Нижний Новгород</i>) Западноевропейская традиция в интеллектуальной пикареске Сола Беллоу	143
---	-----

Е.А. Полякова (<i>Нижний Новгород</i>) Образ автора и проблема модальности в романе Энн Бронте «Агнес Грей»	150
---	-----

МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ И ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ. АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ

М.П. Коваленко (<i>Пермь</i>) Методика формирования лексических навыков аудирования с использованием информационной основы речевой деятельности	161
---	-----

Е.Н. Панкратова (<i>Нижний Новгород</i>) Концептуальная информация – основа обучения профессионально-ориентированному чтению	175
--	-----

Е.А. Пестова (<i>Саранск</i>) Обучение самоконтролю устной иноязычной речевой деятельности студентов языковых специальностей	185
--	-----

Е.В. Шавыркина, Т.И. Шукшина (<i>Саранск</i>) Проблема формирования готовности студентов педвуза к деятельности по предупреждению игровой (компьютерной) зависимости младших школьников	198
---	-----

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ФИЛОСОФИИ, ИСТОРИИ И СОЦИАЛЬНОЙ КОММУНИКАЦИИ

А.С. Валюгин (<i>Нижний Новгород</i>) Проблемы диалога культур в современном коммуникативном пространстве	207
---	-----

А.С. Илларионов (<i>Нижний Новгород</i>) Фронтальная повседневность. 1941-1945	215
--	-----

Г.А. Морзавченков (<i>Нижний Новгород</i>) Язык как фактор этнокультурной идентичности	222
--	-----

О.Н. Сениюткина (<i>Нижний Новгород</i>) Нижегородский лингвистический университет: начало истории. 1917-1922	229
---	-----

М.К. Херманн (<i>Вайнгартен, Германия</i>), Д.В. Семенов (<i>Нижний Новгород</i>) Программы сетевого и дистанционного обучения как элемент модернизации российского образования	244
--	-----

Н.А. Чайковская (<i>Нижний Новгород</i>) Креативность как основа деятельности PR-специалиста.....	252
---	-----

ХРОНИКА

X Международная научно-практическая конференция «Человек в системе коммуникации: проблемы инновационных трансформаций», 23-24 марта 2011 г.	263
--	-----

XIII Международная конференция Нижегородской ассоциации преподавателей английского языка NNELTA «Teaching English for Competence», 25-26 апреля 2011 г.	265
--	-----

Третья Международная научная конференция «Проблемы теории, практики и методики перевода», 5-7 мая 2011 г.	266
---	-----

CONTENTS

LANGUAGE AND CULTURE

Elena Vanchikova (<i>Nizhny Novgorod</i>) From Subject to Syntaxems - Possessor of Predication Sign	11
Natalia Vasileva (<i>Moscow</i>) Proprial Signals in Texts	20
Victor Vinogradov (<i>Moscow</i>) G.Klimov's Typology Within the System of Language Types	29
Oksana Zhernovaya (<i>Nizhny Novgorod</i>) Ethnocultural Stereotypes of the Irishmen in Contemporary English "anti-Irish" Jokes and Anecdotes	40
Anna Kuzmicheva (<i>Nizhny Novgorod</i>) Dynamic Component of the Utterance as a Suprasegmental Means of Realization of the Irony in German Language	50
Maria Kuryan (<i>Nizhny Novgorod</i>) Successful Interpersonal Communication at the Stage of Its Maintenance	57
Maria Mazanova (<i>Nizhny Novgorod</i>) On the Semantic Structure of Realia Loanwords	68
Evgeny Plisov (<i>Nizhny Novgorod</i>) Liturgical Texts in the Context of Globalization: Integrative Processes in German Liturgical Practices	76
Irina Prokhozhay (<i>Saratov</i>) Distinguishing Features of Coding and Decoding Information in Radiocommunication Discourse	86
Evgeniya Prudnikova (<i>Petropavlovsk-Kamchatsky</i>) Appearance of Woman in Consciousness of Transmitters of Russian (on Material of Proverbs)	100
Vadim Chukshis (<i>Vladimir</i>) Dialecticisms in Austrian Fiction	108

CRITICAL ISSUES IN TRANSLATION THEORY AND PRACTICE

Kira Kashlyavik (*Nizhny Novgorod*)
On Russian Translations of Blaise Pascal's "Pensées" 119

Yuliya Shvetsova (*Perm*)
Phenomenon of the Interpreter's Professional Erudition 126

CROSS-CULTURAL ASPECT OF LITERARY DISCOURSE

Svetlana Averkina (*Nizhny Novgorod*)
How to Translate the Title of the Idyll «Gesang des Kindchens» by
T. Mann? 136

Marina Bronich (*Nizhny Novgorod*)
West-European Tradition in Saul Bellow's Intellectual Picaresque 143

Elena Polyakova (*Nizhny Novgorod*)
The Author's Image and the Problem of Modality in the Novel
"Agnes Grey" by Anne Bronte 150

CROSS CULTURAL COMMUNICATION AND FOREIGN LANGUAGE TEACHING. TOPICAL ISSUES IN EDUCATION

Marina Kovalenko (*Perm*)
Methodology for Development of Lexical Listening Skills Using
the Informational Basis of Speech Activity 161

Elena Pankratova (*Nizhny Novgorod*)
Conceptual Information as the Basis of Teaching Reading for
Professional Purposes 175

Elena Pestova (*Saransk*)
Teaching Speech Activity Self-Monitoring to the Students of
Linguistics 185

Ekaterina Shavyrkina, Tatiana Shukshina (*Saransk*)
Problem of Formation of Readiness of Students of Teacher
Training University to Activity under the Prevention of Game
(Computer) Dependence of Younger Schoolchildren 198

CURRENT ISSUES IN PHILOSOPHY, HISTORY AND SOCIAL COMMUNICATION

Alexei Valyugin (<i>Nizhny Novgorod</i>) The Problems of Cultural Dialogue in Contemporary Communication	207
Artur Illarionov (<i>Nizhny Novgorod</i>) Frontline Daily Life of 1941–1945	215
Gurgen Morzavchenkov (<i>Nizhny Novgorod</i>) Language as the Factor of Ethnocultural Identity	222
Olga Senjutkina (<i>Nizhny Novgorod</i>) The Nizhny Novgorod Linguistic University: The History Beginning. 1917-1922	229
Michael C. Hermann (<i>Weingarten, Germany</i>), Dmitry Semenov (<i>Nizhny Novgorod</i>) Online and Distance Learning Programmes as an Element of the Modernization of the Russian Education	244
Natalia Chaykovskaya (<i>Nizhny Novgorod</i>) Creativity as the Basis of PR-Expert Activity	252

CHRONICLE

X International Research and Training Conference “Man in the System of Communication: Problems of Innovative Transformations,” 23-24 March 2011	263
XIII International NNELTA Conference “Teaching English for Competence,” 25-26 April 2011	265
III International Research Conference “Problems of Translation Theory, Practice and Methods of Teaching,” 5-7 April 2011	266

ЯЗЫК И КУЛЬТУРА

УДК 811.133.1'367.332.6

ОТ ПОДЛЕЖАЩЕГО К СИНТАКСЕМАМ – НОСИТЕЛЯМ ПРЕДИКАТИВНОГО ПРИЗНАКА

Е.А. Ванчикова

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

Подлежащее как синтаксическая функция не отражает семантических особенностей элемента в этой позиции. Всесторонний анализ данной единицы возможен в рамках функционального синтаксиса, минимальной единицей которого является синтаксема, базирующаяся на единстве морфологии, семантики и синтаксиса. Синтаксема-носитель предикативного признака раскрывает всё семантическое многообразие элемента в позиции подлежащего.

Ключевые слова: синтаксическая функция, функциональный синтаксис, предикативный признак, носитель предикативного признака, синтаксема.

From the Subject to the Syntaxeme as a Vehicle of Predication

Elena Vanchikova

If analysed purely as a syntactical function, the subject does not reflect semantic specifications related to its position. Its more comprehensive analysis is possible only in functional syntax, with the syntaxeme as a minimal unity of morphology, semantics and syntax. Syntaxemes which function as vehicles of predication, demonstrate all semantic indicators of an element in the position of the subject.

Key words: syntactical function, functional syntax, predication sign, possessor of predication sign, syntaxeme.

В связи с тенденцией французского предложения к двусоставности подлежащее в большинстве случаев является обязательным элементом, место которого закреплено перед сказуемым. Именно в препозиции и заключается структурная функция подлежащего. Если говорить о семантической функции подлежащего, то далеко не всегда оно обозначает исполнителя действия, носителя состояния или признака. Именно несоответствие структурной (синтаксической) и семантической функции подлежащего, попытки совместить грамматическую форму этого члена предложения с содержательными компонентами психологического или семантического аспектов предложения

порождают многочисленные споры о его природе. В ответе на вопрос «Что же такое подлежащее?» языковеды не могут прийти к согласию, вялотекущий спор продолжается более века. На современном этапе развития лингвистики чисто синтагматические связи между элементами предложения больше не удовлетворяют исследователей, а сами понятия членов предложения, подлежащего и сказуемого изживают себя. Приходится констатировать, что «термин *подлежащее* прожил почтенную и долгую жизнь» [1. С. 361], но жизнь эта заканчивается.

Сегодняшнее подлежащее – это именно грамматическое подлежащее, т.е. элемент синтаксической структуры предложения. Однако большинство определений подлежащего оказываются семантическими: подлежащим называют член предложения, выражающий субъект [2. С. 207]. Здесь есть определённое противоречие, поскольку субъект – категория понятийная, а подлежащее – грамматическая. «Толкование подлежащего через понятие субъекта есть объяснение одного неизвестного через другое, поскольку само понятие субъекта оказывается размытым и нечётким» [3. С. 71].

Многочисленные определения подлежащего представляют его как один из главных членов предложения, который согласуется со сказуемым: «подлежащее обозначает лицо или предмет, о котором что-то говорится и которое актуализируется в глаголе» [4. С. 172].

Традиционная французская грамматика всегда рассматривала грамматическое подлежащее в тесной связи с глаголом: «*responsable de l'action faite, victime de l'action subie ou cadre de l'état*» [5. С. 462], т.е. подлежащее либо совершает действие, либо испытывает действие, либо находится в каком-либо состоянии. Но это не всегда так, поскольку подлежащее во французском предложении может не обозначать ни первое, ни второе, ни третье: *Il pleut*. Несмотря на то, что безличное местоимение не вписывается в традиционное определение подлежащего, оно им является, следовательно, основным критерием грамматического подлежащего будет являться его согласование со сказуемым. Синтаксическая идентификация подлежащего включает пять характеристик. Во-первых, подлежащее является первым из двух элементов, необходимых для построения предложения; оно не может быть опущено и обычно предшествует глагольной группе. Во-вторых, подлежащее диктует глаголу

согласование в лице и числе, а иногда и в роде. В-третьих, подлежащее является единственным элементом, который может быть выделен при помощи репрезентативной конструкции *c'est ... qui*. В-четвёртых, подлежащее принадлежит к категории именных конститuentов. В-пятых, при трансформации активной конструкции в пассивную подлежащее становится агентивным дополнением [6. С. 129-130]. Именно такая синтаксическая характеристика подлежащего определяет его как грамматическое подлежащее.

Только синтаксическая характеристика элемента, находящегося в позиции подлежащего, явно недостаточна, так как она не отображает всего семантического богатства этого элемента. Семантические характеристики подлежащего появляются в рамках семантического синтаксиса. В классификации М. Вильме подлежащему присущи роли агенса (agent) : *Pierre amuse Marie*, пациенса (patient) : *Pierre amuse Marie (Il est ridicule)*, бенефактива (bénéficiaire) : *Pierre a touché son cachet*, инструмента (instrument) : *Une balle a cassé la vitre*, предмета, подвергающегося воздействию (siège) : *La vitre tremble*, места (locatif) : *Paris embaume au printemps*, времени (temps) : *L'été fut torride à Paris*, объекта (objet) : *La vitre s'est brisée* [5. С. 462].

Практически те же семантические роли выделяются авторами «Методической грамматики французского языка» [6. С. 125-126]: агенс (agent) : *Luc cultive son jardin*, бенефактив (bénéficiaire) : *Marie a reçu une gerbe de fleurs*, инструмент (instrumental) : *Ce stylo écrit mal*, локатив (locatif) : *L'autoroute contourne la ville*. К инвентарю семантических функций добавляется причина (cause) : *Tous ces événements ont ralenti les travaux*, а также экспериенсив (expérimenteur) : *Paul admire le paysage*, который коррелирует с функцией siège, разница между ними заключается в наличии /отсутствии признака одушевлённости. Во французском языке грамматическое и семантическое подлежащее зачастую совпадают, например: *Le soleil brille*, что объясняется превалирующим прямым порядком слов. Однако и во французском языке есть конструкции, в которых грамматическое подлежащее не является субъектом действия: *Il passe deux trains par heure. Le signal du début de la fête sera deux coups de gong*. Если грамматическими подлежащими являются слова *il* и *le signal*, то семантическими будут являться *deux trains* и *deux coups de gong*. Таким образом,

семантическое подлежащее – это семантическая роль элемента, находящегося в синтаксической позиции подлежащего. Как известно, семантическая роль и синтаксическая функция – разные понятия, следовательно, подлежащее не может быть семантическим, оно всегда синтаксично.

Синтаксические и семантические характеристики подлежащего, рассматриваемые соответственно на синтаксическом и семантическом уровнях предложения, могут быть объединены при функциональном подходе к изучению предложения. Так, К. Ажеж выдвигает теорию «трёх точек зрения» (*la théorie des trois points de vue*), согласно которой все три уровня должны изучаться в неразрывной связи. Первая «точка зрения» отражает морфосинтаксическую структуру языковой единицы; вторая «точка зрения» указывает на связь с экстралингвистической реальностью и третья ориентируется на говорящего, выбирающего перспективу высказывания [7. С. 208]. Данная теория свидетельствует о неоспоримой связи морфологии и синтаксиса, содержательной характеристике синтаксических единиц, а также объединяет три структуры предложения: синтаксическую, семантическую и логико-коммуникативную, отражая интегральный подход к изучению предложения.

Изучение семантической природы синтаксических единиц и их функционирования относится к области функционального синтаксиса, проблематика которого в полной мере сформировалась к концу 90-х годов XX столетия. Функциональный синтаксис противопоставлен структурному синтаксису. Если первый различает функциональную синтаксико-семантическую единицу, относящуюся к двум планам языка: парадигматическому и синтагматическому, то второй изучает именно структурные особенности предложений, подразделяя их на компоненты (члены) предложения. Единица, объединяющая уровни предложения – синтаксема. Термин предложен А.М. Мухиным в начале 60-х годов прошлого века [8. С. 91-92]. В отличие от члена предложения, которому свойственны синтаксическая и морфологическая характеристики, синтаксема – это первичная, элементарная единица синтаксиса, базирующаяся на тройственном критерии: единстве семантики, морфологии и синтаксиса [9. С. 20]. Синтаксема как функциональная единица существенно отличается от члена предложения, являясь трёхмерной единицей.

Морфологический критерий предполагает наличие субстанциальных, процессуальных и квалификативных синтаксем, идентификация которых непосредственно связана с принципами выделения частей речи: субстанции и процессы находят выражение в существительных и глаголах, а характеристики (качества) субстанций выражаются прилагательными.

Семантический критерий выделения синтаксемы непосредственно связан с её семантической ролью: для непредикатных синтаксем отправной точкой могут служить существующие классификации глубинных падежей (агент, объект, инструмент, адресат и т.д.), а для предикатных синтаксем критерием идентификации является тип предиката (акциональный, пассивный, стативный и т.д.).

Синтаксическая характеристика синтаксемы – это её синтаксическая функция. Во избежание возвращения к понятию «член предложения» возможно определение синтаксической функции синтаксемы через грамматическую предикативность: носитель предикативного признака и сам предикативный признак, а также синтаксемы в позициях зависимых компонентов этих предикативных отношений. Соответственно, речь может идти об основной и вторичной предикации.

Таким образом есть все предпосылки для замены сугубо синтаксической единицы «член предложения» на трёхмерную единицу «синтаксема», а, в частности, вызывающий много споров термин «подлежащее» может быть заменён «синтаксемой-носителем предикативного признака».

Синтаксемы-носители предикативного признака можно разделить, как и все синтаксемы, на субстанциальные, процессуальные и квалификативные.

Субстанциальные синтаксемы-носители предикативного признака являются самыми распространёнными, и по своей содержательной характеристике подразделяются на различные виды.

Субстанциальные **агентивные** синтаксемы-носители предикативного признака широко представлены в современном французском языке; они реализуются на базе одушевлённых существительных, а также местоимений различных классов. Характерной чертой для такой синтаксемы является её сочетаемость с акциональной синтаксемой предикатного признака и обозначение той

или иной деятельности, свойственной обычно для людей: *Le Marseillais sert avec une précaution de sommelier britannique le nectar dans chaque verre* [10. С. 45]. Основные предикативные отношения в данном предложении оформлены субстанциальной агентивной синтаксемой (носитель предикативного признака) и процессуальной акциональной синтаксемой (сам предикативный признак). Субстанциальной агентивной синтаксеме-носителю предикативного признака свойственна сочетаемость с объектными синтаксемами; в примере это субстанциальная объектная синтаксема зависимого компонента - *le nectar*.

Во французском языке к достаточно распространённому явлению относится сочетание процессуальной агентивной синтаксемы с синтаксемой, выраженной неодушевлённым существительным. Выражение субстанциальных агентивных синтаксем неодушевлёнными существительными возможно, на наш взгляд, в случае, когда это существительное является объектом неотъемлемой принадлежности: *La voix de Simone Alazard rompit ce presque silence* [10. С. 42]. В примере существительное *la voix* является неотъемлемой характеристикой субъекта действия *Simone Alazard*, т.е. носителем предикативного признака является не просто *la voix*, а именная синтагма *la voix de Simone Alazard*. Прономинализация данной синтагмы: *Elle rompit ce presque silence*, доказывает правомерность данной точки зрения.

Довольно часто неодушевлённое существительное в роли носителя предикативного признака персонифицируется; такому существительному приписываются черты живого существа, поэтому сочетаемость такой синтаксемы с процессуальной агентивной является логичной: *Le soleil, de son côté, se jetait sur elles avec une avidité gourmande* [10. С. 27]. Солнце в рассматриваемом примере наделено человеческими чертами, оно действует как человек, следовательно синтаксема-носитель предикативного признака является агентивной.

Субстанциальные **экспериенсивные** синтаксемы-носители предикативного признака являются достаточно многочисленными. Они обозначают лицо, находящееся в определённом психическом состоянии - радости: *Arianne jouit de ses dix-huit ans retrouvés* [11. С. 57]; удовлетворения - *Monsieur Armand se plaît dans son nouveau travail* [11. С. 120]; любопытства - *Elle regarde le monde avec un peu*

plus d'attention que les autres enfants [11. С. 35]; ностальгии - *Monsieur Gomez a de la nostalgie* [11. С. 32].

Объектные синтаксемы-носители предикативного признака могут быть выражены как одушевлёнными, так и неодушевлёнными существительными. Очень часто такая синтаксема обнаруживается в сочетании с процессуальной синтаксемой предикативного признака, выраженной пассивной формой глагола: *Je ne veux pas être pris par la police* [12. С. 78]; *L'orchestre, lui aussi, est atteint de langueur* [11. С. 15]. Объектные синтаксемы сочетаются также с синтаксемами, выраженными прономинальными формами глагола: *L'incendie se voit de loin* [11. С. 113]; *Un cadeau ne se discute pas* [11. С. 12]; *Ce genre de test d'ADN ne se pratiquait pas il y a dix ans* [12.С. 78]. Трансформация депассивизации ставит субстанциальную объектную синтаксему в привычную для неё позицию - прямого дополнения: *On voit l'incendie de loin ; On ne discute pas un cadeau ; Il y a dix ans on ne pratiquait pas ce genre de test d'ADN.*

Носитель предикативного признака может представлять субстанциальную объектную синтаксему, если предикативный признак выражен процессуальной стативной синтаксемой: *Ces fleurs de la route plaisent à mon nez subtil, à ma langue gourmande* [13. С. 57]. Трансформация с заменой глагола *plaire* на *aimer* меняет местами объект и субъект (экспериенсив), то есть ставит объектную синтаксему в типичную для неё позицию: *J'aime les fleurs de la route.*

Содержательная характеристика **инструментальной** синтаксемы основана на семантической роли инструмента - неодушевлённой сущности, контролируемой агенсом [6. С. 125]. В современном французском языке субстанциальные инструментальные синтаксемы-носители предикативного признака встречаются достаточно редко, чаще синтаксемы такого плана представляют собой зависимые компоненты основных предикативных отношений: *Elle ouvre son couteau et vide des noisettes* [13. С. 59]. Инструментальная синтаксема в данном примере выражена существительным с детерминативом *son couteau*: *Elle vide des noisettes avec un couteau.* Для того, чтобы инструментальная синтаксема выражала носителя предикативного признака, необходимо трансформировать исходное предложение: *Son couteau vide des noisettes.*

Каузальные синтаксемы также базируются на семантической роли, в данном случае причины (cause) - неодушевлённой сущности,

являющейся причиной какого-либо процесса, но в отличие от инструмента, не контролируемой агенсом. [6. С. 126]. Во французском языке субстанциальные каузальные синтаксемно-носители предикативного признака, достаточно многочисленны: *Une porte qui claque l'épouvante* [13. С. 101]; *Leur silence, à eux, m'effraie davantage* [13. С. 107]; *Ah! l'excitation du froid piquant fait de mon nez un bonbon glacé!* [13. С. 94]. Трансформации исходных предложений не оставляют сомнений в наличии каузальной синтаксемы: *Il est épouvanté à cause du claquement de la porte; Je suis effrayé à cause de leur silence; Mon nez se transforme en bonbon glacé à cause du froid.* Каузальные синтаксемно-носители предикативного признака сочетаются с акциональными предикативного признака и такая сочетаемость лежит в основе персонификации носителя предикативного признака, поскольку признак каузальности свойственен неодушевленному существительному, а признак акциональности коррелирует с агентивностью, характерной только для одушевленных существительных.

Своим названием **адресатная** синтаксема обязана семантической функции адресата. Отдельные лингвисты связывают данную функцию с наличием косвенного (дативного) дополнения, при условии его антропонимичности. Функцию адресата в этом случае выполняет лицо, находящееся под направленным воздействием в тернарном отношении - *montrer qqch à qqn* [14. С. 6]. Ряд авторов, не вычлняя адресат как самостоятельную семантическую функцию, считают его разновидностью объекта. Такая трактовка адресата вызвана тем, что морфологические формы его выражения разнообразны - от косвенного дополнения до подлежащего: *Я дал ему книгу - Он получил книгу.*

Таким образом, семантическая вариативность синтаксемно-носителей предикативного признака свидетельствует о многообразии и неоднородном характере элемента в данной позиции.

Библиографический список

1. Никитина С.Е. Семантика термина «подлежащее» в отечественных и европейских словарях лингвистических терминов // Известия АН СССР. ОЛЯ. 1979. Т.38. №4. С. 361-367.

2. Мещанинов И.И. Члены предложения и части речи. Л.: Наука, 1978. 388 с.
3. Левицкий Ю.А. Основы теории синтаксиса. М.: УРСС, 2002. 234 с.
4. Grevisse M. Le bon usage : Grammaire française avec des remarques sur la langue française d'aujourd'hui. P.: Duculot, 1980. 1519 p.
5. Wilmet M. Grammaire critique du français. Paris/Louvain-la-Neuve: Duculot, 2003. 704 p.
6. Riegel M., Pellat J.-Ch., Rioul R. Grammaire méthodique du français. P.: PUF, 1994. 646 p.
7. Hagège C. L'homme de parole. P.: Fayard , 1985. 314 p.
8. Мухин А.М. Синтаксема как функциональная синтаксическая единица // Филол. науки. 1961. №3. С. 53-65.
9. Золотова Г.А. К проблеме соотношения семантики, морфологии и синтаксиса // Теоретические проблемы функциональной грамматики: Материалы Всероссийской научной конференции. СПб., 2001. С. 19-20.
10. Delfmo J.-P. Embrouilles au vélodrome. P.: Edition Métailié, 2002. 171 p.
11. Bobin Ch. Tout le monde est occupé. P.: Mercure de France, 1999. 127 p.
12. Nothomb A. Cosmétique de l'ennemi. P.: Edition Albin Michel S.A., 2001. 123 p.
13. Colette. Dialogue de bêtes. P.: Mercure de France, 1994. 190 p.
14. Транов А.А. Локативный синкретизм в семантической структуре простого предложения современного французского языка: Автореф. дис... канд. филол. наук. М., 1980. 16 с.

Сведения об авторе

Ванчикова Елена Анатольевна
кандидат филологических наук,
доцент кафедры французской филологии
НГЛУ им. Н.А. Добролюбова
E-mail: vanchik@sandy.ru

УДК (811.112.2+811.161.1)'373.231

ПРОПРИАЛЬНЫЕ СИГНАЛЫ В СТРУКТУРЕ ТЕКСТА

Н.В. Васильева

Институт языкознания РАН, Москва

В статье рассматривается проприальность как текстовая категория и проприальные сигналы как признаки, по которым слово или словосочетание распознается как собственное имя. Дается классификация проприальных сигналов и приводятся примеры из русских и немецких художественных текстов.

Ключевые слова: имя собственное, проприальные сигналы, проприальность как текстовая категория, проприализация, депроприализация.

Proprial Signals in Texts

Natalia Vasileva

The article deals with the properness (“proper-name-hood”) as a textual category and with textual devices for signalling “properness” – proprial signals. Two classes of proprial signals are discussed based on German and Russian texts

Key words: proper name, properness as a textual category, proprial signals, proprialisation, deproprialisation.

Имена собственные (ИС) принадлежат, как известно, к одной из вечных тем языкознания и других гуманитарных наук. Несмотря на накопленные многими веками знания, до сих пор ведутся дискуссии о дефиниции ИС, о статусе собственных имен в языке и речи, об их семантике и функциях. Являясь в настоящее время объектом изучения специальной лингвистической дисциплины ономастики, собственные имена не укладываются в прокрустово ложе одной дисциплины. За рамки чисто ономастического подхода выходит и тема «ИС и текст», «ИС в тексте», связанная не только с лингвистикой текста, но и с литературоведением, поэтикой, стилистикой, а также герменевтикой, культурологией, семиотикой и психологией творчества.

Не случайно поэтому Т.М. Николаевой был недавно предложен особый термин «имя-в-тексте» для комплекса задач, связанных с семиотическим направлением и во многом обусловленных трудами В.Н. Топорова о тексте как о структурированном пространстве. Термин «имя-в-тексте» может показаться непривычным из-за своей формы (использование кавычек и дефисов). Думается, однако, что термин найден удачно, поскольку в нем отражены и объект, и

предмет, и пространство исследования. Направление «имя-в-тексте», как полагает Т.М.Николаева, «имеет свою специфику и может считаться самостоятельной ветвью языкознания, включаясь в целом в лингвистические методы изучения “неочевидных смыслов” текста» [1. С. 15].

Среди многочисленных дефиниций ИС и рассуждений о проприальности как особом статусе языкового знака (см. [2. С. 45-91], [3]) для направления «имя-в-тексте» актуальны, на наш взгляд, два разделенных почти полувеком определения. Одно принадлежит Алану Гардинеру, первое издание книги которого вышло в 1940 г., и цитируется, но как-то вскользь, в то время как в нем важно каждое слово. ИС определяется Гардинером следующим образом: «A word or group of words which is recognized as having identification as its specific purpose, and which achieves or trends to achieve that purpose by means of distinctive sound alone, without regard at any meaning possessed by the sound from the start» [3. С. 73] – «Слово или словосочетание, для которого идентификация опознается/признается как его специфическая цель и которое достигает (или стремится достичь) этой цели только посредством звукового различия безотносительно к какому бы то ни было значению, исходно присущему данному звучанию» (перевод наш. - Н.В.). Для сохранения смысла в переводе пришлось представить оба значения глагола to recognize (‘опознавать’ и ‘признавать’). Это вызвано тем, что только так, как нам представляется, можно раскрыть гарднеровское понимание сути ИС: по своей идентифицирующей функции собственное имя и признается говорящими в качестве такового, и опознается (распознается) как имя в речевой ситуации [4].

Если определение Гардинера нуждается в некоторой дополнительной интерпретации в виде постановки акцентов, то дефиниция ИС современного немецкого лингвиста Хартвига Кальверкемпера прямо указывает на зависимость проприального статуса языковой единицы от коммуникативно-когнитивных параметров ситуации. Согласно этому исследователю [5. С. 208], [6. С. 441], языковой знак (или цепочка языковых знаков) функционирует как собственное имя в тех случаях, когда отправитель текста ставит своей целью представить эту единицу как ИС и когда получатель текста вследствие особых (кон)текстуальных и прагматических сигналов понимает, что перед ним именно ИС.

Как известно, носителю языка не представляет особого труда определить, что данное слово в тексте является собственным именем, если эта единица ассоциируется у него с уже известными ИС, которые составляют «ономастическое поле» (термин В.И. Супруна [7]) данного языка и культуры. Кроме того, для собственных имен в большинстве языков имеется сильный графический знак – прописная буква. Существуют, однако, менее очевидные случаи, когда одного «общего знания» для приписывания слову статуса имени собственного оказывается недостаточно, или же когда автору текста необходимо с какой-либо целью деформировать это общее знание и включить для создания образов своеобразный апеллятивно-проприальный маятник [8.С. 117]. И вот здесь как раз оказывается уместным термин проприальные сигналы, введенный Х. Кальверкемпером для обозначения различных текстуальных признаков, благодаря которым единица опознается адресатом как проприум, т.е. ИС [5], [6]. Отметим, что термином *сигналы*, но в более узком смысле при описании ИС пользуется В.И. Болотов [9].

В данной статье мы рассмотрим на примере русских и немецких текстов два типа проприальных сигналов, которые могут быть обозначены как графические и колокационные.

Графический уровень является первым, на котором действуют эти сигналы в письменном тексте. Главным признаком того, что перед нами собственное имя, в графике многих языков является прописная буква. В немецком языке, как известно, все имена существительные – и собственные, и нарицательные – пишутся с прописной буквы. Поэтому обратимся к тем разрядам слов, для которых этот признак нерелевантен, – к местоимениям.

Рассмотрим начало одного из самых известных стихотворений Пауля Целана (1920-1970) «Псалом» и девять его переводов, опубликованных в журнале «Иностранная литература» с комментариями Натальи Мавлевич, которая во вступлении к переводам пишет: «Ассоциативная ткань стихов, синтаксическая и даже грамматическая недоговоренность, похожие на сжатые пружины паузы – все это заставляет переводчика, если он не хочет сделать мертвую ксерокопию, пользоваться собственными ассоциациями, наполнять пустоты по собственному “подразумению”. Вот почему перевод Целана – огромное искушение» [10].

Psalm

*Niemand knetet uns wieder aus Erde und Lehm,
niemand bespricht unsern Staub.*

Niemand.

Gelobt seist du, Niemand.

В первых двух строках начала этого стихотворения слово *niemand* 'никто' выступает как местоимение-существительное в контексте, который не вызывает сомнения в «правильном» употреблении этого слова именно как такой части речи (здесь также важна пунктуация, из которой видно, что во второй строке *niemand* продолжает быть местоимением). В четвертой строке (о третьей скажем ниже) при помощи прописной буквы и помещения в позицию обращения происходит проприальная персонификация: *Niemand* 'Никто'. Ср. максимально близкий к оригиналу перевод:

Псалом

*Никто не замесит нас вновь из земли и глины,
никто не прославит наш прах.*

Никто.

Благословен будь, Никто.

Перевод Грейнема Ратгауза (1990)

Третья строка – повтор слова *никто* – выполняет несколько функций. Во-первых, она усиливает воздействие первых двух строк с помощью приема стилистической анафоры (повтора в начале строки), увеличенной до трех элементов; во-вторых, из-за повтора слова без продолжающего далее текста возникает естественная пауза (целановская «сжатая пружина паузы», согласно Н. Мавлевич). И в-третьих, в этой строке в *Никто* с прописной буквы происходит нейтрализация местоименного *никто*, где наличие прописной буквы вызвано предшествующей точкой, и еще не появившегося, но грядущего проприализированного *Никто* из четвертой строки. Таким образом, в рамках этого короткого стихотворного фрагмента третья строка выполняет роль своеобразного порога в переходе в иной возможный мир. В других переводах целановского стихотворения этот важный для интерпретации стихотворения прием нейтрализации непроприального/ проприального статуса слова либо стал не очень

заметным из-за введения другой падежной формы слова *никто*, либо исчез вовсе. Последнее представляется, однако, довольно сильным вмешательством переводчика в авторский текст. Ср.:

Псалом

*Некому замесить нас опять из земли и глины,
некому зажать наш прах.*

Некому.

Слава тебе, Никто.

Перевод Ольги Седаковой (1999)

Псалом

*Нас вновь из глины и из праха не вылетит Никто,
и не благословит земную персть —*

Никто!

Хвала Тебе, Никто!

Перевод Натальи Мавлевич (1999)

Следует отметить, что прием не пропадает и при устном прочтении, поскольку контекст четвертой строки – обращение плюс клишированное выражение восхваления (особенно в русском переводе) позволяет однозначно интерпретировать *Никто* как собственное имя.

Проприализацию *Niemand* ‘Никто’ и других средств выражения отрицания и неопределенности можно встретить и совсем в других текстах – в литературе для детей. На этом приеме построено стихотворение *Das Königreich von Nirgendwo* ‘Королевство Нигде’ (цит по: [11. С. 51]. Некоторые строки этого стихотворения (*Und Keiner ist der Hoffmarschal* ‘Никто является гофмаршалом/никто не является гофмаршалом’; *Dann sorgt sich Keiner um das Tier* ‘Тогда Никто заботится о животном/никто не заботится о животном’) представляют собой настоящие ловушки, поскольку налицо полное синтаксическое совпадение выражений с артиклем-отрицанием *kein* и с возникшим из него при помощи прописной буквы собственным именем. В отличие от строки с *Никто* Целана, адресат данного текста при устном прочтении таких строк однозначно будет их интерпретировать как отрицание. Таким образом, произойдет разрушение связи «персонаж – имя», либо такое имя вовсе не будет

выполнять своей идентифицирующей функции, поскольку не произойдет его «сцепления» с референтом.

Противоположным приемом, применяемым к ИС с целью их «депроприализации», является написание известных ИС со строчной буквы, сопровождаемое часто плюрализацией и служащее особым публицистическим средством выражения идеологически окрашенного пренебрежения. Ср. характерный пример из журнала «Наш современник»:

Сам поклонник, опекун «интернационалистов»-космополитов в литературе и театре вроде шатровых, юриевлюбимовых, евтушенок, Андропов не нуждался в арбатовском оголтелом навязывании ему роли апологета еврейской «творческой интеллигенции», тем более, что всему должно придти свое время. <...>. В должности секретаря Союза писателей СССР он (Ю.Суровцев. – Н.В.) «курировал национальные литературы», разъезжал по республикам страны, по рашидовым-шеварнадам-алиевым, раздуваясь как клоп на паразитировании казенно-интернационалистской «дружбы народов» (М. Лобанов).

Коллокационные проприальные сигналы проявляются в словосочетаниях, включающих слова, обладающие валентностью на собственное имя (термин Н.Н. Леонтьевой и С.Ю. Семеновой, [12]). С целью извлечения из текстов информации о персонах эти авторы выделяют, в частности, среди одноактантных имен два класса. Полноценной валентностью на собственное имя обладает класс существительных, в который входят, «в частности, названия творческих и других "индивидуалистских" профессий, "по жизни", а, стало быть, и синтаксически не связанных или мало связанных с коллективом или организацией; названия работников крупных отраслей и некоторые другие семантические группы (*английский писатель*→*Диккенс*, *извозчик*→*Степан*, *советский ученый*→*Петров* и т.п.)» [12. С. 17]. Дефектной валентностью на имя собственное обладает класс существительных, преимущественно с семантикой личной оценки, – *демагог*, *альтруист* и т.п. Дефектной валентность считается потому, что такие слова в типовых контекстах тяготеют к предикативному употреблению в силу предикативного характера оценочной лексики. Валентностью на имя или на наименование одушевленного объекта обладают также релятивные имена (*жена*

Петра – жена друга, подруга Маши – подруга сестры и т.п.). Употребление сочетания релятивного имени и фамилии в качестве аппозиции нуждается в обязательной поддержке текстом. Приведем пример из романа Галины Щербаковой «Восхождение на холм царя Соломона с коляской и велосипедом»: < ... > *муж Свинцов во второй раз в жизни уронил свои строила*. Маркированная номинация *муж Свинцов* имеет в данном случае нарративную поддержку выше в тексте в виде следующего объяснения: *муж всегда оставался Свинцовым, и только, даже в мыслях – человек-фамилия*. Отсутствие ИС при существительных с полноценной валентностью на имя в случае определенной дескрипции также воспринимается как маркированное (как писал магнитогорский ученый...).

Названные выше классы существительных присутствует в валентностно редуцированном виде в текстах Милана Кундеры. Например, *мать* в «Жизни не здесь» и в «Неведении» – пример абсолютного употребления релятивной номинации; *трубач* в «Вальсе на прощание» – пример «индивидуалистической» (см. выше) профессии, требующей ИС, но редко его получающий; *чешский ученый* – без фамилии и в качестве настойчиво повторяемой единственной номинации героя в «Неспешности». Подобного рода приемы, не нарушающие грамматических связей, а лишь осторожно расшатывающие валентности слова, стоят на службе у поэтики произведения и могут быть через нее интерпретированы.

Проприальные сигналы тесно связаны с так называемыми имяпорождающими контекстами, к которым относятся, прежде всего, контексты с глаголом *звать* и со словом *имя*. «Отношения между словом и объектом осмысляются говорящим в терминах названия, называния, имени независимо от того, имеется в виду значение слова или только именование. Вопрос *Как это называется?* может относиться и к собственному имени, и к характеристике явления. Если же речь идет о лице, то используется апеллятивный глагол: *Как тебя зовут?*» [13. С. 112]. Типовой контекст для *звать* может быть представлен следующим образом: *звать X-а Y-ом – обращаться к X-у, используя имя Y, или употреблять имя Y, говоря об X-е* [14. С. 429-430].

Контексты с глаголом *звать* используются в качестве стилистических приемов двояким образом. Во-первых, как в названии произведения Марии Арбатовой «*Меня зовут Женщина*», с их

помощью осуществляется проприализация апеллятива и тем самым его генерализация. Во-вторых, на месте «нормального» имени по воле автора может оказаться, например, астроним и задать особую перспективу повествования, ср.:

Кирилл любил Питер с тех самых пор, как в первый раз, лет в восемнадцать, приехал сюда автостопом и болтался в толпе нестриженных хиппи в кафе «Сайгон» на углу Владимирского проспекта. Там его подцепило золотоволосое растение женского пола, которое звали Луна. У Луны были длинные, почти белые волосы, зеленые русалочьи глаза, вечная сигарета в розовых губах сердечком, родинка на правом плече и совершенно определенное представление о том, как именно следует переделать жизнь, чтобы она стала простой и прекрасной. (Т. Устинова).

Проприальные сигналы, бесспорно, имеют отношение к стилистике текста и к поэтике. С точки зрения поэтики интерес вызывают прежде всего не те контексты, которые оправдывают ожидание имени его действительным появлением, а контексты-«заблуждения», контексты-«обманки», в которых могут появляться а) апеллятив вместо ИС, б) ИС вместо апеллятива, в) один вид ИС вместо другого (например, зооним под маской антропонима). Проприальность выступает тем самым как текстовая категория и может стать объектом межъязыкового сопоставления.

Библиографический список

1. Николаева Т.М. О «единстве ономастики» и/или о новой ветви «антропонимики» // Вопросы языкознания. 2009. № 3. С. 3-18.

2. Суперанская А.В. Общая теория имени собственного. М.: Наука, 1973. 366 с.

3. Sonderegger S. Der Eigenname als Definitionsproblem // Wort und Name im deutsch-slavischen Sprachkontakt / Hrsg. von K.Hengst, D.Krüger, H.Walter. Köln-Weimar-Wien: Boehlau, 1997. S. 78-87.

4. Gardiner A. The Theory of Proper Names: A Controversial Essay. 2nd ed. London; New York: Oxford University Press, 1957. 67 p.

5. Kalverkämper H. Eigennamen in Texten // Canisius P., Herbermann C.-P., Tschauer G. (Hrsg.). Text und Grammatik. Festschrift für Roland Harweg zum 60. Geburtstag. Bochum, 1994. S. 205-238.

6. Kalverkämper H. Textgrammatik und Textsemantik der Eigennamen // Namenforschung. Name studies. Les nomes propres. An International Handbook

of Onomastics / Ed. by Ernst Eichler et al. Vol. 1. Berlin-New York: Walther de Gruyter, 1996. S. 440-447.

7. Супрун В.И. Ономастическое поле русского языка и его художественно-эстетический потенциал. Волгоград: Перемена, 2000. 172 с.

8. Васильева Н.В. Собственное имя в мире текста. 2-е изд., испр. М.: ЛИБРОКОМ, 2009. 224 с.

9. Болотов В.И. Теория имен собственных. К проблеме определенности/неопределенности именованя денотатов в речи. Ташкент: Национальный университет Узбекистана, 2003. 157 с.

10. Пауль Целан. Псалом. Переводы с нем. Вступление Н. Мавлевич // Иностранная литература. 1999. № 12.

11. Aschenberg H. Eigennamen im Kinderbuch. Eine textlinguistische Studie. Tübingen 1991. 152 S (=Tübinger Beiträge zur Linguistik, 351).

12. Леонтьева Н.Н., Семенова С.Ю. Инструменты построения фрейма «ПЕРСОНА» // Научно-техническая информация. Сер. 2. 2001. № 8. С. 9-20.

13. Арутюнова Н.Д. Язык и мир человека. М.: Языки русской культуры, 1999. 895 с.

14. Шмелев А.Д. Именование и автономность имени // Булыгина Т.В., Шмелев А.Д. Языковая концептуализация мира (на материале русской грамматики). М.: Языки русской культуры, 1997. С. 425-434.

Сведения об авторе

Васильева Наталия Владимировна
доктор филологических наук, профессор,
ведущий научный сотрудник
сектора прикладного языкознания
Института языкознания РАН
E-mail: iling@iling-ran.ru

УДК 81'44

ТИПОЛОГИЯ Г.А. КЛИМОВА В СИСТЕМЕ ЯЗЫКОВЫХ ТИПОВ

В.А. Виноградов

Институт языкознания РАН, Москва

В статье рассматривается контенсивная типология кавказоведа и типолога Георгия Андреевича Климова (1928-1997). Особое внимание уделяется классному типу, который предлагается интерпретировать на основе понятия классемы как строевой (структурирующей) черты именной грамматики в ряде языков, включая языки классного типа.

Ключевые слова: контенсивная типология, строй языка, классный тип языка, классема, классемный строй, категория.

G.Klimov's Typology Within the System of Language Types

Victor Vinogradov

The article deals with the contensive typology outlined by Georgij A. Klimov (1928-1997). The main focus is on the class-type languages which are treated in terms of classemes, the latter being considered as a structurizing trait of nominal grammar in a number of languages including the class-type ones.

Key words: contensive typology, language structure, class languages, classeme, classemic structure of language, category.

В 70-е гг. прошлого века Г.А. Климов разрабатывал оригинальную концепцию языковых типов, которая была шагом вперед после формальной типологии Э. Сепира и отвечала духу времени, когда постструктуралистская идеология выдвигала новые принципы определения языковых типов. Две основные черты характерны для типологии Климова.

1. Языковые типы определяются скорее рекурсивно (в логическом смысле), как комплекс взаимосвязанных (благоприятствующих друг другу) языковых явлений, с разграничением глубинной контенсивной доминанты и веера импликаций на всех языковых уровнях (исключая, возможно, фонетический, который под таким углом зрения не рассматривался); ср. близкое понимание типа у В. Скалички: “Совокупность таких благоприятствующих друг другу явлений мы называем типом” [17. С. 27].

2. Типология Климова является исторической по сути, с выстраиванием языковых типов сообразно вектору их трансформаций

во времени, как это представлялось автору. Именно векторная диахроничность типологии Климова отличает ее от других разновидностей типологических систем, появлявшихся в те годы (Т. Гивона, Т. Веннемана). Итогом типологических разысканий Г.А. Климова явилась его известная монография [10].

Центральное место в типологии Климова занимает анализ языков активного и эргативного строя, которые в его системе связаны как предшествующий и последующий типы на векторе исторических преобразований. Исследование Г.А. Климовым языков этих двух типов имеет самостоятельное значение, и к настоящему времени сформировалась серьезная теоретико-типологическая концепция активности и эргативности. Столь же широко разрабатывался в лингвистике и номинативный (аккузативный) тип как непосредственный антипод эргативного, и сейчас нет надобности углубляться в эти вопросы.

В настоящей статье речь пойдет о выделенном Г.А. Климовым классном типе, который в его схеме предшествует активному. В том, что в мире существует значительное число языков, обладающих той или иной системой именных классов, нет сомнений, как нет сомнений и в том, что наличие именной классификации образует яркую типологическую черту соответствующих языков. Однако в соотношении с прочими типами Климова классный тип выглядит чужеродным элементом, поскольку выделяется по иным контенсивным признакам, нежели три прочих, точнее – по отсутствию той контенсивно-синтаксической доминанты, которая служит основанием разграничения активности, эргативности и аккузативности.

Вместе с тем именно широкая представленность в языках различной классифицирующей техники заставляет обратить особое внимание на классный тип языка. Очевидно, что данный тип соотносится в первую очередь с именной грамматикой языка. Отметим, что в понятие “именная грамматика” не вкладывается никакого специального содержания: имеются в виду характеристики имени существительного в структуре предложения. Они охватывают четыре вида информации: а) отношение между членами именной группы (ИГ), б) отношение между ИГ и глаголом, в) отношение между кореферентными ИГ разных предложений или клауз в рамках некоторого текста, г) наличие специальных средств

(морфологических и/или лексических, иногда также морфонологических), маркирующих принадлежность имени к тому или иному классу.

Теперь уместно обратиться к вопросу, следует ли считать классификативные характеристики именной грамматики строевыми признаками языкового типа. Но вначале несколько слов о понятии строя, которое вовсе не отличается дефиниционной четкостью. Насколько разным по объему и содержанию может быть это понятие, можно судить по двум почти одновременно вышедшим монографиям, в которых понятие строя не только активно эксплуатируется, но и выносится в название [1], [15]. Неопределенность усугубляется и тем, что производный термин *строевой* не обязательно предполагает одновременное использование термина *строй* в том же концептуальном классе. Например, в грамматической концепции Л.В. Щербы понятие строевого элемента противопоставлялось понятию знаменательного элемента, образуя при этом дефиниционно четкую концептуальную оппозицию [18. С. 328].

Возможно, нет и необходимости стремиться к строгому определению строя языка (или его грамматической системы). Так, в частности, поступает В.Я.Плоткин, чье понимание строя (“совокупность существенных черт языковой системы” [15. С. 8]) ближе всего к тому, которое имплицитно лежит в основе многих исследований. Это, в сущности, ни к чему не обязывающее, широкое толкование строя допускает, однако, определенную долю произвольности в отнесении тех или иных черт к разряду существенных. Следствие такой произвольности – неуниверсальность импликаций толкования, возможность различной интерпретации одних и тех же фактов с точки зрения их строевой значимости в той или иной языковой системе. Если, например, в английском языке “не имеют строевого значения все случаи нестандартного образования множественного числа существительных” [15. С. 10], то в языках банту нестандартность выражения множественности является кардинальным моментом именной грамматики, покоящейся на категории класса.

Поэтому едва ли нужно сознательно идти на жесткие ограничения, пытаясь определить строевое через оппозицию “правило – список” (то, что задается правилом, имеет строевой характер; то, что задается списком – периферийный). Точно так же нет оснований

отождествлять строевое с продуктивным: продуктивность-непродуктивность в словообразовании и словоизменении, равно как и типичность-нетипичность (окказиональность) в сочетаемости слов может рассматриваться в рамках иной концептуальной оппозиции – например, “центр-периферия” [7. С. 24-25].

Подобные ограничения противоречат впечатлению особой важности некоторых феноменов в языковой системе, даже если они естественнее описываются не правилом, а списком. Так, никто, по-видимому, не станет возражать против того, что строевой чертой русской акцентологической системы является морфологическая подвижность ударения в словоизменительных (и словообразовательных) парадигмах, несмотря на огромное число имен и глаголов, имеющих неподвижные акцентные парадигмы, и несмотря на то, что нет иного способа ввести в описание подвижные акцентные парадигмы, кроме как указать списком те слова, для которых они характерны (что не исключает возможности определить правилом саму подвижность как некий акцентный феномен).

Таким образом, уточняя понятие строя и строевых черт (элементов) языка, можно предложить следующие критерии: 1) нечто определяется как имеющее строевое значение прежде всего с ориентацией на описание словоизменительной системы; 2) некая сущность (категория) считается строевой для данного языка, если полное и адекватное грамматическое описание требует опоры на эту сущность (катеорию), иными словами, формулировка правил грамматики осуществляется в терминах данной категории. Сами же строевые феномены могут принадлежать как области словоизменения, так и другим категориальным областям, в том числе за пределами грамматики.

Так, в арабском языке строевой чертой глагольной грамматики следовало бы считать наличие разветвленной системы производных основ (пород), сквозь призму которых описывается все словоизменение глагола. Подобный строй глагола, базирующийся на грамматической деривации, присущ ряду других языков, например, банту.

Иной строй глагольной грамматики демонстрирует русский язык, чья грамматика глубоко пронизана переплетением формообразования и словообразования [5. С. 440-442]. В русском языке также представлена грамматическая деривация – это видовые и аспектуальные формы глагола, но определяющим для словоизменения является наличие так

называемых морфологических (словоизменительных, согласно «Русской грамматике» [16]) классов глаголов, различающихся соотношением основ настоящего и прошедшего времени. Традиционно описание глагольной грамматики строится так, что классификация глаголов является как бы производной от характеристик словоформ, но в этом случае она теряет смысл как грамматический феномен. В действительности же именно распределение глагольных лексем в их исходной словарной форме (инфинитиве) на ряд семантически и формально немотивированных классов оказывается строевой чертой русского глагольного словоизменения, которое описывается правилами двух типов – морфологическими (выбор парадигмы спряжения) и морфонологическими (фонетическое оформление основы), причем каждому классу лексем соответствует определенная и неповторяющаяся комбинация этих правил, ср., например, три фонетически «похожих» глагола, относящихся к трем разным классам: *уезжать* ~ *бежать* ~ *лежать*.

Совокупность строевых черт языка определяет его тип, который в этом случае представляет собой многомерный конструкт с внутренней иерархией признаков, поскольку разные строевые характеристики могут находиться в отношении «детерминирующие – имплицитные» (именно на этом принципе строятся, например, типологии Г.П. Мельникова [12], [13] и Г.А. Климова [10]). Существенно, что строевые черты языка нередко принадлежат к сфере *скрытой грамматики*, о которой иногда говорится, «что грамматика этого типа заложена в природе любого языка и что именно она является основой всякого грамматического строя» [9.С. 79].

Возвращаясь к теме настоящей статьи, можем заключить, что классный тип Климова ориентирован на именную грамматику и может быть более точно назван *классемным*. Это означает, что в основе именной грамматики лежит нечто, именуемое *классемой*, и ниже речь пойдет о сущности и типологии этого феномена.

Понятие *классемы* (введенное Б.Поттье) мы заимствуем из концептуальной системы А.Греймаса [19], но не для того, чтобы окунуться в дискуссии шестидесятых–семидесятых годов, связанные с анализом семантики слова в словаре и в составе предложения. Этот термин представляется удобным для обозначения того феномена, о котором идет речь далее. Надо лишь иметь в виду, что, будучи вычленен из своего терминополья, термин *классема* утрачивает многие

ассоциативные коннотации, присущие ему в упомянутой концептуальной системе, так что не следует придирчиво выяснять, насколько он в своем употреблении здесь соответствует «духу и букве» семантических постулатов его создателей.

Классема – это компонент значения, способный повторяться в разных словах (свойство итеративности), благодаря чему он кладется в основу механизма, обеспечивающего смысловую согласованность высказывания (изотонию, по А. Греймасу). Сочетаемость совместимость двух знаков выражается в том, что дифференцирующие их компоненты значения комбинируются с одной и той же классемой [19. С. 52-53], которая, ввиду ее особой синтагматической значимости, называлась также синтагмой [6. С. 376]. Например, в выражениях (1) – (3):

(1) *напои коня* ~ (2) [?]*напои сирень* ~ (3) ^{*}*напои песок*

странность второго (нормально: *полей сирень*) и абсурдность третьего (ср. [?]*полей песок*) объясняется несовместимостью дифференциальных (ядерных, по Греймасу) сем в словах *сирень* и *песок* с классемой [+одушевленность], содержащейся в презумптивной семантике глагола *напоить*: оба эти существительных характеризуются классемой [–одушевленность].

Понятие (идея) классемы именно в таком широком толковании (хотя и не обязательно оформленное данным термином) использовалось в достаточной мере и отнюдь не было достоянием только структурной семантики. В генеративной лингвистике, например, семы подобного типа фигурируют при описании категориального компонента грамматики и словаря, и, скажем, в семантической модели Дж. Каца – Дж. Фодора точным соответствием понятия классемы является семантический маркер, противопоставленный семантическому различителю [20]. Приписывание семантических характеристик символам претерминальной цепочки осуществляется двояко: 1) посредством правила перераспределения, по которому семантические признаки, вводимые через категориальный компонент, спускаются по дереву к символам низших рангов; 2) посредством лексикализаций претерминальной цепочки, т.е. введением семантических признаков через элементы словаря [3]. В первом случае классемы включаются в порождение предложения в их синтагматической функции, о которой только что было сказано; во втором случае классемы вводятся в их

парадигматической функции – классифицирующей, которая прежде всего и предполагается самим термином *классема*, однако в дискурсно ориентированной семантике Греймаса остается на втором плане.

В указанных моделях не возникает вопрос о категориальном статусе классем. Впрочем, «классемность» – это уже некий статус семы с точки зрения ее функции в сфере референциальности: отражение общих (родовых) характеристик в отличие от индивидуальных (видовых), отражаемых теми семами, которые в системе Каца – Фодора названы различительными. Оставляя в стороне достаточно прозрачный вопрос о подвижности и условности границ между классифицирующей и дифференцирующей частями семантики слова, обратимся к проблеме категориального статуса классем, полагая, что в каждом конкретном случае исследователь в состоянии выделить некоторый компонент значения как классему.

Прежде всего напомним справедливое замечание А.В. Бондарко о том, что категориальность и грамматическая категория – не одно и то же [2. С. 182]. Категориальность как более широкое свойство семантических единиц можно определить следующим образом: некоторое значение (компонент значения) считается категориальным, если существует ряд его комбинаций с другими значениями и каждая из таких комбинаций имеет соответствующую форму выражения. Очевидно, что минимальным полем категориальности является бинарная оппозиция знаковых единиц, общим семантическим основанием которых служит категориальный компонент значения. Классемы, таким образом, обладают категориальностью по определению.

Статус категориальности может быть приписан довольно широкому набору элементарных смыслов, таких как ‘ОДУШЕВЛЕННОСТЬ’, ‘ЛИЧНОСТЬ’, ‘ПРЕДМЕТНОСТЬ’, ‘СЧЕТНОСТЬ’, ‘ПРОДОЛГОВАТОСТЬ’ и т.п. Эти семантические элементы универсальны и сами по себе не представляют особого интереса, самое интересное начинается тогда, когда определяется их характер в аспекте содержания и формы означивания.

С точки зрения содержания означивания фундаментальное разграничение между типами значений касается характера отношения, на котором основывается толкование языкового знака. В общесемиологическом плане это то

разграничение, которое определялось Ч. Моррисом как противопоставление семантики и синтактики. Толкование одних значений предполагает опору на отношение знака (слова) к внеязыковой действительности, толкование других опирается на отношение между знаками – как в системе (словаре), так и в тексте. Идея этого разграничения нашла простое и четкое воплощение в концепции языковых значений И.А. Мельчука, впервые выдвинутой в 1960 г. [14]: первое базисное противопоставление проводится между лексическими и синтаксическими значениями.

Это и есть два типа содержания означивания, различие которых существенно для нашей темы, но для их обозначения воспользуемся несколько отличными терминами. Примечательно следующее замечание Мельчука: «Правильнее было бы называть несинтаксические значения референционными, а среди референционных различать лексические и какие-то другие типы значений» [14. С. 28]. Именно так мы и поступим и будем говорить о синтаксическом и референционном типах значений. Каждый из них подразделяется на два подтипа (возможно и иное деление, но мы удовольствуемся бинарным). Один из подтипов в сфере семантики (референции) связан с названием внеязыковой сущности, и для него удобно воспользоваться термином А.А. Зализняка *номинативное значение* [8. С. 23] (у Зализняка это понятие совпадает с понятием лексического значения Мельчука). Другой подтип референционных значений предполагает не название, а указание на объект, и его естественно называть *дейктическим значением*.

В сфере синтаксических значений очевидным соответствием дейктическому значению будет *(эндо)форическое значение*, т.е. своего рода «внутренний дейксис», или внутритекстовое указание (ср. [21. С. 250]) – это явления анафоры и катафоры. Остальные синтаксические значения объединим хотя и несколько расплывчатым, но известным благодаря Э. Сепиру термином *реляционные значения*.

Различие референционных и синтаксических значений лежит целиком в плане содержания. В плане выражения кардинальное различие проводится между двумя типами оформления (упаковки) тех или иных значений – синтетическим и аналитическим (в терминах И.А. Мельчука: морфологическим – неморфологическим). Но есть еще одно базисное разграничение, которое И.А. Мельчук и А.А. Зализняк относят к плану содержания, а точнее было бы отнести

его к области значимости (в сосюрловском смысле), т.е. к отношению между двумя планами языкового знака. Речь идет о грамматической и неграмматической форме означивания: отношение между тем или иным значением и его выражением в данном языке может быть либо обязательным, либо необязательным. В первом случае мы говорим о грамматической форме означивания, во втором – о неграмматической (соответственно, значения в том и в другом случае называются грамматическими и неграмматическими). Это противопоставление коренным образом отличается от противопоставления референционных и синтаксических значений, поскольку здесь нет необходимости обращаться к содержанию означивания, а существенно лишь отношение значения к своему выражению.

В рамках развиваемой темы естественно поставить вопрос о локализации классем в пространстве описанных параметров. Но прежде чем обратиться к этому вопросу, необходимо сделать одно более общее замечание. В любом языке сочетание свойств категориальности и грамматичности делает соответствующее значение (вместе с его выражением) принадлежностью ядра системы, ее наиболее структурированной части; ввиду особой важности таких значений они обозначаются специальным термином – *граммемы*. Граммема, однако, это не новая единица значения, отличная от семы, а лишь особый функциональный статус последней в конкретном языке, некоторое состояние семы на шкале значимости, где различные значения располагаются между полюсами «чисто лексическое» и «чисто грамматическое».

Классема представляет собой разновидность референционного значения, воплощая некоторую сему, и как таковая может в том или ином языке занимать то или иное место на шкале значимости. В любом языке существуют классемы, тяготеющие к лексическому полюсу; в русском и других европейских языках таковы классемы ‘ЧЕЛОВЕК’, ‘ЖИВОТНОЕ’, ‘РАСТЕНИЕ’, ‘УТВАРЬ’ и т.д. Особый же интерес представляют классемы, вовлеченные полностью или частично в сферу грамматики, как это имеет место с классемой ‘ОДУШЕВЛЕННОСТЬ’ в славянских языках, где она служит строевым регулятором именного падежного словоизменения, ср. в (4) правила выбора формы Вин. мн. в русском языке:

$$(4) \text{ а. Вин. п.} \rightarrow \text{ Им. п.} / \left[\begin{array}{c} -\text{ОДУШ} \\ +\text{МНОЖ} \\ \alpha\text{РОД} \end{array} \right] \text{ б. Вин.п.} \rightarrow \text{ Род.п.} / \left[\begin{array}{c} +\text{ОДУШ} \\ +\text{МНОЖ} \\ \alpha\text{РОД} \end{array} \right]$$

(ограничиваемся фрагментом соответствующей грамматики – только в целях иллюстрации, подробнее см. [8], [11]).

Один из показательных критериев в типологии и сопоставлении именных систем – совпадение/несовпадение значимостного статуса классем в сравниваемых языках: одна и та же сема, выступая в классифицирующей функции, может оставаться в сфере «чисто лексического», может обрести статус грамматической категории, а может находиться на одном из этапов грамматикализации. Степень грамматикализации – один из различительных типологических признаков именных классификаций, но это уже тема другой работы (см. [4]); настоящий же текст может рассматриваться как введение в проблематику классемного строя языка.

Библиографический список

1. Адмони В.Г. Грамматический строй как система построения и общая теория грамматики. Л.: Наука, 1988.
2. Бондарко А.В. Категориальные и некатегориальные значения в грамматике // Принципы и методы семантических исследований. М.: Наука, 1976.
3. Вейнрейх У. Опыт семантической теории // Новое в зарубежной лингвистике. Лингвистическая семантика. Вып. 10. М.: Прогресс, 1981.
4. Виноградов В.А. Вариативность именных классификаций // Языки мира. Проблемы языковой вариативности. М.: Наука, 1990.
5. Виноградов В.В. Русский язык. Грамматическое учение о слове. М.: Учпедгиз, 1947.
6. Гак В.Г. К проблеме семантической синтагматики // Проблемы структурной лингвистики 1971. М.: Наука, 1972.
7. Гак В.Г. Теоретическая грамматика французского языка. Морфология. М.: Высшая школа, 1986.
8. Зализняк А.А. Русское именное словоизменение. М.: Наука, 1967.
9. Кацнельсон С.Д. Типология языка и речевое мышление. Л.: Наука, 1972.

10. Климов Г.А. Принципы контенсивной типологии. М.: Наука, 1983.
11. Корбетт Г.Г. Одушевленность в русском и других славянских языках: пример расхождения между синтаксисом и семантикой // Новое в зарубежной лингвистике. Современная русистика. Вып. 15. М.: Прогресс, 1985.
12. Мельников Г.П. Принципы системной лингвистики в применении к проблемам тюркологии // Структура и история тюркских языков. М.: Наука, 1971.
13. Мельников Г.П. Детерминантная классификация языков и языки банту // *Africana*. Африканский этнографический сборник. IX. Л.: Наука, 1972.
14. Мельчук И.А. К вопросу о «грамматическом» в языке-посреднике // Машинный перевод и прикладная лингвистика. Вып. 4. М.: МГПИИЯ им. М.Тореза, 1960.
15. Плоткин В.Я. Строй английского языка. М.: Высшая школа, 1989.
16. Русская грамматика. Т.1. М.: Наука, 1980.
17. Скаличка В. К проблеме типологии // Вопросы языкознания. 1966. № 2.
18. Щерба Л.В. Языковая система и речевая деятельность. Л.: Наука, 1974.
19. Greimas A.-J. *Sémantique structurale: Recherche de méthode*. Paris: Presse Univercitaire, 1966.
20. Katz J.J., Fodor J.A. The structure of a semantic theory // *Language*. 1963. Vol. 39. N.1.
21. Ultan R. On the development of a definite article // *Language universals: Papers from the Conference held at Gummersbach – Cologne, Oct. 3-8, 1976* / Ed. by H.Seiler. Tübingen. 1978.

Сведения об авторе

Виноградов Виктор Алексеевич
доктор филологических наук, профессор,
член-корреспондент РАН,
директор Института языкознания РАН
E-mail: iling@iling-ran.ru

УДК 811.111:39:316.647.8

ЭТНОКУЛЬТУРНЫЕ СТЕРЕОТИПЫ ИРЛАНДЦЕВ В СОВРЕМЕННЫХ АНГЛИЙСКИХ «АНТИИРЛАНДСКИХ» ШУТКАХ И АНЕКДОТАХ

О.Р. Жерновая

*Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского,
Нижний Новгород*

В статье рассматривается этнокультурный стереотип ирландца в английском сознании. Исследование проведено на материале полуфольклорных этнических шуток и анекдотов, дающих представление о формировании национальных стереотипов. В структуре стереотипа выделяются эмоциональная составляющая (содержащая позитивную или негативную интерпретацию тех или иных черт, приписываемых данному народу), а также познавательная составляющая (в которую входит определенный объем представлений об этом народе, выражаемый совокупностью характерных черт и признаков). Эти составляющие стереотипа не всегда остаются стабильными: изменение эмоциональных оценок происходит достаточно быстро. Сохраняя основные черты образа ирландца, сформированные в ранние эпохи, современный стереотип восприятия интерпретирует их под влиянием политических и этнокультурных ситуаций, сложившихся в последние десятилетия.

Ключевые слова: этническая идентичность, гиперболизации этнического стереотипа, этнонациональный образ, международно-этнические анекдоты, формирование этностереотипов, культурный проект, политический имидж.

Ethnocultural Stereotypes of Irishmen in Contemporary English “anti-Irish” Jokes and Funny Stories **Oksana Zhernovaya**

The article deals with ethno-cultural stereotyping of Irishmen in English semi-folklore (ethnic jokes and funny stories), tracing the process ethnic stereotype formation. There are two components in the structure of a stereotype: an emotional component (containing positive or negative interpretation of certain characteristics, attributed to a nation) and a cognitive component (preserving traditional characteristics of this nation). These components are not always stable, with the emotional evaluative component changing fairly fast. The modern stereotype of the Irishman, although preserving its main traditional characteristics formed centuries ago, has undergone cultural and political changes in the last decades.

Key words: ethnic identity, hyperbolization of ethnic stereotypes, ethno-national image, international ethnic jokes, formation of ethnic stereotypes, cultural project, political image.

Начиная с XII века, взаимоотношения ирландцев и англичан представляют собой историю постоянных завоеваний, колонизаций, восстаний и мятежей. Борьба англичан за удержание контроля британской короны над территорией Ирландии началась после того,

как часть территории ирландского государства была захвачена Англией при короле Генрихе II.

Негативный образ ирландца в глазах англичан создается в период их ожесточенного противостояния. Норманны средневековья считали ирландцев существами неполноценными, о чем свидетельствуют воспоминания священнослужителя и писателя Джеральда Валлийского. Он рассматривал животноводство, которое являлось основой ирландской экономики, как низшую форму развития общества по сравнению с земледелием: «Вся их жизнь – это скот, да и сами они живут как скот. Они совсем не продвинулись» [1]. Писатель находит ирландскую культуру, обычаи и манеры варварскими. В целом, по его мнению, это «нечистый, погрязший в грехе народ» [1]. Как отмечает историк Роберт Бартлетт, «норманны считали ирландцев коварными, поскольку те сопротивлялись захватчикам; норманны не видели необходимости соблюдать временные договоры о перемирии... и нападали при первой же возможности» [1]. Ирландцы, по мнению хрониста Джеральда де Барри, «такие варвары, что у них и культуры нет никакой... народ это дикий, образ жизни имеет скотский, и они ничуть не отошли от допотопных обычаев примитивного земледелия» [2. С. 74].

В течение следующих столетий борьба английских правителей с населением Ирландии продолжалась. Английское господство в Ирландии всегда было шатким, однако, понимая это, англичане вели себя там с величайшей надменностью. Отрицательный образ ирландца, порожденный и оправданный колониальной политикой, поддерживался в среде англичан в течение многих веков. В 1577 году появляются первые сочинения об истории Ирландии на английском языке, а затем образ жизни ирландцев описывается в работах Холиншеда, Кэмпбелла, Стенихерста и Спенсера [1]. В основе этих работ – доказательства того, что ирландцы окружены «варварством и грязью, ведут себя во всем как животные, ликут при виде казней, неразборчивы, непорядочны» [3].

Как результат подобного восприятия ирландцев со временем начинают распространяться «антиирландские» шутки и анекдоты. Одна из первых подобных книг («Книга шуток») датируется XIV веком. В это же время появился первый «антиирландский анекдот» – «English captain (to Irish seaman): Go below and fetch me a bottle of ale. Seaman: I will not. Sure while I was down there the ship would sail away

without me» [4]. (Английский капитан - ирландскому моряку: Спустись вниз и принеси мне бутылку эля. Моряк: Я не принесу! Пока я буду там, вы точно уплывете без меня!). Затем начинают печататься целые сборники подобных шуток, которые открыто высмеивают «недалекость» ирландской нации и язык данного этноса. Так, книга Джо Миллера «Шуточки Тигулэнда и болотные мудрости», изданная в 1749 г., имела подзаголовок: «Буллы и перлы мудрости, которые слишком часто слетают с «ирландских» уст, сделали их развлечением в любом «обществе». «Ничто так не характеризует Тига и его соотечественников, как их прирожденная тупость» [1]. В последующие годы англо-ирландские и английские драматурги изображали ирландцев либо неблагодарными глупцами, ленивыми, хитрыми и часто пьяными, либо бывшими солдатами, хвастающимися своими небывалыми подвигами.

Например, в шуточной песне «Song of Patriotic Prejudice» (Песня патриотического предубеждения), написанной Д. Сванном и М. Фландерсом, где речь идет о превосходстве англичан над другими народами, житель Ирландии представлен следующим образом:

Ирландец давно потерял уваженье:
Он в обуви спит, да и врет без смущенья.
Еще, говорят, полицейских взрывает
И Кромвеля в бедах своих обвиняет.
Но мы благородны, признаться не грех.
Один англичанин стоит их всех! [5. С. 308].

Отражение в языке черт, присущих или приписываемых народам, близким или далеким, наверное, универсалия языкового творчества. На его стилистической вершине – высокие образцы поэзии, у подножия – неизбежные в каждой культуре анекдоты, байки и шутки о тех или иных народах, отражающие стереотипы этноса. Эти стереотипы, в свою очередь, неразрывно связаны с условиями формирования соответствующих наций, особенностями их истории.

Рассматривая этнические анекдоты, следует отметить, что они полностью базируются на стереотипных представлениях о том или ином народе. Эти стереотипы, как полагает С.Г. Тер-Минасова, «не только отражают некие наиболее существенные и типичные черты народа, сколько формируют их и в глазах других народов, и в собственных глазах» [6. С. 47].

Одним из наиболее близких для нас подходов к понятию «стереотип» является подход Люблинской этнолингвистической школы под руководством профессора Е. Бартминьского. Под этническим стереотипом, вслед за Е. Бартминьским и Е.Л. Березович, мы понимаем «устойчивый комплекс наивных представлений о каком-либо народе, нации, отражающий особенности народной «ксенофобии»» [7. С. 23].

Говоря об этнических стереотипах, необходимо выделить тот факт, что при образовании данных стереотипов механизмы стереотипизации проявляются наиболее ярко: несмотря на возможность эмпирического познания объекта (чужого народа), ценностная установка, определяемая «свой-чужой», по отношению к нему настолько сильна, что она предельно субъективизирует образ и дает максимально возможные расхождения со знанием рациональным (известно, к примеру, что инородец может символически приравниваться к животному или нечистой силе). Следовательно, высокая аксиологичность этностереотипов, их принадлежность к древнейшим мировоззренческим основам культуры обеспечивает им заметное место как в системе естественного языка, так и в фольклорных дискурсах.

Известно, что анекдот в своем сюжете может довольно четко фиксировать жизнь общества, его проблемы и события, он является реакцией на ситуацию, а иногда и предопределяет ее. По мнению М.И. Новак, «анекдот – это своего рода культурный проект, это не только некая система каких-либо ценностей, норм, существующих в любой культуре, но и алгоритм, глубинная программа, определяющая будущее национальной культуры, способы самореализации культуры, ее самоидентификацию» [8. С. 358].

В интервью «Российской газете» доктор филологических наук, специалист по семиотике фольклора С. Неклюдов подчеркивает, что анекдот - «это жанр очень широкий, многотемный. У него нет ни этически запретных, ни религиозно запретных тем. Случается страшная катастрофа 11 сентября в Америке, и через две минуты в Сети уже появляется анекдот об этом. В этом смысле жанр совершенно циничный» [9. С. 13].

Этнические анекдоты не только отражают реальность, но и предлагают способы взаимодействия с ней, а иногда и остроумный выход из нее, сохраняя за собой функцию народной мудрости.

По этническому анекдоту можно узнать «своего» и распознать «чужого», который, как правило, представлен далеко не комплиментарно. В этнических анекдотах ярко выражена идея «этнического неравенства» и особенно привлекают внимание отрицательные образы «чужих» как представителей иных рас, этносов и культур. Основная цель этнических анекдотов и шуток - осмеяние и оскорбление того или иного этноса, а средством достижения данной цели является язык. Среди основных механизмов осуществления языковой агрессии можно выделить стратегию гиперболизации этнического стереотипа. Те или иные антропологические, социальные, культурные и другие отличия этноса-жертвы расцениваются как недостатки и описываются в шутках и анекдотах в избыточной манере.

Таким образом, в этнических анекдотах и шутках обычно высмеивается одна национальность, у каждого народа существуют своего рода культурные «ready-mades» (шаблоны) и есть свой набор «нелюбимчиков». Что касается англичан, то у них это и «скупые и глупые» шотландцы, и «безнравственные и лживые» валлийцы, а также «агрессивные и недружелюбные» ирландцы.

В XX веке всплеск интереса к «антиирландским» шуткам был обусловлен, на наш взгляд, двумя важными событиями: в 1926 году Ирландия была разделена на отдельные графства, а в конце шестидесятых годов с новой силой разгорелся североирландский конфликт. Ирландцы вновь предстали в анекдотах, карикатурах и шутках неразумными и черными «обезьянами». Проведенное в 1971 году исследование шуток телевизионной программы «Комедианты» показало, что антиирландские шутки – вторые по частоте в их репертуаре (на первом месте – антипакистанские) [4]. В семидесятые годы книги «антиирландских» шуток, продаваемые в Англии на остановках и в других местах массового скопления народа, расходились многотысячными тиражами. С 1977 по 1979 годы издательство «Футура» продало 485000 экземпляров «Официальных ирландских шуток» [1]. Анализ подобных шуток обнаруживает схожие черты как в описании ирландцев XII века, так и в изображении этого народа в XX веке.

На сегодняшний день существует огромное количество антиирландских шуток, которые выкладываются в Сети, печатаются в газетах, рассказываются на телевидении и по радио. Известно, что

британское общество в целом негативно оценивает подобные произведения, однако это обстоятельство не приводит к уменьшению использования этнических анекдотов и рассказов. Как уже было отмечено выше, в них обычно высмеиваются привычки, характер, культура и поведение ирландцев в различных ситуациях, которые формировались в течение долго времени.

В свою очередь антиирландские шутки сложились в довольно распространенный среди британцев стереотип: ирландцы – нация глупцов. Причем этот стереотип распространяется не только на низшие социальные слои (бездомных или алкоголиков), но и на обычных ирландцев: политиков, учителей, клерков, бизнесменов и т.д. Аргументировать данное положение могут следующие анекдоты:

1) Passengers to Amsterdam: you shall start boarding at 2.30 p.m.

Passengers to Nice: you shall start boarding at 2.45 p.m.

Passengers to Dublin: you shall start boarding when the big hand is on twelve and the little hand on 3.

(Пассажирам до Амстердама: Посадка начнется в 14.30

Пассажирам до Ниццы: Посадка начнется в 14.45

Пассажирам до Дублина: Посадка начнется, когда большая стрелка будет на 12, а маленькая на 3.)

2) A disturbance occurred at Hampton Court Maze on Sunday, when a party of Irish trippers panicked. They couldn't find their way in.

(В воскресенье на территории Хэмптон-Корт Лабиринта группа ирландских туристов запаниковала - поднялся хаос. Они не могли найти вход!)

Приведенные примеры свидетельствуют о том, в каком негативном свете можно выставить целую нацию. Многие ирландцы пишут в интернет-блогах о том, что для большинства англичан использование в процессе беседы подобного анекдота является вполне обычным, рутинным, повседневным делом [10]. Это обстоятельство наглядно показывает, что пренебрежительное отношение англичан к своим соседям по Королевству с течением времени не только не изменилось, но стало ещё хуже, чем в средние века.

Проблема пьянства также относится к негативным стереотипам восприятия ирландцев англичанами. Конечно, всему миру известны лучшие марки ирландского виски *Jameson*, *Powers*, *Paddy*, *Middleton*, и при этом все знают о пристрастии самих ирландцев к этому напитку.

Сами ирландцы ничуть не стесняются данного стереотипа и даже в какой-то степени гордятся способностью много пить, но при этом оставаться трезвыми. В антиирландских шутках данный стереотип практически всегда заострённо и шаржировано показывает ирландцев как заядлых алкоголиков, всегда пьяных и безрассудных.

1) Why did God create alcohol? – To stop the Irish from ruling the world! (Почему бог изобрел алкоголь? – Чтобы не дать ирландцам управлять миром!)

2) A drunken Irishman in a pub sees that his friend's glass is empty and asks, «Do you want another one?» The friend replies, «Why would I want another empty glass?» (Пьяный ирландец в пабе видит у своего друга пустую кружку пива и спрашивает: «Хочешь ещё одну?» Друг отвечает: «Зачем мне ещё одна пустая кружка?»).

Безобидная с первого взгляда шутка, напечатанная в одной из лондонских ежедневных газет, привела к судебному иску и штрафу в 100 тысяч фунтов, который эта газета должна была заплатить группе ирландских энтузиастов, заявивших, что подобные шутки оскорбляют их нацию [11]. Таким образом, реакция на подобные шутки может быть очень острой и болезненной.

Следующие анекдоты являются свидетельством того, что англичане высмеивают ирландцев как людей, которым абсолютно не свойственно рациональное мышление.

1) An Irishman walks into a pub and the barman asks him what he would like. The Irishman says, «Well, I'd like to see a minimum price for all alcoholic beverages and a coherent government policy aimed at reducing binge drinking.»

(Ирландец заходит в паб и бармен спрашивает его, чего бы он хотел. Ирландец, не задумываясь, отвечает: «Ну, ну я бы хотел видеть везде минимальные цены на алкогольные напитки и согласованную политику правительства по борьбе с пьянством»).

2) On the bus Paddy got chatting to Murphy who was carrying a bag on his back. «What's in the bag?» asked Paddy. «I'm not going to tell», replied Murphy. «Go on, do.» pleaded Paddy. «Ah, all right then, it's ducks.» announced Murphy. «If I guess how many ducks you have in the bag, will you give me one of them?» enquired Paddy. «Look», said Murphy, «If you guess the correct number, I'll give you both of them.» «Five!» said Paddy triumphantly.

(Падди и Мэрфи едут в автобусе и болтают. И тут Пэдди спрашивает:

«Что у тебя в сумке?» - «Я тебе не скажу!» – отвечает Мэрфи. «Ну, скажи!» - умоляет Пэдди. «Ну ладно, хорошо, это утки!» - говорит Мэрфи.

«А давай, если я угадаю, сколько уток у тебя в сумке, ты мне отдашь одну из них?» - спрашивает Пэдди. «Смотри!» - говорит Мэрфи, - если ты угадаешь правильное число, я тебе обе отдам. «Пять!» - триумфально заявляет Пэдди).

Такие анекдоты ирландцы называют глупыми и не смешными. В свою защиту они приводят довод, который не только показывает, что ирландцы могут за себя постоять, но, если надо, то и высмеять своих обидчиков англичан:

Why are Irish jokes so stupid? – So that English people can understand them.

(Почему ирландские шутки так глупы? – Чтобы англичане могли их понять!).

В последнее время изменились шутки по отношению к Северной Ирландии. Старая формула: «католики и протестанты, которые...» – больше не актуальна. Современные шутки связаны со страхами и жестокостью, а не с религиозной верой.

Например:

1) What's the fastest game in the world? Pass the Parcel in a Belfast pub.

(Какая самая быстрая игра в мире? – Передай сверток (посылку) в пабе Белфаста).

2) Have you heard about the new hospital they're building in Belfast for IRA explosives experts?

(Ты слышал о новом госпитале, который строится в Белфасте для экспертов по взрывам, осуществляемым Ирландской республиканской армией?).

Таким образом, в английском сознании сформирован образ ирландца как представителя иной этнической группы, существенно отличающийся от англичан в плане этнокультурного самоопределения. Национальная и культурная уникальность ирландцев проявляется в историко-культурном наследии, а политические, религиозные и общественные различия между Англией и Ирландией лишь подкрепляют самобытную ирландскую

этническую идентичность. Англичане обычно представляют типичного ирландца на основе собственных наблюдений, либо пытаются найти единый образ ирландского характера, основанный на анекдотах, традиционных представлениях и устойчивых стереотипах. Этнокультурные стереотипы ирландцев достаточно легко прослеживаются сквозь анекдоты и шутки. Для англичан юмор – это неотъемлемая часть их жизни, а специфика английского юмора общеизвестна и является национальной чертой любого британца.

Библиографический список

1. Кертис Л. Все та же старая история: корни антиирландского расизма // Электронный ресурс Интернет: www.gumer.info/bibliotek_Buks/Polit/kert/01.php
2. Паксман Дж. Англия. Портрет народа. СПб.: Амфора, 2009. 380 с.
3. Valley P. Why did the Irishman break the rules? // Independent. 1996. March 20 // Электронный ресурс Интернет: www.independent.co.uk/news/why-did-the-irishman-break-the-rules-1365723.html
4. Judd J. Irish butt of English racism for more than eight centuries // Independent. 1996. September 30 // Электронный ресурс Интернет: www.independent.co.uk/news/irish-butt-of-english-racism-for-more-than-eight-centuries-1342976.html
5. Филиппова М.М. Английский национальный характер. М.: АСТ: Астрель, 2007. 382 с.
6. Тер-Минасова С.Г. Война и мир языков и культур. М.: Слово, 2008. 344 с.
7. Березович Е.Л. Этнические стереотипы в разных культурных кодах // Стереотипы в языке, коммуникации, и культуре. М., 2009. С. 22-31.
8. Новак М.И. Анекдот как культурно-идеологический проект // Мировое культурно-языковое и политическое пространство: взгляд через столетия. Том 1 / Отв. ред. Е.В. Тихонова. М.: РГСУ, 2010. С. 358-363.
9. Новоселова Е. Кто придумывает анекдот? // Российская газета. 15 декабря 2010 г. № 283.
10. Murray D. Why can't anyone take a joke any more? // Spectator. 2010. August 14 // Электронный ресурс Интернет: www.spectator.co.uk/essays/6200998/why-cant-anyone-take-a-joke-any-more.thtml

11. West E. Why don't people make Irish jokes any more? // Электронный ресурс Интернет: www.blogs.telegraph.co.uk/news/author/edwest/

Сведения об авторе

Жерновая Оксана Романовна
кандидат филологических наук, доцент,
зав. кафедрой иностранных языков и лингвокультурологии
ННГУ им. Н.И. Лобачевского
E-mail: oxana.zh@mail.ru

УДК 811.112.2'34:159.942

ДИНАМИЧЕСКИЙ КОМПОНЕНТ ВЫСКАЗЫВАНИЯ КАК СУПРАСЕГМЕНТНОЕ СРЕДСТВО РЕАЛИЗАЦИИ ИРОНИИ В НЕМЕЦКОЙ РЕЧИ

А.А. Кузьмичева

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

В статье на материале немецкого языка проанализирована роль динамического компонента просодической структуры высказывания, реализующей в речи модально-эмоциональную коннотацию «ирония». Просодическая структура высказывания в модально-эмоциональных координатах характеризуется чётким рисунком вариативности динамического параметра в его взаимодействии с темпоральными и мелодическими составляющими структуры. Основной причиной вариативности интенсивности звукового сигнала выступает субъективное - эмоционально окрашенное - отношение говорящего к содержанию своего высказывания.

Ключевые слова: просодия, ирония, немецкий язык, модальность, эмоциональность, коннотация.

The Dynamic Component of the Utterance as a Suprasegmental Means of Expressing Irony in the German Language

Anna Kuzmicheva

The article analyses the role of the dynamic component in the prosodic structure of ironic utterances in the German language. In terms of its modal and emotional parameters, the prosodic structure of such utterances demonstrates significant variations of its dynamic component in its interaction with the temporal and melodic content. The main reason for variations in the intensity of the speaker's voice is the emotionally subjective attitude of the speaker to the content of the utterance.

Key words: prosody, irony, German language, modality, emotionality, connotation.

Проблема разграничения модальности и эмоциональности, а также средств выражения этих категорий уже долгое время находится в центре внимания лингвистических исследований ряда ученых (В.В. Виноградов, Н.Е. Петров, Е.М. Галкина-Федорук, Н.А. Беседина, Н.Ю. Шведова, М.В. Ляпон, Л.Р. Зиндер, Г.В. Валимова, Т.В. Романова, Г.А. Золотова и др.). Эмоциональность, по мнению большинства лингвистов, характеризуется как отношение индивида к явлениям окружающего мира и рассматривается в тесном взаимоотношении с категорией субъективной модальности. Сознание человека не только объективно

отражает действительность, но и привносит нечто субъективно-эмоциональное в эти образы. В данном исследовании эмоциональность рассматривается как неотъемлемая часть категории субъективной модальности, а в связи с тем, что разграничение модальности и эмоциональности не всегда возможно, в исследовании используется термин *модально-эмоциональная коннотация* (МЭК), под которым понимается субъективное отношение (в том числе эмоциональное) говорящего к содержанию своего высказывания.

Коннотация, выражая эмоциональные или оценочные оттенки высказываний, представляет собой информацию, отражающую не сами предметы и явления, а определенное отношение к ним. Модально-эмоциональные коннотации охватывают всю гамму существующих в языке субъективно-эмоциональных оттенков отношения говорящего к сообщаемому, таких, как уверенность, протест, удивление, сомнение, ирония и др. Настоящее исследование посвящено изучению просодических средств выражения модально-эмоциональной коннотации «ирония».

Создание ироничного смысла высказывания обусловлено интенцией говорящего выразить свое отношение к действительности косвенным путем. Ирония, таким образом, может рассматриваться как форма эмоционального освоения действительности, относящаяся к категории субъективной модальности. Обладая скрытой негативной субъективно-оценочной модальностью, ирония позволяет выражать личностное, эмоционально окрашенное отношение к жизненному пространству. Иронизируя, автор выражает свое отношение к действительности опосредованным путем. При этом в качестве основных для создания ироничного смысла могут выступать как лексические и стилистические, так и фонетические средства.

У.П. Энгелер к главным средствам выражения МЭК «ирония» в немецком языке относит такие сигналы, как жесты, мимику, интонацию, стиль, средства пунктуации. Эти сигналы, однако, лишь привлекают внимание слушающего к высказыванию, ирония же достигается путем сложения всей ситуации, контекста и языковой структуры [1. С. 213-215].

Среди сигналов, служащих для выражения иронии, Х. Вайнрих называет мимические, жестикулирующие и интонационные модуляции: подмигивание, покашливание, выразительный (эмфатический) голос и т.п. [2. С. 4-18].

Наряду с контекстом главная роль в выражении иронии отводится интонации. Этот факт отмечается в работах многих отечественных и зарубежных исследователей (С.С. Гурьева, У.П. Энгелер, Х. Вайнрих, М. Кохвакка, М. Клайн и др.).

Согласно М. Клайну, маркеры иронии могут проявляться как в графической, лексической и синтаксической плоскостях, так и на фонетическом уровне как паралингвистические сигналы (интонация, паузы, мимика, жесты) [3. С. 343-355].

С.С.Гурьева выделяет интонацию в качестве главного средства реализации иронии: «...на грамматическом уровне ирония не обладает специальными синтаксическими и морфологическими средствами, способными выражать скрытый смысл высказывания. Следовательно, смысл иронического высказывания формируется в результате столкновения и противоборства средств двух языковых уровней – лексического и фонетического...» [4. С. 158].

Интонационное оформление высказывания, таким образом, играет важную роль в реализации МЭК «ирония». Часто смысл высказывания становится понятен только благодаря интонации. Фонетические особенности речи тесно связаны с ее содержанием, с целями и условиями языкового общения, и все эти формы имеют свои произносительные особенности. Просодические средства, накладываясь на синтаксическую структуру, служат либо дополнительным, либо единственным средством выражения модально-эмоциональных значений.

С целью выявления особенностей просодической структуры (ПС) ироничного высказывания было проведено экспериментально-фонетическое исследование. Экспериментальным материалом исследования послужили записи 780 высказываний, реализованных 13 дикторами, представляющими одну социальную группу: студенты и преподаватели Института фонетики и речевой коммуникации Университета им. Мартина Лютера г. Халле-ан-дер-Заале (ФРГ). Запись экспериментального материала была проведена с соблюдением всех необходимых требований, предъявляемых к фонетическим исследованиям. Для инструментально-акустического анализа было отобрано 168 высказываний, которые были идентифицированы аудитором как передающие значение иронии.

Дикторские реализации обрабатывались с помощью программы цифровой обработки звукового сигнала «PRAAT», позволяющей

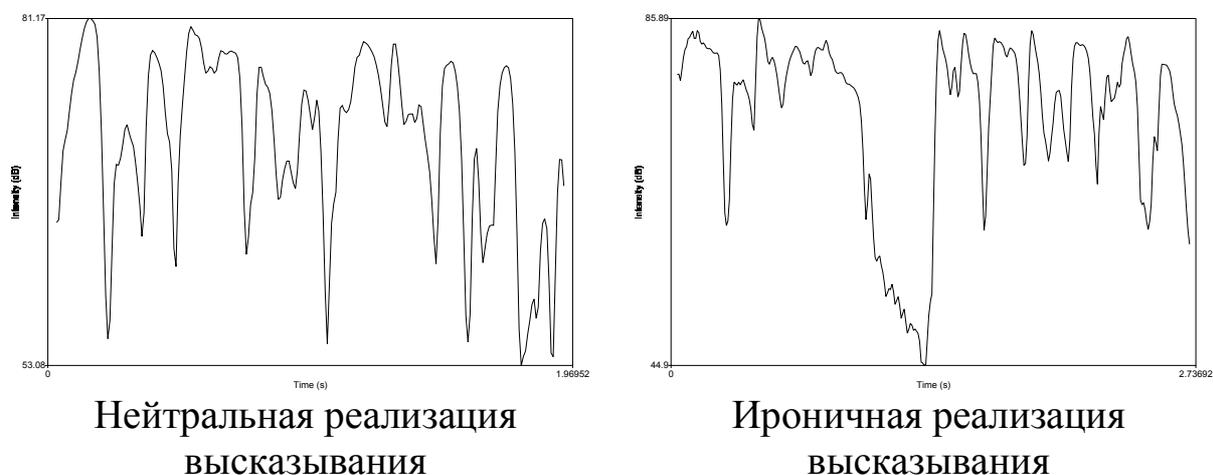
проводить полноценное акустическое исследование с одновременной визуализацией сигнала и всех его параметров. Сравнительный анализ акустических характеристик проводился по темпоральным, тональным и динамическим характеристикам.

Экспериментально-фонетическое исследование показало, что наряду с тональным и темпоральным компонентами ПС высказывания важная роль в реализации МЭК «ирония» принадлежит динамическому компоненту. На материале квазиспонтанной немецкой речи было проведено исследование динамического компонента высказывания.

В ходе исследования были измерены следующие динамические характеристики (в Дб): среднедикторский уровень интенсивности, средний уровень интенсивности высказывания, уровни интенсивности в предъядерной, ядерной и заядерной частях высказывания, максимальный и минимальный пики интенсивности высказывания, диапазон колебаний значений интенсивности во фразе, коэффициент изрезанности контура интенсивности высказывания как отношение числа пиков ко времени фонации.

Так, например, восклицательное предложение: «Es ist natürlich eine außerordentlich große Ehre!», было реализовано нейтрально и с МЭК «ирония». Дигитальный образец речевого сигнала нейтральной и модально-эмоциональной реализаций высказывания в программе PRAAT (огибающая интенсивности) представлен на рисунке 1.

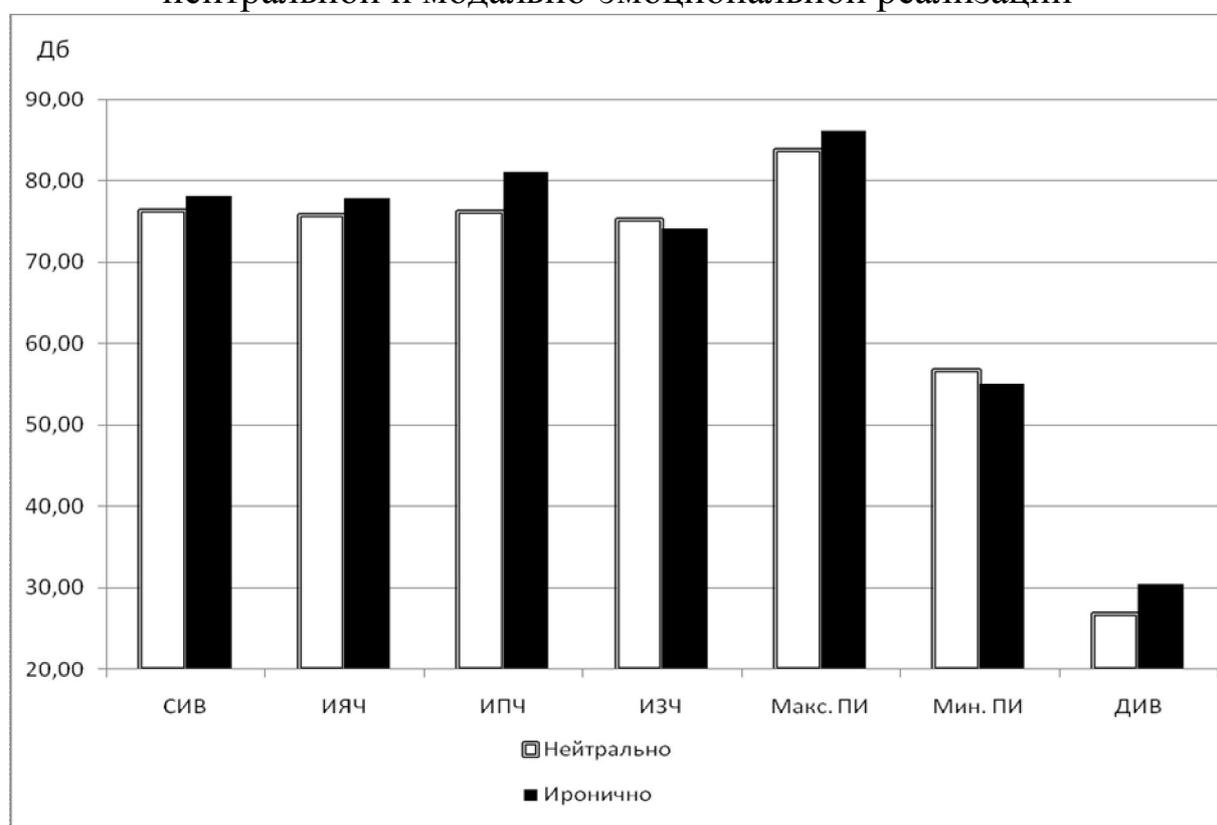
Рис 1. Огибающая интенсивности нейтральной и ироничной реализаций высказывания



Модально-эмоциональная реализация высказывания характеризуется более отчетливым проявлением и взаимодействием просодических средств. Это находит выражение в смещении пика интенсивности в предъядерной части высказывания к началу фразы; в среднем увеличивается показатель интенсивности во всем высказывании. Динамический уровень предъядерной и ядерной частей повышается, контур огибающей интенсивности становится при этом менее изрезанным. Происходит это вследствие того, что более высокий уровень интенсивности отдельных сегментов «поглощает» соседние менее интенсивные пики, таким образом сглаживая общий контур огибающей.

Сопоставление средней интенсивности высказывания (СИБ), интенсивности ядерной части (ИЯЧ), интенсивности предъядерной части (ИПЯ), интенсивности заядерной части (ИЗЧ), максимального пика интенсивности (Макс.ПИ), минимального пика интенсивности (Мин.ПИ) и диапазона интенсивности высказывания (ДИВ) модально-эмоциональной и нейтральной реализаций высказывания представлено на рисунке 2.

Рис. 2. Характер вариативности динамического параметра ПС нейтральной и модально-эмоциональной реализаций



Экспериментально-фонетическое исследование динамического компонента ПС высказывания было проведено в трех коммуникативных типах высказываний.

При реализации МЭК «ирония» в вопросительном высказывании появляется тенденция к увеличению всех показателей интенсивности в целом. Так, диапазон интенсивности в ироничных высказываниях увеличился в среднем на 14,5%. Ироничное высказывание характеризуется также смещением пика интенсивности с ядерной части в предъядерную и снижением интенсивности в заядерной части на 1,8%. Интенсивность ядерной части высказывания увеличивается в среднем на 3,3%. Динамический уровень предъядерной и ядерной частей повышается, контур огибающей интенсивности становится при этом менее изрезанным.

При реализации МЭК «ирония» в повествовательном высказывании наблюдается вариативность следующих компонентов динамического параметра ПС высказывания: повышение уровня интенсивности в высказывании в целом на 3,5%, увеличение диапазона интенсивности на 13%, смещение пика интенсивности к началу высказывания. На 3,6% увеличивается интенсивность ядерной части высказывания. Коэффициент изрезанности огибающей контура интенсивности остается практически одинаковым.

Восклицательные высказывания, реализованные с МЭК «ирония», характеризуются незначительным увеличением интенсивности в высказывании в целом, расширением диапазона интенсивности высказывания на 27%, смещением пика интенсивности с ядерной части в предъядерную, а также уменьшением интенсивности в заядерной части высказывания на 3,9% и повышением максимального пика интенсивности на 5%. Контур огибающей интенсивности становится менее изрезанным.

Таким образом, анализ просодической структуры реализаций нейтральных и ироничных вариантов высказываний позволил сделать следующие выводы о степени участия динамического компонента в реализации МЭК «ирония»:

- Ироничные высказывания характеризуются как положительными, так и отрицательными показателями составляющих динамического компонента ПС высказывания.

- Диапазон интенсивности высказывания в модально-эмоциональных координатах реализации во всех коммуникативных

типах увеличивается в среднем на 18%, происходит смещение пика интенсивности в предъядерную часть высказывания, контур огибающей интенсивности становится менее изрезанным.

• Проведенный инструментальный экспериментально-фонетический анализ доказывает, что МЭК «ирония» реализуется в речи не только лексическими и лексико-грамматическими средствами или их взаимодействием с интонацией, но и путем только просодических средств, которые, модифицируясь, образуют в речи определенную просодическую структуру, коррелирующую с данной коннотацией. Одним из важнейших компонентов ПС является ее динамический параметр. Основной причиной вариативности динамического параметра выступает субъективное эмоционально окрашенное отношение говорящего к высказыванию.

Библиографический список

1. Engeler U.P. Sprachwissenschaftliche Untersuchung zur ironischen Rede / Dissertation. Zürich: Universität Zürich, 1980 S. 213-215.
2. Weinrich H. Phonologie und Sprechpause // *Phonetica*. V.7. 1961. S. 4–18.
3. Гурьева С.С. Иронические сигналы // Материалы ежегодной научной конференции преподавателей и студентов МГЛУ. Ч.2 Минск, 2001. С. 156-159.
4. Clyne M. Einige Überlegungen zu einer Linguistik der Ironie // *Zeitschrift für deutsche Philologie*. Berlin: Schmidt, 1974. S. 343–355.

Сведения об авторе

Кузьмичева Анна Александровна
аспирант кафедры немецкой филологии
НГЛУ им. Н.А. Добролюбова
E-mail: anna_fromm@mail.ru

УДК 811.111:316.28

ГАРМОНИЗАЦИЯ МЕЖЛИЧНОСТНОЙ ИНТЕРАКЦИИ НА СТАДИИ ПОДДЕРЖАНИЯ КОММУНИКАТИВНОГО АКТА

М.Л. Курьян

*Нижегородский филиал Национального исследовательского университета
«Высшая школа экономики», Нижний Новгород*

Успешное осуществление центральной фазы межличностной коммуникации во многом зависит от способности коммуникантов поддержать атмосферу неконфликтного, гармоничного общения. Для реализации данной задачи участник общения, выполняющий роль «говорящего», может использовать определённые коммуникативные стратегии, в основе которых – концентрация на собеседнике и действия по увеличению его вовлечённости в процесс общения. К таким стратегиям относятся до-сообщения, «артистические антракты», контактоподдерживающие вопросы.

Ключевые слова: межличностная коммуникация, коммуникативные стратегии, гармонизация межличностного взаимодействия, роль говорящего.

Maintaining Successful Interpersonal Communication

Maria Kuryan

Successful maintenance of interpersonal interaction depends to a large extent on the ability of the participants to build and develop rapport. To achieve this, the communication participant performing the role of ‘the speaker’ may use other-enhancement strategies, aimed at concentration on the listener and his/her involvement in interaction. Such strategies include pre-messages, narrative insertions, and questions for keeping the conversation going.

Key words: interpersonal communication, communication strategies, successful interaction, the role of ‘the speaker’.

Межличностная коммуникация определяется речевым поведением коммуникантов и их способностью им управлять. Важнейшее значение имеют форма и содержание коммуникативных действий партнёров, а также их стратегическая организация, которые могут способствовать или препятствовать достижению успеха в общении. Вероятностный характер успеха межличностного взаимодействия обуславливает необходимость изучения влияющих на него факторов, что может повысить качество коммуникации.

Для повседневного коммуникативного взаимодействия важными характеристиками представляются неконфликтное осуществление интеракции, ее позитивная тональность, достижение коммуникантами личностных целей без ущерба для целей

собеседника. Условно коммуникативный акт делят на три фазы – инициирование коммуникации, её поддержание и завершение. Все данные этапы неразрывно связаны между собой, при этом каждый обладает собственной значимостью, заключающейся в наборе специфических характеристик и выполняемых задач.

Если на фазе инициирования коммуникации важно успешно начать речевое взаимодействие, создав такой коммуникативный климат, который располагал бы к общению и способствовал бесперебойному протеканию беседы, то на центральной фазе интеракции необходимо совершать дальнейшие действия для гармонизации общения (то есть для поддержания контакта и увеличения межличностной аттракции при соблюдении принципов вежливости). Важными характеристиками рассматриваемой фазы выступают качество осуществления отправления и принятия сообщений, а также динамизм развёртывания коммуникации. Умение заинтересовать собеседника, проявляя при этом собственную заинтересованность в нём и его сообщении, умение «настроиться на волну» партнёра по общению и организовать своё коммуникативное поведение, принимая во внимание его психофизическое состояние и требования ситуации, необходимы для удачного взаимодействия.

Среди коммуникативных задач, решаемых на центральной стадии общения, можно выделить следующие: поддержание внимания и заинтересованности собеседника; стимулирование развития беседы; контроль понимания; увеличение межличностной аттракции и поддержание благоприятного коммуникативного климата.

Основной линией поведения, направленного на гармонизацию межличностного взаимодействия на рассматриваемой стадии коммуникации, является концентрация на партнёре, проявляющаяся в установлении отношений взаимопонимания и уважения, исключении конфронтации, ориентировке на кооперативное общение.

Сообщая что-либо партнёру (будь то когнитивная информация, передача которой следует после начального обмена коммуникативными ритуалами, или индексическая – в случае «развёртывания» фатической беседы и дальнейшего взаимодействия в её рамках), важно при помощи вербальных и невербальных средств выстроить своё речевое послание так, чтобы оно было воспринято верно и адресат был настроен на его получение, заинтересован в нём.

Использование речевых стратегий, которые обеспечивают подготовку адресата к восприятию передаваемого сообщения и вовлекают его в полной мере в общение, способствует поддержанию коммуникативного комфорта. Кроме того, не меньшую роль в гармонизации межличностной коммуникации играют стратегии, направленные на демонстрацию интереса и внимания во время восприятия сообщения. Соответственно, коммуникативное поведение в процессе центральной фазы общения может быть рассмотрено в двух аспектах – с точки зрения применения речевых стратегий со стороны слушающего и со стороны говорящего.

Неслучайно подобного деления при описании стадии поддержания коммуникации придерживаются многие лингвисты [1, 2, 3, 4]: оно позволяет учитывать специфику речевого поведения коммуниканта в роли говорящего и слушающего, а также делает возможным его глубокий и последовательный анализ.

В процессе развёртывания коммуникации собеседникам приходится неизбежно делить роли говорящего и слушающего. Время говорения одного из коммуникантов может превосходить время говорения другого; кроме того, отдельные коммуникативные акты характеризуются ролью одного из собеседников преимущественно как говорящего, а другого – преимущественно как слушающего. В подобных случаях количественный показатель может восприниматься как ведущий и позиция говорящего будет казаться более инициативной и активной. Для избежания этого важно выстраивать процесс межличностного взаимодействия таким образом, чтобы на первый план выходил качественный параметр. То есть принципиальным должно быть не то, сколько времени коммуникант тратит на говорение или слушание, а то, как он ведёт себя по отношению к собеседнику во время исполнения той или иной роли.

Объектом исследования статьи являются стратегические средства успешного осуществления центрального этапа коммуникации, применяемые говорящим.

На рассматриваемой стадии коммуникации для говорящего существенно донести до адресата своё послание, обеспечивая его внимательное, заинтересованное и благожелательное восприятие. Успешному поддержанию коммуникации, таким образом, способствуют действия по привлечению внимания адресата к сообщению и интенсификации его заинтересованности в нём;

вовлечению слушающего в процесс передачи сообщения и персонализации данного процесса; проверке понимания (что является особенно важным), внимания, степени доверия по отношению к обсуждаемому предмету. При этом одним из центральных компонентов успешности является забота о «хорошем самочувствии» собеседника.

К стратегическим средствам реализации упомянутых задач относятся до-сообщения, «артистические антракты», контактоподдерживающие вопросы.

1. До-сообщения

Действенным средством, позволяющим «настроить» собеседника на получение той или иной информации, являются так называемые до-сообщения. Они представляют собой «высказывания, которые не содержат объективной информации (или содержат лишь её незначительную – тематическую – часть), а только предваряют такую информацию, подготавливая слушающего к её получению» [5. С. 7]. Примерами подобных высказываний могут быть: I've got some news here; There is something I want to ask you; Today I saw Tom – he told me something really funny.

Данные высказывания могут включать аттрактанты внимания, представленные стереотипными единицами в форме повелительных конструкций: Look; Listen; Wait и междометных апеллятивов: Hey; Here; There, которые способствуют переключению адресата на сообщение, помогая сконцентрироваться на нём:

Tammy: **Wait – there was something I wanted to ask you.**

Reid: Yeah? What was that? [6. С. 64]

Из высказываний-до-сообщений путём эллипса возникают контактоподдерживающие клише типа Guess what(?); Do you know what(?); I tell you what. Они могут как получать ответную реакцию, то есть отчасти сохранять свою вопросительную природу; так и оставаться без ответа, не претендуя на него:

1) **“I tell you what, though”.**

“What?”

“You were cool in those days, you know. There were some great stories about you.” [7. С. 41]

2) Mary: I'm just catching up on bills here... **tell you what** it's strange kind of math, a finance charge, voodoo economics.

Ron: This is a very nice garage. [8. С. 46]

Подобные клише воспроизводятся чаще всего автоматически; однако, если контролировать их активное, и при этом уместное, использование, возможно стимулировать развитие речевой коммуникации и продемонстрировать адресату значимость его роли в качестве слушающего.

При помощи до-сообщения адресант не только подготавливает адресата к последующему коммуникативному посланию, но и выражает собственное отношение к нему, тем самым облегчая собеседнику ориентацию в своём когнитивном пространстве: I want to ask you a rather particular question; I've got some terrific news here; I have something really important to tell you.

Благодаря до-сообщению, предшествующему негативной информации, имеющей отношение к собеседнику, возможно продемонстрировать ему поддержку, участие, выразить сожаление по поводу случившегося и т. д.:

1) **"I hate to break it to you, Duffer, but this lake we're sitting on ain't yielded..."** [9. С. 127]

2) "To what do I owe this pleasure?" asked Ginny, pulling up a chair for Ian.

"Bad news, I'm afraid", he said, sitting down. [7. С. 184]

Преувеличение фактов (как в рамках до-сообщения, так и, в целом, в ходе повествования или описания чего-либо) может быть использовано говорящим как особый способ интенсификации внимания и заинтересованности собеседника, а также для расположения его к себе: It was a longest line ever; It was a most boring meeting; I've never seen such a crowd; You'll never guess; You'll never believe. Например:

1) "But listen to this", butted in Geoff. "One was picked up by some jet to go to some millionaire's wife in America and the other's gone to – **you'll never guess this one, never in a million years.**" [10. С. 254]

2) "Guess what?" she whispered. I looked at her blankly. I couldn't have guessed what if my life depended on it. "I haven't the faintest clue".

"I can see that from your face", she said. "I think I'd better tell you **but you'll never believe me.**" [7. С. 280]

Рассматриваемый приём ведёт к оживлению общения и созданию особой эмоциональной атмосферы, которой в определённых случаях не чужд игровой элемент.

2. «Артистические антракты»

До-сообщения могут предварять как краткую информацию относительно окружающей коммуникантов обстановки или самих коммуникантов, так и предшествовать относительно развёрнутому рассказу, связанному, как правило, с уже произошедшими событиями.

Согласно исследованию К. Чипен, на «рассказ» (“story”) отводится большая часть времени в повседневной неформальной беседе [11. С. 82]. Действительно, в процессе поддержания общения коммуниканты могут использовать рассказ, шутку, анекдот для того, чтобы развлечь собеседника. Например:

Loise: Where did you go?

Pamela: Over to Mary’s. You know, she is the absolute best: she tells the funniest stories in the world. D’you know what happened? Last week, Ted – that’s her brother – took his daughter to the ballet...Well, she watched all these girls going up on their toes and dancing about – and you know what she said at the end? “Daddy, why don’t they just get taller girls?” [12. С. 87]

Как отмечает Н.Д. Арутюнова, «адресат как зритель и ценитель самим своим присутствием стимулирует артистические антракты (шутки, остроты, пародирование и т. п.), претендующие не более чем на поощрительную реакцию собеседника» [1. С. 361]. Подобная «поощрительная реакция» представляет собой индикатор благожелательного отношения к партнёру по общению и является своеобразным «вознаграждением» за его стремление быть приятным и интересным собеседником. Б. Бёрлесон относит умение развлечь собеседника каким-либо рассказом, шуткой и даже сплетней (“narrative skill”) к восьми основополагающим коммуникативным умениям, подчёркивая важность владения им для компетентного осуществления межличностной коммуникации [13. С. 70].

«Артистические антракты» служат солидаризации собеседников; в условиях неформальной коммуникации между друзьями, близкими знакомыми они как нельзя лучше способствуют поддержанию межличностной аттракции и обеспечивают гармоничное протекание беседы. Несмотря на то, что подобные действия в рамках коммуникативного акта могут казаться «моновыступлением» со стороны их инициатора, они представляют собой неотъемлемую часть диалогового взаимодействия, в котором участие обеих сторон равноценно и подразумевает совместный вклад в координирование общения.

По замечанию Г. Кларка, повествовательные «вставки» в диалог нуждаются в определённом оправдании, так как коммуниканты должны достичь согласия относительно того, кто будет выступать в роли рассказчика, что будет рассказано и когда это будет рассказано [14. С. 346]. Именно поэтому перед непосредственным началом повествования производится подготовка слушающего к его восприятию и/или проверяется его желание слушать данное повествование.

В процессе повествования адресанта, описания им какого-либо эпизода эффективным представляется использование цитируемой речи вместо косвенной. Данный приём делает собеседника ближе к описываемым событиям, создавая иллюзию его личного присутствия при них:

“So, what did you say?” Jean heard the blonde woman in front of her talking to her friend.

“Well,” the darker woman began, **“I said I’m not having that woman there. I don’t see why I should.”** [15. С. 23]

Использование настоящего времени вместо прошедшего служит тем же целям. Говорящий стремится к тому, чтобы его рассказ стал наиболее впечатляющим и ёмким, максимально «реальным» для слушающего:

1) “Bob MacQueen was round at my house last week,” he said in his slow, emphatic pronunciation... “We were talking about you. There I was,” he said bitterly, his lips thinning as he drew them against his teeth, “thinking I was in for a quiet night... **Then what happens? The doorbell rings... And who’s there? Bob MacQueen’s there.**” [16. С. 40]

2) “So after that you wrote him a letter,” I say, trying to move her along...

“**After that,**” she says, **“I go home and spend a completely sleepless night. I don’t even close my eyes...”** [17. С. 95]

3. Контактподдерживающие вопросы

Разнообразные по своей структуре и семантике, но объединённые общей прагматической функцией, контактподдерживающие вопросы позволяют удерживать и контролировать внимание собеседника, а также стимулировать его ответную реакцию. Зачастую они являются квазивопросами, требующими не ответной, а респонсивной реакции (то есть выполняют чисто реагирующую функцию). Для активизации

собеседника могут использоваться как вопросительные междометия типа Eh? Well? Huh? See?, так и разделительные вопросы:

1) “**Well?**” asked Liz, after a minute’s silence. “What is it, Gem? I never asked you before. I didn’t want to influence you. Get involved. Maybe that was wrong but – ” [18. С. 151]

2) “I guess, you want to go, **don’t you?**” [9. С. 120]

Контактоподдерживающие вопросы также позволяют проверять восприятие и понимание собеседника: You know what I mean? Do you see my point? Do you understand? Реакция партнёра на них может помочь говорящему проконтролировать степень участия слушающего в общении и удостовериться в ясности и доступности собственного сообщения:

“I thought you’d be home tonight,” he said tightly. “I made sure that I wasn’t meeting anyone because I thought you’d be home tonight”.

“I’m sorry,” she said. “I really am. It’s – well, there’s a lot of people staying and I didn’t want to be the only one. **You understand?**”

He exhaled slowly. “**I understand.**” [18. С. 251]

Проверка степени вовлечённости собеседника в коммуникацию, его активности как слушающего и его отношения к сообщению может производиться директивным способом при помощи недесемантизированных вопросов: Do you hear? Do you believe me? Are you listening?, особенно в случае, если у говорящего есть подозрения о том, что его сообщение воспринимают недостаточно внимательно или недостаточно ему доверяют:

1) “... I shouldn’t have a relationship for at least a year because I’m a relationship addict”, Jude went on. “...**Bridge? Are you listening to me?**”

“Yes, yes, sorry”. [19. С. 220]

2) “**You do believe me, don’t you, Bradley** – it’s rather important that you should...” [20. С. 45]

К контактоподдерживающим вопросам можно отнести рефлексивные вопросы адресанта, которые формально задаются адресату, однако отвечает на них сам адресант. Они являются приёмом удержания роли говорящего, сопровождаемым имплицитным утверждением единства хода мыслей коммуникантов:

Duff: Ronnie, people like you don’t go fishing for no good reason. Do you think a man becomes a cop because he feels all is right with the world? Hell, no. Psychiatrists, you think they go into all that education

because they wanna help other people? Hell, no – they got serious problems they need solving in their own heads. [9. С. 128]

Вполне закономерно то, что пренебрежение стратегиями завоевания интереса и внимания собеседника, игнорирование его реакции могут привести к снижению качества коммуникации, ослаблению обратной связи и, как следствие, возникновению коммуникативного дисбаланса и дискомфорта.

Поведение говорящего, полностью сконцентрированного на себе и своём сообщении, который не замечает собеседника и его реакции, является образцом так называемого «нарциссизма в общении» (conversational narcissism) [21]. Нарциссизм связывают с захватом инициативы в коммуникации и подавлением партнёра. Желание доминировать в общении, демонстрировать собственное превосходство и значимость, выдвигать на первый план собственную личность является типичным проявлением нарциссизма. Данное поведение имеет яркую выраженность и на невербальном уровне: “Conversational narcissists are known to use nonverbal, exhibitionist behaviors such as exaggerated gestures in order to maintain conversational control, and they tend to be insensitive and nonresponsive to others” [22. С. 65]. Подобный эгоцентризм представляет собой деструктивную форму взаимодействия и выступает серьёзным барьером межличностной коммуникации.

Погрешности в способе передачи сообщения также нередко ведут к затруднению развития интеракции и неудовлетворённости коммуникантов процессом общения. Наиболее явными помехами в изложении информации выступают неоправданные повторы, нечёткость, излишние детали или, напротив, чрезмерная сжатость изложения.

Кроме того, к примерам неудачного изложения сообщения относятся случаи, когда коммуникант не заканчивает собственную мысль и нечётко выражает собственное отношение к теме, обсуждаемой с собеседником и связанной с ним:

Jon: It's not that I don't like it-

Vince: But?-

Jon: But nothing.

Vince: So?-

Jon: So nothing-

Vince: OK.

Jon: ОК.

Vince: Excellent.

Jon: Fine. [23. С. 6]

Таким образом, при передаче сообщения говорящий должен уделять особое внимание его содержанию и форме, контролировать реакцию адресата, регулировать качество обратной связи и управлять коммуникативной обстановкой. Значимость данных действий связана с тем, что они выходят за рамки управления диалогом и связаны с управлением межличностными отношениями.

Библиографический список

1. Арутюнова Н.Д. Фактор адресата // Изв. АН СССР. Сер. лит. и яз. 1981. Т. 40. № 4. С. 356-367.
2. Чхетиани Т.Д. Метакоммуникативные сигналы слушающего в фазе поддержания речевого контакта // Языковое общение: единицы и регулятивы. Калинин, 1987. С. 103-106.
3. Винокур Т.Г. Говорящий и слушающий. Варианты речевого поведения. М.: Наука, 1993. 172 с.
4. Морова О.Л. Средства речевого контакта в различных функциональных стилях: Автореф. дис. ... канд. филол. наук. Саратов, 1997. 18 с.
5. Воронина Е.В., Снегирева Т.А. О языковых средствах речевого контакта в современном английском языке // Теория и практика лингвистического описания разговорной речи. Горький: Изд-во ГГПИ, 1980. Вып. 2. С. 3-8.
6. Cunningham A. № 11. (Blue and White) // Humana Festival'2000. Hanover, New Hampshire: SKA Smith and Kraus Book, 2000. P. 47-104.
7. Gayle M. Turning Thirty. London: Flame Hodder&Stroughton, 2000. 350 p.
8. Ackerman J. Stanton's Garage // Humana Festival'93. Newbury, VT: A Smith and Kraus Book, 1993. P. 1-52.
9. Kling K. The Ice-Fishing Play // Humana Festival'93. Newbury, VT: A Smith and Kraus Book, 1993. P. 113-149.
10. Corbett V., Hopkirkand J., Pollard E. Spalsh. London: Headline, 1995. 467 p.
11. Cheepen C. The Predictability of Informal Conversation. London: Pinter Publishers, 1988. 129 p.
12. Shatter P. Five Finger Exercise // Modern English Drama. М.: Raduga Publishers, 1984. P. 33-156.

13. Burleson B.R. Comforting as Social Support: Relational Consequences of Supportive Behaviors // *Personal Relationships and Social Support*. London: Sage, 1990. P. 66-82.
14. Clark H. *Using Language*. Cambridge: Cambridge University Press, 1996. 432 p.
15. Cassidy A. *Shopping for One* // *British Short Stories of Today*. London: Penguin Books, 1987. P. 23-25.
16. Dunn D. *Getting Used to It* // *British short Stories of Today*. London: Penguin Books, 1987. P. 40-50.
17. Wain J. *The Valentine Generation* // *20th Century English Short Stories*. London: Nelson, 1990. P. 91-100.
18. O'Flanagan Sh. *Far From Over*. London: Headline, 2000. 410 p.
19. Fielding H. *Bridget Jones. The Edge of Reason*. New York: Viking, 2004. 338 p.
20. Murdoch I. *The Black Prince*. London: Penguin Books, 1975. 416 p.
21. Vangelisti A.L., Knapp M.L., Daly J.A. *Conversational Narcissism* // *Communication Monographs*. – 1990. – Vol. 57. – P. 251-274.
22. Littlejohn S., Foss K. *Theories of Human Communication* (8th ed.). Belmont, CA: Thomson Wadsworth, 2005. 388 p.
23. Belber S. *Tape* // *Humana Festival'2000*. Hanover, New Hampshire: SKA Smith and Kraus Book, 2000. P. 1-45.

Сведения об авторе

Курьян Мария Львовна
кандидат филологических наук,
старший преподаватель кафедры иностранных языков
Нижегородского филиала
Национального исследовательского университета
«Высшая школа экономики»
E-mail: mashaposhnikova@yandex.ru

УДК 811.133.1'373.45

К ВОПРОСУ О СЕМАНТИЧЕСКОЙ СТРУКТУРЕ ЗАИМСТВОВАННЫХ СЛОВ-РЕАЛИЙ

М.А. Мазанова

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

В статье рассматриваются подходы к компонентному анализу заимствованных слов-реалий и к определению статуса ксеногенного семантического признака в их семантической структуре. Данная стратегия учитывает такой параметр, как пригодность прагматической ситуации, в рамках которой определяется противопоставление семем, а также позволяет определить степень натурализации слова-реалии в принимающем языке.

Ключевые слова: заимствованные слова-реалии во французском языке, семантический анализ, натурализация заимствованных слов-реалий.

On the Semantic Structure of Realia Loanwords

Maria Mazanova

The article deals with approaches to componential analysis of realia loanwords and to ways of determining the status of xenogenetic semantic components in their semantic structure. This strategy takes into account the validity of the pragmatic situation, which determines the opposition of the signified and helps determine the degree of loanwords' naturalization in the receiving language.

Key words: realia loanwords in the French language, componential analysis, loanword naturalization.

В связи с усилением процесса взаимопроникновения культур, с одной стороны, и стремлением к национальному своеобразию, с другой, определенный интерес представляет проблема инокультурного в языке, в различных типах дискурса и в художественной литературе. В исследованиях неоднократно отмечалось, что слова-реалии, вследствие своей референциальной безэквивалентности, являются основными носителями национально-локального колорита, который традиционно понимается как совокупность особенностей и своеобразия культуры. Это та окрашенность слова, которую оно приобретает благодаря принадлежности его денотата к данному народу, определённой стране, конкретной исторической эпохе [1. С. 21].

С. Влахов и С. Флорин справедливо отмечают, что национальный колорит, отражающий тесную связь обозначаемого словом-реалией предмета, понятия, явления с народом или страной,

входит в его предметное содержание [2. С. 39]. Существует также точка зрения, согласно которой слова-реалии как особая группа слов иноязычного происхождения – категория лексико-семантическая, и что ее выделение происходит на основе семантического признака соотнесенности с действительностью другого народа – носителя другого языка, который может расцениваться как дистинктивный [3. С. 16]. В настоящей статье предлагается называть инвариант признака, ответственного за национально-локальный колорит, *ксеногенным*. Чтобы решить, является ли данный признак дистинктивным (видовым), необходимо прибегнуть к процедуре противопоставления близких семем, объединенных общим родовым признаком внутри одной таксемы. Таксема при этом понимается как минимальная парадигма, множество лексических единиц низшего порядка, внутри которого определяются видовые семы, а также родовые семы малой степени обобщения [4. С. 52].

В определении статуса ксеногенного семантического признака в иерархической структуре семем (то есть содержаний) слов-реалий есть определенные трудности, обусловленные тем фактом, что зачастую бывает сложно установить внутрисистемные связи данных семем, а также определить релевантность таксономий.

Чтобы принять или отвергнуть положение о дистинктивном (видовом) статусе ксеногенных признаков, рассмотрим дефиниции некоторых слов-реалий, относящихся к алкогольным напиткам: «vodka» - eau-de-vie de grain (seigle, orge). Vodka russe, polonaise [5]; «whisky» - «eau-de-vie de grains (seigle, orge, avoine, maïs), fabriquée dans les îles Britanniques et en Amérique du Nord [5]; «saké» - boisson alcoolique (entre 11 et 17 %) japonaise, fabriquée par fermentation du riz [6]; «tequila» - Alcool d'agave, liqueur couramment consommée au Mexique [5]; «raki», en Turquie, eau-de-vie de raisin ou de prune aromatisée à l'anis (Larousse); liqueur d'Orient, eau-de-vie parfumée à l'anis [5].

Как видно из представленных дефиниций, лексикография, как правило, учитывает национальную специфику вышеуказанных алкогольных напитков. Однако, однозначно констатировать дифференциальный статус признаков /русск./ и /англосакс./ можно лишь в паре «vodka» - «whisky», так как в данной паре имеется минимальное основание для сравнения: общая сема /из зерновых/.

Представим следующую схему взаимоотношений в языке лексем, обозначающих данные напитки:

Таксема с родовой семой 1:	//алкогольные напитки//	
Родовая сема 2:	/из зерновых/	
Дифференциальные семы:	/славянск. /	/англосакс./
Семемы:	‘vodka’	‘whisky’

В данном компонентном описании в таксеме с ингерентным родовым признаком 1 //алкогольные напитки// представлены семемы с ингерентным родовым признаком малой степени обобщения 2 /из зерновых/, а признаки /славянск./ и /англосаксонск./ выступают в качестве ингерентных видовых (дифференциальных) сем для содержаний (семем) ‘vodka’ и ‘whisky’.

Тем не менее, принимая во внимание относительность противопоставления между видовыми и родовыми семами, которое зависит от определительного множества, охватывающего тематическое пространство, связанное с опытом группы [7. С. 97], [4. С. 55], [8. С. 18], можно истолковать ксеногенный признак как родовой для макрокласса, в котором объединяются реалии иных культур. В подклассы данного класса войдут, например, славянские, японские, мексиканские и прочие понятия и объекты. Иначе говоря, можно признать за ксеногенным признаком статус мезородового - общего для определительного множества или семантической области. В данных областях, наряду с прочими, вычленяются таксеммы алкогольных напитков:

Области с мезородовой семой:	//славянск.// /японск.// //мексиканск.// //турск.// //англосакс.//				
Таксеммы с родовой семой	//алкогольные напитки//				
Дифференциальные семы:	/из злаков/	/из риса/	/из агавы/	/из винограда, слив/	/из злаков/
Семемы:	‘vodka’	‘saké’	‘tequila’	‘raki’	‘whisky’.

Такое представление было бы признанием наличия в языке подсистем, свидетельствующих как о замкнутости саморефлексирующего исконно-национального сознания, так и о контактной смежности его границ с инациональным, которое также подвергается попыткам осмысления.

Целесообразность рассмотрения экзотической лексики отдельно от общеупотребительной можно продемонстрировать и на примере разграничения омонимов, имеющих различную этимологию. Так,

например, лексическая единица «gaucho» имеет две дефиниции в словаре «Le nouveau Grand Robert de la langue française»: 1. Gauchiste; Partisan extrême des solutions de gauche, révolutionnaires, dans un parti. 2. Berger chargé de surveiller les troupeaux dans les pampas de l'Amérique du Sud [5].

В области //политика// данная лексема выражает семему 'приверженец левых взглядов', а в области, которую можно было бы именовать как //экзотические, чужеземные или ксеногенные объекты и явления// - семему 'гаучо', 'пастух в Южной Америке'. Между тем, для сопоставления семем 'gaucho' *гаучо* и, например, 'cow-boy' *ковбой*, можно предложить два вида анализа: 1) противопоставить данные семемы по дифференциальному ксеногенному признаку /североамериканское/ vs /латиноамериканское/ внутри таксемы /пастухи/; 2) рассматривать их независимо в рамках каждой из областей - //североамериканское// и //южно- или латиноамериканское//.

Второй вариант представляется нам все же более уместным, так как прагматическая ситуация выбора между ковбоем и гаучо, предполагаемая в варианте 1, представляется сомнительной.

Выделение ксеногенного признака в качестве мезородового для всего класса реалий кажется удобным еще и потому, что часто бывает практически невозможно противопоставить слову-реалии хотя бы одну лексему с другим вариантом ксеногенного признака или без такового, то есть подобрать в языке подходящую таксономию. Некоторые ученые отмечают так называемую «семантическую недостаточность», агнонимичность, отсутствие в значении дифференциальных признаков, системных связей и т.п. в предметно-ориентированных лексических единицах с малой или нулевой частотностью, к которым относятся реалии культуры, такие как историзмы, экзотизмы, специальные слова. Иногда понимание значения подобных единиц весьма смутно и ограничивается лексикализацией ксеногенного признака, например: «это нечто японское». Так, опрос франкоязычных респондентов продемонстрировал, что даже те заимствованные культуроспецифичные слова, которые вошли во многие толковые словари (*isba, kvass, samovar, soviet*), остаются зачастую непонятными для носителей французского языка [9. С. 94]. Легкость определения отдельных признаков в значительной мере обусловлена степенью

распространения самого предмета, обозначаемого данным словом, т.е. его «денотативной частотностью» [10. С. 67].

Таким образом, определение классов, внутри которых взаимоопределяются семемы, зависит от прагматических условий. При этом в системе языка ведущая роль принадлежит так называемым «глобальным прагматическим условиям», а в контексте – «локальным прагматическим условиям», детерминирующим определительные множества [4. С. 37]. Это значит, что сема определяется через отношения между семемами, а эти отношения детерминируются, в свою очередь, лингвистическим и ситуационным контекстом.

Думается, что в отношении семем вышеупомянутых алкогольных напитков все рассмотренные варианты представления в языке, пожалуй, имеют право на существование, так как тест на «пригодность прагматической ситуации» выбора алкоголя в данном случае не может дать однозначного решения: можно исходить как из национальных, так и из диетарных предпочтений. Подобным же образом критерием отнесения некоего растительного плода к фруктам или овощам является либо ботаническая классификация, либо кулинарный критерий [11. С. 110]. Иногда важно бывает не столько определение статуса ксеногенного признака в иерархии семемы, сколько его релевантность для интерпретации в условиях контекста, тем более, что от таксемы к таксеме статус ксеногенного признака может занимать различные положения в иерархии.

Вместе с тем, в исторической перспективе лексическая единица, точнее, план ее содержания – семема, может утрачивать статус экзотизма, то есть натурализоваться, и тогда ингерентный некогда ксеногенный признак переходит в разряд афферентного. Благодаря возникновению новых прагматических ситуаций употребления заимствованной лексемы, не связанных с локально-национальным ксеногенным гештальтом, возможна натурализация слова-реалии в принимающем языке. Например, в такой семеме как *'guitare'* признак /испанск./ может быть расценен сегодня не иначе как афферентный, находящийся в сильной зависимости от контекста*, в то время как

* Аналогично тому, как это имеет место в русском языке. Так, например, в сочинении Козьмы Пруtkова афферентный признак /испанск./ в содержании 'гитара' реализуется под воздействием изотопного контекста: Дайте мне мантилью/ Дайте мне гитару / Дайте Инезилью, / Кастаньетов пару....

ингерентные родовые и дифференциальные признаки данной семемы определяются в соответствии с существующей таксономией струнных музыкальных инструментов. В некоторых кодифицированных словах-реалиях, подвергшихся семантической эволюции в принимающем языке, может наблюдаться изменение статуса ксеногенного признака в новых значениях лексемы.

Рассмотрим пример нумизматической реалии – лексему «копеек». Для данной лексемы словарь *Le Grand Robert de la langue française* дает два значения, различающихся одной семой /очень мелкая/:

1. Monnaie de la Russie, puis de l'Union soviétique, valant le centième du rouble;

2. Loc. Fam. Ne pas avoir un kopeck : ne pas avoir d'argent du tout (Pas un centime, un rond, un sou). [5].

Рассмотрим подробнее обе дефиниции:

1. Monnaie russe, centième du rouble.

/монета/ (ингерентная родовая сема 1)

/русская/ (ингерентная родовая сема 2)

/сотая часть рубля/ (ингерентная видовая сема) в противоположность 'rouble'.

2. Très petite monnaie. Loc. : Il n'a plus un kopeck, - plus un sou.

/монета/ (ингерентная родовая сема 1)

/очень мелкая/ (видовая афферентная сема).

В дефиниции 2 нейтрализована сема /русская/, зато актуализована сема /очень мелкая/, которая представляет собой социально нормированную афференцию, нейтрализованную в специальном (научном, экономическом) значении 1.

Что касается признака /русская/, следующие примеры демонстрируют его актуализацию в качестве ингерентного родового (пример 1), локальной афференции (пример 2) и, наконец, его нейтрализацию (пример 3):

(1) La devise russe avait reculé de 50 kopecks par rapport à l'euro pour s'établir à 44,2 roubles, tandis qu'un dollar valait 33,21 roubles, soit un gain de 20 kopecks du billet vert.

(2) Youri, je l'ai toujours considéré comme l'un des nôtres, même s'il n'a jamais piqué un kopeck à qui que ce soit. Youri était plus vieux que moi, il allait gentiment sur ses soixante, même s'il en faisait presque dix de

moins. Il avait quitté la Russie vers l'âge de dix ans, à la fin des années 90, avec ses parents, pour s'installer en France.

(3) Selon la Constitution eurofédérale, je suis pas obligé de le dire, c'est protégé par un des amendements sur les libertés individuelles, mais aujourd'hui, une info comme celle-là vaut plus un kopeck.

В примере 2 признак /русск./ в семеме '*kopeck*' актуализуется благодаря вхождению в изотопию /русск./ в контексте *Youri, la Russie*, однако лишь в качестве афферентного родового признака, в переносном смысле, создавая игровой эффект.

Семантическая эволюция означающего «boyard» вовлекает еще большее количество несовпадающих сем в словозначениях, к тому же, они принадлежат разным стилистическим регистрам. В словаре представлены следующие дефиниции:

1. Nom des anciens nobles en Russie,
2. Fam.- Homme riche, cossu. [5].

Данные семемы отличаются всеми видовыми семами. Признаки семемы 1 становятся виртуальными в семеме 2, то есть в синхроническом или диахроническом деривационном отношении ингерентный ксеногенный признак одной семемы может становиться афферентным в другой семеме.

В исторической перспективе слова-реалии могут практически утрачивать экзотическую окраску. Натурализация слова-реалии в принимающем языке возможна благодаря возникновению новых прагматических ситуаций употребления заимствованной лексемы, не связанных с локально-национальным гештальтом. Так, содержание лексемы, обозначающей международную валюту *dollar* целесообразнее представить через область //деньги// с последующей дифференциацией /американское/, а не через область //американское// с последующей дифференциацией /деньги/.

Таким образом, типология ксеногенного признака представляет интерес в плане дифференциации слов-реалий, то есть безэквивалентной (эндемичной) лексики и условно-эквивалентной лексики, а также для вытекающих отсюда нюансов ее восприятия в тексте. Идентификация статуса ксеногенного признака в заимствовании может также быть полезной для решения вопроса о диахронической натурализации конкретного экзотизма в принимающем языке. Представляется возможным судить о натурализации экзотизмов на основании их функционирования в

различных текстах с учетом статистики угасания в них актуализованного ингерентного ксеногенного признака, его перехода в разряд афференций, а затем и его нейтрализации.

Библиографический список

1. Томахин Г.Д. Реалии-американизмы. М.: Высшая школа, 1988. 238 с.
2. Влахов С., Флорин С. Непереводимое в переводе. М.: Международные отношения, 1980. 344 с.
3. Бутина Р.М. К проблеме языковых контактов: Автореф. дис. ... канд. филол. наук. Алма-Ата, 1971. 26 с.
4. Растье Ф. Интерпретирующая семантика. Нижний Новгород: Деком, 2001. 367с.
5. Le nouveau Grand Robert de la langue française // Электронный ресурс Интернет : www.http://gr.bvdep.com/version-1/gr.asp
6. Larousse Dictionnaire de français // Электронный ресурс Интернет : <http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/kopeck>
7. Pottier V. Linguistique générale. Théorie et description. Paris: Klincksieck, 1974. 291 p.
8. Степанов Ю.С. В мире семиотики: вводная статья // Семиотика: Антология / Сост. Ю.С. Степанов. М.: Академический Проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2001. С. 5-44.
9. Солнцев Е.М. Проблемы систематического описания процесса передачи реалий (на материале русско-французских переводов): Дис. ... канд. филол. наук. М., 1999. 237 с.
10. Кузнецов А.М. Проблемы компонентной семасиологии (от компонентного анализа к компонентному синтезу): Автореф. дис. ... докт. филол. наук. М., 1992. 88 с.
11. Лайонз Дж. Лингвистическая семантика. Введение. М.: Языки славянской культуры, 2003. 397 с.

Сведения об авторе

Мазанова Мария Алексеевна
ассистент кафедры французского языка
НГЛУ им. Н.А. Добролюбова
E-mail: mariamazanova@mail.ru

УДК 811.112.2'42:27

**ЛИТУРГИЧЕСКИЙ ТЕКСТ В КОНТЕКСТЕ ГЛОБАЛИЗАЦИИ:
ИНТЕГРАТИВНЫЕ ПРОЦЕССЫ В НЕМЕЦКОЙ
БОГОСЛУЖЕБНОЙ ПРАКТИКЕ***

Е.В. Плисов

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

В статье рассматриваются проблемы функционирования немецкого языка как богослужебного в канонических структурах Поместных Православных Церквей на территории Германии, освещается переводческая практика последних десятилетий, устанавливаются языковые особенности, вызванные процессами интеграции православных епархий Германии.

Ключевые слова: глобализация, литургическая практика, богослужебный язык, богослужебный текст.

**Liturgical Texts in the Context of Globalization: Integrative Processes in German
Liturgical Practices
Evgeny Plisov**

The article looks at the German language used as the liturgical language in local Eastern Orthodox churches in Germany, analysing translation practices of the recent decades and determining specific language features, brought about by integrative processes in the German Orthodox dioceses.

Key words: globalization, liturgical practice, liturgical language, liturgical text.

Современные процессы мирового экономического, социально-политического, культурного взаимодействия и интеграции привели к осознанию значения глобализации в различных сферах жизни человека, в том числе религиозной. Без сомнения глобализация влияет на религиозное самосознание и этнокультурную идентичность многих народов. Однако этот процесс нельзя признать односторонним, поскольку различные религиозные институты по-разному оценивают значение глобализации и в зависимости от своих ценностных позиций готовы к взаимодействию с ней или нацелены на активное противодействие. Глобализация предполагает ориентацию на систему общечеловеческих ценностей, в основе которой находится

* Статья подготовлена в ходе выполнения НИР в рамках НОЦ междисциплинарных исследований языка и культуры при поддержке ФЦП «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России» на 2009-2013 гг.

индивид и его интересы, а не интересы общин верующих, как это свойственно для многих мировых религий. Попытки глобализации вырвать человека из контекста «своего» и поставить над оппозицией «свое» – «чужое» должны привести к консолидации людей на основе иных принципов, нивелирующих этнокультурную и религиозную идентичность.

На сегодняшний день установлены основные типы реакции традиционных культур на глобализацию в религиозной сфере: агрессивное сопротивление, адаптация, секуляризация, сохранение традиционной религиозности, эволюционирующей в сторону принятия глобальных норм и ценностей. Под реакцией традиционных стран на глобализацию в религиозной сфере следует подразумевать их отношение к другим религиям и, прежде всего, к протестантизму как основному протагонисту глобализации [1].

Процессы, которые происходят в Церкви, свидетельствуют о том, что глобализация оказывает определенное влияние на состояние религиозной сферы бытия человека, но, с другой стороны, внутри Церкви вырабатываются механизмы противодействия глобализации. Конечно, на сегодняшний день трудно говорить о значении этих явлений для исторического процесса в целом, однако некоторые факты являются знаковыми, а может, и определяющими, и поэтому заслуживают нашего внимания.

С. Филатов отмечает следующие тенденции изменения религиозности: уменьшается значение обряда, активной литургической жизни, аскетики; большее внимание уделяется социальному служению, благотворительности; культивируется личная ответственность за принимаемые решения, большая роль отводится свободному выбору верующего, неподконтрольного церковному авторитету, его персональной ответственности перед Богом; терпимость к свободному выбору других людей превращается в норму [2. С. 14].

Если говорить конкретно о Православной Церкви, то в первую очередь необходимо отметить озабоченность представителей всех Православных Церквей процессами глобализации. В октябре 2008 г. в Стамбуле состоялось Всеправославное совещание, по результатам которого было принято Совместное Послание Предстоятелей Православных Церквей, в котором говорится: «Благовестие народу Божию, а также и не верующим во Христа составляет высший долг

Церкви. Этот долг не следует исполнять агрессивно или посредством различных видов прозелитизма, но в любви, смирении и уважении к идентичности каждого человека и культурным особенностям каждого народа. Все Православные Церкви должны вносить свой вклад в эту миссионерскую деятельность при уважении канонического порядка» [3]. Этому заявлению предшествовала большая научно-богословская и церковно-юридическая деятельность в ряде Поместных Церквей. Так, Архиерейский собор Русской Православной Церкви 1994 г. обратил внимание на необходимость «создать такой синтез целостной христианской культуры, который был бы творческим отображением вечной и неизменной истины православия в постоянно меняющейся реальности» [4]. Развивая эти идеи, Архиерейский собор 2000 г. в принятых «Основах социальной концепции РПЦ» указал, что Церковь соединяет в себе вселенское начало с национальным, а христиане имеют право на национальную самобытность, национальное самовыражение: «Культурные отличия отдельных народов находят свое выражение в литургическом и ином церковном творчестве, в особенностях христианского жизнеустроения. Все это создает национальную христианскую культуру» [5]. Таким образом, четко манифестируется позиция Церкви: христианская вера носит надгосударственный и наднациональный характер, однако в практическом существовании веры Церковь выступает не за ее унификацию, а за национальное и культурное своеобразие, целиком поддерживая культурную традицию этноса – носителя веры.

Исследуя религиозный фактор в идентификационных процессах, роль традиции и этнической ментальности в формировании религиозной принадлежности, М.П. Мчедлов отмечает, что «стабильности религиозных и национальных ценностей на протяжении длительного исторического времени, их консервации способствуют не только их осознанная поддержка представителями данного народа и данной конфессии, но также все еще недостаточно исследованные подсознательные инстинктивные установки, приводящие в действие механизм воспроизводства культурных традиций, навыков представителями данного этноса» [6]. В воспроизводстве культурных традиций и религиозного чувства определенного этноса видится залог дальнейшего успешного существования национального независимого государства.

На основе богослужебной практики Русской Православной Церкви в Германии попытаемся осветить интегративные явления в социолингвистическом и собственно языковом аспектах.

Основание большинства православных общин на территории современной Германии тесно связано с перемещением православных из стран своего постоянного, или традиционного, пребывания. Общины основываются первоначально по принципу национальной принадлежности. В настоящее время большинство православных в Германии находятся в юрисдикции Константинопольского, Московского, Сербского, Болгарского, Румынского Патриархатов, Элладской Православной Церкви, представлены также украинские униатские общины в юрисдикции Римской Церкви. Вне мест компактного проживания соответствующего этноса в окружении инонационального большинства и являясь конфессиональным меньшинством, православные ведут жизнь в диаспоре, которая позволяет сохранить свою религиозную, национальную, языковую идентичность. Однако православие не является замкнутой религиозно-культурной системой, его изначальная открытость способствует интеграции новых членов общины – неносителей исходной культуры и исходного языка. Это предопределяет использование родного языка новых членов общины в богослужении [7].

Активной переводческой деятельностью в области богослужебных и учительных (религиозно-назидательных) текстов занимаются в основном представители Русской и Константинопольской Православных Церквей, т.е. тексты на немецком языке создаются на основе греческих и церковнославянских оригиналов. При этом ведущая роль отводится именно церковнославянской традиции бытования богослужебных текстов: «Was nun aber die Rubriken betrifft, so haben wir im allgemeinen den slawischen Traditionen vor den griechischen den Vorzug gegeben, und zwar vor allem aus drei Gründen: einerseits weil die slawischen Traditionen in unseren französisch- und deutschsprachigen Gemeinden von Anfang an den Grundbestand der kirchlichen Formen und Bräuche bildeten, da diese Gemeinden fast durchweg als russische Emigrantengemeinden entstanden sind. Dazu kommt, daß die Slawen aufs Ganze gesehen die nichtsprachlichen Traditionen treuer bewahrt haben als die Griechen, bei denen sie nicht selten abgeschliffen und durch

Akzentverlagerungen überformt worden sind. Wo Differenzen zwischen den griechischen und slawischen nicht-sprachlichen Traditionen auftreten – und dies ist häufiger der Fall, als man gemeinhin annimmt –, da sind sehr oft die slawischen die älteren» [8].

Первый в истории перевод на немецкий язык чинопоследования Божественной литургии в 1826 году опубликовал протоиерей Никита Ясновский, а в 1838 году последовало разрешение Святейшего Синода РПЦ совершать службы в Германии на немецком языке. В 1858 году берлинский посольский священник Василий Палисадов издает свой перевод литургии и сборник проповедей на немецком языке [9]. Важным этапом в формировании немецкоязычного корпуса православных богослужебных текстов является деятельность протоиерея Алексея Мальцева (1854-1915), который издает переводы почти всех богослужебных книг с параллельным церковнославянским текстом и комментариями. Переводы были осуществлены с церковнославянского языка с учетом греческого оригинала.

Следующими этапами переводческой деятельности были труды сотрудников Среднеевропейского экзархата в 1960-70-е гг., а также переводы сотрудников Берлинской епархии РПЦЗ (архиепископ Марк (Ардт), насельники монастыря прп. Иова Почаевского в Мюнхене, протоиерей Димитрий Игнатъев) в 1980-90-е гг. Таким образом, на сегодняшний день русские православные приходы в Германии пользуются одновременно несколькими текстами переводов богослужения на немецкий язык в зависимости от традиций и желания самого прихода.

И вот спустя двадцать лет после появления последнего варианта перевода Божественной литургии вновь встает вопрос о создании нового перевода. Каковы же причины такого, казалось бы, непродолжительного затишья? Они заключаются в процессах интеграции, которые характерны для православия на территории Западной Европы, а в особенности – на территории Германии. Несколько последних десятилетий с переменным успехом проходит подготовительная работа по созыву Святого и Великого Собора Православной Церкви (со времени VII Вселенского собора в VIII веке в Православной Церкви не было практики созыва Всеправославного собора). Особенно интенсивно эта работа проводится в последние годы. В этой связи активизировалось межправославное взаимодействие, в том числе на территории стран нетрадиционного

пребывания православных. С 1994 года существует Комиссия Православных Церквей в Германии, в начале 2000-х гг. была создана Ассамблея православных епископов Швейцарии. Разумеется, рано говорить о создании автономной Православной Церкви в Германии, однако некоторые церковные деятели такой перспективы не исключают. Конференцией православных епископов Германии было принято решение о создании совместной комиссии по переводу богослужебных текстов на немецкий язык, работу которой возглавил иеромонах Венедикт Шнайдер (РПЦ). В сентябре 2009 года комиссия представила результат своей работы; во все православные приходы был разослан текст перевода Божественной литургии свт. Иоанна Златоуста [10] вначале для обсуждения, а затем – для повседневного использования в богослужебной практике тех общин, где богослужение проводится на немецком языке. Этап апробации продлится до конца 2011 года, после чего текст будет утвержден окончательно. Существуют различные отзывы о подготовленном переводе. Мы обратим особое внимание на те особенности перевода, которые свидетельствуют о некоторой унификации текста в сравнении с предшествующими вариантами.

Во-первых, для текста характерно взвешенное использование конструкций и структур церковнославянского и греческого оригиналов. Для прежних переводов в той или иной степени было характерно либо подчинение немецкого переводного текста законам немецкого синтаксиса, либо стремление сохранить порядок слов оригинальных текстов в нарушение принятых в немецкой грамматике норм. Так, например, игумен Гавриил (Бульман), стремясь к пословности при переводе, создает такие необычные конструкции, как, например, в седьмом члене Символа веры: *И паки грядущего со славою судити живым и мертвым, Его же царствию не будет конца – Und den da Wiederkommenden mit Herrlichkeit, zu richten Lebende und Tote, Des Königtums nicht sein wird ein Ende* [11. S.178]. Грамматические нормы немецкого языка не позволяют создать подобный текст даже при условии реализации стилистических функций. Однако автор перевода сознательно идет на нарушение, подчиняя текст греко-славянским синтаксическим конструкциям.

Другие варианты перевода этого фрагмента:

Und wird wiederkommen in Herrlichkeit, zu richten die Lebenden und die Toten; Seiner Herrschaft wird kein Ende sein [12. S.62];

Und wiederkommen wird in Herrlichkeit, zu richten die Lebendigen und die Toten; dessen Reich kein Ende haben wird [13. S.12];

Und wird wiederkommen in Herrlichkeit, zu richten die Lebenden und die Toten; seiner Herrschaft wird kein Ende sein [14. S.8].

В новом варианте перевода *Den mit Herrlichkeit Wiederkommenden, zu richten die Lebenden und die Toten, dessen Reich ohne Ende sein wird* учитываются правила немецкого синтаксиса при сохранении подчинительной структуры оригинала, что также отсутствовало в некоторых прежних переводах. В предложенном варианте допускается некоторое лексическое и стилистическое варьирование.

Характерной чертой нового перевода является частое использование приема вынесения за синтаксическую рамку (*verbale Ausklammerung*), который допускается правилами немецкого синтаксиса, при этом служа стилистическим целям фокусировки внимания читателя. Думается, что используя этот прием, авторам удастся приблизить переводной текст к греко-славянской структуре, не нарушая законов немецкого синтаксиса. Это можно было видеть и на данном примере.

Во-вторых, авторы нового перевода стремятся избавиться от необычных слов и выражений. Речь идет либо о грецизмах, либо о лексике из других временных пластов немецкого языка, либо об излишне творческом подходе переводчика к словообразованию.

Так, при переводе молитвы *Слава Отцу и Сыну и Святому Духу, и ныне и присно и во веки веков* авторы по разному подходили к переводу последнего компонента высказывания.

У протоиерея Алексея Мальцева *Ehre sei dem Vater und dem Sohn und dem Heiligen Geist, jetzt und immerdar und in alle Ewigkeit* [12. S.22]; в переводе под руководством архиепископа Марка (Арндта) *Ehre sei dem Vater und dem Sohne und dem Heiligen Geiste, jetzt und allezeit und in alle Ewigkeit* [13. S.7]; в переводе игумена Гавриила (Бультмана) *Herrlichkeit dem Vater und dem Sohne und dem Heiligen Geiste, und jetzt und immerdar und in die Ewen der Ewen* [11. S.197]; в переводах протоиерея Сергия Хейца и С.Хаусаманн *Ehre dem Vater und dem Sohne und dem Heiligen Geiste, jetzt und immerdar und in die Aonen der Aonen* [15. S.23]. Разумеется, немецкое слово *Ewigkeit* затруднительно для литургического исполнения, поскольку не содержит открытых слогов, и его протяженность в известной мере

ограничена, в то же время подобная концовка молитвословий встречается очень часто. С этой целью авторы пытались найти другие варианты. Игумен Гавриил (Бультман) предложил средневерхненемецкое *Ewe*, прот. Сергей Хейц предложил оставить греческое слово *Ἄων* (αἰών). Оба варианта на этот раз пригодны для исполнения, но весьма затруднительны для понимания. Несмотря на то, что в некоторых приходах пользуются и тем, и другим вариантом, новый перевод предлагает следующую редакцию: *Ehre sei dem Vater und dem Sohne und dem Heiligen Geiste, jetzt und immerdar und von Ewigkeit zu Ewigkeit* [10].

Важно, что новый текст перевода Божественной литургии на немецкий язык появляется в то время, когда существенно активизировалась работа Церкви по осмыслению переводческой деятельности в отношении не только текстов Священного Писания, но и богослужебных текстов. Межсоборным Присутствием выработано несколько документов, представленных на общецерковное обсуждение: «Церковнославянский язык в жизни Русской Православной Церкви в XXI веке», «Проект научного переиздания Триодей в редакции Комиссии по исправлению богослужебных книг при Святейшем Правительствующем Синоде (1907-1917)» и «Отношение Церкви к существующим разнообразным переводам библейских книг». В последнем документе подчеркивается необходимость создания нового общецерковного перевода книг Священного Писания на русский язык, который учитывал бы достижения современной науки в понимании библейских текстов, а также стоящих за ними историко-культурных реалий, опирался бы на современную теорию перевода, использовал бы всю палитру средств русского литературного языка для передачи красоты и многообразия библейских текстов, их духа, смысла и стиля, не был бы оторван от сложившейся церковной традиции. По сути, это базовые критерии перевода, который должен обрести статус общецерковного [16]. Примечательно, что дискуссии о статусе богослужебного языка и необходимости активной переводческой деятельности привели к новому осмыслению роли церковнославянского языка, тексты на этом языке все чаще обозначаются как «тексты литургической практики Русской Православной Церкви».

Рассмотренные особенности функционирования немецкого православного богослужебного текста в культурно-историческом и

поликонфессиональном контексте современного немецкоязычного мира свидетельствуют об особом значении, которое должно уделяться богослужебному языку как необходимому фактору единства Церкви [17]. Даже учитывая такую важную характеристику процессов глобализации, как «детерриториализацию религии» [2. С. 15], мы должны обратить внимание на то, что описанные нами выше процессы не являются следствием глобализации как нивелирования этнокультурных и конфессиональных особенностей. Скорее, они призваны объединить немецкие православные общины и выступить консолидирующим фактором в создании немецкой православной идентичности. Однако мы не склонны слишком упрощать этот процесс, потому что сегодня существуют и активно действуют обе разнонаправленные силы – интегративные процессы в немецком православном мире и глобализация религии в целом, которая проявляется, в частности, в том, что в современном мире любая религия находит своих приверженцев там, где их исторически никогда не было, и теряет в странах традиционного распространения. Послужит ли введение нового перевода, а в будущем введение единого богослужебного языка делу обособления немецкого православия и созданию автономного церковного образования, покажет время.

Библиографический список

1. Мещеряков Д.А. Глобализация в религиозной сфере общественного бытия: Автореф. дис. ... канд. философских наук. Омск, 2007. С.8.
2. Филатов С.Б. Религиозная жизнь Евразии: реакция на глобализацию (вместо введения) // Религия и глобализация на просторах Евразии / Под ред. А.Малашенко и С.Филатова. 2-е изд. М.: Российская политическая энциклопедия (РОССПЭН); Московский Центр Карнеги, 2009. С. 10-27.
3. Послание Предстоятелей Православных Церквей // Электронный ресурс Интернет: <http://www.patriarchia.ru/db/text/473056.html>
4. Архиерейский собор Русской Православной Церкви. Документы. М., 1994. С. 12.
5. Основы социальной концепции Русской Православной Церкви. М., 2000. С. 9-10.
6. Мчедлов М.П. Религиоведческие очерки. Религия в духовной и общественно-политической жизни современной России. М.: Научная книга, 2005. С. 305.

7. Плисов Е.В. Этноконфессиональная специфика религиозного текста (на материале немецкого языка) // Вестник Нижегородского государственного лингвистического университета им. Н.А. Добролюбова. Вып. 10. Лингвистика и межкультурная коммуникация. Нижний Новгород: ГОУ ВПО НГЛУ, 2010. С. 95-104.
8. Heitz S., Hausammann S. Vorwort // *Mysterium der Anbetung: Göttliche Liturgie und Stundengebet der Orthodoxen Kirche*. Hrsg. von Erzpriester Sergius Heitz. Übersetzt und bearbeitet von S. Hausammann und S. Heitz. Köln: Luthel-Velag, 1986. S. XXI-XXII.
9. Мальцев А.П., прот. Православные церкви и русские учреждения за границей. Петроград: Изд. Берлинского Св. Князь-Владимирского Братства, 1906.
10. Göttliche Liturgie (Text). Übersetzung der Liturgischen Kommission // Электронный ресурс Интернет: [http://www.orthpedia.de/index.php/Göttliche_Liturgie_\(Text\)](http://www.orthpedia.de/index.php/Göttliche_Liturgie_(Text))
11. Evdokimov P. Das Gebet der Ostkirche. Mit der Liturgie des Hl. Johannes Chrysostomos / dt. von Gabriel Bultmann. Graz, Wien, Köln: Verlag Styria, 1986.
12. Die göttliche Liturgie unseres heiligen Vaters Johannes Chrysostomos. 2., erweiterte Auflage. Leipzig: St. Benno-Verlag GmbH, 1988.
13. Orthodoxes Gebetbuch. München: Kloster des Hl. Hiob von Počaev, 1989.
14. Orthodoxes Gebetbuch. Berlin: Berliner Diözese der Russischen Orthodoxen Kirche des Moskauer Patriarchats, 2006.
15. *Mysterium der Anbetung: Göttliche Liturgie und Stundengebet der Orthodoxen Kirche*. Hrsg. von Erzpriester Sergius Heitz. Übersetzt und bearbeitet von S. Hausammann und S. Heitz. Köln: Luthel-Velag, 1986.
16. Отношение Церкви к существующим разнообразным переводам библейских книг // Электронный ресурс Интернет: <http://www.bogoslov.ru/text/1456920.html>
17. Хондзинский Павел, свящ. Богослужебный язык как фактор единства Церкви // Электронный ресурс Интернет: <http://www.bogoslov.ru/text/1140324.html>

Сведения об авторе

Плисов Евгений Владимирович
кандидат филологических наук, доцент,
зав.кафедрой немецкой филологии
НГЛУ им. Н.А. Добролюбова
E-mail: plisov@lunn.ru

УДК 811.111'42:621.396.933

ОСОБЕННОСТИ КОДИРОВАНИЯ И ДЕКОДИРОВАНИЯ ИНФОРМАЦИИ В ДИСКУРСЕ РАДИООБМЕНА

И.Н. Прохожай

*Педагогический институт Саратовского государственного университета
им. Н.Г.Чернышевского, Саратов*

В статье рассматриваются процессы кодирования и декодирования информации в дискурсе радиообмена, описываются особенности кодирования информации на разных уровнях языка.

Ключевые слова: кодирование информации, декодирование информации, язык-код, антиципация, прецизионный дискурс.

Coding and Decoding Information in Radio Communication Discourse

Irina Prokhozhay

This paper studies the processes of coding and decoding information in the discourse of radio communication, analysing peculiarities of coding information at various language levels.

Key words: coding information, decoding information, language code, anticipation, precision discourse.

Сбой коммуникации в дискурсе радиообмена, обусловленный неадекватным декодированием информации в условиях международных полетов, является малоизученной проблемой с точки зрения психолингвистики и когнитивной лингвистики. Целью данной статьи является анализ причин неправильного кодирования / декодирования информации в дискурсе радиообмена, что приводит к сбою коммуникации и созданию внештатной ситуации. Данная цель предполагает решение следующих задач: 1) определение термина «язык-код в дискурсе радиообмена»; 2) выявление языковых уровней, на которых происходит кодирование информации в дискурсе радиообмена; 3) анализ языковых факторов, ведущих к сбою коммуникации на различных языковых уровнях.

Одним из аспектов изучения языка, вызывающих интерес ученых, являются процессы «кодирования» и «декодирования» информации. Данная проблема рассматривается в таких областях науки как стилистика декодирования, психолингвистика, когнитивная лингвистика, теоретическая информатика. Для того чтобы понять, что такое «язык-код в дискурсе радиообмена» и что берется за основу

кодирования и декодирования на различных уровнях языка, рассмотрим определение самого термина «кодирование» и «декодирование» информации.

Наиболее точно определение процесса кодирования и декодирования информации, по нашему мнению, отражено в теории кодирования, разделе теоретической информатики, в котором под кодированием понимается «преобразование информации в форму, удобную для передачи по определенному каналу связи и обеспечивающую надежность передачи информации по этому каналу без каких-либо потерь». Обратной операцией «кодирования» является «декодирование», которое заключается в восстановлении принятого сообщения из закодированного вида в общепринятый, доступный для потребителя [1].

Мы, в свою очередь, под кодированием информации в дискурсе радиообмена понимаем преобразование информации в форму, отвечающую требованиям данного типа дискурса – однозначности, краткости и четкости сформулированной мысли. В этом смысле вся информация в дискурсе радиообмена является прецизионной. Термин «прецизионная информация» используется в переводе и переводоведении для обозначения числительных, имен собственных, названий месяцев и дней недели, т.е. точной информации. В этом смысле вся информация в дискурсе радиообмена является прецизионной. Кодирование информации в дискурсе радиообмена закрепляется в специализированном языке-коде. И.Н. Горелов понимает «код» как «искусственно созданную знаковую систему, характеризующуюся конвенционально установленными формами и значениями своих единиц, набором их возможных изменений и отношений друг к другу, правилами их сочетания» [2].

Под языком-кодом в нашем исследовании мы понимаем систему знаков или комбинаций знаков с определенным значением, представленных реципиенту в закодированном виде и подвергающихся немедленному декодированию в процессе радиообмена. В языке-коде дискурса радиообмена информация представляется в виде, понятном только субъектам авиационного сообщества.

Для выявления языковых уровней, на которых происходит кодирование / декодирование информации в дискурсе радиообмена,

были проанализированы документы, регламентирующие правила ведения радиокommunikации в условиях международных полетов.

Анализ дает основание утверждать, что кодирование информации в данном типе дискурса происходит на различных уровнях: фонетическом / фонологическом, лексическом и грамматическом.

Под фонологическим кодированием А.А. Залевская понимает процесс подбора звуковых форм и интонации, продуктом которого является не речь как таковая, а спецификация высказывания, достаточная для контролирования процессов артикулирования речи. При фонетическом кодировании адресат определяет артикуляторные признаки звуковых единиц (phones), что направляет их дальнейшую артикуляцию [3]. Кодирование на фонетическом уровне наблюдается при передаче числительных, произношение которых в дискурсе радиообмена отличается от стандартного в таких случаях как:

1) полная замена межзубного, глухого звука [θ] на глухой, взрывной [t] в таких случаях как [θri: - tri:] и [θauzend – tauzend],

2) полная замена звонкого звука [v] на глухой [f]: faiv - faif,

3) изменение произношения числительного для обеспечения однозначности высказывания: числительное 4 произносится как [four] для того, чтобы предотвратить смешение числительного “four” с предлогом “for”,

4) изменение произношения числительного для обеспечения четкости высказывания: sevn - seven, nain - nainer, zierou – ziro.

Особое произношение числительных в радиообмене обусловлено задачей обеспечения безопасности полета. Так, например, неправильное произношение числительного «nine» (вместо «niner») было декодировано пилотом как «one», что стало одной из причин авиакатастрофы [4].

С другой стороны, как считает Стивен Кушинг, проблема непонимания между диспетчером и пилотом возникает по причине существования омофонов, которые он определяет как «слова, звучащие практически одинаково или полностью совпадающие по своему произношению, но при этом имеющие разное значение» [4]. Так, например, к омофонам относятся: *two - to, four – for*. Стивен Кушинг, в своей статье приводит пример, когда диспетчер разрешает пилоту снижаться на эшелон 2400, используя при этом нестандартную фразеологию радиообмена (*Descend__ two four zero*

zero вместо стандартной фразы *Descend to Flight level two four zero zero*), что было подтверждено пилотом в виде *four zero zero*, так как пилот воспринял числительное *two* в виде предлога *to* [4]. В стандартной фразе «*Descend to Flight level 2400*» между предлогом и числительным используется фраза “*flight level*”, выступающая в роли «разделителя» и в то же время «пояснителя».

Язык-код в дискурсе радиообмена характеризуется наличием тесной связи фонетического и лексического уровня, проявляющейся в виде использования фонетического алфавита НАТО или радиотелефонного алфавита, специально созданного для передачи погоды, позывного воздушного судна (ВС), идентификаторов местоположения аэропорта вылета и назначения. Как правило, сообщаемая информация может кодироваться различными кодовыми словами, которые соответствуют фонетическому алфавиту НАТО, являющемуся международным. Он присваивает кодовые слова буквам английского алфавита (*Alfa* для *A*, *Bravo* для *B*, *Charlie* для *C*, *Delta* для *D*, *Echo* для *E*, *Foxtrot* для *F*, *Golf* для *G*, *Hotel* для *H*, *India* для *I*, *Juliet* для *J*, *Kilo* для *K*, *Lima* для *L*, *Mike* для *M*, *November* для *N*, *Oscar* для *O*, *Papa* для *P*, *Quebec* для *Q*, *Romeo* для *R*, *Sierra* для *S*, *Tango* для *T*, *Uniform* для *U*, *Victor* для *V*, *Whiskey* для *W*, *Xray* для *X*, *Yankee* для *Y*, *Zulu* для *Z*) для того, чтобы гарантировать разборчивость и понятность голосовой радиопередачи, что и стало первостепенной причиной его создания. Приведем примеры информации, которая передается с помощью кодовых слов радиотелефонного алфавита:

- метеорологическая информация, состоящая из нескольких элементов, может быть закодирована с помощью одного кодового слова: *This is Heathrow Departure information E, 1815 hours weather, 200degrees 09 knots, temperature +21, dew point +09, QNH 1017 millibars, departure runway 28L, confirm E received on your first contact.*
 – *Хитроу Отправление, информация Эко, время 18:15, ветер 200 градусов, 09 узлов, температура 21, точка росы 09, давление приведенное к уровню моря 1017 миллибар, рабочая полоса на вылет 28 левая, подтвердите, что получили информацию Эко при первом выходе на связь.* Как видно из примера, информация о погоде при первом выходе на связь с диспетчером будет декодироваться пилотом в виде кодового слова *Echo*. Однако следует заметить, что информация о погоде является автоматизированным сообщением, которое пилот прослушивает на специальной частоте, и по мере

изменения погоды меняются кодовые слова для ее передачи, например в 01:00 информация кодируется с помощью кодового слова *Alfa*, в 02:00 информация будет кодироваться кодовым словом *Bravo* и т.д.

- названия позывных ВС: SOV – Sierra Oscar Victor, BAW – Bravo Alfa Wiskey и др. Позывные ВС могут быть закодированы различными способами, например в виде:

- регистрационного номера ВС: F-ABCD, N-ML8FZ,
- радиотелефонного позывного и регистрационного номера ВС: Speedbird ABCD,
- радиотелефонного позывного эксплуатанта и номера рейса: Speedbird 872,
- трехбуквенного кода эксплуатанта и номера рейса: BAW 872 [5].

Следует также отметить, что позывные ВС могут использоваться как в полном, так и в сокращенном виде. Использование позывного ВС в сокращенной форме позволяет подавать информацию лапидарно. В редуцированном виде позывной, закодированный в виде регистрационного номера ВС, сохраняет только первую и две последние буквы, например: *F-ABCD – F-CD*, *N-ML8FZ – N-8FZ*.

Позывной в полной форме, состоящий из радиотелефонного позывного и регистрационного номера ВС, в сокращенной форме сохраняет радиотелефонный позывной в полной форме и две последние буквы от регистрационного номера ВС, например: *Speedbird ABCD - Speedbird CD*.

Позывные, содержащие номер рейса, сокращению не подлежат.

- идентификаторы местоположения аэропорта вылета и назначения. Например, идентификатор местоположения аэропорта Саратов – UWSS, Сургут - USRR, Москва - UUDD, Анталья - LTAI, Анкара - LTAC, Стамбул – LTBA, Ганновер – EDVV, Франкфурт - EDDF и др. Особенности кодирования идентификаторов местоположения аэропортов вылета и назначения заключаются в том, что с помощью первой буквы кодируется информация о стране, в которой находится аэропорт, например: U – Россия, L – Турция, E – Германия.

Некоторые буквенные коды и сокращения, состоящие из фонетического алфавита НАТО, стали широко известны как

лексически устоявшиеся словосочетания: Bravo Zulu (буквенное обозначение ВZ) как «отлично выполнено», Zulu Time для время по Гринвичу или «мирового времени», Charlie Charlie как все хорошо [6].

Изучение кодирования информации на лексическом уровне позволяет отметить, что данный тип дискурса насыщен терминологической и псевдотехнической лексикой, которая, в свою очередь, является частью языка-кода. Определяя термин, лингвисты отмечают такие его особенности как точность, однозначность, краткость, отсутствие экспрессивно-эмоциональной окраски [7, 8, 9, 10, 11]. Вслед за Гореловым И.Н. мы рассматриваем термины как кодовые единицы, введенные в автономную кодовую систему с помощью знаков национального языка [2]. Приведем примеры терминов, являющихся частью языка-кода дискурса радиообмена: *flight level* - эшелон, *callsign* - позывной, *ILS approach* – заход по ИЛС, *wind shear* – сдвиг ветра.

Под псевдотехнической лексикой (subtechnical vocabulary) лингвисты понимают слова, имеющие одинаковое значение в плане выражения, но разные значения в плане содержания в общем и техническом языках [12]. По нашему мнению, псевдотехническая лексика в дискурсе радиообмена становится термином.

На основе сплошной выборки терминов дискурса радиообмена из документов ИКАО (Международная организация гражданской авиации – International Civil Aviation Organization), определяющих ведение радиосвязи на английском языке, приведем примеры псевдотехнической лексики для того, чтобы понять, каким образом псевдотехническая лексика становится термином в дискурсе радиообмена:

runway – в дискурсе радиообмена *взлетно-посадочная полоса (ВПП)*; в общеразговорном языке *подиум*;

approach – в дискурсе радиообмена *подход (заход на посадку)*; в общеразговорном языке *обращение с просьбой*: *Cleared straight-in-approach RWY 12* – Разрешен заход с прямой ВПП 12;

start-up – в дискурсе радиообмена *запуск двигателя*; в общеразговорном языке *появление*: *Domodedovo Ground, SOV2942, stand B5, information W request start-up*. – Домодедово Руление, СОЖ2942, стоянка Браво 5, информация Виски, прошу запуск;

backtrack – в дискурсе радиообмена *рулить в обратном направлении*; в общеразговорном языке *нарушить обещание*,

отказаться: SOV 2942, backtrack Runway 12 – СОЖ2942, рулите в обратном направлении ВПП12.

Дискурс радиообмена предполагает однозначность употребления лексической единицы, следовательно, кодирование информации на лексическом уровне характеризуется отсутствием омонимов. Кроме того, отдельные лексические единицы подлежат перекодированию в дискурсе радиообмена. Под *перекодированием* мы понимаем употребление лексической единицы в новом значении, например *hold* – в дискурсе радиообмена *ожидать (прекращать что-либо делать)*; в общеразговорном языке *сохранять (продолжать что-либо делать)*. Стивен Кушинг, описывая катастрофу, которая произошла 17 февраля 1981 г. в Калифорнии, одной из причин считает недопонимание между пилотом и диспетчером. Слово «hold» было по-разному воспринято участниками радиообмена. Так, запрашивая действие «Can we hold», пилот имел в виду «можно ли продолжать заход на посадку», диспетчер с помощью слова *hold* дал инструкцию пилоту задержаться в зоне ожидания, пока ВПП не будет свободна. Так как пилот использовал слово *hold* в значении «продолжение действия», то инструкция диспетчера была воспринята им не как запрет действия, а как разрешение на посадку [4].

Одной из причин сбоя коммуникации на лексическом уровне является влияние психологического фактора на восприятие речи. Примером сбоя коммуникации может служить неадекватное декодирование пилотом слова *east*, которое было воспринято им как *west*, в результате чего ВС стало конфликтным бортом, то есть угрозой для другого ВС [13].

Другой особенностью языка-кода дискурса радиообмена на лексическом уровне является употребление аббревиатур и сокращений. В трактовке Е.С. Кубряковой аббревиатура является сама по себе знаком особого рода, где сокращенные термины сближаются с лингвистическими знаками на основании отсутствия следующих признаков: многозначности, смысловых отношений, эмоционально-экспрессивных отношений [14].

Как известно, терминами могут быть не только слова, но и термины-словосочетания, пределы усложнения которых характеризуются заменой многосложного термина-словосочетания на аббревиатуру. Данное положение объясняется тем, что аббревиация способствует повышению информативной функции языка. За счет

сокращения материальной оболочки слова происходит увеличение скорости восприятия информации и снижение затрат времени на произнесение слова, что отвечает требованиям дискурса радиообмена. Среди наиболее часто употребляемых аббревиатур нами были выделены графолексические аббревиатуры (65% из рассмотренных 75 единиц), представленные акронимами и алфаветизмами [15]. Акронимы образуют тип слога, представленный единым звуковым комплексом, в то время как алфаветизмы ликвидируют возможность недопонимания в связи с тем, что аббревиатура имеет побуквенное произношение. К акронимам мы относим такие аббревиатуры как: *SAVOC* – *видимость, облачность и текущие погодные условия лучше предписанных*, *ATIS* – *служба автоматической передачи информации в районе аэродрома*, *SID* – *стандартный вылет по приборам*, *STAR* – *стандартная схема прибытия по приборам*, в то время как примерами алфаветизмов являются такие термины как: *NDB* – *направленный радиомаяк*, *ETA* – *расчетное время прибытия*, *ETD* – *расчетное время вылета*, *FIR* – *район полетной информации*. Данные алфаветизмы произносятся побуквенно, что обусловлено несколькими причинами, самой важной из которых в дискурсе радиообмена является стремление к сохранению информационно значимых компонентов.

Любой тип дискурса характеризуется наличием дискурсивных маркеров. Под дискурсивными маркерами вслед за В.И. Карасиком мы понимаем «функционально-детерминированные обороты речи, которые свойственны коммуникации в соответствующем социальном институте» [16]. Нами были выделены дискурсивные маркеры радиообмена, представляющие собой кодирование информации как на лексическом, так и на синтаксическом уровне. Таким образом, кодирование информации происходит не только при сопряжении фонетического и лексического уровней, но также лексического и грамматического (синтаксического) уровней, что является одной из особенностей кодирования информации в дискурсе радиообмена.

Кодирование на лексическом уровне осуществляется с помощью следующих маркеров: ***acknowledge*** – *подтвердите, что поняли предыдущее сообщение (как правило эта фраза используется в случае, если на выданное диспетчером указание или одобренное действие нет подтверждения со стороны пилота)*, ***affirm*** – *да*, ***approved*** – *одобрено*, ***break*** – *пауза между частями сообщения*, ***cancel***

– отменяю предыдущее разрешение, **check** - проверка, **cleared** – разрешено выполнение каких-либо действий, **confirm** – прошу подтверждения (разрешения, выданной инструкции, одобренного действия, информации, т.е. пилот или диспетчер используют эту фразу в том случае, если не уверены, что правильно восприняли информацию), **contact** – установите связь с (в основном используется диспетчером при передаче ВС другому диспетчеру, например: *SOV 2940 contact Moscow Control 121,24 – СОЖ 2940 работайте с Москва Контроль на 121,24*), **correct** – правильно (используется диспетчером в случае правильного подтверждения пилотом инструкции), **correction** – поправка (была сделана ошибка при передаче сообщения, правильный вариант...), **disregard** – не принимайте во внимание предыдущее сообщение, **maintain** – выдерживайте или сохраняйте, например: *Maintain IFR* – выдерживайте полет по приборам, *Maintain speed* – сохраняйте скорость, **monitor** – прослушать, например *Monitor ATIS 121,5* – прослушайте АТИС 121,5, **negative** – «нет», «даю отрицательный ответ», «разрешение не было выдано», «неправильно», **recleared** – даю новое разрешение, **report** - доложите, **request** - прошу, **roger** - понял, **unable** – не могу выполнить инструкцию (обычно следует причина почему пилот или диспетчер не может выполнить запрос), **wilco** – понял буду выполнять (аббревиатура от «will comply»).

Синтаксический уровень кодирования представлен следующими примерами: ***I say again*** – я повторяю для ясности моего сообщения, ***how do you read*** – как слышите (для проверки связи), ***read back*** – повторите все сообщение или отдельную его часть в том виде, в котором Вы его приняли, ***say again*** – повторите все сообщение или его часть, ***speak slower*** – говорите медленнее, ***stand by*** – ожидайте на связи, я Вас вызову, ***words twice*** – как запрос: передавайте каждое слово или группу слов дважды, т.к. связь неразборчива; как информация: каждое слово или группа слов будет передана дважды, т.к. связь неразборчива. Использование в процессе коммуникации перечисленных выше функционально-детерминированных оборотов речи пилотом и диспетчером обусловлено требованием однозначности высказывания и требованием краткости высказывания.

Помимо дискурсивных маркеров, в дискурсе радиообмена на лексическом уровне мы выделяем маркеры срочности, времени, предупреждения, с помощью которых адресат кодирует свое

сообщение таким образом, что при декодировании для реципиента важным оказывается именно срочность исполнения действия, время исполнения или осторожность при исполнении действия. К маркерам срочности мы относим: *immediately* - немедленно, *immediate* – немедленный, например:

1) Fastair345, take-off **immediately** or vacate RWY (runway), vehicle on RWY - Fastair345, взлетайте немедленно или освободите полосу, транспортное средство на ВПП;

2) SOV2940 stop **immediately**, SOV 2940 stop immediately – СОЖ2940, остановитесь немедленно, СОЖ2940, остановитесь немедленно;

3) C-DG line up, be ready for **immediate** departure - C-DG, занимайте исполнительный старт, будьте готовы к немедленному взлету.

Среди маркеров времени мы выделяем: *until passing FL* – до прохождения эшелона, *after passing* – после прохождения, *when ready* – по готовности, *at+time* - в, *from...to* – с....до, *above* - выше, *below* - ниже, *later* – позже. Маркеры времени, в свою очередь, подразделяются нами на прямые и косвенные указатели времени исполнения действия. К прямому указателю относится указание на точное время исполнения действия, например: *SOV 2942, cross ALOLA at 25* - *SOV 2942, пересекать АЛОЛА (название гаточки на маршруте) в 25 минут.*

К косвенным указателям времени мы относим такие условные обозначения, как: 1) *Fastair 435, climb to FL240, expedite until passing FL180* - *Fastair 435, набирать до эшелона 240, ускоряться до прохождения эшелона 180*; 2) *BAW 120, descend to FL 120 when ready* - *BAW 120, снижаться до эшелона 120, когда готовы (по собственному усмотрению)*; 3) *C-GD, expedite of descend below FL 250*. - *C-GD, ускорьте скорость снижения ниже эшелона 250.*

К маркерам предупреждения мы относим следующие: *caution* – осторожно, *be advised* – к сведению, *be informed* – для информации. Данные маркеры в дискурсе радиообмена являются взаимозаменяемыми и используются коммуникантами радиообмена в качестве предупредительных сигналов, например: *SOV 2942, caution large flock of birds in the vicinity of runway 27* – *СОЖ 2942, осторожно стая птиц у полосы 27.*

Важной характеристикой в дискурсе радиообмена является использование эллипсиса. Специфической чертой эллиптических конструкций, как считают исследователи, является акцентуация важной информации [17, 18, 19, 20]. Возможность экспликации сжатой в эллиптических конструкциях информации в дискурсе радиообмена обеспечивается за счет антиципации, под которой психолингвисты понимают возможность предугадывания последующих событий и высказываний. Джереми Мелл в своей статье “Emergency Calls – Messages out of the blue” рассматривает антиципацию как один из главных факторов, влияющих на успешность коммуникации в радиообмене, объясняя это тем, что коммуниканты способны предугадывать последующее высказывание [21].

К элементам дискурса радиообмена, подверженным эллипсису, относятся личные местоимения, что свидетельствует о полном отсутствии личностного начала в данном типе дискурса:

1) Controller: G-AB, maintain 2500 feet – G-AB, выдерживайте 2500 фут.;

2) Pilot: Domodedovo Approach, **request** ILS approach Runway 26R – Домодедово Подход, прошу заход по ИЛС ВПП26 правая;

3) Controller: SOV 2940, climb to FL 320. – SOV 2940, набирайте эшелон 360

Pilot: Unable due weight, **request** FL 260. – Не могу из-за веса, прошу эшелон 260.

Помимо опущения личных местоимений, в языке-коде дискурса радиообмена также наблюдаются опущение артиклей, в некоторых случаях форм глагола “to be”, и некоторых предлогов:

1) Controller: Advise if able to proceed parallel offset вместо Advise if **you are** able to proceed parallel offset (в разговорном английском);

2) Controller: Unable, traffic east bound, Boeing 767, FL260, estimated MIKE (signifacant point) at 26, callsign SOV2940 advise intentions вместо Unable **to issue clearnce for deviation** due **to the** traffic east bound **is** Boeing 767 **at the** FL 260, **its** estimated **signifacant point is** Mike at 26 **minutes**. Callsign SOV 2940, advise **your** intentions (в разговорном английском). – не могу выдать разрешение из-за борта Боинг 767, движущегося на восток на эшелоне 260, расчетное время пролета точки Майк в 26 минут, позывной СОЖ 2940 доложите Ваши намерения.

На синтаксическом уровне язык-код дискурса радиообмена характеризуется отсутствием:

- вопросительных предложений. Для того, чтобы запросить информацию, пилот и диспетчер обладают набором фраз, таких как: *confirm – подтвердите, правильно ли я понял, report – доложите, advise – сообщите, say again – повторите*, например: Controller: BAW, **advise** type of transponder – BAW, доложите тип ответчика. BAW: Transponder Charlie, BAW – Ответчик Чарли, BAW.

В дискурсе радиообмена для выражения запроса информации используется императивная конструкция, в то время как в разговорном языке аналогичный запрос выражается с помощью вспомогательных глаголов, например: “Would you advise type of transponder?” или “Can you advise type of transponder?”. Следовательно, дискурс радиообмена характеризуется:

- отсутствием вспомогательных и модальных глаголов (за исключением: *able, unable*), например: Controller: SOV 2940, **advise** if able climb FL 320 – СОЖ 2940, доложите, если сможете набрать эшелон 320;

- отсутствием отрицательных предложений, так как отрицание в дискурсе радиообмена выражается с помощью дискурсивного маркера “*negative*”, за счет которого достигается однозначность и четкость высказывания: Pilot: Saratov Control, **confirm** FL140 – Подтвердите эшелон 140. Saratov Control: **Negative** FL 160 – Неправильно, эшелон 160.

Следовательно, синтаксически дискурс радиообмена характеризуется использованием, по большей части, императивных конструкций, которые выражают модальность в дискурсе радиообмена, а отличия утвердительного и вопросительного предложения оформляются лексически, а не грамматически и фонетически (интонационно).

Проведенный анализ языка-кода позволяет утверждать, что кодирование информации в дискурсе радиообмена облигаторно для всех языковых уровней. При этом способ кодирования информации дает нам основание характеризовать радиообмен как особый, прецизионный тип дискурса.

Библиографический список

1. Кодирование информации // Электронный ресурс Интернет: www.gouspro.ru/?page_id=22
2. Горелов И.Н. Проблемы общения: процессы и средства // Избранные труды по психолингвистике. М.: Лабиринт-К, 2003. С.263-285.
3. Залевская А.А. Введение в психолингвистику. М.: РГГУ, 1999. 349 с.
4. Cushing S. Pilot-Air Traffic Control Communications: It's not (only) what you say, it's how you say it // Flight Safety Foundation. 1995. № 14 (7). P.1-10.
5. Annex 10, Aeronautical Telecommunications // Электронный ресурс Интернет: www.aviadocs.ru
6. Алфавит НАТО // Электронный ресурс Интернет: <http://ru.wikipedia.org>
7. Лейчик В.М. Онтологические, когнитивные и прагматические аспекты политического термина // Горизонты современной лингвистики: Традиции и новаторство: Сб. в честь Е.С. Кубряковой. М.: Языки славянских культур, 2009. С. 628-640.
8. Хижняк С.П. Англо-американская терминология права: Социолингвистический аспект возникновения и развития. Саратов, 1997. 78 с.
9. Манерко Л.А. Терминоведческая наука XX столетия // Горизонты современной лингвистики: Традиции и новаторство: Сб. в честь Е.С. Кубряковой. М.: Языки славянских культур, 2009. С. 641-650.
10. Куркина Т.В. Языковая картина фармации // Горизонты современной лингвистики: Традиции и новаторство: Сб. в честь Е.С. Кубряковой. М.: Языки славянских культур, 2009. С. 658-664.
11. Ельцова Л.Ф. К вопросу о коммуникативном потенциале производного термина (на примере клинической терминологии) // Горизонты современной лингвистики: Традиции и новаторство: Сб. в честь Е.С. Кубряковой. М.: Языки славянских культур, 2009. С. 665-668.
12. Heltai P. Teaching abstract subtechnical vocabulary // Cuadernos de filologiainglesa. Budapest, 1996. P. 71-82.
13. Kaminski-Morrow D. ATC rescuer hampered by poor English // Flight international. 2010. № 175. P. 40.
14. Кубрякова Е.С. Типы языковых значений. Семантика производного слова. М.: ЛКИ, 2008. 208 с.
15. Прохожай И.Н. Аббревиатуры и сокращения в фразеологии радиообмена // Иностранные языки: Лингвистический и методический аспекты: Межвуз.сб.науч.тр. Саратов: Пединститут СГУ, 2009. С. 112-119.

16. Карасик В.И. Структура институционального дискурса // Проблемы речевой коммуникации: Сб. науч. тр. Саратов: Изд-во Саратов. ун-та, 2000. С. 25-33.
17. Бархударов Л.С., Штелинг Д.А. Грамматика английского языка. М.: Литература на иностранных языках, 1965. 424 с.
18. Ильиш Б.А. Строй современного английского языка: Учебник по курсу теоретической грамматики для студентов педагогических институтов. 2-е изд. Л.: Просвещение, 1971. 294 с.
19. Манькова Л.А. Специфика заголовков в различных газетных текстах // Электронный ресурс Интернет: www3crimea.edu/tnu/magazine/scientist/edition6/n06020.html.
20. Пантелеева В.Г., Попова Е.А. Стилистические особенности современного газетного заголовка (на материале газет «Удмуртская правда» и «Совершенно секретно») // Вестник Удмуртского университета. Сер. «Филологические науки». 2005. №5 (1). С. 114-123.
21. Mell J. Emergency Calls-Messages Out of the Blue // Newsletter. France, 1994. № 4. P.1-5.

Сведения об авторе

Прохожай Ирина Николаевна
аспирант кафедры английского языка
Педагогического института
Саратовского государственного университета
им. Н.Г. Чернышевского
E-mail: irina12321@gmail.com

УДК 811.161.1'373-055.2

ОБРАЗ ЖЕНЩИНЫ В СОЗНАНИИ НОСИТЕЛЕЙ РУССКОГО ЯЗЫКА (НА МАТЕРИАЛЕ ПАРЕМИЙ)

Е.С. Прудникова

*Камчатский государственный университет им. Витуса Беринга,
Петропавловск-Камчатский*

В статье на материале русских паремий описаны ядерные и периферийные содержательные компоненты женского образа в наивно-архаической картине мира. Проанализированы лексические и синтаксические средства характеристики внешности, ума и характера, поведения и социальной роли женщины. Делается вывод о смысловом равновесии противоречивого стереотипа женщины на основе принципа бинарных контрастов характеристик в наивной картине мира.

Ключевые слова: гендер, стереотип, семантика, паремия.

The Image of the Woman in Russian Speakers' Mentality (based on traditional proverbs)

Evgeniya Prudnikova

The article describes the nuclear and peripheral substantial components of a woman's image in the naive archaic picture of the world by analysing lexical and syntactic characteristics of women's appearance, mentality, character, behavior and social roles in traditional Russian proverbs. The article concludes that the controversial stereotype of the woman is characterised by a semantic equilibrium due to the principle of binary contrasts, typical for the naive picture of the world.

Key words: gender, stereotype, semantic, proverb.

Лингвистическая гендерология как интегративное направление лингвистического анализа в рамках антропоцентрической парадигмы знаний является востребованной в кругу современных гуманитарных наук и стремится к расширению объекта исследования (гендера). В словаре гендерных терминов гендер определен как «совокупность социальных и культурных норм, которые общество предписывает выполнять людям в зависимости от их биологического пола» [1. С. 21]. Современное языкознание в большинстве своем трактует понятие гендера как структурно-членимый и разноаспектный лингвистический объект. А.В. Кирилина, М.В. Томская, М.Д. Городникова, М.С. Колесникова и др. определяют гендер как социокультурный конструкт, связанный с приписыванием индивиду определенных качеств и норм поведения на основе его биологического пола. Являясь продуктом развития общества и

культуры, гендер обладает динамичностью и конвенциональностью; язык и коммуникация репрезентируют (манифестируют) гендер [7]. В работах Е.С. Гриценко, М.В. Сергеевой, А.О. Лалетиной, О.А. Ворониной, В.С. Самариной и др. гендер рассматривается в качестве социального конструкта, набора черт и поведенческих стереотипов, характеризующих концепты мужественности и женственности в определенной культуре. Национальный язык, в свою очередь, является средством конструирования гендера [2, 4]. Понимание гендера не как данности, константы, а как динамично развивающейся структуры, социально и культурно обусловленной, является, на наш взгляд, естественным этапом в развитии лингвистической гендеристики. Включая в себя понятия о мужском и женском, мужчине и женщине, моделях их поведения, коммуникативных установках и пр., гендер эволюционирует вслед за обществом и его культурой. «Сгустки» типичных представлений о мужчинах и женщинах, смешанные с распространенными в ту или иную эпоху предубеждениями, формируют гендерную стереотипизацию, которая находит отражение в идиоматическом фонде языка. Обращение к гендерной информации во фразеологизмах встречаем в работах Ю.С. Степанова, В.Н. Телия, Ю.Д. Апресяна, А. Вежбицкой, Н.Д. Арутюновой, В.В. Воробьева, В.И. Карасика, А.В. Кирилиной, В.А. Масловой и др. Исследование гендерно значимой информации показывает, что фразеологические характеристики мужчин и женщин разделяются на три группы в зависимости от особенностей гендерной референции: фразеологизмы с метагендерной, маскулинной и с фемининной референцией [3, 5, 6, 7]. Сопоставление однотипно ориентированного фразеологического фонда в разных языках обнаруживает сходство в структуре и национально-языковые различия в наполнении отдельных гендерных концептов [6, 7].

Гендерно содержательные фразеологизмы коррелируют с «минисюжетами» народных пословиц и поговорок и вместе являют пласт древних стереотипных представлений о женщине. Целью статьи является описание смыслового и языкового наполнения фрагмента образа русской женщины, сконструированного по материалам русских паремий. Эмпирическая база исследования представлена русскими пословицами, объект описания в которых женщина (ключевыми словами являются *баба, девка, девушка,*

женщина, жена, невестка, невеста, производные от данных слов и др. обозначения особ женского пола). Материал получен путем сплошной выборки из словаря В.И. Даля «Пословицы русского народа» и сборника «Русские пословицы и поговорки» под ред. В.П. Аникина.

Объектом описания в большинстве русских пословиц становится, безусловно, женщина-крестьянка. В содержательном плане внимание акцентировано на четырех основных параметрах описания: внешность, интеллект, характер и поведение, социально-семейная роль женщины. Большая часть паремий, обращенных к теме внешности, построена на контрасте или сравнении (явном или скрытом): *Волос долог, да ум короткий. Красавица без ума – что кошелек без денег. Лицом красавица, а нравом только черту нравится. Личиком скрасила, а нравом подгадила. С собой красава, да душой трухлява. Бедной девке краса – смертная коса.* Стереотипно противопоставляется внешность и характер или интеллект женщины. Иногда внешний облик одной и той же женщины не просто неодинаков, а предельно контрастен: *В праздник белоличка, в будень – чумичка.* Пословицы содержат скрытую интенцию: красивость не столько достоинство, сколько опасный внешний сигнал скрытого изъяна или опасности, поэтому появляется слово *черт* и лексика с оценочной коннотацией – *подгадить, трухлявый, смертный, бедный.*

Эталон внешней привлекательности недвусмысленно свидетельствует о крепком физическом здоровье: *Всего милее, у кого жена всех белее. Кругла, пухла, бела, румяна, кровь с молоком.* Обращает на себя внимание общая особенность многих паремий о внешности: описание фокусировано на детали (белизна кожи и одновременно румянец, длинный и густой волос, дородное тело, средний рост). Все, что существенно отступает от идеала, именуется как смешное или порочное: *Девка – хват, выросла с ухват. Костлявая девка – тарань.* Своеобразный вывод о ценности красивой внешности содержится в паремии *Не будь красна и румяна, а чтобы по двору прошла и всех кур сочла.* Введение предметных номинаций и названий животных в паремии снимает поэтизацию внешности красивой женщины. Аккуратный внешний вид и присущее женщине трудолюбие, а не красивость и самолюбование – вот истинные достоинства русской женщины в народных представлениях.

В паремиях об интеллекте, как правило, речь идет о замужней или зрелой женщине (употребляется лексема *баба*, реже говорится о *деве*, *девке*). Высказывания об умственных способностях простой русской женщины не ориентированы на описание усредненной общепринятой нормы интеллекта. В паремиях представлены обычно две категории женщин: глупая и нелепая в своих поступках женщина (*Ладила баба в Ладугу, а попала в Тихвин*) либо женщина с развитой интуицией, которая заменяет ей логику или компенсирует недостаток ума и опыта (*Бабий ум лучше всяких дум*). В паремиях представлена универсальная философская оппозиция «чувство – разум», реализуемая в том числе при помощи лексического контраста (*бабий ум – думы*).

Описание женского ума часто дается через сравнение с бытовыми предметами или на фоне описания обыденных дел, что словно «опредмечивает» женский интеллект, ограничивает его эволюцию: *Бабий ум – бабье коромысло: и криво, и зарубисто, и на оба конца. Красавица без ума – что кошелек без денег. Пусти бабу в рай, она и корову за собой ведет*. В сравнении определяется стереотипная «обменная стоимость» женского интеллекта: красота компенсирует глупость, и наоборот, житейский ум – неприглядную внешность: *Волос долог, да ум короток*. Женские логические рассуждения в паремиях оцениваются с мужской точки зрения, появляются дополнительные смыслы пренебрежительности, насмешки: *Баба бредит, да кто ж ей верит. Баба бредит, да черт ей верит*. Сравнение рассуждений с бредом (*рассуждать* словно *бредит*), появление слова-сигнала *черт* свидетельствуют о критическом отношении к женской логике. В архаичных стереотипах женщине (особенно *бабе*) отказано в способности обладать тем же уровнем интеллекта, что и у мужчины, но над женской логикой паремии иронизируют осторожно. Примечательно, что «усредненные» умственные способности женщины вовсе не свидетельствуют о наличии ума, а всегда тяготеют к полюсу глупости: *Дура не дура, а ума нет. Дура не дура, а хорошее полудурье*.

Паремии фиксируют разного рода отклонения от нормального (вероятно, по образцу домоостроя) поведения гораздо чаще, чем примеры образцового поведения. В паремиях обозначено множество негативных черт характера, определяющих поведение женщины, но

самыми частотными в описании порочными чертами выступают болтливость, упрямство, склонность к интригам и плаксивость.

Свойство словоохотливости русской женщины однозначно воспринимается народным сознанием как порок, поэтому в паремиях-осуждениях употребляется сигнальная лексика: *чертово помело, черт, содом* и т.п.: *Бабий язык – чертово помело. Вольна баба в языке, а черт в бабьем кадыке*. При помощи приема градации создается образ болтливости как греха: *Где две бабы – там суем, где три – там содом*. Женский язык сравнивается с помелом, жильной струной и другими бытовыми предметами: *Бьет языком баба, что шерстобит струной жильной*. В ряде паремий женский язык (и кадык) представлен как неуправляемый или фантастический по своим функциям и свойствам орган: *Волос долог, а язык длинней (у бабы). Бабий язык, куда ни завались, достанет. Бабий кадык не заткнешь ни пирогом, ни рукавицей*. Словесная ткань женских разговоров опредмечивается: *Женское слово, что клей, пристаёт. Приехала баба из города, привезла вестей три короба*. Даже красноречие не может считаться абсолютным достоинством: *Не та хозяйка, которая красно говорит, а та, которая щи хорошо варит* (свойство хозяйственности раскрывается в конструкции сопоставления при помощи контекстуальной антонимии *говорить – варить*).

Содержательная сторона женских разговоров предельно обесценена: это неконкретные, нелогичные и часто лживые высказывания: *У бабы семь пятниц на неделе. Бабка надвое сказала: либо сын, либо дочь. Между женским (бабьим) да и нет не проденешь иголки. Бабьего вранья и на свинье не объедешь. Одна врала, вторая не разобрала, третья по-своему переврала*. Контекстное окружение (например, слова *свинья, надвое, вранье*), повторение однокоренных глаголов (*врать, переврать*) способствуют созданию образа бесконечной женской сплетни. Болтливость в паремиях выступает не только как природная характеристика женщины (*Бабу не переговоришь. Женищина без разговора – что двор без забора. Не ждет баба спроса, сама все скажет*), но и как своего рода «обществообразующее» свойство: *Где баба, там рынок; где две, там базар. Одна женищина – баба, две бабы – базар, а три – ярмарка. Три бабы – базар, а семь – ярмарка*.

Женская настойчивость в народном сознании ассоциируется исключительно с порочным упрямством: *Женский обычай – не*

мытьем, так катаньем (а свое возьмет). Ехал бы прямо, да жена (кобыла) упряма. Бабе хоть кол на голове чеши. В паремиях об упрямой и настырной женщине часто встречается слова-маркеры негативной семантики высказывания (*черт, бес, сатана*): *Баба да бес – один у (в) них вес. Куда черт не поспеет, туда бабу пошлет. Где бес (сатана) не сможет, туда бабу пошлет.* Смысл паремий категоричен: упрямство не просто недостаток, а смертельный грех, подрывающий устой русской общинной семьи.

Образы нечистой силы нередко встречаются в паремиях о женских пороках. Считалось, что именно женщина более подвержена влиянию всякой нечисти, поэтому ее природная порочность и двуличность не идет ни в какое сравнение с мужскими недостатками: *В людях – ангел, не жена; дома с мужем – сатана.* Двуличность женщины проявляется не только в любви к интригам, обману и лицемерию (*Бабы-то промыслы, что неправые помыслы. Девичий стыд до порога: как переступила, так и забыла. У бабы семьдесят две увертки в день. Женская лесть без зубов, а с костями сгложет*), но и в плаксивости. Плачет женщина в паремиях беспричинно, часто, однако ее плач подконтролен и является вспомогательным средством: *Без плачу у бабы дело не спорится. Женский обычай – слезами беде помогать.* Контекстуальными партнерами слову *слеза* выступают глаголы *помогать, спориться*, что увеличивает значимость и магическую силу женских рыданий. В то же время в других паремиях женские слезы описываются как неискренние (*слезы дешевы*) или как не стоящие внимания (ироничная рифма *плачет – скачет*): *У баб да у пьяных слезы дешевы. Девка плачет, а белка скачет. Бабы слезы чем больше унимать, тем хуже.*

Все паремии, описывающие социально-семейные стереотипы при общинном укладе жизни, единодушны: права женщины определены домостроем, ее социальная роль состоит в создании семьи, рождении и воспитании детей, ее удел – ведение хозяйства. Но социальные роли и общественные оценки девушки и женщины различны: *Девка – не жена, порода не одна. Девка красна до замужеству.* Эталонное поведение девушки – следить за внешностью и усиленно учиться своему главному предназначению (в описании употребляются глаголы трудовых действий *прясть, точить, белить* и т.п., образ семейного труда женщины ассоциативно связан с представлениями об основах житейского ума): *Моя девка умненька,*

прядет тонешенько, точет чистешенько, белит белешенько. Пряди, девка, не ленись, по лавкам не тянись. Ассоциативно противоположными по смыслу словами обрисован контраст внешности и поведения (*наряд – домострой, модница – заботница, хоровод – огород*): *Не наряд девку красит, домостройство. Не ищи жену модницу, а ищи заботницу. Выбирай жену не в хороводе, а в огороде.* В контекстах о незамужней женщине употребляются слова-маркеры радостной и вольной жизни: *наряд, хоровод.*

Образцовая жена, наоборот, сначала выполняет объем домашней работы, а внешняя красота для нее отступает на второй план, часто компенсируется аккуратностью. Слишком ухоженная женщина (*гладкая*) не заслуживает положительной социальной оценки: *Где бабы гладки, там нет и воды в кадке.* Вербализованы стереотипные представления о том, что замужней женщине не свойственна активная социальная жизнь: *Доброй жене домоседство не мука. Бабе дорога – от печи до порога* (территория женщины определена точно – только пространство домашних владений). Контекстное окружение для лексем *жена, баба, невестка* – это названия предметов домашнего обихода, глаголы трудовых действий, названия блюд, домашних животных: *Рано невестка встала, да мало напярла. Мужик не прядет, а без рубашки не ходит; а баба и прядет, да не по две носит.* Не умеющая вести хозяйство женщина высмеивается: *Сеяла баба мак, а собрала лебеду. Скопила баба домок, что не надобен и замок.* На женщине-матери дополнительно лежит ответственность за успешную социологизацию детей: *Не на ту пору мать родила, не собрав разума, в люди пустила.*

В целом для стереотипных представлений, являемых в русских поговорках, свойственно отрицание возможности женщины занять равную социальную позицию с мужчиной и тем более лидировать: *Девки не люди, козы не скотина. Кобыла не лошадь, баба не человек.* Конструкции с общим отрицанием или параллели с животными, бытовыми предметами (*Баба что горшок: что ни влей – все кипит. Баба что мешок: что положишь, то и несет*) в смысловом плане не просто принижают общественную оценку женщины, но и скрыто характеризуют высокий социальный авторитет мужчины. Характеристики внешности, ума и характера, поведения и социальной роли женщины тесно взаимосвязаны в поговорках как в содержательном, так и в языковом плане (используются ассоциативно

связанные слова, наименования определенных тематических групп, сопоставительные, сравнительные конструкции, противопоставления лексические и синтаксические и др.). Каждый фрагмент конструкта стереотипа женщины в русском архаичном сознании построен на контрасте внешних и внутренних признаков: красота – интеллект, красота – трудолюбие, красота – порядочность и т.п. Положительные показатели на одном из полюсов словно компенсируются отрицательными показателями на другом. Такое философское равновесие стереотипа в смысловом плане, вероятно, обеспечивает его устойчивость и преемственность на протяжении столетий.

Библиографический список

1. Словарь гендерных терминов / Под ред. А. А. Денисовой. М., 2002.
2. Гриценко Е.С. Язык как средство конструирования гендера: Автореф. дис. ... докт. филол. наук. Тамбов, 2005.
3. Самарина В.С. Гендер во фразеологии: когнитивно-лингвокультурологический аспект: Автореф. дис. ... канд. филол. наук. Ставрополь, 2010.
4. Белая Н.В. Гендер как фактор социальных отношений в английской, американской и русской лингвокультурах: Автореф. дис. ... канд. филол. наук. М., 2009.
5. Васькова О.А. Гендер как предмет лексикографического описания (на материале фразеологии): Автореф. дис. ... канд. филол. наук. М., 2006.
6. Чибышева О.А. Концепт «женщина» в русской и английской фразеологии (на материале предметных фразеологизмов, именующих женщину): Автореф. дис. ... канд. филол. наук. Челябинск, 2005.
7. Кирилина А.В. Гендерные аспекты языка и коммуникации: Автореф. дис. ... докт. филол. наук. М., 2000.

Сведения об авторе

Прудникова Евгения Сергеевна
аспирант кафедры русского языка
Камчатского государственного
университета им. Витуса Беринга
E-mail: ejeny10@yandex.ru

УДК 811.112.2'282.4(436)

ДИАЛЕКТИЗМЫ В АВСТРИЙСКОЙ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЕ

В.А. Чукшис

Владимирский государственный гуманитарный университет, Владимир

В статье анализируется роль диалектизмов в современной австрийской художественной литературе. Textoобразующие и стилистические функции диалектизмов описываются с учётом их потенциала при образовании фразеологических единиц, а также как маркеров австрийского национального варианта современного немецкого литературного языка.

Ключевые слова: австрийская художественная литература, собственно лексические, этнографические, словообразовательные диалектизмы.

Dialecticisms in Austrian Fiction

Vadim Chukshis

The article examines the role of dialecticisms in modern Austrian fiction. It describes their textual and stylistic functions in terms both of their potential use in phrases and idioms, as well their role as markers of the Austrian national variant of modern literary German.

Key words: Austrian fiction, lexical, ethnographic, word-forming dialecticisms.

Австрийская художественная литература представлена сегодня в культуре европейских государств значительным количеством произведений. Одним из признаков принадлежности автора к австрийской литературе является использование в языке его художественных произведений австрицизмов и диалектизмов. Однако художественная литература, созданная полностью на диалекте, не пользуется большой популярностью. Диалект не имеет кодифицированной фонетической и грамматической нормы и употребляется в каком-либо определённом регионе, поэтому такая литература доступна только узкому контингенту людей, живущих в той области, где используется тот или иной диалект. Необходимо отметить, что многие австрийские писатели, чтобы получить признание за рубежом, расширить круг своих читателей и добиться коммерческой прибыли, заинтересованы в распространении своих произведений за пределами Австрии. Поэтому при написании их пользуются литературным языком, ограничиваясь инкрустированием диалектизмов в текст художественного произведения.

В современной германистике актуальным является вопрос о лингвистическом статусе диалектизмов и их соотношении с понятиями «диалект» и «региолект».

Австрийский национальный вариант немецкого языка представлен сегодня следующими формами: диалекты - региолекты-обиходно-разговорные формы языка - австрийский литературный язык. Диалекты занимают важное место в системе австрийского национального варианта немецкого языка, поскольку образуют фундамент, базис, на основе которого происходило формирование австрийского литературного языка.

У. Аммон определяет диалект как определённый тип языка в смысле *langue* или компетенции с определённой разработанной нормой, который обладает следующими признаками:

1) представляет собой языковую разновидность (*Varietät*) стандарта в противоположность дистантному языку (*Abstandsprache*), существующему обособленно;

2) имеет узкорегionalный характер в противоположность единому общеупотребительному (унифицированному) языку (*Einheitssprache*);

3) не стандартизирован и существует только или преимущественно в устной форме, то есть в противоположность стандартному языку (*Standardsprache*) является нестандартным (*Nonstandard*) [3. С. 7].

Вопрос о соотношении понятий «диалект» и «региолект» является дискуссионным. Диалект противопоставлен литературному языку, а использование диалектизмов в текстах художественных произведений можно рассматривать как отступление от литературной нормы. Некоторые лингвисты определяют региолект (региональный язык) как совокупность устных и письменных особенностей, присущих тому или иному региону [2. С. 31]. Региолект не всегда рассматривается лингвистами как несоответствие норме литературного языка, в иерархической системе форм существования языка он занимает промежуточное положение между диалектами и литературным языком, располагаясь ближе к обиходно-разговорным формам языка. При этом употребление региональных говоров всегда ограничено какой-либо областью (например, федеральной землёй), а регионализмы выражают понятия, связанные с одним конкретно регионом и не присущи другим территориям.

Современная структура австрийского национального варианта немецкого языка отличается мобильностью: диалекты взаимодействуют с обиходно-разговорными формами языка и с литературным языком. Многие языковые единицы вошли в австрийский литературный язык из местных диалектов. Лингвисты отмечают, что одним из вариантов развития диалекта в современных реалиях может быть его исчезновение. В современной диалектологии существует точка зрения, что ведущие тенденции языкового развития связаны с тем, что в действительности происходит не «исчезновение», «отмирание» диалекта, а его уход с прежних позиций и переинтеграция его элементов в другие языковые формы, прежде всего, в региональный (обиходно-разговорный) язык, то есть диалект превращается в субстрат региональной речи [3. С. 11].

В современной Австрии престиж диалектов остаётся довольно высоким. Поэтому диалектизмы часто используются в произведениях австрийской художественной литературы.

В данной статье диалектизмы рассматриваются как характерные для территориальных диалектов языковые особенности, включаемые в литературную речь.

В языкознании различают несколько видов диалектизмов:

1) фонетические (слова, отражающие фонетические особенности диалекта);

2) собственно лексические (слова, выражающие местные названия известных предметов и понятий и имеющие литературные синонимы);

3) этнографические (слова, обозначающие предметы и понятия, составляющие местную специфику). Как правило, данные диалектизмы не имеют синонимов, их лексическое значение можно разъяснить только с помощью описательного оборота;

4) семантические (общенародные слова, употребляемые в данной местности в особом, необычном значении);

5) грамматические (слова, имеющие иные грамматические характеристики по сравнению с литературной нормой);

6) словообразовательные (слова, в которых морфемное строение очень близко соприкасается с литературной нормой, но имеет некоторые видоизменения при сохранении одного и того же корня).

На основе произведений современной австрийской художественной литературы в данной работе анализируется функционирование следующих видов диалектизмов: собственно лексических, этнографических, словообразовательных. Как правило, диалектизмы, вплетённые автором в ткань художественного произведения, выполняют определённые функции: создание локального колорита, экспрессивно-эмоциональную, идентифицирующую.

Собственно лексические диалектизмы встречаются в произведениях многих современных австрийских писателей. Они часто используются в художественной литературе для передачи местных реалий, выполняя функцию создания локального колорита. Они точнее передают атмосферу места действия, придают языку писателя большую степень выразительности. В романе В. Канетти «Die gelbe Strasse» при описании Вены начала XX века автор использует собственно лексические диалектизмы для передачи типично региональных, чисто австрийских явлений и понятий.

Так, слово Greissler ‘Lebensmittelkleinhändler’, употребляющееся в литературном языке, имеет диалектное (южнонемецкое) происхождение. Его употребление автором в романе «Die gelbe Strasse» придаёт описанию сцены с нищим австрийский колорит:

In der Gelben Strasse herrschte Lärm. Ein alter Bettler hatte beim Greissler um eine Suppe gebeten [6. S. 53].

Диалектизмы широко распространены в диалогической речи. Так, в романе В. Канетти «Die gelbe Strasse» маленькая девочка Хеди говорит преимущественно на венском диалекте. Использование диалекта в речи героини выполняет функцию создания локального колорита. Благодаря диалекту читатель может понять, что действие происходит в Вене. Приведём в качестве примера диалог маленькой Hedi со своей мамой:

Die Hedi aber führte am Samstagnachmittag mit ihrer Mutter folgendes Gespräch!

«Die Helli is davongelaufen», sagte ihre Mutter und säuberte ihre Wohnküche von Grund auf, die Mordgeschichten glaubte sie nicht.

«I was», sagte die Hedi.

«Woher weißt du es denn?»

«I habs gsehn».

«Wieso hast den das gsehn?»

«Weil is gsehn hab».

«Du! Lüg nicht!» Die Mutter schüttelte die Hedi durch.

«I liag eh net».

«Wo is sie den hin?»

«Zhausgfahrn» [6. S. 164].

Этнографические диалектизмы часто используются в художественной литературе для обозначения исконно австрийских продуктов питания. Австрийские писатели нередко используют в своих произведениях венские диалектные элементы. Например, die Schale Gold ‘goldbrauner Kaffee’, der Krapfen ‘in Schmalz gebackenes Germteiggebäck’. Приведём только два примера из большого количества встречающихся в современной австрийской литературе:

Aber auch die beiden mittelalterlichen Damen, wiewohl unverkennbar hiesiger Provenienz, hielten ihn (den Ober) ganz schön auf Trab. Zuerst hatten sie Kaffee-eine Melange, eine Schale Gold, dazu Apfelstrudel und Heidelbeerschnitte konsumiert, später hatte ihn die hochgewachsene, elegante Blondine her gewunken und etwas Hochprozentiges verlangt [5. S. 44].

Mittlerweile kennt der Metzger jeden der Polizisten, die auf dem Gang vor Danjelas Tür ihre Zeit absitzen, persönlich. Und diese Wächter betreut er auch, der Metzger, bringt ihnen jedes Mal eine Kleinigkeit: Krapfen, Zimtschnecke, Extrawurstsemmel mit Gurkerl, Kaffee vom Automaten [9. S. 213].

Наличие таких этнографических диалектизмов как die Schale Gold, der Krapfen чётко определяет место действия произведения и позволяет читателю понять, что действие происходит в австрийском кафе и в доме австрийца.

Собственно лексические диалектизмы могут служить для выражения эмоционального состояния действующего лица и для более чёткого и убедительного описания ситуации, в которой оказались герои произведения. В романе «Die gelbe Strasse» встречается эпизод, когда владелец небольшого магазина господин Игер переезжает со своей молодой женой в новую квартиру. Но его жена недовольна новым жильём, она предъявляет претензии мужу, говоря, что данная квартира недостаточно шикарна, в ней всего одна комната. Чтобы ярче описать ссору двух супругов, их эмоциональное напряжение, в одном из диалогов автором используется диалектизм der Krösus ‘ein sehr reicher Mann’:

Die junge Frau betrat die Wohnung. Ein dunkler Vorraum hatte keine Beleuchtung. Die junge Frau sah sich nach einer Tür um. Da war keine Türe mehr.

«Wo sind die anderen Zimmer?»- fragte sie ihren Mann.

«Ich bin kein Krösus. Ich bin ein kleiner Kaufmann!» [6. S. 48].

В данном случае диалектизм Krösus выполняет эмоционально-экспрессивную функцию. В момент эмоционального возбуждения герой употребляет не немецкое словосочетание *ein reicher Mann*, а австрийский диалектизм Krösus. Ему, истинному австрийцу, приходит на ум прежде всего родное слово Krösus.

Диалектизмы часто используются писателями для создания речевого портрета героя. В романе В. Канетти «Die gelbe Strasse» в сцене выбора прислуги диалектизмы выполняют идентифицирующую функцию. Автор инкрустирует диалектизмы Bappa ‘Vater’, Madl ‘Mädchen’ в речь богатого господина, приехавшего выбирать себе прислугу, давая понять, что герой родом из Нижней Австрии.

Achzehn Mädchen saßen auf einer Bank. Der dickste Herr von Nieder-Österreich trat ein. Frau Hatvany rückte höflich grüßend den Sessel zurecht und sah sogleich das Unmögliche ein. Der dickste Herr von Nieder-Österreich setzte sich auf zwei Sessel.

«Wie mein Bappa noch gelebt hat, hat er immer bei Ihnen die Madln gholt», sagte er.

«Selbstverständlich. Ich erinnere mich noch ganz genau. Ein gescheiter Mann, ein Herrensohn».

«Ja, der Bappa war...»

«Meine Susi haben Sie hinausgestoßen, grad wo si Junge kriegt, die kann sich den Tod haben, von Ihnen nimm ich kein Madl, bhaltens sich Ihre Madln!»

«Entschuldigen Sie, Liebe, ich kann doch hier die Schweinerei nicht brauchen! Es kommen fortwährend Herrschaften!»

«Wenn der Bappa jetzt leben tät, er hätt dem Viecherl hölfen können, er hat sich ausgekannt» [6. S. 89].

Как видно из приведённого выше примера, автор сознательно строит прямую речь действующих лиц с использованием диалекта на фоне литературной авторской речи, подчёркивая австрийское происхождение одного из героев.

Диалектизмы могут употребляться в художественной литературе в составе фразеологических единиц. Чаще всего это

венские диалектные элементы, которые являются ядром многих фразеологизмов. Например, einen Huscher haben ‘verrückt sein’, aufpassen wie ein Haftelmacher ‘besonders genau und penibel sein, sehr genau aufpassen’, keine Faxen machen ‘nicht viel herumtun, kein Getue machen’, ums NaXL hauen ‘jemanden betrügen’.

Фразеологизмы придают яркость художественному произведению, добавляют выразительности речи персонажей. В рассказе В. Канетти «Drei Helden und eine Frau» описывается ситуация, когда спасающиеся от преследования полиции молодые люди прячутся в доме госпожи Шефер:

Plötzlich fuhr Frau Schäfer heftig auf. Erschrocken drehte sie den Kopf. Durch die wild aufgerissene Glastüre stürmte ein Haufe junger Menschen herein und auf sie zu. Alle hatten das gleiche Gesicht. Todesangst und flehende Blicke. Sie verstand sofort. Und dann dachte sie, was ihr bevorstand, wenn sie den Jungen half, und ihr Kinn zitterte. «Erster Stock, Tür fünf», sagte sie aber und ließ sie durch. Die Jungens stürmten hinauf in blinder Angst auf die Nummer fünf zu.

Zwei Polizisten spießten Frau Schäfer mit ihren Bajonetten fast auf. Ein Polizeioffizier folgte.

«Hier sind die roten Hunde hineingelaufen. Machen Sie keine Faxen, sonst wirds schlecht ausgehn!»

«Herr Oberinspektor! Das Haus hat sechzehn Stiegen. Hier ist niemand durch!» [7. S. 76-77].

Мы полагаем, что автор сознательно включает венский фразеологический оборот keine Faxen machen в речь австрийского полицейского, чтобы реалистичнее и достовернее передать атмосферу обыска в доме госпожи Шефер.

Героиня рассказа Х. Андерле «Lektion gelernt» фрау Вайнпрехт попадает в психиатрическую клинику. Чтобы передать атмосферу этой клиники и описать, с какой регулярностью и педантичностью проводят медсёстры лечебные процедуры, автор использует фразеологический оборот aufpassen wie ein Haftelmacher:

«So, jetzt machen wir schön brav den Mund auf», sagt die Schwester und hebt meinen Kopf hoch. Sie wügt mir drei Tabeletten rein, halt mir ein Glas Wasser an die Lippen und passt auf wie ein Haftelmacher, dass ich sie schlucke [5. S. 70].

Исконно австрийские формы приветствия и прощания Küß die Hand! ‘До свидания!, но также и Здравствуйте!’, Bussi baba ‘Пока!,

Целую!» имеют диалектное происхождение и придают особый, венский колорит репликам героев. В романе В. Канетти «Die gelbe Strasse» одна из его героинь госпожа Хатвани, чтобы оказать почтение богатой баронессе, приветствует её выражением *Küß die Hand*:

Ein Auto hielt vor dem Büro. Dem Auto entstieg eine sehr bleiche junge Dame. Als sie eintrat, blickte auf die Mizzi Schadn.

«Dieses Mädchen nehme ich», sagte sie ohne Einleitung.

«Küß die Hand, Frau Baronin. Wie steht das werte Befinden? Was ist mit der Früheren? Wo ist sie?» [6. S. 95].

В произведении Х. Андерле «A schene Leich. Mordgeschichten» в диалоге между двумя подругами Анной и Иной встречается форма прощания *bussi, baba*. Данное выражение носит неофициальный характер и часто встречается в репликах близких друзей. Приведём пример:

Es war Anna, ihre beste Freundin. Ina schnitt ihr das Wort ab. «Tut mir leid, ich kann jetzt nicht mit dir reden, erwarte einen wichtigen Anruf. Sei bitte nicht böse, Anna. Schätzchen, ich melde mich später bei dir. Bussi, baba!» [5. S. 118].

Характерным явлением для австрийской художественной литературы является употребление определённого артикля перед именами собственными. А.И. Домашнев отмечает, что данное явление имеет диалектное происхождение. Анализ фактического языкового материала показывает, что употребление определённого артикля перед именами собственными очень распространено в современной австрийской художественной литературе, особенно, когда автор в своём произведении указывает на главных героев. Приведём примеры из произведений австрийской художественной литературы:

Richtig erschrocken ist er, der Metzger [9. S. 13]; Die Emma begann zu weinen [6. S. 107]; Die Rosa ist tot, aber die Anna, der Alois, die Lina, ja, alle hängen von mir ab [6. S. 17];

Im Stiegenhaus sitzt die Hedi, die fünf Jahre alt, und spielt mit einer großen Börse. Die Hedi hat braune Augen und blondes Haar [6. S. 143].

Австрийские писатели нередко используют в художественных произведениях словообразовательные диалектизмы, имея при этом цель более ярко высветить национальный колорит и обозначить австрийскую маркированность текста.

Среди такого рода диалектизмов наиболее распространёнными являются слова, образованные при помощи ареальных (диалектных) суффиксов -el, -erl: *Mädel* ‘Mädchen’, *Häusl* ‘Haus’, *Frauerl* ‘Frau’, *Tschamperl* ‘hilfsloses, einfältiges Wesen’, *Weiberl* ‘Weib’, *Mutterl* ‘Mutter’, *Bürscherl* ‘Bursche’, *Mannerl* ‘Mann’, *Brüaderl* ‘Bruder’, *Hascherl* ‘bemitleidenswertes Wesen’, *Bankerl* ‘Bank’, *Platzerl* ‘Platz’, *Hunderl* ‘Hund’, *Tröpferl* ‘Alkohol, Wein’. Ср.:

Gleich neben uns stand ein ganz und gar unanschauliches, windschiefes, ebenerdiges Häusl [11. S. 17].

Nie konnte ich an diesem Haus vorbeigehen, ohne an die Fensterscheibe zu klopfen, den Hund damit aufzuschrecken, der dann erbärmlich kläffte, woraufhin fast augenblicklich sein sehr altes Frauerl in der Haustür erschien und hinter mir herschrie [11. S. 15].

Jetzt hat sich der Metzger nicht mehr so gefreut, weil der nächste Bus inzwischen schon in 90 Minuten fährt, und dieser nächste Bus auch der letzte dieses Tages ist. Nach einigen Runden in gespenstischer Stille vorbei an leeren eingewinterten Gärten sieht der Metzger wieder, inzwischen schon ziemlich müde und ziemlich schlecht gelaunt, am Ende der Gasse ein kleines Platzerl mit Bankerl, nämlich die Busstation [10. S. 84].

Und während sich der Metzger abermals in seiner ganzen Pracht am Boden ausbreitet, sieht er noch das kleine Hunderl, die Leine nachschleifend, über die Straße laufen [10. S. 114].

Der Willibald macht natürlich sofort eine Flasche Rotwein auf, und während das edle Tröpferl, dekantiert in eine schwere Kristallkaraffe [10. S. 209].

Как видно из примеров, словообразовательные диалектизмы служат своего рода маркерами того, что описываемое действие происходит именно в Австрии. Такие диалектизмы часто используются авторами в произведениях при описании места действия: города, улицы, квартиры.

Таким образом, на основании проанализированного материала можно сделать вывод, что австрийские писатели довольно часто используют в своих произведениях разнообразные диалектизмы. Включая диалектизмы в речь персонажей, авторы создают их речевой портрет, давая понять читателю, откуда они родом и где именно в Австрии происходит действие произведения.

Сознательно введённые автором в текст произведения диалектизмы выполняют различные стилистические функции: функцию создания локального колорита, а также эмоционально-экспрессивную и идентифицирующую функции.

Использование писателями диалектизмов в произведениях австрийской художественной литературы служит средством для проявления их национальной идентичности и принадлежности к австрийской культуре.

Библиографический список

1. Домашнев А.И. Современный немецкий язык в его национальных вариантах. Л.: Наука, 1983. 230 с.
2. Бородина М.А. Диалекты или региональные языки? (К проблеме языковой ситуации в современной Франции) // Вопросы языкознания. 1986. №5. С. 29-38.
3. Копчук Л.Б. Лексика и фразеология немецких диалектов. СПб.: Береста, 2002. 127 с.
4. Романова Н.Н., Филиппов А.В. Стилистика и стили. М: Флинта, МПСИ, 2009. 405 с.
5. Anderle H. A schene Leich. Mordgeschichten. Wien: Milena Verl., 2008. 175 S.
6. Canetti V. Die gelbe Strasse (Roman). Wien, München: Carls Hanser Verlag, 1990. 180 S.
7. Canetti V. Geduld bringt Rosen (Erzählungen). München, Wien: Carl Hanser Verlag, 1992. 91 S.
8. Kallenborn T. Dialektgrenzen im Regiolekt? // Germanistische Linguistik. Moderne Regionalsprachen als multidimensionales Forschungsfeld / herausgegeben von Matthias Katerbow, Alexander Werth. Hildesheim, Zürich, New York: Georg Olms Verlag, 2010. S. 71-78.
9. Raab Th. Der Metzger sieht rot (Kriminalroman). Graz: Leykam Buchverlagsgesellschaft, 2008. 319 S.
10. Raab Th. Der Metzger muss nachsitzen (Kriminalroman). Graz: Leykam Buchverlagsgesell., 2007. 286 S.
11. Wippersberg W. Eine Rückkehr wider Willen. Zwei Berichte über mich. Salzburg-Wien: Otto Müller Verl., 2008. 179 S.

Словари и справочная литература

1. Австрийский фразеологический словарь / Сост. В.Т. Малыгин. СПб.-Владимир: РГПУ, 1994. 231 с.
2. Wörterbuch Österreichisch-Deutsch. Wien, Salzburg: Residenz Verlag, 1995. 95 S.
3. Wörterbuch der Wiener Mundart / Maria Hornung. Wien: Pädagogischer Verlag, 1998. 744 S.
4. Österreichisches Wörterbuch. Wien: Österreichischer Bundesverlag für Unterricht, Wissenschaft und Kunst, 1968. 274 S.

Сведения об авторе

Чукшис Вадим Андреевич
аспирант кафедры немецкого языка
Владимирского государственного
гуманитарного университета
E-mail: vadchs@mail.ru

ПРОБЛЕМЫ ПЕРЕВОДА И ПЕРЕВОДОВЕДЕНИЯ

УДК 821.133.1=03.161.1

О РУССКИХ ПЕРЕВОДАХ «МЫСЛЕЙ» БЛЕЗА ПАСКАЛЯ

К.Ю. Кашлявик

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

В статье представлен краткий обзор русских переводов «Мыслей» Паскаля, охватывающий период с XVIII по XX вв. Одновременно анализируются три принципа изданий неоконченного произведения французского гения – идеологический, тематический и формально-содержательный. Каждый из них в свою очередь влияет на выбор стратегии перевода. В заключении делается вывод о важности нового подхода к переводу «Мыслей», названного С.С. Аверинцевым «риторическим». В качестве адекватного называется перевод, выполненный Ю.А. Гинзбург в 1996 году.

Ключевые слова: Паскаль, апология, текст, произведение, канонический текст, издание, перевод, фрагментарность, риторика, рецепция.

On Russian Translations of Blaise Pascal's "Pensées"

Kira Kashlyavik

The article gives a brief review of Russian translations of Blaise Pascal's "Pensées," made in the 18th, 19th and 20th centuries, and looks at three guiding principles for publishing Pascal in Russia (ideological, thematic, and form and content-oriented), each of them determining the choice of an appropriate translation strategy. In conclusion, the article stresses the importance of the new approach to translating "Pensées" (called "rhetorical" by S. S. Averintsev), and proves that the translation, made by Yu. Ginsburg in 1996, can be deemed adequate.

Key words: Pascal, apology, text, work of literature, canonical text, publication, translation, fragmentariness, rhetoric, reception.

В европейской мысли вслед за великим Платоном, который «оказался какой-то вечной проблемой истории человеческой культуры», минуя святого Фому Аквинского, стоит имя Блеза Паскаля (1623-1662). Как и Платон, французский мыслитель XVII века использует метод «острейшего критицизма» [1. С. 3-4], диалога и «не кончающейся диалектики» [1. С. 62]. Паскаль – один из универсальных гениев культуры Нового времени, оставивший блистательный след в физике, математике, литературе, философии и теологии.

Весной 1657 года после завершения теолого-политической полемики вокруг паскалевских «Писем к провинциалу» Паскаль начинает пристальную работу над замыслом «Апологии христианской религии» («*Apologie de la religion chrétienne*») с целью «обратить в веру безразличного к ней человека» [2. С. 5]. По свидетельству Жильберты Перье, сестры ученого, апология мыслилась как «самое прекрасное и самое полезное сочинение своего века» [3. С. 623]. Паскаль положил десять лет здоровья для написания своего труда. Он успел написать треть из задуманного, оставив незавершенное произведение. После смерти ученого были найдены материалы к задуманной апологии в виде разрозненных фрагментов, совершенно непригодных к изданию [3. С. 689]. Восемьсот фрагментов были тщательно собраны и сохранены с особым вниманием, которое не выпадало, пожалуй, на долю ни одного произведения классицистической эпохи. Были сделаны две Копии, внутренний порядок которых имеет расхождения, тем не менее они имеют равный научный статус.

Незаконченный характер «Апологии» и видимая фрагментарность ставят вопрос о существовании завершенной философской системы у Паскаля. Именно здесь и начинается трудность и даже мука реконструкции текста произведения и его перевода. Вслед за исследователем переводчик, и в свою очередь читатель, проходит путь к «Апологии», осмысляя задуманное Паскалем. Для адекватного перевода этих «фрагментов» переводчик вынужден изучить историю текста «Мыслей» и их изданий, чтобы научиться улавливать структуру незаконченного текста. В этой истории важны три даты: 1670 – первое издание «Мыслей», осуществленное кругом ученых из монастыря Пор-Руаяль [4]; 1842 – знаменитый доклад «О необходимости нового издания «Мыслей» Паскаля» выдающегося ученого и деятеля просвещения своего века Виктора Кузена в Академии наук [5]; 1938 – первое палеографическое издание «Мыслей», осуществленное Захарием Турнером [6]. Хронологические вехи суть методологические оси прочтения замысла Паскаля и, следовательно, переводов на другие языки.

Сложилось три принципа издания «Мыслей»: первый – выполнение идеологического задания издателей, пренебрегая при этом текстом и его структурой (Пор-Руаяль); второй – внимание к тексту, но не к его структуре, к ним относятся издания XIX столетия

(Фожер, Авэ и Брюнсвика); и, наконец, последний, подразумевающий внимание как к содержанию, так и к структуре текста (пионерские для своего времени и ставшие каноническими издания Лафюма (1951) и Селье (1976)).

Обзор переводов «Мыслей» на европейские языки, изданных в XIX-XX веках – английский, немецкий, итальянский, украинский – свидетельствует об общих принципах подходов к тексту Паскаля, выработанных французскими учеными. Для перевода, как правило, берутся версии Пор-Руаяля, Авэ, Брюнсвика и Лафюма. Русская традиция не является исключением.

Точкой отсчета рецепции «Мыслей» в России стал век Просвещения, когда рождается культурный феномен, называемый русской литературой на французском языке. Эта эпоха взрастила и смоделировала русскую культуру и науку, в том числе с опорой на писателей и «моралистов» XVII века, среди которых важное место занял Паскаль. В русский контекст Паскаль вошел прежде всего как ученый, чье «имя впервые в русской книге встречается в «Комментариях» Академии наук в 1728 г. В статье «О исправлении барометров» рассказано об опыте Торричелли, названном «искусом пустоты»: «Разошлася» слава сего искусства по Италии, Франции, способствующим Торричеллию, Марцению, когда же тойжде искус повторен и описан особливою книгою от Паскалия, тогда на всю Европу сея вещи промчеса ведение» [7. С. 247] Одновременно вызывали интерес и математические сочинения французского гения, особенно «Рассуждение о геометрическом уме», в котором Паскаль обосновывает риторические принципы научного доказательства [7. С. 247-248].

Складывается общий принцип такого рода литературы, который русский исследователь С.С. Аверинцев позволил себе назвать «риторическим». «Мысли» Паскаля, «книга, оставшаяся незаконченной ввиду смерти автора, но и по каким-то собственным внутренним законам: с точки зрения традиционной концепции жанра, книга без жанра, книга не сделанная, несостоявшаяся, так сказать не книга, не литература, которая, однако, оказалась самым жизненным шедевром века... Паскаль писал: «истинное красноречие смеется над красноречием»; «все ложные красоты, которые мы порицаем в Цицероне, находят почитателей, и во множестве («Pensées sur l'esprit et sur le style»)» [8. С. 113-114].

«Письма к провинциалу» и «Мысли» открывались русскоязычными читателями на языке оригинала уже в XVII веке. В России изучение и издание этих произведений Паскаля началось в XVIII веке. Фрагменты из «Мыслей» были опубликованы на русском языке в 1777-1779 годах в первом русском философском журнале «Утренний свет», возглавляемом Н.И. Новиковым [7. С. 248-250].

В XIX веке русский читатель узнал несколько русских изданий труда французского гения. В 1843 году были изданы «Мысли» в переводе И.Г. Бутовского. В предисловии переводчик упоминает первую пор-руаялевскую публикацию «Мыслей» 1670 года и последующие переиздания. Сам же И.Г. Бутовский работал преимущественно с парижским изданием 1818 года, «соображая впрочем свой перевод с известным стереотипным изданием, в котором к мыслям Паскаля о Религии присоединено все, что в оставшихся записках писано было в физическом и математическом отношении и которые переделал русским читателям г. Бутовский» [9].

В 1888 году на русском языке вышло первое относительно полное издание «Мыслей о религии» в переводе П.Д. Первова. Перевод сделан по тексту, изданному под редакцией Луандра (Paris, 1869, Charpentier). Переводчик продолжал совершенствовать свою работу, и в 1899 и 1905 годах выпустил еще два издания [10].

Лучшим из дореволюционных можно назвать издание «Мыслей о религии» в переводе С.О. Долгова, вышедшее в свет в 1892 году. За основу издания взята версия Э. Авэ, что само по себе изменяет сложившуюся традицию изданий текста Паскаля. Издание С.О. Долгова точнее и строже передает дух и букву произведений Паскаля. Переводчик вместе с издателем уделяет большое внимание не только апологетической составляющей текста, но и самому стилю великого француза [11]. При этом учтены новшества, привнесенные в паскалеведение XIX века трудами В. Кузена, Э. Авэ, Ф. Стровски.

Традиция научных изданий «Мыслей» была прервана революцией 1917 года и почти на протяжении пятидесяти лет «Апология» выпала из философско-теологического контекста нашей культуры. Однако новый перевод «Мыслей» Э. Линецкой, по версии Брюнсвика, был издан в 1974 году в едином томе с произведениями де Ларошфуко и Лабрюера в серии «Библиотека всемирной литературы» [12]. Так, Паскаль предстает создателем фрагментов и максим, но не возможной «Апологии». Столетняя увлеченность

брюнсвиковской версией влияла и продолжает амортизировать методологию анализа. Отечественные ученые, как правило, обращаются к тематике, не сопрягая ее с телеологией замысла, с текстологией и со структурой паскалевой «Апологии», и не принимая во внимание априорную динамическую перспективу – один из фундаментальных принципов прочтения и толкования этого текста. Отсутствие контролируемой текстологической традиции в любом случае приводит к «ложной рецепции» и уже привели к распространению мнения о Паскале как об авторе сборника афоризмов, в лучшем случае, максим.

Версия Брюншвига «господствовала» почти полвека, до тех пор, пока в 1951 году Луи Лафюма не издал «Мысли» в «том порядке, в котором они были оставлены Паскалем. Именно это издание стало «каноническим» для изучения и перевода. На русский язык новый перевод «Мыслей» по канонической версии Л. Лафюма был осуществлен Ю.А. Гинзбург в 1996 году.

Прежний русскоязычный рецептивный опыт обогатился этим переводом «Мыслей». Ему предшествует глубокая по мысли и содержанию вступительная статья переводчика [13].

Известно, что издания Л. Лафюма (1951 и 1963 гг.) одними из первых стабилизировали текст «Мыслей» в соответствии с оригиналами рукописей Паскаля. Издание считается каноническим текстом современного паскалеведения. «Эффект стабилизации» ведет к дальнейшей систематизации текста «Апологии», к появлению издания Ф. Селье (1976, 1991).

В этом контексте перевод Ю.А. Гинзбург выполняет общественное и филологическое назначение. Это шаг к фиксации контролируемой текстологической традиции в согласии с закономерностями оригиналов «Pensées», но уже в русской филологии. Работая с ним, можно узнать, прежде всего, русскоязычного Паскаля, прочесть код паскалева замысла, а сопоставляя перевод с оригинальным произведением, добраться до подлинного Паскаля.

Библиографический список

1. Лосев А.Ф. Жизненный и творческий путь Платона // Платон. Собрание сочинений в 4 т. Пер. с древнегр. Вл.С. Соловьева, М.С. Соловьева, С.Я. Шейман-Топштейн и др. М., 1990. Т. 1.
2. Ferreyrolles G. «Introduction» // Pascal. «Pensées». Présentation et notes par Gérard Ferreyrolles. Texte établi par Philippe Sellier d'après la copie de référence de Gilberte Pascal. Le Livre de Poche, 2000. P. 5-31.
3. Périer G. La vie de M. Pascal // Pascal Bl. Oeuvres complètes. Ed. J. Mesnard. Paris. Desclée de Brouwer. T. I. 1964.
4. Pensées de M. Pascal sur la religion et sur quelques autres sujets // Pascal Bl. Oeuvres complètes. T. II. Edition présentée, établie et annotée par Michel Le Guern. Gallimard. Bibliothèque de la Pléiade. 2000. P. 915-1046.
5. Cousin V. Des «Pensées» de Pascal. Rapport à l'Académie française sur le nécessité d'une nouvelle édition de cet ouvrage. Paris. Librairie philosophique de Ladrangé. 1843.
6. Pascal Bl. Pensées de Blaise Pascal, édition paléographique des manuscrits originaux conservés à la Bibliothèque Nationale (№ 9202 du fonds français) enrichie de nombreuses leçons inédites et présentée dans le classement primitif avec une introduction et des notes descriptives par Zacharie Tourneur. Paris. Vrin, 1942.
7. Тарасов Б.Н. Паскаль и русская культура в движении времени // Тарасов Б.Н. «Мыслящий тростник». Жизнь и творчество Паскаля в восприятии русских философов и писателей. М.: Языки славянской культуры. 2004.
8. Аверинцев С.С. Историческая подвижность категории жанра. Опыт периодизации // Историческая поэтика. Итоги и перспективы изучения. М.: Наука. 1986.
9. Мысли Паскаля. Перевёл съ французскаго Иванъ Бутовскій. С.Петербургъ, в типографіи И.П. Бочарова. 1843.
10. Блезъ Паскаль. Мысли (О религіи). Съ предисловіемъ Прево-Парадоля. Переводъ съ французскаго П.Д. Первова. Москва, 1905.
11. Паскаль. Мысли о религіи. Переводъ с французскаго С. Долгова. Москва. Типографія И.Д. Сытина и К., Валовая ул., соб. домъ. 1892.
12. Паскаль Бл. Мысли / Пер. с франц. Э. Линецкой. М.: БВЛ, 1974.
13. Гинзбург Ю.А. Мысли о главном // Паскаль Б. Мысли. Пер. с фр. Ю.А. Гинзбург. М.: Изд. имени Сабашниковых, 1996. С. 5-37.

Сведения об авторе

Кашлявик Кира Юрьевна
кандидат филологических наук,
доцент кафедры зарубежной литературы
и теории межкультурной коммуникации
НГЛУ им. Н.А.Добролюбова
E-mail: kachlavi@rambler.ru

УДК 81'253:378.147

ФЕНОМЕН ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ЭРУДИЦИИ УСТНОГО ПЕРЕВОДЧИКА

Ю.О. Швецова

Пермский государственный технический университет, Пермь

В статье рассмотрены практические и теоретические вопросы формирования экстралингвистического знания будущих переводчиков и его роли в принятии переводческих решений. Раскрыты основные особенности профессиональной эрудиции переводчика.

Ключевые слова: обучение устному переводу, экстралингвистическое знание, профессиональная эрудиция переводчика.

Interpreter's Professional Erudition Yuliya Shvetsova

The article deals with practical and theoretical issues of developing future interpreters' extralinguistic knowledge and its role in decision making, and analyses extralinguistic knowledge formation key characteristics of interpreters' professional erudition.

Key words: interpreter training, extralinguistic knowledge, interpreter's professional erudition.

Известный афоризм, гласящий, что слова представляют собой лишь верхушку айсберга, тогда как глубочайший смысл скрыт в морской пучине, питаемый личным, субъективным знанием каждого, как нельзя лучше раскрывает суть профессии переводчика [1]. Ключевой этап перевода – понимание сути высказывания, скрытого за преградой слов, – базируется на комплексе взаимосвязанных и различающихся по своей природе знаний, не всегда постижимых при помощи аналитического целеполагания.

В рамках данной статьи мы предприняли попытку раскрыть особенности функционирования особого вида знаний устного переводчика, экстралингвистических, входящих в состав его профессиональной эрудиции и играющих ключевую роль при принятии переводческих решений. Феномен профессиональной эрудиции переводчика обусловлен характером самой профессии. Условия на рынке переводческих услуг таковы, что специализация переводчика остается явлением весьма редким. Очевидно, что переводческая деятельность настолько многолика, что давать какие бы то ни было рекомендации по предметному составу эрудиции

кажется не только не нужным, но и опасным, поскольку невозможно предугадать заранее, в какую именно ситуацию попадет переводчик. Ответом на вопрос, *что* должен знать переводчик о мире, правомерным является ответ: чем больше – тем лучше. Однако, очевидно, что знать все не только невозможно, но и не имеет смысла.

Возникает некое противоречие: несмотря на то, что во многих исследованиях (Л. Бьел, В.С. Виноградов, Д. Жиль, Р.К. Миньяр-Белоручев, Е.Р. Поршнева, Ж. Чой и др.) акцентируется внимание на особой роли экстралингвистических факторов, таких как широта кругозора, основательные общие знания, эрудированность, до сих пор в отечественном переводоведении остаются малочисленными исследования, направленные на общее видение механизма принятия решений переводчиком, при котором происходит сплетение знаний и интуиции. Существующие трактовки проблем знания о фактах действительности, в основном, носят узконаправленный характер и обращены на изучение фоновых знаний/информации переводчика и их соотнесения с общей культурой адресата перевода.

Являясь частью компетентности специалиста, проявить себя эрудиция может только непосредственно в ситуации перевода, так как является сплавом закрепленных в концептах знаний, а также способности и психологической готовности применить данные знания на практике. В силу этого выявление перечня тех или иных фоновых знаний, концептов, необходимых для профессиональной деятельности устного переводчика, считаем бессмысленными, поскольку данные перечни никогда не будут исчерпаны.

В своем исследовании мы придерживаемся интерпретативного и когнитивного подходов, согласно которым перевод понимается как пересечение переработанной информации, поступающей из контекста, с внутренними знаниями переводчика. Данный взгляд на процесс перевода характерен для таких зарубежных исследователей, как Ж. Дансетт, Ж. Делиль, В. Кремер, М. Ледерер, Д. Селескович, У. Эко и др. Среди отечественных теоретиков и практиков перевода необходимо назвать Л.М. Алексееву, А.Г. Минченкова, Т.А. Фесенко, Ю.А. Сорокина и др. Что касается профессионального устного перевода, теоретической основой анализа экстралингвистических знаний переводчика могут служить теория информационного запаса Р.К. Миньяр-Белоручева, интерпретативная теория Д. Селескович,

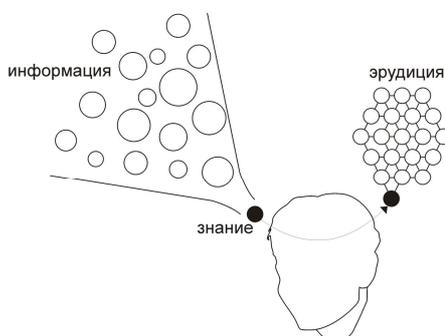
исследование экстралингвистической и лингвистической информации В.С. Виноградова, когнитивная теория перевода Д. Жилия и др.

В педагогике широко распространено представление знания как «интериоризации внешней независимой, объективной реальности, создание ее субъективной копии в феноменальном мире человека» [2. С. 483]. Объектом нашего изучения являются общие и специальные знания переводчика о мире, т.е. декларативные, предметные знания и их функционирование в процессе устного последовательного перевода. Данный тип знаний относится к экстралингвистическим знаниям, противопоставляемым лингвистическим.

В общем смысле под эрудицией понимают основательные познания в одной или более областях [3. С.520], [4. С.555]. В отличие от знания и информации, терминов, вошедших в понятийный аппарат многих наук, эрудиция является понятием более символическим, представляющим качество высокообразованной личности. И.А. Зимняя включает образованность, характеристиками которой являются широта, системность, всесторонность и глубина, в понятие общей культуры человека наравне с внутренней культурой, определяемой личностными и интерактивными особенностями человека [5]. Мы определяем профессиональную эрудицию переводчика как составляющую его профессиональной культуры, включающую структурированные знания о мире и характеризующуюся относительной пороговой глубиной, необходимой для понимания и передачи смысла высказывания.

В системе высшего образования принятие и усвоение новой информации студентом является одной из основных задач обучающего процесса. Осмысленная и усвоенная информация кристаллизуется в структуре знания, которое является основой для формирования умений, навыков и профессионального мышления. Информация, таким образом, выступает в виде источника, питающего знание, появление которого возможно только при условии декодирования, осмысления и принятия сообщения. Накопление личностно значимой информации в одной или более областях ведет к пополнению эрудиции, являющейся частью общей культуры человека. Особо подчеркнем, что рассмотрение эрудиции как части единой цепочки процесса получения знаний возможно только в единстве всех ее трех составляющих. Данное взаимодействие исследуемых нами понятий изображено на приведенной ниже схеме.

Взаимодействие понятий «информация», «знание», «эрудиция».



Основной задачей профессионального обучения переводчиков является обучение специфическому переводческому образу мысли, поскольку переводчик никогда не переводит одно и то же высказывание два раза. Устный перевод характеризуется вариативностью, при которой стратегии передачи смысла высказывания зависят от каждой конкретной ситуации. В связи с этим важной задачей обучения становится не усвоение отдельной суммы знаний, фактов и не простое накапливание знаний, а развитие умения самостоятельно пополнять свои знания, ориентируясь в стремительном потоке информации, а также грамотно применять полученные знания на практике.

Многие авторы (Д. Жиль, Ж. Ильга, С. Ламберт, М. Ледерер) считают, что потребности переводческого понимания, ключевого этапа деятельности переводчика, не абсолютны, а относительны и зависят от планки, которую необходимо преодолеть, чтобы правильно передать смысл с одного языка на другой.

Интересными представляются рассуждения Д. Жилия [6] о роли экстралингвистических знаний в процессе переводческого понимания, которое должно выходить за рамки простого узнавания слов и лингвистических структур, а также о необходимости для переводчика обладать интеллектуальным потенциалом. Новшество идеи Д. Жилия заключается в формулировке так называемой формулы переводческого понимания: $C = KL + ELK + A$, где

C – критерий понимания;

KL – критерий знания языка (Knowledge of the language);

ELK – критерий экстралингвистических знаний (extralinguistic knowledge);

A – обдуманый анализ;

= – не означает равенство, а скорее показывает результат взаимодействия двух компонентов;

+ – показатель взаимодействия между КЛ и ЕКЛ.

Отметим, что когнитивную модель перевода Д. Жилия отличает ориентированность на практику и простота применения при объяснении материала в учебном процессе. Знания не являются целью обучения, а представляют собой средство, подготавливающее основу для будущей профессиональной деятельности. Конечной же целью обучения должно являться формирование способов действий специалиста, а не усвоение знаний. Данные закономерности учебной деятельности отражены во всех основных подходах к обучению: системном, деятельностном, личностно-ориентированном и компетентностном.

Приведенные мнения теоретиков и практиков перевода о значимости широкого кругозора для переводчика влекут за собой целый ряд вопросов, обусловленных ситуацией на рынке труда, а именно: должен ли переводчик быть специалистом по тематике перевода? Правомерно ли считать, что специалист, владеющий языком на достойном уровне, справится с переводом лучше, чем дипломированный переводчик? Какие области знания должны входить в программу обучения устного перевода? Как соотносить практические занятия с профессиональной практикой?

Отвечая на заявленные вопросы, мы солидаризируемся с мнением Д. Селескович о необходимости обладания *минимумом* знаний по тематике перевода для соответствующего уровня понимания высказывания и для прояснения логической развертки аргументации говорящего [7]. Важным и основополагающим для нашего исследования является вывод М. Ледерер и Д. Селескович о разнице между двумя ментальными процессами: понимание и знание. Ведущие теоретики перевода Франции полагают, что знать предмет высказывания значит обладать не только эксплицитным знанием, но и пониманием подтекста и последствий высказывания, что для переводчика является излишним. Переводчик должен передавать смысл высказывания таким образом, чтобы адресат смог самостоятельно на его основе сконструировать подтекст и последствия высказывания. Для этого переводчик обязан обладать *пороговым уровнем знаний* по каждой из тематик перевода. Следовательно, знания переводчика должны служить лишь для

понимания смысла, они не такие обширные, как знания специалиста, их можно разделить на общие знания для многих конференций и специфические знания конкретной тематики [8].

Мы разделяем мнение исследователей о невозможности для переводчика обладать знанием специалиста по тематике перевода. Переводчик должен обладать не всесторонним знанием предмета, а всего лишь достаточным знанием для того, чтобы передать понятое сообщение, знанием без которого не возможна переработка информации. Точно также как журналист может рассказать читателям о пересадке сердца, не являясь практикующим хирургом, или автолюбитель может знать, как устроен мотор, но быть неспособным починить его в случае поломки [9].

Очевидно, что переводчик не может быть специалистом в каждой области, в которой он работает, точно так же как процесс обучения не может включать все тематики, с которыми возможно столкнется будущий переводчик в профессиональной деятельности. Не обладая готовыми формулами, образование должно включать методы и принципы деятельности. Преподаватель должен познакомить ученика с будущими трудностями профессии и указать возможные пути их преодоления [10]. Следовательно, переводчик должен обладать особым складом мышления, который не надо путать с объемом имеющихся знаний, но который без них невозможен. Переводчик может совпадать со специалистом по складу мышления, но знания у них будут различными.

В связи с этим интересным представляется взгляд У.Эко на профессиональный перевод, который, по мнению автора, может быть рассмотрен с точки зрения переговоров, поскольку является процессом «в ходе которого, дабы нечто получить, отказываются от чего-то другого; и, в конечном счете, договаривающиеся стороны должны выйти из этого процесса с чувством разумного и взаимного удовлетворения, памятуя о золотом правиле, согласно которому обладать всем невозможно» [11. С.19]. У.Эко также пишет, что «понять суть перевода – значить понять, каким образом, даже зная, что *то же самое* никогда не говорится, можно сказать *почти* то же самое. При таком подходе проблема состоит уже не столько в понятии *того же самого*, сколько в понятии этого *почти*» [Курсив по тексту] [11. С.8].

Данное замечание в полной мере отражает еще один спорный вопрос, касающийся допустимого «творчества» при устном переводе. Действительно, если предположить, что устный перевод осуществляется путем когнитивного поиска смысла, выдвижения и последующего опровержения множества гипотез, что делает окончательный продукт перевода вариативным и, принимая во внимание сложность данного вида речемыслительной деятельности в рамках нескольких культур, никогда не тождественным отправному сообщению, то напрашивается вопрос о допустимых рамках «домысливания» со стороны переводчика.

А.Г. Минченков пришел к выводу, что, несмотря на общий эвристичный характер, именно знание значений единиц исходного текста и общие знания способствуют инвариантности понимания исходного текста различными переводчиками. В то же время различия в индивидуальных фоновых знаниях и субъективных представлениях способствуют вариативности понимания текста. При этом А.Г. Минченков отмечает, что «недостаток или отсутствие релевантных знаний значений единиц исходного текста, фоновых знаний и знаний контекста не позволяют сформировать когерентную внутреннюю программу, что обычно предопределяет неуспешность всего процесса перевода» [12. С.9]. Автор предлагает следующий возможный механизм построения переводческого понимания: единицы исходного текста активируют в сознании переводчика соответствующие концепты-понятия, которые взаимодействуют с фоновыми знаниями переводчика и знаниями контекста. В результате происходит спонтанная либо требующая длительного поиска активация субъективных концептов, формирующих смыслы. Далее, субъективные концепты постепенно образуют концептуальную структуру, которая представляет собой внутреннюю программу будущего текста на языке перевода, на основе которой в сознании переводчика формируется единое мысленное представление всей описываемой текстом ситуации [12;13]. Материальным воплощением данной программы в устном последовательном переводе может являться переводческая семантография.

Таким образом, понимание, согласно когнитивному подходу, заключается в процедуре построения индивидуального семантического вывода, от точности которого относительно целей автора зависит успех перевода [14].

Е.С. Кубрякова пишет, что все разнообразие наблюдаемых и воображаемых явлений, тот или иной фрагмент мира может быть сведено к какому-то ментальному конструкту, именуемому концептом и обеспечивающему доступ к «сгустку знаний» [15]. В процессах мышления человек оперирует концептами, содержащими результат познания мира, некие «кванты знания», возникающие в процессе структурирования информации об объективном и воображаемом мире [15]. Н.Н. Гавриленко, ссылаясь в своем исследовании феномена переводческого понимания на труды Е.С. Кубряковой, указывает на то, что процесс понимания «требует предпонимания/ предзнания/ предпосылочной базы», т.е. наличия «какого-либо исходного, первичного знания», к которому автор относит экстралингвистические знания, знание социокультурного, исторического, ситуативного контекста, знание характеристик автора ИТ и получателя ПТ, специфики логико-смысловой организации текста по специальности, а также предшествующий опыт переводчика [16. С.10]. Интерпретация текста порождает картину общего смысла текста – концепт, формирование которого, по мнению Н.Н. Гавриленко, определяется умением переводчика использовать экстралингвистические знания, извлекать необходимые знания из памяти, распознавать интенцию автора, следить за логикой представления информации в тексте и др. [16. С.12].

С учетом вышеизложенного считаем, что процесс обучения должен быть переориентирован с представления знаний как таковых на представления методик работы со знанием. Переводчик вынужден находиться в *осознанном* постоянном поиске нового знания в разных областях науки, а постоянная рефлексия того, что он слышит, должна стать для него второй натурой. Переработка информации, интерьоризация и экстерьоризация общего знания о мире и о тематике перевода проходит через все этапы осуществления переводческой деятельности: от умения грамотно подготовиться к предстоящему переводу, через когнитивный поиск смысла высказывания, до предоставления готового продукта перевода.

Проведенный анализ позволяет говорить о переводческой эрудиции как о феномене профессионального мышления переводчика. Профессиональная переводческая эрудиция определяется несколькими ярко выраженными чертами, отличающими ее от эрудиции в традиционном понимании, а именно:

– *Профессиональная значимость.* Круг профессий, требующих достаточных знаний в самых разнообразных областях, достаточно узок. Скорее, большинство профессий предполагают углубление знаний в одной рабочей области или нескольких смежных с ней областях.

– *Осознанность пополнения эрудиции.* «Интеллектуальное любопытство» должно стать каждодневной осознанной обязанностью переводчика. В связи с этим одной из задач процесса обучения является разъяснение работы с информацией и знанием, а также разъяснение основных особенностей и специфики работы устного переводчика.

– *Более развитая широта, чем глубина.* Очевидно, что для понимания высказывания необходим «пороговый уровень знаний». Переводчик не обязан обладать знанием эксперта о предмете перевода. Следовательно, на всем протяжении своей профессиональной деятельности переводчик непременно будет «накапливать» различные тематики перевода, глубина которых будет зависеть от задач понимания.

Таким образом, для формирования профессиональных знаний необходима активная внутренняя психическая деятельность учащегося по сбору и переработке информации. Роль преподавателя в системе изменения парадигмы конструирования содержания образования смещается с формирования устойчивой системы знаний на создание условий, обеспечивающих дальнейшее обучение, принимая релятивистский характер усваиваемого знания. Организованная особым образом система экстралингвистических знаний, закрепленных в концептах и являющихся необходимым условием для построения индивидуального семантического вывода, является яркой особенностью профессии переводчика и может быть отнесена к профессиональной эрудиции переводчика как к показателю его мастерства.

Библиографический список

1. Gutt Ernst-August Aspects of “Cultural Literacy” Relevant to Bible Translation // Journal of Translation. 2006. Vol.2. №1. P. 1-16.
2. Сергеев С.Ф. Концепт знание: неклассическая модель // Материалы XVIII Международной конференции. Применение новых технологий в образовании. Троицк: Тровант, 2007. С. 483-485.

3. Большая российская энциклопедия. Том 11 / Гл.ред. Ю. С. Осипов. М.: Советская энциклопедия, 2008.
4. Большая советская энциклопедия. Том 9. / Гл.ред А.М. Прохоров. М.: Советская энциклопедия, 1976.
5. Зимняя И.А. Общая культура и социально-профессиональная компетентность человека // Интернет-журнал «Эйдос», 2006: <http://www.eidos.ru/journal/2006/0504.htm>.
6. Gile D. Basic concepts and models for interpreter and translator training. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing company, 1995.
7. Seleskovitch D. L'interprète dans les conférences internationales // Problèmes de la langue et de la communication. Paris: Lettres Modernes, 1969. P. 179-199.
8. Lederer M., D. Seleskovich La traduction simultanée // Interpréter pour traduire. Paris : Didier Érudition, 2001. P. 136-152.
9. Lederer M., D. Seleskovich Apprendre à préparer un sujet technique // Interpréter pour traduire. Paris: Didier Érudition, 2001. P. 229-242.
10. Seleskovich D. Principes et méthodes de l'enseignement de l'interprétation // Interpréter pour traduire. Paris: Didier Érudition, 2001. P. 165-178.
11. Эко У. Сказать почти то же самое. Опыты о переводе. СПб.: Симпозиум, 2006.
12. Минченков А.Г. Когнитивно-эвристическая модель перевода (на материале английского языка): Автореф. дис. ... докт. филол. наук. СПб., 2008.
13. Минченков А.Г. Когниция и эвристика в процессе переводческой деятельности. СПб.: Антология, 2007.
14. Фесенко Т.А. Лингвоментальная модель процесса перевода // Язык, сознание, коммуникация. Вып.20. М.: Макс Пресс, 2001.
15. Кубрякова Е.С. Язык и знание: На пути получения знаний о языке: Части речи с когнитивной точки зрения. Роль языка в познании мира. М.: Языки славянской культуры, 2004.
16. Гавриленко Н.Н. Понять, чтобы перевести: перевод в сфере профессиональной коммуникации. Книга 2. М.: Научно-техническое общество им. академика С.И. Вавилова, 2010.

Сведения об авторе

Швецова Юлия Олеговна

аспирант кафедры иностранных языков,

лингвистики и межкультурной коммуникации

Пермского государственного технического университета

E-mail: shvetsova.yuliya@gmail.com

ХУДОЖЕСТВЕННЫЙ ТЕКСТ НА ПЕРЕСЕЧЕНИИ КУЛЬТУР

УДК [821.112.2(430)](091)

К ВОПРОСУ О ПЕРЕВОДЕ НАЗВАНИЯ ИДИЛЛИИ ТОМАСА МАННА «ПЕСНЬ О РЕБЕНКЕ»

С.Н. Аверкина

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

Статья посвящена стихотворению Т. Манна «Gesang vom Kindchen». Идиллия Т. Манна, написанная классическим гекзаметром, – оригинальная попытка работы с новым жанром, сложной лирической формой. Не случайно вызывает большие сложности перевод названия идиллии. Термин «Gesang» связан с эпической традицией, с народными напевами и сакральными песнопениями. Он объединяет телесное и духовное начало и выражает глубинную музыкальность немецкой культуры. Переводчику отчасти удастся передать этот смысл. Вместе с тем некоторые акценты неизбежно теряются, компенсируясь лишь благодаря работе с основными мотивами текста.

Ключевые слова: идиллия, песня, гекзаметр, музыкальность, немецкость.

How to Translate the Title of the Idyll «Gesang des Kindchens» by T. Mann? Svetlana Averkina

The article interprets the poem “Gesang vom Kindchen” by T. Mann. This idyll written in classical hexameter is an original attempt to work with the new genre of a complex lyric form. The translation of the title presents significant difficulty, because the notion of a “Gesang” is connected with the epic tradition, folk melodies and sacred chants. It joins the corporal and the spiritual, expressing the immanent musicality of the German culture. To a certain degree, the translation conveys this dimension, but some nuances are unavoidably lost, to be compensated for only through the leitmotifs of the text.

Key words: idyll, song, hexameter, musicality, German idea.

В литературе о Т. Манне книга «Две идиллии» (1918-1919), в которую входят новелла «Хозяин и собака» и стихотворение «Песнь о ребенке», написанное гекзаметром, традиционно рассматривается как «промежуточная станция» между политическим трактатом «Записками аполитичного» и романом «Волшебная гора». Отдыхая от фундаментального философского труда, автор готовился к созданию эпохального романа. Не случайно именно в этот период он осваивает совершенно новый для своего творчества жанр – идиллию.

«Две идиллии» Т. Манна – реакция на исторические события, попытка поэтически переосмыслить события Первой мировой войны, противопоставляя им другие ценности – «безыскусность и простоту домашнего уклада» (*Werte der natürlichen und häuslichen Ordnung*) [1. S.594]. Многие критики считают «Песнь о ребенке» неудачей писателя. Например, Ф. Ханзен говорит, что, несмотря на глубокое знание традиции и изучение источников, в идиллии Т. Манн выступает банальным эпигоном. Произведению мешает чрезвычайно подчеркнутый автобиографизм. Ханзен склоняется к мысли, что в этой вещи Т. Манн, скорее, подражает великим образцам и находится под влиянием своего друга Э. Бартрама, известного как знатока А. Штифтера, автора пасторальных и идиллических произведений [2. S.73]. Однако утверждение Ханзена представляется спорным.

Лишь «ближний круг» Т. Манна – друзья, родственники и верные почитатели его таланта – увидели нечто большее, чем жанровый и стилистический эксперимент. Между тем, именно это произведение Т. Манна последовательно упоминается в литературе о жанре идиллии первой половины XX века наряду с именами Г. фон Гофмансталя, Г. Гауптмана К. Шпиттелера, Й.В. Видманна, В.Ф. фон Мюнхгаузена, Е.Г. Винклера, Б. Гейгера [3. S.109-114].

Т. Манн посвятил «Песнь» дочери Элизабет – пятому ребенку, рожденному после четырнадцатилетнего перерыва в трудное военное время, в период душевного и творческого кризиса автора. Он подробно описывает ритм и уклад повседневной жизни. Многие эпизоды «соотносятся» с отрывками из дневника писателя. Можно буквально по дням и часам проследить ход его работы над поэмой.

Например, эпизод крещения пересказан в записи от 23.X.1918 (среда): „½5 Uhr fanden die Gäste sich ein: Fiedler, Bertram, K's Mutter, Walters, Lula und Fr. Kommznrt. Matteredstock. Alles ging, bei einiger Nervosität meinerseits, freundlich vonstatten. Die Ceremonie in K's Zimmer, der Tisch, mit Kruzifix, Leuchtern, Bibel und der alten Taufschale, der ich im Zauberberg eine Rolle zgedacht habe, vor dem Fenster. Fiedler sprach angenehm... über die Liebe. Das Kindchen revoltierte eine Zeit lang u. wurde entfernen... Gemeinsamer Thee im Eßzimmer. Natürlich Kriegsgespräche, wobei Walter laut und überreizt, Lula hysterisch...“ [5. S.43].

В «Песне» читаем: “Vor das Fenster rückten wir ihn, den heiteren Altar, schön gedeckt ...Kruzifix und Kanne und Leuchten... Das Becken

gehöret zu meinem Hause seit alters... Schon vier Geschlechter zur Taufe hielt man darüber ... Es hub die ganze Versammlung, Kinder, Große, sich auf, ins Speisezimmer hinüber, wo auf festlichen Tischen die Verspermahlzeit bereitstand, Klug bestellt von der sorgenden Wirtin zur Ehre des Hauses, wie die Blockade es zuließ der kaltgebietenden Angeln” [4. S.656-668].

При очевидной близости описанного обращают на себя внимание некоторые различия в обработке фактов. В дневнике больше сохранены психологические аспекты общения внутри семейного и дружеского круга. В «Песне» факты поэтизируются. Например, описанию купели посвящено 3 страницы. Словно в старинном эпосе, автор припоминает историю этого удивительного предмета, подробно изображает его, намеренно замедляет основное действие, подробно останавливается на детальном фоне. В дневнике, напротив, детали не упоминаются, но есть ссылка на творческие планы писателя. Уже в 1918 году он задумывается над эпизодом из будущего романа (первая глава «Волшебной горы», отрывок, в котором рассказывается история семейной купели). Из всех присутствующих гостей не упоминаются сестра Лула (Юлия, отношение к которой в семье было не самым приветливым) и госпожа Маттершток (жена банкира). Писатель оставляет в стихотворении только самых близких людей.

На первый взгляд «Песнь о ребенке» – наивный гимн домашнему теплу и радостям семейного быта. Но это впечатление представляется ошибочным. Автор вовсе не ограничивается описанием отеческих чувств. Идиллия – подведение итогов, разговор о судьбе немецкой литературы, ее традициях и истоках и об ответственности поэта. Не случайно в «Предисловии» к песне Т. Манн размышляет над тем, как следует называть писателя: Dichter, Autor, Stilist, Schriftsteller, Prosaerzähler. “Bin ich ein Dichter?” (Поэт ли я?) [4. S.633] – этим вопросом начинается «Песня». Во Франции он бы им не был. Поэт (Poet) пишет метром. В Германии – да. Следуя традициям раннего романтизма, Т. Манн понимает под словом Dichter (поэт) больше, чем просто сочинитель, он слышит музыку, его язык – «совесть сердца и мораль»:

«Das Gewissen des Herzens und des verfeinerten Ohres. Ja, sie schien mir Moral und Musik...Dichter, ich war es!» [4. S.634].

Тонкий слух, чуткость, музыкальность – то, что, по мнению Т. Манна, превращает «ровную» прозаическую речь в поэзию. Не случайно и музыкальное название идиллии - «Песнь» (Gesang), сменившее рабочее название «Gedicht» (стихотворение), использованное в дневниковых записях [5]. Позднее вместо нейтрального слова «Kind» Т. Манн использует уменьшительно ласкательное «Kindchen» (ребеночек, малышка). Это усиливает автобиографический характер текста. Новорожденную дочку Т. Манн чаще всего называет именно «малышкой», о чем свидетельствуют многочисленные заметки и отрывки из писем.

Выбор названия нового произведения был для Т. Манна концептуальным моментом. Он связан с формой, языком и идеей этого текста. Не случайно перевод на русский язык вызывает определенные трудности. Для термина „Gesang“ нет полного эквивалента. Он переводится как песня, напев, глава эпического произведения в стихах. Последнее значение, безусловно, необходимо учитывать, так как Т. Манн задумал создать современную «эпическую идиллию», ориентированную не только на немецкую идиллическую традицию, но и на древнегреческие образцы.

Название «Песнь» отражает «архаический» характер термина, но не компенсирует некоторых дополнительных значений. Например, важно подчеркнуть отличие напева от обычной речи. Для напева (Gesang) характерно применение четко определенной высоты тона и ряда относительно установленных ритмических структур. «Gesang» в немецкой культуре воспринимается как оригинальная форма, способная связать слова и музыку [6]. Он исполняется певцом без использования музыкальных инструментов. В современной музыкальной культуре Gesang применяется в джазовых композициях, экспериментальных оперных постановках, в рок-музыке.

Для техники Gesang характерно специфическое «включение возможностей» разных органов – легких, голосовых связок, диафрагмы. Вероятно, напев – один из самых старинных способов музыкального исполнения. Духовное и эмоциональное соединяются в нем. Многие религиозные культы отправляются с использованием напева. Известны и другие формы фольклорных напевов (Kinderlied, Arbeitslied). Безусловно, все эти коннотации учитывались Т. Манном при создании произведения: установка на эпическое изложение, естественная музыкальность, соединяющая слово и песню,

телесность, жизненность (не случайно слово «жизнь» часто встречается в произведении) в сочетании с одухотворенностью, осознанием сакральности происходящего.

Музыкальность пронизывает и структуру произведения. «Песнь» состоит из нескольких миниатюрных зарисовок. Небольшие контрастные части повествуют о простых событиях – пробуждении, игре малышей, встрече за столом во время обеда. Название частей говорит само за себя: «Дела житейские» (Lebensdinge), «Утро» (In der Frühe), «Родимое пятно» (Das Mal), «Сестричка» (Schwesterchen), «Развлечения» (Die Unterhaltung), «Болезнь» (Die Krankheit), «С востока» (Vom Morgenlande), «Крещение» (Die Taufe). За медленным пианиссимо следует бурное крещендо (воспоминание о трагических событиях, болезнях близких). Заканчивается произведение отрывком, описывающим крещение ребенка. Собирается большая семья, священник и крестные, два самых близких друга Т. Манна – Эрнст Бертрам и молодой поэт, тяжело раненый во время Первой мировой войны. Финал звучит жизнеутверждающе и ярко.

Герои «Песни» - Катя Манн, Клаус, Эрика, Бертрам, Вальтер и, конечно, Элизабет. Но к кому именно обращено «ты» автора; к младенцу, едва приподнимающему голову, и не способному понять ни исповеди, ни упований отца? Вероятно, текст адресован некому идеальному читателю, всем тем, кто говорит на одном культурном языке с автором, кто, как и он, задумается над ушедшим и уповает на «другое» будущее. В «Предисловии» этот «невидимый собеседник» - alter ego писателя (возможно, он обращается и к самому себе, словно озвучивая внутренний монолог), обнаруживается, когда автор призывает «вспомнить» (Denndoch, erinnere dich...), «посмотреть»:

«Siehe, es ward dir das trunkene Lied zur sittlichen Fabel...
So wär's vom Schicksal verbrieft und besiegelt»
Einen Silbenfall weiß ich, - liebten ihn Griechen und
Deutsche
Mäßigen Sinnes ist er, betrachtsam, heiter und rechtlich;
Zwischen Gesang und verständigem hielt er wohllich
die Mitte,
Festlich und nüchtern zugleich, (sanft) die Leidenschaften zu malen,
Innere Dinge zu scheiden, spitzfindig, taugt er nicht eben» [4. S.634-635].

Этот развернутый пример, взятый из «Предисловия» к «Песне», сообщает о замысле автора и вместе с тем позволяет почувствовать ритм произведения.

«Песнь» написана гекзаметром (Silbenfall weiß ich, - liebten ihn Griechen und Deutsche), тем самым метром, который, по мнению писателя, примиряет эпическое и лирическое сознание. Образцом для Т. Манна послужили, по его собственным замечаниям, произведения Гомера. Из дневников писателя мы знаем, что Т. Манн рано начал интересоваться гомеровским эпосом. И, будучи учеником гимназии, увлеченно читал «Илиаду». Однако следует учитывать, что Т. Манн был знаком лишь с переводом. Гекзаметр прозвучал для него прежде всего на немецком языке - на языке Фосса и Гете. Идиллия – не только бидермайеровский гимн дому и теплу, но и песнь родному языку, «немецкости» (Deutschtum), размышлениям о которой посвящены, по сути, все его произведения последних лет.

Перевод названия безусловно передает некоторые аспекты сложного понятия «Gesang» - архаичность, музыкальность, эпический и народный характер, интерес к поэтической традиции. Однако чрезвычайно сложно передать двойственный характер этого термина – связь телесного и духовного, эту сложно уловимую «немецкость», пронизывающую всю ткань стихотворения.

«Песнь о ребенке» – искренняя и очень пронзительная вещь, свидетельствующая о духовном кризисе, о поиске новых форм и смыслов, является, на наш взгляд, необыкновенно важной для понимания проблемы идиллического, воспринятого писателем чрезвычайно широко. Идиллическое переплетено в его сознании с кризисным, трагическим и наивно-комическим началом [7. S.743, 750]. Размышляя об идиллическом, Т. Манн говорит, по сути, о надежде, об «идеальном», о неизбежном «двоемирии жизни».

Библиографический список

1. Th. Mann-Handbuch. Hrg. Von H. Koopmann. Stittgart: Kroener, 2001. 1036 S.
2. Hansen V. Thomas Mann. Stuttgart: Metzler, 1984. 163 S.
3. Böschstein R. Die Idyllen im XX Jahrhundert // Idylle. Stuttgart. 1967. S.193.
4. Mann Th. Gesammelte Werke in 12 Bd. Bd. 9. Berlin: Aufbau-Verlag. 1009 S.

5. Mann Th. Tagebücher 1918-1921, Hrg. Von P. de Mendelsohn, Frankfurt am Main: Fischer. 1979. 1058 S.

6. Gesang // Электронный ресурс Интернет: www.de.wikipedia.org/wiki/Gesang.

7. Sengle F. Die Formenwelt // Biedermeierzeit. Deutsche Literatur im Spannungsfeld zwischen Restauration und Revolution 1815-1848. In II Bd. Bd.II. Stuttgart: Metzler, MCMLXXII. 1103 S.

Сведения об авторе

Аверкина Светлана Николаевна
кандидат филологических наук, доцент
кафедры зарубежной литературы
и теории межкультурной коммуникации
НГЛУ им. Н.А. Добролюбова
E-mail: awerkina@sandy.ru

УДК [821.111(73)](091)

ЗАПАДНОЕВРОПЕЙСКАЯ ТРАДИЦИЯ В ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ ПИКАРЕСКЕ СОЛА БЕЛЛОУ

М.К. Бронич

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

В статье рассматриваются западноевропейские истоки комического романа идей Сола Беллоу, которым писатель обогатил американскую литературу. Разворачивая свою концепцию романа идей, Беллоу вступает в полемику с интеллектуальным романом Томаса Манна, который вызывает его серьезные возражения своей отвлеченностью, стремлением к системности, к выражению определенной авторской позиции. Сопоставление пикарески Т. Манна и С. Беллоу демонстрируют жанровую специфику романа американского писателя.

Ключевые слова: комический роман идей, интеллектуальная пикареска, западноевропейская традиция, Т.Манн, С.Беллоу.

West-European Tradition in Saul Bellow's Intellectual Picaresque Marina Bronich

The article discusses the West-European roots of Saul Bellow's comedy of ideas, which expanded the mosaic of American literature. In developing his concept of the novel of ideas, Bellow enters into an argument with Thomas Mann's intellectual novel challenging its emphatic unworldliness, its propensity for the order and consistency and clear delimitations of the author's standpoint. The comparison between the picaresque fiction of Mann and Bellow offers valuable insights into the genre characteristics of Bellow's works.

Key words: comedy of ideas, intellectual picaresque, West-European tradition, Th. Mann, S. Bellow.

Сол Беллоу, создатель комического романа идей в американской литературе, ориентируется на европейскую традицию, насыщая свои произведения аллюзиями на Джойса и Кафку, Флобера и Конрада, Достоевского и Толстого. Писатель декларирует свою приверженность роману характеров, в развитии которых раскрывается новое понимание человеческой природы, а не изобретаются идеи, как во французском романе à thèse [1. С. 3]. «Меня интересует, – подчеркивает Беллоу в эссе «Что же дальше?», – связь между рациональным восприятием и воображением, а также будущее место интеллекта в художественной литературе» [2. С. 217]. Истина открывается только воображению, и понимание высших

ценностей, которое приходит к протагонистам Беллоу, связано с глубокими эмоциональными переживаниями и потрясениями.

Эмотивность, согласно Беллоу, является важнейшей качественной характеристикой искусства, поэтому в художественном произведении идеи должны быть насыщены страстью. Эмоционально недостоверное не оправдано в произведении искусства. Не укрощенный эмоциями интеллектуализм может иметь весьма печальные последствия прагматического свойства. Есть род читателей и писателей, по словам писателя, для которых книги подобны копилкам, «они их основательно встряхивают, дабы вытрясти что-нибудь полезное и способное подкрепить некую теорию или идейную систему», а в результате «поэт превращается в собаку – охотника за трюфелями, которая притаскивает из леса прелестные деликатесы» [3. С. 9]. В данном случае речь идет об американской культуре. Но и литературный интеллектуализм таких писателей, как Т.Манн, А. Кёстлер, А.Камю или Ж.-П.Сартр, вызывает серьезные возражения Беллоу своей отвлеченностью, стремлением к системности, к выражению определенной авторской позиции, которая, по словам писателя, определяет и качество их прозы, «такой же мощной как их интеллектуальная позиция – или такой же слабой» [4. С. 62], потому что идея в ней важнее, чем человеческая многомерность характера.

Европейскому роману идей, без сожаления жертвующему психологической многогранностью героев, склонному к генерализованному изображению человека, Беллоу предпочитает роман Достоевского, в котором идейная драма сплетается с жизненной драмой, а неразрешимый идейный спор исключает победу какой-либо одной жизненной установки [2. С. 218]. С точки зрения Беллоу, задача, стоящая перед каждым художником, заключается не в отстаивании какой-либо позиции или идейных принципов, а в создании произведения, захватывающего читателя своей силой и энергией. Умение нащупать и обнаружить связь самых общих философских принципов с их жизненным значением Беллоу считает важнейшей задачей романа идей, которому должна быть присуща неопределенность или многозначность смысловой перспективы. В художественном мире писателя значение имеет не открытие, а путешествие, не найденное решение, а постоянное стремление искать

ответ, не знание и ясность, а достаточная вера в их возможность, дающая силы уму и воображению.

Разворачивая свою концепцию романа идей, Беллоу невольно вступает в полемику с создателем интеллектуального романа Томасом Манном. Во-первых, сам тип философствования, опирающийся на всеохватывающую системность, логическую замкнутость и завершенность, на почве которого вырос интеллектуальный роман Т. Манна, в представлении Беллоу грешит чуждым ему академизмом. Во-вторых, в прозе немецкого писателя он не приемлет строго систематической и законченной концептуальности, которую именует элитарностью, «продуктом закрытого гимназического образования» [5. С. 72]. Томаса Манна Беллоу вообще поразительно редко упоминает в своих многочисленных рецензиях и статьях, несмотря на то, что их сближает взгляд на духовную культуру и этику как на наивысшее достижение человеческого начала. Но понимание содержания духовной культуры и ее современного состояния у писателей разное. «Падение культуры», наступление «нового варварства», нравственный регресс по сравнению с «бюргерским» XIX веком – темы, которые варьируются в художественной и публицистической прозе Т. Манна, представляются Беллоу чересчур умозрительными и пессимистическими. Подобное истолкование Т. Манна было во многом субъективным, но оно отвечало внутренним потребностям мысли и творчества самого Беллоу. Он отчетливо осознает, что современное массовое общество не способствует раскрытию духовных возможностей личности. В то же время он уверен, что до конца уничтожить их невозможно, они не утрачены, а просто становятся содержанием сугубо частной жизни [6. С. 59-60]. Духовная культура для Беллоу неразрывно связана с личностью, которая в XX веке «усереднилась», а стало быть, и культура стала иной. Задача современного романиста в лучших традициях своих предшественников «стремиться различными способами показать сущность человеческой природы, оправдать продолжение жизни, равно как и создание романов. Хотим мы этого или нет, считает Достоевский, но по своей природе мы рождены, чтобы быть свободными, и, познав страдание, сделать выбор между добром и злом» [6. С. 60].

Примечательно сопоставление Достоевского и Манна,

сделанное Беллоу в одном из интервью, затрагивающем проблему типологических связей между его творчеством и творчеством европейских писателей. Беллоу считает сравнение Достоевского с кем бы то ни было неуместным. Для него Достоевский величайший писатель, который страстно искал правду и веру вопреки своим сомнениям. А Т. Манн, по мнению Беллоу, склонен «играть, исследовать в игровой форме жизнь буржуазии на общем фоне нигилизма, используя возможности исторического бытописания» [7. С. 208].

И Т. Манн и Беллоу многим были обязаны Достоевскому. Но американский писатель подчеркивает нравственный императив в его творчестве, а немецкий – демоническую силу русского гения, «преступную пытливость его познания» (Д. Мережковский), сближая его с Ницше. Статья Т.Манна «Достоевский – но в меру», предпосланная в качестве предисловия к американскому однотомнику избранных повестей и «малых» романов Достоевского, изданного в 1946 г., не могла быть неизвестной Беллоу. В статье Т.Манн, опираясь на идущую от сборника очерков С. Цвейга «Три мастера. Бальзак. Диккенс. Достоевский» (1920) «легенду» о «святом» и одновременно «преступном» «лике» Достоевского, развивал характерные для западной рецепции Достоевского представления о тождестве гениального художника и его героев, о духовной близости Достоевского и Ницше, истоки которой он видит в экстатичности в познании истины, в сатанинском морализме обоих, в обнажении преступных глубин своей совести, в «известном параллелизме мысли великих больных» [8. С. 337]. Антитеза «тела» и «духа», «здорового» и «больного», определяющая едва ли не основной угол зрения Т. Манна на творчество Достоевского, совершенно не приемлема для Беллоу конца 1940-х гг. Художественное исследование болезней духа, «темных сторон» жизни, чему учился Т. Манн у Достоевского, не увлекает Беллоу. Вслед за «великим реалистом», как он называет Достоевского, писатель видит в творчестве способ обнаружения «правды жизни» [6. С. 68].

Усвоенные уроки Достоевского – разыгрывание «последних вопросов» в конкретно-чувственной форме, звучание карнавальных обертонов в образах и слове, фантастические ситуации – претворяются в «комических эпопеях». Первая из них – «Приключения Оги Марча» (1953). Роман, написанный в форме

пикарески, генетически связанной с карнавальной традицией, повествует о трагикомических похождениях заглавного героя, проведенного через все круги американской жизни. Но Оги Марч – герой размышляющий и не похож на традиционного пикаро, выполняющего функцию связки разнородных эпизодов, или героя комической эпопеи (а роман писался под непосредственным влиянием «Джозефа Эндрюса» Г.Филдинга). «Оги Марч» – «интеллектуальная пикареска» [9. С. 53]. Сознание Оги находится в движении и становлении, втянуто в процесс взаимодействия и борьбы с окружающим миром. Как типично американский герой он находится в поисках своего Я.

«Идеологическими похождениями» герой Беллоу, несмотря на то, что ему присущи в редуцированном виде некоторые черты современного трикстера (амбивалентность, отсутствие нравственного абсолюта, плутовство и простодушие, склонность попадать в дурацкие ситуации), существенно отличается от авантюриста Феликса Круля («Признание авантюриста Феликса Круля», 1954), с которым его зачастую сравнивали. В романе Т. Манна плут-авантюрист является объектом сатиры, а интеллектуальный и авантюрный планы противопоставлены. Герой Беллоу верит в судьбу так же, как и Феликс Круль верит в себя, утверждая, что «судьба, по существу, мы сами» [10. С. 130]. Последний – талантливый лицедей, умело использующий свои подкупающие способности для достижения жизненного комфорта. Он, прежде всего, убежденный плут-авантюрист, с удовольствием проживающий свои многочисленные «биографии», в которых растворяется его неповторимая человеческая индивидуальность. Наделенный незаурядными артистическими данными Круль – имитатор, он необразован и чрезвычайно далек от какой-либо научной или философской мысли. Поэтому его встреча и беседа с профессором Кукуком превращается в лекцию-монолог увлеченного палеонтолога, сопровождаемый восторгами очаровательного невежды. С образом профессора в роман входит «интеллектуальный дискурс», совершенно чуждый заглавному герою, живущему в мире исключительно ничтожных, тривиальных житейски-практических проблем. Феликс Круль вращается в той среде, которая не допускает в свой круг мыслей, идей, искренних чувств, вполне удовлетворяясь изысканно любезным словом, камуфлирующем пустоту

интеллектуальную и духовную. Пародийность респектабельного стиля, которому блестяще подражает герой в своих мемуарах, устанавливает жесткую дистанцию между повествователем и автором. Для автора Круль так же, как и общество, которое он водит за нос, объект острой сатиры, уничижительного смеха.

В отличие от Круля Оги Марч тяготеет своими многообразными социальными ролями, стремясь отыскать «осевую линию» жизни. Он никогда сознательно не пользуется своим обаянием, а главное, его рефлексия всегда сопрягает опыт реальной жизни с вычитанными из исторических и философских сочинений идеями и мыслями. Пикарескный план романа тесно переплетается с психологическим аспектом повествования, рассказывающим о «путешествии вглубь себя самого» [11. С. 1]. Оги не просто фиксирует события и дает характеристики людей, с которыми его сталкивала жизнь, он ведет неустанную беседу с самим собой. «Интеллектуальный дискурс» в романе Беллоу принадлежит авантюрному герою и имеет отчетливо выраженный характер иронического комментария.

Как интеллектуальная пикареска «Приключения Оги Марча» типологически ближе к философско-авантюрному роману А. Франса «Харчевня королевы Гусиные лапки». В нравственно-психологическом облике Куаньяра и Оги Марча много общего. И тот и другой неизменно добры, снисходительны, отзывчивы и готовы прощать слабости других. Но вольномыслие и скептицизм героя Франса произрастают во многом из презрения и жалости к человеческой природе, а внутренняя свобода Оги Марча – продукт его «наивного сознания» американца, верящего в неисчерпаемые возможности человека. Скептицизм Куаньяра носит отчетливо критический характер. В поле его зрения попадают несправедливые законы, жестокие армейские порядки, кровопролитные войны, ничтожество сильных мира сего, но сатирическому осмеянию подвергаются, прежде всего, суеверия, предрассудки, оккультные науки и магия. На первый план выступает сатира идеологическая, истоки которой уходят в XVIII век к Вольтеру. Любопытно, что Беллоу, признавая себя «иронистом», также ссылался на наследие Вольтера и Дидро [12. С. 66]. Но в отличие от героев Т.Манна и А. Франса, Оги Марч, как и последующие протагонисты Беллоу, герой рефлексирующий, поглощенный тщательным самоанализом. Смех

героя направлен не столько на внешний мир, сколько на себя самого. Основная социально-эстетическая функция комического в романе Беллоу быть средством, побеждающим всякую мнимологическую серьезность и напыщенное фарисейство принципом правды. И сама правда проверяется смехом.

Библиографический список

1. Fuchs D. Saul Bellow: vision and revision. Durham, N.C.: Duke University Press, 1984. 345 p.
2. Bellow S. Where Do We Go From Here: The Future of the Fiction // Saul Bellow and the Critics / ed. by Irving Malin. New York: University Press, 1967. P. 211-220.
3. Bellow S. A World Too Much With Us // Critical Inquiry. Autumn, 1975. No. 2. P. 1-9.
4. Bellow S. The Writer as Moralist // Atlantic. March, 1963. No. 211. P. 58-62.
5. Atlas J. Bellow: a biography. New York: Random House, 2000. 686 p.
6. Bellow S. It All Adds Up: From the Dim Past to the Uncertain Future: A Nonfiction Collection. New York: Penguin Books, 1995. 327 p.
7. Bellow S. Conversations with Saul Bellow / Ed. by Gloria L. Cronin and Ben Siegel. Jackson: University press of Mississippi, 1994. 303 p.
8. Манн Т. Достоевский – но в меру // Манн Т. Собрание сочинений: В 10 т. Т.10. М.: Гослитиздат, 1961. С. 327-345.
9. Dutton R. Saul Bellow. Boston: Twayne Publishers, 1982. 212 p.
10. Манн Т. Признания авантюриста Феликса Круля // Манн Т. Собрание сочинений: В 10 т. Т. 6. М.: Гослитиздат, 1961. С. 267-656.
11. Bellow S. The Adventures of Augie March. New York: Avon Books, 1977. 599 p.
12. Gordon A. The Ancient Mariner, and Other Encounters with Saul Bellow // Saul Bellow Journal. 1991. Vol. 10, No. 1. P. 57- 66.

Сведения об авторе

Бронич Марина Карповна
доктор филологических наук, доцент,
профессор кафедры зарубежной литературы и
теории межкультурной коммуникации
НГЛУ им. Н.А.Добролюбова
E-mail: mbronich@rambler.ru

УДК [821.111(410)](091)

ОБРАЗ АВТОРА И ПРОБЛЕМА МОДАЛЬНОСТИ В РОМАНЕ ЭНН БРОНТЕ «АГНЕС ГРЕЙ»

Е.А. Полякова

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

Статья посвящена проблеме автора, рассматриваемого как субъект сознания, выражением которого является весь текст. В качестве основной проблемы выделена модальность, которая проявляется в авторской оценке событий, героев и мира в целом.

Ключевые слова: автор, образ автора, модальность, уровни, точка зрения, формально-субъектная, содержательно-субъектная организация текста, роман.

The Author's Image and the Problem of Modality in the Novel "Agnes Grey" by Anne Bronte Elena Polyakova

The article deals with the problem of the author as the subject of consciousness, expressed through the text in its entirety. Special emphasis is laid on modality, revealed in the author's evaluation of events, characters, and the world in general.

Key words: author, author's image, modality, levels, point of view, formal subjective text structure, content subjective text structure, novel.

При анализе романа Энн Бронте «Агнес Грей» («Agnes Grey», 1847) продуктивным представляется тезис Б.О. Кормана: «произведение в целом является сочетанием субъектных сфер, за каждой из которых стоит некий субъект сознания. За всем же произведением стоит самое высокое, итоговое сознание носителя (субъекта), которого мы определим как автора» [1]. Итак, автор есть носитель (субъект) сознания, выражением которого является все произведение.

Отсюда вытекает мысль об опосредованности автора. Какой бы фрагмент текста ни рассматривался, в нем невозможно обнаружить непосредственно присутствие автора. «Речь может идти лишь о его субъектных опосредованиях, более или менее сложных. Когда же рассматривается произведение как целое, автор здесь опосредован всей субъектной организацией» [1].

Объектом нашего рассмотрения является роман «Агнес Грей» [2]. Цель статьи – охарактеризовать образ автора в романе и проанализировать проблему модальности, т.е. проследить, как

«концепированный» автор [3] проявляется на уровне текста. Под модальностью на уровне предложения-высказывания понимается «категория, выражающая отношение говорящего к содержанию высказывания (субъективная модальность) и отношение последнего к действительности (объективная модальность). Объективная модальность, по сути, отражает, как говорящий (автор) квалифицирует действительность – как реальную или ирреальную, возможную, желаемую и др. Таким образом, модальность реализуется на лексическом, грамматическом и интонационном уровнях» [4].

Однако категория модальности может быть вынесена за пределы предложения-высказывания – в текст и речевую ситуацию [4]. Тогда на передний план выдвигается сам акт коммуникации, т.е. взаимоотношения автора и читателя.

Таким образом, «модальность текста – это выражение в тексте отношения автора к сообщаемому, его концепции, точки зрения, позиции, его ценностных ориентаций, сформулированных ради сообщения их читателю. Общая модальность как выражение отношения автора к сообщаемому заставляет воспринимать текст не как сумму отдельных единиц, а как цельное произведение» [4].

Модальность текста проявляется на разных уровнях: 1) прямо-оценочном, 2) косвенно-оценочном, 3) отражение в языке (проблема стиля) [1]. В романе «Агнес Грей» «формально-субъектная организация» преобладает над «содержательно-субъектной» [3].

Правомерно говорить об изменении субъектной организации на протяжении всего романа Энн Бронте «Агнес Грей», где автор переходит от идеалистического взгляда на жизнь к реалистическому. Первая часть романа выражает романтическое мироотношение автора, убежденного в том, что в действительности есть две сферы, наглухо отделенные одна от другой: область поэтического (идеальные мотивы поведения, Бог и его заповеди, красота, чистота, прекрасная природа) и область прозаического (греховная природа людей, материальные интересы, расчет, корысть, быт, повседневность). Эта концепция двоимирия, столь важная для романтизма, определила не только проблематику и систему образов книги, но и структуру текста, его субъектный строй, его стиль.

Сюжет романа повторяет достаточно традиционную схему, особенно часто разрабатываемую в викторианскую эпоху в так называемом «женском романе». Юная девушка Агнес Грей, выросшая

в семье бедного священника, после потери отцом своего небольшого состояния покидает родной дом и устраивается на работу гувернанткой в чужие семьи. Мотивы такого решения неоднозначны – Агнес хочет увидеть свет, кроме того, ей необходимо помочь обедневшей семье. Привлекает ее и возможность доказать себе и родным собственную значимость.

С самого начала в романе противопоставляется идиллически патриархальный мир добрых родителей Агнес жестокой действительности, с которой девушка сталкивается в семьях Блумфилдов и Мерреев. В первом случае ее мучают невоспитанные и неуправляемые дети, а во втором – хозяйка дома, миссис Меррей, озабочена не воспитанием дочерей, а возможностью их удачного замужества. Встреча с викарием местного прихода мистером Уэстеном, покорившем ее сердце, поначалу рождает у Агнес надежду на светлое будущее. Но коварная воспитанница Розали Меррей ради развлечения пытается влюбить в себя Уэстона. Ситуация осложняется тем, что Агнес вынуждена вернуться домой, так как ее отец умирает, а мать нуждается в поддержке и помощи.

Под ударами судьбы Агнес отчаивается, не надеясь снова встретить мистера Уэстона и выйти замуж. Утешением Агнес Грей становится мысль о том, что самое большое счастье в жизни – выполнять свой долг и никому не желать зла. Однако в финале романа автор вознаграждает героиню случайной встречей с мистером Уэстеном, объяснением в любви и счастливой свадьбой с дальнейшим описанием семейной идиллии.

Такой “happy end” романа, не вытекающий непосредственно из его сюжета, демонстрирует не столько закон жизни, сколько желание автора вознаградить Агнес Грей и доказать себе, что добро побеждает, и патриархальный мир может быть восстановлен.

Если описание родной семьи Агнес Грей, ее жизни после замужества представляет единый мир, то большая часть романа – повествование о жизни Агнес Грей в чужих семьях – подтверждает существующее двоимирие. Это позиция автора и ее героини.

Первая часть романа подтверждает существующее двоимирие. Она отражает сознание человека, убежденного в абсолютной разделенности и принципиальной неравноценности разных жизненных сфер, знающего раз и навсегда, что низкая и прозаическая действительность достойна лишь иронического отношения.

При переходе к субъектному строю основного текста заметно, что его большая часть принадлежит первичному субъекту речи – повествователю: остальная – вторичным субъектам речи – героям и представляет собою их прямую речь. В качестве первичного субъекта речи выступает Агнес Грей. Вторичные субъекты представлены высокомерными мистером и миссис Блумфилд, их невоспитанными детьми Томом, Мэри Энн и Фанни, поглощенными светской жизнью мистером и миссис Меррей, их дочерьми, капризной Розали и грубоватой Матильдой, священниками, добрым и внимательным мистером Уэстоном и заискивающим перед знатью мистером Хэтфилдом, а также другими персонажами романа. Это деление текста по «формально-субъектному признаку в общем соответствует его делению по содержательно-субъектному признаку» [3]. Иными словами, в основном тексте обнаруживаются два сознания: поэтическое (его носителем является повествователь) и прозаическое (носителями которого являются другие герои романа).

Текст, с «формально субъектной точки зрения» [3], принадлежит Агнес Грей. «Содержательно-субъектная организация текста» [3] гораздо богаче и сложнее. Носитель речи здесь двоится. Эта двойственность связана с тем, что личный житейский опыт Агнес есть опыт наивной молодой девушки, не знающей никакой другой жизни кроме той, которую она имела в любящей семье, тогда как ее «идеологический опыт» (Б.О. Корман) является опытом передовой, сильной духом женщины, которая обрела свой путь в жизни и счастье благодаря трудностям и в результате упорной внутренней работы над собой. Иными словами, в произведении есть как бы две Агнес Грей: одна – дочь бедного священника, другая – жена священника, мать семейства. Первая пережила, испытала все, что описано в произведении. Вторая описывает все то, что пережила первая. Так они разделены.

Но они и объединяются – идеологически и биографически. Идеологически они объединены тем, что для обеих семья, любовь, Бог и выполнение долга есть высшие ценности. Биографически же они объединяются тем, что автор записок и герой записок суть один и тот же человек на разных этапах жизни. Таким образом, можно сказать, что авторская концепция мира среднего сословия образованных людей, которые зарабатывают свой хлеб профессией, выражена субъектно. Кроме самой Агнес ценности, установки этого

мира передаются словами матери Агнес и словами мистера Уэстона. Мир же высшего сословия субъектно представлен как прямой, так и непрямой речью Розали Меррей, ее матери, миссис Меррей, сестры Матильды и репликами других менее значительных персонажей.

Поскольку субъект сознания выявляет себя через многочисленные точки зрения, необходимо их описать.

В первой части романа практически нет описания природы, пейзажей, которых достаточно во второй части. Кроме того, пейзажные зарисовки во всех случаях относятся у автора к миру божественного, созданного богом, идеального, поэтому они все выполнены в романтическом ключе. Показательным является описание момента из первой части, когда главная героиня рано утром на рассвете покидает отчий дом. Ей грустно, она тревожится и за себя, и за своих близких. Ее дом вместе с беззаботным периодом жизни остается позади, а неизвестная новая жизнь находится еще далеко впереди.

«We crossed the valley, and began to ascend the opposite hill. As we were toiling up, I looked back again: there was the village spire, and the old grey parsonage behind it, basking in a slanting beam of sunshine – it was but a sickly ray, but the village and surrounding hills were all in somber shade, and I hailed the wandering beam as a propitious omen to my home. With clasped hands, I fervently implored a blessing on its inhabitants, and hastily turned away, for I saw the sunshine was departing; and carefully avoided another glance, lest I should see it in gloomy shadow, like the rest of the landscape» [2. С. 33].

«Мы пересекли долину и стали подниматься на противоположный холм. В то время, как мы с трудом поднимались наверх, я снова оглянулась – позади была колокольня и за ней наш старый серый дом, греющийся в наклонном луче солнца. Он был слабый/тонкий, поэтому деревня и холмы вокруг были в мрачной тени, и я восприняла этот блуждающий луч как доброе предзнаменование моему дому. Сжав руки, я горячо помолилась о благословении для его обитателей и поспешно отвернулась, потому что заметила, что солнце начало уходить за облака, и осмотрительно не оглядывалась еще раз, чтобы не увидеть дом в угрюмом сумраке, как и остальной пейзаж» (*перевод мой - Е.П.*).

Точка зрения повествователя видится в том, что он – пространственно в центре огромной сферы: над ним – небо (we...

began to ascend the opposite hill); под ним – земля; вдали – холм, на котором расположена церковь рядом с домом ее отца, а за ними в тени – вся деревня. Субъект речи отдален от той картины, на которую он смотрит.

Повествователь вмещен в этот мир не только пространственно, но и во времени (временная точка зрения). Иными словами, его время (время рассказа о событиях) не отделено от времени, в котором описываемые события разворачиваются. И хотя картина показана в прошедшем времени, в ней чувствуется совмещенность субъекта и объекта.

Сам пейзаж воспринимается как застывший, не меняющийся (причастие *basking*, глагол *was* прямо передают статическое состояние мира), хотя луч света и сама героиня подвижны по отношению к пейзажу (глаголы *cross*, *ascend*, *toil*, *turn away*, *clasp* - по отношению к героине и причастия *wandering*, *departing*, относящиеся к лучу света).

Характер пространственной и временной точек зрения не случаен. Он связан с представлением об абсолютности как неотъемлемом признаке идеального мира – бесконечного в пространстве и вечного во времени. Мысль о том, что воссозданная здесь сфера воспроизводит представление об идеале, подтверждается в тексте прямо-оценочной точкой зрения: *somber shade*, *old grey parsonage*, *gloomy shadow* – создающей ощущение статичного, темного фона, к которому всегда будет принадлежать церковь, станинный дом пастора, и деревня. В то же время, на этом фоне есть луч надежды (*basking in a slanting beam of sunshine*; *sickly ray*; *propitious omen*, *a blessing*). Таким образом создается ощущение одиночества в этом огромном сером монументальном мире, но не без веры в поддержку Бога.

Кроме поэтической сферы в романе «Агнес Грей» есть и иная сфера – быта, повседневности, прозаической действительности. Следующий фрагмент демонстрирует изменение в соотношении поэтического субъекта сознания и прозаической действительности.

Yet, after all, when we entered the lofty iron gateway, when we drove softly up the smooth, well-rolled carriage road, with the green lawn on each side studded with young trees, and approached the new but stately mansion of Wellwood, rising above its mushroom poplar-grove, my heart failed me, I wished it were a mile or two farther off. For the first time in

my life, I must stand alone: there was no retreating now, I must enter the house, and introduce myself among its strange inhabitants [2. С.39].

«Все же, в конце концов, когда мы въехали в высокие железные ворота, когда мы мягко проехали вверх по гладкой, хорошо утрамбованной подъездной аллее с зелеными лужайками, усыпанными молодыми деревьями с каждой стороны, и подъехали к новому, но величественному особняку Уэлвуда, возвышающемуся над тополиной рощей, сердце мое упало. Жаль, что он не находился на милю или две дальше. Мне бы хотелось, чтобы он находился на милю или две дальше. Первый раз в жизни я должна остаться одна: уже не было возможности отступить, я должна войти в дом и представить себя его незнакомым (буквально: чужим для меня) обитателям» (*перевод мой – Е.П.*).

Положение повествователя изменилось. Он теперь не в центре огромной небесно-земной сферы, а на земле, вблизи описываемого. Поэтому-то все укрупнилось: в поле зрения повествователя уже не только общая картина, но и отдельные предметы и детали (*lofty iron gateway, smooth carriage road, green lawn new but stately mansion* и т.д.).

Изменилась и временная точка зрения. Повествователь отделился от описываемого. У него теперь свое время, и из него, из настоящего, всматривается он в мир прошлого («when we entered ...», when we drove ...»). Этот характер изменения временной точки зрения принципиально важен: повествователю противостоит чужая среда, от которой он отделен. С помощью оценочных прилагательных создается впечатление величественности и ухоженности, благополучия (*smooth, well-rolled, lofty, new, stately*). Во многих других фрагментах текста, выражающих изменившийся характер оценки повествователя, на первый план очень часто выдвигается ирония, сатира или откровенная категоричная критика.

Так, примером сатирического описания служит характеристика дядюшки Робсона, который причинил много вреда подопечным героини и ей самой. По тону описания сразу становится понятна точка зрения автора.

“Uncle Robson”, Mrs. Bloomfield’s brother; a tall self-sufficient fellow, with dark hair and sallow complexion like his sisters, a nose that seemed to disdain the earth, and little grey eyes, frequently half closed, with a mixture of stupidity and affected contempt of all surrounding objects. He was a thick-set, strongly-built man, but he had found some

means of compressing his waist into a remarkably small compass, and that, together with unnatural stiffness of his form, showed that the lofty-minded, manly Mr. Robson, the scorner of the female sex, was not above the foppery of stays [2. С. 86].

«Дядюшка Робсон, брат миссис Блумфилд, высокий, независимый, с темными волосами и землистым цветом лица, как у его сестер, с носом, который, как казалось, презирал землю, и маленькими серыми глазками, часто полузакрытыми, в которых была смесь тупости и напускного презрения ко всем окружающим объектам. Он был коренастый, плотного телосложения, но тем не менее нашел какие-то способы стянуть свою талию до невероятных пределов, и это вместе с неестественной прямоотой его осанки показывало, что высокомерный, мужчина до кончиков ногтей, мистер Робсон, презирающий женский пол, снисходил до того, чтобы щеголять в корсете» (перевод мой – Е.П.).

Отношение автора выражается через прямо оценочные метафоры и выражения “a nose that seemed to disdain the earth” (нос, который, казалось, презирал землю), “a mixture of stupidity and affected contempt” (смесь тупости и напускного презрения) и с помощью контраста между тем, чем мистер Робинсон был и хотел казаться, т.е. автор высмеивает лицемерие окружающих, которое было неотъемлемой частью эпохи. Он был “no gentleman” (не джентльмен), равнодушен к женскому полу, “supercilious” (высокомерный, надменный), недалекий человек, но хотел выглядеть “lofty-minded” (высокомерный, возвышенного ума), “manly” (мужчина до кончиков ногтей), “the scorner of the female sex” (презирающий женский пол). Однако же вся характеристика выражает только точку зрения повествователя, а авторская точка зрения проясняется дополнением: “... and people little know the injury they do to children by laughing at their faults, and making a pleasant jest of what their true friends had endeavoured to teach them to hold in great abhorrence” [2. С. 76].

«Многие люди не отдают себе отчета в том, как они портят детей, посмеиваясь над их провинностями и обращая в веселую шутку то, к чему их истинные друзья внушали им глубокое отвращение» (перевод И.Гуровой) [5. С. 63].

Другая, прозаическая действительность выступает в «Агнес Грей» не только как объект восприятия субъектом сознания,

представляющим поэтическую действительность, – она сама является в данном случае субъектом. Перед нами очень яркий пример несовпадения формально-субъектной и содержательно-субъектной организации текста. Все герои, принадлежащие к высшему сословию (миссис и мистер Блумфилд, бабушка Блумфилд, дядюшка Робсон, миссис Мэррей, мистер Хэтфилд, Розали, Матильда), представляют собой самостоятельные субъекты речи, но высказывания их передают точку зрения одного сознания. «Формально-субъектная организация текста» богаче «содержательно-субъектной» [3].

Вторая часть романа носит переходный характер. Авторская позиция меняется. После господства в первых тринадцати главах романа эмоционально-нравственной и эстетической оценки действительности во второй части очень важную роль играет установка на ее изучение. Исследуется соотношение, взаимодействие характера и обстоятельств.

И хотя автор не отказывается от оценки в этой части романа, она становится новой. «Such conduct was completely beyond my comprehension. Had I seen it depicted in a novel, I should have thought it unnatural; had I heard it described by others, I should have deemed it a mistake or an exaggeration; but when I saw it with my own eyes, and suffered from it too, I could only conclude that excessive vanity, like drunkenness, hardens the heart, enslaves the faculties, and perverts the feelings; and that dogs are not the only creatures which, when gorged to the throat, will yet gloat over what they cannot devour, and grudge the smallest morsel to a starving brother» [2. С. 215]. «Такое поведение было выше моего понимания. Если бы я встретила с его изображением в романе, я бы подумала, что оно неестественно; если бы я услышала о нем из уст других людей, я бы посчитала его ошибкой или преувеличением; но когда я увидела его собственными глазами, и даже пострадала из-за него, я смогла заключить, что излишнее тщеславие, как и пьянство, ожесточает сердце, порабощает способности, развращает чувства; и что собаки не единственные существа, которые, когда сыты по горло, все же будут пожирать глазами то, что проглотить не смогли и пожалеют малейший кусочек для своего умирающего с голоду собрата» (*перевод мой – Е.П.*).

Повествователь отделен от событий временным интервалом. Из настоящего он анализирует свой прошлый опыт, уже пережив его и оставаясь эмоционально не вовлеченным в ситуацию. Поэтому в

тексте используются не прямые оценки людей, а приводится рассуждение над ситуацией и оценка поведения персонажей в целом. По сравнению с первой частью романа, где изобиловали такие прямые и однозначные характеристики, как *mischievous* (непослушный), *intractable* (трудновоспитуемый), *false hood and deception* (ложь и обман), *mild and inoffensive* (мягкий и безобидный), *harsh and injudicious treatment* (жестокое и неразумное отношение), *bad disposition* (скверный нрав), *prejudiced eyes* (взгляд с предубеждением), *stupidity* (тупость), во второй - оценочных слов намного меньше и оценки сглажены (*unnatural, a mistake, an exaggeration, excessive vanity*, и глаголы *suffered, hardens, enslaves, perverts*). Сослагательное наклонение во втором предложении показывает неестественность ситуации, в которую автору трудно поверить. Кроме того, чтобы передать свое отношение к происходящему, автор прибегает к непрямому сравнению - параллели с животным миром, рисуя образ объевшихся собак на сене. Автор усложняет манеру повествования, передавая свою мысль с помощью построения сюжета, набора сцен без комментария повествователя.

Подводя итог наблюдениям за соотносительностью речи повествователя и героини, необходимо отметить, что сознание повествователя пребывает в разных временных пластах – динамическом событийном прошедшем времени Агнес героини и медитативном настоящем повествователя. Своеобразие художественного замысла Э. Бронте выразилось в том, что, погруженный в воспоминания о прошлом, повествователь эволюционирует на протяжении всего романа. Вначале он - «ретранслятор художественного замысла, прибавляющий к времени сюжета изображение времени автора, изображение времени исполнителя – в самых разных комбинациях» [6]. Но во второй части романа повествователь все больше проявляет себя как человек с определенной жизненной позицией, кроме того, равнодушный к происходящему.

Таким образом, при исследовании модальности в романе «Агнес Грей» можно заключить, что автор проявляется на уровне всего текста через прямо-оценочную, косвенно-оценочную точки зрения и через отражение в языке. Причем самые интересные и сложные моменты этого проявления можно увидеть в стиле произведения. На протяжении всего романа прослеживается смена характера

оценочности. После господства в первой части произведения эмоционально-нравственной и эстетической оценки действительности во второй части очень важную роль играет установка на ее изучение. Это подтверждает переход автора от идеалистического взгляда на жизнь к реалистическому. Модальность дает представление о существовании двух сознаний в исследуемом тексте (поэтического и прозаического), что подтверждается и субъектным строем романа, которое находит отражение в системе образов.

Библиографический список

1. Корман Б.О. Творческий метод и субъектная организация произведения // Избранные труды по теории и истории литературы. Ижевск: Издательство Удмуртского университета, 1992. С. 141-149.
2. Bronte A. Agnes Grey. London - New York: Pinguin Books, 1999. 257 p.
3. Корман Б.О. Целостность литературного произведения и экспериментальный словарь литературоведческих терминов // Избранные труды по теории и истории литературы. Ижевск: Издательство Удмуртского университета, 1992. С. 172-189.
4. Валгина Н.С. Теория текста. М.: Логос, 2003. С. 96-104.
5. Бронте Э. Агнес Грей. Москва: АСТ, 2002. 270 с.
6. Лихачев Д.С. Поэтика древнерусской литературы. М.: Наука, 1979. С. 211-212.

Сведения об авторе

Полякова Елена Анатольевна
аспирант кафедры зарубежной литературы и
теории межкультурной коммуникации
НГЛУ им. Н.А. Добролюбова
E-mail: alena7@rambler.ru

МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ И ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ. АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 378.147:811.1

МЕТОДИКА ФОРМИРОВАНИЯ ЛЕКСИЧЕСКИХ НАВЫКОВ АУДИРОВАНИЯ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ИНФОРМАЦИОННОЙ ОСНОВЫ РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

М.П. Коваленко

Пермский государственный технический университет, Пермь

В статье обсуждаются вопросы методики формирования лексических навыков аудирования, обозначаются объекты аудирования, анализируются структура и функции дидактической системы информационной основы. Предлагается также единый комплекс упражнений с интегрированной в него информационной основой речевой деятельности.

Ключевые слова: аудирование иноязычной речи, условия аудирования, лексические навыки, информационная основа речевой деятельности, система упражнений в аудировании.

Methodology for Developing Lexical Listening Skills Using the Information Framework of Speech Activity

Marina Kovalenko

The article outlines a methodology for developing lexical listening skills, identifies listening comprehension items, reviews the structure and function of the didactic system within the information framework of speech activity, and proposes a comprehensive set of exercises, with speech activity information framework integrated therein.

Key words: listening comprehension, listening comprehension items, lexical listening skills, information framework of speech activity, a set of listening exercises.

На протяжении нескольких десятилетий процесс восприятия на слух речи, в том числе иноязычной, является объектом пристального внимания психологов и лингвистов. Проблеме обучения иноязычному аудированию посвящён целый ряд научных исследований. В них успешно рассматриваются такие аспекты аудирования, как психологические механизмы и развитие их у слушающего (И.А. Зимняя, А.А. Леонтьев, Н.И. Жинкин, И.Э. Фейгенберг, Г.Г. Сабурова, Р.М. Грановская, Н.С. Харламова), развитие навыков и

умений аудирования на различных этапах обучения (Н.И. Гез, И.И. Халеева, Р.К. Миньяр-Белоручев, Л.И. Апатова, Н.В. Елухина, Е.Г. Богданова, В.Ф. Сатинова, И.Н. Алексеева, М.П. Базина, Е.И. Исенина, Я.М. Колкер, Е.С. Устинова), принципы отбора, организации и использования аудио- и видеоматериалов (О.Л. Федорова, А.М. Есютина, Р.М. Иванова и др.).

В методике обучения иноязычному общению на современном этапе актуальным становится вопрос создания оптимальных условий для аудирования, позволяющих организовать процесс восприятия речи на слух как информационное, эмотивно-эмпатийное, интерактивное общение.

Известно, что аудирование всегда связано с мыслью и его конечной целью-результатом является использование извлеченной и понятой мысли, информации. По Н.И. Жинкину, мысль передается, прежде всего, лексическими средствами, которые являются «движущей силой, несущей смысловое содержание сообщения» [1. С.77]. В связи с этим возникает необходимость исследовать сам процесс, а также выявить условия формирования лексических навыков аудирования, неразвитость которых часто становится причиной возникновения трудностей. Дидактическое решение этой проблемы находится в интеграции информационной основы речевой деятельности в процесс аудирования. Поэтому целью настоящего исследования стала разработка научно обоснованной и проверенной на практике методики применения разных видов информационной основы речевой деятельности в процессе формирования лексических навыков аудирования, в рамках которой был создан единый дидактический комплекс лексических упражнений и информационной основы речевой деятельности аудирования в их тесном взаимодействии.

Согласно В.Д. Шадрикову, информационная основа деятельности (ИОД) представляет собой «совокупность информации, характеризующей предметные объективные и субъективные условия деятельности и позволяющей организовать деятельность в соответствии с вектором цель-результат» [2. С. 65-66]. ИОД включена во все её блоки: блок мотивов, программы деятельности, блок принятия решения, исполнения и контроля.

В рамках методики обучения иноязычному общению информационная основа деятельности рассматривается как информационная основа речевой деятельности (ИОРД). Так, например, в работе Т.С. Серовой [3], организация и использование ИОРД является необходимым и существенным условием при обучении профессионально-ориентированному чтению.

Под информационной основой речевой деятельности аудирования (ИОРДА) следует понимать функционально-смысловой, информационный комплекс, в котором сосредоточена и организована вся информация об объективных и субъективных условиях выполнения речевой деятельности аудирования от цели-задачи к цели-результату [4. С. 9].

Следует отметить, что в сравнении с ориентировочной основой деятельности (ООРД), предлагаемой П.Я. Гальпериным, Н.Ф. Талызиной [5, 6], ИОРД обладает рядом важных для обучения аудированию преимуществ. Они состоят, прежде всего, в том, что ИОРД предполагает единство субъективных и объективных условий, а ООРД только объективные, далее, ИОРД связана со всеми компонентами внутренней структуры деятельности, а ООРД только с ориентировочно-исследовательской и исполнительной фазами, и, наконец, ИОРД является постоянно изменяющейся, формирующейся структурой, поэтому развивает способность к творческой активности, а ООРД не меняется, является жестко заданной и одинаковой для всех.

Важным качеством ИОРД является её динамизм, так как конечной целью применения ИОРД становится формирование её как внутренней индивидуальной сущности. Отличительной чертой ИОРД является также её гетерогенность, а именно разнообразие в представлении предметного плана и языковых средств. Такая её характеристика позволяет реализовать принцип индивидуализации в учебном процессе, поскольку каждый обучаемый приступает к аудированию с разным уровнем сформированности лексических навыков и умений.

Если ООРД можно использовать лишь для формирования речевых навыков, автоматизации ряда операций и, чаще всего, на грамматическом уровне, то лексические и структурно-композиционные операции требуют всегда обращения к целому

тексту. Процесс восприятия и понимания заключённой в тексте мысли не может протекать по жестко заданному, одинаковому для всех алгоритму, поэтому для этих целей следует использовать ИОРД.

Подробнее остановимся на содержании ИОРДА. По способу представления следует различать внешнюю и внутреннюю ИОРДА.

Внешняя ИОРДА как совокупность внешних объективно заданных условий для аудирования включает: окружение, предметы реальной действительности, компоненты коммуникативной ситуации, фонационные, кинетические средства, а также дидактически-организованный и подготовленный преподавателем материал.

Внутреннюю ИОРДА составляют имеющаяся в сознании субъекта картина мира, его социальный опыт, лексикон-тезаурус слушающего, сформированная система понятий в определённой области знаний, а также психологические характеристики и интеллектуальные качества субъекта.

По форме представления все виды ИОРДА могут быть разделены на вербальные, невербальные и смешанные. К вербальным относятся: тексты, планы текстов, заголовки текстов, ряды слов, словосочетаний, словарные статьи. Невербальная ИОРДА включает художественно-изобразительные материалы, паралингвистические средства, компоненты невербального поведения. И, наконец, смешанную ИОРДА составляют различного рода лексические структуры, а также чертежи, графики, таблицы, диаграммы, карты.

Все названные выше виды ИОРДА могут выполнять функцию языковой опоры, обозначать предметный план звучащего текста, а также нести информацию о компонентах коммуникативной ситуации.

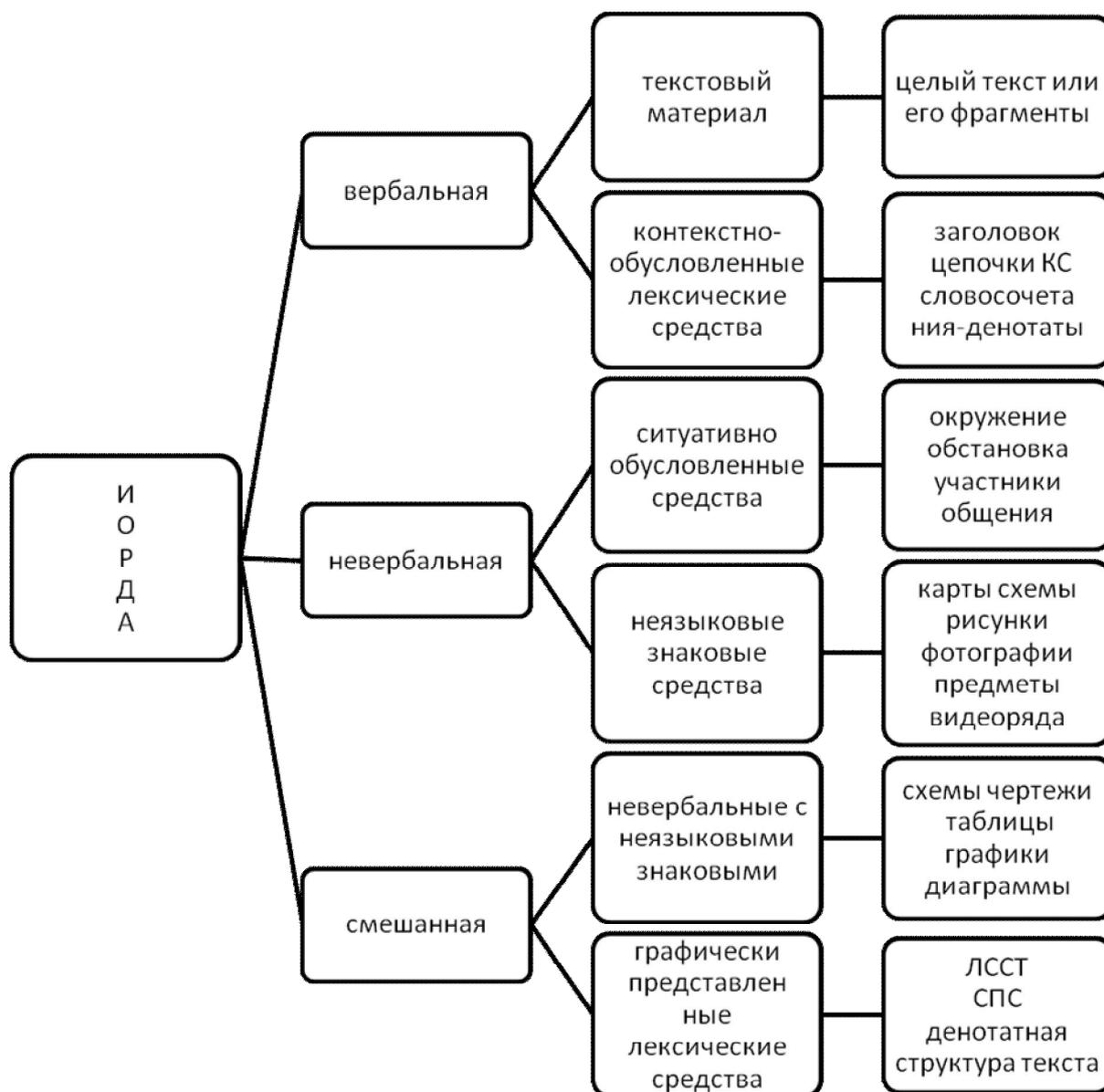
Рис.1 Структура информационной основы речевой деятельности аудирования.



При организации процесса обучения аудированию необходимо учитывать все объективно существующие компоненты информационной основы, обращая внимание на их информационный потенциал, и целенаправленно разрабатывать и предлагать слушающему дидактически организованные материалы, позволяющие слушать, слышать, понимать и использовать извлечённую из текста мысль.

Вся совокупность информационных компонентов, выступающих в качестве необходимых субъективных и объективных условий для аудирования, может быть рассмотрена как дидактическая система ИОРДА и представлена в форме структуры, содержащей соответствующие типы и виды (рис.2).

Рис. 2. Дидактически организованная система информационной основы речевой деятельности аудирования.



Основными типами являются вербальная, невербальная и смешанная ИОРДА. К вербальному типу относятся целый связный печатный текст или фрагмент текста, а также отдельные лексические средства в микроконтексте: заголовки, цепочки ключевых слов,

словосочетания, отражающие денотаты текста, гнезда слов с общим компонентом. В невербальную ИОРДА входят ситуативно-обусловленные и неязыковые знаковые. Смешанный тип, объединяющий вербальную и невербальную ИОРДА, имеет два вида: вербальную ИОРДА с неязыковыми знаковыми средствами и структурированные графически представленные лексические средства. Первый вид может быть представлен чертежами, таблицами, графиками, диаграммами, второй – логико-семантической структурой темы или текста (ЛССТ), словарно-понятийной статьёй (СПС), денотатной структурой (ДС) текста.

Особый интерес в рамках настоящего исследования представляют преимущественно вербальные и смешанные типы ИОРДА, а именно, ключевые слова (КС), логико-семантические структуры темы (ЛССТ), словарно-понятийные статьи (СПС), а также денотатные структуры текстов (ДС).

ЛССТ представляет собой «гипотетическую структуру связей, отношений между основными явлениями и предметами реальной действительности, представленными в виде ведущих понятий и их связей» [7. С. 171]. В основу её построения положены характеристики классификации, задача которой состоит в раскрытии объёма понятий путем перечисления всех понятий, выступающих по отношению к нему видовым и составляющих его части или элементы. Лексика в ЛССТ может быть разделена на зоны. Ключевые слова первой зоны выражают, как правило, наиболее широкие понятия исследуемой проблемы или темы. Слова второй зоны охватывают второй уровень подтем и представляют уже собой более конкретные обозначения данной предметной области, дают детализацию предметного аспекта. И, наконец, слова третьей и последующих зон ЛССТ составляют наиболее многочисленную группу слов и словосочетаний, дающих наибольшую семантическую силу, максимальную полноту и точность. Введенная в память слушающего ЛССТ становится информационной основой для понимания и надежным внутренним ориентиром для осмысления и понимания сообщения.

Другим важным видом информационной основы, способствующим формированию лексикона-тезауруса, является словарно-понятийная статья [8, 9]. В основу словарно-понятийной статьи (СПС) положен принцип систематизации лексики вокруг

ведущих ключевых слов (ВКС). Иначе говоря, в СПС вокруг одного ключевого слова-понятия распределяется вся лексика, которая содержательно характеризует это понятие, представляя собой его неявное определение.

Основным назначением СПС является эксплицитное представление семантических отношений, существующих между лексическими единицами, как на парадигматическом, так и на синтагматическом уровнях. В результате работы с СПС формируется психологическое значение слова, то есть его предметно-понятийная соотношенность, системное значение слова.

И, наконец, денотатная структура текста [10] также выступает в качестве надёжной информационной основы при аудировании. При её построении рекомендуется отражать не внешнюю форму, структуру текста, выраженную средствами языка, а предметное содержание текста как модель некоторого фрагмента действительности, выраженную языковыми средствами. При этом под «предметом» понимается любой фрагмент действительности: вещь, процесс, явление и т.д. Денотатная структура текста, гармонично объединяя в себе предметный план и передающие его языковые средства, стимулирует развитие языкового мышления. Развитие способности выделять цельное денотатное словосочетание, соотнося его с основным, ведущим денотатным словосочетанием, ведет к укрупнению оперативной единицы восприятия, а также активизации оперативной памяти слушающего.

Разработанная система ИОРДА интегрируется в единый дидактически организованный комплекс лексических упражнений. При его разработке за единицу обучения принимается особым образом организованное лексическое упражнение в аудировании связного, целого текста, которое предполагает поиск, принятие и реализацию смыслового вербального решения учебной речевой задачи аудирования, сформулированной в инструкции и обеспеченной необходимыми условиями её выполнения.

Анализ лингвopsихологических особенностей иноязычного аудирования, лексически обусловленных факторов восприятия, осмысления и понимания информации, а также основных характеристик монологического текста позволил выявить важные для слухового восприятия объекты, в соответствии с которыми были

выделены лексические навыки по восприятию, пониманию и осмыслению а) ключевых слов текста; б) ключевых слов с их логико-семантическими связями; в) словосочетаний, обозначающих денотаты текста.

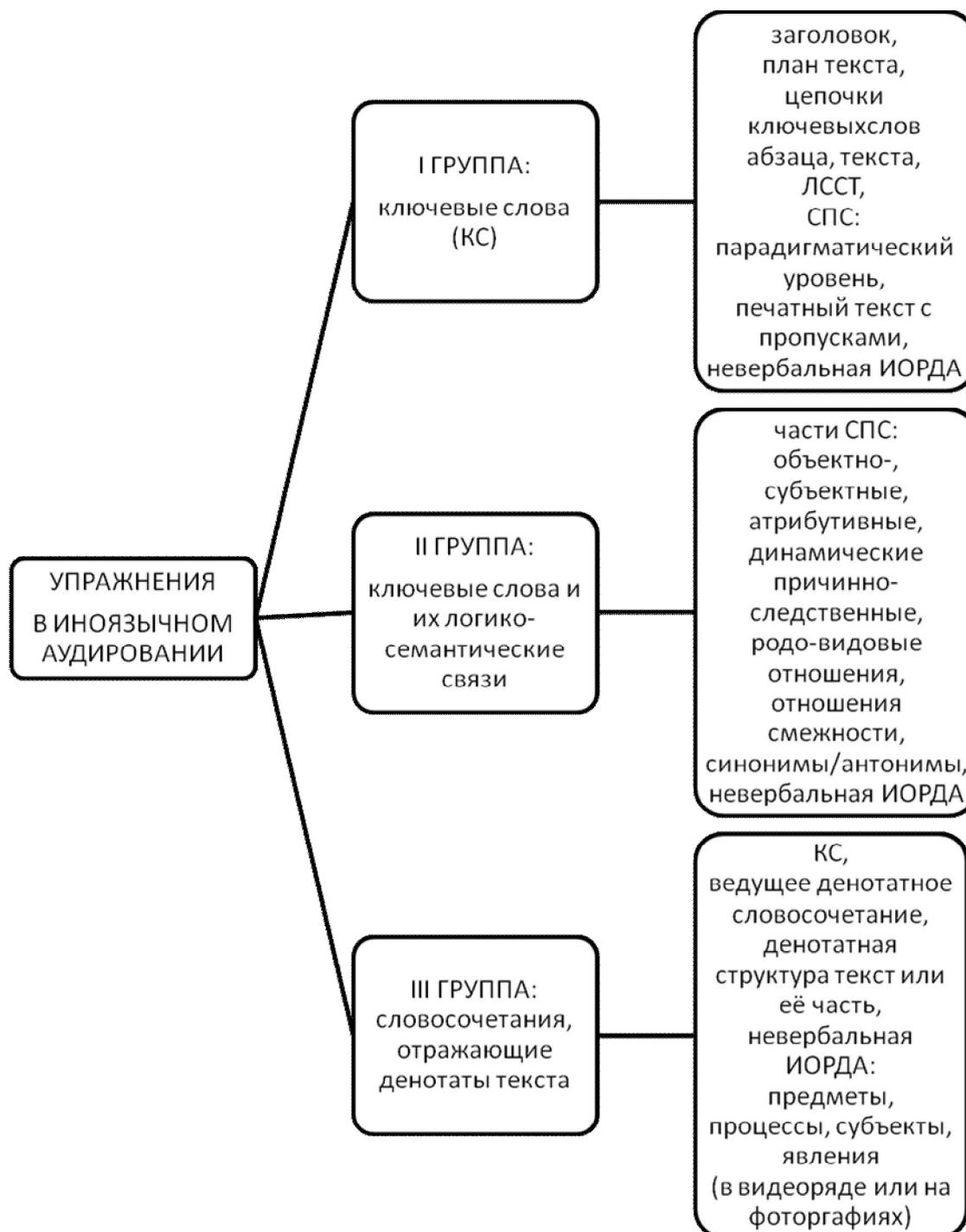
Формирование лексического навыка по восприятию, осмыслению и пониманию ключевых слов осуществляется в режиме осознания ключевого слова, его семантической нагрузки и роли для выражения мысли. Воспринимая, понимая и осмысливая ключевые слова, слушающий получает информацию о теме текста, а также частично о речевой стороне сообщения.

Второй вид лексического навыка аудирования рассматривается как способность слушающего совершать лексические операции по восприятию, выделению, осмыслению и пониманию многочисленных логико-семантических связей ключевого слова, выраженных целой лексико-семантической группой лексических единиц. При этом важно отметить, что в основе выполнения такого рода лексических операций лежит активная мыслительная деятельность субъекта по нахождению, сопоставлению и осмыслению многообразных связей к данному слову как на парадигматическом, так и на синтагматическом уровнях. К парадигматическим связям относятся отношения синонимии; высшее-нижнее; род-вид; целое-часть; система-элемент; общее-частное; тождества; подобия; отношения формы, внешнего вида; отношения противоположности. В группе синтагматических ассоциативных отношений выделяются субъектные, объектные, атрибутивные, причинно-следственные, динамические, временные, пространственные отношения; отношения смежности (Т.С.Серова).

Навык по восприятию, пониманию и осмыслению словосочетаний, отражающих денотаты текста, предполагает развитие у слушающего способности выделять словосочетания, которые выступают как неделимые по смыслу для конкретного текста единства, отражающие предметы, процессы, явления объективной действительности.

В зависимости от содержания формируемого лексического навыка аудирования все упражнения комплекса подразделены на три группы. И каждое упражнение в зависимости от формируемого в нём лексического навыка и этапа его формирования предусматривает использование соответствующих типов и видов ИОРДА (рис.3).

Рис. 3. Комплекс упражнений по формированию лексических навыков иноязычного аудирования с опорой на ИОРДА.



В первую группу входят упражнения, направленные на восприятие и понимание ключевых слов текста, абзаца. Задания в данной группе могут быть сформулированы следующим образом:

- прослушайте текст и скажите, с помощью каких ключевых слов данной вам ЛССТ раскрывается тема текста;
- прослушайте текст и выделите по данным ключевым словам абзацы, в которых сообщается о ...;
- прослушайте текст и скажите, какие ключевые слова передают информацию о....

Для выполнения упражнений первой группы предусматривается использование таких видов ИОРДА, как ключевое слово, отражающее тему текста, ЛССТ, цепочки ключевых слов, заголовки текста, план текста, полная словарно-понятийная статья или ее части.

Вторую группу составляют упражнения в восприятии, понимании и выделении ключевых слов и их логико-семантических связей. Упражнения данной группы ориентированы на восприятие, понимание и выделение в звучащем тексте парадигматических и синтагматических связей ключевых слов:

- прослушайте текст, в котором встречается данное вам гнездо слов с компонентом Wirtschaft-. Какая информация передается с их помощью?
- прослушайте текст и скажите, с помощью каких слов СПС автор передает информацию о ...;
- прослушайте текст и, опираясь на предлагаемый вам ряд слов на родном языке, выделите слова, характеризующие

Упражнения второй группы предполагается выполнять с опорой на предложенные слова-синонимы, слова-антонимы, группы однокоренных слов, СПС, ЛССТ, фрагменты текста с пропусками или выделенными лексическими средствами, текст с краткими предложениями.

Третью группу образуют упражнения в восприятии и понимании словосочетаний, обозначающих денотат:

- прослушайте предложение (абзац), текст и скажите, какая информация сообщается в предложении данными вам на иностранном языке словосочетаниями;
- прослушайте текст (абзац) и соответственно ведущему словосочетанию-денотату die Computer-messe CEBIT in Hannover выделите все ему подчиненные;
- прослушайте текст, абзац и зафиксируйте словосочетания-денотаты. Используя их, составьте денотатную структуру текста.

При выполнении третьей группы упражнений слушающий будет опираться на слова – ключевые понятия текста, на набор отдельных слов на родном и на иностранном языке, которые в сочетании с другими в звучащем тексте представляют неделимые по смыслу словосочетания, на данные на родном и на иностранном языках словосочетания, а также денотатные структуры текстов.

При формировании всех видов лексических навыков аудирования наиболее эффективным является использование смешанного типа ИОРДА (ЛССТ, СПС, ДС), а также контекстно обусловленных лексических средств (заголовков звучащих текстов, цепочек ключевых слов, толкования слов, плана текста, денотатных словосочетаний и других).

Разработанный единый комплекс упражнений с использованием в нём ИОРДА был подвергнут проверке в условиях опытного обучения.

Для оценки сформированности лексического навыка по восприятию, пониманию и выделению ключевых слов учитывались следующие параметры: общее количество ключевых слов; количество правильно выделенных ключевых слов; количество печатных знаков выделенных слов; время, затраченное на фиксацию.

Для определения сформированности лексического навыка по восприятию, пониманию и осмыслению ключевых слов и их логико-семантических связей во внимание принимались общее количество ключевых слов; количество представленных парадигматических и синтагматических связей ключевых слов в звучащем тексте; количество выделенных обучающимся парадигматических и синтагматических связей ключевых слов, из них количество правильных; время фиксации.

Сформированность лексического навыка по восприятию, осмыслению и выделению словосочетаний-денотатов определялась соотношением количества имеющихся денотатных словосочетаний по порядку следования с количеством правильно сформулированных слушающим, учитывая также время фиксации.

В ходе проведения опытного обучения измерялся уровень сформированности каждого из навыков. Минимальный рост показателей был получен в отношении формирования лексического навыка по восприятию, пониманию и осмыслению денотатных

словосочетаний текста, он составил 39%. Максимальный рост показателей на 51% наблюдался при формировании лексического навыка по восприятию пониманию и выделению ключевых слов. Существенные изменения в сторону значительного роста на 42% наблюдались при формировании навыка по восприятию, пониманию и осмыслению ключевых слов и их логико-семантических связей.

Анализ результатов опытного обучения и педагогическое наблюдение позволили также зафиксировать повышение скорости восприятия и понимания иноязычной речи на слух, повышенный интерес, стремление к точной целенаправленной фиксации информации, появление чувства удовлетворения и уверенности слушающего в том, что информация звучащего иноязычного текста будет им адекватно воспринята и осмыслена.

Таким образом, проведённое исследование подтвердило эффективность модели формирования лексических навыков аудирования с применением ИОРДА, предполагающей путь от внешнего целостного представления минимума структурированного, графически представленного лексического материала (ЛССТ, СПС, ДС) через комплекс упражнений в аудировании максимума текстов с опорой на контекстно-обусловленные лексические средства и вербальные компоненты с неязыковыми знаковыми средствами к формированию внутреннего лексикона.

Учитывая выявленные в ходе исследования преимущества информационной основы речевой деятельности, можно также говорить о целесообразности дальнейшего исследования проблемы организации и использования информационной основы в обучении другим видам речевой деятельности.

Библиографический список

1. Жинкин Н.И. Речь как проводник информации. М.: Наука, 1982. 159 с.
2. Шадриков В.Д. Проблема системогенеза профессиональной деятельности. М.: Наука, 1982. 185 с.
3. Серова Т.С. Теоретические основы обучения профессионально ориентированному чтению на иностранном языке в неязыковом вузе: Дис. ... докт. пед. наук. Пермь, 1989. 447 с.

4. Коваленко М.П. Информационная основа речевой деятельности в формировании лексических навыков аудирования иноязычного монологического высказывания: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Екатеринбург, 2003. 25 с.

5. Гальперин П.Я. Психология мышления и учение о поэтапном формировании умственных действий // Исследование мышления в советской психологии. М.: Наука 1966. С. 236-277.

6. Талызина Н.Ф. Управление процессом усвоения знаний. М.: Изд-во МГУ, 1975. 343 с.

7. Серова Т.С., Чулакова Г.К. О путях реализации в учебнике по иностранному языку системы обучения профессионально-ориентированному чтению // Профессионально-ориентированное обучение иностранным языкам в вузе. Пермь: Изд-во Перм. гос. ун-та, 1983. С. 167-173.

8. Серова Т.С. Тезаурусно-целевой подход в организации и введении лексики при обучении профессионально-ориентированному чтению на иностранном языке в вузе // Иностранные языки в высшей школе. Вып.18. М.: Высшая школа, 1985. С. 109-116.

9. Шишкина Л.П. Способы оформления словарно-понятийной статьи для учебного словаря-тезауруса // Лексические аспекты в системе профессионально-ориентированного обучения иноязычной речевой деятельности. Пермь: Изд-во Перм. политехн. ин-та, 1988. С. 51-57.

10. Новиков А.И. Структура содержания текста и возможность её формализации (на материале научно-технических текстов): Автореф. дис. ... докт. филол. наук. М., 1983. 46 с.

Сведения об авторе

Коваленко Марина Петровна
кандидат педагогических наук,
доцент кафедры иностранных языков,
лингвистики и межкультурной коммуникации
Пермского государственного
технического университета
E-mail: kovalenkomarin@yandex.ru

УДК 372.881.1:378.662

КОНЦЕПТУАЛЬНАЯ ИНФОРМАЦИЯ - ОСНОВА ОБУЧЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОМУ ЧТЕНИЮ

Е.Н. Панкратова

*Нижегородский государственный технический университет
им. Р.Е. Алексеева, Нижний Новгород*

В статье рассматривается возможность использования понятия «концептуальная информация» для решения проблемы создания информационной основы обучения профессионально-ориентированному чтению на старших курсах неязыкового вуза. Значительное внимание уделено анализу видов концептуальной информации и их роли в формировании информационного тезауруса обучаемого. В статье сформулированы требования к преобразованию концептуальной информации в содержание процесса обучения чтению.

Ключевые слова: профессионально-ориентированное чтение, информация, концептуальный, тезаурус, текст.

Conceptual Information as the Basis of Teaching Reading for Professional Purposes

Elena Pankratova

The article analyzes the prospects of employing three types of conceptual information in teaching professionally oriented reading to senior students, particularly engineering majors, in the foreign language classroom. The article describes the characteristics of the information types and the possibility of using them for creating the information framework for teaching reading and enhancing the information thesaurus of the recipient.

Key words: profession-oriented reading, information, conceptual, thesaurus, text.

Вопросы обучения профессионально-ориентированному чтению на иностранном языке в техническом вузе приобретают особую актуальность в свете переосмысления парадигмы образования в России и парадигмы иноязычного образования в неязыковом вузе, в частности. В современных условиях интенсивного развития международных контактов зависимость темпов и успешности профессионального становления личности специалиста-выпускника технического вуза от уровня сформированности комплексных умений поиска информации иноязычных текстов стала очевидной.

Концепция профессионально-ориентированного чтения в отечественной научно-методической литературе основывается на положении о том, что оно является сложной речемыслительной деятельностью, обусловленной профессиональной информационной потребностью [1], [2], [3]. Профессионально-ориентированное чтение

представляет собой «специфическую форму опосредованного текстом активного вербального письменного общения. Его основные цели состоят в оперативной ориентации, поиске, извлечении, приеме, переработке и последующем целевом применении информации в трудовой, общественной или самообразовательной деятельности» [2. С. 238]. Характерной чертой современных исследований данной проблемы является идея включенности профессионально-ориентированного чтения в общественно-практическую деятельность специалиста в ходе решения им профессионально значимых задач. Это обусловило проблематику большинства работ в русле данной концепции. В них ставится вопрос о максимально полном приближении уровня умений профессионально-ориентированного студента к уровню умений чтения специалиста. Наибольшую трудность представляет собой второй этап обучения иностранному языку в технических вузах – этап обучения языку специальности (3-5 -й курс). Предметный план речевой деятельности чтения определяется концептуальным аппаратом научных дисциплин. Студент может и не быть знаком с данными дисциплинами даже к концу обязательного курса иностранного языка в технико-технологическом вузе. С другой стороны, отказ от аутентичных текстов при обучении профессионально-ориентированному чтению не позволяет сколько-нибудь эффективно решать задачу адекватности сформированных в вузе умений чтения потребностям будущего специалиста.

В данном контексте частную методическую задачу совершенствования умений иноязычного профессионально-ориентированного чтения в неязыковом вузе целесообразно решать под углом зрения лингводидактики как науки, «обосновывающей содержательные компоненты обучения в неразрывной связи с природой языка и природой общения как социального феномена, детерминирующего деятельную сущность речевых произведений, в основе которых лежат механизмы социального взаимодействия индивидов» [4]. В связи с этим особенную важность приобретают вопросы взаимодействия текстовой информации и системы знаний реципиента текстов. Значимость содержания иноязычных текстов для общего формирования системы знаний и представлений специалиста, для становления его информационной культуры требует новой

интерпретации информационной основы обучения профессионально-ориентированному чтению.

В.А. Якунин выделяет следующие элементы информационной основы обучения (ИОО): а) цель - информационная или концептуальная модель желаемого результата; б) дидактически обработанная форма научного знания, отражающего предметную область будущей профессиональной деятельности человека; в) формы информационного взаимодействия; г) сообщение - передача информации в том или ином коде с целью вызвать у получателя определенный отклик; д) каналы коммуникации - объекты, производящие передачу информации; е) средства передачи сообщения - приборы и устройства, речь, мимика, тексты; ж) структурно-организационные формы передачи сообщения - занятие, лекция, экзамен и т. д. [5].

Междисциплинарная категория «информация» рассматривается в настоящей работе на семантическом и прагматическом уровнях в рамках семиотической концепции, что позволяет рассматривать информацию как знание с точки зрения информационного подхода. Такое знание включено в коммуникационный процесс по схеме «отправитель → канал → получатель». Знание рассматривается как способ замещения объектов практической деятельности знаками и способ его движения в знаковых системах. С позиций данного подхода мы позволили себе сформулировать рабочее определение информации как знания (сведений), являющегося объектом хранения и распространения в системе научных коммуникаций. Каналы информации (объекты, проводящие передачу от отправителя до получателя) включают практически всю научную, техническую, управленческую, учебную, справочную литературу. Информация как знание в процессе коммуникации «потребляется с целью принятия решения, достройки психологической модели объекта, удовлетворения интереса потребителя» [6. С. 28].

Анализ работ по науковедению, теории информации и информационному сервису [6], [7], [8] позволяет представить виды информации, циркулирующей в сфере «создание нового знания - производство» в виде следующей оппозиции: «текущая информация ↔ ретроспективная информация»; «отраслевая ↔ межотраслевая»; «широкотематическая ↔ узкотематическая информация»;

“фактографическая ↔ концептуальная информация”. Наиболее тонкое и в то же время существенное различие пролегает между фактографической и концептуальной информацией. Первая представляет собой сведения об объектах исследования, их функциях и устройстве, материале, свойствах или процессах, событиях, закономерностях, определенных научных концептах. Фактографическая информация может быть как специализированной, широкотематической и узкотематической, так и текущей и ретроспективной. Концептуальная информация представляет собой, прежде всего, не просто сведения об определенном концепте или концепции, но и оценку, интерпретацию сведений с точки зрения их истинности и достоверности, технико-экономической целесообразности, перспективности, социальной значимости и исторической ценности.

Нам представляется, что концептуальная информация рассматривается в современных работах как информация более высокого порядка, включающая текущую и ретроспективную информацию. Она является принципиально новым единством знания о концепте. Д.И. Блюменау называет данный вид явлений «информацией, необходимой, прежде всего, для ключевых управленческих решений» [6].

Характеризуя особенности концептуальной информации, Д.И. Блюменау писал: «потребность в концептуальной информации возникла на самых ранних этапах развития цивилизации, когда у людей появилась потребность, необходимость сориентироваться в окружающем их мире, как-то объяснить, сопоставить предметы, явления и события, упорядочить общественные отношения, заглянуть в будущее [6. С. 38]. Мы обращаемся к данной, может быть, несколько обобщенной трактовке понятия концептуальной информации не из-за его принципиальной новизны. Будучи развиваемой в социопсихологическом плане, такая трактовка данного понятия открывает, на наш взгляд, новые практические возможности для исследования и совершенствования процессов взаимодействия индивида с информационной средой при помощи интерпретации графических знаков, т.е. в процессе осуществления разных видов чтения.

Концептуальная информация рассматривается как средство интеллектуального развития личности, формирования культуры будущего специалиста на основе совершенствования его когнитивной сферы. Специалисты по методике преподавания иностранного языка анализируют данную проблему с точки зрения развития тезауруса личности как понятийного аппарата соответствующей предметной области. Он обозначается конкретными лексическими единицами. В рамках настоящей работы показан сложный характер концептуальной информации. Такая информация неоднородна как с позиции теории языковой когниции (когнитивной лингвистики), так и с позиции наук, изучающих информацию в общефилософском плане. Системную концептуальную информацию (СКИ I) можно определить как совокупность положений науки, имеющих лингвистическое выражение. СКИ I фиксирует максимально полно все устойчивые и необходимые связи, структуру и свойства предметов и явлений реального мира. Все связи, структура, свойства предметов и явлений включены в логическую систему знаний на определенном этапе развития научной мысли благодаря такому виду информации. В рамках системной информации концептуальная информация является в прагматическом аспекте ведущей. Это, однако, не означает, что концептуальная информация обязательно системна.

Совокупность положений (суждений) науки, фиксирующих временные, соотнесенные с определенной ситуацией связи и отношения предметов и явлений, имеющих лингвистическое выражение, может быть названа ситуативной концептуальной информацией (СКИ II). Ситуативная концептуальная информация, как видно из анализа её основных особенностей, не столь значительна по объему, как системная. По своему характеру ситуативная информация, как правило, фактографическая. Она представляет собой суждения науки, которые фиксируют отдельные черты, связи и характеристики объекта. Они носят временный характер, связанный с определенной ситуацией. Включенность информационной деятельности специалиста в широкий контекст ежедневной социальной и практической деятельности предполагает использование знаний о различных концептах и концепциях. Это могут быть моральные нормы, образы, фиксирующие духовный и исторический опыт данной социокультурной общности на

определенном этапе ее развития и имеющие языковое выражение. Данный вид информации можно назвать социально-культурным (СКИ III). С учетом классификации видов информации и определений СКИ представляется возможным конкретизировать классификацию источников информации (текстов). Тексты как каналы информации могут быть представлены следующим образом: а) каналы концептуальной информации - СКИ I; б) каналы ситуативной концептуальной информации – СКИ II; в) каналы фактографической информации; г) каналы социально-культурной информации, проводящие информацию о концепциях и идеях, отличных от научной сферы деятельности – СКИ III.

К первой группе относятся тексты, служащие источником информации об апробированных идеях и концепциях в рамках данной отрасли знаний, смежных и несмежных отраслей знания. Каналы СКИ I подразделяются, соответственно, на каналы специализированной и неспециализированной, широко- и узкотематической информации. Классическим примером каналов специализированной СКИ I являются тексты учебной, а также справочной литературы. Сюда же относятся тексты научной и технической литературы, которые фиксируют и расширяют дисциплинарное знание - монографии, теоретические статьи, диссертационные исследования. Каналы неспециализированной СКИ I включают тексты учебной, справочной, энциклопедической, а также научной и технической литературы. Они фиксируют и расширяют научные знания в рамках смежных и несмежных научных дисциплин. Ко второй группе относятся тексты, служащие источником ситуативной информации о временных, о соотнесенных с определенной ситуацией или гипотетических свойствах объектов. К данной группе относятся тексты управленческой литературы (рекомендации, инструкции), тексты прогностического характера (научно-технические, научно- и технико-экономические обоснования разработок), прогностические обзоры, тексты интерпретационно-оценочного характера (рецензии), отзывы, экспертные заключения, аналитические обзоры. К третьей группе каналов информации мы относим тексты, содержащие сведения о фактах, которыми располагает данная научная дисциплина, смежная или несмежная. Примером подобных каналов являются тексты справочной

литературы, тексты научной литературы (статьи, содержащие экспериментальные данные), тексты технической литературы (техническая документация, руководства). Последняя группа каналов представлена текстами, фиксирующими концепты из области литературы, искусства, политики, морали, быденной жизни.

Представляется логичным предположение о зависимости совершенствования умений профессионально-ориентированного чтения от адекватности отбора и организации текстового материала, репрезентирующего вышеперечисленные виды информации. Чтобы сделать более эффективным процесс превращения концептуальной информации в содержание обучения иноязычному чтению, которое станет неотъемлемым компонентом личности будущего специалиста, его информационным тезаурусом, необходимо сформулировать требования к СКИ как содержанию учебного предмета. Требования вытекают из ее основных функций - когнитивной, регулирующей, идеологической [5]. Когнитивная функция, особенно СКИ I, вытекает из ее сущности как знания, рассматриваемого с точки зрения информационного подхода, т.е. включенного в некий коммуникационный процесс, работающий по схеме «отправитель-канал-получатель». СКИ I – это продукт научного познания. Когнитивные функции каналов заключены в формировании и расширении когнитивной сферы реципиента как части информационного тезауруса.

Вторая функция СКИ в системе высшего технического образования может быть названа регулирующей. Наличие информации - необходимое условие контроля и оценки результатов деятельности студентов (учебной, интеллектуальной). Информация может быть использована и для последующей коррекции деятельности человека или группы людей. В смысле регуляторной информации особую нагрузку несет СКИ II. Ситуативная концептуальная информация (СКИ II) определяет ситуационно-зависимое поведение субъекта.

Третья функция СКИ - идеологическая. Информация - необходимое условие реализации идеи. Информация и ее осознание тесно связаны с системой формирования этических норм. Данная функция, как нам кажется, является основой реализации образовательной цели, т.е. формирования целостной картины

материального, духовного мира в процессе обучения иностранному языку и с помощью средств языка. Основными характеристиками СКИ, преобразованной в содержание учебного процесса, являются: а) адекватность; б) объективность; в) полнота; г) точность; д) структурированность; е) специфичность; ж) доступность; з) непрерывность. Номенклатура данных требований была выделена нами на основании анализа исследований в области применения системного подхода к изучению основных функциональных компонентов системы образования [5], [7]. Рассмотрим кратко каждое из этих требований.

Адекватность информации. В результате активного преобразования поступающей информации в соответствии с индивидуально-психологическими особенностями человека у него формируются концептуальные модели и информационные образы. Модели и образы никогда не являются зеркальным отражением действительности. Они представляют собой известную субъективную картину. Степень адекватности, с которой субъективная модель отражает обстановку, существенно сказывается на эффективности.

Полнота информации. Полнота информации предполагает учет всех взаимосвязанных факторов среды, множества структурно-функциональных преобразований самой системы, способных повлиять на ее поведение. Пропуск или недостаток источников информации может привести к формированию неполного, а, следовательно, и неадекватного представления о всех происходящих переменах вне и внутри самой системы. Это может вызвать ошибочные решения и действия.

Релевантность информации. Объем информации должен включать для каждого источника не абсолютно всю информацию, а лишь ту, которая имеет отношение к целям обучения. Избыток информации, равно как и ее дефицит, может сформировать информационную модель, неадекватную реальной ситуации. Слабая дифференциация значимой и малоценной информации неизбежно ведет к ошибкам в решениях и к плохим результатам.

Объективность и точность информации. При передаче информации по различным каналам связи происходит ее искажение под влиянием причин как субъективного, так и объективного порядка. Любого рода искажения вызывают нежелательные последствия. И в

данной связи возникает необходимость введения специальных механизмов и способов предупреждения, исправления различных ошибок и помех в поступающей информации.

Структурированность информации. Многомерный характер информации, поступающей из разных источников, затрудняет ее прием, переработку и передачу. Структурированность информации по принципу «древа целей» значительно облегчает процесс обучения.

Специфичность информации. Будучи подчиненной целям, информация, циркулирующая по различным компонентам системы, должна быть структурирована. Вместе с тем она должна отражать основные параметры общего полезного результата.

Доступность информации. Понимание информации определяется степенью ее доступности. Доступность, в свою очередь, зависит от языка (кода). Другим важным фактором, определяющим доступность информации, является форма ее представления. Она должна быть такой, чтобы могла облегчать процесс выделения и усвоения передаваемого сообщения. Форма (способ) представления информации оказывает влияние не только на скорость выделения и усвоения содержания, определения смысла сообщения, но и на его оценку.

Современность и непрерывность информации. Информация всегда должна поступать своевременно, что имеет особое значение в динамических системах, функционирующих в условиях скоротечных изменений. От этой информации зависит эффективность управления в динамических системах. Легко заметить, что многие из приведенных требований к информации хорошо согласуются с известными в педагогике принципами или правилами дидактики. Так, требование релевантности информации соответствует дидактическому принципу целенаправленности, целесообразности и сознательности обучения. Требование полноты и структурированности информации соотносится с принципом систематичности, предполагающим передачу знаний в определенной системности, связанности и с необходимой полнотой. Наличие точности, объективности и адекватности информации соотносится с принципом научности, предусматривающим соответствие учебной и научной информации. Необходимость своевременности и непрерывности поступления информации согласуется с принципом последовательности и

непрерывности образования, определяющим временной порядок в передаче и усвоении знаний. Наконец, требование доступности совпадает с одноименным принципом дидактики.

Уточнение понятия «концептуальная информация» и виды концептуальной информации позволяют, как нам представляется: а) уточнить содержание обучения чтению на старших курсах неязыкового вуза; б) разработать на основе требований к преобразованию концептуальной информации в содержание процесса обучения критерий отбора текстов – источников различных видов концептуальной информации; в) решить проблему совершенствования информационного тезауруса обучаемого, уточняя номенклатуру лингвокогнитивных и вербально-семантических его составляющих.

Библиографический список

1. Фоломкина С.К. Обучение чтению на иностранном языке в вузе. М.: Высшая школа, 1981. 201 с.
2. Серова Т.С. Теоретические основы обучения профессионально-ориентированному чтению на иностранном языке в неязыковом вузе: Дис. ... докт. пед. наук. Пермь, 1989. 384 с.
3. Поляков О.Г. Аспекты профильно-ориентированного обучения английскому языку в высшей школе. Тамбов: ТГУ, 2004. 192 с.
4. Халеева И.И. Основы теории обучения пониманию иноязычной речи. М.: Высшая школа, 1989. 236 с.
5. Якунин В.А. Обучение как процесс управления: Психологические аспекты. Л.: Издательство Ленинградского университета, 1988. 160 с.
6. Блюменау Д.И. Информация и информационный сервис. Л.: Наука, 1989. 185 с.
7. Дюментон Г.Г. Сети научных коммуникаций и организация фундаментальных исследований. М.: Наука, 1987. 104 с.
8. Добров Г.М. Наука о науке. Киев: Наукова думка, 1989. 320 с.

Сведения об авторе

Панкратова Елена Николаевна
кандидат педагогических наук,
доцент кафедры иностранных языков
НГТУ им. Р.Е. Алексеева
E-mail: yuri.pankratov@gmail.com

УДК 378.147:811.112.2

ОБУЧЕНИЕ САМОКОНТРОЛЮ УСТНОЙ ИНОЯЗЫЧНОЙ РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ ЯЗЫКОВЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

Е.А. Пестова

Мордовский государственный университет имени Н.П. Огарева, Саранск

В статье рассматривается проблема обучения самоконтролю устной речевой деятельности студентов языковых специальностей. Выявлены и проанализированы группы упражнений, способствующих формированию рассматриваемой стратегии самоконтроля. Сделан вывод о необходимости включения разработанной методики обучения самоконтролю в структуру подготовки бакалавров.

Ключевые слова: самоконтроль, взаимоконтроль, устная речевая деятельность, установочная инструкция, речевой образец, речевое действие.

Teaching Speech Activity Self-Monitoring to Linguistics Students

Elena Pestova

The article looks at issues of teaching language students self-monitoring techniques in oral speech, and proposes sets of exercises, aimed at developing self-monitoring strategies. The author stresses the necessity of including the proposed methods of teaching self-monitoring skills into the overall structure of B. A. programs in linguistics.

Key words: self-monitoring, mutual self-monitoring, speech activity, fixed directions, speech model, speech action.

Для студентов языковых специальностей – будущих переводчиков и преподавателей иностранного языка – адекватный самоконтроль устной речевой деятельности является одним из важнейших показателей их профессиональной компетенции, залогом успешного иноязычного речевого общения. От того, в какой степени выпускник языкового вуза владеет приемами реализации самоконтроля устной иноязычной речи, зависит во многом успех его становления как специалиста высокого уровня. Особую актуальность формирование стратегии самоконтроля приобретает также в связи с переходом системы высшего образования на двухуровневые программы и квалификации (бакалавр/магистр), предусматривающие увеличение доли самостоятельной работы обучающихся, которая немислима без хорошо развитого самоконтроля различных аспектов учебной деятельности. Исходя из этого представляется необходимым

включение в содержание учебного процесса по овладению иностранным языком технологии обучения самоконтролю как ключевой категории в методике обучения самостоятельной работе студентов.

Самоконтроль в процессе овладения иностранным языком может охватывать как языковые аспекты (самоконтроль грамматических, лексических, фонетических навыков), так и продуктивные и рецептивные виды речевой деятельности (самоконтроль говорения, аудирования, чтения, письма). В данной статье сфокусируем внимание на разработанной нами методике обучения самоконтролю устной речевой деятельности (говорения). При роли и значении данного вида самоконтроля на всем протяжении языкового образования подчеркнем, что особенно высока потребность в нем на начальном этапе овладения иностранным языком, когда только еще начинается формирование речевых стереотипов. Опытное обучение показало, что по мере упрочения грамматических, лексических и фонетических навыков в процессе овладения иностранным языком отмечается постепенное возрастание уровня самоконтроля устной речевой деятельности. Другими словами, становление данного вида самоконтроля протекает параллельно формированию самоконтроля перечисленных языковых аспектов. Тем не менее обучение самоконтролю устной речевой деятельности не должно ограничиваться лишь упражнениями, обеспечивающими развитие самоконтроля лексических, грамматических и фонетических навыков. Данное требование продиктовано самой спецификой рассматриваемого нами вида самоконтроля, который представляет для обучающихся наибольшие трудности, поскольку требует активизации всех речемыслительных механизмов, задействованных в порождении и реализации речи на иностранном языке. Кроме того, он протекает в условиях отсутствия зрительной опоры, что, в свою очередь, создает дополнительные препятствия визуально ориентированным обучающимся – требуется развитие слуховой внимательности, слуховой памяти, слухового приема речи, быстрой реакции на вербальный стимул и ряда других психических процессов. Отметим, что разрабатываемая нами методика обучения самоконтролю отталкивается от принципа индивидуализации, предполагающего разделение обучающихся на

психотипы в зависимости от их языковых способностей.

Рассмотрим последовательно методические приемы, входящие в систему упражнений, направленных на формирование стратегии самоконтроля устной речевой деятельности. В качестве основных упражнений выделим: 1) взаимоконтроль устных высказываний; 2) самозапись и корректорское прослушивание собственных высказываний; 3) реконструирование диалогов на основе усложнения речевого образца; 4) отработку обратной реакции в ходе спонтанной речи; 5) технику «эхо-повтор» для развития слуховой памяти. Рассмотрим их подробнее.

1. Включение обучающихся в деятельность по *взаимооценке и взаимоконтролю* является необходимым условием формирования и развития самоконтроля не только говорения, но и всех видов речевой деятельности. В качестве одной из форм организации взаимоконтроля устных высказываний могут выступать таблицы самооценки:

Name: _____

Grammatik: wenige Fehler 3 – 2 – 1 – 0 viele störende Fehler

Wortschatz: variationsreich 3 – 2 – 1 – 0 arm

Aussprache/Intonation: keine Abweichungen 3 – 2 – 1 – 0 viele

Abweichungen

Inhalt: voll 3 – 2 – 1 – 0 nicht voll

Meine Bemerkungen: _____

12-11 Punkte – sehr gut

10-8 Punkte – gut

7-5 Punkte – befriedigend

4-0 Punkte – nicht bestanden

Таблицы самооценки позволяют обучающимся, с одной стороны, выступить в роли рецензентов, а с другой, – получить отражение своих способностей, умений и навыков в рецензиях однокурсников. При этом важным критерием оценки высказывания должен быть коммуникативный аспект, что предполагает выявление полноты решения поставленной речевой задачи. Во избежание механического подхода к самооценке и установки лишь на фиксирование языковых ошибок можно рекомендовать обучающимся аудиозапись и двукратное прослушивание: первый раз для охвата общего содержания, второй раз – для фиксации ошибок, их анализа, коррекции. В этом случае должное внимание уделяется и речевым, и

языковым аспектам высказывания.

Использование приемов взаимоконтроля и самооценки при обучении иностранному языку имеет ряд преимуществ. Прежде всего следует отметить, что взаимный контроль ставит обучающихся в позицию активного субъекта учебной деятельности, подводит их к признанию необходимости усилить контроль за собственной речью на иностранном языке. Одновременно проявляется мотивированность более тщательного выполнения поставленной задачи, желание как можно лучше выполнить работу, стимулируется внимательность, что особенно важно, поскольку, как отмечает А.Р. Лурия, сложнейшая форма произвольного внимания есть в то же время и высшая форма самоконтроля человека [1. С. 259].

Оценивая друг друга, обучающиеся могут отмечать не только существенные языковые и коммуникативные ошибки, но и удачные формулировки, нестандартные выражения, интересные языковые структуры, используемые их однокурсниками. Подобные взаимные рецензирования, выступая как «форма связи» [2. С. 37] обучающихся друг с другом, позволяют углубить их знания, умения, навыки, а также овладеть основами самоконтроля собственной звучащей речи на иностранном языке.

2. После того как обучающийся освоит взаимоконтроль, целесообразно осуществление перехода к контролю собственных речевых действий. Одним из наиболее эффективных видов упражнений на данном этапе является *самозапись* собственных высказываний (как монологических, так и диалогических) с их последующим *корректорским прослушиванием и анализом*. При этом более успешной реализации самоконтроля способствуют установочные инструкции, которые могут варьироваться и усложняться в зависимости от уровня владения иностранным языком и индивидуальных содержательных потребностей обучающихся. Приведем пример пошагового управления через установочную инструкцию:

1. Прослушайте запись своего высказывания и постарайтесь определить, есть ли в нем а) грамматические, б) лексические, в) фонетические ошибки.

2. Прослушайте запись своего высказывания и исправьте те ошибки, которые Вы услышите.

3. Слушайте себя во время говорения, останавливайте аудиозапись, когда слышите ошибку и исправляйте ее.

4. Слушайте себя во время говорения и исправляйте ошибку сразу, как услышите ее.

Использование инструктивных шагов в приведенной последовательности нацеливает обучающихся на постепенный переход от обобщенного (итогового) самоконтроля целого высказывания к поэтапному (пооперационному) самоконтролю, т.е. к выявлению ошибок по мере их осуществления, что, в свою очередь, способствует развитию предваряющего (или прогнозирующего) самоконтроля.

На более продвинутом уровне владения ИЯ рекомендуем усложнять инструкции: применять управляющие формулировки инструкций на изучаемом языке, структуру и содержание которых могут составлять не только языковые аспекты (грамматика, лексика, произношение/интонация), но и коммуникативный аспект (содержание высказывания, решение поставленной задачи, точность выбора речевого материала, разнообразие языковых средств и структур и т.д.). Приведем пример подобной инструкции:

Hören Sie Ihre Aussage mehrmals an und überlegen Sie, wie Sie diese beurteilen können.

1. Fragen Sie sich nach dem ersten Hören:

- Passt Ihre Antwort inhaltlich und sprachlich zu der Situation der Aufgabe?

- Ist das, was Sie sagen, logisch?

- Klingt Ihre Antwort natürlich?

2. Kontrollieren Sie beim zweiten Hören folgende Punkte:

- Welche grammatische Fehler fallen Ihnen auf?

- Ist die Wortfolge richtig?

- Wie ist Ihre Aussprache?

3. Hören Sie Ihre Antwort ein drittes Mal an und notieren Sie, was Ihnen zu folgenden Punkten auffällt:

- Ist die Antwort flüssig oder gibt es viele Pausen?

- Sprechen Sie deutlich?

- Gibt es unterschiedliche Formulierungen (z.B. nicht nur das Verb „machen“)?

- Verwenden Sie unterschiedliche Satzstrukturen oder sagen Sie z.B.

immer wieder „und dann“?

Как видим, пошаговое управление самостоятельной деятельностью на продвинутом этапе содержит не только наводящие вопросы (макроустановки), но и конкретный алгоритм реализации самоконтроля устной речевой деятельности (микроустановки). Так, при первом прослушивании оценивается коммуникативный аспект речевого сообщения: содержательность, логичность, достижение поставленной цели коммуникации. Второе прослушивание направлено на анализ языкового оформления высказывания (грамматических, лексических, фонетических аспектов). Цель следующего прослушивания – оценка стиля говорения: отсутствие или наличие пауз, ясность, использование однотипных или разнообразных формулировок и синтаксических конструкций. Целесообразность подобной организации установочной инструкции заключается в том, что она позволяет обучающимся детально проанализировать собственное устно-речевое сообщение, осуществить самостоятельный мониторинг умений говорения, оценить достигнутый результат и эффективность своей учебной деятельности. Заметим, что принципиальное отличие содержания данной инструкции от предыдущей заключается *в перенесении акцента с фиксации и исправления преимущественно языковых ошибок (или ошибок формы) на анализ речевого оформления высказывания в целом*, его соответствия поставленной цели коммуникации. Иными словами, в центре внимания самоконтроля устной речевой деятельности на продвинутом этапе обучения – коммуникативные умения обучающихся и ориентация на обеспечение взаимодействия коммуникантов общения.

Важно подчеркнуть, что систематический анализ собственных речевых произведений с опорой на приведенные выше инструкции вырабатывает у обучающихся критическое отношение к своей учебной деятельности, стимулирует потребность в самосовершенствовании речевых умений и языковых навыков, а также создает ситуацию, способствующую максимальной реализации самоконтроля за речью на иностранном языке.

3. Учитывая приоритетную роль развития диалогических умений на начальном этапе обучения иностранному языку, особое внимание должно быть уделено обучению самоконтролю

диалогической речи, одним из инструментов развития которого могут послужить упражнения на *реконструирование диалогов*. Их основу составляют модельные диалоги, в которых преподавателем или студентом «перемешиваются» тематически объединенные реплики. Задача обучающихся – соединить «разбросанные» реплики в единый диалог в рамках изучаемой темы, проиграть составленный диалог, по возможности осуществить его аудиозапись, а затем сравнить полученный вариант с диалогом-образцом. На первый взгляд может показаться, что это известный и многими применяемый метод обучения. Однако в данном случае новизна заключается в подходе к данному упражнению, а именно, в принципе индивидуализации, положенном в его основу. Рассматриваемый принцип предполагает разделение обучающихся на психотипы – визуалов и аудиалов – в зависимости от их индивидуальных языковых способностей и доминирующего канала восприятия информации (зрительного или слухового). С учетом данной дифференциации сравнение составленного диалога с оригиналом может происходить в различных формах – для визуалов целесообразнее использовать письменный вариант текста-образца, для аудиалов – аудиозапись. Подобная форма организации самоконтроля, основанная на развитии индивидуальных особенностей обучающихся, позволяет создать дифференцированные оптимальные условия для успешного протекания учебной деятельности по овладению иностранным языком.

Наряду с описанным выше упражнением обучение самоконтролю диалогической речи возможно на основе *речевого образца*, в качестве которого на начальном этапе обучения иностранному языку могут быть предложены редуцированные реплики диалога. Задача обучающихся – восстановить диалог (А) на основе имеющихся исходных структур и сравнить с исходным вариантом (В), используя письменный образец (для визуалов) или аудиозапись (для аудиалов):

А	В
- Frau Schmidt nicht da?	- Ist Frau Schmidt nicht hier?
- Nein, kommt heute nicht.	- Nein, sie kommt heute nicht.
- Etwas passiert?	- Ist etwas passiert?
- einen Unfall.	- Ja, sie hatte einen Unfall.

- | | |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> - Was denn? - Hingefallen – Bein tut weh. - Schlimm? - Nein – paar Tage – Bett | <ul style="list-style-type: none"> - Einen Unfall? Was ist denn passiert? - Na ja, sie ist hingefallen. Ihr Bein tut ihr weh. - Ist es schlimm? - Nein, das nicht. Aber sie muss wohl ein paar Tage im Bett bleiben. |
|---|--|

Данный вид упражнения носит внешне заданный, частично управляемый характер. Степень самостоятельности речевых действий обучающихся еще не значительна, однако в результате тренировочной работы они в состоянии воспроизвести внешний речевой образец. Это свидетельствует о том, что сформирована внутренняя программа, по которой выполняется действие, следовательно, заложены основы механизма самоконтроля.

На более продвинутом уровне владения иностранным языком в качестве опоры контрольных действий могут служить лишь функциональные описания структуры диалога, использование которых помогает обучающимся осознать внешнее и внутреннее строение высказывания, сохранить его композицию, облегчает работу памяти:

А (структура диалога)	В (возможный вариант составления диалога)
<ul style="list-style-type: none"> 1. einander begrüßen 2. zu Besuch einladen – die Einladung begründen 3. sich bedanken (jmdm. danken) 4. sich über die Adresse informieren 5. über die Adresse informieren 6. sich voneinander verabschieden 	<ul style="list-style-type: none"> - Mensch, Karl! Bist du es wirklich? - Tag, Anna! Wie geht's dir? - Danke gut. Nun bist du wieder in Essen! - Ja, aber nur ein paar Tage. In 2-3 Tagen fahre ich zurück. - Dann musst du unbedingt uns besuchen. Komm bitte einmal! - Gern, aber wie ist deine Adresse? - Ich wohne Franz-Schubert-Straße 15. - Dann bis bald! - Auf Wiedersehen!

При работе над данным упражнением значительно возрастает степень самостоятельности речевых действий обучающихся, поскольку они вынуждены ориентироваться не на реальный (как в предыдущих упражнениях), а на предполагаемый образец, отталкиваясь от стимульных ключевых слов. Таким образом, задачи речевого самоконтроля существенно усложняются, возникает необходимость регулирования собственной речевой деятельности, что, в свою очередь, повышает качество высказываний обучающихся.

Опорами контрольных действий при составлении собственных диалогов могут служить также учебные коммуникативные ситуации в виде описаний ролей, получаемых отдельно каждым из участников диалога. Данный вид упражнения моделирует реальное общение обучающихся. Существенным является его направленность на развитие умений отбирать оптимальные с точки зрения поставленной учебной задачи и условий общения языковые средства, обнаруживать и устранять смысловые и речевые ошибки. Речевые действия обучающихся в ходе работы над данным упражнением становятся в полной мере самостоятельными, а опора лишь на обобщенное представление об эталоне в максимальной степени активизирует речевой самоконтроль:

Karte 1A	Karte 1B
Sie suchen: - eine Dreizimmerwohnung mit Balkon - zentrale, aber ruhige Lage - gute Verkehrsverbindung - vernünftige Preise (höchstens 1000 Euro)	Sie arbeiten bei einer Immobilien-Agentur. Sie bieten an: - eine Zweizimmerwohnung mit kleinem Balkon - am Stadtrand, aber gute Verkehrsanbindung - 600 Euro mit Nebenkosten

В результате применения подобных упражнений, иллюстрирующих *постепенное усложнение речевого образца*, обучающиеся учатся контролировать и оценивать свой языковой и речевой опыт общения на иностранном языке, фиксировать степень сформированности речевых умений, отслеживать динамику их развития. Первоначально для формирования у обучающихся полной ориентировочной основы действий используется конкретный речевой

образец. Затем, по мере накопления у них опыта и знаний, осуществляется замена данного образца представлением о нем. На более высшей ступени обучения рекомендуется использование обобщенного представления об образце. Подобное усложнение самоконтроля стимулирует обучающихся к активному поиску различных способов его осуществления, способствует развитию их мышления. В случае возникновения трудностей в ходе выполнения поставленной учебной задачи обучающийся должен принять решение о необходимости совершенствования отдельных (грамматических, лексических, фонетических) аспектов иноязычного речевого общения для более успешной реализации коммуникации.

4. Известно, что самоконтроль речевой деятельности осуществляется более успешно, если коммуникант имеет четко сформированное представление того, что и как он должен сказать, иными словами, если сформирована *внутренняя программа/модель речевого действия*. Созданию данной программы способствуют предъявляемые обучающимся и отрабатываемые ими в последующей тренировочной работе внешние речевые образцы (слово, грамматическая конструкция, фраза, диалог, монолог и т.д.), а также собственные заранее подготовленные речевые произведения. Практика их применения на начальном этапе изучения иностранного языка позволяет в значительной степени задействовать самоанализ и самоконтроль, поскольку в процессе реализации спланированного речевого действия обучающийся сравнивает и сопоставляет свое речевое поведение с заранее осмысленным идеальным образцом, стараясь по возможности максимально приблизиться к нему. Однако при возникновении непредвиденной или нестандартной коммуникативной ситуации (например, неожиданном вопросе со стороны реципиента) осуществление самоконтроля и самоанализа затрудняется, а в ряде случаев и вовсе становится невозможным в связи с отсутствием внутренней схемы речевого действия или даже общего представления о том, как должен выглядеть коммуникативный акт. Исходя из этого представляются целесообразными выработка и тренировка самоконтроля устной речевой деятельности в условиях нестандартных коммуникативных ситуаций, в ходе спонтанной, неподготовленной речи, поскольку именно спонтанную интеракцию мы используем при межличностном

общении. Принимая во внимание тот факт, что достаточная степень спонтанности речи достигается лишь на продвинутом уровне владения иностранным языком (соответствующем общеевропейским уровням B1-B2), подчеркнем, что формирование умения осуществлять самоконтроль в условиях спонтанной речи возможно не только на старшем этапе обучения, но и на начальном. По форме организации это может быть парная работа: обучающиеся задают друг другу интересующие их вопросы в соответствии с заданной коммуникативной ситуацией (напр., «über kürzlich Vergangenes sprechen») – *Wen hast du gestern getroffen? Worüber hast du dich geärgert? Worüber hast du dich gefreut? Wem hast du geholfen? Hast du etwas Interessantes gehört oder gelesen? Was hast du vergessen zu tun?* и т.д. Задача обучающихся – не только достаточно быстро сформулировать грамматически и лексически корректные вопросы и ответы, но и проанализировать ответную реакцию собеседников, при необходимости скорректировать произнесенные фразы.

Особое внимание на начальном этапе обучения ИЯ следует уделить также формированию механизма самоконтроля спонтанных высказываний с использованием речевых фраз-клише. При этом возможна следующая последовательность действий. Обучающимся предъявляются речевые фразы-клише, которые они должны распределить в соответствии с двумя прагматическими функциями коммуникативного акта – согласие (*Zustimmung*) и отрицание (*Ablehnung*) (на начальном этапе обучения можно ограничиться лишь двумя-тремя функциями): *Da hast du Recht/Einverstanden/Ich stelle mir das ganz anders vor/Das kommt gar nicht in Frage/Da bin ich ganz anderer Meinung/Das stimmt nicht/Genauso ist es/Da kann ich nur zustimmen* и т.д. На следующем тренировочном этапе, предполагающем парную работу, обучающимся предлагается сформулировать фразу, которая могла бы предшествовать тому или иному речевому клише: *Also ich finde, man darf überhaupt nicht lügen.* – *Da bin ich ganz anderer Meinung.* *Das lange Fernsehen macht richtig dumm.* – *Da hast du Recht.* Сформулированные фразы записываются на отдельные карточки, с которыми ведется работа на последующих занятиях. Один обучающийся вытягивает карточку и зачитывает записанную на ней речевую фразу, задача других обучающихся – отреагировать на нее, используя соответствующие речевые клише, а также

проанализировать ответную реакцию, оценить, в какой мере они владеют изученными речевыми клише и насколько успешно могут оперировать ими в рамках искусственно созданных коммуникативных ситуаций.

5. Непременным условием успешной реализации самоконтроля устной иноязычной речевой деятельности является хорошо развитая слуховая память обучающихся. Ее тренировке способствуют упражнения под названием «эхо-повтор»: студенты, прослушивая аудиозапись (на начальном этапе небольшую, сходную с тематикой практических занятий), осуществляют ее повтор, отставая на 2-3 слова. Постепенно интервал отставания может увеличиваться (при этом возрастает и сложность данного упражнения). Задача обучающихся – воспроизводить текст, удерживая в памяти услышанные фрагменты записи, не отступая от заданного интервала отставания и не теряя смысловой нити. Одним из условий проведения данного упражнения является отсутствие зрительной опоры. Самый продуктивный вариант данного тренинга – прослушивание аудиозаписи через наушники и наговаривание текста на диктофон или магнитофон с целью последующего самоконтроля качества повтора.

Приведенные нами основные типы и виды упражнений, направленных на поэтапное формирование стратегии самоконтроля устной речевой деятельности, составляют технологическую базу самостоятельной, автономной учебной деятельности в области иностранного языка, организуя как индивидуальную учебную деятельность студентов, так и взаимное обучение – взаимодействие с группой в процессе решения учебных задач. Реализуя основную функцию – формирование стратегии самоконтроля, данные упражнения нацеливают обучающихся на осознанное (компетентное) изучение языка, что подразумевает эффективное и прочное его усвоение, способность к автономии и самостоятельности в учебной деятельности. Это, в свою очередь, обеспечивает готовность личности к непрерывному языковому образованию в течение всей жизни.

Резюмируя вышесказанное, повторим еще раз, что актуальность предлагаемой методики обучения самоконтролю обусловлена контекстом современного профессионального образования и его перехода на двухуровневые программы обучения – бакалавриат и магистратуру. В частности, для студентов-бакалавров, учебная

деятельность которых в значительной степени ориентирована на самостоятельную работу, особенно важно руководствоваться конкретными пошаговыми описаниями действий по осуществлению самоконтроля с целью создания наиболее благоприятных условий для развития их профессиональных качеств, а также для выстраивания индивидуальной образовательной траектории самоуправляемого освоения иностранного языка.

Библиографический список

1. Лурия А.Р. Основы нейропсихологии: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М.: Издательский центр «Академия», 2003. 384 с.
2. Лында А.С. Дидактические основы формирования самоконтроля в процессе самостоятельной учебной работы учащихся. М.: Высш. шк., 1979. 157 с.

Сведения об авторе

Пестова Елена Александровна
аспирант кафедры теории речи и перевода
Мордовского государственного
университета им. Н.П. Огарева
E-mail: pestovaea@mail.ru

УДК 371.78:004.9:378.637

ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ СТУДЕНТОВ ПЕДВУЗА К ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПО ПРЕДУПРЕЖДЕНИЮ ИГРОВОЙ (КОМПЬЮТЕРНОЙ) ЗАВИСИМОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ¹

Е.В. Шавыркина, Т.И. Шукшина

*Мордовский государственный педагогический институт
им. М.Е. Евсевьева, Саранск*

В статье рассматривается проблема формирования готовности студентов педвуза к деятельности по предупреждению игровой зависимости школьников. Описаны факторы, признаки, свидетельствующие о начале компьютерной зависимости. Представлены результаты проведенного опроса, направленного на изучение готовности студентов к деятельности по предупреждению игровой зависимости младших школьников.

Ключевые слова: компьютерная игра, игромания, компьютерная зависимость, готовность к деятельности по предупреждению игровой (компьютерной) зависимости.

Training Future Teachers in Preventing Computer Game Addiction in Elementary Students

Ekaterina Shavyrkina, Tatiana Shukshina

The article deals with the problem of training future teachers in preventing computer game addiction in elementary school students. The author describes initial symptoms of a developing computer game addiction and outlines the results of a survey, designed to evaluate the competence of teacher training students in preventing computer game addiction in elementary students.

Key words: computer game, gambling, computer addiction, competence in preventing computer game addiction.

Развитие информационных технологий становится важным средством передачи информации в современном мире. В пользу и необходимости компьютера и Интернета практически никто не сомневается, они обеспечивают свободный и быстрый доступ к многообразным видам информации. С развитием компьютерных технологий появилась возможность создания интерактивных

¹ Работа выполнена при финансовой поддержке Министерства образования и науки Российской Федерации за счет средств ФЦП «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России» на 2009 – 2013 годы по теме «Методология, теория и практика проектирования гуманитарных технологий в образовании» (№ 02.740.11.0427).

программ, формирующих положительные социальные установки, компьютерные программы создают богатые возможности для накопления индивидуального опыта людей.

Вместе с появлением компьютеров появились и компьютерные игры, которые сразу же приобрели массу поклонников. С совершенствованием компьютеров совершенствуются и игры. Компьютерная техника достигла высокого уровня развития, который позволяет программистам разрабатывать достаточно реалистичные игры с хорошим графическим и звуковым оформлением. Компьютерная игра или видеоигра (англ. Video game) – это компьютерная программа, служащая для организации игрового процесса, связи с партнёрами по игре, или сама выступающая в качестве партнёра [1]. Компьютерные игры позволяют школьнику расслабиться, помогают освоить различные формы общения, моделировать всевозможные реальные и предполагаемые жизненные ситуации и т.д.

Однако наряду с положительным воздействием компьютерные игры вызывают и негативные последствия. Особую опасность для формирующегося организма представляет эпидемия игромании. Игромания (лудомания, гемблинг) – это болезненное состояние, характеризующееся психологической неконтролируемой зависимостью от игры, эмоциональными расстройствами и, как следствие, депрессивным состоянием [2]. Одной из разновидностей игромании является компьютерная зависимость. Игровая компьютерная зависимость является особой формой аддикции, при которой объектом зависимости являются компьютерные игры [3. С. 170].

Анализ научной литературы свидетельствует, что сложился междисциплинарный контент в изучении проблемы игровой зависимости. Исследованием данной проблемы занимаются философы, психологи, педагоги, социологи, неврологи, этнографы, политологи, культурологи и специалисты по исследованию массовых информационных и коммуникативных процессов (А.Г. Асмолов, А.В. Беляева, С.Н. Ениколопов, В.Д. Менделевич, Ю.В. Минякина, М.Коул, С.Л. Новоселова, С. Пейперт, Ш. Текл, Д.А. Умняшкина, А.В. Федоров и др.).

В настоящее время можно говорить об омоложении проблемы игровой зависимости. Переживая сложный период физиологического и психического развития личности, школьники не обладают устоявшимися стратегиями поведения в отношении с взрослыми и сверстниками, испытывают трудности в социальной адаптации, находят решение собственных проблем в уходе от реальности в виртуальный мир игры. Так, проведенный нами опрос среди школьников третьего класса г. Саранска показал, что 47% учащихся предпочитают играть в компьютерные игры, 31% – в подвижные, 12% – в азартные, 10 % – предпочитают настольные и интеллектуальные игры. При этом 53% школьников ответили, что играют ежедневно. Особо настораживает, что почти 30% – «смогли бы проиграть весь день» [4. С. 71].

Учителям и родителям следует учитывать, что детский организм особенно подвержен развитию какой-либо зависимости. Никем не контролируемое время пребывания у компьютера, перегрузка зрительной информацией, высокая эмоциональная вовлеченность школьника в игру приводят к перевозбуждению нервной системы, наносят вред здоровью ребенка. В результате проявляются повышенная утомляемость, снижение интеллектуальной деятельности, нарушение способности к восприятию информации, уступающей по яркости и доступности компьютеру, потеря интереса к реальной жизни.

Исследователи проблемы (М. Гриффитс, В. В. Зайцев, А. Ф. Шайдулина и др.) считают, что предрасполагающими факторами к развитию игровой зависимости могут стать: 1) неправильное семейное воспитание (недостаточная опека, чрезмерная требовательность, сочетаемая с жестокостью, установки на престижность); 2) переоценка значения материальных благ, фиксирование внимания в семье на финансовых возможностях и затруднениях, чувство зависти к более богатым людям, убеждение в том, что все проблемы в жизни связаны только с отсутствием денег и др.; 3) жажда приключений, которые школьник может получить в различных компьютерных играх; 4) постоянные ссоры между родителями или лицами, их заменяющими; 5) физическое, эмоционально-психологическое насилие со стороны одноклассников или сверстников [5]. Все это должно учитываться будущим педагогом

при столкновении с проблемой игровой зависимости.

Как показывают исследования, специфической чертой игровой зависимости является отсутствие какого-то конкретного биологически значимого стимула, к которому формируется «первичное влечение». Эта особенность данного расстройства отличает его от наркологических расстройств и нарушений инстинктов. Одновременно она сближает его с иными формами патологических влечений – клептоманией, дромоманией, пироманией, трихотилломанией и др. Однако если указанные синдромы могут быть расценены как клиническая казуистика, то игровая зависимость обладает четко выраженной связью с социально-психологическими факторами, а ее распространение имеет несомненный эпидемический характер [6].

Зависимость от компьютера обычно не осознается ни самим школьником, ни его родителями и друзьями. Поэтому следует обращать внимание на следующие признаки (выделенные исследователями Ш. Текл, М. Шоттон и К. Янг), свидетельствующие о начале компьютерной зависимости: 1) беспричинное возбуждение или вялость, частые и резкие перепады настроения, болезненная реакция на критику, замечания, советы, значительное эмоциональное отчуждение; 2) ухудшение памяти, внимания; 3) снижение успеваемости, прогулы занятий; 4) ограничение общения с родственниками, друзьями, изменение круга общения; 5) уход от участия в делах, которые раньше были интересны, отказ от любимого дела; 6) пропажа из дома ценностей или денег, появление чужих вещей; 7) изворотливость, лживость; 8) неопрятность, неряшливость; 9) приступы депрессии, тревоги, страха [7]. Со временем младший школьник становится стеснительным, перестает интересоваться школой, сверстниками, реальной жизнью, замыкается в себе. У него ухудшается аппетит, повышается раздражительность, снижаются успеваемость и работоспособность. И если своевременно не помочь школьнику справиться с этими проблемами, то в дальнейшем может возникнуть серьезная психологическая травма.

Специалистами принимаются различные меры по снижению уровня влияния компьютерных игр на младших школьников. Позитивным следует считать принятие Закона РФ «О защите детей от информации, причиняющей вред их здоровью и развитию». В законе,

в частности, отмечено, что «к информации, распространение которой среди детей определенных возрастных категорий ограничено, относится: 1) представляемая в виде изображения или описания жестокости, физического и (или) психического насилия, преступления или иного антиобщественного действия; 2) вызывающая у детей страх, ужас или панику, в том числе представляемая в виде изображения или описания в унижающей человеческое достоинство форме ненасильственной смерти, заболевания, самоубийства, несчастного случая и (или) их последствий и т. д.» [8]. Также создаются службы психологической помощи, проводятся семинары, форумы, конференции и др. мероприятия, связанные с решением проблем компьютерной зависимости.

Непосредственную помощь в предупреждении игровой (компьютерной) зависимости младших школьников может оказать школа. Так, одной из актуальных задач, стоящих перед общеобразовательным учреждением, является подготовка ответственного гражданина, способного самостоятельно мыслить и оценивать происходящее, строить свою жизнь и деятельность в соответствии с собственными интересами и с учетом требований окружающих его людей. Решение данной проблемы связано с формированием устойчивых качеств личности. Одним из пагубных воздействий на развитие личности младшего школьника могут являться компьютерные технологии. Чтобы не допустить отрицательного влияния данных технологий, учителям следует осуществлять целенаправленную деятельность, направленную на предупреждение игровой (компьютерной) зависимости младших школьников. Для этого будущий учитель должен обладать готовностью к деятельности по предупреждению игровой (компьютерной) зависимости, а также владеть гуманитарными технологиями, направленными на предупреждение игровой (компьютерной) зависимости младших школьников [9].

Понятие «готовность» расценивается как результат всесторонней подготовки студентов к трудовой деятельности. «Готовность» к высокопродуктивной деятельности в определенной области труда, общественной жизни Б. Г. Ананьев определяет, как «проявление способностей» [10]. М. И. Дьяченко и Л. А. Кандыбович

предложили следующее определение: «готовность к тому или иному виду деятельности – это целенаправленное выражение личности, включающее убеждения, взгляды, отношения, мотивы, чувства, волевые и интеллектуальные качества, знания, навыки, умения, установки, настроенность на определенное поведение» Исходя из данных определений, мы рассматриваем готовность как способность студентов, будущих учителей, эффективно и результативно выполнять профессиональную деятельность.

Готовность студентов к деятельности по предупреждению игровой (компьютерной) зависимости младших школьников выражается в наличии личностно-значимого смысла в профилактической деятельности в отношении младших школьников; оптимальном уровне теоретических знаний о видах и способах профилактики игровой (компьютерной) зависимости; сформированности умений, необходимых для успешной реализации профилактической работы; наличие рефлексивной позиции студентов, способствующей решению профилактических задач в отношении младших школьников к игровой (компьютерной) зависимости.

Для изучения степени готовности студентов – будущих педагогов к деятельности по предупреждению игровой (компьютерной) зависимости младших школьников нами было проведено анкетирование студентов 4-го курса Мордовского государственного педагогического института им. М. Е. Евсевьева и студентов 2-го курса Zubovo-Полянского педагогического колледжа Республики Мордовия.

Так, наиболее важным для нас было выяснить, сформирована ли у студентов педагогических образовательных учреждений готовность к деятельности по предупреждению игровой (компьютерной) младших школьников. Ответы распределились следующим образом: 69% опрошенных не считают себя готовыми к осуществлению деятельности по предупреждению игровой зависимости школьников; треть респондентов полагают, что они обладают данной готовностью.

Такие ответы, как: «отсутствие подготовки», «отсутствие информации», «нет соответствующих дисциплин, программ», «отсутствие времени», «не заявлена, как проблема», «никому не

нужно» и др. говорят о недостатке подготовки студентов к деятельности по предупреждению игровой зависимости школьников.

Респондентам было предложено выбрать правильное определение понятия «игровая зависимость». Так, 47% опрошенных под этим понятием понимают «аддиктивное поведение»; 31% – «заболевание»; 22% – «долгое просиживание за компьютером».

Большинство студентов, а это 73%, полагают, что предотвратить распространение игровой зависимости может профилактическая работа.

Процесс профилактики игровой зависимости сложный и длительный, основывается на сочетании различных методов и средств воспитания. В организации профилактики игровой зависимости необходимо сочетать различные формы и методы воспитательных мероприятий, а также учитывать возрастные особенности школьников.

На вопрос о том, какое мероприятие по предупреждению игровой зависимости Вы смогли бы провести на практике, 41% опрошенных выбрали классный час, 35% – показ фильма, 12% – тренинги и 12% – индивидуальную работу.

49% справедливо отметили, что осведомлять об игровой зависимости необходимо с младшего школьного возраста; 41% ответили, что с дошкольного возраста; 10% респондентов ответили, что эту деятельность следует проводить с подросткового возраста.

Таким образом, результаты исследования показывают, что формированию компетенций, необходимых будущему учителю, может способствовать система подготовки студентов к деятельности по предупреждению игровой зависимости школьников, в основу которой положен специально разработанный элективный курс. В результате его реализации будущие педагоги должны овладеть: аналитическими компетентностями (овладение методом научного исследования явлений и процессов игровой зависимости; разработка научно-методических принципов анализа состояния и перспектив развития предупреждения игровой зависимости младших школьников); компетентностями здоровьесбережения (овладение технологиями просвещения младших школьников в области игровой (компьютерной) зависимости; подготовка диагностических материалов по проблеме предупреждения игровой зависимости

младших школьников); социально-педагогическими компетентностями (поддержание партнерских отношений с семьями младших школьников, совместное решение детских проблем; насыщение воспитательным содержанием социальной среды, оказывающей решающее воздействие на развитие личности младших школьников; формирование социально-психологического климата, способствующего продуктивной деятельности и всестороннему развитию младших школьников в коллективе).

В связи с тем, что наблюдается омоложение проблемы игровой (компьютерной) зависимости, видим, что наиболее подверженными влиянию компьютерных игр оказываются дети младшего школьного возраста. Переживая сложный период физиологического и психического развития личности, школьники не обладают еще устоявшимися стратегиями поведения в отношении с взрослыми и сверстниками, испытывают трудности в социальной адаптации, и как следствие, находят решение собственных проблем в уходе от реальности в виртуальный мир игры. Поэтому следует серьезно задуматься над тем, как можно помочь школьникам не стать зависимыми от компьютерных игр, а также о своевременной подготовке кадров, готовых оказать эту помощь.

Библиографический список

1. Компьютерная игра. Википедия – свободная энциклопедия // Электронный ресурс Интернет: http://ru.wikipedia.org/wiki/Компьютерная_игра
2. Исцеляющая медицина // Электронный ресурс Интернет: <http://www.curemed.ru/psychotherapy/playingdependence>
3. Могилева В.Н. Психофизиологические особенности детей младшего школьного возраста и их учет в работе с компьютером. М.: Издательский центр «Академия», 2007. 272 с.
4. Шавыркина Е.В. Особенности проявления игровой зависимости в школьном возрасте // Гуманитарные науки и образование. 2010. № 1. С. 71–73.
5. Зайцев В.В., Шайдулина А.Ф. Как избавиться от пристрастия к азартным играм. М.: Нева, Олма-Пресс Экслибрис, 2003. 128 с.
6. Международная классификация болезней (10-й пересмотр). Классификация психических и поведенческих расстройств. Клинические

описания и указания по диагностике / Пер. на русск. яз. под ред. Ю.Л. Нуллера, С.Ю. Циркина. СПб.: Адис, 1994. 302 с.

7. Кимберли С. Янг Диагноз – интернет-зависимость // Электронный ресурс Интернет: <http://www.netaddiction.com/clinic.htm>

8. О защите детей от информации, причиняющей вред их здоровью и развитию // Вестник образования. 2011. №3.

9. Проектирование гуманитарных технологий в педагогическом образовании: Монография / Под ред. В.В. Кадакина, Т.И. Шукшиной. Саранск: Мордов. гос. пед. ин-т, 2009. 324 с.

10. Ананьев Б.Г. О проблемах современного человекознания. М.: Наука, 1977. 380 с.

Сведения об авторах

Шавыркина Екатерина Викторовна
аспирант кафедры педагогики
Мордовского государственного педагогического
института имени М. Е. Евсевьева
E-mail: katynchik.87@mail.ru

Шукшина Татьяна Ивановна
доктор педагогических наук,
профессор кафедры педагогики
Мордовского государственного педагогического
института имени М. Е. Евсевьева
E-mail: T1shukshina@yandex.ru

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ФИЛОСОФИИ, ИСТОРИИ И СОЦИАЛЬНОЙ КОММУНИКАЦИИ

УДК 1:008:004.738.5

ПРОБЛЕМЫ ДИАЛОГА КУЛЬТУР В СОВРЕМЕННОМ КОММУНИКАТИВНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

А.С. Валюгин

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

В статье рассматривается проблема диалога культур в такой активно развивающейся коммуникативной среде как Интернет. Виртуальная реальность как феномен современности видоизменяет способы коммуникативного взаимодействия между культурами. Она привносит в коммуникативное пространство новые проблемы взаимодействия между представителями различных культур, в силу чего является барьером для процесса познания субъектов коммуникации.

Ключевые слова: межкультурная коммуникация, диалог культур, информация, интернет-пространство, виртуальная реальность, виртуальная коммуникация.

The Problems of Cultural Dialogue in Contemporary Communication

Alexei Valyugin

The article studies the problems of cultural dialogue in the actively developing communicative environment of the Internet. Virtual reality as a contemporary phenomenon changes the ways of communicative interconnection between cultures, adds new problems to the communicative interconnection between representatives of different cultures, and often creates obstacles to a deeper process of cognition between subjects of communication.

Key words: intercultural communication, cultural dialogue, information, Internet environment, virtual reality, virtual communication.

Проблема диалога культур в поле коммуникативного пространства информационного общества приобретает особую актуальность. Основной характеристикой современного коммуникативного пространства является активное развитие информационно-коммуникативных технологий и, прежде всего, глобальной сети. Ученые и практики обращают пристальное внимание в основном на проблему воздействия современных коммуникативных процессов на экономическую, научную,

политическую и несколько реже – на социальную сферы жизни общества. Культура во всем многообразии форм и сфер ее проявления подвергается гораздо меньшему осмыслению. Во многом это объясняется новизной современных коммуникативных процессов постиндустриальной цивилизации.

Одним из направлений исследования особенностей культуры и межкультурной ситуации в современном мире является диалог культур. Сосуществование в жизненном пространстве человечества большого количества отличных, непохожих друг на друга культур, ставит перед политиками, философами, культурологами, лингвистами, психологами и специалистами по массовым коммуникациям сложные вопросы, связанные с выявлением характера и результатов взаимодействия различных культур [1. С. 88]. Феномен диалога культур в новых условиях глобализирующегося мира непосредственно связан и с такой неоднозначно оцениваемой проблемой культурного взаимодействия, как инкультурация.

Несмотря на то, что диалог как форма межличностного и межкультурного общения существует с древних времен, всерьез проблемами диалогических взаимоотношений занялись немецкие философы И. Кант, И. Фихте, Ф. Шеллинг около 200 лет назад. Они изучали проблемы субъекта и его познающих возможностей, субъектных и межсубъектных отношений. В начале XX века проблему диалога исследовали М. Бубер, Ф. Гогартен, Ф. Розенцвейг, О. Розеншток-Хюсси, Г. Коэн, в литературной и философской герменевтике Г. Гадамер, в феноменологии Х. Гуссерль, М. Мамардашвили. В фундаментальной онтологии М. Хайдеггер, в литературоведении и семиотике А. Аверинцев, М. Бахтин, М. Лакшин, Ю. Лотман, в теории социальной коммуникации А. Моль, В. Бореев. Взаимодействие культур исследовали К. Леви-Стросс, Г. Хершковиц, С. Артановский, С. Арутюнов, Б. Ерасов, Л. Ионин, Н. Иконникова и другие [2].

Что касается современного состояния исследования проблемы, то она в большинстве случаев рассматривается либо в контексте политологии и социологии (С. Хантингтон, Ф. Фукуяма, к примеру), либо философии коммуникации и культурологии (М.М. Бахтин, В.С. Библер, Э. Тоффлер, Э. Тэйлор, М. Маклюэн Е.П. Савруцкая), либо лингвистики и межкультурной коммуникации (М.М. Бахтин, С.Г.

Тер-Минасова, В.Г. Зусман, Н.В. Макшанцева и др.). Относительно новым направлением в современной философии культуры является исследование возможностей и перспектив диалога культур, испытывающего огромное влияние глобальной сети, ставшей одной из основных информационно-коммуникативных площадок современности. События начала 2011 года, когда африканский и ближневосточный мир охватила волна общественных волнений, или так называемых «твиттер-революций», являются подтверждением тезиса о той большой роли, которую могут в современных коммуникативных процессах сыграть социальные сети и интернет-порталы (Facebook, Twitter, YouTube, LiveJournal). Как показали реальные события на Ближнем Востоке, в условиях полного контроля властей над официальными СМИ оппозиционно настроенные слои общества благодаря социальным сетям смогли скоординировать свои акции протеста и вывести на демонстрации миллионы людей, недовольных властью и своим социальным положением. Этим и объясняется блокирование доступа к западным социальным сетям властями Туниса и Ливии во время революционных событий в этих странах, или более радикальный подход руководителей Египта, временно отключивших весь «внешний» Интернет в этой стране. Интересен даже не этот факт, а то, насколько в связи с данными событиями произошло «искривление» диалога культур. В середине февраля 2011 года госсекретарь США Хилари Клинтон публично подвергла критике действия властей стран, блокировавших доступ граждан к каким-либо интернет-ресурсам, сравнив это с нарушением прав человека. Власти Китая незамедлительно отреагировали на заявление госсекретаря, осуждающее цензуру в Интернете: на следующий день крупнейший китайский сервис микроблогов Sina Weibo заблокировал поиск информации по имени Хилари Клинтон. Более того, когда американское посольство в Китае попыталось обсудить речь госсекретаря с китайскими пользователями Интернет на электронном ресурсе Sina Weibo и других похожих сервисах, администраторы сайтов стали оперативно удалять сообщения американцев. Данный пример демонстрирует, насколько предопределяющую роль межкультурные диалогические настроения играют в современном коммуникативном пространстве.

Если обратиться к истокам возникновения диалога как первой попытке обмена философскими мыслями, то, по свидетельству Аристотеля, первым диалог в качестве философского жанра использовал Алексамен Стирийский. Философский диалог делал свои первые шаги вместе с эристикой. Он отражал естественную форму аргументации, в которой каждый тезис вызывал сомнение окружающих, и это сомнение преодолевалось в аргументативной беседе спорящих. Эристический диалог был введен в практику софистами, но подлинно философский характер он получил благодаря Сократу. Философия с самого начала обрела в диалоге одну из наиболее адекватных форм своего выражения. В диалоге Сократ открывал собеседникам новое измерение мира и самого себя. Свой метод он называл *майевтикой*, искусством повивальной бабки: благодаря ему рождалась мудрость, которой человек не владел, но носил в себе. Сократ зримо давал собеседникам ощутить, как в коммуникации рождалась истина [3. С. 53]. Однако описанный выше пример «диалога культур» между США и Китаем, по нашему мнению, не имеет формы аргументативной беседы и не рождает истины в процессе коммуникации.

Означает ли это, как полагал Н.Я. Данилевский, что культуры развиваются обособленно и априори враждебны друг другу? Думается, здесь, скорее, более уместно мнение С. Хантингтона, который полагает, что «многообразие культур изначально предполагает их замкнутость и требует диалога» [4. С. 313]. Иначе говоря, диалог может и должен выступать в роли модератора межкультурного коммуникативного процесса.

В идеале, в диалоге присутствует понятие двунаправленности, взаимности коммуникации: наличие ответа и ответственности. В отличие от направленной линейной классической коммуникативной схемы в нем предполагается равенство сторон, способность уступить часть своей свободы и самостоятельности другому участнику, готовность отдать ему часть своей полноты и самодостаточности. Идея диалога не помогает аналитически упростить ситуацию взаимного общения. Она нагружает коммуникативную ситуацию массой смыслов и коннотаций – онтологических, персоналистических, экзистенциальных, этических [3. С. 52]. Таким образом, чтобы разгрузить коммуникативную ситуацию, необходимо

наличие уступки, что на практике встречается редко. Дело в том, что участники межкультурного взаимодействия часто вступают в процесс коммуникации с разными коммуникативными ожиданиями, детерминированными особенностями их родной культуры, а также стереотипами в отношении своих инокультурных партнеров. В каждой культуре имеются свои нормы и правила поведения, обуславливающие принятые и допустимые формы выражения господствующих культурных ценностей. Поэтому эффективная и успешная коммуникация возможна только на основе компетентных знаний как своей культуры, так и культуры собеседника [5. С. 56-57]. Приведенный нами выше пример проблемы межкультурного диалога между США и Китаем в глобальной сети наглядно демонстрирует, насколько внедрение новых технологий в коммуникативное пространство влияют на диалог культур. Действительно, для западного сознания привычно настаивать на «цивилизаторской миссии» новых технологий. Этот подход основан частично на концепции «открытого общества» [6] и на идеях М. Маклюэна [7], согласно которым движущей силой социально-экономического развития является смена технологий и способов коммуникации. Отсюда вытекает еще один аспект настоящего исследования: современное коммуникативное пространство сегодня «кишит» информацией и имеет тенденцию к неконтролируемому вмешательству в уникальные особенности культур-партнеров, тем самым еще более расшатывая и без того хрупкую модель межкультурной коммуникации.

Современное перенасыщение информацией, в особенности письменной, в интернет-пространстве, резонирует с античными ценностями диалога. Еще Платон первым обозначил преимущества устного речевого стиля перед письменным. Произведения письменной философии, говорит Платон в диалоге «Федр», «стоят как живые, а спроси их – они величаво и гордо молчат». Они учат думать «извне, по посторонним знакам, а не изнутри, само собою». Они делают людей «много знающими, но понаслышке», не мудрыми, но «мнимомудрыми» [3. С. 54]. Последняя мысль наиболее интересна, если вести речь о современном коммуникативном пространстве.

Благодаря активному развитию СМИ современный человек сегодня подвержен воздействию намного большего количества информации,

чем 10-20 лет назад. Человек вынужден обрабатывать значительно большее количество контента, чем в конце прошлого века. Отсюда остро встает проблема подмены знания информацией, так как сейчас у человека нет времени (или желания) на глубокое исследование того или иного вопроса, когда достаточно прочитать заголовки газетных или интернет-статей и иметь представление о ситуации «в общем», нежели «в деталях». Тот, кто сталкивался с длинными информационными статьями в Интернете, хотя бы раз испытывал раздражение от текста, подробно изучающего все стороны определенной проблемы.

Что же касается диалога культур, то в данном контексте представляется целесообразным вспомнить «Бесплатную энциклопедию “Wikipedia”» – интернет-ресурс, предоставляющий развернутую информацию о том или ином событии или личности для пользователей глобальной сети. Данный пример демонстрирует, насколько интернет-пространство изменяет формы межкультурной коммуникации и диктует особенности диалога культур. Совсем недавно Wikipedia начала сжато резюмировать свои энциклопедические статьи до двух-трех абзацев и помещать их перед основным телом текста. Если иностранец захочет ознакомиться с крупнейшими городами России, то информация о Москве займет пять небольших абзацев, о Санкт-Петербурге – четыре, а резюме про Нижний Новгород поместилось в четыре предложения. В то же время, о незнакомом славянской культуре термине «сиеста» российскому читателю предлагается прочитать всего одно предложение – «послеобеденный отдых, являющийся общей традицией некоторых стран, особенно с жарким климатом». В данном примере диалог и знакомство культур становятся поверхностными, неполными: предлагаемая выжимка информации у иностранца может вызвать мнение, что в Москве живут только москвичи и единственным способом передвижения является метрополитен. А россиянин же будет уверен, что сиеста продиктована исключительно традицией, нежели, в большей степени, физиологическими процессами человека и климатом. Стоит признать, что общий уровень эрудиции такого читателя повышается, однако, он скорее информативен, чем научен, что можно сравнить с чтением лишь аннотаций в научных журналах, а не полных текстов научных исследований.

В условиях новой социальной реальности, связанных с тенденциями все большего ее наполнения фрагментами реальности виртуальной, стремление к повышению уровня своей межкультурной компетенции путем получения знаний через Интернет обнаруживает проблему поиска путей формирования толерантности как необходимого условия существования диалога культур. Если раньше основой исследования был поиск истины с непременным выстраиванием проблемы и поиском доказательств, то сейчас интернет-ресурсы, в частности Wikipedia, невольно ограничивают доступ к истинному знанию, заменяя его легко усваиваемой поверхностной информацией. Нельзя сказать, что современное коммуникативное интернет-пространство несет только проблемы в межкультурный диалог. Хорошим примером расширения и налаживания межкультурного пространства и общения как в личном, так и в профессиональном плане, может служить программа Skype, с помощью которой удобно общаться с представителями многих культур. С другой стороны интернет-коммуникация настолько пронизывает все аспекты человеческой жизнедеятельности, что постепенно становится более влиятельной силой, чем реальная коммуникация. Таким образом, необходимо учиться контролировать и ограничивать проявления таких угроз засилья интернет-пространства в диалоге культур как мнимомудрость и поверхностность. А для того чтобы адекватно прогнозировать будущее диалога культур в изменяющемся коммуникативном пространстве, нельзя уходить от влияния виртуальной реальности на процессы диалога в межкультурной коммуникации.

Трудности адаптации человека к современным условиям бытия настоятельно требуют разработки новых социальных механизмов стабилизации культурно-коммуникативных процессов, поиска новых социальных форм упорядочения коммуникативного пространства [8. С. 367-368]. В связи с этим актуализируется проблема необходимости исследования методов и средств конструирования современного коммуникативного пространства в контексте диалога культур. Думается, что совместные усилия философов, лингвокультурологов, психологов, социологов, специалистов по массовым коммуникациям и других ученых в рамках более активного осмысления современных культурных процессов помогут решить указанные проблемы диалога

культур в современном коммуникативном пространстве в ближайшие несколько лет.

Библиографический список

1. Коноплева А.А. Диалог культур в эпоху глобализации // Вопросы духовной культуры – Искусствоведческие науки / Національна бібліотека України імені В.І. Вернадського, Київ. Электронный ресурс Интернет: http://www.nbuv.gov.ua/Portal/Soc_Gum/KNP/155/knp155_88-90.pdf
2. Кокшаров Н.В. Взаимодействие культур: диалог культур // Электронный ресурс Интернет: <http://credonew.ru/content/view/352/55/>
3. Назарчук А.В. Философское осмысление диалога через призму коммуникативного подхода // Вестник Моск. ун-та. Сер. 7. Философия. 2010. №1. С. 51-71.
4. Шакиров И.А. Россия как общество открытого типа: от диалога конфессий к диалогу культур // Диалог государства и религиозных объединений в пространстве современной культуры: Сб. ст. Межд. науч.-практ. конф. Волгоград: ВолГУ, 2009. С. 311-319.
5. Садохин А.П. Проблема восприятия в формировании межкультурной компетентности // Вестник Моск. ун-та. Сер. 7. Философия. 2010. №2. С. 55-75.
6. Поппер К.Р. Открытое общество и его враги. Т. 1: Чары Платона / Пер. с англ. под ред. В. Н. Садовского. М.: Международный фонд «Культурная инициатива», 1992. 448 с.
7. Маклюэн М. Галактика Гуттенберга: Становление человека печатающего. М.: Фонд «Мир», Академический Проект, 2005. 496 с.
8. Савруцкая Е.П. Проблема коммуникации в немецкой философии XX века (Ю. Хабермас, Н. Луман, К. Апель) // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. 2010. №3(1). С. 364–368.

Сведения об авторе

Валюгин Алексей Сергеевич
аспирант кафедры философии, социологии
и теории социальной коммуникации
НГЛУ им. Н.А. Добролюбова
E-mail: valyugin_alex@hotmail.com

УДК 94(47+57)''1941/45''

ФРОНТОВАЯ ПОВСЕДНЕВНОСТЬ. 1941-1945

А.С. Илларионов

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

В статье автор проводит анализ немецких источников личного происхождения с целью изучения фронтовой повседневности для более ясного понимания реалий Второй мировой войны. Основой анализа служат как уже переведенные и опубликованные на русском языке дневниковые записи, письма, мемуары солдат и офицеров вермахта, так и изданные на немецком языке, требующие от автора перевода на русский.

Ключевые слова: фронтовая повседневность, дневники, мемуары, письма, Вторая Мировая война, немецкие солдаты и офицеры.

Frontline Daily Life in 1941–1945

Artur Illarionov

The article is an attempt to research WWII frontline life by analysing personal German-language sources for a better understanding of the war-time reality. The author quotes extracts from diaries of soldiers and officers translated into and published in Russian as well as excerpts from memoirs, published in German, translating them into Russian.

Key words: frontline daily life, diaries and memoirs, letters, World War II, German soldiers and officers.

В 2010 году Россия праздновала 65-летний юбилей Победы в Великой Отечественной войне. Тем не менее тема войны 1941-45 годов не теряет своей актуальности. В том же юбилейном, 2010 году, была создана Комиссия при Президенте Российской Федерации по противодействию попыткам фальсификации истории в ущерб интересам России. В этой связи издана серия книг, в которых публиковались как известные ранее, так и рассекреченные материалы. Безусловно, подобные издания дают импульс новым исследованиям. В современной исторической литературе можно встретить различные тематические направления в изучении Великой Отечественной войны. Тема фронтовой повседневности является, пожалуй, одной из самых интересных и насыщенных в силу специфики источников. Это обусловлено обновлением и расширением источниковой базы в результате рассекречивания материалов, обнаружения дневников и различных записей.

Совершенно очевидно, что фронтовая повседневность принципиально отличается от повседневности тыловой жизни, хотя и на фронте как служба так и быт и отдых различных родов войск, профессиональных групп, а также командного и рядового состава армии, флота, авиации существенно отличались друг от друга. Отличиями характеризовались и периоды наступления, обороны и отступления и т.д. В этой связи очень сложно создать универсальную картину фронтовой повседневности. Однако описать некий набор типичных ситуаций для основных категорий военнослужащих все-таки можно. Одним из наиболее подходящих средств подобного описания представляются многочисленные мемуары и дневники, авторы которых, пережив невообразимые события, «изливают» свой опыт на страницы вышеупомянутых источников. При рассмотрении событий Второй мировой войны в хронологическом порядке логичным представляется проследить «динамику» изменений в настроениях немецких военнослужащих (любого рода войск): от слепой веры в правильность решений фюрера до полного упадка боевого духа и разочарования.

Цель данной статьи – проанализировать немецкие источники личного происхождения с точки зрения описания в них конкретики повседневности Восточного фронта Второй мировой войны. Используя принцип хронологии, автор статьи осуществляет подборку описанных в воспоминаниях эпизодов фронтовых будней, что дает возможность проследить тенденции изменения восприятия окружающего мира участниками событий.

Во многих письмах 1941 года прослеживается явная убежденность в скорой победе, основанная на предыдущих успехах войск фюрера. Рассмотрим содержание некоторых из них:

«Унтер-офицер Бёриг:

И большую Россию мы тоже пошлем ко всем чертям. Ведь если фюрер предпринимает что-либо подобное, ему это удастся всегда на 100%». Или: «Ефрейтор фон Дирдельсен: Всё отлично. Мы снова разобьем страну с сумасшедшим правительством, победив на этот раз Красную Армию. Наша рота первой переправилась через Буг, уничтожила три бункера и за первый день продвинулась вглубь на 40 км. 4 человека были легко ранены. К сожалению, погибло много офицеров. Первым был убит наш командир батальона, через 10 минут

– его заместитель. У нас отличные офицеры! Своей жизнью и ещё больше своей смертью они показывают нам пример» [1. С. 27-29]. Потери заставляют автора письма задуматься над происходящим и его смыслом, но и после героизации смерти офицеров вновь звучат мажорные ноты. Однако этим нотам суждено было звучать недолго. События конца 1941 года и последующего 1942 года имели катастрофические для немецкой стороны последствия. «Только в плену я понял, что эти первоначальные успехи вовсе не означали превосходства немецкого оружия, а свидетельствовали о том факте, что гитлеровская Германия попрала всякое международное право, нарушила все заявления о нейтралитете и договоры о ненападении. Мог ли я гордиться такими успехами, таким «солдатским поведением»? У меня исчезли иллюзии о войне как рыцарской битве, и я, человек, желавший остаться вне политики и потому ставший солдатом, осознал, насколько сильно действия мои на самом деле служили преступной политике. Во мне происходил тот же процесс, что и во многих молодых немцах в те годы или позднее. И процесс этот привел меня, как и многих других, к ненависти против фашизма и к признанию новой Германии» [2].

Как мы видим, конец 1942 - начало 1943 года характеризуется более тяжелым разочарованием немецких солдат в правящей партии. У них возникает вопрос: «зачем нужна эта война и кому?» Очевидно, что миллионы людей становятся жертвами политических игр, участники которых далеки от поля боя и не видят всего ужаса происходящего. Каждый третий, если не второй немецкий солдат начинает задаваться вопросом: «Ради кого я утопаю в этих болотах? Ради чего я хороню своих друзей? Кому нужно будет это завоеванное «жизненное пространство»? Что будет со мной и моей семьей?» В 1943 году завершился коренной перелом в войне в пользу СССР и начался обратный отсчет времени. Данный факт признан не только советской, но и немецкой стороной.

«Сейчас русские наносили урон германской армии точно таким же образом, как мы делали это с ними в 1941-м и 1942 гг. в периоды наших великих побед. Из-за упорства Гитлера наши генералы не могли предпринять меры, столь необходимые для того, чтобы избежать окружения целых армий. Наступление столь огромного масштаба перерезало наши передовые линии, противник проник в

глубокий тыл и отрезал колоссальное количество людей и военной техники, вынудив к массовой сдаче в плен или уничтожению пойманных в ловушку соединений» [3].

Общий упадок боевого духа был обусловлен не только поражением под Сталинградом, но и условиями, в которых приходилось вести бои. Снабжение провиантом и боеприпасами было неудовлетворительным, также сильно сказывался низкий уровень подготовки личного состава. Так, «в результате неправильной подготовки пополнение вермахта прибывало на фронт с такими наивными представлениями, что мы бы не удивились, если бы эти молодые солдаты отмечали отсутствие в бункерах центрального отопления и комфортабельных туалетов. Первые недели им приходилось употреблять немало стараний, чтобы сбросить излишний балласт, которым их обременили. В общем, подготовка к фронту была во многом настолько неудовлетворительной, что ее приходилось восполнять уже на передовой, в перерывах между боями» [3].

1944 год знаменателен открытием Второго фронта, смещением линии советско-германского фронта на запад, упадком боевого духа и разочарованием солдат. «Летом 1944 года я более реалистично оценил обстановку на фронте. Разница между официальной пропагандой и фактическим положением вещей была огромная. У меня стали закрадываться сомнения. Старшие сослуживцы и командиры, которые провели на фронте уже более двух лет, стали критически относиться к пропаганде» [4]. Понадобилось достаточно времени, чтобы в высказываниях немцев появились критические ноты в адрес фашистской пропаганды.

Говоря о повседневности Второй мировой войны, вспомним, что в 1945 году театр военных действий переместился на территорию Германии - и очевидцами и участниками событий того времени являлись уже не только солдаты, но и мирные жители. Примечательно теплое отношение советских солдат к немецкому гражданскому населению. В качестве примера приведем воспоминания Лизель Ленц-Унгар, по соседству с которой разместились солдаты Красной Армии. Она пишет: «Я часто давала детям снотворное. Они спали так крепко, что никакой шум их не мог разбудить. Детская комната была «запретной» территорией для

русских. Ни разу ни один русский солдат не обидел ни одного ребенка. Им вообще нравились дети. Детям часто доставались поцелуи неумытых русских солдат и иногда шоколад в придачу. Пребывание русских в нашем доме имело свои плюсы. Нам постоянно приносили полные тарелки с супом, так что мы часто могли вкусно и сытно поесть. Другие же люди, которые жили далеко от нас, вынуждены были голодать. Повар русских, живший в нашем саду, большой и сильный мужчина, которого я часто видела, выглядывая в окно. Однажды он кивнул мне и дал своему помощнику тарелку с едой, чтобы тот передал её нам. Так он делал каждый день, как я уже говорила, причем очень щедро» [5].

Читая такие воспоминания, можно убедиться, насколько полярно изменилось представление немцев о «недочеловеках» с востока, о которых так много грязной лжи было сказано на публичных выступлениях, напечатано в газетах и листовках, звучало по радио. Немцы были поражены, увидев таких же людей, которым ничто человеческое не было чуждо. Нацистская пропаганда потерпела поражение вместе с армией Германии, которая во время отступления причиняла вред немецкому народу не меньше, чем войска антигитлеровской коалиции. Вывод об этом можно сделать из воспоминаний Урсулы Забель, жительницы небольшого немецкого городка: «Вскоре после того, как вражеские войска пересекли Рейн, немецкие войска стали разрушать дороги, проезды и мосты, (чтобы, отступая, воспрепятствовать продвижению вражеских сил, - прим. авт.). Так, не был исключением и мост через «наше» озеро рядом с нашими домами. Во время сильного взрыва наш дом был частично разрушен. Для меня это было руководством к действию. Мне удалось найти черепицу, чтобы отремонтировать крышу, на которую я забиралась из амбара. Мама подавала мне черепицу, и мы быстро устранили все повреждения. Вскоре после этого немецкие войска были разбиты, а Германия полностью занята войсками противника вплоть до 8 мая 1945 года, когда был подписан акт о безоговорочной капитуляции немецких вооруженных сил. Мы надеялись, что все теперь изменится к лучшему, но этого пришлось ждать очень долго» [6].

Именно описание фронтовой повседневности наиболее четко выявляет закономерности, общие черты солдатской психологии, -

независимо от того, на какой войне, на чьей стороне воюет человек. Людей на передовой всегда волновали одни и те же житейские проблемы, о чем свидетельствуют письменные источники в виде дневников и писем домой. Так, в большинстве писем участников Второй мировой войны преобладало описание деталей военного быта: устройство жилого помещения, распорядок дня, рацион питания, денежное довольствие, состояние обуви, досуг, нехитрые солдатские развлечения. Затем следовали характеристики боевых товарищей и командиров, взаимоотношений между ними, то есть проблемы человеческого общения. Изученные письма и воспоминания представляют несомненный интерес для изучения состояния немецких войск на Восточном фронте и сравнения морального потенциала немецкой армии на разных этапах войны. Данные, содержащиеся во фрагментах писем и дневниковых записей германских солдат, отражают их представления о противнике, перспективах войны, восприятие своей собственной роли в происходящих событиях и позволяют создать более полную картину событий того времени.

Библиографический список

1. Из материалов военной цензуры штаба группы армий «Центр» за 1941 год (выдержки из писем немецких солдат). Публикация М.Ю.Мягкова // 65 лет Великой Победы: В 6 т. М.: МГИМО-Университет, 2010. Т. IV. Другое лицо войны.
2. Вельц Г. Солдаты, которых предали. Смоленск: Русич, 1999.
3. Винцер Б. Солдат трех армий. М.: Прогресс, 1971.
4. Воспоминания Вернера Брелера // Электронный ресурс Интернет: http://www.dhm.de/lemo/forum/kollektives_gedaechtnis/544/index.html
5. Воспоминания Лизель Ленц-Унгар // Электронный ресурс Интернет: http://www.dhm.de/lemo/forum/kollektives_gedaechtnis/243/index.html
6. Воспоминания Урсулы Забель // Электронный ресурс Интернет: http://www.dhm.de/lemo/forum/kollektives_gedaechtnis/244/index.html

7. Данилевский И.Н., Кабанов В.В., Медушевская О. М., Румянцева М.Ф. Источниковедение: Теория, история, метод. Источники российской истории. М., 1998.

Сведения об авторе

Илларионов Артур Саргисович
аспирант кафедры культурологии,
истории и древних языков
НГЛУ им. Н.А. Добролюбова
E-mail: flameart@bk.ru

УДК 1:008:39

ЯЗЫК КАК ФАКТОР ЭТНОКУЛЬТУРНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ

Г.А. Морзавченков

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

В статье рассматриваются вопросы, связанные с определением особенностей языка как фактора этнокультурной идентичности, отмечается, что особенности этнокультурного пространства представлены в структуре языка, его лексическом составе. Язык отражает определенный способ восприятия и кодировки мира, сложившихся под влиянием историко-культурных традиций и норм общения между людьми. Как важнейшее средство закрепления и воспроизводства этнокультурных ценностей язык принимает на себя ведущую роль в конструировании этнокультурной идентичности.

Ключевые слова: язык, этнокультурная идентичность, социальный опыт, культура, коммуникация, языковая картина мира.

Language as a Factor in the Construction of Ethno-Cultural Identity

Gurgen Morzavchenkov

The article looks at language as a factor in the construction of ethno-cultural identity, since particular peculiarities of any ethno-cultural space are reflected in the structure and lexical composition of its language. The language reflects the specific way of perceiving and coding the world, formed under the influence of historical and cultural traditions and communications norms in a given culture. Being the most important means of preserving and reproducing ethno-cultural values, the language plays the leading role in the construction of ethno-cultural identity.

Key words: language, ethno-cultural identity, social experience, culture, communication, the language picture of the world.

Вера в определяющее воздействие языка на духовное развитие народа лежала в основе философии языка Вильгельма фон Гумбольдта. Изучая язык испанских басков, он пришёл к мысли о том, что разные языки - это не просто разные оболочки общественного сознания, но различные видения мира. Гумбольдт описывал язык народа как круг, выйти за рамки которого можно, лишь вступив в круг другого языка. В России идеи Гумбольдта о влиянии языка на народное сознание развивал А.А. Потебня. Он отмечал роль этнического языка не только в формировании народного мировосприятия, но и в самом развёртывании мысли: «Человек,

говорящий на двух языках, переходя от одного к другому, изменяет вместе с тем характер и направление течения своей мысли» [1].

Таким образом, лучшие умы XIX в. понимали язык как духовную силу, которая формирует культуру народа. В дальнейшем идея о том, что «отношение человека и предмета всецело обусловлено языком» [2] разрабатывалась в трудах М. Мюллера, в воззрениях которого «язык устанавливается одновременно с народом» [3]. А основоположник школы неогумбольдтианцев Л. Вайсбергер ввёл в обиход понятие «языковая картина мира».

Исследователи отмечают, что язык как знаковая система сформировался в ходе историко-культурного развития народов. Выражая обобщенный опыт поколений, язык всегда был и остается важнейшим средством обеспечения социокультурной преемственности. Благодаря языку происходит переход общественно значимых смыслов в индивидуальное сознание личности, отражение социальных значений в структуре личности [4], [5].

Выполняя роль адаптационного механизма при вхождении человека в предметно-вещественный и духовный мир социальной реальности, язык является необходимым условием и средством культуры. В нём находит выражение и закрепляется этническая картина мира, формируется логика этноса.

Анализируя проблему взаимосвязи языка и культуры, обратимся к теории лингвистической относительности (дополнительности) Э. Сепира и Б.Л. Уорфа. Особый интерес эта теория представляет в плане рассмотрения языка как этноидентификационного фактора. В её основе лежит тезис о том, что люди видят мир сквозь призму своего родного языка, что различия между западной культурой и другими культурами мира обусловлены различиями в языках.

Э. Сепир, выделяя ведущую роль языка в процессах накопления и передачи культурного достояния народа, считал язык не только специфической формой, но и обязательной предпосылкой развития культуры. Б.Л. Уорф утверждал, люди живут не только в объективном «мире вещей» и не только в «мире общественной деятельности». В значительной степени они испытывают влияние «... того конкретного языка, который является средством общения для данного общества». Реальный мир в значительной мере «бессознательно строится на основе языковых норм данной группы» [6], формируя языковую

картину мира. «Мы видим, слышим и воспринимаем так или иначе те или иные явления главным образом благодаря тому, что языковые нормы нашего общения предполагают данную форму выражения» [6].

К этой мысли учёный пришёл в процессе работы с языком хопи. По его мнению, различия в языковых категориях английского языка и языка индейцев обуславливают разное восприятие окружающего мира их носителями.

Уорф также считал, что грамматику следует понимать не только как систему моделей и категорий, которые используются для построения предложений. Она является «способом анализа и обозначения восприятия, средством анализа и синтеза впечатлений, то есть выступает основой логики этноса» [6]. Это положение Б.Л. Уорфа представляет особый интерес, так как восприятие действительности, выраженное в языке, накладывает печать на нормы культуры, поведение людей, а также на формирование этнокультурной картины мира. По убеждению Б.Л. Уорфа, «язык вовлекает наши собственно подготовленные действия в сферу своего влияния и придаёт им некоторые типические черты, а люди в разных ситуациях проявляют себя соответственно тому, как они об этом говорят» [6]. Однако язык ни в коей мере не диктует способы осуществления деятельности. Человек использует язык и заложенные в нём модели для того, чтобы достичь определённых социально значимых целей. Какой модели следовать - волен выбирать сам человек.

Вместе с тем, являясь этнокультурным феноменом, язык отражает все изменения, происходящие с этносом на разных этапах его исторического развития. По состоянию языка, его лексическому составу можно восстановить хронику перемен жизни языкового сообщества и его достижений. Как форма выражения интересубъективного опыта языковая реальность оказывает огромное влияние на жизненный мир человека, порождая тип коммуникативного поведения сообразно сложившемуся образу жизни, культуре и принятым в социуме нормам общения. В силу этой особенности язык и рассматривается как важнейший фактор этнокультурной идентичности.

Особенности национального самосознания, национального характера, ментальности этноса отражаются не только в системе

народных обычаев, обрядов и традиций, в преданиях, мифах, приметах, но и в языке народа. В силу этой причины одной из ведущих проблем, связанных с консолидацией этноса, является проблема сохранения, а в ряде случаев возрождения национального языка. Исчезновение языка означает для этноса гибель окружающей культурной среды, а для всего человечества - потерю одного из способов восприятия мира. Оригинальность, уникальность каждой культуры и ментальности этноса обеспечивается прежде всего через язык. Вхождение новых поколений в мир «отцов», социокультурная адаптация молодых к этнокультурной среде старших происходит прежде всего благодаря языку. В контексте сказанного выше мы рассматриваем язык как один из важнейших каналов этнокультурной преемственности, и, следовательно, факторов этнокультурной идентичности.

В пользу утверждения о важности этого фактора говорит определённое соответствие между семьями языков и антропологическими типами [7]. Например, большинство европеоидов говорит на языках индоевропейской и семито-хамитских семей, а основная часть семейства монголоидов – на языках китайско-тибетской семьи.

Конечно, возможны случаи, когда один этнос говорит на нескольких языках. Так, в современной Швейцарии используются четыре языка: немецкий, французский, итальянский и ретороманский. Ирландцы используют два языка – английский и ирландский.

Широко распространена и обратная асимметрия – один язык используется несколькими народами. Так, на английском языке говорят англичане, американцы, канадцы, австралийцы, южноафриканцы. Он также является вторым официальным языком Индии. На немецком говорят немцы и австрийцы; на испанском – в Испании, 20 странах Латинской Америки и на Филиппинах; на португальском – в Португалии и Бразилии.

Однако даже в этнических общностях, неоднородных в лингвистическом отношении, каждый из языков в той или иной мере выполняет этнодифференцирующую роль. Несмотря на такую неоднородность, язык выполняет коммуникативную функцию, так как речевое общение внутри этноса поддерживается в таких случаях

благодаря двуязычию или многоязычию значительной части населения.

В том случае, когда на одном языке говорят несколько этносов, каждый из них вносит в этот вариант языка свою специфику. Она может заключаться в правописании, в фонетике, в лексике, в специфических оборотах и фразеологических сочетаниях. Так, например, определённым своеобразием отличается французский язык в Канаде и во Франции.

Особенности этнокультурного пространства отражаются в структуре языка, так как в каждом языке зафиксирован определённый способ восприятия и кодировки мира, сложившихся под влиянием историко-культурных традиций и норм общения между людьми. «Выражаемые в языке значения складываются в единую систему взглядов, своего рода коллективную философию, которая усваивается всеми носителями данного языка» [8]. Эта языковая картина мира в некоторой степени универсальна, однако у каждого этноса она обладает своими особенностями, что в итоге обуславливает различное восприятие реальности представителями разных народов. Языковые средства (метафоры, сравнения и др.) – это один из факторов, определяющих уникальность любой конкретной этнокультурной (языковой) картины мира.

Обеспечивая коммуникативные связи в синхроническом и диахроническом планах, то есть как внутри одного поколения, так и между прошлым и настоящим, язык является одним из основных механизмов закрепления и передачи знаний, социального опыта, достижений культуры, норм человеческого поведения, выступая основным средством социализации личности.

Особую актуальность исследование языка как фактора этнокультурной идентичности приобретает в контексте современной коммуникативной ситуации (увеличение роли средств массовой информации, развитие коммуникативных посредников, прежде всего телевидения и сети Интернет, общая доступность информации самым широким слоям населения, появление разнообразия метаязыков культур) [9]. Это объясняется несколькими причинами. Во-первых, в условиях, когда традиционные механизмы трансляции социокультурного опыта и культурно-нравственного регулирования, объединяющие людей, разрушаются, язык становится одним из

важнейших средств этнокультурной идентификации. Во-вторых, пути сохранения культурной и этнической индивидуальности все более замыкаются на семье, религии, групповых отношениях, общение в которых ориентируется на понимание, диалог, культурные факторы. Очевидно, что язык как важнейшее средство закрепления и воспроизводства этнокультурных ценностей, создаваемых людьми в процессе их историко-культурного развития, в то же самое время особым образом организует социальный опыт. Как важнейший механизм связи между людьми язык сохраняет основания этнокультурной идентичности, своеобразие и специфические черты того или иного этноса.

Язык в современных условиях благодаря своей культуuroобразующей и культуросохраняющей функции в развитии общества все в большей степени принимает на себя ведущую роль в конструировании этнокультурной идентичности.

Библиографический список

1. Потебня А.А. Эстетика и поэтика. М.: Искусство, 1976. С. 377
2. Королёв К. Язык мира // Языки как образ мира. М.: АСТ; СПб: Terra Fantastica, 2003. С. 5.
3. Мюллер М. От слова к вере // Языки как образ мира. М.: АСТ; СПб: Terra Fantastica, 2003. С. 63.
4. Савруцкая Е.П. Философский взгляд на проблемы коммуникации в современном мире // Вестник Нижегородского государственного лингвистического университета им. Н.А.Добролюбова. Вып. 2. Нижний Новгород: НГЛУ, 2008. С. 140-152.
5. Савруцкая Е.П. Проблема коммуникации в немецкой философии XX века // Вестник ННГУ им. Н.И. Лобачевского. 2010. № 3 (1). С. 364-368.
6. Уорф Б.Л. Отношения норм поведения и мышления к языку // Языки как образ мира. М.: АСТ; СПб: Terra Fantastica, 2003. С. 156.
7. Монаков А.М. Этнос и этническая идентичность // Вестник Московского университета. Сер. 12. Философия. 2008. №1. С. 83.
8. Королёв К. Языки как образ мира. М.: АСТ; СПб.: Terra Fantastica, 2003. С. 6.
9. Савруцкая Е.П. Проблема связи нравственных норм и языковых моделей // Известия Академии педагогических и социальных наук. Вып. XIV. М.: Изд-во МИСИ, Изд-во НПО «МОДЭК», 2010. С. 37-43.

Сведения об авторе

Морзавченков Гурген Амаякович
аспирант кафедры философии,
социологии и социальной коммуникации
НГЛУ им. Н.А. Добролюбова
E-mail: gurgenm@mail.ru

УДК 94(470.341-25):378.681.1

НИЖЕГОРОДСКИЙ ЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ: НАЧАЛО ИСТОРИИ. 1917-1922

О.Н. Сенюткина

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

В статье на архивных материалах показан начальный момент истории Нижегородского иняза – создание в 1917 году курсов иностранных языков под руководством М.М. Ландау. Процесс зарождения и развития курсов начального периода их истории рассматривается в контексте образовательного пространства региона.

Ключевые слова: нижегородский иняз, курсы иностранных языков, Макс Михайлович Ландау, Нижний Новгород, образование.

The Linguistic University of Nizhny Novgorod: The Early Years. 1917-1922

Olga Senjutkina

Leaning on extensive archival research, the article traces the early history of the Nizhny Novgorod University of Foreign Languages, starting with the launch, in 1917, of Foreign Language Courses, headed by M. M. Landau. The original idea and development of the Foreign Language Courses in their early years are considered in the context of the educational space of the entire region.

Key words: Nizhny Novgorod University of Foreign Languages, Foreign Language Courses, M. M. Landau, education.

Начало зарождения Нижегородского лингвистического университета связано с появлением в городе курсов иностранных языков, организатором которых стал Макс Михайлович Ландау (1881-1935). Этот исторический сюжет явился объектом внимания двух изданий: 1987 и 2007 гг., когда отмечались юбилеи вуза [14], [15]. Желание автора более подробно развернуть указанный сюжет, обозначенный ранее лишь в краткой форме, явилось мотивацией написания данной статьи. Цель, которую ставит перед собой автор – проанализировать, как и при каких обстоятельствах был заложен фундамент для строительства структуры будущего вуза – НГЛУ.

Создание Максом Михайловичем Ландау курсов иностранных языков был делом одновременно и закономерным и случайным. Известно, что февраль 1917 г. принес в Россию дух перемен и свободы. Жизнь была противоречивой и сложной. Пала монархия, но республика взамен империи была провозглашена Временным

правительством только 1 сентября 1917 г. Люди устали от войны, но она все продолжалась, поглощая ресурсы, средства и жизни. Люди голодали, но продовольственный вопрос не решался - и голод все более обострял социальный кризис в стране.

Казалось бы, в той обстановке - в условиях голода, нехваток, волнений и ужесточающейся борьбы за власть – изучение иностранных языков выглядело неуместным. (Однако есть мнение, что неуместными в истории общества являются социальные конфликты и массовые всплески эмоций, но не развитие культуры и науки.) Наверное, среди таким образом мыслящих людей находился и М.М. Ландау, полагавший, что окончится гражданская война, начнется обычная жизнь, и вновь станут нужны знания, обучение и т.п. По-видимому, именно с такими настроениями было связано появление в 1917 г. в Нижнем Новгороде курсов обучения иностранным языкам. Конечно, в феномене их появления именно тогда имелась и доля случайности.

Известно, что люди, прежде всего заметные личности, играли и играют значительную роль в сложном процессе развития общества. М.М. Ландау не был нижегородцем, но по его собственному выбору его дальнейшим местом жительства стал в 1917 г. Нижний Новгород [1]. Приехав в город на Волге, полиглот с институтским образованием (он владел восемью языками, из них пятью в совершенстве – (прим.1)), к тому же озабоченный вопросом поиска источников своего существования, принял решение создать общедоступные курсы изучения европейских языков.

Отметим, что М.М. Ландау окунулся в достаточно интересную и своеобразную среду нижегородской интеллигенции, имевшей свои традиции и демократический дух разночинцев.

Сразу же после падения монархии многие представители интеллектуального труда стали объединяться в «Союз местных просветительских обществ и интеллигентских кружков» [11]. Часть интеллигенции всерьез рассчитывала приобщиться к власти и сформировать свое представительство во вновь образованном городском исполнительном комитете [11]. Нижегородские педагоги включились в работу Всероссийского союза учителей [12], что свидетельствовало о значительной степени их социальной активности

и политизированности, проявившихся в период властвования Временного правительства.

Традиция обучения иностранным языкам была для верхушки нижегородского губернского общества, как и для всей дворянской элиты, делом скорее семейным, чем казённым. Как правило, детей из дворянских семей гувернеры облагораживали знанием французского. С екатерининских времен, когда по указу 1786 года в Нижнем Новгороде было создано 4-классное Главное народное училище (прим.2), его ученики могли по желанию, начиная с первого класса, учить «один из новых языков»: французский или немецкий (английский тогда не был широко распространен). В созданных позднее гимназиях также существовала возможность обучиться либо французскому, либо немецкому.

Что касается высшего лингвистического образования, то получить его очень долгое время в Нижнем Новгороде не было никакой возможности. Лишь с 1911 года в городе начал функционировать государственный Учительский институт (прим.3), но он не готовил учителей иностранных языков, выпуская только преподавателей для городских высших начальных училищ. В 1916 году на частные благотворительные средства открылся Народный университет (прим.4). С сентября 1917 года к этим двум высшим учебным заведениям добавились ещё Высшие сельскохозяйственные курсы и Нижегородский политехнический институт (прим.5). Но ни в одном из четырех существовавших к 1917 году в Нижнем Новгороде высших учебных заведений не было подготовки специалистов по иностранным языкам (прим.6).

В 1917 году в губернии насчитывалось более 4 тысяч учителей, стремившихся повысить грамотность населения (прим.7). И на четырех, прошедших в течение 1917 года (январь, июль, август и сентябрь) губернских совещаниях учителей, говорилось лишь, и это вполне соответствовало объективным обстоятельствам тогдашней жизни, о создании и финансировании педагогических курсов по ликвидации неграмотности и малограмотности, но не о преподавании иностранных языков [15].

Вместе с тем значительно оживилась творческо-прикладная деятельность нижегородских преподавателей, выразившаяся в появлении всякого рода образовательных курсов, в том числе и

курсов по преподаванию иностранных языков. Газеты наполнялись массой объявлений о частных и групповых уроках, создании частных образовательных структур и т.п. (прим.8). С завидной напористостью рекламировались всякого рода самоучители, якобы гарантирующие быстрое и легкое усвоение разных, вплоть до арабского, языков (прим.9).

Таким образом, желающему создать курсы иностранных языков было весьма трудно найти свое место в постоянно расширяющемся рынке образовательных услуг. «Выжить» и, тем более, успешно развиваться в его рамках было доступно далеко не каждому. Тем не менее, оказалось, что приезжий полиглот М.М. Ландау довольно решительно вступил в пределы того рынка. В поисках средств к существованию 36-летний М.М. Ландау вынужден был давать сначала частные уроки иностранного языка в состоятельных семьях, а затем вел занятия в группах обучаемых при различных организациях [2]. На рубеже лета-осени 1917 года он создает собственную образовательную структуру - курсы иностранных языков и формирует их пока немногочисленный штат (прим. 10).

При характеристике событий переломного в нашей истории 1917 г. необходимо осмысление ряда закономерных обстоятельств, значительно повлиявших на дальнейший процесс развития системы народного образования, высшей школы и научных (в том числе языковедческих) исследований. После октябрьских событий в Петрограде общероссийская ситуация в целом кардинально поменялась, в том числе она претерпела изменения и в учебно-образовательной сфере. Ближайшей задачей власти стала борьба с безграмотностью громадной массы населения. Сама жизнь выдвигала на первый план приоритет всеобщего начального образования, а в дальнейшем и всеобщего среднего. Изначально не доверяя либерально настроенной российской профессуре, новый режим отменил академические степени и звания.

С другой стороны, в условиях развернувшейся гражданской войны российские университеты оказались разрозненными и предоставленными самим себе. Так, Московский и Петроградский университеты были под контролем большевиков, а Варшавский, Киевский, Казанский и др. – под властью их противников. Очевидно, что в таких условиях достаточно долго не могло идти речи об их

системной деятельности, сотрудничестве между собой и зарубежными академическими центрами, хотя формально уже в декабре 1917 г. Декретом СНК РСФСР все учебные заведения, в том числе вузы, были переданы в ведение Наркомпроса. По объективным причинам российская высшая школа и наука вообще застопорили свое поступательное развитие. Достаточно быстро дал о себе знать отток более и менее маститых ученых за рубеж.

Касаясь нижегородской ситуации, отметим следующее. Местные власти были вынуждены концентрировать свое внимание не на дальнейшем развитии вузов и средних специальных учебных заведений, а на ликвидации элементарной неграмотности массы населения. Уже 20 ноября 1917 г. только что созданный городской комитет по народному образованию определил свои ближайшие задачи, связанные, в первую очередь, с организацией обучения начальной грамоте взрослых и детей. Базой обучения должны были стать ранее существовавшие, а теперь взятые под контроль новой власти учебно-образовательные и культурно-просветительские учреждения разного ранга и уровня. Среди них были, кроме названных ранее вузов, церковно-приходские школы, начальные училища, библиотеки, вечерние курсы для взрослых и др. заведения, расположенные в разных частях города [13].

Это означало, что подавляющему большинству ранее созданных по частной инициативе небольших хозрасчетных образовательных структур (курсов, платных кружков и т.п.) не приходилось рассчитывать на организационную и финансовую поддержку новых властей. Большинство из них было обречено на увядание, а продолжить свое существование могли только те, кто умело сочетал высокое качество обучения с относительно умеренной платой за него.

Будучи во главе группы преподавателей, Макс Михайлович лично вел обучение английскому и немецкому языкам. Достаточно быстро рядом с энергичным и деловым М.М. Ландау образовался круг его молодых сотрудников (прим. 11). Постепенно росло число преподавателей. Это означало, что курсы оказались вполне самокупаемыми, а количество их слушателей не иссякало. Одни приходили, дабы иметь навыки иностранной разговорной речи, собираясь в эмиграцию, другие готовили себя к учительской доле, иные хотели привития культуры собственным детям. Добавим, что

среди посетителей курсов были и те, кто попросту искал достаточно увлекательного времяпровождения (к примеру, на курсы записывались скучающие жены состоятельных нижегородцев, не обремененные заботами о поиске средств к существованию).

Кроме того, М.М.Ландау начинает давать уроки популярного тогда «международного» языка эсперанто (прим. 12). По ряду причин подробнее остановимся на этом факте.

Вопросы развития эсперанто считались тогда весьма актуальными (прим. 13). Дело в том, что идеология пришедшего к власти режима включала в себя теорию мировой революции, перспективы которой виделись достаточно близкими, а события в Венгрии, Баварии, Словакии и других странах подкрепляли убежденность в скорейшем наступлении эры диктатуры мирового пролетариата. Для грядущего мирового сообщества трудящихся требовался единый язык общения, и потому теоретическое детище Л. Заменгофа становилось политически востребованным.

Неудивительно, что в Советской России вообще, а в Нижнем Новгороде, в частности, кружки и объединения эсперантистов получили заметную поддержку со стороны коммунистов. И в этом смысле познания М.М. Ландау в эсперанто оказались востребованными. В 1918 г. курсы эсперанто в Нижнем Новгороде получили финансовые дотации от властей и продолжали существовать. Более того, орган Нижегородского губернского комитета РКП(б) - «Нижегородская Коммуна», неоднократно и регулярно помещал на своих страницах рекламу курсов эсперанто, на которых вел занятия и М.М. Ландау. «Курсы языка эсперанто. Правление Нижегородского Общества Эсперантистов доводит до сведения записавшихся на курсы, что таковые происходят в помещении бывшей гимназии Хреновской (угол Ошары и Чернопрудненского переулка) по понедельникам, средам, пятницам и субботам с 7 до 9 часов вечера» (прим. 14).

Таким образом, в трудных условиях, когда волею своей власти закрывали многие учебные учреждения частного характера, а для государственных образовательных структур остро не хватало помещений (прим. 15), курсы иностранных языков, руководимые Ландау, по-видимому, продолжали исправно функционировать, надежно прикрытые щитом ESPERANTO. Еще более их позиции

укрепило весной 1919 г. специальное постановление Москвы о повышении значимости языка эсперанто. «Комиссия по международному языку, образованная при Комиссариате просвещения, вынесла постановление о введении языка эсперанто в школах республики (Известия ЦИК от 9 марта 1919 г., ч. 53). Нижегородское Общество эсперантистов (прим. 16), организуя новые курсы этого языка, имеет, между прочим, в виду и подготовку кадров преподавателей» [10].

Сам М.М. Ландау постепенно приобретал авторитет и влияние среди новых нижегородских властей. Возможно, и в этих обстоятельствах также скрыты внутренние и специфические причины исторического выживания именно его учебно-образовательного подразделения.

Чтобы уяснить, в каком положении находился М.М.Ландау как руководитель курсов, на какие кадры в Нижнем Новгороде для развертывания своей деятельности он мог рассчитывать, обратим внимание на ситуацию с вузовским образованием в губернском центре в 1918 г. (прим. 17). Количество вузов тогда сократилось до двух. Произошло объединение трех учебных заведений: Народного университета, Высших сельскохозяйственных курсов и Нижегородского политехнического института. Такое объединение и проведенная на его основе реорганизация привели к тому, что с 28 марта 1918 г. в Нижнем Новгороде начал функционировать Нижегородский государственный университет [17. С.2]. Кроме того, Нижегородский учительский институт был преобразован 11 октября 1918 г. в Нижегородский педагогический институт и сохранил тогда свою самостоятельность (прим. 18). Итак, 1918 год стал годом реорганизации вузовских структур Нижнего Новгорода, но ни в том, ни в другом учебном заведении не было подготовки учителей иностранного языка (прим.19).

В 1919 г. в связи с реорганизацией НПИ произошел ряд изменений в кадровом составе вузовских преподавателей иностранного языка. Весной пединститут решением властей превратился в Нижегородский институт народного образования (НИНО) [3]. Для нашего сюжета это имеет некоторое значение. Дело в том, что по Уставу образуемых в стране ИНО [4] являлось обязательным изучение студентами одного из новых европейских

языков по выбору (английский, немецкий или французский). В НИНО все студенты I и II курсов согласно учебным планам имели по 2 часа в неделю иностранных языков, а ряд обучаемых (по некоторым специальностям) изучали язык и на III курсе [5]. В связи с этим в Нижнем Новгороде неизбежно должен был увеличиться контингент вузовских преподавателей иностранных языков. И действительно, в формирующийся институт народного образования стали поступать заявления от людей, способных вести занятия по иностранным языкам и желающих их преподавать в вузе. Анализ более чем десятка поданных заявлений [6] показывает, что в Нижнем Новгороде в 1919 году существовала группа лиц (в подавляющем большинстве женщины), имевших соответствующее образование и опыт. Они в тот момент преподавали в средних школах Нижнего либо были временно без работы. Некоторые из них окончили педагогические курсы или курсы языка за границей: в Сорбонне во Франции (М.И. Лукьянова и В.Н. Лебедева), в Швейцарии (Э.К. Шарпье – прим. 20), в Германии (О.Л. Эзер). Часть представляла собой дореволюционных выпускниц Нижегородского Мариинского института (прим.21), Варшавского женского института, Петроградского педагогического института и Курсов новых языков Петрограда послереволюционного времени. Все они имели опыт частных уроков языка, преподавания в гимназиях, реальных училищах и т.п., но на момент подачи заявлений оказались невостребованными в вузовских структурах, хотя и имели желание профессионально расти и работать именно в вузах.

Отметим одну интересную, на наш взгляд, деталь. Ни в одном заявлении не предлагались услуги по преподаванию английского языка (тем большей была ценность наличия курсов М.М. Ландау в Нижнем Новгороде).

В результате рассмотрения поданных заявлений для работы в НИНО было отобрано несколько преподавателей иностранных языков. В коллектив вуза (всего из 56 преподавателей) были включены Н.А. Коротких, Л.Э. Шапошникова, Р.Е. Вагнер, И. Шейнина и Э.Р. Тьерри (прим. 22-26).

С июня 1919 г. активно заработали Нижегородские педагогические курсы. Однако они не занимались подготовкой учителей иностранного языка и даже минимума знаний по языкам слушатели не получали. В документе по поводу деятельности тех

курсов отмечалось: «Читаются лекции по коммунизму... Истории искусств не было, иностранных языков также нет» [7].

В начале 20-х годов губернский отдел народного образования (ГУБОНО) по-прежнему считал приоритетной подготовку учителей для школ I ступени. Особое внимание уделялось педагогическим 6-месячным курсам, созданным, как тогда говорили, при Губотднаробе (прим. 27). В программе курсов иностранные языки не предполагались к обучению. В июне 1921 г. НИНО был вновь преобразован решением властей в Нижегородский педагогический институт (высший, четырехгодичный) (прим. 28). Структура НИИ состояла из 26 кафедр, но среди них не было, несмотря на преподавание иностранных языков, кафедры, которая бы объединяла преподавателей немецкого и французского языков.

Очевидно, что в начале 20-х годов курсы иностранных языков М.М. Ландау оказались не в лучшей ситуации. С одной стороны, постепенно уходили в прошлое тяготы, испытания и иллюзии революции и гражданской войны, угасали надежды на быструю и победоносную мировую революцию, а с ними и увлечения языком эсперанто. К тому же власти целенаправленно и последовательно сужали круг ранее созданных учебных структур, беря под собственный контроль вопросы образования и воспитания масс. Ещё в 1918 г. было заявлено, что частные школы в советском обществе недопустимы [7]. Согласно решению Наркомата просвещения в 1919/20 учебном году прекращали существование почти все частные учебные заведения [9]. В ближайшие годы последние из уцелевших хозрасчетных образовательных учреждений вошли в число государственных. Кроме того, по постановлению Нижегородского ГУБОНО от 25 октября 1922 г. [8] преподавание иностранных языков в школах (либо французского, либо английского) являлось обязательным лишь с пятого года обучения, то есть было прекращено обучение иностранным языкам в первых четырех классах советской школы (прим. 29).

С другой стороны, в стране разворачивалась НЭП - и частный капитал стал активнее проникать в различные сферы хозяйственной и социальной жизни. Вновь постепенно расширялся рынок образовательных услуг, в том числе рос спрос на знание иностранных языков. В этих условиях М.М. Ландау оказался востребованным как

заведующий государственной учебной структурой. Произошло это в 1922 г. Тогда в недрах Нижегородского ГУБОНО был поставлен вопрос о необходимости наличия курсов иностранных языков как действующих официально под руководством местных властей. Курсы Ландау получили название «Губернские высшие курсы иностранных языков и литератур при Губоно» - это и была основа для развития нижегородского иныза.

Примечания

1. Как писал сам М.М. Ландау: «Владею в совершенстве следующими языками /говорю, пишу и читаю/: русским, английским, французским, немецким, польским» - ЦАНО, ф. 120, оп. 9, д., 232, л. 10.

2. См. Нижегородский край. Хрестоматия. (История в документах с древнейших времен до 1917 года) / Сост. Н.Ф. Филатов. Арзамас: АГПИ, 2001. С. 136-137. На базе Главного народного училища, просуществовавшего с 1786 по 1806 год, была создана Нижегородская губернская гимназия. См.: Педагогическое обозрение. Из истории светского образования в Нижегородской области. Спецвып. Нижний Новгород: Нижегородский гуманитарный центр, 1996. № 2. С. 125.

3. Нижегородский Учительский институт был открыт 17 октября 1911 г. В 1912 г. это был один из 20 учительских российских институтов, готовивших учителей для городских высших начальных училищ. Нижегородский Учительский институт осуществил первый выпуск учителей (29 человек) в июле 1914 г., последний выпуск относится к весне 1918 г. Подробнее см.: Зеленцов В.Д., Селезнев К.Г., Русов Ю.В. Горьковский педагогический институт за 50 лет. Краткий исторический очерк / Под ред. А.Д. Саблина. Горький: Горьк. книж. изд-во, 1961. С. 3-16. Выпускником Нижегородского Учительского института являлся первый заместитель директора Горьковского педагогического института иностранных языков по учебной части П.А. Припоров (1937-1940) - Архив НГЛУ.

4. Идея открытия в Нижнем Новгороде Народного университета относится ещё к 1896 г., но реализована она была в 1916 г. Учредителем нового вуза выступило Нижегородское городское общественное управление. 17 января 1916 г. университет начал свою работу. Подробнее см.: Хохлов А.Ф. Университет, рожденный трижды. История создания и становления Нижегородского университета: Моногр. Нижний Новгород: ННГУ, 1998.

5. Переведенный ещё в начале Первой мировой войны сначала в Москву, потом в Нижний Новгород - Варшавский политехнический институт послужил базой для создания 1 сентября 1917 г. Нижегородского политехнического института. См.: Нижегородскому государственному техническому университету 80 лет. Краткий исторический очерк. Нижний Новгород: НГТУ, 1997. С. 3.

6. Только на первом курсе литературно-исторического факультета Народного университета (всего в университете функционировало 4 факультета: юридический, естественно-исторический, физико-математический и литературно-исторический) преподавалось сравнительное языкознание, но лишь на основе славянских языков, западноевропейские языки в курсе не затрагивались - Хохлов А.Ф. Указ. соч. С. 39, 62-63.

7. В Нижегородской губернии в 1917 г. число грамотных взрослых и детей составляло лишь 32% от общего количества населения - Гурьев И. Развитие социалистической культуры в Горьковской области. Горький: ОГИЗ, 1946. С. 3. Согласно выборочному опросу населения Нижнего Новгорода только в одном из его районов на 18 тысяч приходилось до 10 тысяч безграмотных граждан. - Нижегородский листок. 1917. 23 ноября. № 275.

8. См., например, Нижегородский листок. 1917. 8 октября, где содержится набор предложений по обучению современным иностранным языкам, латыни, древнееврейского и иных языков. См. также: Нижегородский листок. 1917. 28 октября. № 255; 4 ноября. № 260; 23 ноября. № 275. 24 ноября. № 276. Волгарь. 1917. 1 ноября. № 256; 11 ноября. № 265; 14 ноября. № 267. Добавим, что среди лиц, дающих объявления в газеты, были разные специалисты, в том числе и те, кто обещал научить потенциальных клиентов, «совсем незнающих языков, хорошо говорить на них в самом кратчайшем времени» - Нижегородский листок. 1917. 23 ноября. № 275.

9. Так, например, в Нижегородском листке от 15 ноября 1917 г. появилось следующее объявление: «Изучайте языки, что даст вам верный кусок хлеба. Наши самоучители всем доступны, изложены просто и ясно. Самоучители английского, французского, латинского, немецкого, итальянского, польского и татарского по 3 рубля 50 копеек каждый, турецкого, норвежского, чешского, шведского, арабского, персидского, финского, греческого, сербского и эсперанто по 1 рублю 75 копеек каждый... Москва, издательство Д.М.Куманева. Наложным платежом без задатка не высылаются».

10. Согласно воспоминаниям жены М.М. Ландау - Н.Н. Ландау - Архив Музея НГЛУ.

11. Об этих качествах М.М. Ландау вспоминали многие из тех, кто обучался на курсах иностранных языков. В частности, о его «деловитости, изобретательности и кипучей энергии» рассказывала Г.С.Голубовская, которая обучалась на курсах иностранных языков под руководством М.М.Ландау (отделение английского языка) с 1930 по 1934 г., окончила ГПИИЯ в 1938 г. и до 1967 г. работала в ГПИИЯ – Архив Музея НГЛУ.

12. Эсперанто - самый распространенный из искусственных языков, вспомогательное средство международного общения. Создан в 1887 г. варшавским врачом Л.Заменгофом, псевдоним которого Esperanto (Надеющийся) стал названием языка. Эсперанто использует корни европейских языков, от которых с помощью нескольких десятков аффиксов создаются обозначения понятий из различных сфер действительности. С 1905 г. ежегодно проводились международные конгрессы в рамках Всеобщей эсперантской ассоциации. Подробнее см.: Сергеев И.В. Основы эсперанто. М., 1961; Проблемы интерлингвистики. М., 1976 и др. Добавим, что к 1917 году в Нижнем уже существовало и активно работало одно из отделений этой международной организации.

13. Так, в 1919 г. преподаватель Смирнов читал лекцию о значении и важности языка эсперанто студентам историко-филологического факультета НГУ - Нижегородская Коммуна. 1919. 8 февраля. № 29.

14. Нижегородская Коммуна. 1919. 23 января. № 15. Городская гимназия, владелицей которой являлась Е.Т. Хреновская, возникла в 1889 г. и располагалась в здании на стыке ул. Ошарской и Чернопрудненского пер. - ЦАНО, ф. 120, оп. 2, д. 290, л. 66. Часть этого здания использовалось в 1919 г. под курсы эсперантистов. Там же, что логично предположить, работали курсы иностранных языков, созданные М.М. Ландау.

15. Подтверждений тому было достаточно. Так, в январе 1919 года ректор НГУ проф. Синицын во время приезда в Нижний наркома А.В. Луначарского довольно резко поставил перед ним вопрос о недопустимости реквизиций вузовских помещений для нужд армии. - Нижегородская Коммуна. 1919. 18 января. № 12. Сами нижегородские власти констатировали очевидный недостаток школьных помещений в связи с реквизициями военных ведомств. - Нижегородская Коммуна. 1919. 1 апреля. № 71, 2 апреля. № 72.

16. Нижегородское общество эсперантистов стало подчиняться окружному комитету эсперантосекции III Интернационала (ЭСКИ) с момента создания Коминтерна. Ячейки ЭСКИ были организованы в 1920 г. при ГК РКП(б), политотделе губвоенкомата, ГК РКСМ, при командных

курсах Приволжского военного округа. 16 июня 1920 г. в Нижнем Новгороде прошло торжественное заседание членов оргкомиссии ЭСКИ совместно с представителями английского пролетариата - ЦАНО, ф. 120, оп. 15, д. 36, лл. 6-7.

17. Обращение к состоянию именно вузовского образования в Нижнем Новгороде 1918 г. требуется нам потому, что М.М.Ландау стремился создать высшие (подчеркнуто нами - авт.) курсы с серьезной основательной программой изучения не только иностранных языков, но и иных гуманитарных предметов, о чем говорит вся последующая его деятельность как руководителя учебной структуры. Имея достаточные знания о системе вузовского образования в Западной Европе, он мог в деле организации курсов ориентироваться на опыт существовавших там высших курсов и использовать его при возможности.

18. Нижегородский губернский комиссариат просвещения в начале июля 1918 г. предложил руководству педагогического института представить в комиссариат свои «соображения, планы и предложения» о преобразовании Нижегородского Учительского института в педагогический факультет при создаваемом в Нижнем Новгороде государственном университете (ЦАНО, ф. 120, оп. 2, д. 74, л. 72). Однако это преобразование было признано нецелесообразным и распоряжением Наркомпроса по телеграфу от 11.10.1918 Нижегородский Учительский институт был преобразован в НПИ с 4-летним сроком обучения.

19. В НГУ с 1918/1919 учебного года действовали следующие факультеты: математический, физико-химический, биологический, горнотехнический, агрономический, инженерно-строительный, электротехнический, профессиональный (готовил специалистов в различных технических областях) и рабоче-энциклопедический (по сути, общеобразовательные курсы для рабочих). Позднее добавились историко-филологический (просуществовал с ноября 1918 по 1921 г.) и медицинский (с января 1920 г.) факультеты - Хохлов А.Ф. Указ. соч. С.330, 331, 333. В НПИ с 1.10.1918 действовало три факультета: словесно-исторический, физико-математический и естественно-географический. Имелось небольшое количество часов по немецкому языку (преп. Эмилия Георгиевна Хай) - ЦАНО, ф. 2734, оп. 1, д. 10, л. 7.

20. Эсфирь Константиновна Шарпье (1868 - 1928) окончила Казанский университет в 1898 г. С 1918 г. занималась учительской деятельностью. По направлению Главпрофобра с 15 октября 1925 г. работала в НГУ на химическом факультете преподавателем французского языка (старший ассистент) - ЦАНО, ф. 120, оп. 9, д. 231, л. 111; ф. 377, оп. 1, д. 156, л. 75 об.-76; д. 264, л. 66 об.

21. Нижегородский Мариинский институт - учебное заведение, имевшее статус среднего; был открыт в 1852 г., содержался на средства нижегородского и симбирского дворянства.

22. Николай Александрович Коротких (1882 г.р.) родился в семье, где гувернеры с детства обучали его иностранным языкам - немецкому и французскому. В 1900 г. окончил Нижегородское реальное училище. Участник русско-японской войны (защитник Порт-Артура, имел 4 ранения). В 1910 г. завершил обучение на Военно-педагогических курсах и курсах иностранных языков. Преподавал немецкий язык в Кадетском корпусе и Духовной семинарии. С 1919 г. делопроизводитель в Нижегородском пединституте. На должность преподавателя немецкого языка НИНО был избран единогласно - ЦАНО, ф. 2734, оп. 1, д. 1, л. 24, л. 58; д. 8, л. 6.

23. Лидия Эрастовна Шапошникова (1877 г.р.), дочь служащего, окончила Высшие курсы новых языков в Петербурге по специальности «новые языки» в 1900 г. - ЦАНО, ф. 2734, оп. 1, д. 71, л. 16; оп. 2, д. 42, лл. 71 об.-72. Учитель первой мужской гимназии Нижнего Новгорода (с 1901 г.) - Там же, ф. 120, оп. 2, д. 117, л. 74 об. Одна из первых преподавателей иностранного языка (французский) Нижегородского пединститута (с 1918). Утверждена на эту должность 1 января 1919 г. Советом НПИ - ЦАНО, ф. 377, оп. 1, д. 156, л. 75 об.-76.

24. Роман Егорович Вагнер работал в НПИ преподавателем немецкого языка по совместительству. Основная его работа была в НГУ (ЦАНО, ф. 2734, оп. 1, д. 25, л. 52 об.). В списках преподавателей НГУ за 1926-1930 гг. он не значится.

25. И.Шейнина - преподаватель немецкого языка НИНО - ЦАНО, ф. 2734, оп. 1, д. 27, л. 1.

26. Э.Р.Тьерри - единственный преподаватель английского языка НИНО, недолго проработавший в этом учебном заведении - ЦАНО, ф. 2734, оп. 1, д. 18, л. 13.

27. ЦАНО (библ.): 37 Р, Н-60. Первый выпуск так называемых «красных учителей» в Нижегородской губернии произошел в 1920 г. в июне-месяце. Из 65 человек, поступивших на курсы, их окончило 45. См.: Нижегородская Коммуна. 1920. 18 июня. № 132.

28. В нем с осени 1921 г. начали работать 5 отделений: социально-воспитательное (школьное), внешкольное, социально-историческое, физико-математическое, биолого-географическое - Зеленцов В.Д. и др. Указ. соч. С. 32-34.

29. Аргументируя это решение, замзавгубоно писал: «...преподавание языка с малых лет имеет смысл только тогда, когда

ребенок имеет возможность постоянной практики. Пятый год обучения охватывает возраст 12 лет, что отнюдь нельзя считать уж слишком большим» - ЦАНО, ф. 120, оп. 6, д. 274, л. 2.

Библиографический список

1. Центральный архив Нижегородской области (далее - ЦАНО), ф. 2209, оп. 3, д. 5483, л. 37 об.
2. ЦАНО, ф. 120, оп. 9, д. 232, л. 10.
3. ЦАНО, ф. 2734, оп. 1, д. 1, 230 л.
4. ЦАНО, д. 18, л. 5, л. 33 об.
5. ЦАНО, ф. 2734, оп. 1, д. 1, л. 16; д. 25, лл. 1-1 об.
6. ЦАНО, д. 11, лл. 32, 48, 49, 52, 60, 63, 85, 88, 111, 112.
7. ЦАНО, ф. 120, оп. 4, д. 73, л. 6; ЦАНО, ф. 120, оп. 2, д. 100, лл. 1-18.
8. ЦАНО, ф. 120, оп. 6, д. 274, л. 2.
9. Нижегородская Коммуна. 1919. 14 марта. № 57.
10. Нижегородская Коммуна. 1919. 15 мая. № 104.
11. Нижегородский листок. 1917. 3 марта.
12. Нижегородский листок. 1917. 8 марта.
13. Нижегородский листок. 1917. 23 ноября. № 275.
14. Горьковский институт иностранных языков: страницы истории (1937-1987). Горький: Волго-Вятское кн.изд-во, 1987. С. 7-8.
15. Доклады Нижегородской губернской земской управы Губернскому земскому собранию 53-й очередной сессии (1917 г.) по отделу народного образования. Нижний Новгород: Тип. губ. правл., 1917. С. 7.
16. Университет, сближающий культуры мира. Нижегородский государственный лингвистический университет им. Н.А.Добролюбова. 1917-2007. Нижний Новгород: Студия Петр-дизайнер, 2007. С. 8.
17. Хохлов А.Ф. Университет, рожденный трижды. История создания и становления Нижегородского университета: Монография. Нижний Новгород: ННГУ, 1998.

Сведения об авторе

Сенюткина Ольга Николаевна
доктор исторических наук, профессор
кафедры культурологии, истории и древних языков
НГЛУ им. Н.А. Добролюбова
E-mail: senutkina@mail.ru

УДК 1:316.74:37:004.9

ПРОГРАММЫ СЕТЕВОГО И ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ КАК ЭЛЕМЕНТ МОДЕРНИЗАЦИИ РОССИЙСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Михаэль К. Херманн

Высшая педагогическая школа г. Вайнгартен, Германия

Д.В. Семенов

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

Статья посвящена сотрудничеству Высшей педагогической школы г. Вайнгартен (Германия) и НГЛУ им. Н.А. Добролюбова в сфере образовательных технологий дистанционного обучения как эффективному фактору, стимулирующему модернизацию образования в Российской Федерации. Авторы дают описание совместного проекта дистанционного обучения, его целей, задач, структурных компонентов всего сетевого курса «СМИ в Германии и России», анализируют некоторые лингвистические, технические сложности, с которыми столкнулись в ходе реализации проекта. Подобные программы дистанционного обучения могут стать одним из этапов вхождения России в новое образовательное пространство. Особое внимание уделено необходимости учета специфики российской культуры и общественного сознания, способного уберечь отечественное педагогическое сообщество от ошибок и искажений.

Ключевые слова: модернизация образования, социальная коммуникация, социология массовой коммуникации, единое образовательное пространство, технологии дистанционного обучения, система электронного образования, проводимые с использованием сети видеоконференции, тандемный режим взаимодействия студентов, массмедийный и межкультурный обмен, лингвистические компетенции, межкультурная коммуникация, современные медиатехнологии, сетевые сеансы связи, навыки владения информационными технологиями, методология дистанционного образования, виртуальный портал, сетевые ресурсы.

Online and Distance Learning Programmes as an Element of the Modernization of the Russian Education

Michael C. Hermann, Dmitry Semenov

The article looks at the cooperation between the Pedagogical University of Weingarten (Germany) and the Linguistic University of Nizhniy Novgorod (Russia) in the sphere of e-learning educational technologies as an effective factor of modernizing education in the Russian Federation. The authors describe a joint distance learning project, its goals and objectives, as well as structural components of the Internet course “Mass Media in Germany and Russia,” analysing a number of linguistic and technical challenges they faced in the process of its implementation. The article states that e-learning programs of this kind may help facilitate Russia’s entry into the new educational space. A special emphasis is laid on the

need to take into account the national specificity of the Russian culture and its public mind, which may keep the Russian pedagogical community from making unnecessary mistakes.

Key words: modernization of education, social communication, sociology of mass communication, global educational space, distance learning technologies, e-learning education system, Internet based video conferences, tandem mode of students' work, mass media and intercultural exchange, linguistic competences, intercultural communication, modern media technologies, online communication sessions, information technology skills, distance learning education methodology, Internet platform (portal), virtual resources.

Глобализация и развитие информационных технологий способствовали активному росту такой формы высшего образования в нашей стране как дистанционное обучение. Сегодня практически все российские вузы вовлечены в процесс, который осуществляется без личного контакта преподавателя и студента.

По оценкам ученых, стандартную модель образования, когда человек, получивший квалификацию, пользуется полученными знаниями всю жизнь, можно считать устаревшей. Сегодня актуальна концепция непрерывного обучения, а диплом о высшем образовании нельзя считать однозначным свидетельством наличия всех знаний, необходимых для работы по специальности. Именно это делает современные технологии дистанционного обучения необходимыми.

Дистанционное образование подразумевает овладение такой технологией образовательной системы как медиаобразование. В материалах ЮНЕСКО медиаобразование понимается как обучение теории и практическому овладению современными средствами массовой коммуникации, т.е. как часть специфической, автономной области знаний в педагогической теории и практике. Медиаобразование влияет на развитие личности, способствует формированию умений анализировать и оценивать медиатекст, заниматься медиаторством, усваивать новые знания.

Российская педагогическая энциклопедия определяет медиаобразование (от английского «*education*» и латинского «*media*») как «...направление в педагогике, выступающее за изучение закономерностей массовой коммуникации. Основная задача медиаобразования – подготовить новое поколение к жизни в современных информационных условиях, к восприятию различной информации, научить человека понимать её, осознавать последствия её воздействия на психику, овладевать способами общения на основе

невербальных форм коммуникации с помощью технических средств и современных информационных технологий» [1. С.555].

Добавление к термину «медиаобразование» первой составной части сложных слов «мульти» (латинское «*multum*») указывает на множественность, многократность, многоаспектность данного явления. Центральным и объединяющим понятием медиаобразования является репрезентация, т.е. представление, поскольку медиа не отражает реальность, а репрезентует, представляет её. Мультимедиаобразование – исследовательский процесс, тесно связанный не только с социологией, журналистикой, педагогикой и философией, но и с такими отраслями гуманитарного знания, как искусствоведение, культурология, история, психология и т.д.

Мультимедиаобразование не только отвечает нуждам современного профессионального развития личности, но и расширяет спектр методов и форм проведения занятий со студентами, обеспечивает сложный процесс адаптации современного человека к расширяющимся возможностям информационного обмена между людьми. В современном информационном обществе его целью должно стать усвоение готовых, общепризнанных и проверенных временем знаний.

В современном мире осуществляется появление нового феномена - «глобального», «планетарного» мышления, условием и средством формирования которого является мультимедиакультура в целом, в силу чего пути развития российской мультимедиакультуры необходимо рассматривать в контексте развития западноевропейской. Последней книгой академика Д.С. Лихачёва стали «Раздумья о России», где он говорит о существующей связи отечественной и мировой культур на протяжении многих веков. «Русская культура, - подчёркивал он, - всегда была по своему типу европейской и несла в себе все три отличительные особенности, связанные с христианством: личностное начало, восприимчивость к другим культурам (универсализм) и стремление к свободе» [2. С.32].

Овладение современной программой мультимедиаобразования предполагает:

- формирование нового менталитета, базирующегося на убеждении, что образование не только потребляет и тиражирует знания, но и, главное, производит новое знание и информацию;

- создание новых видов когнитивной методологии, позволяющей преодолевать психологические барьеры, развивать аналитические способности, формировать творческие подходы к овладению и созданию новых знаний;

- разработку новой образовательной среды, которая позволила бы человеку получать качественное образование в любое время, в любом месте, на протяжении всей жизни.

В контексте современных процессов, связанных с модернизацией российской высшей школы и вхождением нашей страны в Болонский процесс, особое значение приобретает проблема интеграции отечественных вузов в единое мировое образовательное пространство и, в частности, сотрудничество университетов России с западными научно-исследовательскими центрами (университетами). В рамках партнерских отношений между Нижегородским государственным лингвистическим университетом им. Н.А. Добролюбова и Педагогическим университетом г. Вайнгартен – РНВ (ФРГ) в 2003 году была подготовлена совместная пилотная программа дистанционного обучения российских и немецких студентов, будущих специалистов в области социальной коммуникации и социологии средств массовой информации. В 2009 году партнерство получило новый импульс.

Авторы проекта профессор РНВ Михаэль Херманн и профессор НГЛУ Е.П. Савруцкая сформулировали основные цели проекта:

- изучить систему дистанционного образования России и Германии, привести программы данной формы обучения обоих университетов к единому стандарту и требованиям;

- усовершенствовать с помощью новейших электронных технологий процесс обучения, включив в него такие формы, как непосредственный диалог студентов с преподавателем и экспертами, видеоконференции на основе Интернета, умение работать в тандеме русских и немецких студентов, способность вырабатывать ими различные точки зрения на заданную проблему;

- использовать возможности современных медиатехнологий для вовлечения студентов в межкультурную коммуникацию на базе виртуальных ресурсов;

- наладить непосредственное общение в ходе сетевых сеансов связи на базе межвузовской информационной сети и наличия выделенных высокоскоростных каналов связи;

- сформировать высокий уровень навыков работы с современными информационными технологиями у преподавателей и студентов обеих стран.

Итог совместной работы с немецкими коллегами – программа дистанционного обучения студентов НГЛУ и РНУ. Практическая реализация отдельных компонентов программы осуществима по следующим направлениям:

- демонстрация (с 2009 г.) материалов программы дистанционного (сетевого) образования (e-learning, blended), презентации, интервью, изготовление копий учебников по социологии, философии, теории и практики информации на английском и русском языках, фотографий с занятий;

- подготовка и чтение на английском языке 12 лекций и интервью с экспертами по курсу «СМИ в России и в Германии»;

Профессором М. Херманном в курсе on-line коммуникации предложены следующие темы:

1. Introduction.

In the first lecture there were basic information about the course, the elements and about the expectations of lecturers and students. Then the students could see two professional films about Weingarten and Nishnij Nowgorod. Additionally they got information about the two cities, their structure and geography and also about the two universities in a powerpoint-presentation. A further aspect in the introduction is the history and meaningfulness of the Russian Cemetery in Weingarten. The expert in the film, Weingarten's Professor Norbert Feinaeugle, gives detailed information about Suworows campaign and walk across the Alpes that lead the troops to the Weingarten monastery, where about 2000 Russian soldiers died.

In the Introduction we also explained how to use the internet platform, where we placed the materials and the films of this project, and also how to organize the tandem work.

2. Public Relations (Expert: Axel Renner, Bregenz Festival).

In the unit of PR the functions of PR are discussed and the process if is presented. Also the instruments of PR are topic of this lecture. The expert is Axel Renner from Bregenz Festival, Austria.

3. Mass Communication System in Germany.

In this lecture Germany's mass communication system is shown with the number of newspapers, magazines and the recent development of concentration because of the economic situation of German journalism. A further aspect is the German Constitution regarding freedom of press and speech. The expert in this unit is Michael Hermann.

4. Mass Communication System in Russia.

In this lecture the students are confronted with Russia's mass communication system. The main question is the process of transformation. The expert is Dmitry Semenov.

5. Media Effects.

Media Effects is one of the most important subjects within modern mass communication science. Theories and paradigms are given in this lecture. Christian Schmidt is the expert in the beforehand recorded videofile.

6. Public Broadcasting.

This history of Germany's public radio and television, founded by the allied forces after World War II., is in the focus of this lecture. Today's relevance of the system is discussed and also the federal rules about public radio and television. In a further chapter there's a discussion of the question if there should be public radio and television in Russia. The expert is Michael Hermann.

7. Political Communication.

The aspects of this unit are: americanization of election campaigns, cooperation of journalists and politicians. The expert is Michael Hermann.

8. Violence in Media – Violence in Reality.

In this lecture we report the results of a survey done by LUNN and PHW about the effects of the presentation of violence in Russia's and Germany's TV. The expert is Anna Protasova.

9. Journalismus (Expert: Alexej Knelz, Moscow).

Different conceptions of journalism are in the focus of this chapter. Also the students receive information of the types of articles, about the German press codex and recent developments. The expert is Alexej Knelz, Moscow.

10. Creating Reality.

The principles and consequences of the construction of reality by mass media are in the middle of this lecture. Especially Galtung&Ruge's theory about the principles of news selection are discussed. The expert is Christian Schmidt.

11. Mediapedagogy (Expert: Prof. Günter Dörr).

This lecture was about the goals and methods of mediapedagogy. The expert is Prof. Guenter Doerr.

Сложности коснулись проведения лекционных занятий дистанционного курса с отчетливо представленными лингвистическими и техническими компонентами. Так, реализация сетевой программы обучения на иностранном языке по дисциплине «Социология массовой коммуникации» с ее замысловатой терминологией предполагает достаточно высокий уровень развития лингвистических навыков у студентов. Для этого в процессе совершенствования знаний по иностранному языку необходимо подключить тестирование. Несмотря на широкую применяемость тестов в современной педагогической практике преподавания иностранных языков, до сих пор актуален вопрос об оптимизации тестового материала, повышении его эффективности, а также корректности самих тестовых измерений. Это позволит весьма эффективно дополнить возможности перехода с английского языка на русский для объяснения тех или иных аспектов рассматриваемой темы. Кроме того, уровень понимания содержания записанных интервью с экспертами повысит предварительное ознакомление с новой лексикой.

Существуют сложности и технического плана. Так, используемая для проведения сетевых сеансов связи программа Skype более приемлема, нежели то программное обеспечение, на котором тестировались слушатели прежде и которое, в конечном итоге, оказалось неудовлетворительным при подключении к новым программам. Новый уровень качества звука и передаваемых изображений программы Skype является оптимальным для интеракции в режиме он-лайн.

Поэтому планируется заполнить заявку на грант по дистанционной проблематике и получить финансовые средства на продолжение исследования по столь актуальной сетевой теме, что

позволит значительно расширить список участников интегративного процесса, подключив к данной программе и другие университеты мира. Безусловно, разработка и организация курса дистанционного обучения «СМИ в России и в Германии» может рассматриваться как серьезное и перспективное достижение вуза и кафедры философии, социологии и теории социальной коммуникации. Дальнейшая реализация данного проекта открывает перспективы для дальнейшего укрепления партнерства и взаимодействия между НГЛУ им. Н.А. Добролюбова и вузами Германии и Европы.

Библиографический список

1. Медиаобразование // Российская педагогическая энциклопедия. М., 1993. 555 с.
2. Лихачев Д.С. Раздумья о России. СПб., 1999. 308 с.

Сведения об авторах

Михаэль Корнелиус Херманн (Michael Cornelius Hermann)
профессор Педагогического университета г. Вайнгартен,
Почетный профессор НГЛУ
E-mail: michaelhermann@gmx.de

Семенов Дмитрий Владимирович
кандидат философских наук,
старший преподаватель кафедры философии,
социологии и теории социальной коммуникации
НГЛУ им. Н.А. Добролюбова
E-mail: ds7771@rambler.ru

УДК 159.955:659.441.8

КРЕАТИВНОСТЬ КАК ОСНОВА ДЕЯТЕЛЬНОСТИ PR-СПЕЦИАЛИСТА

Н.А. Чайковская

*Нижегородский государственный технический университет
им. Р.Е. Алексеева, Нижний Новгород*

В качестве основной автор статьи выдвигает идею, что креативность – необходимая составляющая личности специалиста по связям с общественностью; утверждает, что понятие «креативность» охватывает широкий круг мыслительных и личностных, способностей (качеств), катализирующих становление и воплощение творческой личности специалиста по связям с общественностью.

Ключевые слова: креативность, PR-специалист, коммуникация, способности, массы, воздействие, деятельность.

Creativity as the Basis for Professional Activities of a PR Specialist

Natalia Chaykovskaya

The article focuses on creativity as an essential component of a PR manager's personality and asserts that the notion of creativity includes a wide range of intellectual and personal abilities (qualities), which act as catalysts for a successful development and actualization of a PR manager's creative personality.

Key words: creativity, PR specialist, communication, abilities, masses, influence, activity.

Современное общество предъявляет высокие требования к профессиональному уровню специалистов по связям с общественностью. Их деятельность является не только важной и ответственной, но и очень многогранной, поскольку разнонаправлена и связана с выполнением многочисленных и весьма сложных функций нередко в условиях чрезвычайно жёсткой конкуренции, если не сказать противостояния.

На Западе специалист по связям с общественностью часто является вторым или третьим лицом в фирме. В нашей стране ситуация складывается иначе, но на сегодняшний день можно проследить тенденцию повышения интереса к так называемым «пиарщикам», которые, действительно, имеют большой опыт работы, нужные неформальные знакомства с кем-либо из телевизионщиков, редакторов газет, муниципальных властей, государственных

чиновников и т.п. Предыдущая профессия таких специалистов, образование не так важны. Ценится их приспособляемость, успешный опыт, мобильность, умственные способности, креативность.

За последние несколько лет в научной литературе появилось понятие «информационно-психологические войны». В.Г. Крысько [1. С. 230], В.А. Лисичкин, Л.А. Шелепин [2] определяют его как феномен, который описывает определенный тип взаимоотношений между различными общественными и государственными системами.

В новейшей литературе воздействие на массы с целью управления ими или же с целью формирования массового сознания со стороны субъекта управления также трактуется как информационно-психологическая война, несмотря на то, что подобные субъектно-объектные отношения (массовое сознание в данном случае является объектом) можно определить как манипуляцию, PR-деятельность и т.п., но не в качестве информационно-психологической войны. Объясняется это тем, что массы как объект манипуляции не имеют возможности активно сопротивляться субъекту манипуляции, поэтому употребление этого термина в данном контексте не совсем корректно, хотя и допустимо.

Для увеличения эффективности информационно-психологического воздействия необходимо применять методы, в наибольшей степени учитывающие специфику и свойства массового сознания, в частности, PR-технологии. В информационно-психологической войне это подразумевает оптимизацию технологий психологических манипуляций и управленческих воздействий, а также наличие профессионально обученных людей, обладающих особыми личностными характеристиками, которые будут способны грамотно осуществлять данное воздействие.

Известно, что основной задачей PR-службы является креативное обеспечение как PR, так и, частично, рекламных кампаний в СМИ. Цель – налаживание взаимной коммуникации для выявления общих представлений или общих интересов и достижение взаимопонимания, основанного на правде, знании и информированности.

Задача PR-службы – создание лица компании; формирование ее восприятия клиентами, партнерами, конкурентами; управление информационными потоками и т.д.

Важной составляющей PR-службы является организованная деятельность. И это не просто совместные усилия людей, объединенных общими интересами или целями, симпатиями или ценностями, это деятельность личностей, объединенных в одну организацию, подчиняющихся правилам и нормам этой организации и выполняющих заданную им совместную работу в соответствии с экономическими, технологическими, правовыми, организационными и корпоративными требованиями [3].

Правила, нормы и требования организации предполагают и порождают особые социально-психологические отношения, которые выступают как взаимодействия людей, опосредованные целями, задачами и ценностями совместной работы, т.е. ее реальным содержанием. Каждый член коллектива является его частью, следовательно, успешность его действий, его эффективность напрямую связаны с успешностью функционирования организации в целом.

Нельзя также забывать и о том, что существенный вклад в репутацию компании вносит PR-специалист, используя механизмы для формирования и трансляции поступков представителей компании на целевые репутационные аудитории.

Существуют общепринятые правила, согласно которым специалист по связям с общественностью должен профессионально знать следующие компоненты PR-деятельности:

- методы определения целевых аудиторий;
- принципы планирования PR-кампаний;
- основы рыночной экономики, предпринимательства и ведения бизнеса;
- методику работы со средствами массовой информации;
- порядок организации и подготовки пресс-конференций, пресс-релизов, информационных сообщений, бэкграундов, медиакитов, проведения брифингов и многое другое.

К профессиональным качествам PR-специалиста относят те, которые характеризуют любого человека, обладающего высоким рейтингом в своей деятельности, и овладение которыми является необходимой предпосылкой качественного выполнения им своих обязанностей. Это широта взглядов, эрудиция, глубокое знание как своей, так и смежных сфер деятельности, стремление к постоянному

самосовершенствованию, критическому восприятию и переосмыслению окружающей действительности, умение планировать свою работу и многие другие.

Важными являются также деловые и личностные качества, к которым, опираясь на исследования Х.Т. Грехема и Р. Беннета [4], К.М. Дзыбова и И.В. Мостовой [5], Р.Л. Кричевского [6] и др., можно отнести: энергичность, доминантность, честолюбие, стремление к власти, личной независимости, лидерству в любых обстоятельствах, а порой и любой ценой, завышенный уровень притязаний, смелость, решительность, напористость, волю, требовательность, бескомпромиссность в отстаивании своих прав; целеустремлённость, инициативность, оперативность в решении проблем, умение быстро выбрать главное и сконцентрироваться на нем, при необходимости легко перестроится; контактность, коммуникабельность, умение располагать к себе людей, убедить в правильности своей точки зрения, умение грамотно построить общение.

Общение как процесс передачи информации часто содержит в себе много препятствий, быстрое обнаружение и устранение которых также является важным качеством личности PR-специалиста.

А.П. Панфилова выделяет такие помехи восприятия человеком информации, как неблагоприятную окружающую обстановку, включающую плохую, неудобную мебель; холодную или жаркую температуру, духоту; плохую акустику, полумрак, неприятные запахи, неудачный цвет стен в помещении [7].

Также, по мнению ученого, чтобы конструктивный разговор состоялся, человеку, организующему данный коммуникативный процесс, необходимо учитывать такие отвлекающие моменты, как звонки мобильных телефонов; плохую погоду и влияние космоса на работоспособность; привычку держать и крутить в руках посторонние вещи; чрезмерные перегрузки, ограниченность во времени и непоседливость; медленный или быстрый темп речи говорящего, его громкий или тихий голос. В противном случае, если один или несколько отвлекающих моментов присутствует в процессе беседы, человек способен слышать, но не слушать, начинает возводить барьеры восприятию, что может негативно сказаться на результатах данного процесса коммуникации.

Каждый специалист по связям с общественностью должен обладать знаниями техники эффективного слушания, которые включают следующие приёмы и правила:

1. Грамотную постановку цели слушания.

2. Умение сосредоточиться на речи собеседника. Данный пункт требует определенных усилий, поскольку сосредоточенное внимание удерживается, по мнению специалистов, не более 1 мин.

3. Понимание не только смысла слов, но и чувства собеседника. Необходимо помнить, что люди передают свои мысли и чувства «закодированными», в соответствии с принятыми социальными нормами. Положительные и отрицательные чувства связаны с ненавистью, страхом, счастьем, неудовлетворенностью и т.д. Сильные эмоциональные состояния говорящего, могут быть скрыты и не восприняты слушающим, способны вызвать у него неадекватную эмоциональную реакцию.

4. Умение быть наблюдательным.

Во время беседы считается важным контролировать невербальные сигналы собеседника, поскольку на эмоциональное общение приходится достаточно большая часть любого разговора.

5. Умение высказывать одобрительную реакцию по отношению к собеседнику. Если собеседник почувствует одобрение оппонента, то это поможет ему точнее выразить свои мысли [7].

Рекомендуется также исключать безличные предложения, использовать форму первого лица, говорить не слишком быстро, но и не медленно, голосом выделять слова, понятия, части предложений, цифры в произносимой речи, обращать внимание на жесты, мимику, не перегружать речь иностранными словами и т.п.

Однако профессиональные знания и навыки - лишь часть идеального образа PR-специалиста. Одной из важнейших составляющих его облика являются личностные характеристики, поскольку в процессе своей деятельности ему часто приходится мгновенно принимать решения, быть мобильным, быстро реагировать на изменяющиеся условия. Специалист по связям с общественностью должен обладать способностью доминировать, уверенностью в себе; эмоциональной уравновешенностью, стрессоустойчивостью, стремлением к победе, ответственностью, предприимчивостью,

независимостью, надёжностью, общительностью и «last but not least», - как говорят англичане, - *креативностью*.

Понятие «креативность» как особый тип способностей ввел в 1963 году Дж. Гилфорд. Несмотря на то, что эмпирических исследований в области этого явления более чем достаточно, концептуальной ясности в отношении понятия «креативность» нет.

В настоящее время исследователи креативности уделяют основное внимание четырём объектам исследования: креативности как процессу; креативной личности, осуществляющей творческий процесс; продукту деятельности креативной личности; среде, формирующей потребность в креативности.

Среди создателей теорий креативности наиболее известным является американский психолог Поль Торренс, начавший свои исследования креативности в 1958 году и посвятивший этой проблеме всю жизнь. П. Торренс определял креативность как процесс: появления чувствительности к проблемам, дефициту знаний, их несообразности, дисгармонии и т.д.; фиксации этих проблем; поиска решений данных проблем, выдвижения гипотез; проверок, изменений и перепроверок гипотез; формулирования результата решения.

Попытку анализа различных точек зрения сделали Т. Тардиф и Р. Стернберг [8. С. 446]. Они подошли с позиции понимания креативности как процесса. Ученые выделяют два наиболее общих подхода: процесс, протекающий в отдельной личности в единицу времени, и процесс, зависимый от системы социальных связей и исторического контекста, то есть выходящей за рамки психологии личности, который может быть отнесен к предмету социальной психологии.

Подход к рассмотрению креативности как процесса, безусловно, интересен, однако, на наш взгляд, здесь речь идет скорее не о креативности, а о творчестве. Ибо именно творчество можно рассматривать как специфический процесс, отличающийся от различных форм адаптивного поведения. Здесь можно согласиться с мнением В.Н. Дружинина, что он происходит не по принципам «потому что» или не «для того чтобы» (казуальному и телеологическому), а «несмотря ни на что», то есть творческий процесс является реальностью, спонтанно возникающей и

завершающейся» [9. С. 159]. Эта точка зрения совпадает с мнением Б. Карлофа и Й. Шумпетера о творчестве как созидательном разрушении. Как «деятельность» определяется творчество и в «Кратком психологическом словаре» под редакцией А.В. Петровского и М.Г. Ярошевского.

Креативность же следует рассматривать как способность, причем способность специфическую. Именно степень креативности определяет уровень и интенсивность творческого процесса. Креативность, как отмечают Г. Фостер и А. Кроплей, может проявляться у одного и того же человека в различных видах деятельности. Т.Р. Yones рассматривает креативность не как единый фактор, а совокупность разных способностей, каждая из которых может быть представлена в разной степени у того или иного индивида.

С нашей точки зрения, наиболее корректное определение креативности дано М.А. Холодной: «Креативность – это способность порождать множество разнообразных оригинальных идей в нерегламентированных условиях деятельности. Креативность в узком значении слова - это дивергентное мышление, отличительной особенностью которого является разнонаправленность и вариативность поиска разных, в равной мере правильных решений относительно одной и той же ситуации. Креативность в широком смысле слова – это творческие интеллектуальные способности, в том числе способность приносить нечто новое в опыт (Ф. Барро), способность порождать оригинальные идеи в условиях разрешения или постановки новых проблем (М. Уаллах), способность осознавать пробелы и противоречия, а также формулировать гипотезы относительно недостающих элементов ситуации (П. Торренс), способность отказываться от стереотипных способов мышления (Дж. Гилфорд)» [10. С. 226].

Креативные личности характеризуются учеными следующим образом:

- их отличает прежде всего повышенная восприимчивость к новым проблемам [11], [12], [13];
- они умеют видеть за счет широты обобщений связь между явлениями, когда она не очевидна, когда явления внешне относятся к разным категориям;

- способны включать предмет или явление в сеть разнообразных и неожиданных связей, относить, казалось бы, к немыслимым категориям. Чем больше подобных включений, тем выше креативность, тем выше беглость мышления;

- им свойственна также гибкость мышления, то есть умение переходить от одного способа решения к другому. Их мозг способен переключаться на работу подсознания и обратно легко и быстро;

- кроме того, они мыслят оригинально, то есть предлагают нетрадиционные способы решения задач, самостоятельные, необычные, остроумные.

Степень креативности определяет уровень и интенсивность творческого процесса. Креативность может проявляться у одного и того же человека в различных видах деятельности, как отмечают Г. Фостер [14. С. 39] и А. Кроплей [15. С. 18]. Психологи рассматривают её не как единый фактор, а как совокупность разных способностей, каждая из которых может быть представлена в разной степени у того или иного индивида.

Психологами установлены основные условия, необходимые для стимуляции креативности: психологическая безопасность, принятие, эмпатическое понимание и свобода от оценок, а также климат психологической свободы, атмосфера открытости и спонтанности.

Е.И. Щербланова полагает, что творческий потенциал человека не может быть развит, возможно лишь его высвобождение. Однако опыт обучения некоторым аспектам и способам креативного поведения и самовыражения, моделирования творческих действий и способностей в различных сферах деятельности демонстрирует существенный рост показателей креативного мышления, а также появление и усиление таких качеств личности, как независимость, открытость новому опыту, чувствительность к проблемам, высокая потребность в творчестве [16].

Возникает вопрос, должны ли специалисты по связям с общественностью обладать особыми способностями к общению для того, чтобы продуктивно взаимодействовать со своими оппонентами, и если да, то какими эти способности должны быть?

Различное понимание сущности способностей предполагает различный подход к их структуре. Однозначного ответа на вопрос о генезисе и развитии способностей психологи дать не могут.

Психологами выделяются несколько их видов – общие и частные способности. Общие способности – это степень интеллектуально-мотивационного развития, то есть степень сформированности общих особенностей психологического механизма личности. Сюда относятся умственные способности, тонкость и точность ручных движений, хорошо развитая память и т.п.

Частные или специальные способности – это психологические особенности индивида, необходимые для достижения творческого успеха в выполнении им конкретного вида деятельности. Развитие специальных способностей опирается на соответствующие задатки, например, музыкальный слух и память [17].

Наряду с общими и специальными ученые выделяют следующие виды способностей: природные/естественные и специфические (в состав которых входят общие и специальные). Данный вид описывается как способности, имеющие общественно-историческое происхождение. Они призваны обеспечивать жизнь и развитие в социальной среде. Среди них можно выделить:

- теоретические;
- практические;
- учебные;
- предметно-деятельностные;
- и, наконец, способности к общению, взаимодействию с людьми.

Некоторые исследователи расширяют этот список, добавляя к нему следующие способности: аналитические, врожденные, профессиональные, изобразительные, умственные, интеллектуальные, художественные, математические, организаторские, паранормальные, технические, психические, спортивные, синтетические, креативные [18].

Несмотря на многообразие перечисленных видов способностей, в данном списке содержится, на наш взгляд, значительная неточность. Это касается последнего вида перечисленных способностей – креативных или творческих. Мы полагаем, что креативность или способность к творчеству должна быть выделена особо, так как она является стимулом для развития всех остальных способностей, их механизмом. Она является фоном, движущей силой как способностей,

так и одаренности (являющейся высоким уровнем развития способностей), таланта и гениальности.

Подводя итоги, отметим, что проблема успешности человека, занимающегося любым видом деятельности, является многогранной - она затрагивает и знания в области структуры самой организации, в которой коммуницирует человек, и наличие у него специфических профессиональных качеств, и формирование у него особых личностных характеристик, которые бы являлись необходимым и вспомогательным фактором в его выполнении его повседневных обязанностей, и многие другие аспекты.

Имидж PR-специалиста предполагает плавный переход его личных качеств в деловые. Первостепенными является открытость и коммуникабельность, то есть общение, которое предполагает коммуникационное взаимодействие людей или социальных групп на разных уровнях, в процессе которого происходит обмен разного рода информацией. Истинный «пиарщик» обязан найти общий язык с любым оппонентом. Специалиста PR можно сравнить с актером, который умеет перевоплощаться в зависимости от ситуации - отстоять свою точку зрения, а при необходимости пойти на компромисс, не считаясь с собственными амбициями.

Всё это говорит о том, что особенность данной профессии изначально предполагает наличие у её представителей креативности, которая может проявляться практически в каждом виде деятельности, она характеризует как личность в целом, так и её отдельные способности. Толчком к возникновению творчества могут быть не только имеющиеся знания, но и восприимчивость к новым идеям, которые направлены на переосмысление устоявшихся стереотипов. Выявление этого потенциала необходимо для работы с ним, для его раскрытия и использования.

Библиографический список

1. Словарь-справочник по социальной психологии / В.Г. Крысько. СПб.: Издательство «Питер», 2003. 416 с.
2. Лисичкин В.А. Шелепин Л.А. Третья мировая информационно-психологическая война. М.: Прогресс, 1999.
3. Платонов Ю.П. Психология коллективной деятельности. СПб.: Питер, 1998. 180 с.

4. Грехем Х.Т., Беннет Р. Управление человеческими ресурсами. М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2003. 203 с.
5. Дзыбов К.М., Мостовая И.В. Инновационное управление: эволюция социальных идей. Ростов-на-Дону, 1996. 187 с.
6. Кричевский Р.Л. Если вы - руководитель. М.: Дело, 1998.
7. Панфилова А.П. Тренинг педагогического общения: Учеб. пособие для студ. высш. учебн. заведений. М.: Издательский центр «Академия», 2006. 336 с.
8. Tardif T., Sternberg R. What we know about creativity? // Sternberg R., Tardif T. (ets.) The nature of creativity. Cambridge: Cambr. Press, 1988. P. 429-446.
9. Дружинин В.Н. Психология общих способностей. СПб.: Издательство «Питер», 1999. 368 с.
10. Холодная М.А. Психология интеллекта: парадоксы исследования. Томск: Изд-во Том. ун-та; М.: Изд-во «Барс», 1997. 392 с.
11. Getzels J.W. P.W. Jackson: Creativity and intelligence. London, New York 1962.
12. Jones T.P. Creative learning in perspective. London Press, 1972.
13. Torrance E.P. Guiding creative talent. New York. 1962. Haddon F. and Lytton H. Teaching approach and divergent thinking abilities. "British Journ. Of Educational Psychology". Vol. 138. 1968.
14. Foster G. Creativity and the Theatre. Macmillan, 1999.
15. Cropley A.G. Creativity. Longman, 1999.
16. Щепланова Е.И. Психологическая диагностика одаренности: проблемы, методы, результаты исследований и практики. М.: Издательство Московского психолого-социального института, 2004. 368с.
17. Немов Р.С. Психология: Учеб. для студентов высш. пед. учеб. заведений: В 3 кн. Кн. 1. Общие основы психологии. 3-е изд. М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1997. 688 с.
18. Рождественский Ю.Т. Немецко-русский словарь по психологии (с указанием русских терминов). М.: РУССО, 1998. 512с.

Сведения об авторе

Чайковская Наталья Александровна
кандидат психологических наук,
доцент кафедры «Профессиональная педагогика и психология»
НГТУ им. Р.Е. Алексеева
E-mail: na4aikovskaya@mail.ru

ХРОНИКА

X Международная научно-практическая конференция «Человек в системе коммуникации: проблемы инновационных трансформаций», 23-24 марта 2011 г.

Пленарное заседание конференции открыл ректор НГЛУ им. Н.А. Добролюбова профессор Б.А. Жигалев, он отметил актуальность темы конференции и проблем, заявленных учеными России и Германии, проанализировал современную социально-культурную ситуацию в мире, складывающуюся в условиях бурного развития цивилизационных процессов информационного общества. Особое внимание было уделено вопросам инновационных трансформаций в свете современных процессов модернизации российской системы образования.

Выступающие затронули актуальные проблемы перехода на двухступенчатую систему высшего образования и необходимость понимания особенностей ценностного сознания современной молодежи (проф. Л.Е. Шапошников, проф. Е.П. Савруцкая, проф. С.Ю. Горлов, проф. Н.Э. Гронская). Анализ философских истоков исследования проблемы соотношения традиций и инноваций в историко-культурном аспекте был посвящен доклад проф. А.А. Федорова. Новые технологии трансформации мирового порядка и их влияние на современные духовные процессы и ценности молодежного массового сознания рассматривались в докладе А.В. Прудника. Актуальные проблемы журналистики и в целом влияние СМИ на молодежное ценностное сознание и мотивацию поведения были представлены в докладах проф. О.Н. Савиновой и проф. М. Херманна (Германия). Большой интерес вызвал доклад директора Нижегородского государственного академического театра оперы и балета А.Д. Ермаковой. В своем сообщении она затронула наболевшую проблему необходимости воспитания молодежи на лучших традициях классической культуры. В докладе проф. В.Кнаппа (Германия) шла речь об особенностях социализации личности.

С согласия присутствующих членов конференции секции были проведены в форме круглых столов. Дискуссионный характер носили вынесенные на обсуждение следующие вопросы:

Культурная глобализация имеет несколько сценариев своего развертывания. Можно ли найти рычаг, чтобы повернуть общественное развитие в нужное русло?

Может ли современная технокультура быть источником инновационного сознания?

Действительно ли предложенная форма сетевых сообществ может развиваться в модель будущих гражданских коммуникаций?

Кто в современном обществе выступает субъектом инновационных процессов?

Участники конференции пришли к выводу, что дальнейшего рассмотрения и осмысления требуют такие вопросы, как необходимость концептуализации проблемы инноваций; исследование особенностей взаимодействия технологических и ценностных основ инновационных процессов современного мира; влияние инновационных технологий на углубление угроз гуманитарных рисков, вызванных их проникновением во все сферы человеческой жизнедеятельности.

В ходе обсуждения докладов, посвященных проблемам модернизации образования, были рассмотрены такие проблемы, как особенности информационно-коммуникационных инноваций в сфере образования и анализ коммуникационных инноваций, используемых с целью повышения качества образования и совершенствования методики преподавания.

Большой интерес вызвала работа студенческой секции в форме докладов, дискуссий и презентаций проектов студентами российских и зарубежных вузов. Следует отметить блестяще подобранную тематику выступлений студентов ННГУ им. Н.И. Лобачевского, НГТУ им. Р.Е. Алексеева; НГЛУ им. Н.А. Добролюбова, Нижегородского филиала Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики», Владимирского филиала НГЛУ им. Н.А. Добролюбова, а также Высшей педагогической школы г. Вайнгартена (Германия).

Помимо докладов, студенты представили на рассмотрение аудитории разработанные проекты с использованием средств визуализации (мультимедийного оборудования) Были продемонстрированы программы по созданию новых туристических маршрутов, направленные на поддержание имиджа Нижнего Новгорода и работы музеев города. Кроме культурологической тематики были рассмотрены интересные проекты студентов по экономическим и социальным проблемам.

По итогам работы секций были выработаны рекомендации:

Вследствие постоянного и динамичного обновления технической оснащенности информационно-коммуникационного взаимодействия в условиях современной цивилизации и широком распространении новых технических возможностей в обществе необходимо выдвинуть исследования современных социальных и антропологических процессов, происходящих под влиянием этих тенденций, в разряд приоритетных.

Совместными усилиями ученых и соответствующих отделов администрации различного уровня осуществлять мониторинг изменений,

происходящих с людьми и обществом под влиянием новых информационно-коммуникационных технологий.

Вследствие отмечаемого современными исследователями изменения языка в сторону редуccionных процессов, происходящих под влиянием современных информационно-коммуникационных технологий, должны быть приняты меры правового, просветительского, технологического порядка для ограничения негативного воздействия на язык со стороны новых технологий.

Необходимы расширение и активизация процессов разработки и внедрения новых информационно-коммуникационных инноваций в образовательных структурах и образовательном процессе и привлечение к этой работе молодых исследователей, аспирантов, студентов.

Е.П. Савруцкая

XIII Международная конференция Нижегородской ассоциации преподавателей английского языка NNELTA «Teaching English for Competence», 25-26 апреля 2011 г.

25-26 апреля 2011 года Американский центр и кафедра английского языка и американистики НГЛУ им. Н.А. Добролюбова, коллективный член NNELTA, провели XIII Международную конференцию Нижегородской ассоциации преподавателей английского языка NNELTA «Teaching English for Competence».

В работе конференции приняли участие около 200 ученых-лингвистов, руководителей образовательных учреждений разного уровня, атташе по вопросам образования Посольства США Тони Халл, руководители НКО «Youth Share International» Чарльза и Лили Ноблок (г. Стоктон, Калифорния), сенаторы Шэннон Шелленберг, Кей Роллисон и Майк Фрерикс, учителя английского языка школ Нижнего Новгорода и Нижегородской области.

С приветствием к участникам конференции обратились ректор НГЛУ им. Н.А. Добролюбова проф. Б.А. Жигалёв, первый Президент NNELTA директор американского центра НГЛУ М.С. Красильникова, проректор по научной работе НГЛУ проф. Е.С. Гриценко, Президент NNELTA-2011 заслуженный учитель РФ Э.А. Казакова.

Два пленарных доклада на открытии конференции вызвали активное обсуждение: «Методическая наука в педагогической деятельности учителя иностранного языка» проф. А.Н. Шамова (НГЛУ) и «Competence and

English as an International Language: Implications for Teaching» атташе по вопросам образования Тони Халл.

Кроме секционных заседаний согласно программе совместной научной работы были проведены разнообразные творческие мастерские, которые за счет своей информативности также вызвали большой практический интерес у участников конференции.

Состоялись два круглых стола с участием американских сенаторов, представлявших Калифорнию, Иллинойс и Аляску. В качестве модераторов выступили проф. В.Г. Тихонов («Аляска вчера, сегодня и завтра») и доц. И.В. Лабутова («Глобальные проблемы и вызовы XXI века»). На секционных заседаниях были заслушаны выступления 62 участников конференции.

Работа завершилась презентациями учебных материалов нового поколения издательств Pearson Education и Oxford University Press – спонсоров конференции. Участие иногородних представителей конференции было в значительной степени обеспечено за счет гранта Посольства США.

М.С. Красильникова

**Третья Международная научная конференция
«Проблемы теории, практики и дидактики перевода»,
5-7 апреля 2011 года**

Проведение научных конференций, посвященных проблемам переводоведения, переводческий факультет НГЛУ им. Н.А. Добролюбова (ассоциированный член Союза переводчиков России) считает своим долгом и делом чести. Уже в третий раз он провел представительную международную научную конференцию «Проблемы теории, практики и дидактики перевода».

На конференции было представлено более тридцати вузов России, ближнего и дальнего зарубежья; в числе ее участников – не только научные исследователи и преподаватели, но и переводчики-практики, а также представители переводческих компаний.

С самого начала организаторы конференции поставили перед собой задачу не просто дать участникам возможность рассказать о результатах научных исследований в области перевода, переводоведения, теории межкультурной коммуникации и методики преподавания перевода, но и создать условия, в которых коллеги могли бы поделиться своими соображениями о состоянии переводческого дела в стране, показать, какие

формы работы используются ими в процессе подготовки переводчиков, обменяться мнениями об особенностях организации профессиональной подготовки переводчиков.

Именно поэтому формат конференции был несколько необычным: помимо привычных заседаний с докладами он включал мастер-классы и встречи опытных преподавателей и переводоведов с преподавателями – участниками конференции и студентами переводческого факультета. Подобная практическая направленность является несомненным отличием конференции, проводимой переводческим факультетом НГЛУ, от прочих мероприятий подобного рода.

Приветствуя участников конференции, ректор НГЛУ им. Н.А.Добролюбова профессор Б.А. Жигалёв отметил, что «переводческая профессия в последние два десятилетия приобрела массовый характер, растет потребность в переводчиках, и эту потребность изо всех сил стараются удовлетворять вузы, направившие своих представителей на нашу конференцию». Он также подчеркнул, что «...участие коллег в конференции даст возможность обсудить столь насущные проблемы, связанные с подготовкой переводчиков, проблемы, в значительной степени обострившиеся в связи с переходом российской системы образования на двухуровневую систему подготовки специалистов».

В своем приветствии к участникам конференции Президент Союза переводчиков России Л.О. Гуревич отметил важность проведения подобных конференций для сплочения переводческого сообщества страны, а также значительную роль переводческого факультета НГЛУ в процессе единения переводческих сил. Президент СПР выразил надежду, что со временем проводимая в НГЛУ конференция достигнет уровня известных «Федоровских чтений».

Научную составляющую конференции открыл своим докладом руководитель отделения устного перевода Института перевода и международных отношений Страсбургского университета Бенуа Делатр. Темой его выступления стала роль перевода с листа в практике синхронного перевода и в профессиональной подготовке переводчиков. На пленарном заседании также выступили доктор культурологии, профессор М.А. Кулинич (г. Самара), доцент кафедры теории и практики английского языка и перевода НГЛУ В.В. Сдобников, зав. кафедрой перевода английского языка МГЛУ Д.М. Бузаджи. Завершило пленарное заседание выступление преподавателя Университета г. Линца, опытного судебного переводчика Ольги Грубер, которая рассказала об особенностях организации судебного перевода в Австрии, о сертификации судебных (присяжных) переводчиков, требованиях к ним и специфике работы.

В рамках конференции было организовано пять секций: «Проблемы общей теории перевода», «Проблемы практики перевода и переводческой лексикографии», «Проблемы профессиональной подготовки переводчиков», «Художественный текст на пересечении культур» и «Проблемы изучения межкультурной коммуникации, языка и речи». Сказать, что палитра тем, представленных в докладах выступающих, была весьма разнообразной – значит ничего не сказать. Вполне понятно, что исследователей интересуют самые разные аспекты переводческой деятельности, дидактики перевода и функционирования языка. Отрадно, что многие исследования отличаются несомненной актуальностью и практической направленностью, даже если они осуществляются в рамках теории перевода. Не удивительно, что многие высказанные соображения показались слушателям весьма спорными, о чем, в частности, свидетельствуют горячие, порой ожесточенные дискуссии, разгоравшиеся на секционных заседаниях.

Несомненно, самым ярким событием второго дня конференции стал мастер-класс преподавателя Страсбургского университета Бенуа Делатра. В ходе занятия со студентами отделения французского языка переводческого факультета профессор Б.Делатр продемонстрировал формы работы, имеющие целью выработать у студентов навыки перевода с листа. Присутствующие убедились в том, насколько удачным может быть сочетание методического мастерства с живым, непосредственным, неформальным стилем проведения занятия.

Программа третьего, заключительного дня конференции, началась с пленарного заседания. Перед участниками выступила известный переводовед и переводчик, преподаватель Магдебургского университета Кристиана Норд. Профессор Норд представила основы известной скопос-теории, которая акцентирует внимание на том, что перевод – это деятельность, всегда направленная на достижение определенной цели. Следует заметить, что К. Норд уже во второй раз участвует в конференции, проводимой переводческим факультетом НГЛУ, и, следовательно, ее участие также можно рассматривать как одну из добрых традиций, на продолжение которых мы надеемся.

Очень актуальным был доклад докт. пед. наук, профессора Е.Р. Поршневой «Подготовка профессиональных переводчиков в свете нового Государственного образовательного стандарта», подготовленный совместно с деканом переводческого факультета, доцентом И.Ю.Зиновьевой.

Завершилось пленарное заседание выступлением переводчицы из Австрии Веры Ахаммер, которая рассказала об особенностях так

называемого «естественного», то есть непрофессионального перевода, осуществляемого, как правило, детьми в мультилингвальных сообществах.

После пленарного заседания профессор Б. Делатр провел еще один мастер-класс, на этот раз со студентами отделения английского языка переводческого факультета.

Следует заметить, что на этом практическая часть конференции не закончилась. После завершения основной программы профессор К. Норд еще более недели читала лекции и проводила мастер-классы на переводческом факультете НГЛУ, познакомив слушателей с разными аспектами лингвистической теории перевода, преподносимой с позиций скопос-теории.

Можно с полным основанием утверждать, что все задачи, поставленные организаторами конференции, были выполнены. Успех конференции подтверждается отзывами ее участников, которые отметили безупречную организацию этого мероприятия и его высокий научно-практический уровень. Нет сомнения в том, что традиция проведения международной конференции «Проблемы теории, практики и дидактики перевода» успешно продолжится в будущем.

*В.В. Сдобников,
Председатель Нижегородского отделения СПР*

ВЕСТНИК
Нижегородского государственного лингвистического
университета им. Н.А. Добролюбова

Выпуск 15

Редактор: Л.П. Шахрова

Лицензия ПД № 18-0062 от 20.12.2000 г.

Подписано в печать 30.09.2011

Формат 60x90 1/16

Печ. л. 16,9

Тираж 500 экз.

Цена договорная

Заказ

Типография НГЛУ им. Н.А. Добролюбова
603155, Нижний Новгород, ул. Минина, 31а