

Министерство образования и науки Российской Федерации

Федеральное государственное бюджетное образовательное

учреждение высшего образования

«НИЖЕГОРОДСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ

ЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ

им. Н.А. Добролюбова»

(НГЛУ)

ВЕСТНИК

Нижегородского государственного

лингвистического университета

им. Н.А. Добролюбова

Выпуск 41

Нижний Новгород

2018

*Печатается по решению редакционно-издательского совета
НГЛУ*

Вестник Нижегородского государственного лингвистического университета им. Н.А. Добролюбова. Вып. 41. – Н. Новгород: НГЛУ, 2018. – 240 с.

ISSN 2072-3490

Главный редактор

Б.А. Жигалев

Редакционная коллегия:

М.А. Викулина (*зам. главного редактора*), А.Ю. Курмелев (*отв. секретарь*), К.Э. Безукладников (Пермь), М.К. Бронич, В.М. Бухаров, М.А. Грачев, Е.Н. Дмитриева, В.И. Карасик (Волгоград), Л.П. Крысин (Москва), М.М. Лебедева (Москва), Н.В. Макшанцева, М.И. Никола (Москва), О.Г. Оберемко, Е.Р. Поршнева, Е.П. Савруцкая, Т.Н. Синеокова, В.В. Сдобников, В.М. Строгоцкий, С.В. Устинкин, Д. Боксэ (США), Д. Марке (Бельгия), Д. Мийе-Жерар (Франция), У. Реннер-Хенке (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 07.06.2008 г.

Журнал включен в Перечень ведущих рецензируемых научных журналов и изданий ВАК РФ

ISSN 2072-3490

© НГЛУ, 2018

Ministry of Education and Science of the Russian Federation

NIZHNY NOVGOROD LINGUISTICS UNIVERSITY

VESTNIK
of Nizhny Novgorod Linguistics University

Issue 41

Nizhny Novgorod

2018

**Vestnik of Nizhny Novgorod Linguistics University. Issue 41. –
Nizhny Novgorod: Nizhny Novgorod Linguistics University,
2018. – 242 p.**

ISSN 2072-3490

Editor-in-Chief

B. Zhigalev

Editorial Board:

M. Vikulina (*Deputy Editor-in-Chief*), A. Kurmelev (*Executive Secretary*),
K. Bezukladnikov (Perm), M. Bronich, V. Bukharov, M. Grachev,
E. Dmitryeva, V. Karasik (Volgograd), L. Krysin (Moscow), M. Lebedeva
(Moscow), N. Makshantseva, M. Nikola (Moscow), O. Oberemko,
E. Porshneva, E. Savrutskaya, T. Sineokova, V. Sdobnikov,
V. Strogetsky, S. Ustinkin,
D. Boxer (USA), D. Markey (Belgium), D. Millet-Gérard (France),
U. Renner-Henke (Germany), K. Fliedl (Austria), S. Freels (USA)

ISSN 2072-3490

© НГЛУ, 2018

СОДЕРЖАНИЕ

ЯЗЫК И КУЛЬТУРА

| | |
|---|----|
| А.С. Волгина (<i>Нижний Новгород</i>) Локализация художественного текста в ситуации внутриязыкового перевода..... | 11 |
| А.Д. Енина (<i>Нижний Новгород</i>) О понятии «свойство» в лингвистике..... | 21 |
| Б.А. Жигалев (<i>Нижний Новгород</i>) Лингвистическая безопасность как фактор укрепления российской государственности | 32 |
| Т.Ю. Колосова, Н.В. Коробова, О.А. Уханова (<i>Нижний Новгород</i>) Кинотекст как средство реализации (кино)дискурса | 39 |
| И.Б. Копенкина, Е.Г. Скребова (<i>Воронеж</i>) Особенности семантико-структурного устройства сложноподчиненных атрибутивных предложений с временным значением в релятивно-номинативном аспекте анализа | 48 |
| В.В. Кузнецов (<i>Нижний Новгород</i>) Просодические средства реализации модально-эмоциональной коннотации «настойчивость» в немецкоязычном парламентском дискурсе | 61 |
| В.И. Курышева, С.Е. Бугрова, С.А. Мансурова (<i>Нижний Новгород</i>) Особенности репрезентации национального концепта <i>American dream</i> в американской языковой культуре (на материале корпуса текстов <i>СОСА</i>) | 71 |
| Е.Г. Ножевникова, М.П. Проскурякова (<i>Нижний Новгород</i>) Фикциональные типажи в концептуальной картине мира и специфика их репрезентации в языке (на примере лингвокультурного типажа «волшебник») | 83 |

М.В. Сергеева (*Нижний Новгород*)
Специфика употребления английских социальных титулов в современной учебной литературе..... 94

Чжан Цзяфэн (*Москва, КНР*)
О проблеме мотивированности интернациональных терминов в составе русской лингвистической терминологии 108

А.О. Эзех (*Москва*)
Тактика аппроксимативной инверсии в директивных речевых актах 116

ХУДОЖЕСТВЕННЫЙ ТЕКСТ НА ПЕРЕСЕЧЕНИИ КУЛЬТУР

И.С. Разина (*Нижний Новгород*)
Концепция образования: эмпирическое vs поэтическое в романе Д. Амонда «Скеллинг» 126

МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ И ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ. АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ

Л.А. Борисова (*Воронеж*)
Разработка курса по юридическому переводу 134

Н.Д. Гальскова (*Москва*)
Образовательная политика в отношении иностранных языков в социокультурном контексте современного мира 144

Д.В. Еныгин (*Москва*)
Структурные особенности функционирования мультикультурной образовательной среды 160

М.В. Золотова, Н.В. Каминская (*Нижний Новгород*)
Отношение студентов к перспективе внедрения предметно-языкового интегрированного обучения 169

| | |
|--|-----|
| А.Ю. Ивлева (<i>Саранск</i>) Формирование переводческого мышления в рамках практического курса первого иностранного языка | 178 |
| Л.М. Левина (<i>Нижний Новгород</i>) Роль читательской компетентности в самостоятельной работе студента в контексте модернизации высшей школы | 189 |
| Л.Ю. Обухова (<i>Москва</i>) Иностранный язык как фактор, формирующий социальную позицию российского студента | 204 |
| В.В. Сафонова (<i>Москва</i>) Актуальные социокультурные проблемы методического проектирования учебной литературы для изучения русского языка как иностранного | 214 |

РЕЦЕНЗИИ

| | |
|--|-----|
| И.Н. Кабанова (<i>Нижний Новгород</i>) Актуальные направления контактной вариантологии: английский язык в Восточной Азии. Рецензия на монографию: Федоров В.В. Восточноазиатский английский: язык и менталитет: Монография. Петропавловск-Камчатский: Изд-во КамГУ им. Витуса Беринга, 2016. 200 с. | 227 |
| В.В. Шервашидзе (<i>Москва</i>) Особенности монологического повествования во французском романе XX века. Рецензия на монографию: Балашова Т.В. Монологическое повествование от Марселя Пруста к «новому роману». Монография. Москва: Изд-во ИМЛИ им. А.М. Горького РАН, 2016. 462 с. | 232 |

ХРОНИКА

| | |
|--|-----|
| Круглый стол, посвященный 95-летию со дня рождения заслуженного деятеля науки Российской Федерации, доктора филологических наук, профессора Ю.М. Скребнева | 237 |
|--|-----|

CONTENTS

LANGUAGE AND CULTURE

| | |
|--|----|
| Arina Volgina (<i>Nizhny Novgorod</i>) Localization of Fictional Text in the Situation of Intralingual Translation | 11 |
| Anna Enina (<i>Nizhny Novgorod</i>) The Notion of “Property” in Linguistics | 21 |
| Boris Zhigalev (<i>Nizhny Novgorod</i>) Linguistic Security as a Factor in Strengthening the Russian State System | 32 |
| Tatiana Kolosova, Natalia Korobova, Olga Ukhanova (<i>Nizhny Novgorod</i>) Film Construct as Realization of Film Discourse | 39 |
| Irina Kopyonkina, Ekaterina Screbova (<i>Voronezh</i>) The Semantic Structure of Complex Attributive Constructions in Sentences with Temporal Meaning within the Relative-Nominative Aspect of Analysis | 48 |
| Vladimir Kuznetsov (<i>Nizhny Novgorod</i>) Prosodic Expressions of Persistence in the German Parliamentary Discourse | 61 |
| Valentina Kuryшева, Svetlana Bugrova, Svetlana Mansurova (<i>Nizhny Novgorod</i>) The National Concept ‘American Dream’ in the Contemporary American English Culture (as reflected in COCA) | 71 |
| Elena Nozhevnikova, Mayya Proskuryakova (<i>Nizhny Novgorod</i>) Fictional Character Types in the Conceptual World Image and Specificity of their Verbal Representation (the case of Linguocultural Character Type “Magician”) | 83 |
| Marina Sergeyeva (<i>Nizhny Novgorod</i>) The Usage of Social Titles in Modern Textbooks | 94 |

| | |
|--|-----|
| Zhang Jiafeng (<i>Moscow, PRC</i>) On Motivation of International Terms in Russian Linguistic Terminology | 108 |
| A.O. Ezeh (<i>Moscow</i>) Approximate Inversion Tactics in Directive Speech Acts | 116 |
| CROSS-CULTURAL ASPECTS OF LITERARY DISCOURSE | |
| Irina Razina (<i>Nizhny Novgorod</i>) Empirical Education vs Poetic Knowledge in <i>Skellig</i> by David Almond | 126 |
| CROSS-CULTURAL COMMUNICATION AND FOREIGN LANGUAGE TEACHING. TOPICAL ISSUES IN EDUCATION | |
| Lidia Borisova (<i>Voronezh</i>) Developing a Course in Legal Translation | 134 |
| Natalia Galskova (<i>Moscow</i>) Foreign Language Education Policy in the Socio-Cultural Context of the Modern World | 144 |
| Dmitrii Enygin (<i>Moscow</i>) Structural Foundations of a Multicultural Educational Environment | 160 |
| Marina Zolotova, Natalya Kaminskaya (<i>Nizhny Novgorod</i>) Students' Attitude to Taking CLIL Courses | 169 |
| Alina Ivleva (<i>Saransk</i>) Developing Professional Thinking in Future Translators / Interpreters through Foreign Language Courses | 178 |

| | |
|--|-----|
| Lyudmila Levina (<i>Nizhny Novgorod</i>) The Role of Reading Competence in Independent Learning of University Students in the Context of Modernization of Higher Education | 189 |
| Larisa Obukhova (<i>Moscow</i>) Foreign Language as a Factor in Shaping Russian Students' Social Attitudes | 204 |
| Victoria Safonova (<i>Moscow</i>) Current Sociocultural Challenges in Designing Educational Materials for Learning Russian as a Foreign Language | 214 |

REVIEWS

| | |
|--|-----|
| Irina Kabanova (<i>Nizhny Novgorod</i>) Current Studies of Contact Variantology: The English Language in East Asia: A review of the monograph by V.V. Fyodorov <i>East- Asian English: Language and Mentality</i> / V.V. Fyodorov, ed. Petropavlovsk-Kamchatsky: KamGU Press, 2016. 200 p. | 227 |
| Vera Shervashidze (<i>Moscow</i>) Peculiarities of Monologue Narration in French Novels of the 20 th Century: A review of the monograph by T.V. Balashova <i>Monologue Narration from Marcel Proust to "the New Novel"</i> / T.V. Balashova, ed. Moscow: IMLI Press, 2016. 462 p. | 232 |

CHRONICLE

| | |
|---|-----|
| Round Table in honor of the 95 th anniversary of the late Dr. Yuri M. Skrebnev, Full Professor, Doctor of Philology, and Honored Scholar of the Russian Federation | 237 |
|---|-----|

ЯЗЫК И КУЛЬТУРА

УДК 81'255.2

ЛОКАЛИЗАЦИЯ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА В СИТУАЦИИ ВНУТРИЯЗЫКОВОГО ПЕРЕВОДА

А.С. Волгина

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

Статья посвящена проблеме локализации художественного текста в случае переадресации его читательской аудитории, владеющей языком оригинала, но обладающей иным культурным опытом, нежели имплицированный читатель оригинала.

Ключевые слова: художественный перевод, интернационализация, локализация, Р. Киплинг, Дж.К. Роулинг.

Localization of Fictional Text in the Situation of Intralingual Translation

Arina Volgina

The article discusses the problem of localization of fictional text when it is re-addressed to an audience sharing the linguistic background but not the cultural background with the original target reader.

Key words: literary translation, internationalization, localization, transediting, R. Kipling, J.K. Rowling.

Рассуждая о меняющейся роли перевода в современных условиях, переводоведы уделяют особое внимание «интернационализации» и «локализации» вербальных продуктов. Так, А. Пим отмечает, что «основные концепции локализации могут многое сказать о том, как работает перевод в глобализирующемся мире» [1] (здесь и далее перевод англоязычных источников наш. – А.В.). Интернационализация предполагает создание продукта с максимально универсальными свойствами, чтобы он мог использоваться в различных языковых и культурных контекстах. А в процессе локализации продукт «приводят в лингвистическое и культурное соответствие с целевой локацией (страной / регионом и языком), где он будет использоваться и продаваться» [1]. Хотя преимущественно эти понятия относятся к переводу и адаптации

программных продуктов, инструкций и вебсайтов, А. Пим полагает, что даже в области художественного перевода они могут найти применение. Он ссылается на опыт Е. Хеммунгс Виртен, исследовавшей процесс «транснациональной издательской деятельности» [2]. Издательский дом *Harlequin*, где работала исследовательница, занимается переводом и публикацией массовой литературы (любовных и женских романов), оригиналы которых поступают в основном из Канады, Великобритании и США, в разных странах мира, на 24 языках. Чтобы описать процесс адаптации этих текстов для шведской аудитории, Хеммунгс Виртен вводит термин *transediting* – «переводоредактура» [2. Р. 125]: это комбинация межъязыкового перевода и внутриязыкового [3], предполагающего сокращение, изменение сюжетных линий и стиля произведения так, чтобы конечный текст соответствовал читательским ожиданиям. Целью перевода в данном случае является не сохранение, насколько возможно, самобытности оригинала, а создание продукта, который будет иметь успех на книжном рынке Швеции: лучше, чтобы книга осталась «неправильно понятой», а не непрочитанной [2. Р. 127].

Если необходимость межъязыкового перевода в данном случае очевидна, то локализация текста вразрез с авторским замыслом оправдывается, вероятно, тем, что исходное произведение является в большой степени результатом интернационализации: книги в жанре женского романа повсеместно демонстрируют ожидаемый набор сюжетных ходов, сцен, героев, усредненный стиль и, как правило, невысокую художественную ценность.

Но следует ли ожидать, что в эпоху глобализации процесс локализации распространится на транснациональные издания всех слоев художественной литературы? Прецеденты существуют – причем в случаях, когда межъязыковой перевод, казалось бы, не требуется.

В качестве одного из ранних экспериментов по локализации художественного текста, осуществленного в условиях колониальной экспансии Британской Империи, можно рассмотреть работу Р. Киплинга над переизданиями своего сборника рассказов *Plain Tales from the Hills*. Газетные публикации этих рассказов и первые издания (1888 и 1889 годов) в Калькутте были рассчитаны на «англо-индийцев» – в эту категорию попадали и британские колониальные служащие, и местные уроженцы, получившие «английское»

воспитание: так определял свою национальную принадлежность и сам Киплинг.

По определению Э. Резерфорда, сборник *Plain Tales from the Hills* представлял собой «ключевой документ англо-индийской жизни» (*a key document of Anglo-Indian life*) [2. P. x]: эти рассказы изобиловали местными реалиями, отсылками к конкретным местам, лицам и событиям колониальной жизни, а также многочисленными варваризмами – заимствованиями из местных диалектов, которые первые читатели Киплинга, разделявшие его культурный опыт, воспринимали как естественную часть лингвистического ландшафта.

Однако в 1890 году Киплинг берется за подготовку сборника к публикации в метрополии – в издательстве *Macmillan and Co.* При редактировании он осуществляет локализацию – а точнее, «антилокализацию» своей прозы, удаляя из нее элементы англо-индийского *vernacular* и приближая ее к нормам современного ему английского языка. Э. Резерфорд выделяет целый ряд подобных правок: *memsahib* => *a white woman* [4. P. 7–8]; *the shroff* => *the bankers* [4. P. 18]; *dead on the charpoy* => *dead on the bed* [4. P. 20]; *chamar or faquir* => *hide-dresser or priest* [4. P. 24]; *mimbar-board* => *'sounding board'* [4. P. 25]; *kul* => *to-morrow* [4. P. 55]; *the day's bazaar* => *the day's market* [4. P. 60]; *a good, sound, pukka one* => *a good, sound one* [4. P. 76]; *chaprassi* => *orderely* [4. P. 77]; *Hauksbee Sahib ki Mem* => *Mrs Hauksbee* [4. P. 79]; *a jhairun* => *a towel* [4. P. 86]; *dal-bhat and kijri* => *water and rice* [4. P. 87]; *bhoosa* => *hay* [4. P. 91]; *jats* => *farmers* [4. P. 148]; *methrani / metrani* => *sweeper* [4. P. 181]; *a mehter* => *a sweeper* [4. P. 182]; *the Kansamah* => *the servants* [4. P. 199].

К счастью, Киплинг все же оставляет в текстах достаточное количество вернакулярных слов – понятных в контексте или благодаря введенному в текст авторскому пояснению (*sais* => *a sais or groom* [2. P. 26]; *a purdah nashin* => *a purdah nashin or woman who lives behind the veil* [2. P. 32]), сохраняя стилистическую и культурную самобытность своих рассказов. Он пытается найти баланс: снять часть лингвокультурных трудностей для читателя из метрополии, не знакомого с колониальным бытом, и при этом не разрушить художественную структуру оригинального текста.

Интересно, что массовая серия *Wordsworth Classics* по сей день воспроизводит именно макмиллановскую редакцию этого цикла для

англоязычных читателей во всем мире. На этот вариант, судя по всему, ориентируется и первый русский переводчик цикла Е.Н. Киселев, а вот М.И. Клягина-Кондратьева, ориенталист-индолог, издавшая свои переводы в год смерти писателя, работает по первому калькуттскому изданию, ставя русского читателя в коммуникативную ситуацию британского читателя, получившего вариант для англо-индийца (*Miss Youghal's Sais*, Калькутта => *Macmillan* => Киселев => Клягина-Кондратьева): *chamar or faquir* => *hide-dresser or priest* => фокусник или факир => чамар или факир; *under the mimbar-board* => *under the sounding board* => под навесом кафедры => под мимбаром; *a sais* => *a sais or groom* => саис-слуга => саис) [5; 6].

Таким образом, Киплинг осознает лингвокультурные трудности, с которыми столкнутся при знакомстве с его прозой англофоны, не разделяющие его культурный опыт в индийской его части, но пошел лишь на частичные уступки, так что рассказы его для читателя из метрополии звучат существенно более экзотично, чем для колониального служащего, в речь которого местные варваризмы вплетаются естественно, благополучно сочетаясь с артиклями и приобретая английские эпитеты.

Отметим все же, что Киплинг в процессе локализации своих рассказов руководствуется скорее интуицией, чем академическим знанием различий между *Anglo-Indian vernacular* и современным ему нормативным английским. Интереснее рассмотреть пример из современной литературы, когда *transediting* осуществляется профессиональным редактором, осознающим конъюнктуру книжного рынка, на который предстоит выйти произведению, созданному в контексте иной культуры и внетекстовой реальности.

Книги Дж.К. Роулинг о юном чародее Гарри Поттере можно относить к детской литературе или массовой литературе, но в основе их художественной структуры остроумная пародия на систему образования в британских закрытых школах и другие фрагменты английских культурных мифов и повседневной реальности.

Права на издание романов Роулинг приобрели *Bloomsbury Publishing* в Великобритании и *Scholastic Press* в США. В отличие от большинства своих британских коллег писательница дала согласие на локализацию своих произведений для читательской аудитории США. Вероятнее всего, как у начинающего автора, которому еще только предстоит выйти на книжный рынок Америки, выбора у нее и не

было, а редаKTура была условием контракта. Тем не менее, когда в интервью для сайта сети книжных магазинов США *Borders* Роулинг задали вопрос об изменениях, внесенных в американский вариант ее книг, она ответила: «В рукописи было сделано совсем немного изменений. Мы с моим американским редактором Артуром Левайном решили, что слова нужно заменять только там, где, по нашим ощущениям, они были бы непонятны, даже в контексте, американскому читателю. Я уже слышала критику от других британских писателей о том, следует ли вообще разрешать что-либо менять, но я чувствую, что естественное продолжение этого спора – это взять и сказать французским и датским детям, что мы не собираемся переводить Гарри Поттера, так что лучше им взять и выучить английский язык» [7]. Таким образом, Дж.К. Роулинг практически приравнивает американское издание своих романов к переводу на иностранные языки и указывает, что редаKTура полностью определялась лингвокультурными требованиями, а не художественным вкусом редактора.

Естественно в первую очередь была проведена локализация орфографии и ряда грамматических структур, приведенных в соответствие нормам *Standard American English*. Эти, на первый взгляд, чисто формальные замены выполняют и культурную функцию: текст в британской орфографии и грамматике был бы сразу опознан американским читателем как «чужой», а Роулинг на тот момент было необходимо «стать своей» на заокеанском книжном рынке. Но далее локализация вышла на лексический уровень – и здесь требование «понятности для аудитории» начало вступать в конфликт с требованием сохранения национально-культурного своеобразия художественного произведения.

Выделяются две основные «переводческие ситуации»:

I. Для обозначения одного и того же (внешне и / или функционально) предмета, действия или явления в Великобритании и США используются разные слова и выражения. Для обеспечения понимания текста американским читателем достаточно заменить британское выражение американским:

(BE => AE) *dustbin* => *trash can* (мусорный бак); *cooker* => *stove* (кухонная плита); *video recorder* => *VCR* (видеомагнитофон); *post* => *mail* (почта); *food mixer* => *food processor* (кухонный комбайн); *trolley* => *cart* (багажная тележка); *ice lolly* => *ice pop* (мороженое на

палочке); *jacket potato* => *baked potato* (картофель, запеченный «в мундире»); *sweets* => *candy* (конфеты, сладости); *holiday* => *vacation* (отпуск, каникулы); *packet of crisps* => *bag of chips* (упаковка чипсов); *chips* => *fries* (картошка, жаренная соломкой, картофель фри); *sports lesson* => *gym* (урок физкультуры); *car park* => *parking lot* (открытая парковка); *multi-storey car park* => *multilevel parking garage* (крытая многоярусная парковка); *roundabout* => *carousel* (карусель); *motorway* => *highway* (скоростная автострада); *note* => *bill* (банкнота); *news reader* => *newscaster* (диктор программы новостей); *barman* => *bartender* (бармен); *rucksack* => *backpack* (рюкзак); *ticket box* => *ticket inspector's stand* (будка билетного контролера на ж/д станции); *lot* => *bunch* (группа, компания); *gawp* => *gawk* (глазеть); *come in useful* => *come in handy* (прийтись кстати); *trainers* => *sneakers* (кеды, кроссовки); *cinema* => *movies* (кинотеатр); *football* => *soccer* (футбол), *pitch* => *field* (спортивная площадка для командных игр) *bobble hat* => *bonnet* (вязаная шапка с помпоном) [8; 9].

Разумеется, все эти замены делают текст более «естественным» для американского читателя, хотя нелегко поверить, что оригинальные слова и выражения были бы непонятны для него в контексте – тем более, в контексте британской действительности, отраженной в тексте.

Особенно интересны случаи, где разница в наименовании предметов обусловлена происхождением этих наименований от имен собственных. Так, первые британские производители клейкой ленты зарегистрировали свой товар под названием *Sellotape*, а американские назвали свой продукт *Scotch tape*. Оба товарных знака стали именами нарицательными, так что замена в данном контексте вполне эквивалентна; однако если она вызвана тем, что оригинальный вариант был бы «непонятен американскому читателю даже в контексте», то во втором томе этот читатель обречен также на непонимание забавного каламбура: для починки волшебных предметов герои используют там *spellotape* – волшебный скотч, название которого созвучно британскому, но составлено из корней *spell* – «заклинание» и *tape* – «лента». Фруктовое желе – *jelly* – появляется под американской товарной маркой *Jell-O*, ассоциируемой читателем США с тем же продуктом, но выглядящей несколько неуместно среди лакомств, поданных в британской закрытой школе. Любопытно, что глагол «пылесосить» в британском варианте *to*

hoover происходит от названия американской марки пылесосов *The Hoover Company*, доминировавшей на рынке Великобритании в первой половине XX века, тогда как американцы сохраняют верность термину *to vacuum*, введенному британским инженером Х.С. Бутом, – что и отразилось в тексте рассматриваемого романа.

II. Предмету, явлению или деятельности, характерным для британской действительности, нет прямого аналога в американской, вследствие чего необходим поиск функционального аналога или замена реалии.

Любимые английские сладости Дамблдора *sherbet lemon* (леденец с шипучей начинкой, которая «взрывается» на языке, отчего вкус из сладкого резко становится кислым) уступают место *lemon drop* (лимонному леденцу в форме миниатюрного лимона); вместо устаревшей *cine-camera* (кинокамеры) Дадли вручают *video camera* (видеокамеру); на входной двери вместо *letter-box* (почтового ящика) просто *mail slot* (сквозное прямоугольное отверстие со створкой) – правда, письма в обоих случаях падают прямо на придверный коврик. Если в Великобритании *dressing-gown* (халат) это традиционный предмет как женской, так и мужской одежды, надеваемый перед сном и после сна, вне зависимости от принятия водных процедур, то в США халат надевается в основном после душа и называется *bathrobe* (купальный халат), и если бита для Квиддича напоминает английскому читателю *rounders bat* (биту для английской лапты), то американцу – *short baseball bat* (короткую бейсбольную биту). *Local comprehensive* (местная общеобразовательная школа), в которую ходит Гарри до Хогвартса, заменяется американским аналогом *local public school* (что интересно, в Великобритании *public school* – это как раз частная закрытая школа), *set books* (книги из обязательного списка) превращаются просто в *course books* (учебники), в начале урока преподаватель не отмечает студентов по *register* (журналу), а устраивает *roll call* (перекличку), а *changing rooms* (спортивная раздевалка) в Хогвартсе оказывается оборудована запирающимися ящиками и называется *locker room*. Особая честь оказана в американском варианте фастфуду: его подают не в *hamburger bars*, а в *hamburger restaurants*.

Как мы видим, лексические замены обоих типов произошли в нескольких тематических полях: от предметов обихода и продуктов питания до системы образования и городской среды. Безусловно, они

сделали текст понятнее для американского читателя – другой вопрос, насколько американизированные реалии уместны в книге, действие которой происходит в Великобритании и важную часть художественной структуры которой составляет пародирование британских культурных традиций и мифов. Особенно остро этот вопрос встает в связи с самой заметной лингвокультурной заменой в романе: превращении *Harry Potter and the **Philosopher's Stone*** в *Harry Potter and the **Sorcerer's Stone***.

«Изменение заголовка, – поясняет Дж.К. Роулинг, – изначально было идеей Артура <американского редактора>, поскольку он полагал, что британский заголовок давал неадекватное представление о содержании книги. Мы обсудили несколько альтернативных заголовков, и “камень волшебника” был моей идеей» [7]. Почему же название, принятое британскими читателями, может сбить с толку американских? Понятие «философский камень» восходит к средневековой алхимии, искавшей этот мифический сплав, позволяющий превращать неблагородные металлы в золото и дарующий его обладателю вечную жизнь. Именно такой камень, по средневековой легенде, удалось найти Никола Фламелю, который появляется в книге как друг профессора Дамблдора. Однако американский редактор либо не надеется на эрудированность своего читателя, которая позволила бы восстановить этот культурный контекст, либо боится, что само слово «философ» на обложке новой, еще не известной книги заставит потенциального читателя предположить в ней слишком серьезное для себя содержание и отказаться от покупки. Замена «философа» на «волшебника», несомненно, мотивированна содержанием романа, но ассоциативный ряд, столь важный для повествования Роулинг, оказывается утерян.

Когда Гарри Поттер стал подлинно глобальным явлением, а Дж.К. Роулинг стала лидером мирового книжного рынка, она постепенно отказалась от локализации своих романов для американского издания – за исключением орфографических и грамматических замен (лишь «философский камень» так и остался «камнем волшебника» до последних томов, что потребовало также пересъемки киносцен, где он упоминается, для американского проката, а впоследствии вызывало негативную реакцию американских поклонников поттерианы, распознавших мотивы редакторов). Приятию этих текстов в оригинальном виде по всему миру – в том

числе и в США – немало способствовала и огромная популярность экранизаций, в которых, по настоянию писательницы, все актеры были из Великобритании (за исключением тех, что играли героев-иностранцев) и демонстрировали британское речевое поведение – вопреки попыткам продюсеров настоять на привлечении голливудских звезд и интернационализации сценария (хотя, возможно, это и оставило фильм без основных номинаций на «Оскар», триумфально завоеванный в тот же период другим блокбастером по британскому фэнтези, «Властелином колец»). «Английскость», лежащая в основе художественной структуры всего этого проекта, в конечном итоге стала его визитной карточкой и способствовала популяризации британского варианта английского и британских культурных концептов в мире.

Рассмотренные примеры убеждают нас в том, что, несмотря на глобальное распространение художественных текстов в современных условиях, локализация их для отдельных регионов в рамках внутриязыкового перевода должна осуществляться с чрезвычайной осторожностью. Адаптация книги к ожиданиям читателя, владеющего языком оригинала, но обладающего иным культурным опытом, решает сиюминутные коммерческие цели, но может спровоцировать нарушения в ее художественной структуре, опирающейся на национально-культурную самобытность, которая может стать залогом долговременной успешности литературного произведения.

Библиографический список

1. Pym A. Exploring Translation Theories // Электронный ресурс Интернет: https://archive.org/stream/AnthonyPymExploringTranslationTheories_201709/Anthony%20Pym,%20Exploring%20Translation%20Theories_djvu.txt.
2. Wirtén E.H. Global Infatuation: Explorations in Transnational Publishing and Texts: The Case of Harlequin Enterprises and Sweden. Uppsala University, 1998. 272 p.
3. Якобсон Р. О лингвистических аспектах перевода. // Вопросы теории перевода в зарубежной лингвистике. М., 1978. С. 16–24.
4. Kipling R. Plain Tales from the Hills. N.Y.: Oxford University Press, 2009. 279 p.
5. Киплинг Р. В горной Индии. Петроградъ, 1915. 160 с.

6. Киплинг Р. Рассказы. Л.: Academia, 1936. 744 с.
7. Interview by Borders Online 1999. A Conversation with J.K. Rowling // Электронный ресурс Интернет: http://go.borders.com/features/emr_99063.xcv.
8. Rowling J.R. Harry Potter and the Philosopher's Stone. L.: Bloomsbury Publishing, 2004. 226 p.
9. Rowling J.R. Harry Potter and the Sorcerer's Stone. N.Y.: Scholastic, 1998. 312 p.

Сведения об авторе

Волгина Арина Сергеевна
кандидат филологических наук, доцент,
доцент кафедры английского языка
переводческого факультета
НГЛУ им. Н.А. Добролюбова
E-mail: arinavolgina@yahoo.com

УДК 81'1

О ПОНЯТИИ «СВОЙСТВО» В ЛИНГВИСТИКЕ

А.Д. Енина

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

Данная статья затрагивает проблему интерпретации понятия «свойство» различными науками. Особое освещение получает использование рассматриваемого понятия в языкознании. Автор систематизирует сведения из философии и логики с целью определить понятие «свойство», а также приводит анализ основных сфер его применения в лингвистике. В статье выявляются существенные для языкознания характеристики понятия «свойство» и предлагается его обобщающее определение.

Ключевые слова: свойство, признак, качество, семантическая типология предикатов, семантико-структурное членение предложения, синтаксический концепт.

The Notion of “Property” in Linguistics

Anna Enina

The article looks at interpretations of the notion “property” in different fields of study, giving particular attention to its use in linguistics. It examines definitions of “property” in philosophy and logic and provides an overview of how the notion is principally used in linguistics. Systematization of the available data and expertise enables the author to determine the essential characteristics of the notion “property” for linguistics and to suggest its comprehensive definition.

Key words: property, quality, attribute, semantic typology of predicates, semantic-structural organization of a sentence, syntactic concepts.

Понятие «свойство» широко используется в исследованиях различных наук. Не преувеличением будет сказать, что каждая наука, каков бы ни был ее предмет, отталкивается от изучения вещей, их свойств и отношений между ними [1. С. 3]. Исследуя какой-либо объект или явление, ученый обязательно выделяет их свойства. Но что есть свойство? Для того чтобы выявить свойства описываемого объекта, необходимо иметь четкое представление о содержании понятия «свойство», однако на сегодняшний день единого определения этого понятия не существует.

Именно частотностью употребления рассматриваемого понятия в научных исследованиях объясняется актуальность данной темы: наличие единого определения свойства необходимо не только для лингвистики, но и для иных отраслей науки. Особую значимость данная проблема имеет для лингвистических исследований, где

свойство выступает не только как категория, служащая для описания вещей, но и как собственно объект изучения, когда речь идет о различных средствах языка (лексических, синтаксических), репрезентирующих данное понятие.

Цель настоящего исследования заключается в выявлении значимых для лингвистики характеристик понятия «свойство» и уточнении определения данной категории. Научная новизна исследования видится в предпринятой систематизации философских и лингвистических подходов к интерпретации свойства, а также в представлении обобщающего определения данного понятия. Приведенный в статье анализ категории «свойство» способствует разрешению проблемы ее интерпретации в лингвистике и может служить основой для изучения природы рассматриваемого понятия в рамках смежных наук.

В самом широком смысле свойство понимается как атрибут объекта, однако такое определение недостаточно раскрывает глубину рассматриваемого понятия. В философии свойство относится к базовым категориям, и трактовка его во многом зависит от философского направления, в рамках которого оно изучается. Например, Г. Гегель определяет свойства, которыми обладает вещь, как «существующие различия (*Unterschied*) в форме разности (*Verschiedenheit*)» [2. С. 290]. Таким образом, свойства являются некоторыми отношениями вещей друг к другу, они есть «отличные друг от друга определенности вещи» [2. С. 290]. Свойства, по Г. Гегелю, также «тождественны себе, самостоятельны и свободны от их связанности с вещью» [2. С. 290]. На наш взгляд, все характеристики, приписываемые свойству объективным идеализмом, представителем которого является Г. Гегель, отражены в следующем определении: «Свойство: философская категория, выражающая такую сторону объекта, которая обуславливает его различие или общность с другими объектами и обнаруживается в соотношении с ними» (цит. по: [3]). В данных определениях прослеживается относительная природа свойства: оно зависит от связей данного объекта с другими.

Взгляды Г. Гегеля, по сути, разделяет Л.М. Васильев, который рассматривает свойства как «нечто такое, что присуще чему-то другому» (цит. по: [4. С. 669]). Причем это «нечто», т. е. определенные черты, признаки, присущи объекту или явлению

внутренне. Это могут быть, например, цвет, вкус, запах, форма, черты характера и др. [4. С. 669].

Субъективный идеализм приравнивает свойства вещей к ощущениям, отрицая объективный характер свойств. В Новой философской энциклопедии [5. С. 510] дано следующее определение свойства: это «характеристика объекта (категория его качества), определяющая его вид, тип, поведение и пр.». Другая энциклопедия по философии науки определяет свойство как «признак какого-либо предмета, системы, объекта (материального или идеального)» [6. С. 249]. Данные дефиниции также подчеркивают тот факт, что свойство **определяет** объект и позволяет отличить его от других (признак).

Исходя из приведенных философских определений, представляется возможным выделить основные значимые компоненты понятия «свойство»:

- объективность;
- относительность;
- ингерентность;
- функционирование в качестве основы для обобщения вещей в классы и различия классов вещей.

Разнообразие подходов к толкованию понятия «свойство» говорит о сложности его структуры и отсутствии четкого разграничения между понятиями «свойство», «качество» и «признак».

Еще Г. Гегель обратил внимание на различия свойства и качества: «Не надо, впрочем, смешивать свойства с качеством. <...> Нечто есть то, что оно есть, только благодаря своему качеству, между тем как, напротив, вещь, хотя она также существует лишь постольку, поскольку она обладает свойствами, все же не связана неразрывно с тем или другим определенным свойством и, следовательно, может также и потерять его, не перестав из-за этого быть тем, что она есть» [2. С. 290]. Исходя из этой цитаты, можно определить качество как специфичное, особо значимое для вещи свойство, значимое настолько, что без него она перестает быть таковой. А.И. Уемов приводит иллюстративный пример: умение рисовать для ученого выступает как свойство, однако оно является качеством для художника [1. С. 40]. Л.М. Зайнуллина, цитируя Л.М. Васильева, утверждает, что, в отличие от свойств, отражающих внутренне присущие объекту характеристики, качество всегда связано с оценкой

[4. С. 669]. Таким образом, понятие «качество» обладает следующими ключевыми характеристиками, принципиально отличающими его от свойства:

- субъективность;
- оценочность;
- внешняя локализованность по отношению к вещи;
- функционирование в качестве основы для различения отдельных вещей.

Понятие «свойство» широко употребляемо не только и не столько в философии, сколько в других науках, а также в обиходе. Для того чтобы проследить, как свойство представлено в обыденном сознании, целесообразно обратиться к толковым словарям. Мы находим следующие определения: свойство – это «качество, признак, составляющие отличительную особенность кого-, чего-л.» [7]; «внутреннее неотъемлемое качество кого-чего-н.» [8]; «своя особенность, что отличает один предмет от другого, качество, принадлежность, особенность» [9]. Из этих определений можно заключить, что в повседневной жизни отождествление понятий «свойство», «качество» и «признак» еще более выражено.

Что касается научного определения свойства, большинство отраслей науки заимствовало данное понятие из философии, однако в некоторых областях знания оно неизбежно обрастает новыми значениями. Так, в логике «свойство представляется как одноместный предикат, так что логика одноместных предикатов (силлогистика) является по существу логикой свойства» [5. С. 510]. Абстрагируясь от конкретной вещи, мы можем утверждать, что свойство описывает множество объектов, которым это свойство присуще. Другое справочное издание также определяет свойство как предикат субъекта высказывания, приводя в пример одноместные предикаты «быть цветком», «красный» и т. д. [6. С. 249]. Предикат при этом понимается как один из элементов суждения, то, что сообщается о субъекте [10. С. 351].

Лингвисты заимствуют понятие «свойство» из философии и логики. В языкознании, как и в других отраслях науки, термины «свойство», «качество» и «признак» используются в качестве синонимов во многих исследованиях (Т.В. Булыгина, Е.М. Вольф, А.А. Потенция, О.Н. Селиверстова и др.). Кроме того, иногда одно из понятий наделяется отличительными характеристиками другого.

Поэтому исследователь вынужден оговариваться, что он понимает под тем или иным из трех терминов.

У Д.А. Борисова мы находим следующее определение понятия «качество»: «а) неотъемлемая, внутренне присущая предмету и постоянная величина, фиксирующая его определенность и обуславливающая его видовую принадлежность; б) своего рода самостоятельная (автономная) единица, которая способна характеризовать не один, а множество предметов различной природы» [11. С. 89]. Как можно увидеть, дефиниция «а» больше соотносится с определениями понятия «свойство», приведенными нами ранее.

С.Ю. Карпенко иначе подходит к соотношению данных понятий: он выделяет признаки-качества и признаки-свойства [12]. Признаки, определяющие «сущность объекта, представляют признаки-свойства (онтология признаковости). Те, которые отражают качество, являются основой оценочных характеристик и вносят антропный компонент в описание объекта (гносеология признаковости)» [12]. По мнению С.Ю. Карпенко, первые не существуют отдельно от объекта, внутренне присущи ему. В языке «признаки-свойства передаются дескриптивными словами». Признаки-качества представляют оценочную характеристику, приписываемую объекту субъектом, и выражаются в языке оценочной лексикой [12].

Языковеды прибегают к понятию «свойство» при исследовании ряда вопросов, в числе которых семантические типологии предикатов (Н.Д. Арутюнова, Т.В. Булыгина, З. Вендлер, У. Чейф, Л.В. Щерба и др.), семантико-структурная организация предложения (А.В. Бондарко, М.В. Всеволодова, В.Г. Гак, Г.А. Золотова, В.Ю. Копров и др.), синтаксически репрезентируемые концепты (С.Е. Кузьмина, З.Д. Попова, Л.А. Фурс), а также семантическая природа частей речи (Д.А. Борисов, С.Д. Кацнельсон). Обратимся к некоторым идеям, разрабатываемым в рамках названных проблем.

Понятие «свойство», как и некоторые другие философские категории, нашло свое отражение в семантических типологиях предикатов. Существует множество подходов к семантическим классификациям предикатов, но традиционно во всех классификациях присутствуют предикаты, выражающие свойство, которые, как

правило, противопоставляются предикатам действия (процессуальный и непроцессуальный признак).

Лингвисты по-разному оценивают место предикатов свойств в общей семантической классификации предикатов. Как отмечает О.Н. Селиверстова [13. С. 90], З. Вендлер и У. Чейф включают предикаты, выражающие свойства, в класс состояний, в то время как Т.В. Булыгина [14] относит предикаты свойств к классу явлений. Другие исследователи, основываясь на идеях Дж. Лакоффа, считают, что «лишь часть предикатов со значением свойства причисляется к стативам» [13. С. 90]. При этом под стативными предикатами (или предикатами состояния) понимаются «свойства, не проявляющиеся по воле носителя, свойства в поведении» [13. С. 90]. Л.В. Щерба, О.Н. Селиверстова выделяют предикаты свойств (качеств) в отдельный самостоятельный класс. О.Н. Селиверстова разводит предикаты класса и свойства, причисляя к первым такие предикаты, как «птицы летают» (вообще), «он курит» (вообще) [13], в то время как Е.В. Падучева, вслед за З. Вендлером, относит предикаты такого типа к подклассу свойств класса стативов (*states*) [15. С. 8]. Подобные расхождения свидетельствуют, очевидно, о различных трактовках исследуемого нами понятия. Рассмотрим подробнее, что эти и другие лингвисты понимают под свойством.

В основе классификации, приведенной Т.В. Булыгиной [14], лежит деление на два обширных класса качеств (или свойств) и явлений по критерию временной локализованности / вневременности. По мнению автора, свойства, в отличие от явлений, выражают «статичность» (или «непроцессуальность») и «представляют собой относительно независимую от течения времени характеристику предмета и в то же время характеризуют сам мир, для которого истинна соответствующая предикация» [14. С. 17].

О.Н. Селиверстова также утверждает, что свойства «не имеют точной локализованности на оси времени», они «воспринимаются как существующие в каждый момент времени в целом» [13. С. 94]. При этом свойства не делятся непрерывно, хотя неким образом соотносимы с отрезками на временной оси. Этот факт объясняется тем, что «свойства составляют параметры объектов, и так же как и объекты не характеризуются как существующие “пофазно”» [13. С. 153]. Фазовость существования, по мнению О.Н. Селиверстовой, – это то, что отличает объекты и свойства от действий и процессов.

Е.М. Вольф рассматривает предикаты свойства в сравнении с предикатами состояния. Свойства или постоянные признаки, утверждает автор, описывают «не данный предмет в разные временные периоды, а включение субъекта в класс ему подобных, скрытую классификацию, основанную на разных признаках однородных предметов» [16. С. 321]. В данном определении четко прослеживается гегелевское понимание свойства: оно служит основанием для сравнения объектов внутри одного класса.

Ю.Д. Апресян [17] приводит классификацию предикатов, предметом которой являются только глаголы. Исследователь объясняет это тем, что глаголы присутствуют в каждом выделенном классе предикатов и являются прототипическими для большинства из них. Он приводит так называемую «цепочку семантической эволюции» [17. С. 21], началом которой является класс действий, представленный наиболее многозначными и многоактантными глаголами. Вершиной данной семантической эволюции Ю.Д. Апресян называет класс свойств. Во-первых, данный класс содержит наименьшее количество глаголов. Ученый отмечает, что чем дальше мы удаляемся от действий, тем частотнее становятся другие части речи в роли прототипических представителей класса [17. С. 8]. В случае со свойствами этой частью речи является прилагательное. Во-вторых, глаголы, представляющие класс предикатов свойств в большинстве случаев одноактантны, т. е. могут сочетаться только с агенсом («тропинка сильно вьется» и т. п.). С этим, однако, можно поспорить, цитируя примеры Л.А. Фурс, которая отмечает, что в синтаксисе концепт «свойство» выражается квалитативно-двухактантно-сирконстантной конструкцией, квалитативно-одноактантно-сирконстантной конструкцией, медиальной конструкцией, копулятивной конструкцией и др. [18. С. 29]. Как можно увидеть, лингвист не связывает понятие «свойство» исключительно с одноактантным предикатом.

Помимо семантических типологий предикатов, понятие «свойство» используется в изучении концептов. Так, например, Л.А. Фурс в своей работе по синтаксически репрезентируемым концептам выделяет среди прочих концептуальных характеристик «ориентированность на свойство объекта» [18]. При этом Л.А. Фурс описывает концепт «свойство» как «знание об особых качествах объекта, которые обнаруживаются в его действиях однотипного и

регулярного характера» [18. С. 29]. В данном определении вновь отсутствует дифференциация понятий «свойство» и «качество», однако автор также раскрывает понятие «свойство» с новой стороны, а именно со стороны внешних проявлений свойств.

Исследуя способы выражения концептуального содержания в синтаксисе, С.Е. Кузьмина [19] выделяет отношение между объектом и его свойством как один из базовых типов ситуаций и соотносит его с синтаксической структурой $SP_{link + adj}$. Свойство в данной работе понимается несколько шире: «...определим обладание свойством как наличие у предмета, с точки зрения воспринимающего субъекта, некоторой отдельной характеристики» [19. С. 281]. Таким образом, категория «свойство» здесь наделяется субъективным характером.

З.Д. Попова и Г.А. Волохина [20], исследуя синтаксические концепты русского языка, выделяют концепт «бытие признака объекта». Признаки в данной работе рассматриваются в «расширенном» смысле – «свойства и другие проявления протагониста, приписываемые ему в процессе характеристики» [20. С. 35–36]. Под «другими проявлениями» авторы, по-видимому, имеют в виду то, что номинация, идентификация и отнесение объекта к классу также входят, по их мнению, в концепт «бытие признака объекта».

В работе В.Ю. Копрова [21] подробно изложены основные подходы к исследованию семантико-структурного устройства предложения. Большинство лингвистов выделяют в качестве одного из типовых значений предложения «свойство предмета (квалитативный признак)» [22], или «предмет и его признак» [21] и т.п.; формулировки варьируются у разных исследователей. При этом Г.А. Золотова, например, ассоциирует типовое значение «свойство предмета» исключительно с адъективным предикатом, в то время как В.Ю. Копров, исходя из приведенных автором примеров, понимает «признак» шире, включая в способы его выражения и другие типы предикатов [21. С. 63].

Традиционно свойство ассоциируется с именем прилагательным, категориальным значением которого является «качественная признаковость» [11. С. 88]. Именно прилагательное является прототипическим средством репрезентации категории «свойство» в языке [17; 19; 20; 22]. Однако способы выражения анализируемого нами понятия не ограничиваются прилагательными.

С.Д. Кацнельсон [23], например, отмечает неточность традиционной грамматики, связанную с отождествлением существительных с предметами. Как справедливо отмечает автор, существительные типа «белизна» вряд ли могут быть отнесены к предметам и выражают, скорее, качество объекта. Пытаясь разрешить данную проблему, С.Д. Кацнельсон ссылается на А.А. Потебню, который считал абстрактные существительные особым «способом представления» свойства (признака) в языке. Подобные существительные, считает А.А. Потебня, выражают «самостоятельный», не привязанный к предмету признак. В то время как употребление прилагательного связано с наделением данным свойством чего- или кого-либо [23. С. 134–135]. В связи с этим встает вопрос, есть ли разница между фразами «увидите, *она сама доброта*» [24] и «она добрая» или «*Горизонт уже желтел болезненно и злобно*» [24] и «горизонт был желт». Тем не менее, иные части речи, в отличие от прилагательных, скорее, относятся к периферийным средствам репрезентации понятия «свойство».

Итак, проанализировав существующие философские определения свойства, в общенаучном смысле мы понимаем его следующим образом: *свойство* – это философская категория, которая выражает объективно существующую, самостоятельную черту объекта, присущую ему ингерентно, которая обуславливает его общность и различие с другими вещами и проявляется в соотношении с ними. В языкознании, как мы смогли убедиться, «свойство» часто выступает синонимом «качества» и «признака» и употребляется в очень широком смысле. Суммируя вышесказанное о понятии «свойство» в лингвистике, можно сделать вывод о том, что свойство рассматривается:

- как объективно существующая или субъективно воспринимаемая сущность;
- как внутренне присущая объекту или приписываемая ему извне характеристика;
- как относительная, существующая только в объекте характеристика или как самостоятельный, абстрагированный от объекта признак.

Тем не менее, на основании проведенного анализа можно утверждать, что в языкознании под свойством понимается статичная, не зависящая от течения времени характеристика объекта, в

прототипическом проявлении репрезентируемая в языке адъективными предикативными конструкциями и служащая основанием для объединения объектов в классы.

Библиографический список

1. Уемов А.И. Вещи, свойства и отношения. М.: Изд-во Академии наук СССР, 1963. 188 с.
2. Гегель Г.В.Ф. Энциклопедия философских наук. Т. 1. Наука логики. М.: Мысль, 1974. 452 с.
3. Колесов Д. Оценка объекта: черты, свойства, качества // Развитие личности. 2006. № 1. С. 40–53.
4. Зайнуллина Л.М. Категории «свойство» и «качество»: лингвофилософский подход // Когнитивные исследования языка. 2016. № 26. С. 669–671.
5. Новая философская энциклопедия: в 4 т. / Ин-т философии РАН, Нац. общ.-научн. фонд; Научно-ред. совет: предс. В.С. Степин, заместители предс.: А.А. Гусейнов, Г.Ю. Семигин, уч. секр. А.П. Огурцов. Т. III. М.: Мысль, 2010. 692 с.
6. Лебедев С.А. Философия науки: краткая энциклопедия (основные направления, концепции, категории). М.: Академический проект, 2008. 692 с.
7. Словарь русского языка // Электронный ресурс Интернет: <http://slovari.ru/search.aspx?s=0&p=3068>.
8. Русский семантический словарь. Толковый словарь, систематизированный по классам слов и значений // Электронный ресурс Интернет: <http://slovari.ru/search.aspx?s=0&p=3068>.
9. Толковый словарь живого великорусского языка В.И. Даля // Электронный ресурс Интернет: <http://slovari.ru/search.aspx?s=0&p=3068>.
10. Философский энциклопедический словарь / Гл. ред. Л.Ф. Ильичев, П.Н. Федосеев, С.М. Ковалев, В.Г. Панов. М.: Сов. Энциклопедия, 1983. 840 с.
11. Борисов Д.А. Качественные прилагательные как полевое образование (на материале английской адъективной лексики) // Вестник Вятского государственного университета. 2009. Т. 2. № 3. С. 88–91.
12. Карпенко С.Ю. Способы репрезентации признаков значений в современном английском языке: Автореф. дис. ... канд. филол. наук. Барнаул, 2006. 21 с.

13. Селиверстова О.Н. Второй вариант классификационной сетки и описание некоторых предикативных типов русского языка // Семантические типы предикатов / Под ред. О.Н. Селиверстовой. М.: Наука, 1982. С. 86–157.
14. Булыгина Т.В. К построению типологии предикатов в русском языке // Семантические типы предикатов / Под ред. О.Н. Селиверстовой. М.: Наука, 1982. С. 7–85.
15. Падучева Е.В. Лексическая аспектуальность и классификация предикатов по Маслову-Вендлеру // Вопросы языкознания. 2009. № 6. С. 3–20.
16. Вольф Е.М. Состояния и признаки: Оценки состояний // Семантические типы предикатов / Под ред. О.Н. Селиверстовой. М.: Наука, 1982. С. 320–339.
17. Апресян Ю.Д. Фундаментальная классификация предикатов и системная лексикография // Грамматические категории: иерархии, связи, взаимодействие: Материалы международной научной конференции. СПб., 2003. С. 7–21.
18. Фурс Л.А. Синтаксически репрезентируемые концепты: Автореф. дис. ... д-ра филол. наук. Тамбов, 2004. 36 с.
19. Кузьмина С.Е. Простое предложение современного английского языка как средство репрезентации синтаксического концепта: Дис. ... д-ра филол. наук. Н.Новгород, 2015. 499 с.
20. Волохина Г.А., Попова З.Д. Синтаксические концепты русского простого предложения. Воронеж, 2003. 196 с.
21. Копров В.Ю. Семантико-функциональный синтаксис русского языка в сопоставлении с английским и венгерским. Воронеж: Издатель О.Ю. Алейников, 2010. 328 с.
22. Золотова Г.А. Коммуникативные аспекты русского синтаксиса. Изд. 6-е. М.: КомКнига, 2010. 368 с.
23. Кацнельсон С.Д. Типология языка и речевое мышление. Ленинград: Наука, Ленингр. отд-ние, 1972. 216 с.
24. Национальный корпус русского языка // Электронный ресурс Интернет: <http://www.ruscorpora.ru>.

Сведения об авторе

Енина Анна Дмитриевна
аспирант кафедры английской филологии
НГЛУ им. Н.А. Добролюбова
E-mail: annadmenina@gmail.com

УДК 811.161.1'272

ЛИНГВИСТИЧЕСКАЯ БЕЗОПАСНОСТЬ КАК ФАКТОР УКРЕПЛЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ГОСУДАРСТВЕННОСТИ

Б.А. Жигалев

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

В настоящей статье раскрывается сущность понятия «лингвистическая безопасность» в соответствии с положением об Институте лингвистической безопасности Университетской лиги Организации Договора о коллективной безопасности; рассматриваются такие ее аспекты, как поддержание международного статуса русского языка при сохранении национальной идентичности и создании условий сосуществования других языков. Особое внимание обращается на роль лингвистических вузов в формировании ценностных ориентаций студентов в отношении родного и иностранных языков и культур.

Ключевые слова: государственный статус языка, культурная адаптация и интеграция, лингвистическая безопасность, национальная идентичность, ценностные ориентации.

Linguistic Security as a Factor in Strengthening the Russian State System

Boris Zhigalev

The article focuses on the concept “linguistic security” as defined and interpreted in the Regulations on the Institute of Linguistic Security by the Collective Security Treaty Organization. It examines a number of aspects of linguistic security including the task of maintaining the international status of the Russian language while promoting national identity and providing conditions for co-existence of different languages. Special attention is given to the role of linguistic universities in forming the system of values of young people with regard to their native and foreign languages.

Key words: language status, cultural adaptation and integration, linguistic security, national identity, system of values.

В условиях современной глобализации и стирания границ коммуникации особую важность приобретает языковая безопасность как одна из составляющих общей гуманитарной безопасности государства. Это особенно актуально в условиях многонационального общества и усиления миграционных процессов. Опыт многих европейских стран в последние годы убедительно показывает, что проводимая политика поликультурализма без должного регулирования может не просто не принести должных результатов, но и иметь обратный эффект – приводить к трансформации традиционных культурных парадигм, а также более опасным

последствиям, например, конфликтам на почве национальной нетерпимости. Это особенно актуально в связи с огромным притоком в Европу мигрантов из стран Северной Африки и Ближнего Востока.

Выстраивание взаимодействия между странами и этносами внутри страны должно опираться на точки ментального сходства и исторических связей, апеллировать к общечеловеческим гуманитарным ценностям, при которых значимые культурные различия становятся факторами взаимного интереса народов друг другу, а не разногласий и ксенофобии. Поэтому языковая политика государства играет большую роль в его общей безопасности.

Согласно положению об Институте лингвистической безопасности Университетской лиги Организации Договора о коллективной безопасности, понятие «лингвистической безопасности» объединяет несколько различных аспектов:

1) безопасность существования и функционирования государственного языка, являющегося, наряду с немногими другими, системообразующим фактором государства, обеспечивающим его единство, самоидентификацию, формирование, сохранение и развитие его материальных, социокультурных и духовно-нравственных ценностей;

2) безопасность существования и функционирования национальных языков, равноправно взаимодействующих с государственным языком и развивающихся на своей языковой основе ценности национальных культур;

3) безопасность, достигаемая в результате освоения носителями государственного языка языков других государств – иностранных языков [1; 2].

Сегодня одной из главных задач и, соответственно, направлений политики лингвистической безопасности РФ на федеральном уровне является обеспечение устойчивого развития общегосударственного языка во взаимодействии с другими языками народов России. Политико-правовой основой решения этой задачи является Конституция РФ, Закон о государственном языке РФ (2005 г.), определяющий социальный и правовой статус государственного языка РФ как системообразующего фактора сохранения целостности государства и национального символа в международных правоотношениях. Как известно, на русском языке говорят 96 % граждан России.

Трудно переоценить такой аспект лингвистической безопасности России, как сохранение международного статуса русского языка в качестве языка межнационального общения в мире, что во многом определяет доступность и понятность российского взгляда на мир для других народов, а значит и авторитет нашей страны на международной арене. Для этого существуют исторические предпосылки, и роль России на территории бывшего СССР и нынешнего СНГ должна быть ролью интегратора, использующего свой национальный язык как инструмент не просто коммуникации, но создания и поддержания общего культурного пространства. Не случайно в принятом в 2016 году документе под названием «Концепция внешней политики Российской Федерации» значительное место отводится языковой политике, в частности одна из главных гуманитарных задач страны формулируется так: «Способствовать изучению и распространению русского языка как неотъемлемой части мировой культуры и инструмента международного и межнационального общения, поддерживать и развивать систему российских образовательных организаций за рубежом, оказывать поддержку филиалам и представительствам российских образовательных организаций, расположенным на территориях иностранных государств» [3].

Вместе с тем государственный статус русского языка в России не отменяет задачу по сохранению и развитию языков народов, проживающих на ее территории. Конституция Российской Федерации гарантирует всем народам страны право на сохранение родного языка, создание условий для его изучения и развития. При этом запрещается пропаганда социального, расового, национального, религиозного или языкового превосходства. Сегодня 30 языков титульных народов России имеют статус государственного в национальных республиках. Помимо этого, официальный статус установлен для языков ряда автономных округов и автономной области. Правовой статус таких языков закреплен федеральным законом «О языках народов Российской Федерации» и соответствующими законами республик-субъектов РФ.

По данным Главного управления по вопросам миграции МВД РФ, в 2016 году на территорию России въехало 16,4 миллиона иностранных граждан и лиц без гражданства, из них на миграционный учет поставлено 14,3 миллиона человек [4; 5].

Последние изменения в законодательстве, в том числе введение обязательного экзамена для мигрантов на знание русского языка, свидетельствуют о том, что на государственном уровне предпринимаются шаги по созданию условий для культурной адаптации иностранцев в российское общество. При этом речь идет не только о временной трудовой миграции, без которой Россия сейчас не может экономически обойтись, но и о новых гражданах, в том числе вернувшихся из-за рубежа соотечественниках, долгое время проживавших в другой языковой среде. Изучение мигрантами русского языка как второго родного имеет большое значение для установления более тесных коммуникационных связей с коренным населением, а также способствует формированию общих духовных ценностей, личностных установок, единого понимания истории и культуры, повышает для них доступность образования и дает возможности для профессионального развития.

Такой подход вовсе не предполагает, что мигранты должны отказаться от национального самосознания. Напротив, интеграция в цивилизационное пространство России способствует тому, что национальная идентичность сохраняется, становится более понятной для коренного населения, проникая в общественное сознание в качестве неотъемлемой части многонациональной культуры. В России в этом смысле накоплен положительный опыт, и мирное сосуществование малых народов является тому ярким подтверждением.

Равные условия существования разных языков внутри страны предполагают равные возможности и для самовыражения в искусстве, науке, коммерческой деятельности, средствах массовой информации. В рамках государственной лингвистической политики сегодня многое делается для обеспечения образования на национальных языках, поддержки книгоиздания и функционирования СМИ. Но результаты здесь не настолько впечатляющие, насколько хотелось бы. Основным способом бытования редких национальных языков остается фольклор, молодежь предпочитает получать образование на русском языке, так как это дает больше возможностей для карьеры. Это связано не только с экономическими и, шире, социальными факторами, но и с тем, что языки этносов, в отличие от государственного языка, часто не дают полноценный доступ к мировой культуре и науке.

Однако на фоне укрепления национального самосознания населяющих Россию народностей мы также наблюдаем их тяготение к национальным культурам других стран, так называемым «языковым родственникам», например, по линии тюркских, финно-угорских, монгольских языков. Поэтому одной из стратегических задач государства должно стать обеспечение возможностей для развития внутренних интеграционных процессов при сохранении национальной самобытности, встраивания ее в «макро-ментальность» многонациональной России.

И, наконец, третий аспект лингвистической безопасности – владение иностранными языками. Задача укрепления роли русского языка как в мире, так и внутри страны вовсе не означает, что изучению иностранных языков должно уделяться меньше внимания. Наоборот, внешнеполитическая напряженность требует более качественной подготовки специалистов не просто со знанием иностранных языков, а пониманием культурных, ментальных особенностей наших зарубежных партнеров. По сути, лингвистическое образование играет важную роль в обеспечении национальной и международной безопасности за счет создания условий и инструментов для инклюзивного межнационального диалога, а значит для возникновения равноправного, справедливого партнерства государств, выработки единых критериев оценки событий и фактов, творческого взаимодействия людей из разных стран с учетом их политических, экономических, этнических и конфессиональных интересов.

В своей статье «Историческая перспектива внешней политики России», опубликованной в журнале «Россия в глобальной политике», министр иностранных дел России С.В. Лавров указывает на необходимость поиска взаимопонимания между различными странами, игроками на внешнеполитической арене, восстановления культуры поиска компромиссов и опоры на дипломатическую работу: «Надежное решение проблем современного мира может быть обеспечено только через серьезное, честное сотрудничество ведущих государств и их объединений в интересах решения общих задач. Такое взаимодействие должно учитывать многоцветие современного мира, его культурно-цивилизационное многообразие, отражать интересы основных компонентов международного сообщества» [6].

Поэтому лингвистические вузы должны обеспечивать диверсификацию и перераспределение ценностных и карьерных ориентаций студентов в сторону национальных культур, находящихся в числе стратегических приоритетов России. Это будет способствовать созданию впоследствии благоприятной среды для дипломатического диалога и взаимоуважения.

Таким образом, лингвистическая безопасность страны – это сложное и многосоставное понятие, которое неразрывно связано с укреплением и развитием культурного, экономического, политического и оборонного потенциала государства, его роли на международной арене. Сегодня, когда на наших глазах в мире происходит перераспределение глобальных сил, появляются новые центры культурного, религиозного, технологического и экономического влияния, изучение иностранных языков в различных сферах деятельности, поддержка национальных языков российских этносов и активное распространение русского языка как языка межнационального общения должны обязательно учитываться при построении как внешней, так и внутренней политики российского государства.

Библиографический список

1. Документы Организации Договора о коллективной безопасности // Электронный ресурс Интернет: <http://odkb-csto.org/documents/>.
2. Лингвистическая безопасность как фактор обеспечения устойчивого развития России // Власть. № 10. 2015. С. 32–41.
3. Концепция внешней политики Российской Федерации // Электронный ресурс Интернет: http://www.mid.ru/foreign_policy/news/-/asset_publisher/cKNonkJE02Bw/content/id/2542248.
4. Сводка по миграционной ситуации в России за 2016 год // Электронный ресурс Интернет: <http://yamigrant.ru/svodka-po-migratsionnoj-situatsii-v-rossii-za-2016-god.html>.
5. Статистические сведения по миграционной ситуации в Российской Федерации за 12 месяцев 2016 года // Электронный ресурс Интернет: <https://xn--b1aew.xn--p1ai/Deljatelnost/statistics/migracionnaya/item/9359228/>.
6. Лавров С.В. Историческая перспектива внешней политики России // Россия в глобальной политике. 3.03.2016 // Электронный ресурс Интернет: http://www.mid.ru/web/guest/foreign_policy/news/-/asset_publisher/cKNonkJE02Bw/content/id/2124391.

Сведения об авторе

Жигалев Борис Андреевич
доктор педагогических наук, профессор,
ректор НГЛУ им. Н.А. Добролюбова
E-mail: zhigalev@lunn.ru

УДК 81'42:791.43

КИНОТЕКСТ КАК СРЕДСТВО РЕАЛИЗАЦИИ (КИНО)ДИСКУРСА

Т.Ю. Колосова, Н.В. Коробова, О.А. Уханова

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

В статье предпринимается попытка определить понятие «кинотекст» как современный дискурсивный феномен, дать характеристику его основополагающих черт. На основании сопоставительного анализа ряда работ в рамках дискурс-анализа и кинематографии выявляются особенности кинодискурса и разграничиваются зоны употребления понятий «кинотекст» и «кинодискурс». Подчеркивается актуальность использования киноматериалов в рамках широкого круга дискурсивных исследований.

Ключевые слова: дискурс, кинодискурс, социолингвистический подход, фильм, кинотекст.

Film Construct as Realization of Film Discourse

Tatiana Kolosova, Natalia Korobova, Olga Ukhanova

The article attempts to define the notion of 'film construct' as a contemporary discourse phenomenon and to give ample characterization of its fundamental features. Based on their comparative analysis of current literature in discourse analysis and cinematography, the authors look at the peculiarities of film discourse and differentiate between the terms 'film construct' and 'film discourse', concluding by discussing the relevance of using film materials as a prospective source for discourse research and analysis.

Key words: discourse, film discourse, sociolinguistic approach, film, film construct.

Процессы и явления, детерминированные и связанные с достижениями науки и научно-техническим прогрессом, эволюция и быстрое развитие современного общества привнесли изменения в различные сферы деятельности человека, в том числе и в языкознание, в направленность деятельности исследователей-лингвистов и большую ориентацию на злободневные проблемы современности.

Вполне логично, что лингвистика может и должна в рамках решения каких-либо лингвистических проблем опираться и учитывать достижения не только гуманитарных, но и естественных наук, а также экстралингвистический материал. Иными словами, различные факторы реальности в последние десятилетия становятся не только немаловажными, но переплетаются с лингвистическими.

Социолингвистика, изучающая язык в тесной связи с социальными условиями его существования и функционирования, предоставляет исследователям уникальную возможность собрать воедино теорию, описание и практическую составляющую в исследовании языка и языковых процессов. Основываясь на положении о том, что социальные взаимодействия невозможно не учитывать при анализе и рассмотрении языковых процессов и явлений, представляется актуальным выделение социолингвистического статуса кинодискурса, а также рассмотрение понятия «кинотекст», его основополагающих характеристик и связи с кинодискурсом.

Прежде всего необходимо обозначить некоторые терминологические понятия, употребляемые в данной статье. По справедливому заявлению многих исследователей, понятие «дискурс» оказалось на стыке целого ряда научных дисциплин, таких как лингвистика, антропология, литературоведение, этнография, социология, социолингвистика философия, психолингвистика, когнитивная психология и многих других. Благодаря исследованиям ученых, которые представляют различные области наук, теория дискурса сформировалась к настоящему времени как самостоятельная междисциплинарная область, что фокусирует внимание на общей тенденции к интеграции в развитии современной науки. Терминологическую четкость этот феномен (дискурс) приобретает именно в социолингвистическом направлении, выявляющем значимые социальные закономерности и характеристики функционирования текстов в обществе.

«Акцент в интерпретации дискурса ставится на его интеракциональной природе. Дискурс – это деятельность, погруженная в жизнь, в социальный контекст» [1. С. 14]. Согласно данной точке зрения, дискурс неотделим от социальных условий, в которых он протекает. В.В. Красных, развивая идеи Т.А. ван Дейка, рассматривает дискурс как совокупность процесса (вербализованная речемыслительная деятельность) и результата (совокупность текстов, порожденных в процессе коммуникации), при этом одним из основополагающих условий представляется важность учета не только непосредственно лингвистических, но и, несомненно, экстралингвистических параметров [2]. В.В. Петров и Ю.Н. Караулов также подчеркивают релевантность экстралингвистических аспектов

(знания о мире, мнения, установки, цели адресанта) для более основательного и осознанного понимания такого сложного коммуникативного феномена, как дискурс [3; 4].

Согласно многочисленным исследованиям в современной лингвистической науке, термин «дискурс» может быть определен как многообразие текстов определенной тематики в совокупности с экстралингвистическими, прагматическими, социокультурными и социолингвистическими факторами, другими словами, текст может трактоваться как динамичное явление, как и кино.

Каждый тип дискурса обладает своими системно-приобретенными категориями (в подтверждение этому можно сослаться на работы Н.Д. Арутюновой [1], В.З. Демьянкова [5], В.И. Карасика [6], В.В. Красных [2], Е.С. Кубряковой [7], Ю.С. Степанова [8] и др.). Дискурсу, как и любому явлению, присущи определённые отличительные свойства, или составляющие: адресат, адресант, цель, временные рамки, социальный контекст. Опираясь на критерии типологии дискурса, предложенные В.И. Карасиком [6], В.В. Красных [2] и М. Хэллидеем [9], считается возможным выделить большое количество различных типов дискурса согласно параметру «тема», к которому относится множество текстов различных функциональных стилей и жанров – от монографий до произведений популярной и художественной литературы – как выражение в языке актуальных тем и проблем.

Многими исследователями выделены основные характеристики дискурса. Вслед за А.А. Алборовою представляется необходимым упомянуть, что «дискурс обладает такими характеристиками как линейность, интертекстуальность, прецедентность, диалогичность, институциональность, ступенчатость» [10. С. 14]. Кинематографу, в свою очередь, характерно полилинейное развертывание сюжета, прецедентность, диалогичность, многослойность.

В настоящее время несомненным является тот факт, что кинематография занимает одну из лидирующих позиций по степени воздействия на аудиторию. Исследование киноматериалов в рамках анализа дискурса в настоящее время представляется перспективным, принимая во внимание и основные характеристики кинематографа. Кинематограф можно назвать одним из самых актуальных объектов для исследования и изучения таких наук, как философия, педагогика, психология, социология и практика перевода, включая

социолингвистику и лингвистику. В лингвистике язык фильма расценивается как особая разновидность текста.

Многие исследователи трактуют термины «фильм» и «кинотекст» с разных точек зрения. По мнению Е.Б. Ивановой, «кинофильм – это текст, т. е. связанное семиотическое пространство. Фильм определяется как зафиксированная на пленке или другом материальном носителе последовательность кадров, представляющих собой фотографическое или рисованное изображение, обычно сопровождаемое звуковым рядом (речью, музыкой, шумами)» [11. С. 16].

А.В. Федоров кинотекстом считает «сообщение, содержащее информацию и изложенное в любом виде и жанре кинематографа (игровой, документальный, анимационный, учебный, научно-популярный фильм)» [12].

Основоположник отечественной медиапедагогики Ю.Н. Усов определяет в своих работах кинотекст в качестве динамической системы звукозрительных образов, или «динамической системы пластических форм, которая существует в экранных условиях пространственно-временных измерений и аудиовизуальными средствами передает последовательность развития мысли художника о мире и о себе» [13. С. 87].

Принимая во внимание вышеназванные и учитывая существующие мнения по поводу кинотекста в работах отечественных и зарубежных исследователей, в рамках данной статьи кинотекст понимается, вслед за Г.Г. Слышкиным, как связанное, цельное и завершенное сообщение, выраженное при помощи вербальных и невербальных знаков, организованное в соответствии с замыслом коллективного функционально дифференцированного автора при помощи кинематографических кодов, зафиксированное на материальном носителе и предназначенное для воспроизведения на экране и аудиовизуального восприятия зрителями [14]. Данное определение носит перспективный характер для лингвистических исследований (в частности для дискурс-анализа).

Кинотекст, обладая масштабными возможностями визуализации, наиболее детально и полно раскрывает не только жизнь определенной эпохи, традиции, но и изменение социальных отношений и ролей, поведенческих стратегий и стилей общения, а также передает исторически изменчивые характеристики,

обусловленные развитием и ценностями общества на определенном этапе его развития. Обозначенная особенность может быть основополагающей для определения актуальности исследований кинотекста, которые выполняются на стыке лингвокультурологии, социологии, социолингвистики, прагматики, лингвистики текста и когнитивной лингвистики.

Так, обозначив неотъемлемые части и компоненты дискурса и кинотекста, немаловажно выделить особенности кинодискурса. Исследованием современного понятия «кинодискурс» со стороны социологии занимается Ю.Г. Сорока: она изучает вопросы функциональной составляющей кинодискурса. Согласно мнению данного исследователя, «кинодискурс является дискурсом либеральных ценностей, идей модернизации и прав человека ... формой и средством распространения либеральной идеологии в глобальном масштабе» [15. С. 47]. Ю.Г. Сорока придерживается мнения, что кинодискурсу присущ межгосударственный характер, его воздействие на человечество при помощи аудиовизуальных средств, «которые объективируют восприятие реальности и являются формой социального знания, несмотря на создаваемую виртуальную реальность» [15. С. 47].

Наиболее значимые работы о кинодискурсе с лингвистической точки зрения принадлежат А.Н. Зарецкой [16], С.С. Назмутдиновой [17], М.А. Ефремовой [18], И.Н. Лавриненко [19].

А.Н. Зарецкая определяет понятие кинодискурс как «связный текст, являющийся вербальным компонентом кинофильма, в совокупности с невербальными компонентами – аудиовизуальным рядом этого фильма и другими значимыми для смысловой завершенности фильма экстарлингвистическими факторами, т. е. креолизованное образование, обладающее свойствами связности, целостности, коммуникативно-прагматической направленности, информативности, медийности и созданное коллективно дифференцированным автором для просмотра реципиентом сообщения (кинозрителем)» [16. С. 155].

И.Н. Лавриненко придерживается мнения, что кинодискурс – это «поликодовое когнитивно-коммуникационное образование, сочетание различных семиотических единиц в их неразрывном единстве, которое характеризуется цельностью, адресностью, завершенностью и связностью. Кинодискурс выражается при помощи

вербальных, невербальных знаков в соответствии с замыслом коллективного автора; он зафиксирован на материальном носителе и предназначен для воспроизведения на экране и аудиовизуального восприятия кинозрителями» [19. С. 5]. Многими учеными-исследователями (например, см. [14; 17]) кинотекст определяется как креолизованный текст, т. е. ему так же, как и кинодискурсу, характерно обладание как невербальными, так и вербальными компонентами.

Кроме того, кинодискурс подразумевает обязательное взаимодействие двух сторон – адресата и адресанта. «Адресат сообщения, содержащегося в кинодискурсе, – удалённый, множественный» [20. С. 107]. Иными словами, создатель кинофильма имеет дело с неизвестными ему людьми, которые характеризуются социально-культурной неоднородностью. Аудитория (зрители) могут быть объединены в группы на основании каких-либо признаков (возраст, пол, расовая и национальная принадлежность, уровень образования, профессия и т. д.). Каждая из этих групп может обладать своими отличительными признаками, интересами, что отражается непосредственно в обращении к тому или иному жанру кино.

Адресант кинодискурса также является множественным, поскольку в данное понятие включаются сценаристы, режиссёр, композитор, оператор и т. п.; продюсер, исполнительный директор также обладают значительным влиянием. Если фильм снят по мотивам литературного художественного произведения, правомерно подчеркнуть и роль автора данного произведения.

Основная характеристика взаимодействия адресата и адресанта кинодискурса – возможность множественной трактовки: роль зрителя не сводится к пассивному восприятию и декодированию сообщения адресанта, но заключается в создании собственных смыслов и интерпретаций. В свою очередь, «характер интерпретации дискурса, глубина его прочтения зависят, в частности, от культурных особенностей аудитории» [11. С. 16].

Значимыми для лингвистических исследований являются проблемы определения подтекста, декодирования подтекста в кинодискурсе, раскрытия механизма его актуализации, рассмотрения языковых и невербальных средств его организации. Очевидно, что невербальные компоненты кинодискурса важны для смысловой завершенности фильма, нельзя игнорировать их, рассматривая

функционирование подтекста в фильме таким же образом, как это проводится для литературных произведений.

Кинодискурс представляет собой связный текст (вербальный компонент фильма) в совокупности с аудиовизуальным рядом и другими значимыми экстралингвистическими факторами. Кинодискурс как креолизованный текст обладает свойствами целостности, связности, информативности, коммуникативно-прагматической направленности, медийности.

Основываясь на выявленных признаках и аспектах изучения кинодискурса, вполне правомерно можно констатировать факт, что фильм как текст (кинотекст) обладает структурно-семантическим, композиционно-стилистическим и функционально-прагматическим единством и может являться объектом лингвистического изучения. Очевидно, интерес лингвистов к изучению не только кинодискурса, а также кинотекста как средства его реализации и репрезентации становится все более актуальным, требующим более детального рассмотрения.

Таким образом, понятия «кинодискурс» и «кинотекст» являются взаимозависимыми. Кинодискурс можно определить через кинотекст. Несомненно, киноматериал в настоящее время представляет особый интерес исследователей, принимая во внимание большую популярность кино как вида искусства и силу его воздействия на широкую аудиторию, а также и большую роль в формировании моральных ценностей общества и мировоззрения широких слоев населения. Интерпретация и детальный анализ фильмов с позиций дискурса и социолингвистики в качестве науки, изучающей взаимосвязь языковых проявлений и социальных условий их реализации, представляет значимость и считается перспективным в рамках современной научной работы.

Библиографический список

1. Арутюнова Н.Д. Дискурс // Лингвистический энциклопедический словарь / Гл. ред. В.Н. Ярцева. М.: Советская энциклопедия, 1990. С. 136–137.

2. Красных В.В. Национальный дискурс и коммуникация. Этнопсихоллингвистика и лингвокультурология. Курс лекций. М.: Гнозис, 2002. 284 с.
3. Петров В.В. Язык и логическая теория: в поисках новой парадигмы // Вопросы языкознания. 1988. № 2. С. 39–49.
4. Караулов Ю.Н., Петров В.В. От грамматики текста к когнитивной теории дискурса // Дейк ван Т.А. Язык. Познание. Коммуникация. М.: Прогресс, 1989. С. 5–11.
5. Демьянков В.З. Интерпретация политического дискурса в СМИ // Язык СМИ как объект междисциплинарного исследования: Учебное пособие / Отв. ред. М.Н. Володина. М.: Изд-во Московского государственного университета им. М.В. Ломоносова, 2003. С. 116–133.
6. Карасик В.И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс. Волгоград: Перемена, 2002. 385 с.
7. Кубрякова Е.С. О понятиях дискурса и дискурсивного анализа в современной лингвистике // Дискурс, речь, речевая деятельность: функциональные и структурные аспекты: Сб. обзоров. М.: ИНИОН РАН, 2000. С. 7–25.
8. Степанов Ю.С. Альтернативный мир, Дискурс, Факт и принцип Причинности // Язык и наука конца XX века: Сб. статей. М.: Рос. гос. гуманитар. ун-т, 1995. С. 35–73, 86–93.
9. Halliday M. New Ways of Meaning. The Challenge to Applied Linguistics // The Ecolinguistics Reader. Language, Ecology and Environment. London: Continuum, 2001. P. 175–202.
10. Алборова А.А. К вопросу об основных лингвистических параметрах дискурса в приложении к феномену кинодискурса // Альманах современной науки и образования. Тамбов: Грамота, 2013. № 9 (76). С. 14–17.
11. Иванова Е.Б. Интертекстуальные связи в художественных фильмах: Автореф. дис. ... канд. филол. наук. Волгоград, 2001. 16 с.
12. Федоров А.В. Терминология медиаобразования // Искусство и образование. 2000. № 2. С. 36–38.
13. Усов Ю.Н. Методика использования киноискусства в идейно-эстетическом воспитании учащихся 8-10 классов. Таллин: Министерство просвещения, 1980. 125 с.
14. Слышкин Г.Г., Ефремова М.А. Кинотекст (опыт лингвокультурологического анализа). М.: Водолей Publishers, 2004. 152 с.
15. Сорока Ю.Г. Кинодискурс повседневности постмодерна // Постмодерн: новая магическая эпоха. Харьков: Харьковский нац. ун-т им. Н.В. Каразина, 2002. С. 47–49.

16. Зарецкая А.Н. Особенности коммуникации адресата и адресанта кинодискурса // Вестник ЧелГУ, 2011. № 33 (248). С. 152–155.

17. Назмутдинова С.С. Гармония как переводческая категория (на материале русского, английского, французского кинодискурса: Автореф. дис. ... кад. филол. наук. Тверь, 2008. 18 с.

18. Ефремова М.А. Концепт кинотекста: структура и лингвокультурная специфика: Автореф. дис. ... канд. филол. наук. Волгоград, 2004. 17 с.

19. Лавриненко И.Н. Стратегии и тактики мены коммуникативных ролей в современном англоязычном кинодискурсе: Автореф. дис. ... канд. филол. наук. Харьков, 2011. 20 с.

20. Ворошилова М.Б. Креолизованный текст: кинотекст // Политическая лингвистика. Екатеринбург: Урал. гос. пед. ун-т, 2007. Вып. (2) 22. С. 106–110.

Сведения об авторах

Колосова Татьяна Юрьевна
кандидат филологических наук,
доцент кафедры английского языка,
НГЛУ им. Н.А. Добролюбова
E-mail: kolosova@lunn.ru

Коробова Наталья Владимировна
кандидат филологических наук,
доцент кафедры английского языка,
НГЛУ им. Н.А. Добролюбова
E-mail: korobova.natalja2011@yandex.ru

Уханова Ольга Александровна
аспирант кафедры английской филологии,
ассистент кафедры английского языка,
НГЛУ им. Н.А. Добролюбова
E-mail: olga.ukhanova2016@gmail.com

УДК 81'367.335.2

**ОСОБЕННОСТИ СЕМАНТИКО-СТРУКТУРНОГО УСТРОЙСТВА
СЛОЖНОПОДЧИНЕННЫХ АТРИБУТИВНЫХ ПРЕДЛОЖЕНИЙ С
ВРЕМЕННЫМ ЗНАЧЕНИЕМ В РЕЛЯТИВНО-НОМИНАТИВНОМ
АСПЕКТЕ АНАЛИЗА**

И.Б. Копенкина, Е.Г. Скребова

Военный учебно-научный центр Военно-воздушных сил «Военно-воздушная академия имени профессора Н.Е. Жуковского и Ю.А. Гагарина», Воронеж

Статья посвящена рассмотрению особенностей семантико-структурного устройства сложноподчиненных атрибутивных предложений с временным значением в релятивно-номинативном аспекте – одном из ключевых аспектов анализа информативно не минимальных синтаксических конструкций. В пределах этого аспекта исследуются лексические средства, специально предназначенные для выражения отношений между двумя и более (в зависимости от состава фиксируемой в сложноподчиненном предложении предметной ситуации) ситуациями.

Ключевые слова: релятивно-номинативный аспект, атрибутивная синтагма, антецедент, субъюнктор, коррелят.

**The Semantic Structure of Complex Attributive Constructions in Sentences with
Temporal Meaning within the Relative-Nominative Aspect of Analysis**

Irina Kopyonkina, Ekaterina Screbova

The article examines the semantic structure of complex attributive constructions in sentences with temporal meaning within the relative-nominative aspect of analysis, which is a key aspect in studying informatively non-minimal syntactic constructions. The article focuses on analyzing the lexical means for expressing relationships between two or more situations within the relative-nominative aspect.

Key words: relative-nominative aspect, attributive syntagma, antecedent, subjunctive.

Научная парадигма современной лингвистики при всем многообразии теоретических школ и направлений характеризуется общим стремлением к исследованию языка как одной из семиотических систем, необходимой для адекватной репрезентации знаний человека об объективном мире в процессе коммуникации. В связи с этим приобретает значимость представление о «языковой личности», т. е. о человеке познающем, говорящем, действующем словом. В качестве исходного параметра описания языковой личности избирается порождаемое ею речевое высказывание, которое являет собой чрезвычайно сложный многогранный феномен [1; 2; 3].

Центральное место в изучении устройства предложения-высказывания занимает интенсивно развивающийся в последние годы семантико-функциональный подход. Отличительной особенностью этого направления является сосредоточение на изучении двух сторон предложения: системно-языковой, предполагающей характеристику компонентов синтаксической конструкции, специфики их взаимодействия, структуры, и речевой, анализирующей закономерности функционирования предложений в речи.

Это позволяет избежать известных противоречий при соотношении таких понятий, как «язык – речь» и «предложение – высказывание», распределив рассмотрение данных понятий по их важнейшим составляющим (или, в другой терминологии, аспектам).

С учетом сказанного актуальность настоящей работы определяется необходимостью комплексного семантико-функционального описания синтаксиса сложноподчиненного предложения, включающего, во-первых, типологию устройства предложения, которая давала бы представление о том, какие конструкции обеспечивают тот или иной участок семантики в синтаксической системе языка; во-вторых, моделирование условий выбора соответствующей единицы из того вариативного ряда, который имеется в языке; в-третьих, описание закономерностей функционирования сложноподчиненных предложений в речи.

В соответствии с разделяемой нами концепцией, мы разграничиваем три типа сложноподчиненных предложений: сложноподчиненные актантные предложения, сложноподчиненные адвербиальные предложения, сложноподчиненные атрибутивные предложения. Между главной и придаточной частями названных типов сложноподчиненных предложений устанавливаются отношения аналогичные тем отношениям, которые существуют между компонентами простого предложения [4. С. 56–57]. Так, в **сложноподчиненных актантных предложениях** придаточная часть замещает обязательный актант в структуре главной части: субъектное, объектное, адресатное, локализирующее отношения. Например:

Es (ein ganz großes Tier) hat nicht gemerkt, daß ich ein Kind war (A. Seghers);

Wo immer noch das Dunkel webt / und nach der Hand der Landschaft strebt, / schlägt Sonne es entzwei (I. Bachmann).

В **сложноподчиненных адвербиальных предложениях** главной и придаточной частями реализуются те или иные виды обстоятельственных отношений между ситуациями. Например:

Wenn sie einen Funken Nettigkeit im Leibe hat, besitzt sie eine Tante auf Jütland (K. Tucholsky);

<...> *die Uhr möchte abgelaufen sein, bevor er das Seine getan und völlig sich selbst gegeben* <...> (Th. Mann);

„*Ich war heut dort, wo sie im Pflichtjahr ist*“, sagte Holt langsam (D. Noll).

В интересующих нас **сложноподчиненных атрибутивных предложениях** придаточная часть определяет какой-либо актанта в семантической структуре главной части посредством уточнения характера его участия в кодируемой предметной ситуации или посредством установления его темпоральной, локативной и др. функций. Носителями признака в этих синтаксических конструкциях могут являться как обязательные актанта инвариантной семантической структуры предложения (субъект, объект, адресат, локализатор), так и необязательные, факультативные актанта инвариантной семантической структуры предложения (инструмент, средство, обстоятельственные распространители). Ср.:

<...>, *und ich freute mich schon [auf den Augenblick]_{Objekt}, wo ich die Marmorstatue meinem Wühleifer erliegen würde* (H. Böll);

Sie ließ sich [Zeit]_{Lokalisator}, bis sie öffnete (D. Noll);

„*Aber mal davon ab! Bevor se ihn jeschnappt haben, [’n Tag zuvor]_{Lokativ}, kommt doch mein Schorin an und erlaubt sich janz stikum den Kasten hier zu deponieren*“ (H. Scholz).

При описании семантико-структурного устройства сложноподчиненных атрибутивных предложений ведущая роль принадлежит релятивно-номинативному аспекту. В рамках данного аспекта рассматриваются способы экспликации, посредством которых раскрываются реальные значения и функции этих информативно не минимальных синтаксических единиц.

В анализируемых подчинительных комплексах в качестве эксплицитных актуализаторов используются **коннекторы**, под которыми мы, в отличие от традиционной трактовки, понимаем лексические средства, специально предназначенные для выражения семантических отношений между двумя и более (в зависимости от

состава предметной ситуации) семантическими объектами, кодируемыми с помощью предложений.

В сложноподчиненных атрибутивных предложениях функционируют два типа коннекторов: субъюнкторы и корреляты.

Субъюнкторы относятся к т. н. прототипическим подчинительным союзам, поскольку они сохраняют одну из основных черт, составлявших специфику подчинения на ранних этапах развития немецкого языка (древневерхненемецкого и средневерхненемецкого) – многозначность. Так, союзы времени постепенно приобретают способность передавать причинно-следственные, условные, целевые, уступительные и др. отношения. Т.В. Строева-Сокольская объясняет это явление нерасчлененностью названных семантических отношений. Существовая долгое время недифференцированными, эти союзы лишь постепенно объединяются в семантические разряды слов: одни трактуются как союзы со значением времени, другие – как союзы причинных, условных, целевых и т. д. значений [5. С. 12]. Например:

Katjas Zehen trommeln einen ungedulden Rhythmus aufs Parkett, während McKenna von ihrem Gesundheitsbulletin zum Wetter übergang (V. Baum);

Sogar das jüngste wanderte meilenweit fort, wenn man es nicht zurückhielt (J. Conrad).

В придаточных предложениях, вводимых субъюнкторами, центр тяжести в их структурной организации переносится на структурное завершение предложения его необходимым компонентом – спрягаемой формой глагола. Образуется некое подобие рамки между двумя важнейшими для структурной целостности придаточного предложения компонентами: субъюнктором, расположенным в самом начале предложения, и дистанцированной от него спрягаемой формой глагола. Вместе с тем субъюнкторы, будучи знаменательными единицами, устанавливают связь главного предложения с придаточным посредством уточнения семантики последнего (сложноподчиненные предложения с целевым, уступительным, временным, условным, пространственным, определительным и т. д. соотношением компонентов) [6. С. 307; 7. S. 11].

С точки зрения порядка расположения частей сложной синтаксической конструкции простые предложения, объединяющиеся в подчинительный комплекс, составляют окружение субъюнктора.

Предложение, примыкающее к субьюнктору, рассматривается в качестве непосредственного внутреннего окружения последнего. Говорящий в процессе языкового оформления вычлененных его сознанием комплексных предметных ситуаций устанавливает между субьюнктором и непосредственным окружением отношения т. н. реляционной иерархии, при которой субьюнктор оказывается синтаксическим центром предложения. В результате взаимодействия субьюнктора с непосредственным окружением возникает придаточное предложение с определенной семантикой.

Предложение, к которому примыкают субьюнктор и вводимое им придаточное предложение, составляет полное / внешнее окружение субьюнктора. С точки зрения говорящего полное окружение и субьюнктор соотносятся как господствующий элемент с зависимым, т. е. между ними устанавливаются отношения подчинения. Полное окружение является необходимым и достаточным для исчерпывающего раскрытия семиотических (дифференциальных) и семантико-синтаксических свойств субьюнктора. Например:

Die Erleichterung war groß, als sie die Hütte erreicht hatten (Informant);

Hör auf zu rauchen, ehe es zu spät ist (Informant).

Другой, не менее значимой чем субьюнкторы, разновидностью коннекторов являются **корреляты**. В современном немецком языке в позиции коррелятов обычно реализуются слова, относящиеся к различным частям речи (указательным местоимениям, местоименным наречиям, именам существительным), семантика которых носит обобщенный и абстрактный характер, например факт, место, время и т. п.: *der / derjenige, die / diejenige, da, dann, deshalb, seitdem, so, die Tatsache, die Zeit*. Исследователи объясняют данное обстоятельство потребностью конструктивных частей подчинительного комплекса в таких знаках отношений, которые были бы настолько отвлеченными по значению, что подчинялись бы природе связи в качестве ее признаков сразу, непосредственно на правах действительных синтаксических скреп [8. S. 670–671].

Специфика коррелятов заключается в том, что их семантическое поле оказывается бинарным, например: *da – dann, seitdem – bisher* и т. д. Это противопоставление служит основой для дифференциации значений коррелятов. Ср.:

„Wenn einer seufzt, **dann** drückt ihn was“, sagte der Clown Theobald (S. Heym);

Aber sonderbar – kaum daß ich die ersten Schritte durch das Lokal getan, **da** begann es schon, flirrend und funkelnd, dieses erste phosphoreszierende Dämmern in mir (S. Zweig);

Im Leben verbirgt man seine Gefühle, **so lange**, bis die Leute glauben, man habe gar keine, denn das ist die gute Erziehung (K. Tucholsky).

Семантический диапазон коннекторов является довольно широким. Коннекторы можно объединить в семантические группы, например, коннекторы, выражающие временные, причинно-следственные, сопоставительные, пространственные, целевые и др. отношения. Однако в рамках одной семантической группы оказываются представлены коннекторы со специальным значением, которые четко и недвусмысленно передают определенный тип отношений (*bevor, bis, nachdem, seitdem, trotzdem, weil, woher* и т. д.), и коннекторы, в которых несколько значений наслаиваются одно на другое, обуславливая их многозначность (*als, dass, während, wenn, wo* и т. п.).

Их основная синтаксическая функция состоит в установлении соотношений между несколькими взаимосвязанными величинами. С одной стороны, они отсылают к предметной ситуации главного предложения, с другой – они отсылают к предметной ситуации придаточного предложения, способствуя более тесному объединению предложений как частей сложного целого.

Исходя из сказанного при анализе релятивно-номинативного аспекта устройства сложноподчиненных атрибутивных предложений с временным значением нами принимается во внимание не только собственное лексическое значение коннекторов, но также их лексико-семантическое окружение.

Значительное влияние на репрезентацию семантических отношений, фиксируемых в сложноподчиненных атрибутивных предложениях, оказывает т. н. «**атрибутивная синтагма**». Вслед за Г. Цифонун, под атрибутивной синтагмой принято понимать двучленную конструкцию, члены которой – антецедент (носитель признака) и придаточное предложение соотносятся как определяемый (*T*) и определяющий (*T'*) [9. S. 9] (см. прим. 1).

В интересующих нас сложноподчиненных предложениях ядро атрибутивной синтагмы образуют наречия и имена существительные с конкретно-предметным значением времени типа *jetzt, vorher, später, einmal, immer, gestern, damals, die Zeit, der Tag, der Augenblick* и др., обстоятельственные падежные и предложно-падежные формы, указывающие либо на временную приуроченность описываемых в главной части действий, событий, явлений (*eines Nachmittags, im Frühling, im entscheidenden Augenblick, um zehn Uhr, von Anfang an* и др.), либо на срок существования кодируемой предметной ситуации (*fortlaufende Zeit, eine Ewigkeit, für vier Stunden, seit fünf oder sechs Jahren, fünf bis zehn Jahre* и т. д.). Это ядро модифицируется наличием / отсутствием артикля, с одной стороны, и придаточной частью – с другой. В результате происходит согласование семантики обоих модификаторов, хотя это и не находит эксплицитного выражения в форме придаточной части.

В зависимости от того, какую характеристику получает ядро атрибутивной синтагмы, сложноподчиненные атрибутивные предложения с временным значением могут репрезентировать аддитивные, континуативные, рестриктивные отношения.

1. Аддитивные отношения. Синтаксические конструкции, передающие аддитивные отношения, отличаются тем, что в них придаточная часть сообщает дополнительную характеристику референта антецедента, который не требует конкретизации. Описываемые построения формируют представление о собственно временной и длительно-временной локализации кодируемой предметной ситуации.

Ядро атрибутивной синтагмы предложений, формирующих представление о **собственно временной локализации** предметной ситуации, образуют наречия, имена существительные с конкретно-предметным значением времени, обстоятельственные падежные, предложно-падежные формы. Придаточная часть вводится субъюнкторами *während, als, wenn, wo, da, bevor, ehe*. Например:

Am Morgen, als Schlemihl aufwachte, war das Haus voller Leute (I.B. Singer);

*Es kam **der Tag, wo** er berühmt war, wo alles gedruckt wurde, was er schrieb, und dann würde man sehen, ob es nicht Eindruck auf Inge Holm machen würde...* (Th. Mann);

*Wie zu Tode erschreckte Augen lagen sie für eine Sekunde auf der Oberfläche und erbleichten **in dem Moment, da** der Spatel sie untermührte und das warme Fett sie umschloß (P. Süskind);*

*Als er aufblickte, sah sie ihn zuerst **ein paar Sekunden an, bevor** sie sagte: „...“ (L. Frank).*

Включение названных субъюнкторов в атрибутивную синтагму не является случайным. Построения, подобные приведенным выше, специфицируют значение атрибутивности, вследствие чего собственно временное значение отходит на второй план; происходит процесс семантической контаминации, который имеет своим условием перераспределение семантических функций между частями синтаксической конструкции. Одному из компонентов главной части сообщается новое значение в результате взаимодействия языковых единиц, соприкасающихся в ассоциативном ряду. Отсюда, важным фактором при репрезентации отношений собственно временной локализации является полное окружение. Оно оказывает значительное влияние на многозначные союзы, исключая возможность совмещения каких-либо иных значений, кроме атрибутивных и временных.

Ядро атрибутивной синтагмы подчинительных комплексов, формирующих представление о **длительно-временной локализации** кодируемой предметной ситуации, образуют наречия измерения времени, предложно-падежные формы со значением срока существования действия. Придаточные предложения вводятся субъюнкторами *während, solange*. Например:

*Er sah ihr **eine geraume Weile zu, während** es ihm prickling im Gemüt wurde (G. Keller);*

*Selbst der heute von allen verachtete Udo Tiedemann <...> war, **solange** er in Ichtenhagen wohnte, **jeden Sonntag hier (in der Kirche) anzutreffen** gewesen (K.-P. Wolf).*

Отличительной особенностью анализируемых синтаксических конструкций является то, что в них наделение антецедента признаком осуществляется двумя способами в зависимости от занимаемой придаточной частью позиции. Так, препозитивная придаточная часть, обозначающая «внутренние» качества определяемого актанта, выражает его сущностные семантические характеристики, а постпозитивная придаточная часть, обозначающая «внешние»

качества определяемого актанта, дает прагматическую характеристику последнего.

2. Континуативные отношения. В сложноподчиненных предложениях, репрезентирующих континуативные отношения, придаточная часть развивает содержание антецедента, указывая на событие, которое произошло или происходило в более поздний период времени, чем событие главной части. При этом придаточная часть нередко содержит информацию, не имеющую прямого отношения к предмету изложения, или соотносящуюся с последующим контекстом.

Рассматриваемые подчинительные комплексы образуют сравнительно небольшую группу предложений, которые выражают представление о собственно временной локализации предметной ситуации, а точнее о наличии интервала и мере длительности этого интервала между следующими друг за другом ситуациями главной и придаточной частей. Например:

Aber eine Viertelstunde später, als sie ihre Tanzschuhe gegen die Spitzenschuhe aus rosa Atlas vertauschten, ließ Gabrilowa plötzlich die Bänder sinken und legte die Stirn auf ihre Knie, so wie es die Anfänger im frühen Training lernen, um Ohnmachten zu vermeiden (V. Baum);

Wenige Minuten, nachdem es Leni erlaubt wird, unmittelbar in die Handlung einzutreten (das wird noch eine Weile dauern), wird sie zum ersten Mal das getan haben, was man einen Fehltritt nennen könnte: sie wird einen türkischen Arbeiter erhört haben, der sie kniefällig in einer ihr unverständlichen Sprache um ihre Gunst bitten wird (H. Böll).

Как показывает собранный языковой материал, ядро атрибутивной синтагмы в сложноподчиненных предложениях, передающих континуативные отношения, образуют наречия, которые указывают на направление развертывания событий относительно момента речи (*anfangs, darauf, nachher, später*), обстоятельственные предложно-падежные формы со значением срока существования действия (реже – времени реализации действия). Придаточная часть вводится субъюнкторами *als, wenn, wie, nachdem*. Например:

Der Widerstand verging sofort, wenn sie vor die Tür trat (Ch. Wolf);

Und nachher, wie sich niemand gemeldet hat, nachher hab ich gemeint, ich dürft's mir behalten als Andenken (S. Zweig);

Eines Morgens, nachdem Frau Schlemihl auf den Markt gegangen war, sagte er den älteren Buben, sie sollten heute nicht in die Schule gehen, sondern auf die kleinen Geschwister aufpassen (I.B. Singer).

Эти и им подобные построения допускают оба способа наделения антецедента признаком, т. е. в них содержится характеристика «внешних» и «внутренних» качеств антецедента.

3. Рестриктивные отношения. В сложноподчиненных атрибутивных предложениях, передающих рестриктивные отношения, придаточная часть ограничивает экстенсивность обозначенного антецедентом понятия: в них ограничивается срок существования предметной ситуации посредством указания на то, как долго она существовала, прежде чем достигла своей начальной / конечной границы. Например:

Ende Februar, seit Danzig umkämpft war, brannte nieder, entließ Flüchtlingsströme, die sich bis zuletzt auf den von Dampfern, Fährprähmen und Fischkuttern belegten Kaianlagen stauten (G. Grass);

*(Das war besser. Sowohl die Stimme als auch das Lächeln wirkten jetzt natürlicher.) Sie probierte es **wieder und wieder, bis sie zufrieden war** (R. Dahl).*

Ядро атрибутивной синтагмы рассматриваемых предложений составляют наречия измерения времени, наречия, обозначающие кратность действий, а также обстоятельственные предложно-падежные формы со значением срока существования действий или времени реализации действий. Придаточная часть вводится субъюнкторами *seit / seitdem, bis*. При этом необходимо обратить внимание на следующее обстоятельство. Длительность в анализируемых подчинительных комплексах может характеризоваться либо как уточняющая, либо как подчеркнутая.

В построениях, интерпретирующих длительность как уточняющую, говорящий, помимо своей субъективной оценки длительности существования предметной ситуации, передает также ее реальную протяженность во времени:

*Und so hielt Grenouille bei seinem Opfer Wache, **etwa zwölf Stunden lang**, bis er bemerkte, daß die ersten Schlieren des zwar angenehmen, doch verfälschend riechenden Leichenduftes aus dem Körper des Hundes quollen (P. Süskind).*

В синтаксических конструкциях, подобных приведенной выше, показатели относительной длительности – наречия измерения

времени (*allezeit, immer, monatelang, stets* и т. п.) и модальные наречия, обозначающие меру и степень проявления какого-либо признака (*etwa, fast, insgesamt, schätzungsweise* и т. д.), конкретизируются показателями длительности абсолютной – именами существительными с временной семантикой.

В построениях, в которых говорящий интерпретирует длительность как подчеркнутую, внимание говорящего концентрируется исключительно на оценке реальной длительности существования предметной ситуации. Полное окружение субьюнктора, вступая во взаимодействие с количественно-временными показателями, функционирует как «интенсификатор» и привносит дополнительные семантические оттенки в основное значение союзных средств. Так, сочетание неопределенного артикля *eine* с существительным *Ewigkeit* указывает на чрезмерную протяженность действия главной части:

Es dauerte eine Ewigkeit, bis am Waldrand Schritte laut wurden (D. Noll).

Сочетание неопределенного артикля *eine* с существительным *Weile*, напротив, характеризует длительность главной части как незначительную:

Es dauerte eine Weile, bis Wolzow sich einigermaßen beruhigt hatte (D. Noll).

Анализ семантико-структурного устройства сложноподчиненных атрибутивных предложений с временным значением в релятивно-номинативном аспекте показал, что в них придаточная часть определяет тот или иной актанта в семантической структуре главной части посредством уточнения характера его участия в кодируемой предметной ситуации или посредством установления его темпоральной функции.

Значительное влияние на репрезентацию семантических отношений в данном классе сложноподчиненных предложений оказывает атрибутивная синтагма. В зависимости от того, какую характеристику получает ядро атрибутивной синтагмы по линии определенности / неопределенности, различаются три типа атрибутивных отношений: аддитивные, континуативные и рестриктивные.

Изучение выделенных типов атрибутивных отношений позволяет реализовать идею о взаимосвязи лексического значения

коннекторов как знаменательных единиц и их роли в эксплицитной актуализации грамматической семантики сложноподчиненных атрибутивных предложений в процессе их функционирования в речи.

Примечания

1. В отечественной лингвистике понятие «определяющей» синтагмы одним из первых ввел А.В. Исаченко. Анализируя грамматический строй простого предложения русского языка, ученый отмечал, что определение даже не следует рассматривать как самостоятельный член предложения, так как определение является всегда членом особой определяющей синтагмы, входящей как одно целое в состав того или иного члена предложения [10. С. 324]. Позднее эти наблюдения с некоторыми оговорками и разной степенью последовательности были перенесены на уровень сложного предложения [11. С. 78–80].

Библиографический список

1. Казарина В.И. Синтаксический концепт «состояние» в современном русском языке. Елец: ЕГУ им. И.А. Бунина, 2002. 225 с.
2. Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность. М.: Едиториал УРСС, 2004. 264 с.
3. Копров В.Ю. Семантико-функциональная грамматика русского и английского языков. М.: ФЛИНТА: Наука, 2016. 348 с.
4. Копров В.Ю., Скребова Е.Г. О применении поаспектного подхода к семантико-функциональному описанию сложноподчиненных предложений // Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта. 2013. Вып. 2. Филологические науки. С. 53–62.
5. Строева-Сокольская Т.В. Развитие сложноподчиненного предложения в немецком языке. Л.: Изд-во Ленинградского гос. ун-та, 1940. 105 с.
6. Адмони В.Г. Синтаксис современного немецкого языка. Л.: Наука, 1973. 365 с.
7. Blühdorn H. Syntax und Semantik der Konnektoren. Ein Überblick. Mannheim: Institut für Deutsche Sprache, 2008. 67 S.
8. Helbig G., Buscha J. Deutsche Grammatik: Ein Handbuch für den Ausländerunterricht. Leipzig: VEB Verlag Enzyklopädie, 1986. 737 S.

9. Zifonun G. Grammatik des Deutschen im europäischen Vergleich: Der Relativsatz. Mannheim: Instut für Deutsche Sprache, 2001. 104 S.

10. Исаченко А.В. Грамматический строй русского языка в сопоставлении со словацким. Ч. I. М.: Языки славянской культуры, 2003. 570 с.

11. Шувалова С.А. Смысловые отношения в сложном предложении и способы их выражения. М.: МГУ, 1990. 159 с.

Сведения об авторах

Копенкина Ирина Борисовна
кандидат экономических наук,
доцент 209 кафедры иностранных языков
ВУНЦ ВВС
«ВВА им. Профессора Н.Е. Жуковского и Ю.А. Гагарина»
E-mail: ivk63@bk.ru

Скребова Екатерина Геннадьевна
кандидат филологических наук,
доцент 209 кафедры иностранных языков
ВУНЦ ВВС
«ВВА им. Профессора Н.Е. Жуковского и Ю.А. Гагарина»
E-mail: dolgorukaja1@rambler.ru

УДК 811.112.2'342.1:32

ПРОСОДИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА РЕАЛИЗАЦИИ МОДАЛЬНО-ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ КОННОТАЦИИ «НАСТОЙЧИВОСТЬ» В НЕМЕЦКОЯЗЫЧНОМ ПАРЛАМЕНТСКОМ ДИСКУРСЕ

В.В. Кузнецов

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

В статье представлены результаты исследования звучащей речи депутатов Бундестага – участников немецкоязычного парламентского дискурса. Были проанализированы темпоральные, динамические и мелодические показатели просодической структуры спонтанных и нейтральных высказываний, реализующих модально-эмоциональную коннотацию «настойчивость». Статистические методы позволили подтвердить значимость отдельных показателей для реализации настойчивости в устной речи на просодическом уровне.

Ключевые слова: парламентский дискурс, немецкий язык, просодия, настойчивость, модально-эмоциональные коннотации, акустический анализ, аудиторский анализ.

Prosodic Expressions of Persistence in the German Parliamentary Discourse

Vladimir Kuznetsov

The article presents the results of the study of oral speech produced by members of the Bundestag who are thus seen as participants in the German-speaking parliamentary discourse. The study focused on temporal, dynamic, and melodic features of the prosodic structure of spontaneous and neutral utterances which communicate persistence. Statistical methods made it possible to confirm the significance of specific prosodic features in expressing persistence in spoken language.

Key words: parliamentary discourse, the German language, prosody, persistence, modal-emotional connotations, acoustic analysis, audit analysis.

Изучение языка в его социальном окружении является одним из актуальных направлений современной лингвистики. Источником материала для подобных исследований на сегодняшний день может служить парламентский дискурс как репрезентативное употребление языка в общественно-политической реальности. Дискурс парламента существует как в устной, так и в письменной форме, что обеспечивает возможность исследовать реализацию эмоциональной составляющей в речи политиков во время их выступлений. Языковое сознание человека неотделимо от понятий «модальность» и «эмоциональность», которые, в свою очередь, тесно связаны между собой. Не может быть высказывания неэмоционального – даже в

случае, если оно нейтрально, – равно как и не может быть эмоционального высказывания, в котором говорящий не выражал бы свое отношение к сообщаемому или к окружающему миру (модальность). В. И. Шаховский считает, что при помощи эмоций «человек получает специфический видовой опыт, который закрепляется в сознании, мышлении и языке, вербально обозначающем объекты мира, явления, ситуации и их эмоциональные оценки» [1. С. 46].

Актуальность лингвистического исследования эмоциональных высказываний членов парламента состоит в том, что такие высказывания, как правило, оказывают влияние на работу органов власти в частности, и, как следствие, на качество жизни общества в целом. В настоящее время исследования языка парламента ведут такие ученые как А.В. Алферов, В.Н. Базылев, Л.В. Правикова, А.П. Чудинов и другие. Основой для работы с просодическими компонентами высказываний являются исследования в области просодии звучащей речи И. Бозе, Р. Керайна, В. Краниха, Б. Мебиуса, Б. Нойбера, А. Пэшке, В.М. Бухарова, Р.К. Потаповой, К. Райнке, И.Г. Торсуевой, Э. Фокса, У. Хиршфельд.

Развитие технологий, создание парламентских информационных ресурсов в Интернете делает доступными для изучения материалы работы законодательных органов власти как в письменной, так и в устной форме. Деятельность немецкого бундестага освещается в медиатеке в Интернете, видеозаписи пленарных заседаний и заседаний комитетов доступны к просмотру и загрузке.

Целью проведенного нами исследования стало установление экспериментальным путем наличия модально-эмоциональной коннотации (МЭК) «настойчивость» в речи политиков и дальнейшее выявление и описание просодических средств, релевантных в процессе реализации данной коннотации в дискурсе немецкоязычного парламента. В связи с этим был определен ряд задач исследования:

- 1) сбор экспериментального материала;
- 2) аудиторский анализ материала исследования;
- 3) акустический анализ материала;
- 4) анализ с применением статистических методов и интерпретация результатов.

Поставленные задачи определили следующие этапы исследования.

1. Формирование исследовательского корпуса записей пленарных заседаний.
2. Составление опросных листов.
3. Привлечение носителей немецкого языка для проведения аудиторского анализа.
4. Оценка данных аудиторского анализа.
5. Проведение акустического анализа.
6. Систематизация и оценка данных акустического анализа.
7. Анализ и интерпретация данных, полученных в п. 6, с применением методов статистического анализа.

В **аудиторском анализе** были задействованы 25 носителей немецкого языка – студентов университета им. Мартина Лютера г. Галле (Германия), участников семинара фонетики и речеведения в возрасте от 21 до 25 лет. Из массива корпуса исследования в формате видеозаписей пленарных заседаний общей длительностью 6 часов 32 минуты были выделены языковые высказывания, содержащие в себе эмоциональность; общая длительность анализируемых видеофрагментов составила 15 минут 32 секунды. Большинство аудиторов (51 % и более) были выявлены несколько конкретных модально-эмоциональных компонентов, характерных для ряда высказываний дикторов в немецком парламенте. Одним из подобных компонентов явилась МЭК «настойчивость», которую мы рассматриваем как дополнительную информацию, входящую в состав высказывания и несущую в себе субъективное – настойчивое – отношение говорящего к высказыванию, а также соответствующую оценку говорящим событий, явлений, фактов [2. С. 54; 3. С. 18; 4. С. 116]. По мнению аудиторов, МЭК «настойчивость» на просодическом уровне выражается смещением позиции фразового ударения в высказываниях и изменением тонального регистра говорящего.

Для **инструментально-акустического анализа** просодических структур высказываний, реализующих МЭК «настойчивость», в ходе оценки данных, полученных по результатам аудиторского анализа, были отобраны из массива экспериментального корпуса три высказывания, маркированных респондентами как *nachdrücklich*. Высказывания были проиндексированы Нс1, Нс2, Нс3, где индекс «Н» означает показатель коннотации «настойчивость», «с» – «спонтанно», 1, 2, 3 – соответственно № высказывания. Регистрация

просодических средств, реализующих МЭК «настойчивость», происходила в ходе сравнительного анализа ПС инициальных высказываний и соответствующих ПС нейтральных высказываний, реализованных квазиспонтанно в студийных условиях, и проиндексированных соответственно Нн1, Нн2, Нн3, где индекс «н» означает «нейтрально».

Сравнительный анализ темпоральных характеристик просодических структур спонтанных и нейтральных высказываний выявил следующие особенности:

1) увеличение длительности спонтанного высказывания в среднем на величину от 5 до 12 %;

2) увеличение длительности фонационного периода спонтанных высказываний на величину от 9 до 13 %;

3) наличие эмотивных пауз, которые отсутствуют в нейтральных реализациях;

4) уменьшение длительности интеллектуальных пауз спонтанных высказываний в сравнении с нейтральными реализациями в среднем в 2–3 раза;

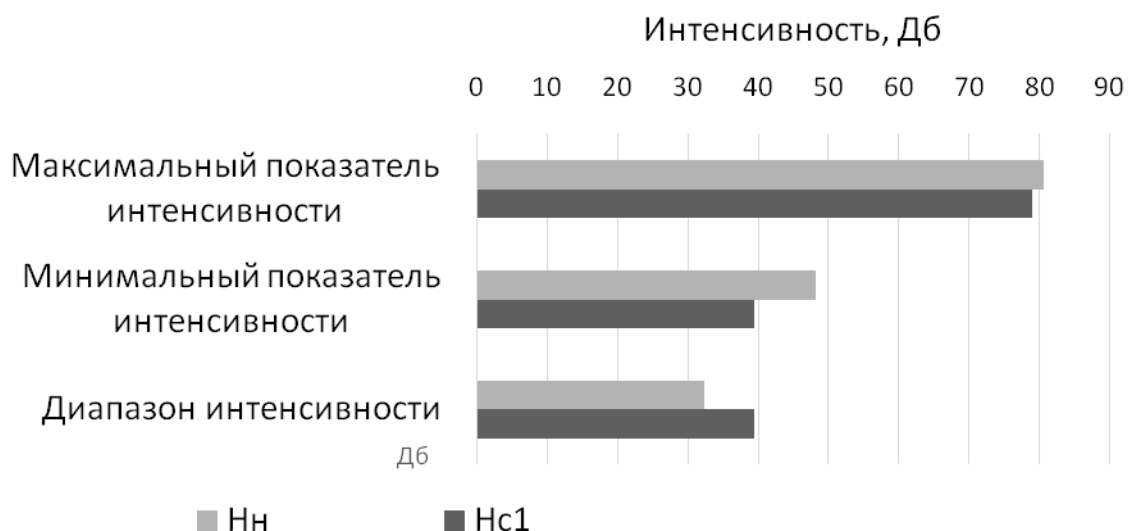
5) длительность слога в ядерной части высказывания в спонтанных высказываниях превышает данный показатель нейтральных высказываний на 25–30 %;

6) уменьшение темпа речи спонтанных высказываний по сравнению с нейтральными на 25 % – в среднем на 0,9 сек.

Динамические характеристики просодических структур (ПС) инициальных высказываний, реализующих МЭК «настойчивость», отличаются диапазоном интенсивности и уровнем интенсивности ядерного слога в сторону увеличения данного параметра в спонтанных высказываниях. Так, в высказывании Нс1 средняя интенсивность ядерного слога превышает среднее значение данного параметра в нейтральных высказываниях на 0,4 дБ. Диапазон интенсивности во всех спонтанных высказываниях шире, чем в их нейтральных эквивалентах. Это достигается за счет значительно более низкого минимального уровня интенсивности и более низкого максимального уровня интенсивности в спонтанных высказываниях (см. рис. 1).

Рисунок 1

Сравнительные характеристики отдельных динамических показателей ПС инициальных высказываний, реализующих МЭК «настойчивость» (Нс1), и нейтральных высказываний



Средние показатели интенсивности спонтанных и нейтральных высказываний различаются незначительно – на величину не более 2–3 дБ. Показатели интенсивности предъядерного и заядерного слогов оказались нерелевантны для реализации МЭК.

Вариативность тонального компонента ПС высказываний, реализующих МЭК «настойчивость», обусловлена увеличением среднего уровня тона на величину от 30 до 40 Гц и максимальных значений частоты основного тона (ЧОТ) на величину от 50 до 100 Гц. Показатели высоты тона и минимального значения ЧОТ оказались нерелевантны для дифференциации высказываний по коннотативной окраске.

Направление движения тона как один из ведущих параметров просодической структуры высказывания при реализации МЭК «настойчивость» в инициальных высказываниях в сравнении с нейтральными высказываниями обнаруживает некоторые особенности. Спонтанные высказывания в целом характеризуются восходяще-нисходящим тоном, среди нейтральных высказываний присутствуют высказывания с восходящим и ровным направлениями движения тона.

Важным аспектом является также направление движения тона в отдельных структурно-функциональных сегментах высказывания – в предъядерном, ядерном, заядерном слогах. На предъядерном слоге в

спонтанных высказываниях наблюдаются восходяще-нисходящее, восходящее, ровное движение тона, в нейтральных высказываниях наблюдаются нисходящее, ровное, восходящее движение тона.

Для ядерного слога спонтанных высказываний характерно восходяще-нисходящее движение тона, в то время как в нейтральных высказываниях в этой части высказывания преобладают восходящее и ровное направления движения тона. При анализе направления движения тона на заядерном слоге различия, релевантные для дифференциации модально-эмоциональной коннотации «настойчивость», выявлены не были: во всех высказываниях присутствовал одинаковый признак заядерного слога – нисходящее направление движения тона.

При анализе параметров ПС высказываний, содержащих МЭК «настойчивость», релевантным тональным дифферентом явилась форма огибающей ЧОТ. Огибающая ЧОТ спонтанного высказывания имеет зигзагообразную форму с острыми углами, изображающими графически резкие повышения ЧОТ высказывания. Пик ЧОТ спонтанного высказывания приходится на частоту 391,3 Гц, в то время как в нейтральном высказывании это 310,73 Гц. Кроме того, огибающая спонтанного высказывания расположена в более высоком регистре. Пересечения двух линий происходят в ядерной и заядерной частях высказывания на уровне около 225 Гц. В нейтральном высказывании не наблюдается такого сильного излома огибающей линии ЧОТ, она более плавная и не поднимается вверх настолько, насколько это можно наблюдать в спонтанном настойчивом высказывании Нс1. Огибающая ЧОТ этого высказывания в финальной его части сначала показывает рост, а далее постоянна, на уровне около 300 Гц; в нейтральном высказывании огибающая ЧОТ сначала переходит в регистр около 150 Гц, потом остается постоянной.

На основе данных акустического анализа просодическая структура высказывания, реализующая модально-эмоциональную коннотацию «настойчивость», подвержена в речи вариативности по следующим признакам:

- **темпоральные:** увеличение длительности всего высказывания, увеличение длительности фонационного периода, наличие эмотивных пауз, увеличение длительности слога в ядерной части высказывания, уменьшение темпа речи;

- **динамические:** расширение диапазона интенсивности, увеличение средней интенсивности слога в ядерной части высказывания;

- **тональные:** увеличение среднего уровня тона высказывания, увеличение максимального значения тона высказывания, восходяще-нисходящий характер движения тона высказывания в целом, восходяще-нисходящее движение тона на ядерном слоге.

Для сравнения показателей спонтанных и нейтральных высказываний при помощи **статистических методов** была применена формула критерия статистики для парных разностей.

$$\frac{d - 0}{s/\sqrt{n}}$$

По данной формуле для каждой пары данных сначала находится парная разность, затем среднее d и стандартное отклонение s всех разностей. Следующий этап – это нахождение стандартной ошибки s/\sqrt{n} , где n – количество парных разностей, имеющих в наборе. На последнем этапе среднее d делится на стандартную ошибку. Этот показатель является статистикой критерия, который далее проверяется по таблицам распределений. Так как объем выборки n меньше 30, p -значение определялось по таблице t -распределения Стьюдента. Для этого было взято значение $n-1$ и оценено соответствие статистики критерия значениям в таблице. Соответствие p -значения (или значения, близкого к табличному), например, значению 95-го перцентиля в таблице является показателем того, что только 5 % значений находятся за пределами распределения Стьюдента, то есть, результат может считаться статистически достоверным. Значение 90-го перцентиля не будет считаться достоверным, так как в статистике принято считать надежным результатом те показатели, которые входят в 95 % всех возможных значений.

Данные были систематизированы и обработаны в программе *Microsoft Excel*. Результаты статистического анализа полученных данных при помощи формулы статистики критерия для парных разностей приведены в таблице 1.

Таблица 1

Статистически значимые (p -значение = 0,05 и меньше) показатели просодической структуры высказываний, реализующих МЭК «настойчивость»

| Показатель просодической структуры | Статистика критерия | p -значение |
|---|---------------------|---------------|
| Длительность всего высказывания | 2,346934032 | 0,1 |
| Длительность фонационного периода | 3,758665663 | 0,05 |
| Длительность интеллектуальных пауз | -2,684678752 | 0,05 |
| Длительность эмотивных пауз | 2,820196452 | 0,05 |
| Длительность предъядерного слога | 1,857142857 | 0,1 |
| Средняя длительность ядерного слога | 2,600073727 | 0,05 |
| Средняя длительность заядерного слога | 0,15249857 | 0,1 |
| Темп речи, слог/с | -18,45225813 | 0 |
| Средняя интенсивность предъядерного слога | -2,093966483 | 0,1 |
| Средняя интенсивность ядерного слога | -0,423322846 | 0,1 |
| Средняя интенсивность заядерного слога | -16,1032874 | 0 |
| Максимальный показатель интенсивности | -11,94482729 | 0 |
| Минимальный показатель интенсивности | -4,799365203 | 0,03 |
| Средний показатель интенсивности | -3,701858686 | 0,03 |
| Диапазон интенсивности | 3,865124333 | 0,03 |
| Высота ЧОТ в начале | -1,462790584 | 0,1 |
| Средний уровень ЧОТ | 7,045917386 | 0,02 |
| Максимальное значение ЧОТ | 3,878177242 | 0,03 |
| Минимальное значение ЧОТ | -0,29430727 | 0,1 |
| Тональный диапазон | 2,93883989 | 0,05 |

Применение формулы статистики критерия для парных данных позволило выявить статистически релевантные темпоральные, динамические и мелодические показатели просодической структуры

высказываний, содержащих МЭК «настойчивость». Статистически значимыми явились следующие показатели:

- **темпоральные:** длительность фонационного периода, длительность интеллектуальных пауз, длительность эмотивных пауз, средняя длительность ядерного слога, темп речи;
- **динамические:** средняя интенсивность заядерного слога, максимальный показатель интенсивности, минимальный показатель интенсивности, средний показатель интенсивности, диапазон интенсивности;
- **мелодические:** средний уровень ЧОТ, максимальное значение ЧОТ, тональный диапазон.

Показатели, актуальные для реализации в речи парламентариев МЭК «настойчивость», были получены в ходе комплексного изучения и подтверждаются данными, полученными в ходе аудиторского и последующего акустического анализа, а также результатами их верификации при помощи методов математической статистики. Вместе с тем неограниченный объем материала и плюрализм пониманий эмоциональности в научной среде открывают широкие возможности дальнейшего исследования.

Библиографический список

1. Шаховский В.И. Эмоции. Долингвистика, лингвистика, лингвокультурология. М.: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2010. 128 с.
2. Кузьмичева А.А. Динамический компонент высказывания как супraseгментное средство реализации иронии в немецкой речи // Вестник Нижегородского государственного лингвистического университета им. Н.А. Добролюбова. Н. Новгород: ГОУ ВПО НГЛУ, 2011. Вып. 15. С. 50–56.
3. Саможенов С.Н. Коннотативный аспект просодики немецкого и русского языков // Научный вестник Воронежского государственного архитектурно-строительного университета. Серия: Современные лингвистические и методико-дидактические исследования. Воронеж: Воронежский государственный архитектурно-строительный университет, 2013. С. 16–25.
4. Кузнецов В.В., Саможенов С.Н. Просодические средства реализации уверенности в парламентском дискурсе Германии // Казанская наука. Казань: Казанский Издательский Дом, 2016. № 12. С. 116–119.

Сведения об авторе

Кузнецов Владимир Валерьевич
соискатель кафедры теории
и практики немецкого языка
НГЛУ им. Н.А. Добролюбова
E-mail: vladimir1990@inbox.ru

УДК 81'37:811.111'282.4(73)

**ОСОБЕННОСТИ РЕПРЕЗЕНТАЦИИ НАЦИОНАЛЬНОГО
КОНЦЕПТА *AMERICAN DREAM* В АМЕРИКАНСКОЙ ЯЗЫКОВОЙ
КУЛЬТУРЕ (НА МАТЕРИАЛЕ КОРПУСА ТЕКСТОВ *СОСА*)**

В.И. Курьшева, С.Е. Бугрова, С.А. Мансурова

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

В статье рассматриваются особенности концептуализации «американской мечты» на материале трех временных срезов 1990–1991 гг., 2011–2012 гг. и 2014–2015 гг. в корпусе текстов современного американского варианта английского языка *СОСА*. Типологическое исследование предусматривает выявление частотности коллокации *American dream* в различных жанрах, описание лексической сочетаемости ее компонентов, а также анализ их семантической просодии, отражающей характер восприятия обществом исследуемого концепта.

Ключевые слова: концепт, динамическая синхрония, корпус текстов, семантическая просодия, типологическое описание.

**The National Concept ‘*American Dream*’ in the Contemporary American English
Culture (as reflected in COCA)**

Valentina Kurysheva, Svetlana Bugrova, Svetlana Mansurova

The article highlights conceptual peculiarities of the national concept ‘American dream’ detected through examining the corpus of texts of Contemporary American English for the years 1990–1991, 2011–2012, and 2014–2015. The typological research concentrates on the frequency of the collocation ‘American dream’ in different genres, the lexical distribution of its components, and their semantic prosody, which all reflect the national perception of the concept.

Key words: concept, dynamic synchrony, corpus of texts, semantic prosody, typological research.

«Симбиоз» различных этносов, оказавшихся в свое время на американском континенте, predetermined настоятельную необходимость формирования идеологии, которая могла бы объединить представителей различных этнических групп в единую нацию. Такой концепцией стала «американская мечта», которая предполагает возможность для каждого американца добиться успеха и процветания. Если американская система – это скелет американской политики, то «американская мечта» – ее душа [1].

«Американская мечта» определяется в лингвистической литературе как понятие, логически расчлененная мысль о предмете, включающая последовательность взаимообусловленных

признаков [2], феномен (явление, данное нам в опыте чувственного познания) [3], идеологема (совокупность взглядов и представлений, из которых складывается самосознание народа) [4].

В статье «американская мечта» понимается как национальный концепт, представляющий собой когнитивную парадигму определенных понятийных связей, рассматриваемых сквозь призму национального языка, который выступает транслятором особой национальной ментальности. Впервые сформулированное понятие «американской мечты» как идеала свободы и возможностей [5] в условиях меняющегося культурно-исторического контекста трансформируется в концептосфере каждого социума, сохраняя, однако, национальную специфику.

Эмпирический материал представлен словосочетанием *American dream* (599 вхождений), извлеченных методом сплошной выборки из корпуса текстов современного американского варианта английского языка *COCA*, с использованием всех контекстов анализируемой единицы за 1990–1991, 2011–2012 и 2014–2015 гг. Предложенная временная рубрикация неслучайна, поскольку период 90-х годов соотносится с мировым финансовым кризисом, 2011–2012 гг. характеризуются относительной экономической стабильностью США, возможностями социального роста, увеличением рабочих мест. Особенности концептуализации исследуемого феномена в последнем из заявленных временных интервалов обусловлены общей тенденцией глобализации мирового сообщества. Сказанное, естественно, находит отражение и в языковой концептуализации исследуемого понятия.

Актуальность статьи объясняется выявлением типологических особенностей концепта «американская мечта» в динамической синхронии (термин Л.П. Крысина) [6] в отличие от понимания его как неизменной сущности.

Правомерным представляется обращение к корпусам, в которых представлены различные жанры, дискурсивные практики, сферы коммуникации, где анализируемые единицы находятся в своем аутентичном контекстном окружении.

Алгоритм исследования сводится к выявлению частотности анализируемого словосочетания в различных текстовых жанрах, лексической сочетаемости его компонентов и описанию их в ракурсе семантической просодии, определяемой как оценочное отношение

коммуниканта к содержанию высказывания, обозначение информации как позитивно или негативно окрашенной. Ср.: *it (semantic prosody) is an aspect of evaluative meaning, which' is defined as the speaker's ... attitude ... towards ... entities or propositions* [7. P. 131]. Анализируемая семантическая категория выражает личностное отношение говорящего к действительности и реализуется не отдельным словом, а расширенным контекстом текстовых фрагментов рубрики *Expanded context*.

За период с 1990 по 1991 гг. по данным *СОСА* зарегистрировано 130 вхождений словосочетания *American dream*, главным образом в медийном жанре (*magazines* и *newspapers*) – 76,1 %. Существенно меньшее количество вхождений представлено в жанрах нехудожественной (*non-fiction*) – 13,85 % и художественной литературы (*fiction*) – 10 %.

Анализ контекстов упомянутого периода свидетельствует о том, что *American dream* употребляется в большей степени в контекстах с негативной нежели положительной семантической просодией, соответственно, 62–45. Сказанное подтверждается сочетаемостью лексемы *American* в атрибутивной функции со словами, лексическое значение которых маркируется отрицательной оценочностью: *shattered*, *empty*, *elusive*, *deferred*, *abandoned*, *dark*. Обратимся к семному составу некоторых из них: ***shattered*** – *very shocked and upset, exhausted*; ***empty*** – *with no meaning*; ***elusive*** – *difficult to find, define, or achieve*; ***deferred*** – *to be delayed until a later time* [8]. Прилагательными, употребляемыми в левосторонней сочетаемости со словом *American*, являются синонимы *typical*, *traditional*, *regular*, которые актуализируют семантические признаки исследуемого концепта 90-х годов. Ср.: ***typical*** – *having the usual qualities or features of a particular type of person, thing or group*; ***traditional*** – *being part of the beliefs, customs or way of life of a particular group of people that have not changed for a long time*; ***regular*** – *following a pattern, especially with the same time and space in between each thing and the next* [8].

*Their dream should be the **typical** American Dream: an education, a **regular** job for regular wages, a **regular** home and a **regular** life, with support as wanted and needed throughout* [9].

*It is also in complete contrast to the city's master plan, which embodies, quite consciously the **traditional** American Dream: a single-*

family house in the suburbs, a front and back yard, a couple of cars in the driveway [9].

Эффект негативной семантической просодии усиливается также употреблением образных метафор: *corrosion and corruption of the American dream; the dark belly of the American dream*. В этой связи релевантным является употребление лексемы *nightmare* как контекстуального антонима коллокации *American dream* (зарегистрировано в пяти контекстах), что согласно словарным дефинициям означает: *a dream that is very frightening or unpleasant* [8]:

I don't see any American Dream. I see an American Nightmare [9].

«Американская мечта» видится как что-то недоступное и эфемерное для большинства американцев 90-х годов. Даже позитивно окрашенные сочетания с инфинитивом в левосторонней сочетаемости нередко употребляются в контекстах, актуализирующих социальные проблемы с негативной семантической просодией: *to restore confidence in the American dream; to lose the American dream; to give up pieces of the American dream; to lose faith in the American dream*.

An upward turn in the business cycle would help, but it may not be enough to restore confidence in the American Dream [9].

Интересным представляется также рассмотрение особенностей концептуализации *American dream* в составе предложения.

The American Dream is crumbling; the American Dream is fading; the American Dream is out of reach; the American Dream remains elusive and deferred; the American Dream is in danger [9].

Здесь, как можно видеть, также регистрируются семы с негативной оценочностью: *to crumble* – *to break apart into lots of little pieces, or make something do this*; *to fade* – *to gradually disappear*; *to be out of reach* – *outside the distance to which someone can stretch out their hand* [8].

The American Dream is alive in Polomas, Mexico, a dusty town just South of the New Mexico – border, high unemployment, a dismal economy [9].

В последнем из приведенных фрагментов негативная оценочность достигается контрадикторностью коннотативного значения метафоры *the American dream is alive in Polomas* и лексическим значением обособленных коллокаций *high unemployment, a dismal economy*.

При сохранении негативной оценочности анализируемой единицы как на уровне словосочетания, так и предложения, следует отметить, что на последнем из упомянутых текстовых регистров отрицательная семантическая просодия более репрезентативна, поскольку словосочетание *American dream* является неотъемлемой составляющей грамматической категории предикативности.

За период 2011–2012 гг. по данным COCA зарегистрировано 129 вхождений исследуемой коллокации, главным образом, как и в 90-х годах, в медийном жанре (*magazines* и *newspapers*) – 75,97 %. Значительно меньшее количество представлено в жанрах нехудожественной (*non-fiction*) – 13,95 % и художественной литературы (*fiction*) – 10,08 %. Приведенная статистика, очевидно, указывает на социально-политическую направленность исследуемого концепта в обоих временных срезах и в меньшей степени характеризует его как культурный конструкт.

Положительные контексты (77) преобладают над нейтральными (15) и отрицательными (37), что обусловлено общественно-экономической стабильностью США, меньшей конфликтогенностью общества, политизированностью исследуемого концепта и, следовательно, положительной трансформацией его семантических признаков в анализируемом временном интервале.

В корпусе текстов 90-х годов, как указывалось, лексема *American* выступает, как правило, в атрибутивной функции, в то время как в дальнейшем наибольшее число исследуемых единиц являются глагольными, где *American* воспринимается как структурный элемент дополнения *American dream: to achieve the American dream; to pursue the American dream; to enjoy the American dream; to forge one's own version of the American dream*. Сказанное обусловлено, возможно, смещением акцента с номинативной функции словосочетания *American dream* на его прагматический фактор, а именно, перформативную функцию.

На уровне предложения также регистрируются лексемы с положительной семантической просодией: *the American dream is attainable; American dream is alive and kicking*. Коллокация *American nightmare* встречается только один раз в контекстах 2011–2012 гг.

The American nightmare of flourishing moral rot was not an artistic innovation of the 1970's...[9].

В контекстах 2011–2012 гг. происходит разграничение таких семантических признаков, как *the new American dream* и *the old American dream*, структурно-маркированных левосторонней сочетаемостью лексемы *American* с антонимами *old* или *new*.

Ср.: *old* – *having lived or existed for a specified time*; *new* – *of recent origin, production, purchase etc.* [8].

The old American dream turned into bigger, better, more, more, more. Behar: Plasma screens. ORMAN: ... three homes, even though you couldn't afford one [9].

The new American dream for many people now not to own their own home, it's to rent. They want to get out of this home...they want to be free again, they want to rent [9].

Семантические признаки концепта 90-х годов для различных представителей американского социума различны, что подчеркивается употреблением неопределенного местоимения *any* или неопределенного артикля в анализируемом словосочетании: *any American dream*; *an American dream for the Nineties*.

I see America through the eyes of a victim. I don't see any American dream [9].

Концептуальная парадигма «старой американской мечты» включала желание обладать как можно большими материальными благами, в то время как «новая американская мечта» подразумевает реализацию личностного потенциала индивида.

The American dream used to be a car, chicken in the pot, ... a backyard and some kids. The American dream now if you ask any teenager, I want to be famous, I want to be on TV. I want to have a sports car. That's what people want to be now. They want to be famous. It's not about having a good job [9].

Обратимся к последнему из зарегистрированных корпусу текстов *COCA* со словосочетанием *American dream* 2014–2015 гг. По данным упомянутого источника зафиксировано 170 вхождений, в основном, как и в других исследуемых временных срезах, в медийном жанре (*magazines* и *newspapers*) – 75 %. Значительно меньшее количество вхождений представлено в жанре нехудожественной (*non-fiction*) – 16 % и художественной литературы (*fiction*) – 9 %. Приведенная статистика также подтверждает гипотезу выборки 90-х годов о том, что «американская мечта» концептуализируется прежде всего как социально-политический феномен и в меньшей степени как

средство акцентуации культурной специфики. Конфликтогенный характер концепта, обусловленный социально-экономической и политической нестабильностью американского общества, подтверждается, как и в 90-х годах, превалированием анализируемой коллокации с негативной, нежели положительной, семантической просодией (ср.: 87–64, соответственно).

Furthermore, income inequality exacerbates the problem of upward mobility, a core component of the American dream; statistical indicators of upward mobility of America lower than in some European countries [9].

...we want people to be able to achieve the American dream and that's getting harder and harder right now [9].

Эффект негативной оценочности усиливает образность, например использование метафор: *slipping out of reach; watered down, fall away, crush, turn belly up, turn green* и др.

You saw it so clearly in the poll, the feeling that the American dream has been profoundly watered down...[9].

...he regarded his studies as more than just a ticket to the American dream [9].

Снижение положительного регистра оценочности подтверждается также тем, что словосочетание *American nightmare* встречается три раза в контекстах 2014–2015 гг. по сравнению с пятью контекстами 90-х гг. и одним контекстом в 2011–2012 гг.

The American dream has been very real for millions and millions of people over the years, but there's been an American nightmare that has accompanied that [9].

В приведенном текстовом фрагменте в отличие от других временных срезов зарегистрировано употребление лексем *dream* и *nightmare* как контекстуальных антонимов с контрадикторной (полярной) семантической просодией.

Сказанное подтверждается тема-рематической организацией высказывания, обусловленной категорией артиклевой детерминации. Определенный артикль в словосочетании *the American dream* – индикатор закрепленной когнитивной парадигмы концепта как идеала свободы и процветания американской нации, в то время как неопределенный артикль в коллокации *an American nightmare* в левосторонней сочетаемости с лексемой *nightmare* явно указывает на смену оценочного регистра и становится ремой высказывания.

При изучении расширенных контекстов (*Expanded contexts*) функционирования исследуемой единицы, намеренное нарушение семантической просодии слова может добавить высказыванию ироническую окраску [7. P. 132–133].

*...those **admirable** American instruments so lazily carried, so sure of effect, so well designed to end the American dream when it becomes a **nightmare*** [9].

Здесь, как можно видеть, положительная оценочность лексемы *admirable* – *having qualities that you admire and respect* [8] становится маркером контекстуальной отрицательной коннотации.

Особенностью восприятия исследуемого понятия в американском социуме в 2014–2015 гг. является концептуализация расовой дискриминации как социального феномена. Думается, что при отсутствии в Америке ярко выраженного проявления расизма, в современной дискурсивной практике все большее распространение получает этническая маркированность анализируемого концепта. Сказанное обусловлено политической остротой этнических вопросов в современном мире.

Так, политкорректный этноним *African-American* зарегистрирован в названном периоде только в двух контекстах, что указывает на деградацию феномена политической корректности и сопровождается вытеснением упомянутой единицы лексемой *Negro* со сниженной семантико-стилистической диверсификацией.

*The topic of the debate is “Has the American Dream Been Achieved at the Expense of the **American Negro**”* [9].

*In his opening statement, he speaks of the rude awakening that comes to every **Negro** child when they discover that the world they’d thought they were a part of was only meant for **whites*** [9].

Примечательно, что в приведенном текстовом фрагменте оценочно нейтральная лексема *whites* в расширенном контексте приобретает отрицательную коннотацию и становится антонимом *Negro*.

Косвенным доказательством конфликтогенности и этнической дискриминации является также использование субстантивированных прилагательных *blacks* и *whites* как языковых антонимов.

*The difference in opportunities between **blacks** and **whites** is one of the widest in the country. Sondra – SAMUELS: We have a 47 percent four-year high school graduation rate for African-American students. And,*

statewide, it's like 89 percent for white students. Homeownership, 76 percent for white families, and 34 percent for African-Americans [9].

Ориентиром в анализируемом периоде является средний класс американского социума, где уровень жизни остается достаточно стабильным от одного поколения к другому.

*...in middle-class families where the perceived norm of the **American dream** envisioned a working father, stay-at-home mother and several siblings enjoying domestic bliss in a modest home on a tree-lined street [9].*

Однако обладание собственным домом, машиной, работой для большинства афроамериканцев оказывается недоступным.

В этой связи обращает на себя внимание употребление словосочетания *the white American dream* и упомянутого адьюнкта *white* в качестве эпитета в других коллокациях.

*Malcolm X argued, to some extent those who have bought into **the white American dream** (a house in a good neighborhood, a car, a job) have been assimilated into **white experience** – one in which they still have limited rights and access [9].*

Ср.: *the old American dream* (1990–1991 гг.), *the new American dream* (2011–2012 гг.) и *the white American dream* (2014–2015 гг.), где прилагательные *old*, *new* и *white* образуют эквиполентную семантическую оппозицию, поскольку каждый член оппозиции отражает особенности концептуализации анализируемого понятия: *old* соотносится с прототипической когнитивной парадигмой концепта (успех, процветание, материальные блага), *new* отражает сущностные характеристики индивида в русле антропоцентрического подхода и *white* указывает на особенности концептуализации исходя из феномена этничности.

Приведенные текстовые фрагменты с негативной семантической просодией в 2014–2015 гг. свидетельствуют о модификации семантических признаков исследуемого концепта, обусловленного общей тенденцией глобализации современного общества и, возможно, в определенной степени определяют наметившиеся процессы деструктивности некоторых семантических признаков.

Поясним сказанное. Известно, что одним из базовых (ядерных) семантических признаков анализируемого концепта считается американская исключительность, которая определяет доминирующий геополитический статус США в мировом пространстве. Однако в

силу изменившихся социально-политических условий упомянутый семантический признак имеет тенденцию к редукции его когнитивной парадигмы, что приводит к переориентации ценностных параметров актуального слоя концепта.

...we stop being a special country [9].

Сказанное связано с массовой миграцией, определяющей социальный и экономический контекст современности. Особенностью концептуализации рассматриваемого понятия является то, что зарегистрированные контексты отражают тематику этнического плюрализма не как концепцию объединения американского этноса, а как проблему этнической градации и, следовательно, дальнейшего расслоения общества (*the crowd-sharing society*).

Does the American dream work? Do I have an opportunity to become something special? [9]

Синтагматическое развертывание приведенных риторических структур указывает на то, что «американская мечта» оказывается недоступной для большинства иммигрантов.

In North Minneapolis, and in the poor pockets of segregation that are growing, the American dream is falling further away than it has been before. And the result is this millions of people in America who feel like the American dream is slipping out of reach [9].

Здесь, как можно видеть, эффект негативной оценочности достигается употреблением метафор: *the poor pockets of segregation, the American dream is falling further away, the American dream is slipping out of reach*.

Что касается положительных и нейтральных сочетаний *American dream*, то их количество в заявленных временных срезах составляет 68 (1990–1991 гг.), 82 (2011–2012 гг.) и 64 (2014–2015 гг.): *acting the American dream, accomplish the American dream, represent the American dream, follow the American dream, pursue the American dream, stand for the American dream*.

Итак, изучение особенностей концепта «американская мечта» в динамической синхронии показало, что в американской языковой культуре 90-х годов и 2014–2015 гг. преобладает отрицательная семантическая просодия исследуемого словосочетания.

Сказанное объясняется социальной и политической тематикой зарегистрированных контекстов, а именно конфликтогенностью

современного общества вообще и американского социума в частности.

В промежуточном временном интервале (2011–2012 гг.) рассматриваемая коллокация в основном маркируется положительной оценочностью.

В этой связи можно говорить об определенной тенденции к деструктивности некоторых концептообразующих семантических признаков заявленного феномена.

Типологический анализ лексической сочетаемости компонентов коллокации *American dream* свидетельствует о дальнейшей модификации концептуальных смыслов исследуемой когнитивной парадигмы.

Библиографический список

1. Safire's New Political Dictionary. N.Y.: Random House, 1993. 930 p.
2. Толковый словарь Ушакова // Электронный ресурс Интернет: <http://www.slovoedia.com/3/192-0.html>.
3. Философский энциклопедический словарь. М.: ИНФРА-М, 2000. 477 с.
4. Философский словарь // Электронный ресурс Интернет: <http://mirslovarei.com/content/til/IDEOLOGEMA-7423.html>.
5. Adams J.T. The Epic of America. Boston, 1931. 404 p.
6. Крысин Л.П. О некоторых изменениях в русском языке конца XX века // Исследования по славянским языкам. Сеул, 2000. № 5. С. 63–92.
7. Partington A. "Utterly Content in Each Other's Company": Semantic Prosody and Semantic Preference // International Journal of Corpus Linguistics. 2004. № 9:1. P. 131–156.
8. Oxford Advanced Learner's Dictionary of Current English. 7th edition. Oxford: Oxford University Press, 2005. 1780 p.
9. The Corpus of Contemporary American English // Электронный ресурс Интернет: <http://corpus.byn.edu/coca>.

Сведения об авторах

Курышева Валентина Ильинична
кандидат филологических наук,
доцент кафедры английской филологии
НГЛУ им. Н.А. Добролюбова
E-mail: KVI_nn@bk.ru

Бугрова Светлана Евгеньевна
кандидат филологических наук,
доцент кафедры английской филологии
НГЛУ им. Н.А. Добролюбова
E-mail: bugrovalana@mail.ru

Мансурова Светлана Анфисовна
магистрант кафедры английской филологии
НГЛУ им. Н.А. Добролюбова
E-mail: manssu@mail.ru

УДК 811.111'37

**ФИКЦИОНАЛЬНЫЕ ТИПАЖИ В КОНЦЕПТУАЛЬНОЙ
КАРТИНЕ МИРА И СПЕЦИФИКА ИХ РЕПРЕЗЕНТАЦИИ В ЯЗЫКЕ
(НА ПРИМЕРЕ ЛИНГВОКУЛЬТУРНОГО ТИПАЖА
«ВОЛШЕБНИК»)**

Е.Г. Ножевникова, М.П. Проскурякова

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

Познание мира человеком происходит с помощью процессов категоризации и концептуализации. При этом формирующаяся в результате концептуальная картина мира включает как представления о реальных объектах, событиях и т. д., так и фикциональные компоненты, отражающие идеалы, мечты, социальные нормы. Одним из таких компонентов является представление о фикциональных лингвокультурных типажах. В настоящей статье на материале типажа «волшебник» анализируется стратификация обобщенного представления о фикциональном типе личности на ряд подтипов, объединенных некоторыми общими характеристиками.

Ключевые слова: видо-родовые отношения, волшебник, категория, концептуализация, лингвокультурный типаж, фикциональный типаж, языковая репрезентация.

**Fictional Character Types in the Conceptual World Image and Specificity of their
Verbal Representation (the Case of Linguocultural Character Type “Magician”)
Elena Nozhevnikova, Mayya Proskuryakova**

Knowledge of the world is acquired by humans through the processes of categorization and conceptualization. The conceptual world image that is formed as a result of these processes comprises notions of real objects, events etc., as well as fictional concepts that reflect ideals, dreams, and social norms. Part of this is constituted by fictional linguocultural character types. The article focuses on the fictional character type “magician”, which is used to illustrate the idea of stratification of one character type into several specific subtypes with certain similar characteristics as a unifying component.

Key words: category, conceptualization, generic-specific relations, fictional character type, linguocultural character type, magician, verbal representation.

Формирование знаний – сложный и многокомпонентный процесс осмысления получаемого опыта, который в дальнейшем сохраняется в сознании человека в языковой и неязыковой форме. Информация, поступающая через органы чувств, определенным образом структурируется человеком, происходит категоризация и концептуализация окружающего мира.

Категория в логике и метафизике определяется как априорное понятие рассудка, условие возможности мышления; категоризация – процесс познания и проникновения в сущность вещей [1; 2]. Категории – это идеальный аналог материального мира, его общих свойств и отношений [3]. Схема связи понятий, позволяющая продуцировать гипотезы об их природе и характере взаимосвязей, формируется в ходе концептуализации мира – данный способ организации мыслительной работы позволяет двигаться от материала и первичных теоретических представлений ко все более и более абстрактным конструктам [1].

Концептуализация трактуется как «...один из важнейших процессов познавательной деятельности человека, заключающийся в осмыслении поступающей к нему информации и приводящий к образованию концептов, концептуальных структур и всей концептуальной системы в мозгу человека» [4]. Концепт как некое представление о фрагменте мира или части такого фрагмента, «квант структурированного знания» [5] имеет «сложную структуру, выраженную разными группами признаков, реализуемых разнообразными языковыми способами и средствами...» [6. С. 10]. Для более глубокого понимания другой культуры и поддержания равноправной межкультурной коммуникации изучение структуры различных национальных концептов и способов их актуализации остается неизменно актуальным.

По содержанию концепты могут относиться к следующим областям: мир (пространство, время, число); стихии и природа (вода, огонь, дерево); социальные понятия и отношения (свобода, война); нравственные концепты (истина, совесть); эмоциональные (счастье, любовь); мир артефактов (дом, свеча); концептосфера научного знания (философия, филология); концептосфера искусства (музыка, танец) и др. [7; 8]. Представления о роли, которая отведена человеку в определенных ситуациях, наборе качеств, которые свойственны той или иной социальной группе, специфичны для каждой культуры, что привело к формированию термина «лингвокультурный типаж», под которым понимается «узнаваемый образ представителя определенной культуры, совокупность которых и составляет культуру того или иного общества» [9].

В последнее время в центре внимания ученых наряду с реальными лингвокультурными типажам [10; 11] все чаще

оказываются и фикциональные (термин Г.Г. Слышкина). «Референтной основой фикциональных типажей являются вымышленные типы личностей, модифицирующие систему ценностей тех лингвокультур, которые принимают этот концепт» [12].

Популярность фантастической литературы и характерных для нее фикциональных типажей (супергерой, волшебник, сверхъестественное существо) может быть связана с неудовлетворенностью реальным состоянием дел в обществе, стремлением выйти за рамки привычного в мир абсолютных возможностей [13; 14]. Также одним из психологических факторов, привлекающих (возможно неосознанно) читателей, является обращение произведений подобного жанра к «традиционным мифологическим сюжетам» [15]. Следует отметить, что речь в данном случае идет не об античных мифах, а о мифологическом поле как компоненте картины мира человека, мифологизации действительности как одном из вариантов категоризации окружающего мира [16]. Анализ фантастической литературы в данном аспекте позволяет глубже понять характерные для определенной лингвокультуры представления о лучшем будущем (альтернативном настоящем), разграничении добра и зла, пределе человеческих возможностей и отношении к ряду типов личности (какой набор личностных характеристик или внешних атрибутов, в частности, ассоциируется с положительными или отрицательными персонажами). В настоящей статье объектом исследования является фикциональный типаж «волшебник» как один из самых распространенных в фантастической литературе.

Волшебник – носитель недоступных для человека знаний, умеющий изменять действительность посредством магии / волшебства и являющийся в классической литературе «помощником» главного героя, не обладающего сверхъестественными способностями. В современной литературе волшебник может выступать в роли главного героя, окруженного людьми с такими же возможностями. Он способен изменять мир по своему усмотрению (или, по крайней мере, в существенной мере этому способствовать), чем, возможно, и обуславливается как неизменный интерес к таким персонажам со стороны читателей, так и активное использование данного типажа писателями. Однако первое же обращение к литературе англоязычных стран ставит вопрос:

насколько узнаваемым и однозначным является рассматриваемый типаж.

Отсутствие реального референта приводит к тому, что, несмотря на признание членами общества существования определенного вымышленного типа личности, способного к магии, представление о конкретных сверхъестественных способностях, особенностях внешности и чертах характера варьируется существенным образом. Подтверждением этому является отсутствие в английском языке единого наименования для индивидуума, способного к волшебству. Наиболее распространенными языковыми единицами для обозначения анализируемого референта являются *wizard*, *witch* (волшебники в классических произведениях Дж.Р.Р. Толкиена, У. ЛеГуин, Дж.К. Роулинг и др.), *magician* (включает иллюзионистов в реальной жизни).

По данным тезауруса Роже, за ключевым референтом *magician* (*a person with magical powers*) скрывается более 200 интерпретаций, включая: *adept*, *alchemist*, *astrologer*, *augurer*, *charmer*, *conjuror*, *enchanter / enchantress*, *exorcist*, *fortune-teller*, *mage*, *magus*, *necromancer*, *prophet*, *seer*, *shaman*, *sorcerer / sorceress*, *voodooist*, *warlock*, *witch*, *wizard*, *wonder-worker* etc. [17]. В словарях синонимов количество смежных по значению единиц сокращается до 20–30, однако при детальном рассмотрении выясняется, что они далеко не всегда могут считаться синонимами, даже если используются в отношении одного и того же персонажа.

Dee is an alchemist, a magician, a sorcerer and a necromancer, and they are not all the same thing [18. P. 28].

Каждое из обозначений подчеркивает определенный аспект взаимоотношений типизируемого персонажа с магией: источник способностей, метод управления ими, использование для реализации добрых или злых намерений и т. д. В рамках данной статьи ввиду ограниченного объема будут представлены особенности следующих языковых единиц: *enchanter / enchantress*, *magician*, *sorcerer / sorceress*, *warlock*, *witch / wizard*.

Вышеперечисленные единицы использовались в качестве референции к Мерлину в различных версиях цикла историй о короле Артуре и рыцарях Круглого стола (один из наиболее известных во всем мире прецедентных текстов английского лингвокультурного сообщества) и чаще всего встречаются в качестве номинаций для

обозначения способных к магии персонажей в ставших культовыми циклах фантастических произведений (*The Lord of the Rings, A Wizard of Earthsea, Harry Potter, etc.*).

1. Enchanter / enchantress.

При подобном обозначении подчеркивается **использование заклинаний**. Этимологически слово восходит к старофранцузскому *enchanter – bewitch, charm, cast a spell* (12 с.) от латинского *incantare (fix a spell upon)* [19].

В контексте англоязычных произведений нередко подчеркивается **привлекательный** (*beautiful, lovely enchantress*, также в переносном значении *enchantress – an extremely attractive or interesting woman* [20]) и / или **внушающий уважение** (*venerable enchanter* [21]) **внешний вид**.

Среди коннотативных значений можно отметить ассоциации с **иллюзиями, обманом** (*false enchantment, deception* [22]).

2. Magician.

Одно из самых частотных обозначений персонажа, способного к магии, имеющее наиболее обобщенное определение в словарях (*performs magic*). Отличается очень широким спектром коннотаций и интерпретаций, в результате чего используется в качестве родового понятия или объединяет целый ряд характеристик персонажа.

*The centuries come and go, literary fashions pass, but the **magician** reappears before us: **shifting his shape and changing his name**, now mocking, now awe-inspiring, but essentially the same character whose fame flew over all Europe eight centuries ago. **Trickster, illusionist, philosopher and sorcerer**, he represents an **archetype** to which the race turns for guidance and protection* [23].

При анализе контекстного употребления чаще всего отличительной особенностью является упоминание **навыков**: *has extraordinary qualities, formidable skill* [24]. С подобными коннотациями употребляется и вне фантастического контекста для обозначения профессионального иллюзиониста.

A magician is someone who will entertain an audience by performing magic tricks, effects or illusions [25].

3. Sorcerer / sorceress.

При рассмотрении *sorcerer* в первую очередь необходимо отметить частотное парное употребление лексемы в словарях вместе с *wizard*.

Sorcerer – a person who claims to have magical powers, a wizard [20].

Анализ художественной и специализированной (в области мистических наук) литературы позволяет провести следующее разграничение: *sorcery* предполагает **более высокий уровень владения мастерством**, чем *wizardry*.

To attempt sorcery without being a witch or wizard first is unheard of [26].

Исключением в данном случае могут считаться рожденные с выдающимися способностями (Мерлин как один из самых известных примеров). Однако даже им требуется **обучение и наставник** для полного овладения мастерством.

He needs a hand to hold, a voice to guide, someone that might help him find a purpose for his gifts [27].

This is the Merlin Circle. It focuses your energy. Helps you master new spells. It is where you will learn the Art. Step inside, you will leave everything else behind. Once you enter, there is no going back [28].

4. Wizard.

Этимологически восходит к англосаксонскому *wysard* (= *the wise one*) [19]. Чаще всего поэтому внешне *wizards* ассоциируются с пожилыми людьми, **познавшими жизнь**, овладевшими многими **навыками** и побывавшими во многих ситуациях. *Wizards are usually pictured as having a long beard, old aged, wearing simple attire* [26]. Они готовы поделиться этим **опытом**, но **не желают активно вмешиваться** в устройство мира.

Молодые волшебники должны пройти целую школу, прежде чем смогут получить право использовать магию и признание магического сообщества.

The island of Gont, a single mountain that lifts its peak a mile above the storm-racked Northeast Sea, is a land famous for wizards. From the towns in its high valleys and the ports on its dark narrow bays many a Gontishman has gone forth to serve the Lords of the Archipelago in their

cities as wizard or mage, or, looking for adventure, to wander working magic from isle to isle of all Earthsea [29. P. 5].

Непременным атрибутом *wizards* является наличие какого-либо **магического инструмента** (амулет, посох, волшебная палочка), который позволяет сфокусировать возможности (в отличие от *sorcerers*, которые могут использовать свою силу напрямую).

5. Witch.

В ряде современных фантастических произведений (в частности в ставшем всемирно известным цикле о Гарри Поттере) *witch* используется в качестве эквивалента *wizard* для обозначения **гендерных различий**.

Hogwarts School of Witchcraft and Wizardry – школа для волшебниц (*witches*) и волшебников (*wizards*).

Однако следует отметить, что еще в среднеанглийский период *witch*, помимо обозначения женщины, занимающейся магией, также употреблялось в более специализированном значении: *a practitioner of folk magick, particularly that kind relating to herbs, stones, colors, wells, rivers, etc. It is used by some Wiccans to describe themselves. Being solitary or a member of a coven* [30]. В этом случае *witch* не имеет гендерных различий и получает преимущественно **положительную коннотацию**, обозначает **целителей и приверженцев религии, направленной на поддержание единства с природой**. Противоположностью им в таком случае являются *wicked witches* (*wicked witch, witch of the waste* [31; 32]), основным интересом которых является **получение власти, контроль над людьми**.

6. Warlock.

Исторически обладает наибольшим количеством негативных ассоциаций. Этимологически восходит к древнеанглийскому *wærloga – traitor, liar, enemy, devil* [19]. И хотя в современной англоязычной традиции однозначные негативные коннотации не прослеживаются, – о чем свидетельствует их отсутствие в словарях (*warlock – a man, who practices witchcraft, sorcerer* [20]) – связь с «темным миром» сохраняется: *the dark entities of evil grant them power* [26].

Лексема *warlock* на протяжении определенного времени употреблялась для обозначения гендерных различий в противоположность *witch*:

Ingrid: You're not a regular person, Dash. And neither am I – we're witches.

Dash: I'm a witch?

Ingrid: Technically a warlock [33].

В последнее время, однако, гендерная отнесенность в большинстве случаев перестала играть ведущую роль, в то время как компонент значения, отражающий **источник сверхъестественных возможностей** (как правило **демонического характера**) сохраняет свою значимость.

Warlocks, also known as Lilith's Children, are an immortal race of Downworlder offsprings of demons and mundane [34].

Также подчеркиваются определенные личностные характеристики (*cunning, dangerous, manipulator, etc.* [35]), которые, хотя и не являются исключительно отрицательными, свидетельствуют о необходимости осторожности в общении с *warlocks*.

Представленный краткий обзор раскрывает, с одной стороны, причины популярности лингвокультурного типажа «волшебник» в фантастической литературе (на основе анализа роли фикциональных типажей в построении картины мира определенной лингвокультуры). С другой стороны, объясняются причины отсутствия единой номинации для изучаемого типажа в англоязычной традиции. Использование в качестве ключевой лексемы-репрезентанта *magician* (характеризуется наиболее обобщенным определением в словарях) оказывается спорным. В этом случае «волшебник» (= *magician*) будет обозначать человека любого возраста с врожденными или приобретенными способностями к магии, в зависимости от источника происхождения сверхъестественных способностей прибегающего к использованию магических атрибутов, заклинаний или обладающего возможностью напрямую воздействовать на окружающий мир. Анализируемый типаж приобретает слишком абстрактный характер. Перспективным, таким образом, представляется построение более сложной модели репрезентации лингвокультурного типажа «волшебник» в английском языке с использованием *magician* как родового понятия и ряда видовых обозначений, что позволит отразить

категоризацию представлений о данном фикциональном типе личности в концептуальной картине мира.

Библиографический список

1. Бабушкин А.П. Типы концептов в лексико-фразеологической семантике языка, их личностная и национальная специфика. Дис. ... д-ра филол. наук. Воронеж, 1997. 330 с.
2. Шаманова М.В. Русская коммуникативная лексика: состав, семантика, употребление. Ярославль: ЯрГУ, 2013. 292 с.
3. Болдырев Н.Н. Концептуальные структуры и языковые значения // Филология и культура. Материалы международной конференции 12–14 мая 1999 г. Тамбов, 1999. С. 62–69.
4. Краткий словарь когнитивных терминов. М.: МГУ, 1996. 245 с.
5. Попова З.Д., Стернин И.А. Семантико-когнитивный анализ языка. Воронеж: Истоки, 2006. 226 с.
6. Пименова М.В. Душа и дух: особенности концептуализации. Кемерово: Графика, 2004. 386 с.
7. Маслова В.А. Введение в когнитивную лингвистику. М.: Флинта, 2016. 296 с.
8. Хайруллина Д.Д. К вопросу о типологии концептов // Филологические науки: Вопросы теории и практики. № 1–2. 2010. С. 218–220.
9. Карасик В.И., Дмитриева О.А. Лингвокультурный типаж: к определению понятия // Аксиологическая лингвистика: лингвокультурные типажы: Сб. науч. тр. Волгоград: Парадигма, 2005. С. 5–25.
10. Аксиологическая лингвистика: лингвокультурные типажы: Сб. науч. тр. / Под ред. В.И. Карасика. Волгоград: Парадигма, 2005. 310 с.
11. Кабанова И.Н. Лингвокультурный типаж средневекового рыцаря (на материале «Кентерберийских рассказов» Дж. Чосера) // Стратегии и тактики в англоязычном речевом общении: Материалы научной конференции 28 октября 2015. Н. Новгород: НГЛУ, 2015. С. 121–127.
12. Дмитриева О.А., Мурзинова И.А. Теория лингвокультурных типажей // Электронный ресурс Интернет: <https://mybook.ru/author/odmitrieva/teoriya-lingvokulturnyh-tipazhej-uchebnoe-posobie/>.
13. Громова В.В. Феномен популярности жанра фэнтези в современной массовой литературе для детей // Вестник Череповецкого государственного университета. 2012. № 1 (42). С. 74–77.

14. Причины популярности фэнтези // Электронный ресурс Интернет: <http://school-of-inspiration.ru/prichiny-populyarnosti-fentezi>.
15. В чем глубокая психологическая причина популярности жанра фэнтези? // Электронный ресурс Интернет: <https://thequestion.ru/questions/30119/v-chem-glubokaya-psikhologicheskaya-prichina-populyarnosti-zhanra-fentezi>.
16. Букина Н.В. Особенности современного мифологического мышления как формы культурного кода // Вестник ЗабГУ. 2009. № 2. С. 16–20.
17. Magician // Thesaurus article // Электронный ресурс Интернет: <http://www.thesaurus.com/browse/magician>.
18. Scott M. The Alchemist. N.Y.: Random House, 2007. 375 p.
19. Etymological Dictionary of the English Language // Электронный ресурс Интернет: <https://www.etymonline.com/>.
20. MacMillan Dictionary of the English Language // Электронный ресурс Интернет: <https://www.macmillandictionary.com/dictionary/british/>.
21. Sprague LeCamp S., Pratt F. The Incomplete Enchanter. L.: Hachette, 2011. 237 p.
22. Enchanter in Literature // Электронный ресурс Интернет: <http://www.finedictionary.com/enchanter.html>.
23. Tolstoy N. The Quest for Merlin. Boston: Little, Brown & Co., 1985. P. 19–20.
24. Contemporary Examples from the Web for Magician // Электронный ресурс Интернет: <http://www.dictionary.com/browse/magician>.
25. What does a Magician do? A Career Test // Электронный ресурс Интернет: <https://www.sokanu.com/careers/magician/>.
26. What's the Difference between Witches, Warlocks, Wizards and Sorcerers // Электронный ресурс Интернет: <http://mysticinvestigations.com/paranormal/whats-the-difference-between-witches-warlocks-wizards-sorcerers/>.
27. Dragon's Call // Merlin Scripts. Episode 1 // Электронный ресурс Интернет: <https://scriptline.livejournal.com/6206.html>.
28. The Sorcerer's Apprentice // Famous Film Quotes and Sayings // Электронный ресурс Интернет: <https://www.quotes.net/mquote/128484>.
29. LeGuin U. A Wizard of Earthsea. Boston, N.Y.: Houghton Mifflin Harcourt, 2012. 224 p.
30. Types of witches // Электронный ресурс Интернет: <https://www.kitchenwiccan.com/pagan-wiccan/types-of-witches/>.
31. Baum L.F. The Wonderful Wizard of Oz: 100th Anniversary Edition. Singapore: HarperCollins, 2000. 272 p.

32. Jones D.W. Howl's Moving Castle. St. Ives: HarperCollins, 2010. 320 p.
33. Witches of East End // Season 2. Episode 3. Transcript // Электронный ресурс Интернет: <http://www.studyphim.vn/movies/witches-of-east-end-season-2-2014/play?episode=3>.
34. Clare C. Shadowhunters and Downworlders. Dallas: Smart Pop, 2013. 256 p.
35. Scott M. The Magician. St. Ives: Random House, 2008. 476 p.

Сведения об авторах

Ножевникова Елена Геннадьевна
кандидат филологических наук,
доцент кафедры английской филологии
НГЛУ им. Н.А. Добролюбова
E-mail: eg_nozhevnikova@mail.ru

Проскурякова Майя Павловна
магистрант факультета английского языка
НГЛУ им. Н.А. Добролюбова
E-mail: gaymaya@yandex.ru

УДК 811.111'272:371.671

СПЕЦИФИКА УПОТРЕБЛЕНИЯ АНГЛИЙСКИХ СОЦИАЛЬНЫХ ТИТУЛОВ В СОВРЕМЕННОЙ УЧЕБНОЙ ЛИТЕРАТУРЕ

М.В. Сергеева

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

В статье анализируется частотность и особенности употребления английских социальных титулов *Mr*, *Mrs*, *Miss* и *Ms* на материале учебников английского языка как иностранного, изданных после гендерной языковой реформы, что позволяет выявить тенденции в употреблении социальных титулов за последние годы.

Ключевые слова: социальные титулы, гендерная асимметрия, учебники, гендерно значимая информация, гендерно нейтральный, частотность.

The Usage of Social Titles in Modern Textbooks

Marina Sergeeva

The article focuses on the frequency and asymmetrical usage of English social titles such as *Mr.*, *Mrs.*, *Miss*, and *Ms*. English course books and reference books published after the gender language reform reveal the dynamics of using courtesy titles in more recent years.

Key words: social titles, gender asymmetry, coursebooks, gender relevant information, gender neutral, frequency.

Проблема социальных титулов в английском языке представляет особый интерес для специалистов в области гендерной лингвистики, т. к. традиционная оппозиция *Mr vs. Mrs/Miss*, дополненная относительно молодой референциальной формой *Ms*, стала ещё более асимметричной. Появление титула *Ms*, изначально призванного сгладить гендерную асимметрию, по сути, лишь усложнило систему социальных титулов (подробнее см., напр., [1. P. 218; 2; 3]).

Задача настоящей работы – проанализировать частотность употребления социальных титулов в учебниках английского языка как иностранного и выявить особенности их употребления в пособиях разных уровней (от *pre-intermediate* до *advanced*) и типов (*general English* и *English for specific purposes*) британских и отечественных издательств. Помимо базовых учебников (*coursebooks*), к анализу привлекались практически пособия по английской грамматике и пособия для совершенствования лексической стороны речи, изданные после гендерной языковой реформы, т. е. после 1990-х годов.

Информация о системе референциальных форм в современном

английском языке и /или эксплицитные рекомендации по употреблению социальных титулов содержатся менее чем в четверти проанализированных пособий (в пяти из двадцати одного). Большая часть учебников предоставляет пользователям самим вывести закономерности употребления социальных титулов.

В учебнике *Market Leader Pre-intermediate* (далее – *ML*) в раздел *Writing File* включено примечание *Salutations*, касающееся правил корректного обращения к адресату: *When you know the name of the recipient: Dear Mr /Mrs /Ms /Miss von Trotta* [4. P. 130]. Однако авторы учебника не поясняют значение женских референциальных форм, предоставляя пользователям самим вывести правила их употребления методом проб и ошибок или обращаться за разъяснениями к толковым словарям. Комментарии к социальным титулам, как правило, ограничиваются региональной спецификой их графического оформления, напр.: *Note. In AmE Mr., Mrs. and Ms. include a full stop / period, e. g. Mr. von Trotta* [4. P. 130]; *Mr. Mrs. Miss. Ms. = US English, Mr Mrs Miss Ms = British English* [5. P. 61].

Обычно в учебнике отсутствует эксплицитная формулировка правила выбора социальных титулов; косвенные указания могут быть выведены из образцов писем или бланков в разделах по развитию письма как вида речевой деятельности. Так, в одном из упражнений учебника *Going for Gold Intermediate* (далее – *GFG*) в разделе *Writing* содержится анкета, где в строке *Title* на выбор предлагается несколько вариантов референциальных форм: *Mr /Mrs /Miss /Ms /Dr (delete as appropriate)* [6. P. 9].

Как видим, здесь к употреблению рекомендованы все четыре интересующих нас титула. Однако оппозиция, где мужскому титулу противопоставлены три женских, в некоторых пособиях приобретает усеченную форму, т. е. из женских форм на выбор предлагаются только две, одна из которых – форма *Ms*. В этом отношении интерес представляет упражнение 51 из раздела *Discuss and Write* учебника *Upstream Intermediate Teacher's Book* (далее – *UIT*), где в качестве обращения в деловой переписке рекомендуется сочетание *Dear Mr /Miss /Ms + last name* [7. P. 161]. Отметим, что в ряду социальных титулов не упоминается форма *Mrs*, что противоречит мнению Грэддол и Суонн (1989), которые утверждают, что в официальной среде титул *Ms* фактически слился с формой *Miss* [8. P. 167–168]: важно упомянуть, что именно оппозиция *Mr vs Mrs /Ms*

имплицитно в словаре *Oxford Advanced Learner's Dictionary of Current English: Mr/Mrs/Ms (delete as appropriate)* [9. P. 401]. Аналогичный выбор референциальных форм в списках клише для деловой переписки включает приложение к пособию *Email English*, где женские титулы представлены всего двумя формами: *Dear Mr/Mrs/Ms Dupuis* [10. P. 74].

С другой стороны, по мнению Э. Пауэлз, в прошлом титул *Miss* употреблялся по отношению к женщинам вне зависимости от их семейного статуса, что свойственно некоторым диалектам английского языка и в наши дни [1. P. 136]. В свете последнего утверждения становится очевидным, что устоявшейся традиции в употреблении женских референциальных форм не существует до сих пор, что приводит к противоречиям в списках социальных титулов в различных учебных пособиях. Традиционная оппозиция *Mr vs. Mrs/Miss* приобретает в современных учебниках различные формы, в том числе *Mr vs. Mrs/Ms* и *Mr vs. Miss/Ms*. Включение или невключение в данный ряд одной из форм авторами пособий никак не комментируется, что можно расценивать как недостаточное информирование студентов о гендерно значимой информации.

Ряд учебников использует социальные титулы в образцах деловых писем. Например, в разделе *Writing Bank: Formal Letters* учебника *Focus on First Certificate for the Revised Exam* (далее – *FFC*) образец письма завершается подписью *Yours sincerely, Hazel Smith (Ms)* [11. P. 114], где автор эксплицитно формулирует свои предпочтения, как к ней следует обращаться в ответном письме. Аналогичный случай зафиксирован в учебнике *Language Leader Coursebook Pre-Intermediate* (далее – *LLC*), но при этом «авторы» писем по воле авторов учебников «выбирают» разные формы обращения: *Best wishes, Pepe Martinez Unamuno (Miss)* [12. P. 107].

Интерес представляет также тот факт, что употребление мужских и женских титулов в пособиях, как правило, численно сбалансировано. Например, в учебнике *FFC* в разделе *Notes and Useful Language* в тексте образцового письма присутствует форма обращения к женщине (*Dear Mrs Blake*), в то время как в комментарии к оформлению письма приводится сочетание *Dear Mr Smith* [11. P. 115]. Аналогичным образом, в письме из раздела *Writing File: Letters* пособия *ML* в качестве обращения используется сочетание *Dear Mr von Trotta*, в то время как подпись к этому же письму

содержит имя женщины и симметричную референциальную форму *Ms: Yours sincerely, Ms Brigitte Sea, Events Manager* [4. P. 130]. Приведённые примеры иллюстрируют отмечаемую рядом авторов тенденцию устранения количественного дисбаланса мужских и женских контекстов в учебной литературе [1; 13. С. 127].

Независимо от наличия или отсутствия информации в учебнике о правилах употребления вежливых форм обращения к мужчинам и женщинам, авторы каждого из проанализированных пособий используют все или некоторые из существующих титулов в различных компонентах учебника (образцовых текстах, упражнениях, формулировках заданий). Рассмотрим особенности такого употребления и численное соотношение социальных титулов в различных пособиях.

Авторы пяти из двадцати одного пособия оперативно среагировали на появление нового социального титула *Ms* и используют все четыре референциальные формы: *Mr, Mrs, Miss, Ms*. В пособии *UIT* [7] доминирует титул *Mr* (33 вхождения). Это подтверждает тезис о статистической незаметности женщин (*underrepresentation of women*) во многих типах текстов [14; 15], в частности в дискурсе учебной литературы [1. P. 20; 13. С. 50]. Данная форма встречается в сочетании «*Mr* + фамилия» (27 раз), в том числе коррелирующим с упоминаемым ранее в тексте сочетанием «личное имя + фамилия» или «*Mr* + личное имя + фамилия» (4 раза), и в сочетании «*Mr* + личное имя + фамилия» (2 раза). Например: *I can easily talk to the owner, Mr Smith, for you* [7. P. 18]; *Mr Nok Sor is having problems with his insurance company. Mr Sor will go to court* [7. P. 46]; *Mr Alexander Ellis, a professor of philology, started thinking about sending sounds through a machine* [7. P. 21].

В аналогичных сочетаниях используется форма *Mrs* (10 вхождений): *For rent: 3-bedroomed semi-detached house, Paddington. Contact Mrs Wilson* [7. P. 8]. В пяти контекстах зарегистрирован титул *Ms*: *Hello Ms Smith. What can I do for you?* [7. P. 15]. Четырежды в анализируемом пособии встречается титул *Miss*: *Miss Scarlet, I would like you to meet a business associate of mine* [7. P. 29].

В пособии *Upstream Intermediate. Test Booklet* также преобладают контексты с титулом *Mr* (16 вхождений): *Mr Thompson is a rather conservative old man who's not fond of sudden changes*

[16. P. 71]. Здесь используются все три формы обращения к женщине, но контексты с этими титулами единичны: титул *Ms* зафиксирован дважды, *Mrs* и *Miss* – по одному разу: *I'm afraid Ms Steward isn't in at the moment* [16. P. 55]; *It's a month since Mrs Parker started working here; Miss Smith, this is Mr James, our new assistant* [16. P. 5].

В учебнике *In Company Intermediate* форма *Mr* используется 17 раз: *Mr Kanazawa, we hoped to reach a deal by today* [17. P. 104]. Число вхождений титула *Ms* составило 4, например: *My dear Ms Ramalho* [17. P. 64]. Трижды зарегистрирована форма *Miss* и в одном контексте – *Mrs*: *So, Miss Miller. Pleased to meet you* [17. P. 131]; *Mrs Robinson, I can't do this* [17. P. 115].

В учебнике *GFG* общее количество женских титулов превысило количество мужских (5:4). Референциальная форма *Mr* регистрируется всего в четырех контекстах: *Mr Rawson has been working as a carpenter for 15 years* [6. P. 93]. Три раза встречается титул *Mrs*, в то время как формы *Miss* и *Ms* зафиксированы по одному разу: *What does Mrs Jenkins look like?* [6. P. 160]; *I don't think Miss Portman will approve of the idea; Ms Herrmann has been absent from work for two weeks* [6. P. 9].

В пособии *Business Grammar Builder* титул *Mr* употребляется 23 раза: *Mr Bezos said Amazon lost a lot of money on its investments in both living.com and Pets.com* [18. P. 114], в то время как все три женских титула фиксируются лишь однократно: *Ms Moreau telephoned me yesterday* [18. P. 105]; *Capital letters are used for names of people, for example, Mrs Jones* [18. P. 206]; *Miss Dugan, will you send someone in here who can distinguish right from wrong?* [18. P. 119].

Все четыре титула упоминаются и авторами «Большого справочника для школьников и поступающих в вузы», где для обращения к женщине, чьё семейное положение неизвестно, в деловой переписке рекомендуется использовать титул *Ms*, не акцентирующий семейный статус референта [19. С. 502].

В справочнике *English Vocabulary in Use* соотношение мужских и женских титулов в иллюстративных примерах составляет 2:1. В разделе *Language and gender* форма *Ms* описывается как нейтральная альтернатива *Miss* или *Mrs*: *The vocabulary of marital status has also been affected with the introduction of Ms as a neutral alternative to Miss or Mrs* [20. P. 214]. Ключи к упражнениям этого раздела содержат рекомендацию заменять *Miss* на *Ms*, из чего можно сделать вывод,

что, несмотря на отсутствие титула *Ms* в иллюстративных примерах, авторы учебника не только признают его наличие в современном языке, но и трактуют его как наиболее предпочтительную форму обращения к женщине.

В трех учебниках из двадцати одного отсутствует титул *Ms*, несмотря на то, что все они были изданы в 2000-х годах. Это даёт основания для вывода о том, что авторы данных пособий недостаточно быстро реагируют на изменения, происходящие в языке под влиянием гендерной языковой реформы.

В учебнике *Upstream Intermediate Workbook* титул *Mr* более употребителен по сравнению с женскими референциальными формами и зарегистрирован 20 раз, из них 13 вхождений – в сочетании «*Mr* + фамилия», и ещё 7 примеров – в аналогичном сочетании, которому предшествует сочетание «личное имя + фамилия». Например: *I have to speak to Mr Wilson about his order* [21. P. 142]; A: *Hello. This is Tony Mallet. B: Hello, Mr Mallet. What can I do for you?* [21. P. 6]. Титул *Mrs* используется 9 раз в аналогичных сочетаниях: *You'd better discuss it with Mrs Harris and find out the details* [21. P. 97]; A: *Can I have your name and telephone please? B: Yes. Sheila Brown. And my telephone number is 2296788. A: Don't get upset, Mrs Brown. I'm sure we'll find her* [21. P. 26]. Всего 4 раза зафиксирован титул *Miss*: *I thought Miss Stephens was in her office. Do you know where she's gone to?* [21. P. 69].

В учебнике *Innovations Pre-Intermediate Coursebook* социальные титулы оказались малоупотребительными. Титул *Mr* использован всего трижды: *When's the deadline for the essay we're writing for Mr Jones?* [22. P. 50]. Форма *Mrs* фиксируется в двух контекстах: *I still believe in finding Mrs Right* [22. P. 73]; *Men voted for Mrs Thatcher and her Conservative government, and they believed that the individual was more important than society* [22. P. 141]. Титул *Miss* встречается только один раз: *Morning, Miss (a pupil refers to the teacher)* [22. P. 152].

В пособии *Round-Up 6* [23] соотношение мужского титула *Mr* и женских референциальных форм *Mrs* и *Miss* составило 40:18 (14 титулов *Mrs* и 4 титула *Miss*). При этом форма *Ms* не зафиксирована ни в иллюстративных примерах, ни в теоретических разделах учебника.

Аналогичная ситуация наблюдается и в учебниках отечественных издательств, хотя данные пособия опубликованы в

2000-х годах. В частности, в учебнике «Английский для подготовки к экзаменам» титул *Ms* ни разу не используется в иллюстративных примерах [24]. При этом отмечается явный численный перевес в употреблении мужского титула *Mr* по сравнению с обеими традиционными женскими референциальными формами: их соотношение составило 29:19. В пособии «Деловой английский» в разделе по деловой переписке форма *Ms* как опция также не предлагается: «В англоязычных странах наиболее часто используются обращения: *Mr.* – к мужчине, *Mrs.* – к женщине, *Miss* – к девушке или незамужней женщине» [25. С. 5].

В шести учебниках из двадцати одного отсутствует референциальная форма *Miss*. Таким образом, авторы пособий, используя титул *Ms*, интерпретируют его не так, как изначально планировалось его создателями, а фактически как альтернативу устаревающей форме *Miss* [8. Р. 167–168].

Так, в пособии *FFC* титул *Mr* употребляется 12 раз: *I'd like to speak to Mr Ewing, please* [11. Р. 202]. В восьми контекстах пособия встречается титул *Mrs*: *Have you tried green tea before, Mrs Blake?* [11. Р. 115]. Параллельно титулу *Mrs* используется форма *Ms* (3 вхождения): *According to Zillah Loewe, no modern economy can any longer be limited to its country's borders. Ms Loewe continues that these days capital, goods and labour move freely across borders* [11. Р. 90].

В учебнике *Upstream Pre-Intermediate Student's Book* также доминируют титулы *Mr* и *Mrs*. Форма *Mr* используется 23 раза: *Could you put me through to Mr Smith, please?* [26. Р. 74]. Титул *Ms* зарегистрирован всего один раз: *Good afternoon, Ms Harris* [26. Р. 23], в то время как форма *Mrs* употребляется в восьми контекстах: *What did Mrs Adams order online?* [26. Р. 81].

В пособии *Get on Track to FCE* (далее *GT*) [27], как и в пособии *GFG* [6], общее число женских титулов превышает количество контекстов с формой *Mr*: титул *Mr* используется три раза, в то время как титул *Mrs* зафиксирован в четырёх контекстах, и один раз регистрируется форма *Ms*, причём большинство иллюстративных примеров встречается в рекомендациях по написанию деловых писем: *Dear Ms Davies* [27. Р. 139].

В учебнике *Test Your English Vocabulary* авторы не только декларируют предпочтительность формы *Ms*, но и активно применяют её в разных структурных компонентах пособия. В

частности, соотношение мужских и женских титулов здесь составляет 5:3, при этом из трёх примеров, содержащих женские титулы, два контекста включают титул *Ms*. Отметим, что в целом в данном пособии более ощутимо воздействие гендерной языковой реформы: помимо формы *Ms*, в учебнике регулярно используются гендерно нейтральные статусные антропонимы вместо ложных родовых имён: *athletes* вместо *sportsmen*, *police officer* вместо *policeman*, *chairperson* вместо *chairman*. Например: *Athletes often follow a protein-rich diet to help build their muscles* [28. P. 8]; *The police officer wore a turban instead of a helmet because of his religion* [28. P. 10]; *When the truth came out, the Chairperson stood down* [28. P. 98].

В пособии *English 365* социальные титулы также регистрируются лишь в незначительном числе контекстов. Титул *Mr* используется всего четырежды: *Should I call him Eddy or Mr Cheung?* [5. P. 66]. Дважды в пособии встречается титул *Ms* (*Dear Ms Delmont* [5. P. 75]), и только в одном контексте – форма *Mrs* [5. P. 73].

В иллюстративных примерах учебника *Cambridge English for the Media* также используется форма *Ms* наряду с титулом *Mrs* (по два раза каждый): *My assistant brand manager, Ms Lohan, has considerable expertise in this field* [29. P. 97]; *Mrs Mayes said her 20 staff at the kindergarten, which is attended by 130 young children, were baffled by the highly professional raid* [29. P. 16]. Как и в пособии *GFG* [6] и *GT* [27], общее число женских титулов превзошло число мужских (4:3). Это подтверждает высказанную Э. Пауэлз мысль о том, что гендерная языковая реформа оказалась особенно успешной в сфере деловой коммуникации и СМИ [1. P. 206].

Обращают на себя внимание учебники издательства *Pearson Language Leader Workbook Pre-Intermediate* [30] и *LLC* [12], в которых авторы практически отказываются от социальных титулов. Так, в обоих пособиях отсутствует форма *Mr*. Что касается женских титулов, в первом из учебников однократно зарегистрирована форма *Mrs*, в то время как во втором зафиксировано по одному примеру употребления форм *Ms* и *Miss*: *Mrs Fishburn used to earn \$40,000 a year when she had a job* [30. P. 52]; *Ms von der Leyen, a mother of seven, says that another difficulty is that some women cannot find a suitable man* [12. P. 50]; *Best wishes, Pepe Martinez Unamuno (Miss)* [12. P. 107]. Как видим, на фоне общей тенденции отказа от гендерно маркированных референциальных форм, проблема асимметрии в системе социальных

титуллов по-прежнему не решается, поскольку титул *Ms* здесь используется параллельно, а не вместо форм *Miss* и *Mrs*.

В учебнике *Going for Gold Intermediate. Teacher's Book* социальные титулы практически не представлены: зарегистрировано всего два примера, один – с мужским титулом, другой – с формой *Mrs*: **Mr** *Barnett enjoys entertaining guests* [31. P. 112]; **Mrs** *Jenkins got a job right after graduation* [31. P. 102]. Отметим, что это единственное пособие, в котором число примеров, содержащих гендерно маркированные социальные титулы, составило 1:1, однако единственной формой референции к женщине оказывается не форма *Ms*, а титул *Mrs*.

Аналогичным образом обращает на себя внимание относительно редкое использование социальных титулов в справочнике *Grammar and Vocabulary for Cambridge Advanced and Proficiency*: всего трижды здесь употребляется титул *Mrs*, формы *Mr* и *Miss* фиксируются по два раза. Например: *If by any chance you meet Mrs Hebdon while you're out, could you give her this note?* [32. P. 87]; **Mr** *Bennett will, I am sure, be a real asset to your organisation, knowing as he does a great deal about the way a company such as yours operates* [32. P. 47]; *It's Miss Hodges' birthday today* [32. P. 255].

Лишь в учебнике *Nelson Business English. Insights into Business* мужской титул *Mr* противопоставлен женской форме *Ms* как единственной альтернативе. Это означает, что только авторы этого пособия оперативно отреагировали на языковые инновации, вызванные гендерной языковой реформой. Наиболее употребительным титулом здесь оказался *Mr*, зарегистрированный в 17 контекстах: **Mr** *Byrd thanked his staff and said he was grateful to them for their dedication* [33. P. 32]. Форма *Ms* зафиксирована в пяти примерах: *Can you give me Ms Baudoin's phone number again? I've lost my address book* [33. P. 20].

Обобщим полученные данные в виде таблицы и проанализируем численное соотношение социальных титулов в учебных пособиях (см. табл. 1).

Таблица 1

Соотношение числа мужских и женских титулов в учебных пособиях

| Название учебника | Год издания | Уровень | Направленность пособия | Количество вхождений | | | |
|---|-------------|--------------------|------------------------|----------------------|------------|-------------|-----------|
| | | | | <i>Mr</i> | <i>Mrs</i> | <i>Miss</i> | <i>Ms</i> |
| Nelson Business English | 1993 | upper-intermediate | business English | 17 | - | - | 5 |
| Focus on First Certificate for the Revised Exam | 1999 | upper-intermediate | general English | 12 | 8 | - | 3 |
| Grammar and Vocabulary for Cambridge Advanced and Proficiency | 2001 | advanced | general English | 2 | 3 | 2 | - |
| Upstream. Workbook | 2002 | intermediate | general English | 20 | 9 | 4 | - |
| Upstream. Teacher's Book | 2002 | intermediate | general English | 33 | 10 | 4 | 5 |
| Upstream. Test Booklet | 2002 | intermediate | general English | 16 | 1 | 1 | 2 |
| In Company | 2002 | intermediate | business English | 17 | 1 | 3 | 4 |
| Business Grammar Builder | 2002 | intermediate | business English | 23 | 1 | 1 | 1 |
| Going for Gold | 2003 | intermediate | general English | 4 | 3 | 1 | 1 |
| Going for Gold. Teacher's Book | 2003 | intermediate | general English | 1 | 1 | - | - |
| Round Up 6 | 2003 | intermediate | general English | 40 | 14 | 4 | - |
| Upstream. Student's Book | 2004 | pre-intermediate | general English | 23 | 8 | - | 1 |
| Innovations. Coursebook | 2005 | pre-intermediate | general English | 3 | 2 | 1 | - |
| Get on Track to FCE | 2005 | intermediate | general English | 3 | 4 | - | 1 |
| English Vocabulary in Use | 2007 | advanced | general English | 10 | 5 | - | - |

| | | | | | | | |
|---|------|--------------------|------------------|-----|-----|----|----|
| Test Your English Vocabulary | 2007 | advanced | general English | 5 | 1 | - | 2 |
| Английский для подготовки к экзаменам | 2007 | pre-intermediate | general English | 29 | 18 | 1 | - |
| English 365 for Work and Life. Student's Book 1 | 2009 | pre-intermediate | business English | 4 | 1 | - | 2 |
| Language Leader Workbook | 2010 | pre-intermediate | general English | - | 1 | - | - |
| Language Leader Coursebook | 2012 | pre-intermediate | general English | - | - | 1 | 1 |
| Cambridge English for the Media | 2010 | upper-intermediate | business English | 3 | 2 | - | 2 |
| | | | | | 93 | 23 | 30 |
| Итого | | | | 265 | 146 | | |

Как видно из таблицы, мужские титулы в проанализированных пособиях употребляются почти в два раза чаще (соотношение равно 1,8:1). Для настоящего исследования особый интерес представляет форма *Ms*: она зарегистрирована в 30 контекстах, что составляет 20,5 % от общего числа женских титулов, и употребляется примерно в девять раз реже, чем форма *Mr*.

Попробуем проследить, справедлива ли данная тенденция для пособий различных уровней. В пособиях уровня *Intermediate* соотношение мужских и женских титулов составило 157 против 76, что подтверждает общую тенденцию (2:1). Титул *Ms* зарегистрирован 14 раз, что составляет 18,4 % от общего числа женских референциальных форм, и употребляется в 11 раз реже, чем титул *Mr*. Что касается учебников уровня *Pre-Intermediate*, соотношение титулов здесь составило 59:37; как видим, количество женских титулов увеличивается (1,6:1). Титул *Ms* был зарегистрирован 4 раза, что составляет 10,8 % от общего числа женских титулов. Референциальная форма *Ms* употребляется в 15 раз реже, чем титул *Mr*. В пособиях уровня *Upper-Intermediate* соотношение мужских и женских титулов также составляет 1,6:1 (32 мужских титула против 20 женских). При этом титул *Ms* регистрируется 10 раз, что

составляет 50 % от общего числа женских титулов и используется всего в 3,2 раза реже референциальной формы *Mr*. В учебниках уровня *Advanced* соотношение мужских и женских референциальных форм равно 1,3:1 (17 мужских титулов против 13 женских). Титул *Ms* составляет 15 % от общего числа женских титулов и регистрируется в 8,5 раза реже титула *Mr*. Как видим, чаще всего титул *Ms* встречается в пособиях уровня *Upper-Intermediate* и *Advanced*. Отметим, что во всех проанализированных учебниках издательства *Longman* социальные титулы как таковые практически не представлены.

Сравним соотношение мужских и женских титулов в учебниках общего английского (*general English*) и аналогичное соотношение в пособиях по деловому английскому языку. В учебниках общего английского языка титул *Mr* был использован 201 раз, в то время как число женских титулов составило 123 (1,6:1), а в учебниках делового английского аналогичное соотношение составило 64 против 23 (2,8:1). Это подтверждает тот факт, что мужчины по-прежнему доминируют в деловой сфере. Что касается формы *Ms*, её частотность по сравнению с другими женскими титулами оказалась напрямую связанной с типом пособия. Так, в учебниках общего английского форма *Ms* зарегистрирована в 16 контекстах, что составляет 13 % от общего числа женских титулов. При этом в пособиях по деловому английскому данная форма составила больше половины от общего числа женских титулов: 14 раз из 23, т. е. 60,9 %. Это даёт основание сделать вывод о закреплении гендерно нейтральной формы *Ms* именно в сфере делового общения.

Важно отметить, однако, что, начиная с 2005 года, прослеживается явный спад в употреблении социальных титулов как таковых: количество контекстов как с формой *Mr*, так и с женскими референциальными формами, стабильно уменьшается с каждым годом.

Библиографический список

1. Pauwels A. *Women Changing Language*. L., N. Y.: Longman, 1998. 267 p.
2. Сергеева М.В. Асимметрия референциальных форм *Mr*, *Mrs*, *Miss* и *Ms* в современном английском языке // Проблемы языка, перевода и литературы: Сборник научных трудов. Серия «Язык. Культура.

Коммуникация». Вып. 19. Н. Новгород: НГЛУ им. Н.А. Добролюбова, 2016. С. 319–328.

3. Сергеева М.В. Система социальных титулов в современном английском языке // Теоретические и прикладные аспекты изучения речевой деятельности. Вып. 4 (11). Н. Новгород: НГЛУ им. Н.А. Добролюбова, 2016. С. 63–72.

4. Cotton D., Falvey D., Kent S. Market Leader Pre-Intermediate. Business English Course Book. Longman, 2007. 160 p.

5. Dignen B., Flinders S., Sweeney S. English 365 for Work and Life. Student's Book 1. Cambridge, Professional English, 2009. 144 p.

6. Acklam R., Crace A. Going for Gold Intermediate. Longman, 2003. 160 p.

7. Evans V., Dooley J. Upstream Intermediate Teacher's Book. Express Publishing, 2002. 186 p.

8. Ehrlich S., King R. Gender-based language reform and the social construction of meaning // The Feminist Critique of Language / ed. by D. Cameron. London, New York, 1998. P. 164–179.

9. Oxford Advanced Learner's Dictionary of Current English / ed. by J. Turnbull. 8th edition. Oxford: Oxford University Press, 2010. 1940 p.

10. Emmerson P. Email English. Macmillan, 2004. 96 p.

11. O'Connell S. Focus on First Certificate for the Revised Exam. Longman, 1999. 239 p.

12. Lebeau I., Rees G. Language Leader Coursebook Pre-intermediate. Pearson, 2012. 167 p.

13. Сергеева М.В. Динамика гендерных репрезентаций в британской толковой лексикографии: Дис. ... канд. филол. наук. Н. Новгород, 2007. 182 с.

14. Caldas-Coulthard C.R. Man in the news: the misrepresentation of women speaking in news-as-narrative-discourse // Language and Gender: Interdisciplinary Perspectives / ed. by S. Mills. Longman: London, New York, 1995. P. 226–239.

15. Двинянинова Г.С. О гендерной ориентации в британской прессе // Гендер: язык, культура, коммуникация: Докл. Первой междунар. конференции, Москва 25-26 ноября 1999 г. М.: МГЛУ, 2001. С. 173–179.

16. Evans V., Dooley J. Upstream Intermediate Test Booklet. Express Publishing, 2002. 86 p.

17. Powell M. In Company Intermediate. Macmillan, 2002. 144 p.

18. Emmerson P. Business Grammar Builder. Macmillan, 2002. 273 p.

19. Базанова Е.М. Большой справочник для школьников и поступающих в вузы. М.: Дрофа, 2004. 608 с.

20. McCarthy M., O'Dell F. English Vocabulary in Use Advanced. Cambridge University Press, 2007. 318 p.
21. Evans V., Dooley J. Upstream Intermediate Workbook. Express Publishing, 2002. 144 p.
22. Dellar H., Walkey A. Innovations Pre-Intermediate. Coursebook. Thomson, 2005. 177 p.
23. Evans V. Round-Up 6. Pearson Education Limited, 2003. 272 p.
24. Дроздова Т.Ю., Ларионова И.В. Английский для подготовки к экзаменам. СПб.: Антология, 2007. 408 с.
25. Агабекян И.П. Деловой английский. Ростов н/Д.: «Феникс», 2002. 320 с.
26. Evans V., Dooley J. Upstream Pre-Intermediate Student's Book. Express Publishing, 2004. 124 p.
27. Copage J., Luque-Mortimer L., Stephens M. Get on Track to FCE. Longman, 2005. 208 p.
28. McCarthy M., O'Dell F. Test Your English Vocabulary in Use Advanced. Cambridge University Press, 2007. 166 p.
29. Ceramella N., Lee E. Cambridge English for the Media. Cambridge University Press, 2010. 112 p.
30. Lebeau I., Rees G. Language Leader Workbook Pre-intermediate. Pearson, 2010. 96 p.
31. Acklam R., Crace A. Going for Gold Intermediate. Teacher's Book. Longman, 2003. 200 p.
32. Side R., Wellman G. Grammar and Vocabulary for Cambridge Advanced and Proficiency. Longman, 2001. 288 p.
33. Lannon M., Tullis G., Trappe T. Nelson Business English. Insights into Business. Nelson English Language Teaching, 1993. 247 p.

Сведения об авторе

Сергеева Марина Владимировна
кандидат филологических наук,
доцент кафедры английского языка
переводческого факультета
НГЛУ им. Н.А. Добролюбова
E-mail: msergeyeva@mail.ru

УДК 811.161.1'373.45

О ПРОБЛЕМЕ МОТИВИРОВАННОСТИ ИНТЕРНАЦИОНАЛЬНЫХ ТЕРМИНОВ В СОСТАВЕ РУССКОЙ ЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ ТЕРМИНОЛОГИИ

Чжан Цзяфэн

*Государственный институт русского языка им. А.С. Пушкина, Москва
Хэйхэский университет, КНР*

В статье рассматривается проблема мотивированности интернациональных терминов. Исследование мотивированности довольно объемной группы терминов современной русской лингвистической терминологии – интернациональных терминов – выявило, что их мотивированность проявляет значительную специфику. Интернациональные термины, заимствованные из древних грамматик, представленные терминами-транскрипциями / транслитерациями, в целом виде перенесённые из античных грамматик в европейские языки, включая русский язык, являются немотивированными ярлыками понятий. А интернациональные термины из античных терминов-транскрипций, заимствованные русским языком в наиболее хронологически отдаленные периоды, являются мотивированными.

Ключевые слова: термин, интернациональный термин, мотивированность, лингвистическая терминология, словообразовательный формант, словообразовательный инвентарь.

On Motivation of International Terms in Russian Linguistic Terminology

Zhang Jiafeng

The article studies semantic motivation of international terms, which make up a sizable group within modern Russian linguistic terminology, and concludes that their motivation is quite specific. The international terms which were borrowed from ancient grammars and are represented by transcribed or transliterated terms (that transferred unchanged from ancient grammars to European languages including Russian) are unmotivated labels for concepts. Conversely, the international terms that are derived from ancient transcribed terms, which came to the Russian language in the most chronologically remote periods, are motivated.

Key words: term, international term, motivation, linguistic terminology, word-formative formative, word-formative inventory.

В лингвистических терминологиях практически всех европейских языков сложилась общая ситуация: в значительной своей части они состоят из транскрибированных / транслитерированных названий античного происхождения. В связи с транснациональным характером античных заимствований они в последующем получили наименование терминов-интернационализмов.

Термины данной разновидности переносились в принимающие языки в виде целых слов. Как правило, они обозначали понятия, универсальные для многих языков, например: адаптация, адвербиализация, адъективация, аккомодация, акустический, акцент, аорист, апеллятив, апокопа, синкопа, имперфект, модальность, назализация, объект, парадигматика, синтагматика, субъект, субстантивация, апостроф, гипостазис, дифтонг, диереза, полисиндетон, лексика, метатеза, монофтонг, морф, перфект, предикат акцентуация, альвеолярные (гласные), ассимиляция, лабиализация, интонация, инфинитив и др.

После установления прочных связей с Византийской империей в X веке многие базовые понятия грамматики начали проникать в древнерусский язык в виде прямых транскрипций / транслитераций с греческого и латыни. Таков, к примеру, термин «грамматика», который был транслитерированным вариантом греческого *grammatike* (от *grammata* – «буквы»), термины «трансформация», «ассимиляция», «аккомодация», «аспирация», «редукция», «палатализация», «назализация», «лабиализация», «акциденция», «категорематическое слово», «синтаксическая связь» и многие другие. Этот процесс продолжался вплоть до XX века. Значительную часть таких заимствований обнаруживаем, в частности, в грамматическом словаре Н.Н. Дурново, созданном в начале XX века [1].

Русский язык и другие европейские языки, не имевшие собственных названий для соответствующих понятий, которые необходимо было «ословить», свободно и беспрепятственно заимствовали такие термины-имена в целостной форме, в таком виде, в каком они давно упрочились и развились в античных грамматиках в качестве имен для соответствующих понятий, например, атрибут, аффикс, глосса, деривация, диакритические знаки (от греч. *diakriticos* – «различительный»), дифтонг, диалект, диссимиляция, компаратив, морф, перфект, синтаксис и т.д. Исследователи отмечают, что многие заимствованные таким способом термины легко приживались в русской лингвистической терминологии в связи с их универсальностью, «эзотеричностью» и значительным словообразовательным потенциалом.

Данная разновидность заимствованных терминов в составе русской лингвистической терминологии представляет собой немотивированные наименования.

Термины античного происхождения не только дополнили терминосистемы современных европейских языков, включая русский, и были освоены иноязычными терминосистемами, но, что не менее важно, послужили основой создания значительного словообразовательного фонда – корней и их частей, иногда отдельных «высечек» из греческих и латинских слов, а также словообразовательных аффиксов. В общей группе античных словообразовательных элементов отчетливо выделяются две разновидности словообразовательных средств. С одной стороны, словообразовательные форманты греко-латинского происхождения широко представлены в лексике общелитературного языка. Полностью освоившись в русском языке, они закрепили за собой, подобно другим словообразовательным формантам общелитературного языка, сугубо словообразовательное значение, не обладая никаким дополнительным терминологическим значением.

С другой стороны, в массе словообразовательных элементов античного происхождения выделяется специфический, понятийно-ограниченный инвентарь элементов. Данный инвентарь словообразовательных ресурсов представляет собой до настоящего времени в высшей степени универсальный, продуктивный терминообразовательный фонд многих европейских, включая русскую, лингвистических терминосистем.

При этом античный словообразовательный инвентарь включает целые слова, корни или усеченные части греко-латинских слов – морфемоподобные «высечки», соотносящиеся с предметом собственно лингвистического описания и, как правило, ограничивающиеся пределами данной области исследования – исследования языка. В своё время они были вычленены из заимствованных терминов, как например: -грам-, -морф-, -фоно-, лекс-, -сема-, -перфект-, -оним-, -фикс и т. п. Данную специфическую разновидность элементов А.В. Суперанская отнесла к терминологическим элементам [2]. Такие терминологические элементы, в отличие от словообразовательных формантов, не ограничиваются словообразовательным значением, а содержат определенное терминологическое значение. К терминам, образованным из латино-греческих терминологических элементов, традиционное деление на корень, префикс, суффикс неприменимо. Они состоят из смысловых и служебных терминологических элементов. И те и другие подвергаются особой

специализации в пределах своего терминологического поля определенного языка, но не в данном языке вообще. Исходная морфологическая структура такого терминоэлемента в принимающем языке непонятна, и он воспринимается целиком, без какого бы то ни было морфологического членения. Терминоэлементы могут быть образованы от разных частей речи классических языков. Однако частеречная принадлежность утрачивается ими, когда они переходят в другой язык. Они становятся элементами искусственных построений. Терминоэлементы классических языков, регулярно повторяясь в определенных терминологических рядах, обретают свое особое терминологическое значение, теряя прежнее структурное значение, присущее им в языках-источниках.

Термин принимающего языка может состоять из одного терминоэлемента, например, троп, глосса, оним, морф, или из нескольких смысловых терминоэлементов: акронимия, антропоним, изоглосса, морфема, омограф, омонимия, омофоны. Наибольшее распространение в лингвистической терминологии получили термины, образованные двумя смысловыми терминоэлементами: алло-фон, диа-лект, морф-оло-гия, морф-ема, омо-морф-ем-ы, фон(е)-тика, фон-ема, фон-(о)лог-ия. А.В. Суперанская, объясняя своеобразное использование элементов греко-латинских лексических субстратов в терминах-интернационализмах, полагает, что удачно созданный с использованием элемента латинского или греческого субстрата термин порождает модель, по которой образуются другие новые термины. В этом случае терминоэлемент приобретает самостоятельное «терминогенное» значение. Таким образом, параллельно с процессом терминологизации высеченной из иноязычного субстрата структурно-семантической единицы происходит стандартизация значения словопроизводной модели, в основе которой лежит данный терминоэлемент. А сам терминоэлемент с оформившимся как терминологическим, так и деривационным значением становится одновременно и полноценным терминоэлементом и словообразовательным формантом, обеспечивающим прозрачную мотивационную связь производного термина с производящей основой. Таким образом, терминоэлемент полностью осваивается соответствующей терминологией принимающего языка. Производный термин-интернационализм

структурно мотивирован соответствующим набором освоенных терминологических элементов, на базе которого / которых он создан.

Важно также, что иноязычный терминологический элемент определенной терминологической системы в процессе его освоения терминологической системой приобретает дополнительные классифицирующие понятийные признаки данной терминологической системы и закрепляется за данной понятийной областью науки. Таким образом, помимо структурно-семантической мотивированности, он приобретает системную мотивированность: вся терминологическая система с её синтагматическими и парадигматическими связями становится фактором мотивированности понятийного содержания терминов, создаваемых на базе освоенного иноязычного терминологического элемента. Примером может служить морфема *-оним*, которая стала полноправным терминологическим элементом в ономастике как особом разделе лингвистической терминологии. Она была вычленена из латинского слова-субстрата и в последующем в виду своей компактности и структурно-семантической функциональности стала полноправным терминологическим элементом русской лингвистической терминологии: *оним*, *ом-оним*, *син-оним*, *ант-оним*, *эп-оним*, *гип-оним*, *гипер-оним*. В результате регулярного использования данного элемента создавались не только цельнооформленные лексические единицы – термины, но и сформировалась словообразовательная модель, фонетически и лексически приспособленная к нормам русского языка. В последующем терминологический элемент *-оним* стал универсальным при образовании лингвистических терминов ономастики: *гидр-оним*, *топ-оним*, *этно-оним*. Единообразное структурирование терминологических названий соотносится с единым классификационным принципом, применяемым в ономастике, и является наглядным подтверждением системного характера терминологической номинации – связи терминования вновь возникающих понятий с понятийной системностью терминологии в целом.

Подчеркнем, что представленные таким образом терминологические элементы античного словообразовательного инвентаря ассоциируются в сознании иноязычных говорящих с корневыми терминологическими элементами. Каждая терминологическая система обладает особой избирательностью в отношении греко-латинских терминологических элементов. Для терминов лингвистики такими типичными терминологическими

являются -сема-, -морф-, лекс-, -оним-, фон-. Данные терминологические элементы обладают неограниченной свободой в образовании новых терминов в пределах данной терминосистемы, иногда образуя большие словообразовательные гнезда, как например: сема → семный → семантика → семантический → семасиология → семиология → семиотика → десемантизация → семема → полисемия → эврисемия → амбисемия. В тех случаях, когда термины создаются смешением своеязычных и освоенных иноязычных греко-латинских морфем, мы имеем дело с так называемыми гибридо-терминами: бес-субъект-н-ый, полу-предикат-ив-н-ые (отношения), ре-дуц-ирова-нн-ые (гласные), сложно-суффикс-альн-ый, кауза-тив-н-ый, не-морфо-лог-из-ирова-нный, авто-сем-ант-ич-еск-ий [3].

Среди производных на базе греко-латинских терминообразующих элементов условно выделяют следующие структурные группы:

а) слова, целиком построенные из греко-латинских элементов: адъектив-ация, адвербиализ-ация, акценто-логия, анаграмма, антоним-ия, антроп-оним, ассимиля-ция, аккомодация, аб-бревиация, ана-фора, антроп-оним-ика, де-этимологи-зация, кон-таминация, параллел-изм, редук-ция;

б) гибридо-термины, базирующиеся на возможности сочетания освоенных интернациональных и национальных элементов языка – терминологических элементов иноязычного происхождения со словообразовательными формантами русского языка: диа-критический (знак), морфолог-и-чesk-ий (разбор), агглютинат-ивн-ые (языки), морфема → морфем-н-ый, лексика → лексик(ч)-еск-ий, флексия → флек(т)-и-вн-ый, фразе-олог-ия → фразе-олог-и-чesk-ий и т. п.

Производные термины на основе греко-латинских терминологических элементов распадаются на две разновидности в отношении мотивированности.

Полностью мотивированными терминами являются те из них, производящей основой которых явился корневой терминологический элемент, зафиксированный в словаре в качестве отдельной словарной единицы, как морф (морф-ема), контекст (контекстуальный), конфикс (конфиксация), лексика (лексикология), суффикс (суффиксоид), инфинитив (инфинитивный), просодия (просодический). Значение производных терминов в таких случаях складывается из значений

корневых производящих терминологических элементов и соответствующих значений словообразовательных формантов. Соответственно производный термин является как семантически, так и структурно мотивированным.

Частично мотивированные термины созданы на базе двух и / или более морфем греко-латинского происхождения, не имеющих самостоятельного терминологического значения, т. е. не зафиксированных в словаре в качестве самостоятельных слов-терминов с соответствующей дефиницией: омоним, ономастика, топоним, акроним и т. п. Такие термины относятся к частично (структурно) мотивированным терминам.

Таким образом, в общем корпусе интернациональных терминов отчетливо выделяются две разнородные группировки. Одна включает термины, целиком (в виде готовых слов) заимствованные в разные периоды времени непосредственно из классических языков либо из европейских языков, которые, в свою очередь, заимствовали их из античных языков в форме транскрипций и / или транслитераций. Кроме того, выделяется группа терминов, созданных в русском языке из терминологических элементов интернационального терминологического фонда античного происхождения. Первые – так называемые терминологические заимствования – являются немотивированными ярлыками понятий. Одновременно эта часть заимствованных иноязычных терминов послужила источником создания инвентаря продуктивных специализированных терминологических элементов путем «изъятия» их из готовых заимствованных терминов античного происхождения. Такие терминологические элементы относят к международному лексическому фонду.

Вторая группа – производные термины на базе греко-латинских терминологических элементов – мотивированы. Их мотивированность обусловлена структурными синтагматическими связями, имеющими регулярный характер при создании новых терминов-имен, и системными парадигматическими понятийными связями единиц данного терминологического фонда. Мотивированными представляются производные термины на основе греко-латинских терминологических элементов, которые вынесены в словарь в качестве самостоятельных словарных статей. В целом заимствованные термины-интернационализмы и производные термины на основе античного терминологического фонда составляют около 14 % всего словаря. Таким образом, к специфическим мотивировочным связям терминов

лингвистики относится их полная или частичная структурная мотивированность, которая является результатом использования особого инвентаря словообразовательных формантов, ограниченного рамками данной терминосистемы, – терминоэлементов греко-латинского происхождения.

Терминообразовательный фонд единиц античного происхождения обладает наибольшим потенциалом в создании терминов-имен в прогностическом плане.

Библиографический список

1. Дурново Н.Н. Грамматический словарь. Грамматические и лингвистические термины. М.: Флинта, 2001. 184 с.
2. Суперанская А.В., Подольская Н.В., Васильева Н.В. Общая терминология: Вопросы теории. М.: Книжный дом «Либроком», 2012. С. 100–101.
3. Володина М.Н. Соотношение национальных и интернациональных элементов в терминологической лексике // Филологические науки. 1984. № 3. С. 77–81.

Сведения об авторе

Чжан Цзяфэн
аспирант кафедры общего и русского языкознания
Государственного института русского языка
им. А.С. Пушкина,
преподаватель Хэйхэского университета Китая
E-mail: zjf0618@mail.ru

УДК 81'42

ТАКТИКА АППРОКСИМАТИВНОЙ ИНВЕРСИИ В ДИРЕКТИВНЫХ РЕЧЕВЫХ АКТАХ

А.О. Эзех

Московский государственный лингвистический университет, Москва

В статье рассматривается тактика аппроксимативной инверсии как составляющая категории коммуникативного смягчения, за счет которой снижается иллокутивная сила высказывания в рамках директивных речевых актов. Анализируются ситуации и частотность использования данной тактики в разных типах директивных речевых актов.

Ключевые слова: директивный речевой акт, оптимизация речевого общения, смягчение (митигация), тактика аппроксимативной инверсии, диалогическая речь, конфликтная ситуация.

Approximate Inversion Tactics in Directive Speech Acts

A.O. Ezeh

The article examines approximate inversion tactics as one of the many mitigating strategies used in directive speech acts. It also analyzes some situations and the frequency of using this tactics mitigation in the different types of directive speech acts.

Key words: directive speech act, speech optimization, mitigation, approximate inversion tactics, dialogue, conflict situation.

В работах по лингвистической прагматике неоднократно подчеркивалось, что одной из основных целей общения является его эффективность. С учетом роли каждого участника коммуникативной ситуации, поведение говорящего должно быть ориентировано на продолжение общения и его успешное завершение, а не на срыв коммуникативного процесса. В разных культурах и в разных ситуациях одно и то же высказывание может получить различную прагматическую интерпретацию. Например, в языке игбо *Nyemego* (дай деньги), обращенное к матери, будет восприниматься как проявление грубости и неуважения, поскольку в культуре данного народа при общении с родителями принято любую просьбу сопровождать словом *biko* (пожалуйста). Однако с той же просьбой можно обратиться к приятелю, и это будет восприниматься нейтрально. Таким образом, в игбо использование одного из средств вежливости в процессе общения с родителями является обязательным.

Принципы успешной коммуникации были сформулированы еще Аристотелем, который считал, что нужно говорить то, что важно, говорить правду и говорить ясно. Как правило, отмечают Г. Каспер и С. Роевер в статье *Handbook of Research in Second Language Learning and Teaching*, «говорящий должен иметь способность действовать и взаимодействовать посредством языка» [1. Р. 317]. Современные исследователи, которые занимаются проблемой оптимизации речевого общения, в том числе предотвращением конфликтных ситуаций, также руководствуются аристотелевскими принципами. Например, А.В. Кравченко видит суть коммуникации и ее успешность в том, что «участники общения создают консенсуальную область взаимодействий, обеспечивающую возможность существования сообщества организмов как единого целого. Вербальная же коммуникация – это связующий раствор, удерживающий это целое от распада» [2. С. 37]. Поскольку обеспечение взаимопонимания в коммуникации крайне важно, представляется, что устранение или сглаживание конфликтных ситуаций в общении можно считать одной из главных задач, стоящих перед учеными, изучающими поведение участников коммуникативного процесса. Следовательно, особое внимание должно быть уделено тем коммуникативным категориям, основным содержанием которых является обеспечение взаимодействия и взаимопонимания при общении. К числу этих категорий относится категория смягчения, реализуемая, среди прочих, тактикой аппроксимативной инверсии.

Основная задача данной статьи состоит в выявлении особенностей тактики аппроксимативной инверсии в процессе ее применения в диалогическом общении, когда намерение говорящего заключается не столько в предотвращении срыва коммуникативного процесса, сколько в нежелании причинить адресату некое неудобство. При этом мы исходим из рассмотрения директивного речевого акта в его широком понимании. В свое время Дж. Серль охарактеризовал директивные речевые акты как «попытки (в различной степени, а поэтому точнее было бы сказать, что они суть конкретные значения параметра, определяемые действием «попытаться») со стороны говорящего добиться того, чтобы слушающий нечто совершил» [3. С. 182]. Иными словами, главная черта директивов состоит в том, что слушателя побуждают к совершению какого-либо действия. Исходя из значения самого слова «директив», это может быть

агрессивное вербальное действие, например, приказ, угроза и т. п. Однако ряд ученых, в том числе такие как Дж. Серль, Д. Гордон и Дж. Лакофф полагают, что, помимо сказанного, директивы могут представлять собой ненавязчивую просьбу что-либо сделать, совет или рекомендацию. Кроме того, следует учитывать возможность влияния паралингвистических средств на интерпретацию высказывания, когда жест или интонация многократно усиливают волюнтаристический аспект речевого акта или смягчают его.

Итак, мы полагаем, что приказ, настойчивая просьба или угроза составляют ядро семантического поля директивности, однако к числу директивных речевых актов могут быть отнесены и высказывания, содержащие аргументацию, просьбу, даже мольбу, то есть директивы, находящиеся на периферии указанного поля. Например, «Пойди сюда, помоги мне удержать лестницу» однозначно воспринимается как просьба, подкрепленная аргументом. Таким образом, необходимо учитывать разнообразие подходов к оценке степени директивности того или иного высказывания. В данной статье в центре внимания находятся речевые акты с минимальной степенью директивности. Как правило, в таких случаях статус участников одинаков или желаемое действие в первую очередь выгодно адресанту, который для достижения цели стремится смягчить директив.

В зарубежной лингвистике категория коммуникативного смягчения обозначается термином «митигация». Б. Фрейзер, который первым ввел данный термин в прагматику, считает митигацию процессом модификации (*modification*) речевого акта, направленной на уменьшение нежелательных эффектов (*unwelcome effects*), возможных в ситуациях, в которых речевое поведение может привести к коммуникативному сбою или к конфликту. Он относил к конфликтогенным ситуациям следующие: оценку адресата и / или связанных с адресатом объектов, несогласие, отказ в просьбе адресанта [4].

Помимо Б. Фрейзера, изучением митигации занимаются такие ученые, как Дж. Холмс, П. Браун, С. Левинсон, К. Каффи и другие. Например, Дж. Флауэрдью считает, что митигация представляет собой коммуникативное средство, направленное на индикацию межличностного общения, а также прагматическую стратегию, аналогичную стратегии уклонения, создающую условия для бесконфликтного протекания процесса коммуникации [5]. Несмотря

на утверждение Б. Фрейзера о том, что снижение потенциальных коммуникативных рисков не является актом вежливости, мы полагаем, что категория смягчения, будучи разновидностью гиперкатегории «вежливость», теснейшим образом связана и с толерантностью, которая направлена на обеспечение эффективности речевого общения. Связь категории вежливости и смягчения подтверждается тем фактом, что Т.В. Ларина, описывая максимы категории вежливости, выделила максимум такта, основным содержанием которой является смягчение директивных интенций, минимизация прямого воздействия, неимпозитивность [6. С. 11]. Таким образом, вслед за Т.В. Лариной мы исходим из широкой трактовки коммуникативной категории вежливости как гиперкатегории и включаем в нее на основании интегрирующих прагматических целей категорию митигации.

В российской лингвистике данной проблематикой занимается С.С. Тахтарова, рассматривающая смягчение как «коммуникативную категорию, основным содержанием которой являются коррелирующие с максимами вежливости митигативные прескрипции, разные виды смягчения, реализация которых детерминируется социо-, этнокультурными, ситуативными признаками коммуникации, обеспечивающими определенный модус общения и дискурсивно обусловленные митигативные стратегии и тактики» [7. С. 3].

В работах по прагматике говорится о том, что категория смягчения может проявляться внешне или внутренне, то есть присутствовать в самой диалогической реплике или в сопровождающих ее высказываниях. Внешняя модификация не меняет само высказывание, но влияет на контекст или на ситуацию, в которой реализуется речевой акт. Речевой акт модифицируется поддерживающими высказываниями, которые могут предшествовать ключевой реплике или следовать за ней (например, объяснение причины или оправдание какого-либо действия), тем самым косвенно изменяя свою иллокутивную силу. Следует отметить, что, в то время как смягчение негативных последствий и сглаживание конфликтного социального взаимодействия в ходе коммуникации считается основной функцией смягчения, точные функции как внешних, так и внутренних модификаторов зависят от контекста, то есть смягчение

происходит не ради вежливости, а для сохранения баланса в разговоре.

Действительно, коммуникативное смягчение, предполагая модификацию речевых действий, ориентировано в первую очередь на сохранение позитивного коммуникативного баланса между коммуникантами в процессе интеракции и характеризуется направленностью на адресата. Рассматривая данную проблему, С.С. Тахтарова выделила несколько тактик смягчения.

Во-первых, это тактика позитивной эмоциональной настройки, которая представляет собой прагматическую вставку в общение, двойственную в функциональном отношении. В следующем примере, взятом из романа П. Дашковой «Соотношение сил», используется неформальное разговорное слово «капелька», акцентирующее кратковременность прогулки и вносящее в диалог оттенок мягкой просьбы, не выполнить которую очень сложно.

– *Останови, пожалуйста, давай подышим.*

– *Холодно, поедем домой.*

– *Капельку погуляем* [8. С. 9].

Помимо этой тактики, С.С. Тахтарова также выделила ксеноденотативную тактику, смягчающую директивную иллокуцию. Данная тактика состоит в «переключении, переадресации смысловых компонентов лексем с одного денотата на другой» [9. С. 283]. При этом адресатом переноса может быть какой-либо предмет или один из собеседников. В приведенном ниже примере говорящий, чувствуя, что собеседник не желает взглянуть, куда его просят, переключает разговор на другую тему, осуществляя тем самым коммуникативную перефокусировку:

– *Гляди, как поворачивает!* – молча удивилась учительница. *Похоже, антисемит, однако...*

– *Ладно, не будем об этом,* – сказал он и внимательно посмотрел в кусты, где, затаившись, сидел ее караульщик. *И она подумала, что действительно, этой темы ей лучше не трогать. Впрочем, она и не трогала ее, никогда о том не говорил Афанасий Петрович, другие хорошие ребята, белорусские интеллигенты, которые искренне добивались хорошего для всех людей: белорусов, поляков, евреев* [10. С. 105].

Третьей тактикой, по С.С. Тахтаровой, является тактика аппроксимативной инверсии, на которой мы остановимся подробнее.

Суть этой тактики, которая достаточно активно используется при директивном смягчении в повседневном общении, заключается в снижении точности количественной характеристики предмета речи, благодаря чему смягчается директивная иллокуция и уменьшаются возможные неудобства адресата, связанные с выполнением действия [8]. Например:

- *Отчет о работе. Шефская помощь.*
- *И ты надолго?*
- *Часа на четыре. А что, тебе плохо?*
- *Нет-нет. Мне нормально* [11. С. 189].

В данном примере разговаривают мать с дочерью. Девочка уже идет на поправку, и мать хочет выйти на работу, оставив дочку одну. Девочка, осознавая, что матери нужно работать, тем не менее задает вопрос, в котором в скрытой форме содержится надежда на скорое возвращение мамы: «И ты надолго?» Мать, не желая обидеть девочку или заставить ее нервничать, дает приблизительный ответ. Обратим внимание на изменение обычного порядка слов (инверсия), имеющее следствием неточность указания времени и снижающее категоричность, что в конечном итоге смягчает непрямую директивную иллокуцию собеседника.

Важно отметить, что аппроксимативная инверсия проявляется именно в количественной оценке предметов речи: **времени, денег, людей, расстояния, возраста и т. п.**

Приведем один пример, в котором говорящий использует тактику аппроксимативной инверсии, чтобы побудить гостя совершить действие, а именно поехать на озеро. При этом говорящий намеренно не уточняет, сколько километров предстоит добираться до места:

Иванушкин уважительно покосился на брезентовый горб прицепа.

– *Боголюбов привез с собой лодку – и махнул рукой в ту сторону, где над низкими домами висело красное закатное солнце.*

– *Озера там, километра три. Да вы проходите, проходите в дом, Андрей Ильич. Или вы сразу на озеро?*

– *На озеро я не сразу! – заявил Боголюбов. – Я на озеро потом!* [12. С. 4].

Рассмотрим ситуацию, в которой аппроксимативная инверсия связана с количественной оценкой суммы денег.

Отец Савва торжественно высморкался и продолжал:

*– Но не транжирь их и храни... И, прошу тебя, после моей смерти пошли племяннице Вареньке сто рублей. Если не пожалеешь, то и Зинаиде **рублей 20** пошли. Они сироты. – Ты им пошли все полторы тысячи... Они мне не нужны, батя... [13. С. 5].*

Священнослужитель отец Савва, сообщая сыну-адвокату, как следует распорядиться деньгами, просит отдать небольшую сумму Зинаиде, поскольку она сирота. При этом отец Савва называет только приблизительную сумму, тем самым облегчая сыну выполнение этой просьбы. От отца после смерти ничего уже не зависит, поэтому он избегает категоричности в своей просьбе, что имеет митигативный эффект.

В вышеприведенных примерах тактика аппроксимативной инверсии используется в ситуациях, в которых директивность представлена без достаточной экспликации, лишь намеком. Ученые, работающие в области прагматики и изучающие директивные речевые акты, предлагают разнообразные классификации последних (Д. Гордон, Дж. Лакофф, Дж. Серль, Г.Г. Почепцов, А.А. Романов и др.). К примеру, в работах Е.Б. Петровой выделяются следующие типы директивов:

– **облигативы** (приказ / приказание, распоряжение, разрешение, запрещение / запрет, требование, команда, предписание, инструкция, указание);

– **реквестивы** (просьба, мольба, заклинание, запрос совета, запрос разрешения, упрашивание);

– **адвисивы** (совет, рекомендация, увещевание, призыв, наказ, наставление, завет) [14].

При анализе пятидесяти примеров диалогической речи, выбранных из произведений художественной литературы на русском языке, мы обнаружили, что облигативы меньше всего смягчаются в процессе коммуникации (см. табл. 1). В большинстве рассмотренных ситуаций, когда говорящий отдает приказ, распоряжение или команду, его социальный статус позволяет ему это делать, и у адресата не остается другого выбора, кроме выполнения того, что от него требуют.

На втором месте располагаются адвисивы. В процессе коммуникации адвисивы смягчаются чаще, чем облигативы. Это может быть связано с тем, что, когда говорящий советует или

рекомендует, у адресата есть свобода выбора – выполнить действие или нет, но так как следование совету, призыву, увещанию, в первую очередь, выгодно ему самому, он это сделает и без смягчения директивной иллюзии высказывания.

Реквестивы, образно говоря, находятся «на дальних подступах» к ядру поля директивности, они не допускают неблагоприятного развития диалога, который может перерасти в конфликт. Митигативные средства в рассматриваемых случаях направлены на создание спокойной, доброжелательной атмосферы общения с учетом интересов адресата. Этим объясняется частое использование данного вида речевых актов.

Таблица 1

Применение тактики аппроксимативной инверсии в разных типах директивных речевых актов

| Типы директивного речевого акта | Доля случаев применения тактики аппроксимативной инверсии |
|---------------------------------|---|
| Облигативы | 15 % |
| Адвисивы | 30 % |
| Реквестивы | 55 % |

Опираясь на полученные результаты, можно сделать вывод, что тактика аппроксимативной инверсии состоит в снижении степени определённости того, о чем сообщает говорящий. Данная тактика ослабляет категоричность, позволяет реализовать ненавязчивость, добиться невмешательства, минимизировать воздействие на партнера, то есть способствует сохранению «коммуникативной неприкосновенности» адресата, проявляющейся в уклончивости, непрямолинейности, субъективности и некатегоричности в коммуникативном поведении [15. С. 38]. Аппроксимативная инверсия как одна из тактик, используемых в рамках категории смягчения, является фактором, способствующим успешному и эффективному осуществлению процесса коммуникации.

Библиографический список

1. Kasper G., Rover C. Pragmatics in Second Language Learning // Handbook of Research in Second Language Learning and Teaching. Erlbaum, 2005. P. 317–334.
2. Кравченко А.В. Что такое коммуникация? (очерк биокогнитивной философии языка) // Прямая и непрямая коммуникация. Саратов: Изд-во «Колледж», 2003. С. 3–13.
3. Серль Дж. Классификация иллокутивных актов // Новое в зарубежной лингвистике. Вып. 17: Теория речевых актов. М.: Прогресс, 1986. С. 170–194.
4. Fraser B. Conversational Mitigation // Journal of Pragmatics. North-Holland, 1980. № 4 (4). P. 341–350.
5. Flowerdew J.F. Pragmatic Modification on the ‘Representative’ Speech Act of Defining // Journal of Pragmatics. 1991. № 15. P. 253–264.
6. Ларина Т.В. Этностилистика в ее коммуникативном аспекте // Известия РАН. Серия «Литературы и языки». 2007. Т. 66. № 3. С. 3–17.
7. Тахтарова С.С. Категория коммуникативного смягчения (когнитивно-дискурсивный и этнокультурный аспекты): Автореф. дис. ... д-ра филол. наук. Волгоград, 2010. 38 с.
8. Дашкова П. Соотношение сил. М.: Изд-во «АСТ», 2014. 672 с.
9. Тахтарова С.С. Коммуникативное смягчение в директивных речевых актах // Логический анализ языка. Лингвофутуризм. Взгляд языка в будущее. М.: Издательство «Индрик», 2011. С. 277–287.
10. Быков В. На болотной стежке. М.: Книжный клуб 36.6, 2014. 624 с.
11. Жвалевский А.В., Пастернак Е. Время всегда хорошее. М.: Время, 2014. 256 с.
12. Устинова Т.В. Чудны дела твои, Господи! М.: Эксмо, 2016. 352 с.
13. Чехов А.П. Святая простота. М.: Изд-во Сретенского монастыря, 2005. 562 с.
14. Петрова Е.Б. Каталогизация побудительных речевых актов в лингвистической прагматике // Вестник ВГУ. Серия «Лингвистика и межкультурная коммуникация». 2008. № 3. С. 124–133.
15. Каракулова С.Ш. Митигативные стратегии и тактики в политических интервью с германскими политиками: Дис. ... канд. филол. наук. Волгоград, 2016. 199 с.

Сведения об авторе

Эзех Альфонсус Онъека
соискатель кафедры
общего и сравнительного языкознания
Московского государственного
лингвистического университета
E-mail: fionezehonyeka@gmail.com

ХУДОЖЕСТВЕННЫЙ ТЕКСТ НА ПЕРЕСЕЧЕНИИ КУЛЬТУР

УДК 821.111“19/20”

КОНЦЕПЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ: ЭМПИРИЧЕСКОЕ VS. ПОЭТИЧЕСКОЕ В РОМАНЕ Д. АМОНДА «СКЕЛЛИГ»

И.С. Разина

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

Статья посвящена репрезентации различных концепций образования в романе британского писателя Дэвида Амонда «Скеллиг». Автор противопоставляет традиционную школьную систему методу саморазвития личности. Юные герои романа познают мир через призму двух базовых моделей: эмпирической и поэтической, представленных фигурами Ч. Дарвина и У. Блейка, реминисценции из наследия которых формируют аллюзивный пласт произведения.

Ключевые слова: детская литература, Дэвид Амонд, Уильям Блейк, Чарльз Дарвин, образовательная модель, аллюзивный пласт.

Empirical Education vs. Poetic Knowledge in *Skellig* by David Almond Irina Razina

The article analyzes two different concepts of education represented in the children's novel *Skellig* by the British author David Almond: the traditional school system vs. home schooling and self-development. Empirical education and poetic knowledge that the young protagonists get to experience are embodied in the figures of Charles Darwin and William Blake. These references form the allusive layer of the text.

Key words: Children's literature, David Almond, William Blake, Charles Darwin, concept of education, allusion.

Британского писателя Дэвида Амонда (р. 1951), лауреата премии Карнеги (*Carnegie Medal*, 1998), премии имени Ганса Христиана Андерсена (*Hans Christian Andersen Award*, 2010) и множества других, уже называют новым классиком современной детской литературы [1. Р. 138]. Работая с амбивалентными категориями (свет и тьма, жизнь и смерть, наука и вера и т. д.), Амонд в то же время поднимает в своём творчестве и более конкретные социальные вопросы. Так, в благодарственной речи на вручении

премии Карнеги он с сожалением заметил, что современная система образования часто подавляет в детях творческий потенциал [2]. Вопрос о соотношении «силы классной комнаты» [3] и воображения остаётся актуальным на всём протяжении развития детской литературы. Данной проблематике во многом посвящено дебютное и одновременно самое известное произведение Амонда для детей – написанный в 1998 г. роман «Скеллиг» (*Skellig*).

За рациональную и духовно-поэтическую стороны в романе «ответственны» два источника аллюзий. Первая сфера тесно связана с фигурой и воззрениями Чарльза Дарвина, вторая – с творчеством Уильяма Блейка. И о том, и о другом главному герою романа, одиннадцатилетнему Майклу, рассказывает новая соседка Мина, которую обучает на дому её мама. Представления Майкла о жизни, полученные в школе, не выдерживают столкновения с загадочным существом по имени Скеллиг, похожим одновременно на человека, птицу и ангела. Скеллиг болен, и только Майкл и Мина могут ему помочь.

В своём исследовании «Дэвид Амонд: память и магия» (*David Almond: Memory and Magic*) американский литературовед Дон Латам соотносит цитаты из поэзии У. Блейка с темами, затронутыми в «Скеллиге», в том числе с недостатками формального образования. Цитаты настолько органичны в структуре романа, что тот по сути представляет собой «переплетение строк Блейка (соотносимых с точкой зрения Мины) и голоса Амонда (соотносимого с точкой зрения Майкла)» [4. Р. 39].

Имя У. Блейка в связи с вопросами образования впервые упоминается в пятнадцатой главе, где Мина объясняет Майклу концепцию домашнего обучения: «Мы считаем, что школа отбивает естественную любознательность, творческое начало. <...> И вообще, ум должен быть открыт миру, а не сидеть в классе, точно в тюрьме. <...> Наш девиз висит у меня над кроватью. “Ведь птах, рождённый для свободы, не может в тесной клетке петь”. Уильям Блейк» (*How can a bird that is born for joy / Sit in a cage and sing?*) [5. С. 64–65; 6. Р. 42]. Сам Блейк оставил обычную школу в возрасте десяти лет (то есть будучи почти ровесником героев) и поступил в художественную, но, как и Мина, никогда не отказывался от интеллектуальных упражнений.

Идея домашнего обучения вызывает у персонажей «Скеллига» неоднозначный отклик. Мина сравнивает школу с тюрьмой; реакция Майкла свидетельствует о том, что он об этом совсем не думал. Ему приятно возвращаться в мыслях к школьным будням, хотя ранее он неоднократно отзывался о школе саркастически или пренебрежительно: «Мне вспомнились футбольные баталии с Лики и Кутом. <...> И как мисс Кларц рассказывает разные легенды и мифы» [5. С. 65]. Так или иначе, Майкл не спешит с выводами; в свойственной ему манере он взвешивает разные точки зрения.

Когда Майкл рассказывает своим друзьям Лики и Куту, что Мину учит мама, Лики возмущается: он думал, что все обязаны ходить в школу. В отличие от удивления и интереса, проявленного Майклом, Лики испытывает детскую обиду, в которой слышится: «Кому-то можно прогуливать, а мне нельзя!» Домашнее обучение он воспринимает как официальную возможность заниматься не уроками, а тем, что нравится; это обнаруживает уровень его незрелости. Кут вносит новую перспективу: «А друзей откуда брать? И вообще, неужели охота торчать дома целый день!» [5. С. 130]. Не имея представления о том, как проводит время Мина, он предполагает, что без социализации с другими детьми в школе её дни скучны и однообразны. Это, однако, не так. Мина рисует, пишет стихи и проводит время в наблюдениях за живой природой.

Для Кута и Лики чрезвычайно важно чувство общности, коллектива, поэтому их так задевает отдаление Майкла. Ревность, которую они испытывают к Мине, заставляет их относиться к девочке изначально враждебно. Лики и Кут не готовы даже попытаться понять её мир, для них Уильям Блейк – «мясник из лавки возле школы», и они высмеивают Майкла, попытавшегося рассказать о нём [5. С. 131]. Хотя Майклу хочется отвести их в старый дом, где прячется Скеллиг, он удерживается из страха, что ему не поверят. Учитывая, что он сам долго сомневается в реальности происходящего, недоверие важных для него людей может окончательно развеять мираж – вдруг Скеллиг исчезнет?

С другой стороны, Мина так же категорично отзывалась о школьном образовании, которое считает механистичным процессом, гребущим всех учеников под одну гребёнку. Когда Майкл показывает ей своё домашнее задание, где требуется заполнить пропуски в предложениях, Мина отзывалась о системе как об однообразной и

ограничивающей простор фантазии. Больше всего её возмущает цветная наклейка на книге – цвет соответствует определённому возрасту и уровню читателя. «А кому рекомендовать Уильяма Блейка? – резонно спрашивает она. – <...> Это только для особо выдающихся или всем дозволено? И с какого возраста?» [5. С. 110]. В этом вопросе звучит недоумение самого Дэвида Амонда, отрицательно относящегося к ярлыкам в литературе, в частности, к практике присвоения книгам возрастных категорий и чёткого разделения жанров и методов. Амонд поощряет юных читателей критически размышлять о том, каким образом они получают – или не получают – знания.

Соглашаясь с некоторыми комментариями Миной, Майкл понимает, что и её взгляд несколько односторонний: «Начиталась Уильяма Блейка, а про то, как нормальные люди живут, даже понятия не имеешь» [5. С. 134]. Майкл, получивший возможность близко познакомиться с обоими образовательными подходами, занимает промежуточную позицию без излишнего радикализма. Точно так же он не может (и не хочет) сделать выбор между старыми друзьями и Миной. В разные моменты повествования он нуждается в обществе то одних, то другой. Переживания, связанные со Скеллигом, общая глубина восприятия объединяют его с Миной, кроме того, ему интересно в её компании, и он осознаёт, что может многому у неё научиться. Но когда реальность кажется сном и наоборот, Майкл тянется к привычным константам, и Лики с Кутом представляют собой одну из них.

Исследователи Э. Баллен и Э. Парсонс характеризуют Мину как «аномалию в современной детской культуре», на фоне которой особенно заметен происходящий под влиянием школьного образования процесс утраты воображения и интеллектуальной живости [7. Р. 141]. Майкла, однако, можно рассматривать как исключение. В связи с этим вновь встаёт вопрос о воображении: с одной стороны, оно может быть представлено как изначально присущее некоторым людям качество, ведь Майкл наделён им независимо от обстоятельств. С другой – существует возможность развить его (что также делает Майкл в процессе общения с Миной и Скеллигом) или подавить, заключив в рамки, например, школьной программы. Амонд подчёркивает, что главным является человеческий фактор, и даже в условиях строгих ограничений образовательного

стандарта учителя способны стимулировать у своих учеников творческое мышление. Проблема заключается в том, что такие задания по-прежнему не воспринимаются всерьёз. Так, учительница мисс Кларц, передавая Майклу информацию о домашней работе, сопровождает её запиской: «*No real homework. Write a story*» [6. Р. 64]. Получается, что сочинение на свободную тему можно предложить только ребёнку, который заболел или находится в сложной жизненной ситуации, в то время как все остальные выполняют «настоящие» задания.

Во взаимодействие между собой вступают также наука и вера, причём вера не религиозная, а понимаемая в значительно более широком смысле. Наука же, напротив, делится на узкие направления: теорию эволюции и медицину.

Фамилия Дарвина встречается в романе лишь однажды как один из вариантов ответа на тест из домашнего задания Майкла: «Предположительно, человек п_____ от обезьяны. Это – теория э____. Эту теорию выдвинул Чарльз Д_____» (*This theory was developed by Charles D_____ Darwin, Donnelly, Diggles*) [5. С. 109; 6. Р. 65]. Тем не менее, упоминания о его взглядах на происхождение человека звучат неоднократно – как в школе, так и из уст Мины. Например, на вопрос, верит ли она, что люди произошли от обезьяны, она отвечает решительно: «Вера тут ни при чём. Это доказано научно. Называется эволюция» [5. С. 66]. Она также рассказывает Майклу о предке птиц, крылатом динозавре археоптериксе. Когда после обнаружения странных выпуклостей на спине Скеллига Майкл спрашивает учителя естествознания, будут ли люди и дальше менять форму, тот предполагает, что эволюция, вероятно, не имеет конца. Мина снова рассуждает гораздо увереннее: «Эволюции нет конца. <...> Мы должны быть готовы к новому. Возможно, нынешний облик человека скоро изменится» [5. С. 122–123].

Изменяются и герои, пусть и не внешне, и осознают, что могут найти Скеллига в самих себе. Повторяя, что они необычны, Мина «вызывала Скеллига откуда-то из глубины моей [Майкла] души и тела» [5. С. 123]. Если Скеллиг – звено эволюции, если на месте человеческих лопаток действительно были когда-то крылья, то особый смысл приобретает призыв «из глубины тела». Если же Скеллиг – ангел, речь пойдёт скорее о «глубине души». По мере развития сюжета Майкл пытается осознать обе вероятности, собрать

информацию и понять, какой позиции он придерживается. Он не всегда верит даже собственным глазам: после первых встреч со Скеллигом долго сомневается, не приснилось ли ему всё происходящее. Е. Челиоти из Университета Бирмингема сравнивает его метод познания с методом наблюдения и анализа, которым пользовался Дарвин [8. Р. 77].

Что касается медицинского направления науки, в романе два персонажа-врача: доктор Сартью по прозвищу Смертью (в оригинале *Doctor Dan – Doctor Death*), который регулярно навещает больную сестру Майкла, и доктор МакНабола, хирург-ортопед, однако Майкл не испытывает симпатии ни к одному из них. Он отчаянно призывает Скеллига: «Подумайте, пожалуйста, о нашей малышке. <...> Вдруг от этого станет лучше?» [5. С. 72–73]. Майкл скорее готов поверить в неизвестное, в возможную сверхъестественную силу странного существа. Очень важен в данном контексте сон Майкла о том, как они с сестрой стоят у самого края гнезда, и малышка вот-вот упадёт на землю, где ждут доктор Смертью и доктор МакНабола со своими инструментами. «Тащите её вниз! Будет как новенькая!» – призывают врачи, но подобная перспектива пугает Майкла [5. С. 102]. Сестре предстоит рискованная операция на сердце, и Майкл подсознательно опасается, что она умрёт именно от рук людей, которые должны попытаться спасти её. Кроме того, его недоверие и неприязнь к доктору Смертью влияют на отношение к профессии в целом. Э. Баллен и Э. Парсонс отмечают, что серый цвет лица, возрастные пятна на руках и привычка к курению противоречат статусу доктора как целителя и потому подрывают его авторитет в глазах Майкла [7. Р. 131].

Между тем, рассчитывая на волшебную помощь Скеллига, Майкл не может не понимать, что сам он – обыкновенный человек и не в состоянии справиться с болезнью Скеллига в одиночку. Поэтому он так рано рассказывает о Скеллиге Мине, уже убедившись, что новая подруга знает гораздо больше него: «Она умная. <...> Она сообразит, как вам помочь» [5. С. 71]. По той же причине Майкл обращается к доктору МакНаболе и расспрашивает его о способах лечения артрита. МакНабола, рисующийся перед своими студентами, пантомимой изображает каждый этап: «Иголка <...> Глубокие инъекции прямо в сустав. <...> Ещё помогает пила. <...> Выпиливаем куски и вставляем новые. <...> Получите! Как новенький!» [5. С. 86].

Подобное отношение, сводящее пациентов к набору «кусков», также не вызывает симпатии к врачу. Позже, однако, он реабилитируется в глазах Майкла, цитируя Блейка: «Любовь – дитя, что с нами вместе дышит, любовь – дитя, что изгоняет смерть» (*Love is the child that breathes our breath / Love is the child that scatters death*) и впервые улыбаясь «по-человечески» (*properly*) [5. С. 195; 6. Р. 114]. Хотя МакНабола пытается отшутиться от Майкла заверением, что врачи ничего не могут знать о любви, его предыдущий совет о необходимости сохранения оптимизма показывает, что доктор признаёт не только физиологические проявления артрита. Его слова созвучны с диагнозом Мины: «Этот процесс связан с другим. Сознание тоже костенеет, теряет гибкость. Отказывает ум, не работает воображение» [5. С. 98]. Артрит персонифицируется, становится чем-то большим, нежели распространённое заболевание. Неслучайно и Скеллиг, и одна из пациенток МакНаболы называют его Артр Ит (*Arthur Itis*), будто давая имя и фамилию.

Противоположности примиряются в сознании Мины: она одинаково открыта мистике и науке. С одной стороны, она ничуть не сомневается в том, что эволюционный процесс никогда не закончится, что люди, как и животные, постоянно меняются и развиваются. С другой стороны, она восприимчива к идеям Блейка и так же безоговорочно принимает существование и необычные способности Скеллига. Для Мины, таким образом, Скеллиг с одинаковой вероятностью может оказаться и доказательством эволюционной теории, и волшебным созданием, ангелом-хранителем. Квазинаучные познания Мины помогают ей понять, что именно происходит со Скеллигом, и установить связь между ним и птицами, а вера в волшебство – увидеть и открыть его внутреннюю красоту. Через образ Мины «Блейк и Дарвин, два источника интертекстуальности, сближаются, а не противопоставляются» [8. Р. 75].

Классическое школьное образование и домашнее обучение, наука и вера и другие пары противоположных методов и понятий преподносятся читателю романа на равных позициях. Дэвид Амонд не делает окончательного выбора и не призывает к нему, давая детям возможность самостоятельно проанализировать происходящее и прийти к собственным выводам.

Библиографический список

1. Robins G. Literacy Activities for Classic and Contemporary Texts 7-14. N. Y.: Routledge, 2013. 168 p.
2. Judd J. School Test Mania “Killing Pupils’ Creativity” // Электронный ресурс Интернет: <http://www.independent.co.uk/news/school-test-mania-killing-creativity-pupils-1106482.html>.
3. Fadiman C. Children’s Literature // Электронный ресурс Интернет: <http://global.britannica.com/art/childrens-literature>.
4. Latham D. David Almond: Memory and Magic. N. Y.: Scarecrow Press, 2006. 168 p.
5. Амонд Д. Скеллиг. М.: Иностранка, 2004. 220 с.
6. Almond D. Skellig. L.: Hodder Children’s Books, 2013. 176 p.
7. Bullen E. Risk and Resilience, Knowledge and Imagination: The Enlightenment of David Almond’s Skellig // Children’s Literature. Baltimore, 2007. Vol. 35. P. 127–144.
8. Chelioti E. The Secular Angel in Contemporary Children’s Literature: David Almond, Philip Pullman, and Cliff McNish. Thesis ... Doctor of Philosophy. Birmingham, 2013. 257 p.

Сведения об авторе

Разина Ирина Сергеевна
аспирант кафедры русской филологии,
зарубежной литературы
и межкультурной коммуникации
НГЛУ им. Н.А. Добролюбова
E-mail: neutralphoneme@mail.com

МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ И ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ. АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ

УДК (81'25:34):378.147

РАЗРАБОТКА КУРСА ПО ЮРИДИЧЕСКОМУ ПЕРЕВОДУ

Л.А. Борисова

Воронежский государственный университет, Воронеж

В статье поднимается вопрос включения спецкурса по отраслевому (юридическому) переводу в учебный план подготовки переводчиков в связи с требованиями рынка труда. Рассматриваются основные особенности юридического языка, трудности юридического перевода. Делается краткий обзор некоторых курсов юридического перевода, разработанных отечественными и зарубежными учеными. Автором также описывается собственный курс юридического перевода, выстроенный по жанрово-стилистическому принципу.

Ключевые слова: юридический перевод, юридическая терминология, подготовка переводчиков, юридический язык.

Developing a Course in Legal Translation

Lidia Borisova

The paper addresses the issue of including a course in legal translation into the translator training curriculum to satisfy the needs of the labor market. The author analyzes the main features of legal language and the difficulties of legal translation, presents a brief overview of some courses in legal translation developed by Russian and foreign scholars, and describes her own legal translation course based on the genres of legal discourse.

Key words: legal translation, legal terminology, translator training, legal language.

Одним из наиболее востребованных видов перевода является юридический перевод (ЮП). В этой связи представляется обоснованным и логичным включить курс по юридическому переводу в программу подготовки переводчиков. Чтение данного курса должно быть поручено преподавателю, имеющему практический опыт такого рода переводов, так как именно практический опыт позволяет понять специфику перевода в данной отрасли, знать наиболее востребованные переводческие задания, а также типичные ошибки.

Умение переводить юридические тексты связано со знанием особенностей юридического языка. Суммируем их, опираясь на монографию финского исследователя Хейкки Маттила (*Heikki Mattila*) о сравнительной правовой лингвистике. Как пишет Х. Маттила, «основной целью юридического языка является передача сообщений правового характера абсолютно ясно и недвусмысленно. Поэтому стилистические соображения уступают место точности выражения смысла» [1. Р. 66]. Точность подразумевает последовательность в использовании терминологии, ее повтор в предложении. Точность также обеспечивается единообразным пониманием терминов, определения которых всегда содержатся в юридических текстах. Юридические тексты отличает высокая информационная насыщенность. Обилие правовых норм, регулирующих многоаспектные правовые отношения, необходимость изложить их в одном документе требует лаконичности и понятности, однако обеспечить баланс между ними весьма непросто. Термины юридического языка зачастую отражают абстрактные понятия, нередко тесно связанные с культурой и историей страны. Разобраться в них неспециалист может с большим трудом, а сложный синтаксис, объясняющийся стремлением облечь правовую норму в одно предложение, лишь добавляет проблем с пониманием содержания. Объективность и безличность юридического языка обеспечивается частым использованием страдательного залога, названий различных инстанций, должностей и т. п. Еще одной чертой юридических текстов является нейтральность, добиться которой позволяют отсутствие образности, сухость и официальность изложения. Юридический язык отличает системный характер, что выражается в использовании ссылок и единстве значения терминов; логическая структура текстов и формализованность, выражающаяся в использовании клише, стандартизированных оборотов, типовых формулировок; тяжеловесность, средствами обеспечения которой являются сложные по синтаксической структуре предложения с обилием придаточных разных типов, номинативные словосочетания, дублиеты из слов латинского / французского и англо-саксонского происхождения. Наконец, определенную статусность и официальность придают юридическому языку латинизмы и архаизмы.

Вышеописанные характеристики юридического языка должны изучаться студентами в рамках такой дисциплины, как стилистика, с тем чтобы к моменту освоения курса по отраслевому переводу студенты имели общее представление о характере переводимых текстов и потенциальных сложностях. Кроме того, обучение отраслевому переводу возможно только после овладения студентами основными технологиями перевода, а значит, не может предшествовать курсу письменного перевода вообще. Наконец, сложность языка и тематики требует сформированности языковой компетенции и грамотности. Таким образом, в учебном плане дисциплина «Юридический перевод» должна располагаться на выпускном курсе.

Приступая к разработке содержания курса по юридическому переводу, необходимо четко представлять себе цель дисциплины. Мы согласны с Д.Н. Шлепневым в том, что «главная задача любого курса перевода заключается в обучении технике перевода, сущностному пониманию ремесла, умению ставить правильные вопросы (что? как? зачем? для кого?) и находить правильные (приемлемые, допустимые – можно установить градацию) ответы. В этом общем смысле цель курса юридического перевода не отличается от цели любого курса письменного перевода. Здесь добавляется лишь своя специфика. Осознание особенностей юридического перевода и умение с ними работать» [2. С. 72].

Рассуждая о трудностях юридического перевода, Дж. Эйнсворт (*Janet Ainsworth*) пишет, что, во-первых, они обусловлены характером юридического языка (о чем шла речь выше). Во-вторых, в любом языке есть неточности и неясности. Даже в рамках одного языка юристы и судьи могут по-разному толковать один и тот же текст. Тем более сложной представляется задача для переводчика. В-третьих, язык является отражением культуры. Поэтому даже если переводчик может найти подходящий эквивалент, он может не суметь передать культурных коннотаций. Наконец, юридический перевод осложняется различием в правовых системах, из-за которого в один и тот же термин в разных системах вкладывается разное содержание [3].

Именно на последний факт мы обращаем особое внимание и согласимся с Д.Н. Шлепневым в том, что «главная проблема юридического перевода – вовсе не терминология, как нередко

считают неспециалисты... Главная проблема заключается в том, что ЮП всегда представляет собой перевод из одной правовой системы в другую. Это вызвано тем, что право глубоко укоренено в национальной культуре. В результате наблюдаются существенные различия в правовых системах стран, принадлежащих даже к одной правовой семье. Подобные – системные – различия и вызывают переводческие трудности. Иными словами, все иные сложности ЮП подчинены главной проблеме, обусловлены ей» [4. С. 140].

Данная особенность должна быть положена в основу курса по юридическому переводу. Как отмечает В.В. Кучерявенко, «при составлении программы курса по юридическому переводу необходимо помнить о различиях в правовых системах разных стран (Великобритания, США, Россия и т. д.), которые выражаются в разной понятийной базе и реалиях. Данные различия могут выражаться в терминологических и понятийных лакунах, несоответствии текстовых конвенций в исходном языке и языке перевода» [5. С. 137].

Сделаем краткий обзор некоторых источников научной литературы по вопросам разработки курса юридического перевода. Вводный курс юридического перевода, разработанный В.В. Кучерявенко, направлен, с одной стороны, на формирование у студентов представления о языке права и приобретение фоновых знаний, а с другой стороны, на развитие профессиональных переводческих компетенций (работа с терминологией, отработка техник и приемов, моделирование переводческих ситуаций). Концентрируясь на коммерческом праве, автор использует проектную работу для овладения студентами навыками перевода контрактов, документов физических и юридических лиц [5].

Д.Н. Шлепнев, рассуждая о принципах обучения юридическому переводу, неоднократно подчеркивает, что «юридический перевод – это перевод из одной правовой системы в другую» [2. С. 74]. Курс юридического перевода не должен превращаться в обзор всех отраслей права и их особенностей, не должен быть сосредоточен исключительно на переводе терминологии и не должен предусматривать перевод исключительно нормативных актов. Юридический дискурс представлен текстами различных жанров, а право пронизывает разные стороны нашей жизни. Поэтому, с точки

зрения Д.Н. Шлепнева, при выстраивании курса по юридическому переводу и подборе учебных материалов целесообразно «охватывать все подвиды юридического дискурса. Более того, полезно также использовать тексты, не относящиеся собственно к юридическому дискурсу в строгом смысле, но имеющие соответствующую тематику: газетные (не научные) статьи и т. п. Это позволит максимально гибко и эффективно изучить юридический перевод во всем его многообразии, в том числе, и в плане стилистики» [2. С. 82].

М.Г. Гамзатов, напротив, предлагает акцентировать внимание на переводе терминов, при этом также подчеркивая специфику национальных правовых систем. Проведенный исследователем эксперимент, направленный на выявление у студентов способностей понимать значение юридического термина и давать адекватный переводной эквивалент, показал наличие значительных проблем в этой области. В этой связи М.Г. Гамзатов предлагает ввести курс по юридическому переводу, в задачи которого должно входить «не только обстоятельное знакомство слушателей с особенностями семантики юридического термина и приемами поиска адекватных переводческих соответствий, но и описание характеристик юридических текстов в целом. Правильный перевод термина является только одной из составляющих адекватного перевода специального текста в процессе реальной коммуникации» [6. С. 129].

Кэтрин Уэй (*Catherine Way*) предлагает выстраивать курс юридического перевода таким образом, чтобы он закладывал основы для принятия решений. По мнению К. Уэй, особое место в подготовке переводчика занимает обучение принятию решений, которое ведет к выбору переводчиком определенной стратегии. Учащиеся должны понимать, какие факторы влияют на принятие решения, и постепенно вырабатывать механизм принятия переводческих решений, доводя его иногда до автоматизма. К. Уэй предлагает подобрать учебный материал для курса по юридическому переводу так, чтобы студенты учились принимать решения, начиная с простых и постепенно переходя к более сложным. На примере такой отрасли, как семейное право, исследователь предлагает начать курс с введения в тему и формирования фоновых знаний в этой области, а затем переходить к текстам разного уровня сложности: газетным статьям, руководствам и справочникам, гражданскому кодексу [3].

Как видим, проблема разработки курса юридического перевода актуальна и активно обсуждается академическими и научными кругами. Ежегодно появляются новые учебники по юридическому переводу для разных целевых аудиторий, в каждом из которых можно проследить концепцию, положенную автором в основу.

Наш собственный практический опыт работы юридическим переводчиком позволил выстроить курс юридического перевода таким образом, чтобы он учитывал основную специфику данной сферы и требования рынка труда.

Изучение юридического перевода мы считаем целесообразным начать с введения в основные понятия о правовых системах. Ведь именно различия в них, как отмечалось выше, становятся камнем преткновения для начинающих переводчиков. Представляется, что текст в жанре учебного пособия прекрасно подходит для этих целей. Во-первых, он содержит необходимые термины и реалии, во-вторых, он относительно прост по синтаксису, в-третьих, он понятен для начинающих в сравнении, скажем, с жанром монографии, где обычно затрагиваются глубокие научные вопросы по конкретной специальности. Фоновых знаний обучающихся на данном этапе будет однозначно недостаточно, чтобы начинать с узкоспециализированных научных текстов.

Работа с жанром учебного пособия позволяет обратить внимание студентов на проблему точности перевода юридических терминов. Например, термин *legal system*, на первый взгляд, не представляет особой сложности для перевода, и студенты обычно предлагают такие его эквиваленты, как «правовая система» и «система права». Вопрос, являются ли эти словосочетания терминами-синонимами в юридическом русском, заставляет задуматься. Ответ на вопрос требует поиска, который приводит к тому, что правовая система и система права соотносятся как целое и частное, что «система права – внутренняя структура (организация) права, деление его на отрасли, подотрасли и правовые институты в соответствии с предметом и методом правового регулирования как отражения реально существующих и развивающихся общественных отношений», тогда как «правовая система – совокупность взаимосвязанных, систематизированных, взаимодействующих правовых средств, которые регулируют общественные отношения, а

также элементов, характеризующих уровень правового развития той или иной страны» [7]. Содержание переводимого текста подсказывает выбор в пользу «правовой системы», а дальнейший поиск по специализированной литературе приводит к эквиваленту «правовая семья».

Своеобразным открытием для студентов становится и то, что привычные эквиваленты «римское право» и «гражданское право» для терминов *Roman law* и *civil law* соответственно не подходят для текста про правовые семьи. По сути, оба термина необходимо перевести как «романо-германская правовая семья», в основе которой лежит римское право. В английском языке для обозначения этой правовой системы существует три термина: *civil law*, *Roman law*, *continental law*, тогда как в русском языке, по сути, используются только два: «романо-германская правовая семья» и «континентальная правовая система» (причем первый больше соответствует узусу). Таким образом, уже на первом занятии обращается внимание студентов на необходимость обеспечения точности перевода юридической терминологии, поиска информации в специализированной литературе, вхождения в тему специального текста, учета узуса.

Юридический перевод также предполагает перевод газетно-информационных сообщений, аналитических статей, т. е. работу с публицистическим стилем. Тексты этого жанра иллюстративны с точки зрения перевода личных имен, названий инстанций: ведомств, министерств, правительственных структур, судов, подразделений, международных отделов, названий должностей, событий, преступлений и т. п. Иными словами, акцентируется внимание на переводе реалий и важности их передачи для целевой аудитории. Так, при переводе информационного сообщения о пострадавшем от противоправных действий полиции реалии *barrister* и *solicitor* будет уместнее передать как «адвокат» и «юрист» соответственно, однако в газетном сообщении, скажем, о реформе юридического образования в Великобритании более корректными эквивалентами оказываются «барристер» и «солиситор».

Юридический перевод подразумевает умение переводить собственно юридические тексты, к числу которых относятся законы. Знание композиционных и жанрово-стилистических особенностей таких текстов значительно облегчает работу переводчика. Перевод

законодательных текстов требует от переводчика, среди прочего, владение законодательным подстилем русского языка. Не будучи юристами, лингвисты-переводчики не читают законы, поэтому проблема выражения становится для них одной из главных, хотя первостепенной мы все-таки считаем проблему понимания смысла текста оригинала ввиду сложности его синтаксиса и других языковых особенностей. Умение работать с аналоговыми текстами позволит студентам справиться с трудностями узуса. Необходимо обратить внимание студентов на типовые формулировки и клише, характерные для законодательных текстов на любом языке. Именно так можно освоить узуальное употребление единиц. Например, при внесении поправок в англоязычных текстах принято использовать *amend as follows, insert, omit, substitute*. В русскоязычных текстах пишут: «изложить в следующей редакции», «дополнить», «исключить», «заменить» соответственно.

Большинство заказов на рынке юридического перевода составляют договоры и документы физических и особенно юридических лиц. Изучение специфики перевода таких текстов должно быть обязательным компонентом курса юридического перевода. При работе с договором, как и с законодательным текстом, важны аналоговые тексты, поскольку договор, как известно, – документ с высокой степенью клишированности. Важно акцентировать внимание на том, что при переводе договора стилистическая погрешность менее существенна в сравнении с ошибкой при передаче собственно условий договора, последнее чревато привлечением переводчика к ответственности. Поэтому предельная точность понимания смысла и его передачи средствами языка перевода – залог успешности перевода договора.

Документы юридических лиц – это, в первую очередь, учредительные документы. У студентов необходимо сформировать умение переводить названия организационно-правовых форм бизнеса, учредительных документов и т. п., обращая внимание на различия в праве и недопустимость наложения реалий одной правовой системы на реалии другой.

Документы физических лиц сопряжены, в первую очередь, с передачей личных имен. Корректная транскрипция или транслитерация и последовательность в ее использовании во всех

документах играют ключевую роль. Ошибка переводчика в этом случае может дорого стоить клиенту, как в прямом, так и в переносном смысле. Всевозможные справки, сертификаты, аттестаты, свидетельства, дипломы и т. д. предполагают также надлежащее графическое оформление, зачастую с последующим нотариальным заверением перевода. Типовые шаблоны в данном случае оказываются для переводчика необходимым подспорьем, а знание определенных клише из аналоговых англоязычных текстов позволяет выдержать стилистику документа.

Таким образом, выстроенный нами курс юридического перевода наполнен текстами различной жанровой принадлежности. Широта охвата жанров и глубина проработки каждого жанра зависит исключительно от параметров учебного плана. Курс нацелен на решение таких задач, как ознакомление с жанрово-стилистическими особенностями юридических текстов и способами их сохранения при переводе, обучение переводу юридической терминологии, формирование умения распознавать юридические реалии и применять адекватные тактики их перевода, обучение технологии работы со спецлитературой и специализированными словарями. Все это позволяет сформировать профессиональные компетенции, предполагающие способность осуществлять письменный перевод с соблюдением норм лексической эквивалентности, соблюдением грамматических, синтаксических и стилистических норм; способность применять методику ориентированного поиска информации в справочной, специальной литературе и компьютерных сетях; способность осуществлять послепереводческое саморедактирование и контрольное редактирование текста перевода.

Библиографический список

1. Mattila Heikki E.S. Comparative Legal Linguistics. Ashgate, 2006. 347 p.
2. Шлепнев Д.Н. Основные принципы обучения юридическому переводу // Методические основы подготовки переводчиков: нижегородский опыт. Н. Новгород: Изд-во НГЛУ им. Н.А. Добролюбова, 2007. С. 71–85.

3. The Ashgate Handbook of Legal Translation / Ed. by Le Cheng, King Kui Sin and Anne Wagner. Ashgate, 2014. 325 p.

4. Шлепнев Д.Н. О дидактике юридического перевода: общий очерк // Перспективы науки и образования. 2013. № 5. С. 139–143.

5. Кучерявенко В.В. Методические особенности вводного курса юридического перевода для студентов переводческой специальности // Вестник Московского университета. Сер. 22. Теория перевода. 2014. № 2. С. 136–149.

6. Гамзатов М.Г. Техника и специфика юридического перевода. СПб., 2004. 184 с.

7. Зайков Д.Е., Пенько Е.Ю. Теория государства и права // Электронный ресурс Интернет: <http://www.nalogi.ru/faq/detail.php?ID=1603089>.

Сведения об авторе

Борисова Лидия Александровна
кандидат филологических наук,
заведующий кафедрой теории перевода
и межкультурной коммуникации
Воронежского государственного университета
E-mail: borisova_la@rgph.vsu.ru

УДК 37.014:811

ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ПОЛИТИКА В ОТНОШЕНИИ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ В СОЦИОКУЛЬТУРНОМ КОНТЕКСТЕ СОВРЕМЕННОГО МИРА

Н.Д. Гальскова

Московский государственный областной университет, Москва

Основным предметом анализа в статье являются образовательная политика в отношении иностранных языков, ее цель, задачи и содержание на современном этапе общественного развития. Особое внимание уделяется рассмотрению объективных факторов, которые обуславливают специфику политико-образовательных решений и действий. Обосновываются стратегическая направленность лингвообразовательной политики на обеспечение гармонии между обществом, государством и конкретной личностью, а также необходимость учета планирования и реализации политико-образовательных решений.

Ключевые слова: лингвообразовательная политика, политико-лингвообразовательные задачи, социокультурный контекст бытования лингвообразовательной сферы, межкультурное образование, диалог культур.

Foreign Language Education Policy in the Socio-Cultural Context of the Modern World Natalia Galskova

The article analyses foreign languages education policy, looking at its primary goal, objectives, and content at the present stage of social development. Special attention is given to objective factors which determine the specifics of political and educational decisions and actions. The article substantiates the strategic orientation of language education policies at ensuring harmony between the society, the government, and private individuals, and justifies the necessity of taking into account the planning and implementation of political and educational decisions.

Key words: language educational policy, political and lingua-educational objectives, social and cultural context of lingua-educational sphere, intercultural education, dialogue of cultures.

Образовательная политика в отношении иностранных языков или лингвообразовательная политика представляет собой целенаправленное и научно обоснованное воздействие государства и общества на сложившуюся систему языкового (с акцентом на иностранные языки) образования, на функционирование, развитие и взаимодействие языков в образовании, на их роль в жизни народа или народов и конкретного человека [1]. Характер этого воздействия может быть разным. Он определяется идеологическими нормами и ценностями, которые приняты в обществе, а также ценностно-

смысловыми приоритетами образования в целом и лингвистического в частности. И это воздействие выражается в комплексе соответствующих постановлений и мероприятий, направленных на решение политических проблем в области языкового воспитания и образования членов общества.

Поскольку лингвообразовательная политика является составной частью языковой политики государства, общей образовательной политики и языковой образовательной политики, она самым естественным образом несет в себе черты каждой из них. Общность названных политик заключается в их стратегической направленности на установление мира и взаимодействия между народами, предупреждение и устранение межэтнических и межконфессиональных конфликтов, гармонизацию межнациональных и межрелигиозных отношений, а также соблюдение прав человека на выбор языка обучения и языка изучения, на получение качественного языкового образования, в том и числе в области иностранных языков. Можно сказать, что любая из названных политик призвана способствовать консолидации общества за счет правильных акцентов в выборе изучаемых языков и их приоритетов.

Языковая политика, образовательная политика и политика в области лингвообразования находятся во взаимосвязи и определенных взаимоотношениях на конкретном историческом этапе общественного развития. При этом образовательная политика в отношении иностранных языков влияет на качественные параметры образования в целом, поскольку в данном случае речь идет о таких категориях, как способность к межличностному и межкультурному взаимодействию, умение выражать свои мысли и понимать мысли других, способность к речемыслительной деятельности.

Рассматриваемая политика направлена на создание благоприятных условий в стране для изучения разными категориями обучающихся широкого спектра иностранных языков с целью удовлетворения общественных и личных потребностей в овладении языками и иными культурами. Определение, решение и реализация политико-лингвообразовательных задач имеют уровневый характер (от федерального до национально-регионального, от муниципального до конкретной образовательной организации) и вовлекают широкий пласт людей. Отсюда можно говорить о том, что данная политика

отражает общественные потребности по отношению к иностранным языкам и выражает общественное мнение относительно решаемых государством и социумом проблем языкового образования, представляя собой ту область, в которой возможны широкие дискуссии. Иными словами, политика в отношении иностранных языков связана с конкретным рассмотрением и реализацией социально-политических проблем общества, решение которых направлено на создание благоприятных условий для функционирования лингвообразования в рамках общей образовательной системы.

При этом круг данных проблем достаточно широк. Во-первых, это вопросы о выборе языка для изучения и языка обучения, о количестве изучаемых языков и последовательности их изучения, а также о выборе возраста, в котором обучающиеся должны начинать изучать иностранный язык. Во-вторых, речь идет об определении интенсивности учебного времени, отводимого на изучение иностранного языка на определенном образовательном этапе и в конкретных учебных условиях. В-третьих, важным является вопрос, связанный с установлением статуса иностранного языка как учебной дисциплины в системе школьного, профессионального, дополнительного образования (обязательность изучения одного / двух / трех иностранных языков или факультативность). В-четвертых, существенными вопросами, входящими в компетенцию образовательной политики в отношении иностранных языков, являются определение форм обучения и обоснование стандарта в области языковой подготовки обучающихся и средств, обеспечивающих его объективную оценку и сертификацию. И наконец, в-пятых, особую роль играет решение проблем, связанных с обоснованием общей стратегической направленности лингвообразования, а также с поиском путей развития и более полного удовлетворения образовательных потребностей страны, региона, личности; расширением возможных сфер практического использования изучаемых языков, в том числе за счет интенсивного внедрения средств новых информационных технологий; изданием разнообразной литературы, в том числе учебной, на иностранных языках; подготовкой различных видео- и телекурсов и передач на

иностранных языках. Особый статус имеют проблемы, связанные с подготовкой высококвалифицированных педагогических кадров.

Таким образом, в сферу «интересов» лингвообразовательной политики входят вопросы, начиная от обоснования нормативно-правовой, финансовой, материально-технической, кадровой базы системы лингвообразования, ее общей стратегической (концептуальной), психолого-педагогической и технологической направленности до разумного управления выбором иностранного языка, предлагаемого для изучения в образовательной сфере, определения его места, статуса в содержании образования и заканчивая установлением рамочных условий преподавания языков в конкретных учебных условиях. Как известно, между языком и такими категориями, как власть, культура и идентичность всегда стоит знак равенства. Поэтому практически все проблемы лингвообразования имеют ярко выраженное политическое звучание, а лингвообразовательная политика есть, по сути, уровень конкретного рассмотрения и реализации социально-политических проблем общества с помощью комплекса социально-экономических, нормативно-правовых, материально-технических и организационно-педагогических условий для изучения разными категориями обучающихся широкого спектра иностранных языков.

Что касается научной и практической сфер образовательной политики в отношении иностранных языков, то они должны дать ответы на следующие вопросы: Каким образом государство и другие официальные органы влияют на систему лингвообразования в стране? В чем заключается / должен заключаться основной смысл мероприятий подобного «вмешательства» и какова их эффективность? Какие изменения произошли / должны произойти в конкретный исторический период в системе и функционировании государственных, негосударственных и других организационных структур, оказывающих влияние на образовательную политику в сфере иностранных языков? [2. S. 55]

Качество образовательной политики в отношении иностранных языков в полной мере определяется тем, насколько последовательно учитываются те факторы, которые обуславливают специфику образования, а следовательно, и политико-образовательных решений и действий на каждом историческом отрезке общественного развития.

Среди них наиболее важными являются социально-политические и экономические, этнокультурные, социально-педагогические, научные и индивидуальные факторы.

Конечно, подобное разделение факторов условно, и подчас очень трудно провести между ними четкую границу. Но есть все основания утверждать, что именно первая группа факторов – социально-политические и экономические – имеет определенный приоритет. Например, от социально-политических факторов зависит, состоится ли вообще обучение иностранному языку. В истории накоплено много свидетельств тому, что в разные исторические эпохи общественного развития обучение иностранным языкам или поддерживалось и развивалось или, напротив, являлось, прежде всего с политической точки зрения, нежелательным. Что касается экономических факторов, то их значимость очевидна: любые преобразования в образовательной сфере имеют экономическое обоснование. И усиление взаимосвязей экономики и образования – это долговременная тенденция в мире и в нашей стране.

Идеология, политика, государство и его экономические и технологические запросы и возможности, традиции и ритуалы общественного сознания, ценностно-смысловые приоритеты образования составляют ядро социокультурного контекста бытования лингвообразовательной сферы. Любые изменения, происходящие в этом ядре, сказываются на представлениях о сущности образования в целом и лингвистического в частности. И эти изменения создают предпосылки для переосмысления целей и содержания лингвообразовательной политики.

Если говорить о сегодняшнем дне, то, как известно, он отличается сменой доминант в геополитическом и геоэкономическом пространствах. И это, безусловно, влечет за собой неизбежные трансформации в лингвообразовании и в лингвообразовательной политике.

Происходящие трансформации являются следствием столь очевидно наблюдаемых в ядерной части социокультурного пространства разнохарактерных и вместе с тем взаимообусловленных и объективных процессов. Это глобализация и регионализация, становление инновационного уклада общества, стремительное накопление и обновление информации, изменение характера знаний и

технологий его получения, а также компьютеризация и информатизация всех областей жизни современного человека, в том числе и лингвистического образования. Возникнув в конце прошлого столетия, эти процессы оставили позитивный след во всех сферах социальной деятельности человека, в том числе и в лингвообразовании.

Так, глобализационные процессы, вхождение России в конце прошлого столетия в мировую инновационную экономику, цифровая революция – это те процессы, которые превратили историю человечества в глобальную историю, а человечество в интегральное целое [3], при увеличивающемся разнообразии в условиях широкого поликультурного и мультилингвального контекста жизнедеятельности современного человека и образования.

В этих условиях отечественная лингвообразовательная политика стала более открытой мировым и прежде всего общеевропейским тенденциям. В центре ее внимания оказались проблемы многообразных образовательных систем и программ, новое понимание образовательных результатов, проблемы качества и поуровневой стандартизации лингвистического образования, новых образовательных технологий с ярко выраженными аксиологической, межкультурной и самообразовательной доминантами.

Многомерность и многомирие, многокрасочность и многообразие современного бытия, многоцветье культур и многоязычие обусловили повышенный запрос на массовость иноязычной коммуникативной компетентности специалистов разного профиля и, как следствие, повышенный статус иностранного языка (особенно английского) и как средства общения и межкультурного взаимопонимания, и как учебной дисциплины на всех образовательных уровнях, и как средства формирования личностных качеств обучающегося, в том числе и профессионально значимых. Владение языками превратилось в определенный фактор человеческого капитала и инструмент инвестиционной привлекательности общества в целом.

Трансформационные процессы стимулировали формирование «массовых поликультурных сообществ» [4] и кардинально изменили все составляющие коммуникативного пространства сосуществования людей, а именно: языковой, этнический, социальный и культурный

компоненты [5]. Оно стало не только поликультурным, но и полиэтничным и социально неоднородным. В этих условиях языки могут быть весьма далеки от той культуры, в среде которой происходит коммуникативное общение (например, английский язык, который, обслуживая общение носителей любого языка в любой действительности, переживает отрыв от исходной культуры и исходных коммуникативных моделей), или могут оказаться в новом культурном окружении, как это происходит, например, с современным русским языком, который функционирует в окружении тех культур, которые ранее не являлись для него материальной базой общения. В свою очередь, цифровой мир, позволяющий одновременно присутствовать в нем разным языкам, разным этносам и социальным стратам, которые существуют реально в разных культурах, вывел общение «на принципиально иной, ранее не существовавший уровень – уровень личностно-глобального общения, не скованного рамками лингво-, этно-, социо- и культурной самоидентичности» [5. С. 8–9].

Все это обусловило, во-первых, высокую социально-политическую рентабельность межкультурных идей, буквально захвативших с конца прошлого столетия умы ученых и практиков различных областей, включая и лингвообразование, и обращенность последнего к языковой личности, имеющей не только многомерную структуру (способности, компетентности, личностные качества, ценности и мысли), но и многомерную «культурную принадлежность, а именно национальную, региональную, религиозную, социальную, прочие» [6. С. 172]. Это значит, что лингвообразовательная политика приобрела ярко выраженный личностно-ориентированный и социокультурный характер.

Но сегодня процессы, объективно протекаемые в недрах социокультурного контекста образования, ставят образовательную сферу и образовательную политику в отношении иностранных языков перед новыми вызовами политико-образовательного звучания. На фоне все увеличивающегося многообразия и разнообразия глобального мира интенсивно развиваются другие процессы: терроризм, насилие, межгосударственные конфликты, проявление религиозной нетерпимости и культурной исключительности, эскалация глобальных проблем и ограничения правил, связанных со

смысловыми образами и конструктами «национальный интерес», «национальный суверенитет», «национальная территория» [4]. Все это порождает изоляционистские тенденции, создает препятствия социогуманитарного и культурно-лингвистического толка, которые дискредитируют межкультурные законы современного бытия, окропленные идеями толерантности и взаимодействия.

Определенную роль в развитии деструктивных процессов в обществе играют цифровые средства коммуникации. Так, например, с конца прошлого века возросла их роль как одного из мощных инструментов трансляции в российское общество стандартов массовой культуры, обслуживающей самые простые нужды потребительского общества, и западных ценностей, которые неявно претендуют на роль общечеловеческого ценностного основания [7]. Интернет, компьютерные игры, телевидение все более интенсивно вытесняют (практически вытеснили) книгу, а аудио-визуальное изображение – печатный текст. Уже сегодня система образования имеет дело с новым поколением *NET* или поколением, рожденным «с кнопкой на пальце», которое признает онлайн своим «ведущим измерением реальности» и для которого, как показывают исследования, старшее поколение как носитель опыта не является уже авторитетом [8]. Но самое главное, виртуальное измерение коммуникативного пространства нередко повышает конфликтность коммуникативных процессов, идеологических, политических, экономических установок и позиций. Информационная революция «открыла новую эру в современной геополитике – эру господства виртуальных технологий в борьбе за пространство... Основным средством контроля над этим пространством является контроль над личностью – управление мировоззрением и картиной мира целых народов» [9]. Следовательно, в условиях информационного коммуникативного пространства обострилась борьба за умы и прежде всего молодого поколения, изменились все параметры международной безопасности. Совершенно очевидно, что социализация и воспитание молодых людей проходят под влиянием этих процессов. При этом происходящие в обществе изменения поражают своей быстротечностью. Они сталкивают современного человека с такими экономическими, политическими и социальными проблемами, о

которых еще вчера никто не имел представления. Более того, последние события в мире еще раз убеждают в том, что в человеческих генах отсутствуют навыки и умения осуществлять социальные преобразования ненасильственным способом. Их формирование и должно составлять основное концептуальное содержание современной образовательной политики в отношении иностранных языков.

Таким образом, глобализированный и одновременно поликультурный и многоязычный, технологизированный и инновационно насыщенный мир со всей остротой ставит перед образованием в области иностранных языков целый ряд вопросов политико-образовательного звучания, а именно:

- сохранение и поддержка в стране и в системе образования языкового и культурного плюрализма, в том числе за счет расширения палитры изучаемых языков как в школе, так и в вузе, что призвано сохранить традиционно полиязычный образовательный ландшафт в России, обеспечить гражданам соблюдение правовых гарантий в изучении языков и в выборе языков обучения, расширить диапазон возможных и реальных коммуникативных контактов между представителями различных иноязычных социумов;

- создание целостной многоуровневой системы поликультурного коммуникативного образования индивида средствами всех соизучаемых языков (государственного (-ых), родного (-ых), неродного (-ых), включая иностранные), которая должна быть гармонично встроена в национальные и региональные образовательные модели, поддерживать исключительно национальные приоритеты и, одновременно, строиться с учетом мировых тенденций в развитии образования [10. С. 97];

- дальнейшие разработка и внедрение концепции приобщения обучающихся к разным языкам как источнику личностного и общественного развития в контексте «диалога культур».

Как известно, понятие «диалог культур» получило широкое распространение в теории обучения иностранным языкам. Но его понимание как взаимодействия культур (культуры обучающегося с культурой носителя изучаемого языка) представляется явно узким. Диалог культур – это и обмен культурными предметами,

деятельностями (точнее, обмен способами осуществления деятельностей, т. е. обмен операциями), обмен образами сознания, ассоциированными с конкретными словами и описанными в текстах с целью постижения образа сознания носителя другой (чужой) культуры в ходе рефлексии над различиями квазиидентичных образов своей и чужой культур [11].

Диалог культур протекает в сознании носителя конкретной культуры, поскольку восприятие человеком чужого мира и того, что он в нем видит, всегда находит отражение в его интерпретациях и понятиях через призму его собственных культурных норм, принятой им системы мировидения и мироощущения. Раскрывая для себя чужую культуру, человек опирается на познавательные средства своей культуры, привлекаемые для осознания средств чужой культуры, на новые знания о чужой культуре, сформированные в процессе ее познания, и на новые знания о своей культуре, созданные при познании чужой культуры. В этом заключается основной механизм диалога культур. Поэтому обучение иностранному языку в контексте диалога культур, который означает освоение человеком иной культуры через чужой язык и изучение этого языка через культуру и овладение им как явлением культуры, способствует развитию личности обучающегося в полилингвальной и поликультурной среде, воспитанию у него чувства гордости за свою культуру и язык, уважительного отношения к культуре страны / стран изучаемого (-ых) языка (-ов), формированию у него умений находить в культурах общее и различное. Поэтому диалог культур строится на основе, по меньшей мере, трех принципов: 1) признания равенства и достоинства различных языков и культур, лингвистических и культурных прав различных этносов, представителей социальных субкультур; 2) понимания историко-культурных корней и социокультурных портретов соизучаемых языковых сообществ (родного и иного (-ых)); 3) владения этикой межличностного и межкультурного общения [10].

Таким образом, современная трактовка концепции диалога культур связана с формированием средствами иностранного языка «образа культурного человека», т. е. человека, который принадлежит к определенной культуре и осознает свою принадлежность к ней, но

при этом понимает и принимает иные культуры, с пониманием относится к их носителям.

Кстати, именно поэтому лингвистическое образование можно назвать лингвокультурным образованием. Оно предполагает:

- во-первых, осмысление и понимание через иноязычные тексты иных социальных действительностей и, в результате, лучшее осознание (понимание) особенностей культуры и языка своего народа, осмысление своей самобытности, устранение у себя иллюзий относительно самодостаточности этой самобытности, но при этом «речь идет не о понимании ради понимания, а о культуроносной базе для развития у человека личностных качеств и характеристик, необходимых для эффективного межкультурного взаимодействия в современном мире» [10. С. 105];

- во-вторых, обращение в условиях «борьбы за умы в информационном (реальном и виртуальном) пространстве» не только и не столько к формированию иноязычной коммуникативной компетенции, сколько к факторам духовного и культурного свойства.

Последнее означает, что современная лингвообразовательная политика и все ее инструменты должны использоваться в целях создания условий для развития личности обучающегося во всей ее «тотальности» [12]: не только как субъекта речи, но и как субъекта нравственности, субъекта культур, субъекта деятельности, субъекта познания. Следует заметить, что лингвообразование обладает богатым потенциалом для становления личности, осознающей себя носителем национальных ценностей и обладающей развитым мировосприятием прежде всего на уровне иных лингвокультур. Оно способно аккумулировать наиболее ценные компоненты родной и иной культур, педагогически и методически интерпретировать их по отношению к индивидуальным особенностям и потребностям обучающихся и создавать тем самым благоприятный контекст для их взаимодействия друг с другом и с окружающим их миром, для личностного развития, для политической, социальной, культурной и экономической интеграции и сплоченности лингвоэтносоциокультурно разнообразных сообществ.

Таким образом, на основании сказанного выше можно сделать вывод о том, что практически все политико-образовательные решения и действия, осуществляемые в области лингвообразования, должны

быть направлены на реализацию его стратегической цели, связанной с созданием условий для:

- **формирования** у обучающегося ценностных ориентаций, мотивов, личностных позиций;
- **формирования** у него компетентностей межличностного и межкультурного общения, познания и самопознания и совершенствования компетенции;
- **развития** у него способности к самоидентификации, умений критически мыслить, работать с информацией на иностранном языке, достойно представлять свою страну в ситуациях межкультурного общения;
- **воспитания** средствами иностранного языка как учебного предмета таких социально-значимых качеств и личностных свойств, как ответственность в ситуациях межкультурного взаимодействия, готовность жить и работать в меняющемся мире с его эколого-информационными, экономическими и политическими проблемами, инициативность и креативность, самостоятельность и способность критически мыслить, социальная самореализация и самоактуализация, готовность к инновационной деятельности и способность к социальным и технологическим инновациям, нацеленность на приобретение новых компетенций и др.

Необходимо подчеркнуть, что, если говорить о политике государства и общества в образовательной сфере иностранных языков, испытывающей на себе воздействие объективных трансформационных процессов, то следует иметь в виду совокупность научно обоснованных идей и адекватных им планомерных, целеустремленных и управляемых мероприятий, которые:

- поддерживают положительные традиции, сложившиеся в недрах лингвообразования, и стимулируют инновационные процессы внутри нее, обеспечивая тем самым, с одной стороны, стабильность в ее функционировании, и, с другой, ее поступательное развитие и совершенствование;
- приводят к улучшению качества и результативности лингвообразования за счет обеспечения перспективного его развития с учетом смены его методологических и технологических парадигм и разработки соответствующих средств внедрения и реализации новых

концептуальных подходов;

- повышают статус неродных языков в обществе как средства межличностного и межкультурного общения и как образовательной дисциплины в системе образования;

- устанавливают разумный баланс между родным, иностранными и национальными языками (данный баланс выступает инструментом гармонизации отношений конкретного этноса и государства);

- создают условия, гарантирующие каждому человеку, в соответствии с его интересами и потребностями и на каждом этапе его развития, изучение неродных языков как инструмента, позволяющего ориентироваться в современном полиэтническом и поликультурном обществе и успешно осуществлять межкультурное взаимодействие с представителями иных лингвоэтнокультур;

- способствуют внедрению в учебный процесс перспективных методик и средств обучения языкам, в том числе средств новых информационных технологий, позволяющих моделировать коммуникативный, творческий и когнитивный процесс обучения;

- повышают качество владения изучаемыми языками в различных условиях их обучения, внедряют эффективную систему единых критериев сертификации / оценки / самооценки уровня языковой подготовки обучающихся;

- способствуют подготовке квалифицированных преподавателей / учителей, владеющих новыми образовательными технологиями, в том числе и в области преподавания вторых языков и новых языков стран-соседей;

- создают благоприятные условия для проявления преподавателем / учителем творческой активности в реализации стратегической цели лингвообразования – личностного становления обучающегося в процессе овладения способностью к межличностному и межкультурному общению.

Совершенно очевидно, что политико-образовательные действия должны быть направлены на создание непрерывной системы лингвообразования за счет создания преемственного и сопряженного содержания обучения иностранным языкам на различных образовательных ступенях с целью удовлетворения образовательных

потребностей, возникающих как в обществе в целом, так и в отдельных регионах в интересах прежде всего личности. В свою очередь, единая стратегическая линия, направленная на развитие у обучающегося способности и готовности общаться на иностранном языке в условиях межличностной и межкультурной коммуникации на разном уровне, призвана обеспечить целостность и единство лингвокультурного образовательного пространства при сохранении уникальности национально-региональных и местных образовательных систем. Но целостность и единство не противоречат вариативности лингвообразования, гибкость которого создается за счет поддержки и совершенствования институционального обучения иностранным языкам в государственных и негосударственных образовательных учреждениях различного типа и развития разнообразных форм дополнительного обучения.

Политика в области лингвообразования призвана способствовать развитию и диверсификации языкового образовательного пространства, появлению разнообразных инноваций в сфере иноязычного образования, развитию межрегиональных, международных проектов, в том числе с использованием современных информационных образовательных технологий, созданию условий для творческого обмена научным и практическим опытом субъектов образовательного и управленческого процессов.

Стратегически данная политика должна быть направлена на обеспечение гармонии между обществом, государством и конкретной личностью. При этом в ходе планирования и реализации политико-образовательных решений и мероприятий необходимо иметь в виду важность учета особенностей национальных условий обучения иностранным языкам, региональной и местной специфики, а также возможность интеграции российской образовательной языковой системы в общеевропейское и мировое образовательное пространство.

Библиографический список

1. Гальскова Н.Д. Теоретические основы образовательной политики в области подготовки учащихся по иностранному языку (система школьного образования): Автореф. дис.... д-ра пед. наук. М., 1999. 48 с.
2. Edmondson W., House J. Einführung in die Sprachlehrforschung. Tübingen; Basel: Franke, 1993. 341 S.
3. Степин В.С. Философская антропология и философия культуры. М.: Академический проект; Альма Матер, 2015. 542 с.
4. Следзевский И.В. Диалог культур и цивилизаций. Понятие, реалии перспективы: тезисы доклада // Электронный ресурс Интернет: http://www.gorby.ru/activity/conference/show_69/view_13099.
5. Прохоров Ю.Е. Дискуссионный монолог о диалоге культур // Диалог культур и культура диалога: человек и новые социогуманитарные ценности: Коллективная монография / Отв. ред. Л.Г. Викулова, Е.Г. Тарева. М.: НЕОЛИТ, 2017. С. 7–16.
6. Щепилова А.В. Некоторые проблемы подготовки специалиста по межкультурной коммуникации: отбор учебной литературы и оценивание компетентности // Диалог культур и культура диалога: человек и новые социогуманитарные ценности: Коллективная монография / Отв. ред. Л.Г. Викулова, Е.Г. Тарева. М.: НЕОЛИТ, 2017. С. 168–201.
7. Степин В.С. Философия науки. Общие проблемы. М.: ГАРДАРИКИ, 2008. 384 с.
8. Исследование Сбербанка: 30 фактов о современной молодежи // Электронный ресурс Интернет: <http://adindex.ru/news/researches/index.phtml>.
9. Баранов Н.А. Ведущие геополитические парадигмы и современная методология геополитики // Электронный ресурс Интернет: http://nicbar.ru/geopolitika_lekzia10.htm.
10. Сафонова В.В. Принципы коммуникативного образования в контексте диалога культур и цивилизаций // Диалог культур и культура диалога: человек и новые социогуманитарные ценности: Коллективная монография / Отв. ред. Л.Г. Викулова, Е.Г. Тарева. М.: НЕОЛИТ, 2017. С. 99–123.
11. Тарасов К.Ф. Межкультурное общение – новая онтология анализа языкового сознания // Этнокультурная специфика языкового сознания: Сб. статей. М.: РАН, Институт языкознания, 1996. С. 7–22.
12. Хитрик К.Н. Лингводидактическая концепция обучения культуре иноязычного речевого общения в специальном языковом вузе: Дис. ... д-ра пед. наук. М., 2000. 556 с.

Сведения об авторе

Гальскова Наталья Дмитриевна
доктор педагогических наук, профессор,
профессор кафедры лингводидактики
Института лингвистики и межкультурной коммуникации
Московского государственного областного университета
E-mail: galskova@mail.ru

УДК 811:378.147

СТРУКТУРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ МУЛЬТИКУЛЬТУРНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

Д.В. Еныгин

Российский экономический университет им. Г.В. Плеханова, Москва

Статья посвящена актуальному вопросу современной теории и методики профессионального образования – описанию содержания, структурных элементов (когнитивное, эмоциональное, аксиологическое и регулятивное измерения) и функций (гуманновоспитательная, социоориентированная и культуроведческая) – мультикультурной образовательной среды. Автор также уточняет ключевое понятие исследования, основываясь на анализе работ отечественных и зарубежных ученых, а также принимая во внимание дефиниции смежных педагогических категорий.

Ключевые слова: мультикультурное образование, мультикультурная образовательная среда, поликультурное образование, иноязычная профессиональная подготовка.

Structural Foundations of a Multicultural Educational Environment Dmitrii Enygin

Based on modern theory and methodology of professional education, the article defines and describes the multicultural educational environment, complete with its content, structural elements (cognitive, emotional, axiological, and regulative dimensions), and functions (character education, social orientation, cultural formation). It also clarifies the key concept of the research, reviewing the current Russian and foreign research literature on the subject and taking into account existing definitions of related pedagogical categories.

Key words: multicultural education, multicultural educational environment, polycultural education, foreign language professional training.

В современном мире проблемы мультикультурного образования приобретают все большую актуальность ввиду существующих цивилизационных процессов в обществе. Принимая во внимание геополитические аспекты, влияющие на все сферы жизнедеятельности человека сегодня, следует отметить, что на систему образования в данный момент возложена чрезвычайно важная миссия – подготовить индивида к осуществлению профессиональной деятельности в мультикультурной среде.

Перед тем как перейти к анализу данного понятия, определимся с основными положениями теории мультикультурного образования.

Ряд ученых [1; 2; 3], которые занимаются проблемами мультикультурного образования, в своих трудах определили ряд

требований, предъявляемых к изучению данного понятия, к которым отнесли применение системного подхода (позволяет рассматривать мультикультурную среду как целостный комплекс взаимосвязанных элементов, которые сами по себе являются представителями систем более высокого иерархического порядка); изучение мультикультурных образовательных процессов в динамике (ввиду того, что данное понятие не является статичным компонентом, а постоянно развивается как система, совокупность ряда факторов, которые в свою очередь подвержены изменениям под влиянием конкретных ситуаций); практикоориентированность исследований (ученый должен иметь четкие представления о практической пользе результатов исследования для педагогической повседневности); ориентированность на приоритетные элементы (ввиду обширности понятия мультикультурного образования его можно изучать и рассматривать каждый раз с совершенно новых точек зрения, поэтому следует изначально изучить приоритетные для данного региона или данной сферы проблемные компоненты мультикультурной образовательной среды, тем не менее полностью игнорировать незначительные ее компоненты не представляется возможным); исследование мультикультурного образования с позиции лояльности и толерантности по отношению ко всем этносам; проективный подход (умение спрогнозировать и спроектировать ближние и дальние перспективы эволюции объекта изучения); интегративный подход (профессиональную подготовку в мультикультурной образовательной среде следует изучать не только с позиций будущих специалистов, но и с позиции научно-педагогических работников вузов, работодателей и действующих специалистов); необходимость наличия четкого плана исследования и обоснованного методологического аппарата; учет возрастных, половых и индивидуальных особенностей индивида; учет этнопсихологических особенностей индивида.

Базовой концептуальной идеей мультикультурного образования является противостояние культурной ассимиляции посредством образовательных методов и стратегий. В рамках работы по данному направлению особенно важным является одновременное изучение языков национальных меньшинств вместе с изучением языка-доминанта (язык, на котором говорит доминирующая на данной территории нация).

В основе мультикультурного образования сегодня находятся три основных элемента: ряд достижений современной науки и цивилизационной практики; различные виды социальных навыков, нравственная культура межнационального общения, которая основывается на национальных и личностных ценностях; реализация прогрессивных целей и задач традиционной культуры народа, которые остались от прошлых поколений, и их сегодняшняя интерпретация.

К основным задачам мультикультурного образования ученые относят: приоритет глубокого и всестороннего овладения студентами культурными особенностями собственного народа; развитие у студентов представлений о культурном многообразии в России и мире; формирование толерантного отношения к культурным различиям; формирование умений эффективного взаимодействия с представителями разных культур; воспитание на позициях мира; приобщение студентов к изучению инокультурных особенностей.

Проанализировав взгляды отечественных и зарубежных ученых [1; 2; 3; 4; 5; 6], а также основываясь на трактовке понятий культуры, среды, мультикультурного образования и образовательной среды, определим мультикультурную образовательную среду как актуальный иерархический пространственно-временной континуум, в котором нелинейным способом взаимодействуют различные этнические и мировые педагогические явления, культурные традиции и образовательные практики с целью всестороннего планетарного (глобального) становления и развития современной личности на позициях толерантности, взаимного интереса, уважения и эмпатии. Принимая во внимание данное определение, перейдем к основной цели данной статьи – обосновать содержание, структуру и функции мультикультурной образовательной среды.

Рассмотрим ее основные функции. К ним относим гуманновоспитательную, социоориентированную и культуроведческую. Охарактеризуем каждую из функций.

Гуманновоспитательная функция заключается в развитии ключевых моральных характеристик гражданина глобализированного общества, в независимости от его национальности и этнического происхождения. Данная функция реализуется через воспитание общности историко-географической принадлежности, языков,

культур, а также самоидентификацию себя как части народа или культуры. Главной целью мультикультурной образовательной среды является воспитание достойного представителя культуры на принципах гуманной педагогики. Данная позиция предотвращает всевозможные проявления педагогического авторитаризма, создает творческое пространство, в котором и происходит воспитание независимого мышления и социальной ответственности [3]. Все это реализуется с помощью организации необходимых условий для становления умений и навыков каждого участника учебно-воспитательного процесса с целью формирования гармоничных личностей, обращенных к духовной компоненте родной и другой культуры.

Социоориентированная функция направлена на обеспечение включения студентов в социальную жизнь, на усваивание ими общественного опыта и адаптацию к другой среде. Учебное заведение сегодня призвано помочь студенту преодолеть культурный шок новой среды, адаптироваться к новым условиям жизни, обучения и окружения.

Культуроведческая функция способствует со своей стороны формированию понимания культуры интернационального взаимодействия, собственного национального самосознания и общечеловеческих ценностей. Важный акцент здесь приобретает именно гуманный характер национальной культуры, необходимый для возникновения гармонического соотношения национально-особенного и общечеловеческого. Данная функция рассматривает развитие как часть общекультурного контекста при активном освоении ценностей другой культуры. Ведущей здесь является парадигма культуросообразного образования, реализуемая в создании условий для понимания вариативности культуры и образования [6].

Рассмотренные функции являются основополагающими для описания структуры мультикультурной образовательной среды.

Начнем с определения понятия «структура». В переводе с латинского оно означает расположение или строение, внутренний состав. Как и в случае с культурой, существует большое количество определений понятий «структура». Тем не менее актуальным для нашего исследования выступает следующее. Структура – это комплекс устойчивых взаимоотношений между отдельными

компонентами рассматриваемого объекта, которые обеспечивают его интегративность и тождественность.

На наш взгляд, мультикультурная образовательная среда состоит из когнитивного, эмоционального, аксиологического, профессионального и регулятивного измерений. Рассмотрим каждое из них более детально.

Когнитивное измерение включает знания об исторических, культурологических и литературных особенностях этнических культур, представителями которых являются участники учебно-воспитательного процесса, а также культур всего мира. Данный компонент выражается в мультикультурно-просветительской вертикали учебного процесса, которая реализуется путем наполнения содержания изучаемых дисциплин на всех иерархических уровнях высшего образования поликультурным контентом.

Анализируя эмоциональное измерение мультикультурной образовательной среды, отметим, что ключевым здесь является формирование адекватных отношений с реальным состоянием мультиэтнического общества, в котором живут участники учебно-воспитательного процесса. Данный компонент реализуется путем развития чувственной, эмпатийной и оценочной сфер всех представителей образовательного континуума, что способствует формированию позитивного отношения к различным этнокультурам.

Аксиологическое измерение основывается на мотивированности студентов и педагогов к изучению собственной культуры, к повышению личного культурного уровня; на ценности исследования культуры своего и иных народов. Данный компонент является междисциплинарным по своей природе и реализуется путем интеграции содержания различных сфер знаний в рамках единого учебного процесса.

Рассматривая мультикультурную образовательную среду в свете высшего образования, важным измерением следует отметить профессиональное, суть которого заключается в ориентации содержания подготовки будущего специалиста к осуществлению своих профессиональных функций в условиях мультикультурности. Особый акцент необходим на подготовке к продуктивному взаимодействию с представителями других культур в профессиональном контексте (деловые переговоры, переписка,

особенности невербальной коммуникации в различных культурах, особенности работы в транснациональных корпорациях и т. д.)

Перейдем к описанию регулятивного измерения. Его суть состоит в обучении участников учебно-воспитательного процесса определению способов собственного поведения, активному взаимодействию и бесконфликтному общению представителей различных этнокультур. Данный компонент реализуется в ходе внедрения ряда психолого-педагогических технологий, направленных на формирование культурной самоидентичности, этнотолерантности, коммуникативной культуры при организации межличностных взаимоотношений представителей различных культур.

Рассмотрев все измерения в структуре мультикультурной образовательной среды, особый акцент следует сделать на достаточно дискуссионном сегодня вопросе – о правомерности понятия содержания мультикультурной образовательной среды. Ряд современных ученых придерживаются мнения о том, что мультикультурная образовательная среда является менее материальной по сравнению с рядом других образовательных сред, например с информационной, а следовательно, и не имеет четко определенного содержания. Однако, основываясь на базовых философских категориях «формы» и «содержания», в мире все явления и предметы дуальны и имеют оба данных измерения [7]. Принимая во внимание это утверждение, предпримем попытку определить содержание мультикультурной образовательной среды. Обратимся к словарным источникам с целью уточнения понятия «содержание».

В философских источниках [8] бытует трактовка данного понятия в таком виде – это суть и сущность определенного феномена, предмета или явления.

Важным в контексте нашего исследования будет и определение понятия «содержание образования», под которым понимают [7] наличие системы знаний, умений и навыков, а также творческой деятельности и отношений, которыми овладевают участники учебно-воспитательного процесса при обучении. Основываясь на данных уточнениях, считаем, что мультикультурная образовательная среда имеет содержание, которое ассоциируется с когнитивным измерением, о котором мы говорили выше, а именно – к содержанию

мультикультурной образовательной среды относится знание родного языка, его литературы, культуры своего и других народов, которые живут как в данном регионе, так и в мире, приобщение к их истории, литературе, культуре с позиции гуманизации содержания образования.

Также к содержанию мультикультурной образовательной среды, помимо знаний и умений, описанных выше, следует отнести методы и средства, к которым принято приобщать педагогические технологии личностно-развивающего обучения, аудиовизуальное творчество, деловой и бытовой этикет. К методам, которые являются неотъемлемой частью мультикультурной образовательной среды, относят ряд общепедагогических методов (дискуссионный, игровой, социально-творческий, частично-поисковый, проектный). С точки зрения профессиональной подготовки будущего специалиста, к указанным методам следует отнести деловые игры различного уровня, дебаты и дискуссионные клубы, бизнес питчинг, анализ кейсов, технологии ситуационного моделирования профессиональной деятельности.

Формы мультикультурной образовательной среды также входят в понятие ее содержания, к ним соответственно можно отнести учебные дисциплины программ регионального и национального значения, дисциплины по выбору и профессионально ориентированные спецкурсы, экскурсии, организацию встреч, конкурсов, КВН, фестивалей, творческих проектов, семейных проектов, праздников. Отдельным пунктом здесь следует отметить тренинги, так как в аспекте мультикультурного образования данные формы работы приобретают особую значимость, ввиду необходимости развития мультикультурных умений (тренинги толерантности, культурно-профессиональной астереотипизации, межкультурной эмпатии, управления многонациональным коллективом и т. д.)

Из этого следует, что в основе содержания мультикультурной образовательной среды лежит понятие толерантности и так называемой этнопедагогизации учебно-воспитательного процесса, что выражается в организации учебного процесса в многонациональном коллективе на позиции сохранения культур, языка и традиций народов, представителями которых являются студенты.

Таким образом, подводя итог всему вышесказанному, проанализировав понятийные аспекты возникновения мультикультурной образовательной среды, можно утверждать, что сегодня этот вопрос является крайне актуальным с учетом роста ценности межкультурного взаимодействия не только на межличностном, но и на профессиональном интеркорпоративном и межгосударственном уровнях, что требует особого изучения особенностей и моделирования инноваций в профессиональной подготовке будущих специалистов, ее концепции, целей, задач и содержания с учетом современных достижений мировой науки.

Библиографический список

1. Гукаленко О.В. Поликультурное образование: теория и практика: Монография. Ростов н/Д., 2003. 512 с.
2. Кутбиддинова Р.А., Еромасова А.А. Полиэтническая образовательная среда вуза как объект психолого-педагогического исследования // Вестник Томского государственного университета. 2009. № 326. С. 174–179.
3. Манойлова М.А. Психологические особенности современной поликультурной образовательной среды // Вестник ЛГУ им. А.С. Пушкина. 2009. № 4 (Психология). С. 70–79.
4. Мошняга Е.В. К вопросу о формировании мультикультурного образовательного пространства в вузе // Вестник РМАТ. 2017. № 1. С. 70–75.
5. Палаткина Г.В. Мультикультурное образование: современный подход к воспитанию на народных традициях // Педагогика. 2002. № 5. С. 41–47.
6. Фоминых Н.Ю. Коммуникативно-конструктивная концепция компьютерно ориентированной среды иноязычной профессиональной подготовки будущих специалистов // Проблемы современного педагогического образования. 2014. № 45. С. 327–337.
7. Хакимов Э.Р. Поликультурное образование: становление, теория, практика: Монография. Ижевск, 2012. 302 с.
8. Bennett C.I. Comprehensive Multicultural Education: Theory and Practice. Boston, 1986. 504p.

Сведения об авторе

Еныгин Дмитрий Викторович
кандидат педагогических наук,
доцент кафедры иностранных языков № 1
РЭУ им. Г.В. Плеханова
E-mail: enygin.dv@rea.ru

УДК 811.111:378.147

ОТНОШЕНИЕ СТУДЕНТОВ К ПЕРСПЕКТИВЕ ВНЕДРЕНИЯ ПРЕДМЕТНО-ЯЗЫКОВОГО ИНТЕГРИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ

М.В. Золотова, Н.В. Каминская

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

В статье предпринимается попытка ответить на вопрос об отношении студентов российского вуза к возможности изучения одной из дисциплин на иностранном языке. Эта информация необходима при создании курсов учебных дисциплин с использованием предметно-языкового интегрированного обучения и разработки соответствующих учебных материалов. Данные собраны посредством анкетного опроса, результаты которого изложены в этой работе.

Ключевые слова: высшее образование, предметно-языковое интегрированное обучение, английский для специальных целей, анкетный опрос, магистратура.

Students' Attitude to Taking CLIL Courses Marina Zolotova, Natalya Kaminskaya

The article seeks to answer the question about Russian students' attitude to the opportunity of doing one of their courses in English, which is undoubtedly relevant for planning and designing CLIL courses as well as for developing the materials. The authors analyze the data collected through a questionnaire survey of students doing Master's programs and present their findings.

Key words: higher education, Content and Language Integrated Learning (CLIL), English for Specific Purposes (ESP), questionnaire survey, Master's program.

Программы магистратуры при обучении иностранному языку (ИЯ) в неязыковом вузе, согласно ФГОС ВО, направлены на формирование таких компетенций, как «способность свободно пользоваться русским и иностранными языками как средством делового общения», «готовность к коммуникации в устной и письменной формах на государственном языке Российской Федерации и иностранном языке для решения задач профессиональной деятельности» [1]. Формулировки характеристик компетенций для разных направлений подготовки имеют некоторые различия, но все они подчеркивают два момента: необходимость использования языка в профессиональной сфере и необходимость достижения высокого уровня владения ИЯ.

В связи с этим проблемы профессионально-ориентированного обучения английскому языку остаются актуальными, и преподаватели обращаются к различным подходам, позволяющим интенсифицировать усвоение навыков для адаптации к международной деятельности в академической среде (например, [2; 3; 4]). Помимо развития *ESP*, *EAP / ESAP* и *EOP*, которые при своей профессиональной направленности имеют целью изучение английского языка, всё чаще поднимаются вопросы использования в российских вузах *EMI* [5] и предметно-языкового интегрированного обучения (*Content and Language Integrated Learning*, далее – *CLIL*).

Основная черта *CLIL* – его двойная направленность, то есть одновременное изучение языка и освоение предметного содержания. Среди достоинств этого подхода называют экономию учебного времени при фактическом увеличении контакта с ИЯ, высокую удовлетворенность обучающихся благодаря использованию ИЯ для работы с достаточно сложным по содержанию материалом, возможность применять язык «здесь и сейчас», а соответственно, и повышение мотивации к изучению языка и необходимых для освоения предмета навыков. Кроме того, специалисты в области *CLIL* подчеркивают, что студент не обязательно должен иметь высокий уровень владения ИЯ для успешного освоения дисциплины [6]. *CLIL* также предполагает особую подготовку преподавателя – владение предметом и ИЯ, знание методов обучения ИЯ, умение адаптировать материалы к потребностям своей аудитории.

Очевидно, что *CLIL* обладает множеством достоинств, и в условиях интернационализации высшего образования может способствовать решению стоящих перед современным вузом задач. Для разработки курсов на основе этого подхода и решения вопроса о целесообразности внедрения *CLIL* в конкретных условиях представляется необходимым предварительно узнать мнение обучающихся о перспективе осваивать ряд дисциплин (или одну дисциплину) на иностранном языке. В качестве потенциальной целевой группы для внедрения *CLIL* нами рассматриваются магистранты факультета социальных наук (далее – ФСН) ННГУ им. Н.И. Лобачевского. Среди них было проведено анкетирование, результаты которого мы анализируем в данной работе.

Характеристики *CLIL*, на которых мы останавливались выше, обусловили следующие задачи исследования:

1) определить уровень владения ИЯ, который, с точки зрения магистрантов, необходим для изучения дисциплин(ы) на ИЯ;

2) выяснить, связана ли готовность магистрантов изучать предмет на ИЯ:

– с их уровнем владения этим языком;

– с воспринимаемой пользой от изучения ИЯ в рамках дисциплин, предусмотренных текущим учебным планом («Деловой английский язык» или «Иностранный язык: профессиональная терминология и основы перевода научного текста», а также факультатив «Иностранный язык»);

– с языковым опытом обучающегося;

3) определить мотивацию магистрантов:

– какие предметы и с какой целью они хотели бы изучать на ИЯ;

– связано ли это стремление с планами на будущее (желание поступить в аспирантуру или продолжить обучение за рубежом);

– связаны ли интерес к изучению предмета на ИЯ и посещение дополнительных занятий (факультатива) по английскому языку;

4) кого видят магистранты в качестве преподавателя предмета на ИЯ.

Опрос проводился в конце сентября 2017 года среди магистрантов, обучающихся по направлениям подготовки «Социология» и «Социальная работа».

Кратко опишем курсы ИЯ, которые являются частью учебного плана магистрантов ФСН указанного вуза, и условия работы. Магистранты I курса по направлениям подготовки «Социальная работа» и «Социология» посещают занятия по дисциплинам «Деловой английский язык» и «Иностранный язык: профессиональная терминология и основы перевода научного текста» соответственно. Дисциплины являются обязательными, изучаются в первом семестре, форма промежуточной аттестации – зачет. Помимо этого, магистранты I и II курсов ФСН имеют возможность посещать факультатив «Иностранный язык», рассчитанный на четыре семестра магистратуры. Курс представляет собой *ESAP*, разработанный для социологов и социальных работников и направленный на подготовку магистрантов к вступительному экзамену в аспирантуру. Размер

учебной группы на магистерских программах – 4–10 человек. Для всех указанных дисциплин отводится 2 контактных часа в неделю, вступительные испытания по ИЯ не предусмотрены.

В опросе принимали участие магистранты I и II курсов, выборка составила 12 человек. Анкета включала 4 раздела согласно задачам исследования: самооценка уровня владения ИЯ, опыт изучения ИЯ, опыт изучения какой-либо дисциплины / посещения лекций на любом ИЯ, отношение к возможности изучения дисциплины на английском языке. Вопросы анкеты составлялись и уточнялись по материалам предварительного собеседования с потенциальными респондентами.

Более половины опрошенных указали, что их направление подготовки в магистратуре отличается от направления подготовки специалитета или бакалавриата (7 человек).

Свой уровень владения английским языком большинство оценили как *A1* и ниже (9 человек), *A2* – 2 человека, *B2* – 1 человек. Реальный уровень, согласно результатам тестирования (использовался *Placement Test* [7]), отличается в лучшую сторону. Так, пять человек занизили свою оценку, у семи она совпадает. Только двое занимались на курсах английского языка помимо школьной / университетской программы, и один из них имеет сертификат, подтверждающий уровень английского языка.

Никто из респондентов не изучал ни одну дисциплину на английском языке. Лекции на английском языке посещали лишь 2 участника опроса – одну лекцию с последовательным переводом, которую читал в ННГУ преподаватель из зарубежного вуза. Лекции на другом ИЯ (немецком) посещали 5 участников опроса, занятия проводились в ННГУ, 2–6 лекций. Лекции читал преподаватель из зарубежного вуза, осуществлялся последовательный перевод. Одна из участниц училась один семестр в университете Дуйсбург-Эссен (Германия), где посещала лекции на немецком языке, некоторые из которых сопровождалась переводом. Участница указывает, что испытывала языковые трудности. Свой уровень немецкого оценивает как *A2*, а английского как *A1*.

На вопрос «Хотели бы Вы изучать какую-либо дисциплину в вузе на английском языке?» положительно ответили 7 человек, отрицательно – 5. Была выявлена зависимость положительного ответа на этот вопрос от следующих факторов: уровня владения английским

языком, опыта изучения ИЯ на дополнительных курсах, опыта посещения лекций на ИЯ, посещения факультатива по английскому языку, что показывает интерес к предмету или намерение продолжить обучение в аспирантуре. Магистранты, оценивающие свой уровень языка выше, имевшие больше опыта с любым ИЯ, посещающие факультатив, указали, что хотели бы изучать дисциплину на ИЯ. Можно предположить, что посещающие факультатив более мотивированы к изучению языка в любой форме, так как это напрямую связано с возможностью поступить в аспирантуру, и они осознают его необходимость для академических достижений.

Магистрантам, положительно ответившим на указанный выше вопрос, было предложено сообщить, что именно они хотели бы изучать. Были названы: «Международный опыт социальной работы», «Зарубежная социология», «Экономическая социология», «Социальная работа с мигрантами». Прослеживается общая тема – ориентация на международный опыт.

Студенты склонны занижать уровень своей языковой подготовки. Почти все, имеющие реальный уровень выше *A1*, проявили интерес к изучению дисциплины на английском языке, при этом подавляющее большинство указали уровень языка *B1* как минимальный для изучения дисциплины.

Обучающиеся указали, что дисциплину на английском языке может вести преподаватель из ННГУ или зарубежного вуза.

Изучение дисциплины на ИЯ, по мнению респондентов, может способствовать адаптации к языковой культуре, снятию языкового барьера, развитию навыков коммуникации в реальной ситуации обучения и академического общения. Также называлась возможность более успешной адаптации в зарубежном вузе, в том числе при работе с зарубежным преподавателем во время стажировки или продолжения обучения за рубежом, участия в зарубежных конференциях.

Ответы на последний вопрос «Способствуют ли занятия по английскому языку в вузе усвоению программы по Вашему направлению подготовки?» весьма показательны. Положительно ответили 8 респондентов, 4 – отрицательно. Среди первых направления подготовки магистратуры и бакалавриата преимущественно не совпадали. Возможно, для изучающих новую для них дисциплину курс *ESP / ESAP* тоже позволяет узнать новое по

своему направлению: студенты приводили в пример знакомство с терминами, новые персоналии, социологические теории, работу с материалами на английском языке (статьи, отчеты) и чтение профессиональной литературы. Также любопытно, что из 8 участников опроса, посещающих факультатив, только один человек ответил на последний вопрос отрицательно, но его направления подготовки в магистратуре и бакалавриате совпадают. Подтверждается связь посещения факультатива с мотивацией.

Основной недостаток исследования – незначительное количество респондентов. Нам пришлось ориентироваться на число обучающихся в самой маленькой группе, чтобы представить равное количество студентов из трех разных групп. Опрос показал, однако, что этого количества достаточно для сбора предварительной информации. Также время проведения опроса – конец сентября – могло повлиять на ответы, так как магистранты I курса только начали своё обучение.

Анкетирование магистрантов ФСН ННГУ им. Н.И. Лобачевского по вопросу их отношения к возможности изучения одной или нескольких дисциплин на ИЯ показало следующее:

1) с точки зрения обучающихся, для изучения дисциплины на ИЯ необходим минимальный уровень *B1*;

2) чем выше уровень владения ИЯ, чем больше воспринимаемая польза от изучения ИЯ в рамках предусмотренных учебным планом дисциплин, и тем выше готовность магистрантов изучать предмет на ИЯ; такая же зависимость выявлена в отношении опыта посещения лекций на любом ИЯ;

3) большинство студентов, посещающих дополнительные занятия по английскому языку в рамках факультативного курса, к перспективе изучения дисциплины на ИЯ относятся положительно; их интересуют предметы, связанные с зарубежными подходами в соответствующей области; они полагают, что такой опыт был бы полезен для всех, кто планирует обучение за рубежом;

4) в качестве преподавателя предмета на ИЯ магистранты видят специалиста как из зарубежного вуза, так и из своего.

Таким образом, хотя магистранты в целом проявляют интерес к изучению предмета на ИЯ и осознают практическую ценность этой

формы работы, они опасаются не усвоить материал, если их уровень языка недостаточен, при этом они зачастую недооценивают свои навыки. Соответственно, преподаватели, планирующие осуществлять предметно-языковое интегрированное обучение, должны сделать акцент на систему заданий, позволяющих эти трудности минимизировать (*scaffolding*) [8], поднять уверенность обучающихся в своих силах, а также ориентироваться на дисциплины, позволяющие студентам ознакомиться с зарубежным опытом.

Кроме того, согласно опросу, магистранты, направление подготовки которых отличается от их направления подготовки в бакалавриате или специалитете, проявляют больший интерес к *ESP / ESAP* в рамках имеющегося учебного плана. Возможно, это относится и к готовности изучать предметы на ИЯ. Соответственно, при разработке курсов на основе *CLIL* нам следует учитывать потребности и особенности этой группы обучающихся. Проведение масштабного исследования помогло бы составить более полную картину.

Полученные данные позволят выбрать форму *CLIL* (см. подробнее [9]) и модель междисциплинарного сотрудничества [10], которые наилучшим образом подходят к условиям конкретного вуза и сетке часов.

Библиографический список

1. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования: Уровень высшего образования: магистратура. Направление подготовки 39.04.01 Социология. Утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 30 марта 2015 г. N 326; Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования: приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 3 ноября 2015 г. № 1299 // Электронный ресурс Интернет: <http://минобрнауки.рф/документы>.

2. Золотова М.В., Каминская Н.В. Профессионально-ориентированный подход в пособиях по английскому языку и роль преподавателя // Проблемы современного педагогического образования. Серия: Педагогика и психология. Ялта, 2016. Вып. 51. С. 193–200.

3. Золотова М.В., Ганюшкина Е.В., Савицкая А.О. Формирование навыков академического письма у магистрантов неязыкового вуза // Проблемы современного педагогического образования. Серия: Педагогика и психология. Ялта, 2016. Вып. 52. С. 215–223.

4. Ганюшкина Е.В., Скурихин Н.А. Формирование профессиональных компетенций на программе *English for Scientific Publishing* // Профессиональная подготовка студентов технического вуза на иностранном языке: теория и практика: Сб. мат-лов всерос. науч.-методол. семинара (23–24 апреля 2015 г.) / Под ред. Л.А. Сивицкой. Томск: Изд-во Томского политех. ун-та, 2015. С. 150–153.

5. Тимофеева А.Б. *EMI (English as a Medium of Instruction)* – новая реальность или всего лишь новая аббревиатура? // XLIV Международная филологическая научная конференция: тез. докл. (г. Санкт-Петербург, 10–15 марта 2015 г.). СПб.: Филол. фак-т СПбГУ, 2015. С. 639–640.

6. Ball P. What is CLIL? // Электронный ресурс Интернет: <http://www.onestopenglish.com/clil/methodology/articles/article-what-is-clil/500453.article>.

7. Золотова М.В., Делягина Л.К., Каминская Н.В., Мартыанова Т.В. Компьютерные адаптивные тесты и достоверность результатов тестирования по английскому языку // Вестник Нижегородского государственного университета им. Н.И. Лобачевского. 2014. № 3–4. Вып. 2. Ч. 1. С. 63–66.

8. Золотова М.В., Золотов А.В. О специфике преподавания социально-экономических дисциплин на английском языке на примере курса «Концепция человеческого развития» // Сб. материалов Всероссийской научной конференции «Профессиональная подготовка студентов технического вуза на иностранном языке: эксклюзивные компетенции преподавателя». Томск: Национальный исследовательский Томский политехнический университет, 2017. С. 149–151.

9. Bentley K. *The TKT Course: CLIL Module*. Cambridge: Cambridge University Press, 2010. 124 p.

10. Халяпина Л.П. Междисциплинарная координация в системе профессионально-координированного обучения иностранным языкам в вузе // Вестник ПНИПУ. Проблемы языкознания и педагогики. 2017. № 2. С. 149–157.

Сведения об авторах

Золотова Марина Вианоровна
кандидат филологических наук, доцент,
заведующий кафедрой английского языка
для гуманитарных специальностей
Института филологии и журналистики
Нижегородского государственного университета
им. Н.И. Лобачевского
E-mail: mviazolotova@gmail.com

Каминская Наталья Викторовна
старший преподаватель кафедры английского языка
для гуманитарных специальностей
Института филологии и журналистики
Нижегородского государственного университета
им. Н.И. Лобачевского
E-mail: nataliakaminskaya@yandex.ru

УДК 378.147:81'25

ФОРМИРОВАНИЕ ПЕРЕВОДЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ В РАМКАХ ПРАКТИЧЕСКОГО КУРСА ПЕРВОГО ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

А.Ю. Ивлева

Мордовский государственный университет им. Н.П. Огарёва, Саранск

Статья посвящена проблемам обучения Практическому курсу первого иностранного языка будущих переводчиков в нелингвистических классических вузах. Автор настаивает на том, что обучение иностранному языку переводчиков и преподавателей должно осуществляться по-разному. Язык для переводчика – средство достижения цели в рамках своей предметной деятельности и один из этапов, на котором формируется переводческое мышление.

Ключевые слова: практический курс первого иностранного языка, переводческое мышление, компетенция, обучение чтению, работа с лексикой.

Developing Professional Thinking in Future Translators/Interpreters through Foreign Language Courses

Alina Ivleva

The article looks at teaching foreign language courses in non-linguistic colleges and universities and insists that such courses should be taught differently for future teachers and future translators/interpreters respectively, since for translators/interpreters successful mastery of the language is both a means of achieving specific professional objectives and one of the prerequisites for full development of professional thinking in the field of translation / interpretation.

Key words: foreign language course, professional thinking in translation/interpretation, competence, teaching reading, teaching vocabulary.

В последнее десятилетие появляется все больше и больше научных публикаций, связанных с особенностями подготовки переводчиков в вузе[1]. Авторы обращают внимание на некоторые специфические способы формирования переводческих компетенций, настаивают на необходимости формирования переводческого мышления в рамках учебных дисциплин и практик, предусмотренных учебным планом [2]. Особая роль в продвижении новаторских идей и реализации сложных и эффективных проектов, направленных на формирование высококлассного специалиста в области перевода принадлежит Союзу переводчиков России. Так, в марте 2017 г. по инициативе председателя правления СПР, доктора филологических наук, профессора В.В. Сдобникова на базе НГЛУ

им. Н.А. Добролюбова прошло Первое общероссийское совещание, посвященное проблемам структуры и содержания подготовки бакалавров-переводчиков. Второе общероссийское методическое совещание, которое с успехом прошло на базе МГЛУ в декабре 2017 г., стало логическим продолжением первого. Участники мероприятия с удовольствием и пользой посещали круглые столы авторитетных специалистов в области перевода, принимали участие в дискуссиях.

Все эти меры, предпринимаемые прогрессивным переводческим сообществом, несомненно, приводят к положительным результатам. Широкому кругу преподавателей перевода открывается возможность проследить за наработанными в крупнейших переводческих школах России методическими принципами подготовки современного, востребованного на рынке переводческих услуг профессионала [3].

Еще одним значительным шагом в осознании необходимости обладания определенными методическими основами подготовки переводчиков стал выход в 2017 г. коллективной монографии, посвященной 100-летию Нижегородского государственного лингвистического университета им. Н.А. Добролюбова и 55-летию переводческого факультета этого университета, «Методические основы подготовки переводчиков: обобщение опыта» под общей редакцией профессора В.В. Сдобникова. Большой интерес с точки зрения преподавателя-практика представляет раздел, касающийся необходимости формирования стратегии обучения будущих переводчиков иностранному языку.

В нашей статье мы хотели бы подробно остановиться именно на таком важном аспекте в подготовке переводчика, как обучение студентов иностранному языку. Нельзя не согласиться с мнением И.Ю. Зиновьевой, которая пишет: «Языковая подготовка переводчиков отличается от языковой подготовки педагогов прежде всего потому, что язык педагогам и переводчикам нужен с разными целями» [4. С. 199].

Начнем с того, что этот, казалось бы, очевидный факт далеко не очевиден для многих неязыковых университетов, в которых факультет иностранных языков воспринимается как «кузница переводческих кадров». При этом не только ректор классического университета, но и администрация факультета подчас не занимает

жесткой позиции в области дифференциации обучения иностранным языкам учителей и переводчиков. Ни для кого не секрет, что в последнее время профессия переводчика пользуется устойчивой популярностью как в среде молодых людей, так и в кругу их родителей. Многие абитуриенты целенаправленно хотят поступить именно на профиль «Перевод и переводоведение», предпочитая переводческое образование профилю «Теория и методика иностранных языков и культур». Это не способствует равномерному заполнению студентами мест по этим двум профилям, предлагаемым большинством классических университетов на факультетах иностранных языков.

В этом простейшем факте мы видим одну из причин нежелания осознания необходимости разных подходов при обучении иностранным языкам будущего учителя и будущего переводчика. Нередко можно услышать мнение о том, что и преподаватель и переводчик с одинаковым успехом могут переводить. Более того, даже приводятся аргументы в пользу того, что учителем быть перспективнее, так как учитель будто бы может являться в равной степени и успешным переводчиком, и востребованным педагогом.

Осознав опасность такого подхода в обучении иностранным языкам будущих переводчиков, мы решили ни в коем случае не допустить подобной стандартизации. Поэтому на кафедре теории речи и перевода Мордовского государственного университета им. Н.П. Огарева, специализирующейся на подготовке переводчиков в рамках бакалавриата, специалитета и магистратуры по трем первым языкам (английский, немецкий, французский), ведутся не только сугубо переводческие дисциплины, но также практический курс первого иностранного языка и практический курс речевого общения первого иностранного языка.

Практическим доказательством оправданности такого решения является следующий пример. В магистратуре по кафедре часто учится разрозненная публика – это и студенты, обучавшиеся на бакалавриате по профилю «Теория и методика иностранных языков и культур», и студенты других факультетов как нашего университета, так и других высших учебных заведений России, Китая, Ирака. Обычно уже к концу первого месяца обучения в магистратуре по переводческому профилю студенты, не учившиеся ранее по кафедре перевода, говорят

о возникающих трудностях (незнание прецизионной лексики, непонимание аудиозаписей, записанных с шумами, непонимание речи субъекта, оперирующего сниженной лексикой, говорящего на каком-либо диалекте, незнание политических и экономических реалий в той степени, в которой это необходимо переводчику, и т. д.). Все это неутешительно, но, к счастью, пробелы восполнимы. Все эти моменты убеждают нас в том, что обучение иностранным языкам переводчика существенно отличается от обучения учителя.

Представим себе образцового учителя. Это профессионал, любящий детей, обладающий образцовым произношением, доступно объясняющий грамматические правила, владеющий вниманием аудитории. При всех этих характеристиках учитель оперирует ограниченным словарным запасом (большого просто не требуется для осуществления профессиональной деятельности). Речь учителя заранее подготовлена, наполнена клише. Представим теперь образцового переводчика. Это профессионал, которому не нужно уметь объяснять те или иные языковые явления, но нужно уметь их использовать. Это человек, обладающий хорошей дикцией, произносящий звуки четко и понятно, при этом не являющийся приверженцем какого-то конкретного варианта произношения, например британского или американского, ведь по роду своей деятельности переводчик вынужден иметь дело с представителями разных диалектов и должен уметь говорить так, чтобы его без труда понимали все. Кроме того, переводчик обязан понимать своего собеседника, говорящего на иностранном языке, независимо от его происхождения, образования, рода деятельности, особенностей произношения. Переводчик не просто знает грамматические формы, он воспринимает их и оперирует ими в неразрывной связи с семантикой. Речь переводчика практически всегда не подготовлена, ему приходится работать в разнообразных коммуникативных ситуациях. Для того чтобы переводить адекватно, переводчик не только должен обладать значительным словарным запасом, но и обязан владеть темифоновыми знаниями, которые, в конечном итоге, добавляют самые приметные черты к портрету переводчика.

Таким образом, несмотря на наличие общих профессиональных компетенций у будущих педагогов и переводчиков, предусмотренных Федеральным государственным образовательным стандартом, по

большому счету, требования, предъявляемые к характеру владения иностранным языком, у них разные [5]. Мы твердо уверены в том, что, если обучение в рамках дисциплины «Практический курс иностранного языка» строить в соответствии с пониманием того, что необходимо знать будущему переводчику, – такое обучение станет хорошим фундаментом для освоения студентом практического курса перевода со всеми его разделами и избавит преподавателя этой дисциплины от выполнения целого ряда упражнений. Мы хотели бы поделиться своим опытом преподавания иностранного (английского) языка на втором году обучения студентов-переводчиков.

Сначала следует отметить следующие моменты: согласно интерпретации дорожной карты во многих вузах академические группы на факультетах иностранных языков могут достигать в своем составе до 19 человек; теоретические дисциплины (например, «Теоретическая фонетика», «Введение в языкознание», «Стилистика», «Лексикология») читаются одновременно и педагогическим, и переводческим группам по отделениям. У студентов, обучающихся по профилю «Перевод и переводоведение», на многих факультетах иностранных языков России нет курса «Зарубежная литература»; у студентов-переводчиков не предусмотрены такие дисциплины, как «Педагогика», «Психология», «Методика преподавания иностранных языков», но в ряде вузов предусмотрена педагогическая практика. Мы сочли необходимым указать на эти моменты, чтобы у получателя этой статьи сложилась полная картина, что даст возможность объективно воспринимать особенности обучения будущих переводчиков во многих лингвистических вузах.

Преподавание первого иностранного языка студентам, обучающимся по профилю «Перевод и переводоведение», подразумевает следующие базовые вещи: во-первых, нужно научить студента воспринимать и воспроизводить в той же хронологии как письменно, так и устно, большие информационные блоки, изобилующие прецизионной лексикой; во-вторых, учить сохранять при передаче смысла текста его жанровую специфику и соотносить текст с конкретной коммуникативной ситуацией; в-третьих, студенты должны стремиться к пониманию аудиотекста плохого качества; в-четвертых, научить студентов профессионально работать с микрофоном и воспринимать ситуацию записи голоса на диктофон

как обыденную; в-пятых, научить студентов вероятностному прогнозированию; в-шестых, будущие переводчики должны учиться разным видам чтения, при этом всегда вникая в структуру текста, и разным видам письма (включая элементы деловой переписки, эссе, изложения) [4].

На втором курсе студенты уже обладают достаточными знаниями во всех областях речевой деятельности для того, чтобы выполнять достаточно сложные упражнения. Если мы говорим о студентах английского отделения, то базовые элементы грамматики уже освоены обучающимися, требуется углубление знаний, постоянная работа с фразовыми глаголами и предлогами. Мы считаем правомерным использовать учебник и грамматический практикум для отработки конкретных тем, но постоянное обращение к учебнику, каким бы методически выверенным он ни был, мы считаем неправильным. Дело в том, что каждый академический год приносит новую, уникальную по своему составу студенческую группу. Работая на втором курсе вот уже в течение шести лет, мы еще ни разу не объясняли одну и ту же тему одинаково. Фактор адресата, определяющий общение в быту, определяет также и академическое общение. В связи с этим мы не можем привести в данной статье универсальные упражнения, с помощью которых нам удастся сформировать на занятиях по английскому языку те компетенции, которые необходимы переводчику, – каждый год упражнения варьируются в зависимости от группы [6]. Тем не менее, более или менее общие принципы работы с второкурсниками-переводчиками очертить можно.

На первом курсе студенты уже выучили географические названия, названия многих газет и изданий, известных фирм, аббревиатуры крупных международных организаций. Наша задача состоит в том, чтобы студенты не забыли выученную лексику. Особенность прецизионной лексики состоит в том, что частотность ее употребления практически отсутствует. Мы, безусловно, внушаем студентам, начиная с младших курсов, что именно прецизионная лексика вызывает наибольшие затруднения при переводе (в этом они позднее убеждаются на занятиях по переводу), но внушений недостаточно, поэтому прецизионная лексика повторяется на каждом занятии в рамках дисциплины «Практический курс первого

иностранного языка». Как правило, занятие начинается с того, что преподаватель или кто-то из студентов по просьбе преподавателя проводит небольшой диктант по прецизионной лексике. Способов превратить диктант в интересное занятие – великое множество. Это и командные игры, и записи на отдельных листочках с их последующим обменом, и спонтанное придумывание предложений с диктуемыми прецизионными единицами. Подобный вид работы занимает 1,5–2 минуты (0,5 минуты уходит на организацию процесса). Мы убедились в том, что подобная практика приводит к тому, что к концу первого семестра второго курса каждый студент группы твердо знает географические названия, цифры, включая дроби и прочую прецизионную лексику. Отметим, что это упражнение эффективно еще и потому, что выучивание прецизионной лексики подвластно всем, и даже слабые студенты преуспевают и чувствуют себя комфортно и уверенно.

Характеристикой всех учебников по иностранному языку является непереносимое желание авторов подробно, из курса в курс с усложнением лексики и грамматики разбирать темы, связанные с семьей, путешествиями, едой, покупками, кино и театром. Знакомство с этими темами, несомненно, полезно на первом курсе. Студенты английского отделения, обучающиеся по кафедре теории речи и перевода МГУ им. Н.П. Огарева, под руководством своих преподавателей выучивают лексику по этим темам еще на первом курсе. Причем мы настаиваем на том, чтобы лексические поля были максимально расширены. Наша задача на втором курсе состоит в том, чтобы подобрать такие тексты, аудиозаписи, фильмы, в которых бы использовалась уже выученная лексика. Кроме того, на втором курсе мы изучаем такие темы, которые полезны переводчику в его профессиональной деятельности: политическое устройство стран изучаемого языка, традиции стран изучаемого языка, общепринятые и табуированные темы в странах изучаемого языка и т. д. Полезно использовать аутентичные, не учебные тексты как с точки зрения изучения особенностей синтаксиса, грамматических явлений, лексической наполняемости, так и с точки зрения проникновения в общекультурный фон страны – носителя иностранного языка. Работа с текстом многопланова и неисчерпаема. Не забывая о том, что в группе чаще всего больше 14 человек, традиционные задания даются

не индивидуумам, а маленьким подгруппам (3–4 человека), что в значительной степени стимулирует командную работу. Все устные ответы студентов записываются на диктофон, обычно с помощью их же телефонов. К последним мы относимся терпимо. Как правило, уже на третьей неделе сентября студенты используют телефон только по требованию преподавателя (уточнить значение слова, узнать подробности биографии какого-либо политического деятеля, осуществить запись на диктофон). Эффективно делать в небольших группах упражнения, связанные с поисковым чтением, в некоторых группах можно вносить и элемент соревновательности между подгруппами давая задания на время.

Еще одна задача преподавателя состоит в том, чтобы анализ содержательной стороны текста не затмевал способности студентов видеть его структуру [7]. Полезно упражнение на воспроизведение хронологии текста после краткого знакомства с ним. Студенты всегда с интересом обсуждают последовательность событий, поправляют друг друга, дискуссия ведется только на иностранном языке и записывается на диктофон. Потом полезно послушать запись, чтобы студенты сами обнаружили возможные ошибки и исправили их.

Также мы практикуем такой вид чтения, как внеаудиторное. Студенты второго курса сдают его еженедельно. Мы считаем это целесообразным, потому что эффективнее читать небольшими порциями. В этом случае от студентов можно требовать точного перевода прочитанного отрывка текста, здесь уже недопустима неоправданная генерализация, студенты обязаны знать точный перевод лексической единицы, а не просто догадываться о значении слова из контекста. Знание каждого слова (при этом словарное значение и контекстуальное могут не совпадать, но студент обязан знать и постоянное, и окказиональное значение) в значительной степени обогащает словарный запас студента. Слова выписываются студентом в словарь (мы настаиваем на механической записи, памятуя о том, что только записывание слова рукой дает возможность лучше запомнить его написание, в отличие от записывания слов на электронном носителе). Преподаватель может попросить студента продемонстрировать подробный пересказ, реферативный пересказ, пересказ прочитанного отрывка от первого лица. Чтение вслух, по нашему глубокому убеждению, необходимо, так как благодаря этому

упражнению закрепляется правильная артикуляция отдельных фонем, тренируется ритмико-интонационное оформление целостного речевого произведения. Работа со словарными и контекстуальными значениями формируют необходимые для будущего переводчика компетенции. Пересказ не только демонстрирует сформированность грамматических и лексических навыков, умение свободного оперирования новыми лексическими единицами в нужном стилистическом регистре, но и способность логичного структурирования текста с воспроизведением информации в заданном преподавателем формате (реферирование с разной степенью компрессии). Нельзя также забывать, что навыки передачи категориальных грамматических значений и правильность построения синтаксических конструкций у будущего переводчика должны быть доведены до автоматизма, – грамматические ошибки на втором курсе мы не допускаем. Пересказ в этом случае – отличное средство проверки сформированности вышеназванных навыков. Важной задачей преподавателя является недопущение выхолащивания сути внеаудиторного чтения и сведения его к механическому заучиванию лексики, что есть всего лишь техническая и не самодостаточная сторона. Суть внеаудиторного чтения – развитие собственно коммуникативных навыков и навыков обработки полученной информации. Занятия по внеаудиторному чтению решают еще один важный вопрос. Как мы уже упоминали, во многих учебных планах подготовки переводчиков отсутствует такой курс, как «Зарубежная литература». Отчасти восполнить пробелы студентов в области знания мировой литературы можно с помощью обязательного включения в программу внеаудиторного чтения произведений классической и современной англоязычной литературы (если мы говорим о студентах-переводчиках английского отделения).

Кроме описанных выше типов заданий мы активно практикуем изучение политической лексики. Для этого студентам предлагается найти и рассказать о какой-либо новости политического характера на английском языке. Палитра сопутствующих этому виду работы заданий многообразна. Это и работа с лексикой, и осознанное употребление в речи определенных синтаксических конструкций, и элементы перевода, и вопросно-ответные упражнения.

Очевидно, что только осознание преподавателем того, что обучение иностранному языку будущих переводчиков должно базироваться на принципах формирования переводческого мышления, приведет к тому, что обучение действительно станет практико-ориентированным. Практический курс первого иностранного языка следует рассматривать как прочный фундамент, на котором строится практический курс перевода.

Библиографический список

1. Бузаджи Д.М., Ланчиков В.К., Маганов А.С., Зотина Т.А. Профессиональная компетенция преподавателей перевода английского языка: Учебно-методическое пособие. М.: ИПК МГЛУ «Рема», 2010. 240 с.
2. Калякин А.С. Концептуальные основы построения программ подготовки переводчиков // Электронный ресурс Интернет: <https://cyberleninka.ru/article/n/kontseptualnye-osnovy-postroeniya-programm-podgotovki-perevodchikov>.
3. Поршнева Е.Р. Базовая лингвистическая подготовка переводчика: Монография. Н. Новгород: Изд-во ННГУ им. Н.И. Лобачевского, 2002. 148 с.
4. Зиновьева И.Ю. Стратегии обучения будущих переводчиков иностранным языкам // Методические основы подготовки переводчиков: обобщение опыта: Монография / Под общ. ред. В.В. Сдобникова. Н. Новгород: НГЛУ им. Н.А. Добролюбова, 2017. С. 199–236.
5. Поршнева Е.Р., Зиновьева И.Ю. Подготовка профессиональных переводчиков в свете нового государственного стандарта// Электронный ресурс Интернет: <http://cyberleninka.ru/article/n/podgotovka-professionalnyh-perevodchikov-v-svete-novogo-gosudarstvennogo-standarta>.
6. Ивлева А.Ю. Основные этапы обучения переводу// Перевод в меняющемся мире: Материалы международной научно-практической конференции. 19–20 марта, г. Саранск. М.:Издательский центр «Азбуковник», 2015. С.307–312.
7. Латышев Л.К., Провоторов В.И. Структура и содержание подготовки переводчиков в языковом вузе. Курск: Изд-во РОСИ, 1999. 135 с.

Сведения об авторе

Ивлева Алина Юрьевна
доктор философских наук, доцент,
профессор, заведующий кафедрой
теории речи и перевода
факультета иностранных языков
Мордовского государственного университета
им. Н.П. Огарёва
E-mail: a.ivleva77@yandex.ru

УДК 378.147.88:811.111

РОЛЬ ЧИТАТЕЛЬСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ В САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЕ СТУДЕНТА В КОНТЕКСТЕ МОДЕРНИЗАЦИИ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

Л.М. Левина

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

В статье рассматривается направленность изменений российского высшего образования на автономию студента. Обосновывается приоритетное значение самостоятельной учебной деятельности студентов в реализации компетентностно-ориентированных программ обучения в вузе. Анализируется роль читательской компетентности в эффективности самостоятельной работы студентов и готовности выпускников к самообразованию и саморазвитию. Представлено обобщение стратегий активизации чтения, способствующих развитию читательской компетентности и автономии студента.

Ключевые слова: компетентностно-ориентированный подход, самостоятельная работа, автономия студента, читательская компетентность, стратегии активизации чтения.

The Role of Reading Competence in Independent Learning of University Students in the Context of Modernization of Higher Education

Lyudmila Levina

The article considers the role of students' autonomy in the changing system of higher education in Russia. It substantiates the priority given to independent learning in implementing competence-oriented University curricula, analyzes the role of reading competence in improving efficiency of students' independent learning and graduates' preparedness for self-education and self-development, and summarizes helpful strategies for activating reading contributory to the development of reading competence and students' autonomy.

Key words: competence-based approach, independent learning, student autonomy, reading competence, strategies for activating reading.

В современных социальных условиях, при которых высшее образование выступает в качестве основополагающего компонента устойчивого развития человеческого сообщества, ведущим критерием подготовленности современного выпускника высшей школы к нестабильным условиям труда и социальной жизни становится компетентность. Этот новый социальный запрос обусловил изменение современной образовательной модели от «школы

памяти» – парадигмы преподавания (передачи информации) к «школе мышления и развития» – парадигме научения (передаче компетентных знаний как потенциала действия). Выход за рамки знаниевой парадигмы – это переход к деятельностному, способностному типу обучения, при котором предметное знание выполняет стартовую, ориентировочную роль в структуре образованности, а главным системообразующим фактором учебной деятельности становится не столько компонент получения знаний, сколько компонент приобретения на базе этого знания различных способов деятельности для решения поставленных образовательных задач. Смена модели «поддерживающего» образования, модели «образования на всю жизнь» на парадигму, ориентированную на «образование в течение всей жизни», актуализирует потребность в достижении личностью целей непрерывного образования. Как отмечает Н.И. Гендина, «понимание необходимости непрерывного образования предполагает формирование убеждения в том, что всякое знание относительно и основу надежности создает лишь обновление и приращение знаний, длящееся всю профессиональную жизнь» [1. С. 5]. В связи с этим следует подчеркнуть, что важной особенностью инновационной парадигмы образования является то, что постоянное повышение качества учебы и продуктивности образования становится не менее значимым, чем улучшение качества преподавания. В этих обстоятельствах учебный процесс в современном университете ориентирован на самостоятельность и автономию студента, а функция обучения трансформируется в функцию педагогической поддержки учения, с ориентацией на позитивное отношение обучаемого к самостоятельной учебной деятельности и знание, активно сконструированное им самим. Результат обучения, организованного в русле компетентностно-деятельностного подхода, теперь выражен в виде определенной системы сформированных компетенций.

Нельзя не отметить до сих пор существующую в научной литературе неоднозначность трактовки термина «компетенция» и его соотношения с «компетентностью», что связано с историей становления теории вопроса, с многомерностью и сложностью описываемых им явлений, а иногда с проблемой перевода

английского термина *competence / competency*, который в русском языке имеет оба значения: и «компетенция», и «компетентность».

Одной из трудностей внедрения компетентностного подхода в практику высшей школы является процесс осознания педагогами «традиционной» школы, что компетенция не является простой совокупностью знаний, навыков и умений. В отличие от умения и навыка (в знаниевой парадигме), имеющих, в формулировке А.Г. Бермуса, **«линейную, процессуальную форму, компетенция понимается как нелинейный, структурный объект, возникающий на множественных стыках индивидуальных, социальных, организационных и функциональных порядков»** [2. С. 384]. Это согласуется с позицией других ученых, например, по мнению Т.А. Разуваевой, «компетенция» представляет собой «сложный синтез когнитивного, предметно-практического и личностного опыта» [3. С. 988]. Максимально адекватную нашей точке зрения трактовку находим у Э.Ф. Зеера. Согласно Э.Ф. Зееру, «компетенции – это обобщенные способы действий, обеспечивающих продуктивное выполнение профессиональной деятельности, это способности человека реализовывать на практике свою компетентность» [4. С. 31]. Важный для понимания сущности компетентностно-ориентированной парадигмы образования вывод, основанный на обобщении исследований ведущих методологов и дидактов высшей школы, делает в своем диссертационном исследовании В.В. Марико: «реализация компетентностного подхода в обучении – это организация процесса развития умений через последовательность этапов: а) развитие умений, как таковых; б) организация умений в действия, на основе внешних целей; в) организация умений в действия в условиях ситуации неопределенности (компетенции); г) организация действий в деятельность, на основе доминирующих потребностей личности обучающихся (компетентность)» [5. С. 10]. В предложенной последовательности этапов четко прослеживается соотношение понятий «компетенция» и «компетентность». В самом общем смысле компетенция – это совокупность взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, способов деятельности), **необходимых** для эффективного взаимодействия с определенным кругом объектов, т. е. определенная квалификационная характеристика, взятая в момент включения в деятельность; а

компетентность – это неспецифичная для какого-либо вида деятельности (как профессиональной, так и учебной) способность осуществлять **реальные** практические действия в ситуации неопределенности, соотнося их «со своими возможностями (через когнитивные умения и действия), с нормами и ценностями социума (через коммуникативные умения и действия), со своими личными нормами и ценностями (через рефлексивные умения и действия)» [6. С. 8]. Это дает основание считать когнитивную, коммуникативную и рефлексивную компетенции ключевыми; они метапрофессиональны, многофункциональны, надпредметны, многомерны и обеспечивают готовность к деятельности любого вида, в том числе и учебной. Таким образом, в основе любой развивающей системы обучения должна лежать определенная последовательность, отражающая развитие содержания, умственных (когнитивных) действий, коммуникативных действий и рефлексивных действий.

Тенденция к переходу от экстенсивного обучения к интенсивному нашла отражение в федеральных государственных образовательных стандартах нового поколения и в создаваемых в соответствии с ними основных профессиональных образовательных программах в высших учебных заведениях России. Современные компетентностно-ориентированные программы направлены на формирование автономии обучаемого и его готовности к образованию в течение всей жизни в условиях социально-экономических изменений в обществе, иными словами, к постепенно приобретающему очертания в современном обществе феномену «всевозрастного образования». В этих программах кардинально изменен баланс аудиторной нагрузки и самостоятельной работы студентов (СРС), выразившийся в сокращении аудиторных занятий и значительном увеличении доли СРС. Такое существенное изменение образовательной ситуации в отечественной высшей школе до сих пор не до конца осмыслено педагогами. Проводимый нами ранее анализ нормативной базы модернизации высшей школы и результатов современных исследований в области СРС, наблюдение за реальной педагогической действительностью подтверждают, что речь идет не просто об увеличении количества часов на самостоятельную работу, однако устоявшаяся практика организации СРС в вузе не всегда отвечает в должной мере современным требованиям. Повышение

роли самостоятельной учебной деятельности студентов предполагает серьезную структурную реорганизацию учебно-воспитательного процесса, который, по мнению ряда исследователей, громоздок и архаичен по методике преподавания. В новой образовательной парадигме центр тяжести в обучении перемещается с преподавания на **учение как самостоятельную деятельность студентов в образовательной среде**, в то время как не весь имеющийся опыт организации СРС в традиционной образовательной модели приложим в изменившейся образовательной среде и «работает» на заданные новыми стандартами результаты обучения. Перед педагогами высшей школы стоит сложная задача проектирования новой архитектоники и соответствующего педагогического сопровождения СРС, так как в процессе самостоятельной работы сегодняшним студентам вуза предстоит не только освоить усложняющееся содержание конкретных дисциплин в рамках своего направления подготовки, но и освоить усложняющиеся действия с этим содержанием, что требует, в первую очередь, формирования умения самостоятельной обработки больших информационных потоков, развития инициативы и критического мышления [7. С. 20].

В новом образовательном контексте чтение и письмо, как главные составляющие культуры умственного труда, остаются основными видами меняющейся самостоятельной учебной деятельности студента, которая теперь выступает на первый план как качественно новая форма присвоения социального опыта. Внимание, уделяемое сегодня в мире уровню грамотности всех возрастных категорий граждан, подтверждает, что чтение и письмо становятся еще более значимыми, так как помогают человеку достигать результатов в личной и профессиональной жизни в постоянно изменяющихся условиях современного общества. Это отмечается и современными учеными, которые рассматривают читательскую деятельность как один из способов бытия человека, его жизнедеятельности. Можно без преувеличения сказать, что в условиях активного развития глобального информационного пространства грамотность нации приобретает приоритетное значение в социальном и экономическом контексте, а читательская деятельность человека сегодня заключается не только в чтении текстов, но и в умении работать с информацией в ситуации

информационной избыточности, когда приходится самостоятельно отбирать, систематизировать, анализировать информацию, а также критически оценивать и признавать ее достоверность.

В этой связи встает вопрос о терминологии описания деятельности чтения в ее современном понимании. В отечественной «Национальной программе поддержки и развития чтения», рассчитанной на период до 2020 г., термин «читательская компетентность» используется безотносительно к уровням образования. В этом документе говорится о читательской компетентности, «понимаемой как совокупность знаний и навыков, позволяющих человеку отбирать, понимать, организовывать информацию, представленную в печатной (письменной) форме и успешно ее использовать в личных и общественных целях» [8. С. 11]. Как показывают результаты анализа научных источников, проблематика чтения рассматривалась исследователями в общеязыковом, психологическом, педагогическом и методическом аспектах, и термины «читательская грамотность», «читательская компетенция» и «читательская компетентность» фигурируют в большинстве теоретических публикаций последнего времени. Однако следует констатировать отсутствие общепринятой терминологии, разграничивающей понятия «читательская грамотность» и «читательская компетентность». Тем не менее можно сделать вывод о том, что в отечественных исследованиях последних лет формирование «читательской компетенции» [9. С. 13], или «читательской компетентности» [10. С. 13] рассматривается как результат именно вузовского этапа образования. Представляется правомерным говорить именно о формировании читательской **компетентности** студента высшей школы, уже обладающего некоторым опытом читательской деятельности, приобретённым в процессе формирования определенного уровня читательской грамотности в школьные годы. По результатам Международной программы по оценке образовательных достижений учащихся (*Programme for International Student Assessment, PISA*) 2015 года, 26 % 15-летних участников из России продемонстрировали **готовность к самостоятельному обучению с помощью текстов**, т. е. достигли 4 уровня и выше, а 58 % достигли 3 уровня. Несмотря на далеко не самые высокие показатели среди стран-участников, Россия показала значительную динамику в области читательской грамотности,

поднявшись с 42-го на 26-е место. Показатели российских школьников увеличились на 20 баллов – до 495 – и на два балла превысили средние по странам. Следующий аргумент состоит в том, что в процессе обучения в вузе студент осознанно использует чтение в практических целях для поиска, извлечения профессионально значимой информации, анализа, обработки и присвоения информации, перевода ее в личностное, «присвоенное» знание. Кроме того, именно в вузе активно формируется иноязычная читательская компетенция обучаемых в рамках их обучения иностранному языку. Как известно, процесс обучения иностранному языку в высшей школе ориентирован на развитие и совершенствование иноязычной коммуникативной компетенции с ориентацией на профессиональную деятельность, где чтение как вид речевой деятельности является объектом усвоения в контексте процесса развития и совершенствования. И отечественные, и зарубежные ученые признают высокий потенциал иностранного языка для формирования умений современной деятельности чтения и работы с информацией, а также подчеркивают динамичное взаимодействие формируемых параллельно читательских компетенций в деятельности чтения на родном и иностранном языках [11. Р. 43]. Интенсивное формирование читательской компетентности обучаемых в высшей школе происходит системно и последовательно в случае грамотного внедрения в обучение современных педагогических и информационно-коммуникативных технологий, создания развивающей образовательной среды вуза. Читательская компетентность на этом этапе развивается в том числе как сопутствующий эффект современной учебной деятельности студента, которому приходится работать с текстами, обладающими высокой степенью абстракции, терминологической и информативной насыщенности. Однако ее формирование будет продолжаться в течение последующей личной и профессиональной жизни современного выпускника, подготовленного вузом к самообразованию, саморазвитию и самореализации.

Метапредметная природа читательской компетенции обуславливает ее основополагающую роль в самостоятельной учебной деятельности студента. С одной стороны, имеющийся на каждом этапе обучения уровень ее сформированности позволяет

обучаемому самостоятельно осваивать новую информацию, с другой стороны, в процессе читательской деятельности, особенно если она методически организована, студент осваивает способы и средства деятельности с этим содержанием, позволяющие ему с наименьшими затратами дополнительного труда и времени решать образовательные задачи.

Общие и частные стратегии активизации чтения, используемые в самостоятельной работе студента над текстом, способствуют развитию критического мышления, более вдумчивому чтению и более глубокому, осмысленному усвоению сложного и нового материала. Существуют как широко, так и менее известные активные методы, применимые к самостоятельной работе студента с новой информацией, однако студенты, которые плохо справляются с чтением академических текстов, обычно не имеют представления о стратегиях чтения или не понимают, когда и как их адекватно применять.

Обучая студентов применению адекватному их целям чтения инструментарию, преподаватель может помочь им «простроить» продуктивную самостоятельную деятельность, повысить уровень читательской компетентности. Многие исследования по этой проблематике подтверждают, что студентов можно обучить самостоятельному использованию стратегий активизации чтения с помощью подробных инструкций по их применению и соответствующего педагогического сопровождения [12. Р. 224]. Преподаватель может также разработать собственные приемы активизации чтения, отвечающие следующим требованиям:

1) предлагаемое задание должно облегчить студенту продвижение по незнакомому тексту и отслеживание собственного понимания прочитанного, побуждая студента к вдумчивому чтению, возвращению к непонятым местам и т. п.;

2) предлагаемое задание должно стимулировать критическое и иное мышления высокого порядка, побуждая студента к анализу, синтезу, оценке и применению постигаемого материала;

3) предлагаемое задание должно иметь возможность дальнейшей обратной связи и социализации результата, например, в обсуждении заключительной письменной работы, дискуссии обсуждаемых проблем и т. д.

Далее прокомментируем представленные в обобщенном виде основные стратегии, используемые опытными читателями.

1. Активизация первичных представлений.

Опытные читатели используют свои знания по теме, которыми они уже обладали до чтения текста, и понимание структуры текста для встраивания новых знаний в свои первичные представления.

2. Отслеживание собственного понимания.

Читающий использует вид чтения в зависимости от поставленных целей, а также адаптирует используемые стратегии понимания к типу текста, с которым работает.

3. Корректировка понимания.

Когда читающий перестает понимать текст, он использует стратегии восстановления смысла, перечитывая сложные места или просматривая следующий фрагмент текста.

4. Выделение главного.

Антиципация содержания текста и идентификация основополагающих идей осуществляется до, во время и после чтения. Читающий анализирует текст, чтобы понять какие фрагменты важны для понимания направления развития текста.

5. Анализ и синтез.

По мере чтения опытный читатель отделяет главное от второстепенного, чтобы выявить суть, суммирует прочитанное, используя этот прием для проверки собственного понимания.

6. Формулирование умозаключений.

Связывая свои первичные представления с содержанием читаемого, опытный читатель делает логические выводы из подразумеваемого автором (читает «между строк»). Пробелы в понимании заполняются с помощью предположений, умозаключений и новых знаний.

7. Постановка вопросов.

Опытный читатель постоянно задает вопросы к тексту для актуализации своих первичных представлений, проверки понимания, уточнения идей, поддержания внимания и собственной мотивации.

Некоторые исследователи добавляют к этому списку еще одну стратегию:

8. Навигация по тексту.

Читающий использует оглавление, подзаголовки, глоссарий как опоры для понимания.

Основная проблема, с которой сталкивается студент при самостоятельной работе с научным текстом, заключается в том, что цель научного текста – представить языком конкретной науки сложную информацию, как правило, новую для читающего, максимально точно и с обилием деталей. Модификация стратегии, предложенной Дж.Е. Твинлингом [13. Р. 122], помогает реализовать системный подход к самостоятельному изучению учебного материала при работе с научным текстом, выработать свою систему вдумчивого чтения сложных академических текстов, научиться прилагать интеллектуальные усилия при обработке большого объема информации с целью конструирования «присвоенного знания». Данная стратегия активизации чтения состоит из четырех этапов, обозначенных в ее названии «Просмотри, задай вопросы, прочти, обобщи».

Работа с текстом начинается с просмотрového чтения. Оно готовит студента к детальному знакомству с новым материалом несколькими способами: делает более понятными содержание текста и его направленность, демонстрирует уровень сложности текста (количество незнакомых понятий и специфических деталей), дает возможность сравнить свои первичные знания и опыт с содержанием текста, помогает сформулировать цель чтения и что, может быть, является главным – обеспечивает основу, необходимую для планирования подхода к изучению текста. Организовать просмотрového чтение поможет следующая последовательность шагов: **прочитай заглавие и введение; ознакомься с подзаголовками; просмотри иллюстрации; ознакомься с послетекстовыми заданиями и списком литературы; сформулируй собственную цель дальнейшей работы с текстом.** После просмотра текста студент формулирует возникшие вопросы, на которые предполагает найти ответы в тексте.

Следующий этап – детальное ознакомление с текстом. Оно также может состоять из последовательности шагов.

1. Выдели ключевые моменты, используя пометки.

Используя адекватную поставленной цели систему маркировки для отслеживания собственного понимания, студент внимательно читает текст, выделяя пометками самую важную новую информацию.

2. Используй прием «Мысли вслух».

В случае затруднения студент проясняет смысл сложных абзацев при помощи приема «Мысли вслух». Выписывая в левую колонку тетради трудные фрагменты текста, в правой колонке студент описывает, как он понял мысль автора. Прием помогает встроить новую информацию в первичные представления с опорой на собственный опыт, уточняющие вопросы, перефразирование, поиск примеров и суммирование идей.

3. Используй стратегии мониторинга чтения и конструирования собственного понимания.

Процесс конструирования собственного смысла прочитанного может быть затруднен по многим причинам, основными из которых являются сложность излагаемого содержания и сложность изложения этого содержания автором. Проблемы, с которыми в этом случае сталкивается студент, – непонимание слова (термина, понятия), непонимание смысла отдельного предложения, непонимание того, как несколько предложений связаны друг с другом, непонимание смысла фрагмента текста. В этом случае повышению продуктивности чтения может способствовать последовательное использование обучаемым следующих стратегий:

а) «игнорируй проблему и продолжай читать».

В ряде случаев непонятное слово, пример или описание не являются ключевыми для понимания текста. Важно определить, действительно ли непонятный фрагмент не является важным;

б) «отложи суждение / оценку».

Возможно, смысл непонятого абзаца прояснится дальнейшими разъяснениями автора и представленными в тексте примерами;

в) «сформулируй предварительную гипотезу».

Начав формулировать свое предположение со слов «Я думаю, что суть здесь в том, что...», студент высказывает предположение, которое помогает сфокусировать направление поиска смысла, что является одним из приемов активного усвоения информации;

г) «прочти трудное место текста еще раз».

Стратегия эффективна в избранных случаях, если непонятна связь текущего предложения с предыдущей идеей или неясен смысл этого конкретного предложения;

д) «вернись к предварительному контексту».

Стратегия используется, если непонимание затрагивает большой информационный блок или предыдущие стратегии не помогли справиться с непониманием. Как и предыдущая используется селективно;

е) «используй помощь извне».

Эта заключительная стратегия предлагает воспользоваться словарем или другими дополнительными внешними источниками, проконсультироваться с другим студентом или с преподавателем. Несмотря на то, что это, обычно, последнее средство, оно может быть самым рациональным при самостоятельном изучении сложных дисциплин.

В заключение студент обобщает то, что узнал из текста. Можно предложить студенту попробовать представить изучаемую информацию в виде последовательности зрительных образов или графического организатора. В дополнение к иллюстрациям, сопровождающим научные тексты, студент может самостоятельно перекодировать вербальную информацию в зрительные образы, способствующие лучшему пониманию и запоминанию материала. Графические организаторы помогают структурировать «новое знание», созданное в процессе конструирования собственных смыслов и выстраивания связей между ними в процессе обобщения прочитанного.

В связи с тем, что вдумчивое чтение представляет собой кумулятивный процесс, при котором новое знание оттачивается и углубляется в течение всей работы с текстом, обобщение изученной информации имеет важное значение для усвоения новой информации с опорой на понимание, рефлексии прочитанного и выстраивание собственных смыслов, в отличие от чтения, направленного на простое запоминание материала. Студенты часто путают обобщение прочитанного с многократным «перечитыванием» изученного. Возвращение к тексту на этом этапе носит иной характер, опирается на уже сделанное студентом первичное структурирование прочитанного и имеет четко сформулированную цель. Вопросы,

которые задает себе студент на этом этапе, помогают задать направление обобщения прочитанного. Какова цель обобщения изученного материала? Какой результат я планирую получить? Какая информация требует большего внимания? Нужно ли мне усвоить все детали текста? Нужно ли мне сконцентрироваться на ключевых проблемах? Каким образом будут проверяться и оцениваться полученные мною знания?

Ограниченный объем статьи заставляет ограничиться лишь приведенными выше самыми общими рекомендациями, однако сами преподаватели могут создать банк эффективных стратегий чтения и сформулировать четкие рекомендации, которые помогут им совместно со студентам управлять процессом формирования читательской компетенции при организации самостоятельной работы в компетентностно-ориентированном образовательном пространстве.

Сложность организации такого пространства на сегодняшний день заключается еще и в том, что пока самим преподавателям непросто «сконструировать собственное знание» об инновационных составляющих модернизации высшей школы на философском, педагогическом и методическом уровнях, перестроить свою привычную роль в учебном процессе. Тем не менее, уже накоплен значительный теоретический и практический опыт использования инноваций, требующий осмысления и дальнейшей разработки. Например, в области проблематики формирования читательской компетентности это – продолжение исследований мотивации к чтению, в частности значимость чтения для удовольствия и роль университетских библиотек как ресурсов повышения мотивации к чтению.

Библиографический список

1. Гендина Н.И., Колкова Н.И., Стародубова Г.А., Уленко Ю.В. Формирование информационной культуры личности: теоретическое обоснование и моделирование содержания учебной дисциплины. М.: Межрегиональный центр библиотечного сотрудничества, 2006. 512 с.

2. Бермус А.Г. Модернизация образования: философия, политика, культура: Научная монография. М.: «Канон+», РООИ «Реабилитация», 2008. 384 с.

3. Разуваева Т.А. Компетентностная модель образования: краткий анализ ключевых понятий и проблем реализации // Известия ПГУ им. В.Г. Белинского. 2012. № 28. С. 986–989.

4. Зеер Э.Ф. Психология профессионального развития: учебное пособие для студентов высших учебных заведений. М.: Издательский центр «Академия», 2006. 240 с.

5. Марико В.В. Система курсовой подготовки в условиях дополнительного профессионального образования педагогов на основе компетентностного подхода: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Н.Новгород, 2009. 20 с.

6. Марико В.В. Условия для развития профессиональной компетентности педагога вуза в рамках курсов повышения квалификации. Электронное методическое пособие. Н. Новгород, 2011. 50 с. // Электронный ресурс Интернет: www.unn.ru/books/met_files/marico_prof-comp-pk.pdf.

7. Левина Л.М. Инновационные аспекты самостоятельной работы студентов в контексте Болонского процесса и модернизации высшей школы // Инновации в образовании. Вестник Нижегородского государственного университета им. Н.И. Лобачевского. 2010. № 6. С. 11–22.

8. Национальная программа поддержки и развития чтения // Электронный ресурс Интернет: www.mcbs.ru/data/File/nats_programma_podderzhki_chteniya.pdf.

9. Разуваева Т.А. Формирование читательской компетенции студентов факультета иностранных языков: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Тула, 2006. 23 с.

10. Ставцева И.В. Формирование читательской компетентности студента как базовой составляющей информационной культуры личности: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Казань, 2014. 24 с.

11. Larsen-Freeman D., Cameron L. Complex Systems and Applied Linguistics. Oxford: Oxford University Press, 2012. 287 p.

12. Duke N.K., Pearson P.D. Effective Practices for Developing Reading Comprehension // What Research Has to Say About Reading Instruction. Newark, DE: International Reading Association, 2002. P. 205–242.

13. Twinling J.E. Strategies for Active Learning. Boston, MA: Allyn & Bacon, 1991. 158 p.

Сведения об авторе

Левина Людмила Михайловна
кандидат филологических наук, доцент,
заведующий кафедрой английского языка
и профессиональной коммуникации
НГЛУ им. Н.А. Добролюбова
E-mail: levin@unn.ru

УДК 378.147:811

ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК КАК ФАКТОР, ФОРМИРУЮЩИЙ СОЦИАЛЬНУЮ ПОЗИЦИЮ РОССИЙСКОГО СТУДЕНТА

Л.Ю. Обухова

*Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации,
Москва*

Овладение иностранным языком укрепляет социальную позицию студентов. Она становится более активной, социально-ответственной и дружелюбной по отношению к природе. Аутентичные материалы создают реальное языковое учебное пространство, которое подготавливает студентов к эффективной адаптации в современном поликультурном обществе. Возрастает значение навыков работы с электронными источниками информации и умения самостоятельно обрабатывать полученные данные. Задача преподавателя – поддерживать и направлять исследовательскую работу бакалавров и создавать для этого благоприятные условия.

Ключевые слова: иностранный язык, межкультурное взаимодействие, целостная картина мира, аутентичные материалы, *global generation*, активная позиция студентов, социальная ответственность.

Foreign Language as a Factor in Shaping Russian Students' Social Attitudes

Larisa Obukhova

Foreign language acquisition fosters in students stronger and more proactive social attitudes, making them more socially responsible and environmentally friendly. Authentic language materials help create a genuine learning space that enables students to adapt effectively in the polycultural society. In the process, students begin to express a heightened interest towards computer literacy and data processing skills, and the teacher's task becomes one of guiding and supporting students by creating an environment conducive to productive research and self-development.

Key words: foreign language, cross-cultural interaction, global picture of the world, authentic materials, *global generation*, students' proactive position, social responsibility.

В настоящее время ни один вуз, ни одна система образования, не могут развиваться динамично и успешно в изоляции от мировых тенденций. Российские студенты, как и студенты из других стран, стремятся активно участвовать в мировом интеграционном процессе. Отечественными вузами накоплен большой опыт работы в данном направлении. Многие международные программы, стажировки, зарубежные учебные материалы, образовательные платформы широко востребованы студентами. В современном поликультурном мире приоритетной задачей для преподавателя иностранного языка

становится подготовка выпускника университета, способного выступать в роли посредника между разными культурами, владеющего на практике сформированными компетенциями в сфере социально-профессиональной коммуникации, творческого и критического анализа, коллективного взаимодействия. Понимание специфики разных сфер общения, хорошее владение соответствующими речевыми средствами, различными стратегиями общения в устной и письменной форме позволит студентам добиваться поставленной цели и реализовывать собственные коммуникативные задачи. Однако вопросы межкультурного взаимодействия представляют не только теоретический, но и практический интерес. В иноязычном образовании, в свете концепции развития индивидуальности в диалоге культур, «овладение чужой культурой должно способствовать повышению статуса обучающихся как субъектов родной культуры» [1. С. 561].

Новой педагогической стратегией является социологический подход к обучению студентов, который определяет новую философию образования. Смыслом современной системы образования стало создание условий для формирования социально-ответственной личности как высшей ценности. Новый подход к образованию базируется на общечеловеческих приоритетах, таких как жизнь, здоровье, мир, семья, которые являются существенными для развивающейся личности, потому что их значимость константна на всех этапах развития общества. К социальным ценностям также относятся и такие понятия, как знания, идеи, концепции, которые влияют на мировоззрения людей и взаимоотношения между ними. Они могут меняться и переоцениваться. Сегодня происходят важные изменения в ценностных ориентирах общества. В процессе глобализации формируется новое образовательное пространство. Многие авторы (например, Р.Е. Пономарев, Е.А. Васкина, В.П. Борисенков и др. [2; 3; 4]) рассматривают образование как феномен культуры, а образовательное пространство определяют как особое социальное понятие, в котором концептуальное значение приобретает место человека в социуме [5. С. 9]. Дисциплина «Иностранный язык» уделяет большое внимание изучению различных глобальных социальных вопросов, таких как социальная ответственность бизнеса, защита окружающей среды, бизнес-

культура различных стран, работа международных социальных организаций, туризм и гостеприимство, неагрессивное вождение автомобиля и др., вырабатывая социальные и рефлексивные качества [6. С. 202], под которыми мы понимаем определение студентом собственной позиции, его способность к сотрудничеству, умение договариваться, способность к конструктивной самооценке и самоактуализации, а также умение мыслить критически, выделить проблему и найти пути ее решения.

Формирование личности студента проходит в период переориентации требований, которые современное общество предъявляет к выпускникам вуза. Сейчас, как никогда, обществу нужны профессионалы нравственно развитые, социально-ответственные, владеющие навыками межкультурной коммуникации, умеющие принимать неординарные решения, с большим информационно-техническим потенциалом и личными амбициями сделать успешную карьеру.

Приоритетным требованием к выпускникам, с точки зрения общества, является формирование не только ключевых коммуникативных компетенций, но и чувства социальной ответственности как способности личности определять своё поведение на основе социальных норм, духовных и нравственных ценностей общества [7. С. 142]. Из-за критического состояния современного мира проблема социальной ответственности приобретает сегодня исключительную значимость. В частности, неотъемлемым элементом стиля жизни нового подрастающего поколения должны стать формирование экологического мировоззрения и нового экологичного образа жизни, переоценка ценностей и идеалов. Таким образом, развитие социально-активной и социально-ответственной личности происходит посредством взаимодействия не только с другой культурой, но и с природой. То есть происходит осознание значения общечеловеческих ценностей для сохранения и развития современной цивилизации. Это заостряет вопрос о необходимости воспитания молодежи, готовой принять нравственные обязательства по сохранению как культурных ценностей, так и окружающей среды. Дисциплина «Иностранный язык» дает возможность применять мировой опыт в воспитании специалистов нового поколения, у которых «потребительское

отношение к природе необходимо заменить на ресурсосберегающее» [6. С. 207].

Становится очевидным, что политические и социально-экономические трансформации приводят к изменению роли и социальной позиции студента в образовательном процессе и в обществе в целом. Под «социальной позицией» мы понимаем «осознанный выбор, мировоззренческую и нравственную ориентацию личности» [8]. Если раньше эта роль носила в некоторой степени пассивный характер (позиция студента в отношении ожиданий от высшего образования была потребительской, он ожидал, что вуз сделает из него «профессионала», и это поможет ему трудоустроиться и иметь стабильный заработок), то сегодня однозначно превалирует активная позиция (студент понимает свою роль в образовательном процессе, что от него самого в большей степени зависит успешность его карьеры и благополучие общества, в котором он живет).

В большой мере эффективность подготовки по английскому языку зависит от социально значимого и межкультурологического контента программы и непосредственно связана с использованием аутентичных учебных материалов. Главным преимуществом социально-ориентированного аутентичного курса является культурологическая составляющая, которая формирует представление о культурных особенностях страны изучаемого языка, поэтому аутентичные тексты вызывают наибольший интерес и глубже воспринимаются студентами, они дают представление о новой культуре, мотивируют молодежь изучать английский язык. Они разнообразны по стилю и тематике.

Аутентичные тексты содержат так называемые фоновые знания о стране изучаемого языка. Таким образом, при изучении иностранного языка развитие социально активной личности происходит посредством взаимодействия с другой культурой. То есть идет процесс расширения диалога культур, а возможно, и возникновение так называемой гибридной мировой культуры – «это смешение национальных традиций, усиление сотрудничества между нациями, которое проявляется в унификации и единении самых различных аспектов жизнедеятельности людей» [9. С. 11].

Постоянно меняющиеся политические и экономические реалии диктуют необходимость представления и понимания студентами

целостной картины глобального мира и развития умения оперативно и адекватно реагировать на новые вызовы времени. О.А. Заболоцкая [5] и В.С. Степин [10] под «картиной мира» подразумевают «форму теоретического знания, репрезентирующую предмет исследования науки соответственно определенному историческому этапу ее развития; форму, посредством которой интегрируются и систематизируются конкретные знания, полученные в различных областях научного поиска» [5. С. 5]. Изучение иностранного языка дает возможность студентам иметь дело с двумя языковыми картинами мира и сопоставлять их. Необходимость повышения компетентности студентов напрямую связана с поиском путей соединения отдельных фрагментов получаемой студентами информации в единую, целостную картину.

Нельзя не учитывать тот факт, что в последние годы студенты быстро овладевают новыми информационно-коммуникационными технологиями, которые, конечно же, не могут заменить живого, межличностного общения при изучении иностранного языка в классе. Однако, нельзя не учитывать тот факт, что в последние годы кардинально изменилось отношение студентов к процессу познания. Сегодня все чаще можно услышать от них: *If you want to teach us, first you need to reach us*. Сегодня перед педагогами стоит задача подготовки кадров нового поколения, так называемого *global generation*, которое философы называют «сетевыми личностями» [11. С. 67] и которые являются продуктом сетевой среды. Молодые люди активно используют современные способы коммуникации и обработки информации. Стихийная социализация быстро набирает обороты. Если раньше потенциальными источниками информации были несколько человек плюс отечественные учебные средства, радио и телевидение, то сейчас круг общения студентов значительно расширился и составляет в среднем от 100 до 500 пользователей социальных сетей, а носителями информации являются неограниченное количество источников из Интернета. Студенты обладают широким спектром возможностей получать и обрабатывать информацию эффективно: в их распоряжении находятся мобильные телефоны, планшеты и ноутбуки, которые стали неотъемлемыми инструментами образовательного процесса, который сегодня получил название *e-learning* (обучение с использованием сетевых и / или

мультимедийных технологий) [12], или *m-learning* (обучение при помощи электронных и мобильных устройств). Преподаватели вузов понимают, что учебная деятельность студентов качественно меняется. Превращаясь из объекта педагогического воздействия в субъект учебно-профессиональной деятельности, студент учится планировать, организовывать и контролировать эту деятельность. У него формируются навыки саморазвития, самообразования, самоконтроля и самооценки [13. С. 187], то есть самоактуализации. В наше время умение работать с информацией как на родном, так и иностранном языке дает преимущество человеку в любой сфере деятельности, и наоборот, недоступность информации из-за наличия языкового барьера снижает конкурентоспособность [14].

Изменился и взгляд молодежи на свое будущее: если раньше студенты конкретно представляли свои профессиональные интересы и цели (хотели стать экономистами, финансистами и т. д.), то сегодня молодые люди не ограничиваются узкопрофессиональными рамками, они осознают, что в профессии и в жизни им могут понадобиться многие другие навыки. Например, сегодня выпускникам вузов приходится работать со сложными программами и широкоформатными таблицами. Мы видим, что у студентов есть новые потребности, амбиции, ожидания и стремление развития перспективных умений и навыков, которые они смогут использовать в будущем и для формирования которых сегодня создана динамичная информационная среда.

В современных условиях молодежь обладает уникальными возможностями реализовать свой индивидуальный интеллектуальный потенциал в творческих образовательных проектах, кейсах. Главная особенность таких проектов состоит в вовлечении студенческой аудитории в процесс решения социальных проблем в реальных условиях. Анализ большого количества разнопланового материала на английском языке, представленного в виде текстовой, графической, цифровой информации, осуществляется при помощи активного использования современных мультимедийных средств, сетевых социальных серверов Интернета. Создание заинтересованного в решении конкретных проблем студенческого сообщества и организация его взаимодействия помогают не только генерировать новые идеи, но и «формировать креативную среду, в которой каждый

студент самостоятельно выбирает и проектирует свою образовательную траекторию» [11. С. 68].

Однако существует еще целый ряд новых вызовов, которые необходимо обозначить и своевременно работать над их преодолением. Например, студентам не следует рассматривать новые информационные средства и технологии исключительно для общения, развлечения или релаксации. Специалисты отмечают, что трансформация личности в сетевом пространстве становится все более заметной, нарушается целостность знания. Для молодых людей все больше характерно фрагментарно-клиповое сознание, они перестают чувствовать необходимость создания целостной картины мира. Отдельные фрагменты знаний, почерпнутые из Интернета, создают иллюзию пребывания на переднем крае науки и техники, без особого напряжения ума и приложения к этому значительных усилий [11. С. 68]. Выпускникам вузов, которым предстоит решать сложные политические, экономические и социальные проблемы, следует научиться управлять своей деятельностью, осознавать ее результат и своевременно корректировать свою позицию. Активное участие в масштабных международных проектах помогает студентам эффективно взаимодействовать с партнерами в реальном и виртуальном пространстве, общаться как в официальной, так и в неофициальной обстановке с представителями других культур, используя адекватные речевые средства, выбирая нейтральный или профессиональный регистр общения. В процессе коллективной работы обучающиеся учатся вступать в контакт, поддерживать его, проявлять интерес к собеседнику, выражать толерантность, открытость в достижении поставленной цели. Как правило, участники общения вступают в деловые контакты лишь на некоторое время, и чаще всего бывают мало знакомы. Ритуализация социальных контактов осуществляется через использование клише и штампов, а также через поддержание доброжелательности, краткого и прямолинейного стиля общения, который становится визитной карточкой молодежи.

Обучение студентов международным форматам делает российских выпускников более подготовленными к интеграции и международному сотрудничеству. Вуз обязан способствовать развитию социально-воспитательного компонента учебного процесса,

включая участие обучающихся в работе творческих клубов, научных студенческих обществ. Общепрофессиональная направленность курса иностранного языка позволяет отнести его к интегративной модели, предполагающей использование средств иностранного языка для овладения профессионально и социально значимыми элементами предметного содержания, свойственного другим дисциплинам. В условиях интенсивно развивающейся науки и стремительного потока информации важную роль играет курс по межкультурной коммуникации с использованием аутентичных учебных средств, который формирует профессиональную компетентность и ответственный подход студентов к овладению социальными ролями. Позиция студентов в социуме становится более ответственной, а их отношение к окружающей среде более осознанным: экологическая культура рассматривается как часть общей культуры студентов. В образовательном процессе большой вес приобретает умение самостоятельно работать с источниками информации, структурировать и анализировать полученные данные. Преподаватель же является посредником между иноязычной культурой и личностью студента. Его позиция основывается на сотрудничестве со студентом в плане систематизации знаний, а также по формированию умений и навыков, которые сделают выпускника сознательным гражданином и компетентным специалистом в его будущей профессиональной и исследовательской деятельности.

Библиографический список

1. Еловская С.В. Формирование межкультурной коммуникативной компетенции студентов неязыковых вузов // Магия ИННО: новое в исследовании языка и методике его преподавания: Материалы второй научно-практической конференции. М.: МГИМО-Университет, 2015. С. 560–564.
2. Пономарев Р.Е. Образовательное пространство как основополагающее понятие теории образования // Педагогическое образование и наука. 2003. № 1. С. 29–31.
3. Васкина Е.А. К вопросу об организации триединого образовательного пространства в условиях педагогического вуза //

Научный журнал «Современные наукоемкие технологии». 2008. № 6. С. 66–67.

4. Борисенков В.П., Гукаленко О.В., Данилюк А.Я. Поликультурное образовательное пространство России: история, теория, основы проектирования. М.; Ростов н/Д., 2004. 576 с.

5. Заблоцкая О.А. Образовательное пространство как педагогическая категория // Информатика, вычислительная техника и инженерное образование. 2011. № 2 (4). С. 2–14.

6. Николайчук О.А. Экологическое образование как необходимый компонент подготовки экономистов в вузе // Проблемы современного педагогического образования. Серия «Педагогика и психология». 2017. Выпуск 55. Часть 5. С. 201–207.

7. Абишева А.К. О понятии ценности // Вопросы философии. 2002. № 3. С. 139–146.

8. Медведева Е.С. Словарь терминов по теории социальной работы // Электронный ресурс Интернет: <http://voluntary.ru/termin/socialnaja-rozicija.html>.

9. Войтович И.К. Иностранные языки в контексте непрерывного образования: Монография / Под ред. Т.И. Зелениной. Ижевск: Изд-во «Удмуртский университет», 2012. 212 с.

10. Степин В.С. Теоретическое знание. М.: Прогресс-Традиция, 2000. 744 с.

11. Тестов В.А. Сетевые технологии в образовании: новые возможности и проблемы // Web-технологии в образовательном пространстве: проблемы, подходы, перспективы: Сборник статей участников Международной научно-практической конференции. Н. Новгород, 2015. С. 67–70.

12. E-learning // Электронный ресурс Интернет: <https://www.mental-skills.ru>.

13. Путиловская Т.С. Психологический облик студента в 21 веке // Материалы межвузовской научно-практической конференции. М.: АБиК, 2009. С.182–188.

14. Загорюлько Л.П. Языковое образование в современных условиях // Электронный ресурс Интернет: <http://www.dissercat.com/content/yazykovoe-obrazovanie-v-sovremennykh-usloviyakh>.

Сведения об авторе

Обухова Лариса Юрьевна
старший преподаватель
Департамента языковой подготовки
Финансового университета
при Правительстве Российской Федерации
E-mail: lora.yur@mail.ru

УДК 811.161.1'243:371.671

**АКТУАЛЬНЫЕ СОЦИОКУЛЬТУРНЫЕ ПРОБЛЕМЫ
МЕТОДИЧЕСКОГО ПРОЕКТИРОВАНИЯ УЧЕБНОЙ
ЛИТЕРАТУРЫ ДЛЯ ИЗУЧЕНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА
КАК ИНОСТРАННОГО**

В.В. Сафонова

Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова, Москва

В статье рассматриваются актуальные проблемы проектирования учебной литературы для изучения русского языка как иностранного (РКИ) в высшей школе. Автор знакомит с методологией и технологией методического социокультурного анализа учебных изданий как одного из инструментов оценивания их качества, раскрывая причины возникновения культурных неточностей и искажений в представлении России и россиян в них и давая рекомендации по созданию таких учебников по РКИ, которые способствовали бы подготовке иностранных студентов к общению на русском языке как инструменте познания великой культуры, сотрудничества и мира.

Ключевые слова: РКИ, учебная литература, методический социокультурный анализ, социокультурные искажения, межкультурная коммуникация.

**Current Sociocultural Challenges in Designing Educational Materials
for Learning Russian as a Foreign Language**

Victoria Safonova

The article looks at a number of current issues and challenges in designing course books for learning Russian as a foreign language (RLFL). The author introduces an assessment framework and methodology that uses didactically oriented sociocultural analysis as a means of evaluating FLT materials. She then discusses some results of applying this methodology in teaching RLFL, specially focusing on typical cultural inaccuracies and distortions in existing course books, which result from neglecting modern principles for teaching students the Russian language and culture. The paper provides some guidelines for improving the quality of RLFL teaching materials.

Key words: Russian as a foreign language, teaching materials, methodological sociocultural analysis, sociocultural inaccuracies and distortions, intercultural communication.

Среди многих средств обучения иностранным языкам учебник занимает центральное место в педагогическом взаимодействии педагога и обучающихся в условиях иноязычной среды. Между тем к вопросам теории учебника иностранного языка (ИЯ), в том числе и русского как иностранного (РКИ), обращаются крайне редко, при этом в большинстве случаев [1; 2; 3] в центре внимания находятся лишь требования к учебнику как инструменту развития у

обучающихся речевых умений. Более того, разделы о методологии и методике проектирования и конструирования учебной литературы пока не вошли ни в один учебник по методике обучения РКИ. Помимо этого, на отечественной методической карте, за исключением единичных примеров [4], практически отсутствуют работы по методологии и методике оценивания качества учебной продукции, что существенно осложняет работу авторов и издателей учебной литературы и значительно снижает эффективность деятельности преподавателя. Среди многих параметров оценивания качества учебной продукции немаловажную роль играет социокультурная приемлемость содержания учебника. Причем, в случае, если мы обращаемся к учебнику РКИ, нам следует прежде всего задаться следующими вопросами: Способствует ли тот или иной учебник РКИ тому, чтобы в будущем эти иностранные студенты содействовали развитию международных экономических и политических связей России с их странами? Насколько он формирует достоверный образ многоликой России, знакомя с ее культурой, наукой, историей, образом жизни современного россиянина? Вносит ли он достойный вклад в подготовку иностранных учащихся к межкультурному взаимодействию в поликультурном русскоязычном мире?

Для того чтобы ответить на эти вопросы, в научно-исследовательском центре «Еврошкола» был осуществлен социокультурный анализ 50 отечественных учебников и учебных пособий со страноведческой и лингвострановедческой составляющими, изданных или переизданных в 2011–2016 гг. в России. Кстати, следует заметить, что к осуществлению методического социокультурного анализа учебной литературы стали обращаться и другие исследователи [5], которые обратили внимание на наличие достаточно серьезных проблем в проектировании и создании учебной литературы по РКИ, в частности на всевозможные культуроведческие искажения и неточности, ведущие к неадекватным представлениям иностранцев о нашей стране. Именно эти обстоятельства побудили нас обратиться в этой статье к проблемам проектирования учебной литературы по РКИ при отборе социокультурного материала для представления в ней образа России.

Однако каково функциональное назначение социокультурного анализа учебной литературы по РКИ как одного из инструментов

оценивания ее качества? Социокультурный анализ учебных изданий нацелен на:

- определение степени достоверности культурной вербальной и визуальной информации тематико-информационного каркаса учебника / учебного пособия (анализ на предмет отсутствия или наличия в ней культурных / культуроведческих искажений);
- выделение доминирующих ценностных ориентиров в учебных материалах в процессе погружения иностранных учащихся в мир русского языка и культуры при формировании у них коммуникативно-речевых умений;
- констатацию степени реализации или нарушения принципов культуроведческого обогащения коммуникативной практики обучающихся при подготовке их к межкультурной коммуникации в повседневно-бытовой или деловой, или академической сферах общения (подробнее об этих принципах культуроведческого обогащения коммуникативной практики студентов на ИЯ см. [6. С. 490–498]).

С этой целью, во-первых, осуществляется ценностно-ориентационный контент-анализ текстового массива учебной литературы, а также его визуального или визуально-схематического сопровождения. Причем при анализе текстового массива и визуального (в том числе иллюстративного) сопровождения обращается внимание на:

а) их **информационно-образовательную и социокультурную ценность** для подготовки студентов к межкультурному взаимодействию в духе диалога культур, в отказе от «не-диалога» [7];

б) **коммуникативную ценность** текстового и визуального материала для студента с определенным общеевропейским уровнем владения коммуникативной компетенцией, при конкретном варианте изучения ИЯ, в конкретных дидактических условиях и социокультурном контексте взаимодействия родного и иностранного языков.

Во-вторых, проводится анализ личностнообразующего потенциала культуроведчески-ориентированных заданий учебника как способов последовательной подготовки к выполнению на русском языке одной из современных социокультурных ролей:

- а) социокультурный наблюдатель (за невербальным поведением носителей языка при движении от уровня *A1* к уровню *A2*);
- б) коммуникативный этнограф [8] (при движении от уровня *A2* к *B1*);
- в) билингвальный фасилитатор (уровень коммуникативного владения РКИ = *B2*);
- г) кросскультурный медиатор (уровень *B2–C1*);
- д) плюрикультурный (билингвальный) медиатор (уровень *C2*);
- е) билингвальный субъект диалога культур (*C2+*) (подробнее о дескрипторах для оценивания медиативной деятельности студентов см. [9]).

Наиболее трудоемким является ценностно-ориентационный контент-анализ текстового массива и сопровождающего его визуального материала учебного издания, включающий:

1) последовательное определение социализирующего фона у названия учебника, его подразделов, а также текстов на основе социалингвистического, лингвокультуроведческого и лингвостилистического изучения выбора языковой формы его заголовков / подзаголовков, включая определение наличия ценностно-ориентационных смыслов и их характера (с позитивным или негативным социализирующим фоном);

2) изучение «героев» учебного издания (представителей конкретных культурных и субкультурных сообществ, реально существующих или вымышленных), посредством которых у студентов формируется ценностно-ориентационное восприятие представителей различных культурных сообществ, социальных страт, субкультур в России;

3) прогнозирование возможного социализирующего воздействия информационно-тематического наполнения учебника в каждом из его разделов и подразделов.

Однако не следует и преувеличивать результаты первого этапа социокультурного анализа учебной продукции, так как порой сами заголовки и подзаголовки могут быть стилистически нейтральны, например, в учебном пособии Л.И. Москвитиной «В мире новостей» [10]: «Власть и бизнес», «Крупный бизнес», «Малый бизнес». Однако в каждый из разделов этого учебного пособия включен подраздел «Узнайте больше!» с материалами, озаглавленными следующим

образом: «Почему Западу не стоит опасаться позерства г-на Путина» (русский перевод материалов британской газеты «Дейли Мейл») [10. С. 17–18]; «Коррупция: норма жизни» [10. С. 108–109]. Очевидную негативную культуроведческую коннотацию этих заголовков трудно не заметить, более того, в рассматриваемом учебном пособии с завидной повторяемостью доминируют тексты, возводящие в абсолют негативные явления в экономической жизни России. Парадоксально, но факт, что пособия подобного рода в настоящее время обычно создаются не иностранными, а российскими авторами. Попутно заметим, что подобное отношение к подбору материала отсутствует в англоязычной учебной литературе по английскому языку как иностранному – в ней преобладает позитивный образ их стран, хотя коррупция и другие негативные явления там, как мы знаем, также присутствуют.

Следует также сказать, что речь не идет о том, чтобы не затрагивать вообще эти аспекты жизни в России, а о том, как методически работать с подобного рода материалами и не отдавать им доминирующую роль. Более того, в рассматриваемом подразделе «Узнайте больше!» отсутствуют какие-либо учебные задания для студентов, невзирая на их повышенную социокультурную и языковую сложность (в сравнении с материалами других подразделов), что трудно признать методически корректным, особенно при обучении студентов с уровнем *B1*.

Для определения степени вероятности возникновения негативного социализирующего воздействия на мировосприятие студентов при использовании конкретной учебной литературы за анализом социализирующего фона разделов и заголовков / подзаголовков следует методическое изучение социализирующего потенциала всего ее текстового массива и визуального наполнения с целью определения:

- а) ценностно-смысловых акцентов;
- б) интенсивности проявления при чтении и аудировании как позитивных, так и негативных лингвокультуроведческих коннотаций;
- в) социокультурных функций «героев» учебного издания.

В этом случае в комплексе возможно получить более точные представления о ценностных доминантах информационно-тематического наполнения конкретной учебной литературы при

чтении, аудировании, аудиовизуальной и визуальной рецепции и его обсуждении при изучении РКИ, что впоследствии оказывает существенное влияние на эффективность межкультурного сотрудничества выпускников отделений РКИ с представителями русского мира при поиске совместных решений глобальных проблем развития человеческой цивилизации.

Результаты социокультурного анализа учебной литературы по РКИ, проведенного в НИЦ «Еврошкола», вскрыли со всей определенностью наличие в ней существенных культуроведческих искажений в социокультурном портрете России. Так, в учебном курсе «Поехали!» дается следующая псевдокультурная информация: «Студенты-историки говорят, что есть периодический закон лидеров России в XX веке: Николай Второй был с волосами, а Ленин – лысый, Сталин – с волосами, а Хрущев лысый, Брежнев – с волосами, Андропов – лысый, Черненко – с волосами, Горбачев – лысый, Ельцин с волосами» [11. С. 50]. Причем эта информация с портретами упомянутых лидеров взята в рамку, что в учебных изданиях подчеркивает ее важность для студента, но при этом она даже не является частью какого-либо задания. Перед нами пример своеобразного социокультурного суррогата – результата методической несостоятельности авторов учебника, – наглядно демонстрирующий их неуважение к прошлому России и ее лидерам.

На культуроведческие искажения в этом учебнике обратили внимание Л.В. Панова и О.В. Харитонова. «В лексической теме учебника “Поехали!” “Еда” список из 13 имен вегетарианцев заканчивается именем Адольфа Гитлера, чью фотографию авторы разместили между Дж. Байроном и Л.Н. Толстым. Шок от прочитанного может вызывать различные реакции вплоть до отторжения самого учебника» [5. С. 6].

Не менее методически несостоятельными в социокультурном плане являются материалы из учебного пособия «Окно в Россию» [12], в котором используются вымышленные персонажи: француз Филипп, а также мама, папа, сын и дочь семьи Шамсутдиновых. Диалоги или полилоги между ними и Филиппом открывают каждый из разделов учебника и служат основой для отработки лексико-грамматических навыков студентом и речевых умений на материале тем учебного общения. В тексте диалога между Филиппом и дочерью

из этой вымышленной российской семьи [12. С. 49–59] наблюдаются лингвокультурные и культуроведческие искажения. Помимо навязывания языкового жаргона времен 90-х как языковой нормы современного языка («коммуняки» и т. п.), в нем в довольно агрессивной форме транслируются идеи о необходимости физического разрушения памятников времен СССР как символов тоталитаризма, а также субъективное представление о Ленине и о Мавзолее В.И. Ленина («лысый человек с кепкой стоял и указывал дорогу в светлое будущее»; «мавзолей давно уже превратился в аттракцион для туристов. Никто толком и не знает, забальзамированный там Ленин или его коммунисты еще при совке восковым заменили» [там же]). В результате Филипп, который изначально был против разрушения памятников СССР, говорит следующее: «Не буду спорить, ты русская, тебе виднее». Диалог с этим социокультурным суррогатом по замыслу авторов предлагается прослушивать, читать по ролям, вне зависимости от желания студентов. На нем строятся многочисленные лексико-грамматические и стилистические упражнения, постоянно возвращающие в памяти студентов-иностранцев основные мысли и язык текста и стимулирующие их неоднократное воспроизведение. Далее следует текст «Мумия и мавзолей» со всевозможными социокультурными искажениями. Иными словами, стилистически мы имеем традиционную рамочную конструкцию построения текстового массива, используемую в публицистике и в художественной литературе для фокусирования внимания читателя на строго конкретных смыслах-идеологемах. А в рассматриваемом текстовом массиве она фактически является средством манипулирования представлениями студентов о России и ее истории.

Социокультурный суррогат, созданный в некоторых учебных изданиях по РКИ, проявляется не только в вербальном, но и в его соединении с визуальным контекстом. Например, в учебном издании «Русский язык. 5 элементов» авторы явно не видят социокультурных различий между Россией 90-х годов предыдущего столетия и Россией начала нового тысячелетия, что проявляется в выборе образа русского бизнесмена [13]. В нем доминирует пародийно-гротесковое изображение: нарисован мужчина в странном костюме спортивного типа, с цепочками на шее в виде бус, с растопыренными

двумя пальцами (вспомним бандитские сериалы), с пистолетом, с денежными купюрами, вылезаящими из обоих карманов. Студентам предлагается воспроизвести монолог российского «Бориса-бизнесмена», у которого есть дом и вилла на море, машины, жена (блондинка и фотомоделль), которая работает, но это не имеет значения, так как у нее есть «Борис-бизнесмен». Затем студенты по такому же образцу должны дать монолог его жены, и, наконец, студентам предлагается ситуация «Сейчас вы – Борис, но у вас амнезия. Ваши вопросы» и тому подобное. При этом словосочетание «Борис-бизнесмен» является заголовком к визуальным иллюстрациям и тестовому материалу [13. С. 50–51]. Иными словами, в головы студентов насильственно вкладывается этот визуальный и вербальный социокультурный суррогат в процессе развития у них иноязычных речевых умений.

Почему это может происходить у отечественных авторов учебной литературы по РКИ? Дело в том, что авторы целого ряда учебников и учебных пособий не всегда осознают:

а) насколько тот или иной персонаж помогает или наоборот мешает получить культуроведчески приемлемые представления о россиянах, принадлежащих к разным социальным стратам, их стилях жизни и ценностях, культурно-историческом пути страны, национальных лидерах прошлого и настоящего времени;

б) какие именно персонажи или реально существующие типы людей целесообразно вводить в учебное пособие для адресата с конкретным уровнем владения РКИ и для каких целей;

в) каковы различия между разными средствами СМИ и характерными для них типами текстов (например, тексты «желтой» прессы и тексты серьезной качественной прессы), их функциями в коммуникации, их методическим диапазоном для использования в учебной литературе.

К настоящему времени в российских исследованиях укрепляется термин «лингвистическая безопасность» [14; 15; 16], хотя пока еще наличествуют достаточно разные подходы к его трактовке. Возможно, подходит уже и время для поднятия вопроса о лингводидактической безопасности. На занятиях по ИЯ учебник не может не выступать средством формирования некоего культурного пространства, но весь вопрос в том, какими социализирующими

свойствами это пространство будет обладать – позитивными или негативными в плане их влияния на культурно-языковое развитие студента как участника межкультурного общения. Это, в свою очередь, зависит от понимания его авторами своей социокультурной ответственности за тот социализирующий потенциал учебного издания, который будет реализовываться с его помощью на занятиях по РКИ. Касательно учебной литературы под лингводидактической безопасностью предполагается понимать создание таких учебников и учебных пособий, в которых заложены позитивные социализирующие свойства, активизируемые с помощью методического мастерства педагога в учебном процессе при коммуникативном (включая социокультурное) развитии студентов-иностранцев и их подготовке к взаимовыгодному межкультурному партнерству в русском мире и за его пределами.

Изучение поставленного выше вопроса предполагает обращение особого внимания и на коммуникативно-когнитивное развитие студентов-иностранцев средствами РКИ как участников межкультурного общения в глобализированном мире, отягощенном политико-экономическими, культурно-языковыми и геополитическими конфликтами. В этом плане при проектировании учебной литературы по РКИ следует принять во внимание следующие результаты общеметодического экспертного анализа учебных изданий 2011–2016 гг., в которых в большинстве случаев не учитываются:

- принцип обучения РКИ в контексте диалога культур и цивилизаций, подробнее см. [6. С. 492–465]. Например, не формируются умения:

- а) обобщать культурное наследие русского мира и представлять его в других культурных средах;

- б) представлять свою страну и ее культурное наследие на русском языке;

- в) противостоять культурному вандализму, манипулятивным приемам;

- г) понимать общее и специфическое между общепланетарным ядром человеческой культуры и социокультурными особенностями его проявления в конкретном культурно-языковом сообществе;

д) познавать новые культурные сообщества, исходя из их опыта освоения российской культуры, и видеть новые ракурсы своей собственной культуры и ее ценностного наполнения;

- принцип дидактической культуросообразности [6. С. 497], реализация которого предотвращает появление в учебных изданиях РКИ культурных искажений, культурной дезинформации, манипулятивного эффекта учебных материалов;

- принцип создания проблемно-ориентированной образовательной среды, подробнее см. [6. С. 497] (не более 2 % от всего количества заданий в 50 учебных изданиях можно отнести к проблемным коммуникативно-речевым или коммуникативно-когнитивным заданиям, не говоря об отсутствии культуроведческих проблемных заданий и проектов);

- принцип компетентного подхода, учитывающий как общеевропейский, так и российский инновационный опыт в обучении ИЯ;

- принцип лингводидактической опоры на поликультурную среду Интернет (только в 1,5 % от всех заданий в проанализированных печатных изданиях по РКИ осуществляется опора на ресурсы Сети).

В процессе проектирования учебной литературы по РКИ авторам рекомендуется проводить самооценку материалов с помощью социокультурных опросников, пример одного из которых дается ниже.

Принцип диалога культур и цивилизаций

(социокультурный методический вопросник)

1. Насколько система заданий в конкретном издании обеспечивает формирование / развитие коммуникативной компетенции (в единстве всех ее компонентов – языковой, речевой, социокультурной, компенсаторной, информационно-коммуникационной)?

2. Насколько система заданий ориентирована на овладение новой коммуникативной культурой на сопоставительной основе?

3. Каким образом у студентов формируется понимание общего и специфического между общепланетарной вежливостью и канонами вежливости / невежливости в конкретной культурно-языковой среде?

4. Включены ли в число методических заданий те, с помощью которых студент овладевает различными поведенческими схемами взаимодействия в процессе межкультурного общения, причем как с носителями, так и не-носителями языка?

5. Осуществляется ли развитие у студента таких качеств, как критическое мышление, социокультурная наблюдательность, социокультурная непредвзятость / восприимчивость, речевой такт? Осуществляется ли последовательное коммуникативно-когнитивное развитие обучающихся?

6. Существует ли комплекс заданий, целенаправленно готовящих к медиативной деятельности в условиях кросс-культурной / плюрикультурной среды?

7. Насколько четко просматриваются культурные мосты между русской культурой и другими культурами (европейскими и неевропейскими) при подборе культуроведческого тестового и визуального материала?

8. Позволяют ли учебные материалы осуществлять моделирование учебного культурного пространства по принципу расширяющегося круга культур и цивилизаций: от этнических, национальных к региональным, континентальным культурам с включением социальных субкультур, цивилизационных пластов, а также современных геополитических сообществ? Помогает ли этот материал осознать студенту общие тенденции в развитии человеческой культуры и цивилизации?

9. Можно ли прогнозировать, что конкретное учебное издание будет иметь позитивное, а не негативное социализирующее воздействие? Будет ли оно способствовать развитию студентов как билингов, признающих равенство и достоинства различных культур, понимающих историко-культурные корни со-изучаемых языковых сообществ, сознательно овладевающих этикой межкультурного общения, принимающих диалог культур как стиль жизни и действующих социально ответственно в ситуациях межкультурного общения?

10. Существует ли система заданий в предлагаемой учебной литературе, готовящая к разным социальным ролям межкультурного взаимодействия: ролям «коммуникативный этнограф», «кросс-культурный медиатор», «поликультурный медиатор»?

Итак, социокультурный анализ учебной литературы по РКИ позволяет обнаружить существенные культурные / культуроведческие искажения, а также методические погрешности (вызванные пренебрежением к принципам культуроведческого обогащения коммуникативной практики иностранных студентов средствами РКИ), которые значительно снижают ее методический потенциал и препятствуют реализации личностнообразующей функции РКИ как учебной дисциплины. Как одна из частей он выступает вместе с экспертным компетентностным и критериальным анализами учебных изданий по ИЯ в комплексном методическом анализе учебной продукции. Развитие теории оценивания качества учебной литературы на ИЯ и проведение экспериментальных исследований по апробации различных методик и технологий методического анализа являются перспективными и архиважными направлениями, особенно в теории и практике проектирования учебной литературы на ИЯ для подготовки студентов к межкультурному взаимодействию в условиях современного, хотя и глобализированного, но вместе с тем культурно разнообразного мира, который по-прежнему отягощен культурно-языковыми и политико-экономическими конфликтами.

Библиографический список

1. Бим И.Л. Методика обучения иностранным языкам как наука и проблемы школьного учебника. М.: Русский язык, 1977. 288 с.
2. Вятютнев М.Н. Теория учебника русского языка как иностранного. М.: Русский язык, 1984. 144 с.
3. Арутюнов А.Р. Теория и практика создания учебника русского языка для иностранцев. М.: Русский язык, 1990. 168 с.
4. Сафонова В.В. Актуальные проблемы методического анализа качества учебной литературы на иностранном языке // Иностранные языки в школе. 2016. № 10. С. 212.
5. Панова Л.В., Харитоновна О.В. Учебник для преподавания русского языка как иностранного как элемент лингводидактического дискурса преподавателя-русиста // Интернет-журнал «Мир науки» 2016. Том 4. № 6. // Электронный ресурс Интернет: <http://mir-nauki.com/PDF/82PDMN616.pdf>.

6. Диалог культур. Культура диалога. Человек и новые социогуманитарные ценности: коллективная монография / Отв. ред. Л.Г. Викулова, Е.Г. Тарева. М.: НЕОЛИТ, 2017. 424 с.
7. Каган М.С. Мир общения. Проблема межсубъектных отношений. М.: Политиздат, 1988. 319 с.
8. Barro A., Jordan S., Roberts C. Cultural Practice in Everyday Life: The Language Learner as Ethnographer. Language Learning in Intercultural Perspective. Cambridge: Cambridge University Press, 1998. P. 76–97.
9. CEFR Illustrative Descriptors. Extended Version 2016. Pilot Version for Consultation. Strasbourg: Language Policy Unit, 2016. 104 p.
10. Москвитина Л.И. В мире новостей: Учебное пособие по развитию навыков аудирования на материале языка средств массовой информации (продвинутый этап). Ч. 2. СПб.: Златоуст, 2013. 203 с.
11. Чернышев С., Чернышева А. Поехали! Русский язык для взрослых. Базовый курс. Т. 2. 3-е издание. СПб.: Златоуст, 2015. 192 с.
12. Скороходов Л.Ю., Хороходина О.В. Окно в Россию: Учебное пособие по русскому языку как иностранному для продвинутого этапа: в 2 ч. Часть первая. 2-е изд., перераб., доп., испр. СПб.: Златоуст, 2012. 192 с.
13. Эсмантова Т.Л. Русский язык. 5 элементов. Уровень А1 (элементарный). СПб.: Златоуст, 2011. 320 с.
14. Халеева И.И. Лингвистическая безопасность России // Вестник Российской Академии наук. 2006. Т. 76. № 2. С. 104–111.
15. Жигалев Б.А., Устинкин С.В. Лингвистическая безопасность как фактор обеспечения устойчивого развития Российской Федерации // Власть. 2015. № 10. С. 32–41.
16. Трофимова Г.Н. Лингвистическая безопасность: к проблеме толкования // Вестник РУДН. Серия «Русский и иностранные языки и методика их преподавания». 2012. № 1. С. 24–29.

Сведения об авторе

Сафонова Виктория Викторовна
доктор педагогических наук, профессор,
зам. декана по учебно-методической работе,
профессор кафедры лингвистики, перевода
и межкультурной коммуникации
факультета иностранных языков и регионоведения
МГУ им. М.В. Ломоносова
E-mail: euroschool@mail.ru

РЕЦЕНЗИИ

Актуальные направления контактной вариантологии: английский язык в Восточной Азии

И.Н. Кабанова

Нижний Новгород

Рецензия на монографию: Федоров В.В. Восточноазиатский английский: язык и менталитет: Монография. Петропавловск-Камчатский: Изд-во КамГУ им. Витуса Беринга, 2016. 200 с.

Рецензируемая монография [1] посвящена особенностям функционирования английского языка в инокультурной среде. Она выполнена в рамках активно развивающегося в последние годы направления языкознания, получившего название *World Englishes Paradigm* в зарубежной лингвистике [2. С. 209–212] и «контактная вариантология» в работах – отечественных филологов [3; 4]. Возникновение нового учения было обусловлено беспрецедентным распространением английского языка на планете, которое он получил в XX столетии, преодолев границы территорий своего традиционного существования и овладев регионами, жители которых никогда им ранее не пользовались. Через английский язык современный европеец имеет возможность познакомиться с культурами мира, порой даже самыми экзотическими, а представители неевропейских культур получают возможность познания европейской ментальности, особенностей жизни и быта.

Важным направлением контактной вариантологии является изучение процессов адаптации английского языка в новых социокультурных условиях, учитывающее менталитет того народа, который избрал его в качестве средства межкультурного взаимодействия [5. С. 5]. Ученые отмечают, что «несмотря на процессы глобализации, которые приводят к нивелированию частных лингвокультурных явлений, наблюдается и обратная тенденция – к сохранению национального, культурно-специфического» [6. С. 72]. Подобный подход обусловлен антропоцентризмом современного научного знания и основополагающим представлением *World*

Englishes Paradigm о глокальном характере английского языка в современном мире, отражающем взаимонаправленный ход языковых процессов, при котором «английский язык влияет на локальные языки, а локальные языки оказывают влияние на английский» [7. С. 10]. Актуальность монографии, таким образом, определяется значительным интересом современного языкознания к исследованию роли антропологического фактора в межкультурном взаимодействии при использовании английского языка в различных социумах и культурах.

Объектом исследования в рецензируемой работе является англоязычный журналистский дискурс восточноазиатских стран. Социально-политическая ориентация печатных СМИ ярко репрезентирует процесс гибридизации английского языка в зоне актуальных межкультурных контактов. Подвижность газетно-журнальной публицистики позволяет отследить ключевые тенденции взаимодействия региональных вариантов английского языка, один из которых является чужим для нации, но своеобразно адаптированным к условиям функционирования в иноязычной культурной среде, что неизбежно влечет за собой определенные изменения в его структуре. Тексты СМИ осмысляются как «часть глобальной функционально-стилистической системы развитых литературных языков, где они сосуществуют друг с другом и отбираются из текстового континуума в зависимости от их соответствия целям и задачам исследователя, которые могут носить общетеоретический, макросоциолингвистический и микросоциолингвистический характер» [8. С. 4–5]. Дискурсивный подход к изучению подобного взаимодействия позволяет уловить наиболее очевидные тенденции этого сложного процесса и определить вектор возможных изменений в языке-интерференте.

В первой главе монографии описываются фундаментальные теоретические положения современной контактной вариантологии, методологические основания выделения из её состава контактной ориентологии и объединения региональных вариантов английского языка стран Восточной Азии в одну группу. В данном разделе работы даётся определение таким ключевым понятиям, как *контактная ориентология*, *языковой вариант*, *диалект*, *модель*, *стандарт*, *норма*, *эндонорма*, *экзонорма*, *энзонорма*, *нормообразующий стандарт*, *нормозависимый стандарт*, а также устанавливается, что одним из

перспективных направлений изучения особенностей региональных вариантов английского языка является анализ их функционирования в различных разновидностях речи.

Основной задачей второй главы является обоснование выбора методологии дискурсивного анализа газетно-журнальных публикаций как более предпочтительной по сравнению с функционально-стилистическим подходом. Данный раздел содержит развёрнутый анализ газетно-журнального дискурса Великобритании и США, который позволяет выявить системообразующие параметры англо-американской газетно-журнальной публицистики и основные механизмы их актуализации, которые в совокупности представляют собой нормообеспечивающий стандарт оформления журналистского текста.

Третья глава посвящена исследованию менталитета восточноазиатских народов и его роли в нативизации англоязычной газетно-журнальной периодики. В этом разделе раскрывается принцип связи менталитета с языком, обозначается специфика восточноазиатского менталитета и исследуются особенности функционирования англоязычной газетно-журнальной публицистики Китая, Японии и Кореи в ситуации кросскультурного контакта. Полученные результаты соотносятся с «центробежным», «центростремительным», «умеренно-центростремительным» и «агрессивно-центробежным» характером китайской, японской, южно- и северокорейской периодической печати на английском языке [9. С. 104].

Заключительные главы монографии носят сопоставительный характер. Автор убедительно доказывает, что процесс нативизации англоязычной периодики стран Восточной Азии характеризуется наличием двух взаимонаправленных тенденций: адаптации и резистенции. Анализ обширного эмпирического материала позволяет установить основные вербальные и невербальные проявления, свидетельствующие об адаптационных и резистентных процессах, происходящих в рамках системообразующих параметров журналистского дискурса, которые увязываются с менталитетом восточноазиатских народов.

Научная новизна монографии состоит в том, что в ней с позиций контактной вариантологии проводится комплексный анализ лингвистических и экстралингвистических параметров,

формирующих нормозависимый стандарт оформления англоязычной газетно-журнальной публицистики восточноазиатских стран, который сопоставляется с нормообеспечивающим стандартом англо-американской прессы. Сравнительный анализ подобного рода позволяет глубже понять сущность стандарта регионального английского языка, используемого в определённых сферах деятельности. Он позволяет разграничить представления о стандарте и норме и определить нормативную природу восточноазиатского варианта английского языка, используемого в газетно-журнальных публикациях. Кроме этого, выявление лингвистических и экстралингвистических особенностей оформления восточноазиатской прессы на английском языке позволяет лучше понять менталитет народов этой части мира.

Теоретическая значимость исследования заключается в выработке нового видения места и роли газетно-журнальной публицистики среди других разновидностей текстов, в комплексном научном описании лингвистических и экстралингвистических средств формирования стандарта оформления англоязычной восточноазиатской газетно-журнальной публицистики, а также в уточнении понятийного аппарата контактной вариантологии. Полученные данные способствуют дальнейшей теоретической разработке языковых проблем в сфере медийного взаимодействия, в том числе сопоставительных и контрастивных направлений. Распространение представленных научных результатов на другие региональные варианты английского языка содействует дальнейшему развитию контактной вариантологии, политической лингвистики, стилистики, теории текста, теории и практики перевода.

Библиографический список

1. Федоров В.В. Восточноазиатский английский: язык и менталитет: Монография. Петропавловск-Камчатский: Изд-во КамГУ им. Витуса Беринга, 2016. 200 с.
2. Kachru V.V., Smith L. Editorial // World Englishes. 1985. № 4. P. 209–212.
3. Прошина З.Г. Контактная вариантология английского языка – основа для опосредованного перевода // Язык. Культура. Общение: сб.

науч. тр. в честь юбилея заслуженного профессора МГУ им. М.В. Ломоносова С.Г. Тер-Минасовой. М.: Гнозис, 2008. С. 198–207.

4. Основные направления исследований современной контактной вариантологии: Коллективная монография / Под общ. ред. И.Н. Хохловой. Петропавловск-Камчатский: КамГУ им. Витуса Беринга, 2015. 156 с.

5. Вариативность в европейских и восточных языках: межкультурный аспект: Коллективная монография / Под общ. ред. И.Н. Хохловой. Петропавловск-Камчатский: КамГУ им. Витуса Беринга, 2013. 137 с.

6. Плисов Е.В., Зинцова Ю.Н., Кузьмичева А.А. Особенности лексикографирования немецкой диалектной лексики // Вестник Нижегородского государственного лингвистического университета им. Н.А. Добролюбова. 2016. № 33. С. 71–80.

7. Прошина З.Г. Предисловие // Социальные и гуманитарные науки на Дальнем Востоке. 2014. № 2 (42). С. 10.

8. Текст как социокультурный феномен: Коллективная монография / Под общ. ред. И.Н. Хохловой. Петропавловск-Камчатский: КамГУ им. Витуса Беринга, 2014. 216 с.

9. Федоров В.В. Развитие англоязычной газетно-журнальной публицистики восточноазиатских стран в ситуации кросскультурного контакта // Социальные и гуманитарные науки на Дальнем Востоке. 2017. Т. 14. № 1. С. 101–105.

Сведения об авторе

Кабанова Ирина Николаевна
кандидат филологических наук, доцент,
зав. кафедрой английской филологии
НГЛУ им. Н.А. Добролюбова
E-mail: kabanova@lunn.ru

Особенности монологического повествования во французском романе XX века

В.В. Шервашидзе
Москва

Рецензия на монографию: **Балашова Т.В. Монологическое повествование от Марселя Пруста к «новому роману». Монография. Москва: Изд-во ИМЛИ им. А.М. Горького РАН, 2016. 462 с.**

Монография Т.В. Балашовой – «Монологическое повествование от Марселя Пруста к “новому роману”» – посвящена исследованию одного из ключевых явлений французской литературы XX столетия. Методология подхода определяется изменением социокультурного контекста, радикальной сменой парадигм – от масштабности эпических форм повествования к форме монолога, в котором события большой истории воспринимаются сквозь призму индивидуального сознания, «пейзажа души». До настоящего времени эта тема оставалась на периферии современной отечественной науки. Обращение автора к подобной проблематике предопределяет актуальность и научную новизну монографии. Цель исследования – создание фундаментальной базы для углубленного изучения столь сложного и своеобразного феномена, как монологическое повествование, – отражена в структуре монографии, состоящей из десяти глав, открытого финала и приложения.

Приложения представляют огромную практическую и теоретическую значимость. В них представлены материалы черновиков М. Пруста, Л.-Ф. Селина, А. Мальро, Л. Арагона, предоставленные автору парижским Институтом современных текстов и рукописей Национального центра научных исследований Франции, впервые введенные в научный обиход. Неоспоримое свидетельство рукописей помогло исследователю найти новые ракурсы анализа, убедительно аргументировать основные выводы и предположения, «наблюдать» изнутри за «лабораторией писателя». В приложения включены также размышления французских писателей о М. Прусте. В сопоставлении различных позиций намечаются пути осмысления творческих открытий Пруста, рецепция его традиции, предопределившая пути развития французского романа XX века.

Опираясь на труды западных и отечественных ученых, автор монографии подчеркивает дискуссионность понятия психологизм и психологический роман в XX веке. Анализируя трансформацию этого канонического жанра, Т.В. Балашова выявляет его парадигматические особенности – обострение интереса к области подсознательного, к образам-архетипам. Новое содержание, как отмечается в монографии, порождает новую модель психологического романа, в центре которого вытеснение миметического изображения, децентрализованная реальность, «превращающаяся в рефлексии о реальности». В новой модели романа жизнь сознания представлена во всей её сложности, с максимальным приближением к процессу функционирования мысли, «пред-мысли, интуитивных импульсов», выраженных новым принципом повествования – потоком сознания. Это понятие, как верно отмечается в монографии, стало использоваться только в XX веке, «когда воссоздание внутреннего мира человека стало осознаваться как не просто чрезвычайно важной, но основной задачей литературы» [1. С. 21].

Выбор материала для «монографических глав», как отмечает автор, субъективен, но, тем не менее, определяя цели и задачи своего монографического исследования, Балашова подчеркивает, что избранная тема исключает стремление к созданию «истории монологического повествования». Художественные явления, рассмотренные в основных десяти главах, несмотря на их различия, объединены «новизной воссоздания психологического восприятия мира». В монографии освещаются ключевые явления во французском романе на протяжении XX столетия, объединенные обновлением художественного языка и вариативностью форм монологического повествования.

В аналитическом обзоре различных моделей монологического повествования подчеркивается взаимосвязь особенностей изменения парадигмы субъективности – «статуса пишущего субъекта» – и разнообразия эстетических подходов. Неисчерпаемые разновидности внутреннего монолога рассматриваются в монографии как код функционирования новых форм психологизма с его перспективными и перспективными особенностями. Это, прежде всего, система соотношений между внутренним монологом и авторской речью, внутренним монологом и речью рассказчика, внутренним монологом и диалогом. Широкие горизонты монологического повествования

определяются принципом «игровой комбинаторики»: движением от «объективированных форм повествования к монологическим», исповедальным (Ж. Грак, Ж. Перек, С. Жермен), симбиозом монолог / диалог в произведениях таких разных писателей, как А. Мальро и Маргерит Дюрас. В случае с А. Мальро эта система соотношений «воссоздает встречу с Историей»; в романах М. Дюрас – с «испепеляющим безумием» страсти.

Анализируя творчество М. Пруста, Т.В. Балашова отмечает изначальную установку писателя на трансформацию интимно-личного в общезначимое. Особо подчеркивается роль потока сознания в цикле Пруста, воплощающего устремленность «вглубь личности», тяготение к обобщению ощущений внутреннего мира, к созданию человека вне времени и пространства.

М. Пруста называют «лицом-эмблемой французского романа», предопределившим пути развития французской прозы XX столетия, «давшим писателям в руки ключ дешифровки человеческих ощущений» и создавшим новую модель романа, «сосредоточенного на языковой материи» [1. С. 64]. В качестве «прямых» наследников М. Пруста рассматриваются представители нового романа, их рецепция особенностей монологического повествования писателя.

В главе, посвященной А. Жиду – «Стратегия совмещения двойников в произведениях А. Жида» – раскрывается экстремальность эстетических решений писателя, бесконечно менявшего формат монологов. Особенности монологического повествования А. Жида определяются в монографии диалогом двойников авторского «я» внутри монологической речи. Родственное сближение с поэтикой Достоевского, интерес писателя к «пучинам» души обуславливают драматизацию эпизода, поступка, жеста диалога. Такой эстетический подход создает антагоническую прустовскому повествованию модель.

В творчестве Л.-Ф. Селина монологическая речь приобретает самые неожиданные формы за счет введения разговорного языка улицы, арго, неологизмов, архаизмов. «Революционное» реформирование языка, как отмечается в монографии, обусловлено радикальным изменением целей и задач романа – воздействовать не «приключениями» героев, а, используя афоризм Ж. Рикарду, «приключением письма». Новой эстетической программой Селина становится эмоциональное воздействие на читателя при помощи

языковой полифонии. Селин многократно повторял, что изобретенный им «язык» (его «музычка»), в отличие от любого «обычного романа», не повествует, а «заставляет чувствовать». Как верно отмечается в монографии, подлинный бунт Селина начинается не с выбора политической позиции, а с выбора эстетической формы. Его монологическое повествование представляет третий вариант – «особую систему корреляции между лексико-синтаксическим единством и глобальной картиной мира». «Революция» Селина вписывается в определение Jakobson об «осознании автономной эстетической функции поэтических явлений» [1. С. 24]. Селин, навсегда уничтоживший монополию академического литературного языка, открыл новые пути литературы, создал новый язык, новую модель монологического повествования, преодолев правила и каноны литературы. В этом, как верно отмечает Балашова, его типологическая близость с М. Прустом, несмотря на совершенно разные стилистические и методологические особенности их письма.

В монографии подчеркивается не только рецепция традиции М. Пруста в новом и новейшем романе, но и взаимосвязь этих феноменов с идеями структурализма (Ж. Женетт, С. Дубровски, Р. Барт, Ц. Тодоров). Отмечая остроту полемики литературной дискуссии 1950–1960-х годов представителей нового и новейшего романа с теоретиками структурализма, автор анализирует смещение акцентов, обусловивших поиск путей обновления, – усиление первостепенной роли языка, максимальное ослабление сюжета и создание вневременного фона. «Новороманная аура», как отмечается в монографии, оказала огромное влияние на творчество писателей, пришедших в литературу в 1970–1980-е годы. В последних параграфах монографии рассматривается творчество новой плеяды писателей, «вернувшихся» после формальных поисков нового романа к рассказыванию историй, к психологизму, к традиции, но с учетом новых подходов к реальности, слову, памяти, сформированных не только идеями постструктуралистов (Р. Барта, Ж. Лакана, М. Фуко и т. д.), но и эстетикой нового романа.

Анализируя основные тенденции литературы на пороге XXI века, Т.В. Балашова приходит к выводу о рождении новой модели психологического повествования в произведениях Ж.-Г. Леклезю, П. Модино, М. Турнье и др. Эстетика современного монологического повествования определяется в монографии новым

ракурсом видения, в котором принципы психологизма преломляются по законам «непредсказуемой многовариантности».

На основании проведенного исследования автор монографии приходит к основополагающему выводу о роли новаторства М. Пруста во французской литературе XX века: «Движение от Пруста к новому роману и феномену, выраставшему на опыте литературы второй половины XX века, осуществлялось к расширению поля психологизма». Актуализация прустовской традиции – культ искусства, специфика индивидуального сознания, альтернативность восприятия «голосов» объективного мира, таинственное преображение прошлого интуитивной памятью – проявляется в произведениях второй половины XX века, но на новом парадигматическом уровне.

Монография Т.В. Балашовой представляет фундаментальное исследование, охватывающее ключевые явления французской литературы на протяжении столетия. В монографии проработаны огромные пласты материала, представляющие исчерпывающую картину изучения монологического повествования как в отечественной, так и в зарубежной науке. Научная достоверность, аргументированность выводов, новизна и актуальность поставленных в исследовании задач намечают новые перспективы развития современного литературоведения.

Библиографический список

1. Балашова Т.В. Монологическое повествование от Марселя Пруста к «новому роману». Монография. Москва: Изд-во ИМЛИ им. А.М. Горького РАН, 2016. 462 с.

Сведения об авторе

Шервашидзе Вера Вахтанговна
доктор филологических наук,
профессор кафедры русской
и зарубежной литературы
Российского университета дружбы народов, Москва
E-mail: shervash@yandex.ru

ХРОНИКА

Круглый стол, посвященный 95-летию со дня рождения заслуженного деятеля науки Российской Федерации, доктора филологических наук, профессора Ю.М. Скребнева

25 октября 2017 года в Нижегородском государственном лингвистическом университете им. Н.А. Добролюбова состоялся круглый стол, посвященный 95-летию со дня рождения заслуженного деятеля науки Российской Федерации, доктора филологических наук, профессора Юрия Максимовича Скребнева.

С приветственным словом к участникам круглого стола обратился ректор НГЛУ, доктор педагогических наук, профессор Б.А. Жигалев. Во вступительной речи Б.А. Жигалев отметил, что Юрий Максимович Скребнев – крупнейший лингвист XX века, один из основоположников теории коллоквиалистики, автор учебника по стилистике английского языка, привлекающего внимание неординарностью концепции, смелостью научной мысли.

С именем Ю.М. Скребнева связаны более пятидесяти лет становления и развития науки в Нижегородском государственном лингвистическом университете им. Н.А. Добролюбова. Он воспитал несколько поколений студентов и преподавателей, которые почитают и любят Юрия Максимовича за глубокий профессионализм, интеллигентность, эрудицию и щедрость таланта.

В течение более 25 лет (с 1965 по 1992 гг.) Ю.М. Скребнев возглавлял кафедру английской филологии НГЛУ им. Н.А. Добролюбова, под его руководством кафедра заняла одно из ведущих мест среди филологических кафедр специальных вузов: при кафедре была открыта аспирантура, начал действовать специализированный совет по защите кандидатских диссертаций, председателем которого стал Ю.М. Скребнев.

Под научным руководством профессора было защищено сорок пять кандидатских диссертаций; семь из его учеников стали впоследствии докторами филологических наук.

В настоящее время лингвистический университет продолжает традиции, заложенные одним из основателей лингвистической школы Нижегородского государственного лингвистического университета

им. Н.А. Добролюбова доктором филологических наук, профессором, заслуженным деятелем науки Российской Федерации Ю.М. Скребневым. Продолжается сотрудничество с Саратовским национальным исследовательским государственным университетом им. Н.Г. Чернышевского – лингвистической школой доктора филологических наук, профессора, заслуженного деятеля науки РФ О.Б. Сиротининой, с Тверским государственным университетом – Тверской школой филологической герменевтики, основанной профессором Г.И. Богиним, другом и соратником Юрия Максимовича, лингвистической школой Пятигорского государственного университета, Башкирским государственным университетом, в котором Юрий Максимович заведовал кафедрой и где его помнят и любят.

За 24 года вышло 11 сборников научных трудов, регулярно проводятся научные конференции. В прошлом году состоялась 30-я юбилейная конференция «Скребневские чтения».

Научное наследие Юрия Максимовича явилось стимулом для разработки в НГЛУ им. Н.А. Добролюбова широчайшего спектра новых направлений научного поиска – социальной и региональной вариантологии, функционирования языка в условиях новых глобализационных процессов, гендерной лингвистики, политической лингвистики, медиалингвистики, функционирования языка в новой среде интернет-коммуникации, теории коммуникации и коммуникативных стратегий, национально-культурной специфики языкового поведения, методологии когнитивного и прагматического подходов, сопоставительного изучения языков и культур, теории языковой личности в контексте коммуникативной деятельности.

С воспоминаниями об учителе и выдающемся ученом выступили аспиранты Ю.М. Скребнева: канд. филол. наук, доцент В.И. Курышева, канд. филол. наук, доцент А.Н. Кочетков, д-р филол. наук, профессор Е.С. Гриценко, д-р филол. наук, профессор Н.Ф. Крюкова (Тверской государственной университет). С научными докладами выступили д-р филол. наук, профессор Т.Н. Синеокова, д-р филол. наук С.Е. Рахманкулова.

На круглом столе были вручены дипломы победителям конкурса студенческих научных работ. Тематика работ, участвовавших в конкурсе, посвященном знаменательной дате, отличалась большим разнообразием: взаимодействие языка и

культуры в современном мире, политическая лингвистика, лингвистическая прагматика, стилистика, коллоквиалистика, коммуникативная лингвистика, когнитивная лингвистика, фразеология, межкультурная коммуникация, литературоведение и др.

Победителями конкурса среди студентов-бакалавров стали: 1-е место – Л.А. Архипова (тема НИР «Контрастивный анализ речевого портрета Дональда Трампа и Хилари Клинтон (на материале предвыборной кампании 2016 года)», научный руководитель – канд. филол. наук, доцент И.Н. Кабанова), 2-е место – О.А. Андреева (тема НИР «Влияние визуального облика текста на его прочтение», научный руководитель – канд. филол. наук, доцент Л.П. Воскобойникова), 3-е место – А.В. Шилина (тема НИР «Сопоставительный анализ фразеологических единиц тематической группы “внешность человека” в английском и русском языках», научный руководитель – канд. филол. наук, доцент Л.М. Левина).

В конкурсе научных работ магистрантов отмечены: 1-е место – Н.В. Борисова (тема НИР «Образ России в англоязычном политическом дискурсе», научный руководитель – канд. филол. наук, доцент В.И. Курышева), 2-е место – Ю.М. Гречихина (тема НИР «Семантико-прагматическая помета “насмешливо” в лексикографической синхронии (на материале немецких толковых словарей)», научный руководитель – канд. филол. наук, доцент Е.В. Плисов), 2-е место – Е.Ю. Харитоновна (тема НИР «Лексические маркеры речевого акта “жалоба” в современном английском языке», научный руководитель – канд. филол. наук, доцент И.Н. Кабанова), 3-е место – К.А. Македонская (тема НИР «Вторичное переосмысление фразеологических единиц как способ передачи экспрессивности в неофициальном общении», научный руководитель – канд. филол. наук, доцент Н.Н. Лисенкова).

И.Н. Кабанова

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

Выпуск 41

Редакторы: Н.С. Чистякова
Д.В. Носикова

Лицензия ПД № 18-0062 от 20.12.2000 г.

Подписано в печать 30.03.2018

Формат 60x90 1/16

Печ. л. 15

Тираж 500 экз.

Цена договорная

Заказ 9154

Типография НГЛУ
603155, Нижний Новгород, ул. Минина, 31а