

Министерство образования и науки Российской Федерации

Государственное образовательное учреждение
высшего профессионального образования
**НИЖЕГОРОДСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
ЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ**
им. Н.А. Добролюбова

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

Выпуск 11

Лингвистика и межкультурная коммуникация

Нижний Новгород

2010

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

УДК 81'25 (060.55)

Вестник Нижегородского государственного лингвистического университета им. Н.А. Добролюбова. Вып. 11. Лингвистика и межкультурная коммуникация. – Нижний Новгород: ГОУ ВПО НГЛУ, 2010. – 224 с.

ISSN 2072-3490

Главный редактор

Б.А. Жигалев

Редакционная коллегия:

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

Журнал зарегистрирован в Федеральной службе по надзору в сфере
массовых коммуникаций, связи и охраны культурного наследия.

Свидетельство о регистрации ПИ № ФС77-32158 от 07.06.2008г.

Журнал включен в Перечень ведущих рецензируемых научных журналов и
изданий ВАК РФ по направлениям 10.00.00 - Филологические науки и
13.00.00 - Педагогические науки с 19.02.2010 г.

УДК 81'25 (060.55)

ISSN 2072-3490

© ГОУ ВПО НГЛУ, 2010

Ministry of Education and Science of the Russian Federation

NIZHNY NOVGOROD LINGUISTIC UNIVERSITY

VESTNIK
of Nizhny Novgorod Linguistic University

Issue 11

Linguistics and Cross-Cultural Communication

Nizhny Novgorod

2010

**Vestnik of Nizhny Novgorod Linguistic University. Issue 11.
Linguistics and Cross-Cultural Communication. – Nizhny
Novgorod: Nizhny Novgorod Linguistic University, 2010. – 224 p.**

ISSN 2072-3490

Editor-in-Chief

B.Zhigalev

Editorial Board:

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

ISSN 2072-3490

© ГОУ ВПО НГЛУ, 2010

СОДЕРЖАНИЕ

ЯЗЫК И КУЛЬТУРА

О.В. Байкова (*Киров*)

Этапы развития билингвизма российских немцев Кировской области в ситуации иноязычного окружения 11

О.П. Бурканова (*Саранск*)

Роль фигур противоположности в структурно-смысловой организации немецкого гимна 18

Е.Н. Ветошкина (*Саранск*)

Речевые акты клятвы в немецком языке 27

В.В. Воробьёва (*Тверь*)

Юмористический эффект субстандартных метафор 35

Г.Л. Денисова (*Тольятти*)

Спецификация формы средствами сравнения (на материале немецкого языка) 44

Л.Г. Дуняшева (*Нижний Новгород*)

Отражение гендерных стереотипов в песенном дискурсе диснеевских мультфильмов 54

О.Н. Кушнир (*Сыктывкар*)

Динамика лингвокультурных концептов, вербализуемых заимствованными префиксами и префиксоидами: вопросы типологии и методики лингвокультурологического анализа ... 64

А.О. Лалетина (*Нижний Новгород*)

Английский язык в глобализирующемся мире: определение предмета и перспектив изучения 73

В.В. Фёдоров (*Петропавловск-Камчатский*)

Теоретические основы выделения региональной разновидности восточноазиатского английского языка 81

ПРОБЛЕМЫ ПЕРЕВОДА И ПЕРЕВОДОВЕДЕНИЯ

M. Pursglove (*Reading, Berkshire, England*)
On a New Translation of «Отцы и дети»: Michael Pursglove
(Translator) 89

Е.В. Терехова (*Москва*)
Трудности перевода рекуррентных конструкций в английском
политическом дискурсе 102

ХУДОЖЕСТВЕННЫЙ ТЕКСТ НА ПЕРЕСЕЧЕНИИ КУЛЬТУР

С.Н. Аверкина (*Нижний Новгород*)
Литературные аллюзии в идиллии Т.Манна «Хозяин и
собака» 111

С.Б. Климова (*Нижний Новгород*)
Бунинские переводы из Байрона: притяжение и отталкивание
(человек и Бог в «метафизических» драмах Байрона
«Manfred», «Cain», «Heaven and Earth» – в оригинале и в
переводе) 120

МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ И ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ. АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ

M. Lynch (*Rochester, USA*)
Student Motivation and the Testing Situation: Implications for
Educators and Administrators 130

V. Furmanova (*Saransk*)
Die interkulturelle Hermeneutik im universitären DaF-Unterricht 136

Е.А. Ефимкина (*Нижний Новгород*)
Электронный учебно-методический комплект в системе
дистанционного обучения 143

Е.И. Левит (*Ганновер, Германия*)
Формирование эстетической культуры младших школьников
в дополнительном музыкальном образовании 152

Н.В. Макшанцева (<i>Нижний Новгород</i>) Формирование языковой личности будущего специалиста-лингвиста в высшей школе на основе концептуального подхода	165
Ю.А. Молчанова (<i>Нижний Новгород</i>) Информационно-коммуникационные технологии в обучении иностранному языку студентов неязыкового вуза	171
Е.А. Тенилов (<i>Нижний Новгород</i>) Психолого-педагогическое сопровождение профессионального развития специалистов сферы сервиса	178
 АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ИСТОРИИ И СОЦИАЛЬНОЙ КОММУНИКАЦИИ	
П.А. Ерофеева (<i>Нижний Новгород</i>) Правозащитное лобби как феномен политической культуры США	190
Л.М. Терентий (<i>Москва</i>) Архетип мироустройства и его роль в дипломатической коммуникации	201
 ХРОНИКА	
Международная научная конференция «Исповеди в зеркале. Межконфессиональные отношения в центре Евразии (на примере Волго-Уральского региона – XVIII-XXI вв.)»	217
Конкурс выступлений на японском языке по Приволжскому федеральному округу	220

CONTENTS

LANGUAGE AND CULTURE

Olga Baykova (<i>Kirov</i>) The Main Stages of Development of Bilingualism among Germans of Kirov Region in Foreign-Language Environment	11
Oksana Burkanova (<i>Saransk</i>) Figures of Contract in Shaping the Meaning and Structure of German Hymns	18
Ekaterina Vetoshkina (<i>Saransk</i>) Speech Acts of Oath-Taking in the German Language.....	27
Victoria Vorobyeva (<i>Tver</i>) Humorous Effect of Substandard Metaphors	35
Galina Denisova (<i>Togliatti</i>) Specifying Object Shapes through Comparison (in the German Language)	44
Lilia Dunyasheva (<i>Nizhny Novgorod</i>) Reflection of Gender Stereotypes in the Song Lyrics Discourse of Disney Animation	54
Olga Kushnir (<i>Syktvykar</i>) Development of Linguocultural Concepts Verbalized with Imported Prefixes and Prefixoids: Typology and Methodology of Linguocultural Analysis	64
Alexandra Laletina (<i>Nizhny Novgorod</i>) English in the Globalizing World: Definition Debate and Tendencies of Development	73
Vitaliy Fyodorov (<i>Petropavlovsk-Kamchatsky</i>) Theoretical Background for East-Asian English Differentiation	81

CRITICAL ISSUES IN TRANSLATION THEORY AND PRACTICE

M. Pursglove (*Reading, Berkshire, England*)
On a New Translation of «Отцы и дети»: Michael Pursglove
(Translator) 89

Evgeniya Terekhova (*Moscow*)
Recurrent Constructions in the English Political Discourse:
Difficulties of Translation 102

CROSS-CULTURAL ASPECT OF LITERARY DISCOURSE

Svetlana Averkina (*Nizhny Novgorod*)
Literary Allusions in T. Mann's Idyll "A Man and His Dog" ... 111

Svetlana Klimova (*Nizhny Novgorod*)
Bunin Understanding Byron: Attraction and Repulsion (Man and
God in Byron's "Metaphysical" Dramas "Manfred," "Cain" and
"Heaven and Earth" – in Original Texts and Their Interpretations) 120

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

Martin Lynch (*Rochester, USA*)
Student Motivation and the Testing Situation: Implications for
Educators and Administrators 130

Valentina Furmanova (*Saransk*)
Intercultural Hermeneutics and Its Practical Application in
Teaching University-Level German 136

Elena Efimkina (*Nizhny Novgorod*)
Online Educational Resources for Distance Learning 143

Elena Levit (*Hannover, Germany*)
Developing Aesthetic Appreciation in Elementary School Students
through Supplementary Music Education 152

Natalia Makshantseva (<i>Nizhny Novgorod</i>) A Concept Approach to Developing Language Personality in Language-Major University Students	165
Yulia Molchanova (<i>Nizhny Novgorod</i>) Computer-Assisted Language Learning (CALL) in Training Non- Language Major University Students	171
Evgeny Tenilov (<i>Nizhny Novgorod</i>) Psychological and Educational Resources for Professional Development of Client Service Specialists	178
 CURRENT ISSUES IN HISTORY AND SOCIAL COMMUNICATION	
Polina Erofeeva (<i>Nizhny Novgorod</i>) Human Rights Lobby as a Phenomenon of American Political Culture	190
Liviu Terenty (<i>Moscow</i>) The World Order Archetype and its Role in Diplomatic Communication	201
 CHRONICLE	
Confessions in the Mirror: Inter-Confessional Relations in the Volga and Ural Regions, XVIII century – present	217
Reciting in Japanese: Results of the Volga Federal District Contest	220

ЯЗЫК И КУЛЬТУРА

ЭТАПЫ РАЗВИТИЯ БИЛИНГВИЗМА РОССИЙСКИХ НЕМЦЕВ КИРОВСКОЙ ОБЛАСТИ В СИТУАЦИИ ИНОЯЗЫЧНОГО ОКРУЖЕНИЯ

О. В. Байкова

Вятский государственный гуманитарный университет, Киров

В статье рассматриваются основные этапы становления и развития билингвизма российских немцев в бывшем Советском Союзе, в частности в Кировской области. Кировская область выбрана неслучайно, так как российские немцы здесь не образуют замкнутой общности и не относятся к автохтонным этническим группам, а были депортированы в 1940-х годах XX века из Поволжья, Казахстана, Украины.

Ключевые слова: немецкое национальное меньшинство, немецко-русское массовое, одностороннее, естественное двуязычие.

The Main Stages of Development of Bilingualism among Germans of Kirov Region in Foreign-Language Environment Olga Baykova

The article deals with the main stages of formation and development of bilingualism among Germans living in the former Soviet Union, particularly Kirov Region. Kirov Region was chosen for the study because there Russian Germans do not live as an isolated community or belong to any autochthonous ethnic group, having been deported to Kirov Region in the 1940s from the Volga region, Kazakhstan and Ukraine.

Key words: German national minority, German-Russian mass, one-sided, natural bilingualism.

На территории Кировской области представители немецкого национального меньшинства не образуют замкнутой общности, объединенной в хозяйственном, культурном и языковом планах. Российские немцы представляют собой небольшую по численности этническую группу (по статистическим данным 2002 г. – 1408 человек), рассеянную среди многонационального населения вышеназванного региона. Этнические характеристики у данного населения сохраняются особо, при этом на процесс сохранения традиционного и появление инновационного в их культуре повлиял вынужденный характер переселения, то есть депортация 1940-х гг. Этническая специфика ещё продолжает сохраняться в какой-то мере в

образе жизни, культуре, повседневности, но особенно она проявляется в последнее время в сфере духовной культуры и самосознания. Не образуя более или менее единой общности, члены которой находятся друг с другом в постоянном контакте (в том числе и языковом), немецкие поселенцы Кировской области являются носителями верхненемецких и нижненемецких диалектов.

Поскольку все информанты, согласно полученным данным, владеют русским языком и используют его во всех областях повседневной жизни, можно предположить, что постепенно основным языком для большинства российских немцев становится русский, вытесняя немецкий из многих сфер коммуникации.

Для определения характера немецко-русского билингвизма у российских немцев Кировской области обратимся к исследованиям, проведенным Р. Бони, В. Киршнером, В. Маныкиным, С.В. Смирницкой по отдельным регионам проживания немцев бывшего Советского Союза. Рассматривая билингвизм применительно к немцам бывшего Советского Союза в исторической перспективе, В.Киршнер [1] предлагает различать три стадии билингвизма: 1) стадию индивидуального двуязычия, 2) стадию коллективного двуязычия, 3) стадию массового двуязычия. Выделенные стадии прочно связаны с основными периодами истории российских немцев: первая охватывает предреволюционный период, вторая – период после 1917 г. до начала Великой Отечественной войны, а третья стадия начинается с момента депортации немцев в 1941 г. По мнению С. В. Смирницкой и М.А. Баротова стадия индивидуального двуязычия может быть хронологически продолжена до 1941 г. Эта стадия билингвизма является характерной для старшей возрастной группы российских немцев, родившихся до 1933 г. Именно эти российские немцы родились и жили в немецких поселениях (колониях) как первичных (Mutterkolonien), так и вторичных (Tochterkolonien), представлявших собой достаточно замкнутые общины с немецкими культурными и языковыми традициями, унаследованными от предков. Население таких колоний на юге России, на Украине, в Крыму или в Поволжье, было, как правило, гомогенным в этническом и монолингвальным в языковом плане. Двуязычие, конечно же, в этих колониях имело место, так как немецкие поселения островного типа располагались в иноэтническом и иноязычном окружении, где в качестве контактных языков, кроме

русского, могли выступать украинский (на Украине), татарский (в Крыму и на Волге), грузинский (на Кавказе), башкирский (на Волге) и др. Однако необходимо отметить, что оно носило индивидуальный характер, не охватывая всех членов немецкой общины, большинство которых оставалось монолингвальными [2. С. 49]. Согласно шкале, предложенной Р. Бони, эта стадия в становлении билингвизма у российских немцев связана с преимущественным активным немецким монолингвизмом, а также с активным немецким и пассивным русским (либо иным другим) билингвизмом [3. С. 194].

Стадия коллективного двуязычия характерна для периода с 1941 г., когда немцы, депортированные из старых немецких колоний в северные и восточные регионы – в Сибирь и Среднюю Азию, – оказались на положении национального меньшинства, распыленного по местам депортации и «вкрапленного» в иную этническую и языковую среду. Усвоение контактных языков Сибири и Средней Азии (русского, казахского и др.) оказалось для этнических немцев жизненно необходимым. Именно этот период явился переломным с точки зрения перехода от массового владения родным языком (от монолингвизма) к владению двумя (иногда и тремя) языками (к билингвизму, полилингвизму) практически всеми членами коллектива, т.е. к коллективному билингвизму. Коллективный билингвизм охватил представителей старшего и среднего поколений и стал неотъемлемой частью языковой компетенции и языкового поведения немецкого национального меньшинства в бывшем СССР. Стадии коллективного билингвизма по шкале Р. Бони соответствует состояние активного немецкого и активного русского билингвизма, ставшего типичным для среднего поколения этнических немцев [3. С. 194].

Стадия массового двуязычия, несомненно, характерна для самого позднего (новейшего) этапа истории российских немцев. Эту стадию следует связать с активными миграционными процессами послевоенного периода начиная с середины 1950-х гг., стимулирующими географическое «распыление» этнических немцев по огромным просторам страны и языковую ассимиляцию немецкого национального меньшинства в местах нового обитания, где немцы, как правило, не представляют сколько-нибудь компактной и солидной по численности группы, способной противостоять иноязычной, часто многоязычной, среде. «Поглощение» иноязычной,

чаще всего русскоязычной, средой ведет к растворению немецкоязычного меньшинства в численно преобладающей этнической группе с неизбежной русификацией. Этот процесс происходит повсеместно, особенно интенсивно в городах, и распространяется на лиц всех возрастных групп. Однако особенно сильно подвержены процессу «сплошной русификации» представители младшей возрастной группы, родившиеся после реабилитации немцев уже в новых областях расселения немецкого национального меньшинства. Для этого периода, соответствующего третьей стадии двуязычия, характерен, согласно Р. Бони, пассивный немецкий и активный русский билингвизм (для лиц первой и частично второй возрастных групп), переходящий в активный русский монолингвизм, характерный практически для всех поколений, но в особенности для самого молодого [3. С. 194].

Как отмечает В. А. Манькин, рассмотренное в исторической перспективе соотношение немецкого и русского языков в процессе коммуникации у представителей этнических немцев бывшего СССР обнаруживает следующую тенденцию: от немецкого монолингвизма (с индивидуальным двуязычием) к немецко-русскому билингвизму, охватывающему все большие коллективы, участвующие в коммуникации, и приобретающему массовый характер. От массового билингвизма с преимущественным (активным) владением русским языком очень легкий переход к русскому монолингвизму [4. С. 17].

Согласно Р. Бони, выделяется пять последовательных стадий развития билингвизма у российских немцев Кировской области: 1) активное немецкое моноязычие; 2) активно-пассивное немецко-русское двуязычие; 3) активное немецко-русское двуязычие; 4) пассивно-активное немецко-русское двуязычие; 5) активное русское моноязычие [5. С. 21–22]. В ходе исследования было выявлено, что каждой возрастной группе этнических немцев соответствует определенная стадия билингвизма. Так, большая часть представителей старшей возрастной группы (20 человек из 26) уже прошла две первые стадии билингвизма: активное немецкое моноязычие, активно-пассивное немецко-русское двуязычие, и в настоящее время для представителей данной группы характерно активное немецко-русское двуязычие, что означает активное владение немецким диалектом и русским языком.

Для средней возрастной группы рассматриваемых информантов по шкале Р. Бони типичны две стадии билингвизма: стадия пассивно-активного немецко-русского двуязычия и стадия активного русского моноязычия [5. С. 21–22]. На стадии пассивно-активного немецко-русского двуязычия находятся информанты, которые усвоили немецкий диалект с рождения в семье, однако из-за ограничения сфер применения немецкого языка утратили возможность его использования и в настоящее время только понимают немецкий диалект. Что касается знаний русского языка, то, как показывают результаты исследования, представители данной возрастной группы немцев свободно владеют русским языком и применяют его во всех сферах общения.

Младшая возрастная группа находится на стадии активного русского моноязычия. Абсолютное большинство российских немцев младшей возрастной группы не владеет немецкими диалектами и не использует их в общении. Представители этой возрастной группы изучали или изучают немецкий язык в школе, в университете, на курсах немецкого языка. В данном случае можно говорить о русско-немецком билингвизме, который следует охарактеризовать как индивидуальный, неконтактный, искусственный, вспомогательный тип двуязычия, а это означает, что немецкий язык выполняет функцию иностранного языка.

Исследуемый билингвизм характеризуется как массовый, поскольку русским языком владеют все немцы Кировской области. Немецко-русское двуязычие является односторонним, так как немцы Кировской области выучили русский язык в отличие от русскоязычного населения, которое не владеет немецким языком, поскольку различны функции языковых систем, область их распространения, а также число говорящих на данных языках. По объему использования в различных сферах деятельности язык немецкого меньшинства является монофункциональным языковым образованием (внутрисемейное общение), функционально второй кодовой системой, а контактирующий русский язык, выполняющий максимальную социальную нагрузку в общественной жизни российских немцев является универсальным образованием, функционально первым языком. Немецко-русский билингвизм можно рассматривать как естественный, так как немцы, оказавшись в силу исторических причин на территории Кировской области,

находились в постоянных контактах с русским языком, осваивали его естественным путем, в процессе трудовой деятельности. Немецко-русское двуязычие является субординативным, для которого характерно порождение смешанных высказываний, т.е. российские немцы могут использовать в зависимости от конкретной языковой ситуации попеременно либо свой диалект, либо русский язык.

Таким образом, при проведении социолингвистического обследования российских немцев Кировской области был выявлен ряд обстоятельств, способствующих достаточно высокой степени языковой ассимиляции немецкого населения в пользу русского языка. Наиболее важным представляется то обстоятельство, что в изучаемом регионе нет чистых немецких поселений, так как российские немцы представляют собой небольшую по численности этническую группу, они остаются на уровне одного из национальных меньшинств, рассеянных среди многонационального населения. Вторым важным обстоятельством следует назвать пестрый национальный состав Кировской области, в который входят русские, татары, марийцы, удмурты, белорусы, азербайджанцы, чуваша, немцы, коми и др. Именно это обстоятельство, являющееся следствием сосредоточения здесь полинациональных миграционных потоков послевоенного периода, способствовало превращению русского языка в язык межнационального общения для всех представленных в регионе этнических групп, в том числе и для немцев. Еще одним обстоятельством, не препятствующим языковой ассимиляции этнических немцев рассматриваемого региона, является отсутствие роли институтов, поддерживающих языковую компетенцию в отношении родного языка и способствующих его использованию в повседневной жизни.

Следует также отметить, что развитие основных стадий билингвизма, распределение сфер употребления немецкого и русского языков среди этнических немцев Кировской области, и выбор языка в качестве родного определяется различными экстралингвистическими факторами [6], а именно социально-демографическими факторами, в частности, возрастом, образованием, гендерной принадлежностью информантов, семейными обстоятельствами.

Библиографический список

1. Киршнер В.Т. Словарные заимствования из славянских языков в верхненемецком говоре Кокчетавской области Казахской ССР: Автореф. дис. ... канд. филол. наук. Львов: Изд-во ЛГУ, 1984. 22 с.
2. Смирницкая С.В., Баротов М.А. Немецкие говоры Северного Таджикистана. СПб.: Изд-во РАН, 1997. 120 с.
3. Boni R. Sprachsituationsbesonderheiten beim Kontakt von Sprachsystemen verschiedenen funktionalen Werts // Das Wort. Moskau, Berlin, 1990. S. 194.
4. Манькин В.А. Социолингвистический аспект функционирования диалектов немцев Поволжья: Автореф. дис. ... канд. филол. наук. Саратов: Изд-во СГУ, 1992. 18 с.
5. Бони Р.А. Некоторые особенности немецко-русского билингвизма // Вопросы диалектологии и истории немецкого языка. Омск: Изд-во ОГПИ, 1983. С. 18–24.
6. Сержанова Ж.А. Детерминирующие факторы речевого поведения этнических немцев в ситуации иноязычного окружения: Дис. ... канд. филол. наук. Красноярск, 2007. 178 с.

Сведения об авторе

Байкова Ольга Владимировна
кандидат филологических наук, доцент,
заведующая кафедрой лингвистики и перевода
Вятского государственного гуманитарного университета
E-mail: olga-baykova@yandex.ru

РОЛЬ ФИГУР ПРОТИВОПОЛОЖНОСТИ В СТРУКТУРНО-СМЫСЛОВОЙ ОРГАНИЗАЦИИ НЕМЕЦКОГО ГИМНА

О.П. Бурканова

*Мордовский государственный педагогический институт
им. М.Е. Евсевьева, Саранск*

В статье рассматривается история немецкой гимнологии, прослеживается литургическое употребление гимнов, исследуется функциональный потенциал фигур противоположности в богослужебных песнопениях.

Ключевые слова: гимнология, гимн, псалом, фигуры противоположности, антитеза, хиазм, параллелизм.

Figures of Contrast in Shaping the Meaning and Structure of German Hymns Oksana Burkanova

The article focuses on the history of German hymnology, traces the liturgical use of hymns, and studies the functional potential of figures of contrast in liturgical chants.

Key words: hymnology, hymn, psalm, figures of contrast, antithesis, chiasmus, parallelism.

Церковно-религиозная область функционирования языка в последнее время стала привлекать особое внимание исследователей. Как отмечает И.В. Бугаева, современные исследования направлены на изучение религиозно-проповеднического стиля в рамках теории функциональной грамматики (Л.П. Крысин, О.Н. Крылова, О.А. Прохвятилова, И.М. Гольдберг и др.), на описание некоторых жанров: проповедь, молитва, исповедь, акафист (Н.И. Толстой, И.Ю. Ярмульская, Ф.Б. Людоговский, М.Войтак, Е.В. Плисов, Н.Р. Уразаева и др.), либо на анализ религиозной лексики и религиозных концептов (Н.Д. Арутюнова, Т.А. Иванова, Н.В. Дорофеева и др.) [1]. На рубеже тысячелетий появилось еще одно направление – изучение религиозного дискурса (В.И. Карасик, Е.В. Бобырева, С.С. Сергеева, И.В. Бугаева).

Закономерным представляется интерес к изучению современного языка церковно-религиозных жанров. Одним из таких жанров, представленных в настоящей статье, является церковно-певческий: гимны, псалмы, духовные песни. Статья посвящена исследованию функционального потенциала фигур противоположности в богослужебных песнопениях. Фактическим

материалом исследования послужили немецкоязычные богослужебные песни (воскресные, хвалебные и благодарственные, утренние и вечерние песни, песни во Имя Иисуса), а также хвалебные псалмы [8; 9].

Понятие гимнологии известно с 1710 г., когда она начинает формироваться как наука о литургическом и духовном пении христиан. Гимнология является межпредметной, экуменической и межкультурной наукой, которая связана с такими науками, как догматика, музыка, языкознание, литература, история, этнология. Такой междисциплинарный характер гимнологии предопределяет, как считает Ф. К. Прасль, ее деление на систематическую, формальную, историческую, литургическую и практическую [2].

В немецкой литературе гимн – жанр богослужебной литературы, который тесно связан с богослужением как в католическом, так и в лютеранском варианте. Соответственно, особенностью жанра гимна в Германии является строгое использование канонических текстов, сложившихся либо в период раннего Средневековья (католический вариант), либо в период Реформации (лютеранский вариант). Варьироваться (правда, в строго определенных пределах) могла только мелодия. Это задает особый характер гимнического канона в Германии, в соответствии с которым гимн существует как литературно-музыкальный богослужебный жанр [3]. Как таковой он носит надконфессиональный характер.

Предысторию протестантских гимнов следует искать в народных религиозных песнях, бытовавших еще в средние века в германских землях. Первый Гимнарий (Канционал) был составлен в 1505 г. С начала эпохи Реформации гимн стал важной составляющей лютеранского богослужения. В XVI-XVII вв. здесь часто использовались латинские гимны. Так, в Виттенберге были выпущены печатные сборники гимнов, предназначавшихся для лютеранских церквей, но с католическими латинскими текстами, положенными на музыку Т. Штольцером, Г. Финком, А. фон Бруком, И. Вальтером (*Sacrorum hymnorum liber primus*, 1542); хоровые гимны для вечерни вошли в сборник «*Vesperarum precum officia*» (1540).

С XVI века в лютеранской церкви стали появляться переводы латинских гимнов на немецкий язык, выполненные Мартином Лютером: “Nun komm, der Heiden Heiland”, “Christum wir sollen loben schon”, “Gott Schöpfer, Heiliger Geist” и другие. М. Лютер предложил

ввести общинное пение немецких гимнов (Leisen) на евхаристической службе (Hauptgottesdienst) после градуала, Sanctus и Agnus Dei. Такие гимнические композиции вошли в сборник Вальтера «Geystliche gesangk Buchleyrn» (1524). Вслед за Вальтером эту технику стали применять З. Дитрих, Дуцис, И. Эккард, Г.Л. Хаслер и другие, чьи произведения были напечатаны в «Neue deudsche geistliche Gesenge» (1544) и других сборниках [4].

Представители движения пиетизма выступали за упрощение форм богослужения, но против концертного стиля, за сведение музыкальных жанров к гимнам, написанным в более свободном, соответствующем внутренним чувствам верующих стиле, со скромным органным сопровождением. В 1659 г. теолог из Ростока Г. Мюллер издал сборник «Geistliche Seelen-Musik». В середине XIX века появляются первые певческие книги «Gesangbuch zum gottesdienstlichen Gebrauch» (1829), «Allgemeines Choral-Buch» (1830) с органными композициями Баха, новый официальный сборник песнопений «Deutsches evangelisches Gesangbuch» (1915). В дальнейшем сохраняются принципы издания богослужебных и певческих сборников, выработанные в начале XX века.

Следует подчеркнуть, что для текста гимна значимой является богослужебная функция, а также такие характерные качества, как обособленность конструктивных элементов плана содержания (призывание, наррация, славословие и/или просьба), композиционная целостность поэтической строки без обязательного членения на более мелкие сегменты, зависимость музыкальной композиции от структуры поэтического текста [5]. Междисциплинарный характер гимнологии предполагает разноплановый подход к анализу самого гимна и его структурных элементов.

В текстах гимнов и псалмов используются различные выразительные средства поэтики, такие, как метафора, синонимичный параллелизм, эпитеты, а также стилистические фигуры, которые способствуют организации и структурированию текста, его ритмической соотнесенности и применяются не только с целью украшения гимнографического текста, но и с нравственно-поучительной целью. В данной статье анализируются такие фигуры противоположности, как антитеза и хиазм, в функциональном аспекте – для передачи ими смыслов, значимых для религиозной жизни

человека и привлечения внимания слушателя к фрагментам гимна, репрезентирующим обозначенные смыслы.

В гимнах и псалмах можно отметить насыщенность текста антитестическими высказываниями и структурное разнообразие используемых авторами бинарных оппозиций. Так, в хвалебных и благодарственных песнях были выявлены примеры антитезы, где чаще всего встречаются антонимичные пары *der Himmel – die Erde*, *der Tag – die Nacht*, выраженные именами существительными: *Dein göttlich Macht und Herrlichkeit geht über Himmel und Erden weit*; *Ach nimm das arme Lob auf Erden, mein Gott, in allen Gnaden hin; im Himmel soll es besser werden, wenn ich bei deinen Engeln bin*.

В этих примерах небо говорит нам о Боге, поражая наше зрение своей красотой, величием и гармонией. Здесь, на высоте небесной, находится святое, особенное место всеприсутствия Божия, здесь Его престол. Небо есть также местопребывание ангелов и душ праведников, достигших совершенства. С этого неба Господь приходил на землю, туда Он вознесся и оттуда снова придет судить живых и мертвых. Обозначенная характеристика неба присутствует в компонентах обеих антитез, однако характер ее взаимодействие с другим компонентом существенно отличается: если второй пример являет пример «классической» антитезы с противопоставлением неба и земли (на земле – это «здесь, сейчас и как умею», на небе – это «в будущем, если на то будет милость самого Бога, и с Его помощью во много раз лучше»), то первый пример можно отнести к фигуре синециозиса (один из подвидов антитезы), который позволяет объединять два противоположных явления, подчеркивая при этом всеохватность власти и всепроникаемость действий Бога («Твоя Божественная власть простирается и над небом, и над землей»).

В примере *Gott des Himmels und der Erden, Vater, Sohn und heil'ger Geist, der es Tag und Nacht läßt werden, Sonn und Mond uns scheinen heißt, dessen starke Hand die Welt und was drinnen ist, erhält*, выявленном в утренних песнях, можно наблюдать сразу три антонимичные пары: *Gott des Himmels und der Erden* (Бог неба и земли), *Tag und Nacht* (день и ночь), *Sonn und Mond* (солнце и луна). Бог сотворил небо и землю и *все*, что на них, он создал солнце и луну, день и ночь. Мы видим пример использования синециозиса сразу в трех контекстах, которые таким образом подчеркивают и усиливают главную мысль этого гимна – Бог неба и земли являет Свое

всемогущество, для Него нет ничего невозможного, Его действия способны создать день и ночь, он способен существовать и в том, и в другом, присутствовать одновременно везде и во всем.

Бинарные оппозиции *die Finsternis – das Licht* (тьма – свет), *der Tag – die Nacht* (день – ночь) часто представлены в следующих примерах воскресных, утренних и вечерних песен:

Unser Wissen und Verstand ist mit Finsternis umhüllet, wo nicht deines Geistes Hand uns mit hellem Licht erfüllet.

Nur du, mein Gott, hast keine Rast, du schläfst noch schlummerst nicht; die Finsternis ist dir verhaßt, weil du bist selbst das Licht.

В приведенных примерах свет противоположен тьме, он был сотворен Богом в первый день творения мира. Бог являет Свою власть и над светом, и над тьмой. Бог не только Сам является светом, но и позволяет Своему народу приобщиться к Своей светлой сущности; Он озаряет нас светом Своего лица, свидетельствуя тем самым о Своей благодати и милости. Антитеза в обоих примерах призвана подчеркнуть мысль о «световом» качестве Бога, Его чуждости тьме, способности побороть тьму.

Разновидностью антитезы является хиазм – стилистический прием, при котором ключевые слова-понятия выстроены в синонимичный, антитегический или обратный параллелизм вокруг центральной темы. Примеры хиазма мы наблюдаем в хвалебных, благодарственных, воскресных песнях, а также в псалмах.

В утреннем 67-м псалме (Благодарность за Божие благословение) представлен «зеркальный» хиазм, поскольку содержит дословный повтор тех же слов и мыслей в обратном порядке: *Die Völker sollen dir danken, o Gott, danken sollen dir die Völker alle*. Общей темой здесь является обращение к Богу.

В четвертом псалме (Божия защита в ночи) наблюдается сразу несколько оппозиций, основанных на лексических противопоставлениях: *rufen – erhören* (позвать – услышать), *die Mächtigen – die Frommen* (всемогущие – благочестивые), *Gott – ich* (Бог – я), а также на грамматических: *Gott, erhöre mich – der Herr erhört mich* (Бог, услышь меня – Господь услышит меня), *mein Flehen – deine Gnade* (мои мольбы – твоя милость). Данные члены смысловой оппозиции противопоставляются друг другу в тексте, хотя вне контекста не образуют антонимичные пары.

В указанном псалме мы наблюдаем хиазм, вмещающий в себя синонимичный параллелизм. Джон Брек называет данный прием «концентричным аспектом хиастического параллелизма» [6]. Он говорит о феномене спирали, или винта, который, с одной стороны, производит поступательное движение от строки к строке, с другой, сообщает смысл всему отрывку, фокусируя внимание на его тематическом центре. Схематически это винтовое движение можно проиллюстрировать следующим образом:

A: Wenn ich rufe,

B: erhöre mich,

C: Gott, du mein Retter!

Du hast mir Raum geschaffen, als mir Angst war.

D: Sei mir gnädig, und hör auf mein Flehen!

E: Ihr Mächtigen, wie lange noch schmäht
ihr meine Ehre, warum liebt ihr den Schein
und sinnt auf Lügen?

D': Erkennt doch:

C': Wunderbar handelt der Herr an den Frommen;

B': der Herr erhört mich,

A': wenn ich zu ihm rufe.

В данном примере налицо концентризм хиазма, т.е. способность этой фигуры выполнять более важную функцию, чем противопоставление или сопоставление членов. Тематический центр **E:** Ihr Mächtigen, wie lange noch schmäht ihr meine Ehre, warum liebt ihr den Schein und sinnt auf Lügen? (Сыны мужей, доколе слава моя будет в поругании, доколе будете любить суету и искать лжи?) содержит обращение царя и пророка Давида к врагам и обличение их. Мы наблюдаем вариативный синонимичный повтор в следующих словосочетаниях: *den Schein lieben – auf Lügen sinnen*. Царь Давид изображает себя в «тесноте», а врагов называет «любящими суету и ищущими ложь». Любить суету означает любить мелочное, тщеславное и непрочное. Давид смотрит на восставших на него как на действовавших по тщеславным, властолюбивым расчетам. Однако попытки врагов Давида бесплодны, так как Господь «отделил для Себя святого своего». Под «святым» Давид подразумевает себя, невинного страдальца в переживаемых им бедствиях (по толкованию А. Лопухина). Эта тема по-разному раскрывается от А к А', однако

внутри параллелей вторая их часть везде связана с первой принципом нарастания или уточнения. Так:

A → A': Wenn ich rufe → wenn ich zu ihm rufe (когда я взываю → когда я к Нему взываю).

B → B': Erhöre mich → der Herr erhört mich (услышь меня → Господь услышит меня).

C → C': Gott, du mein Retter! Du hast mir Raum geschaffen, als mir Angst war → wunderbar handelt der Herr an den Frommen (Бог, Ты мой спаситель! В тесноте Ты давал мне простор → удивительно Бог поступает с благочестивыми).

D → D': Sei mir gnädig, und hör auf mein Flehen! → erkennt doch (помилуй меня и услышь молитву мою → одумайтесь и раскайтесь).

Яркий пример хиазма представлен в песнях во Имя Иисуса: Dir leb ich und in dir; in dir will ich auch sterben; Herr, sterben will ich dir, in dir will ich ererben das ewige Himmelreich, das du erworben mir; von dir verklärt will ich dir dienen für und für.

В этом примере практически в каждом фрагменте содержится противопоставление *я – ты*: *я от тебя* получил, *ты мне* дал, *я в тебе* хочу жить, в *тебе я* хочу умереть. В целом, для этого фрагмента характерно наличие двух «проводов» в спирали – *я* и *Бог*, и они находятся друг с другом в тесном сплетении.

Пример содержит также два «микрохиазма», на которых держится хиастическое построение целого фрагмента, где во взаимодействие вступают другие смысловые элементы хиазма:

1. **A → A'**: dir leb ich – will ich auch sterben

B → B': in dir – in dir

2. **A → A'**: in dir - dir

B → B': will ich sterben – Herr, sterben will ich

Здесь взаимодействие двух хиазмов, где последний элемент первого хиазма выступает начальным элементом второго. В первом хиазме *A – A'* *Тебе одному живу и в Тебе живу* сопоставлено со вторым элементом, где *Царство Небесное* есть репрезентант *вечной жизни*. *B – B'* практически дословно повторяют друг друга.

Во втором хиазме в *A – A'* в фокусе – *вечная жизнь*, *вечная* находится в отношениях синонимии с *für und für*. На оси *B – B'* важным является момент сообщения знания и способности к вечной жизни только с помощью разных глаголов: *erwerben – verklären*. В данном примере хорошо просматривается именно не взаимодействие

смысловых осей «я – ты», а наличие одной оси – возможность для человека жить вечно в союзе с Богом.

Подводя итог, хотелось бы обратить внимание на следующие положения. Важнейшие особенности литургической поэзии, отличающие ее от поэзии любого другого рода, определяются ее богослужебной функцией и синкретизмом речевого и музыкального уровней ее интонационной структуры. В западной христианской традиции гимн – литургическое строфическое песнопение со строго метризованным или ритмизованным текстом и особой мелодикой. Особенностью жанра гимна в Германии является строгое использование канонических текстов в католическом и лютеранском вариантах. В соответствии с гимническим каноном Германии гимн существует как литературно-музыкальный богослужебный жанр.

Как для многих богослужебных текстов, так и для текста гимнов, характерно употребление различных фигур противоположности. Анализ использования фигур противоположности в богослужебных песнях показал, что в них встречаются антитетические построения, в которых противопоставляются в семантическом плане слова и выражения. В выявленных богослужебных песнях и псалмах во взаимодействие вступают такие образы как: свет – тьма, небо – земля, Бог – человек, истина – ложь, любовь – ненависть, добродетель – грех, жизнь – смерть. Используя эти образы в фигурах противоположности, авторы гимнов стремятся, с одной стороны, указать на значимость этих явлений для религиозной жизни человека, с другой – привлечь особое внимание слушателя к использованным образам. Частотность и специфика реализации фигур противоположности в религиозных и, конкретно, в богослужебных текстах обусловлена особым вниманием в религиозной сфере коммуникации к диалектическим противопоставлениям, первая часть которых часто обладает онтологическим характером. Вышеназванные бинарные оппозиции, как отмечает Е.В. Бобырева, «представляют собой базовые ориентиры, на которых «покоится» в конечном счете все «здание» ценностей религиозного дискурса» [7]. Обеспечивая фокусировку внимания на важных смысловых элементах высказывания, фигуры противоположности вместе с тем призваны выполнять важную архитектурную функцию – гарантировать сбалансированность структурной основы гимна.

Библиографический список

1. Бугаева И.В. Язык православной сферы: современное состояние, тенденции развития: Автореф. дис. ... докт. филол. наук. М., 2010.
2. Prassl F.K. Hymnologie // Lexikon für Theologie und Kirche. 5. Band. Freiburg im Breisgau: Herder Verlag, 1996. S. 359-362.
3. Жук А.Д. Трансформация жанров оды и гимна в английской, немецкой и французской литературах последней четверти XVIII и XIX вв. // Филологические науки. 2008. № 6. С. 35-43.
4. Москва Ю.В. Гимн // Православная энциклопедия. Т. XI. М.: Церковно-научный центр «Православная энциклопедия», 2006. С. 480-488.
5. Алексеева Г.В. Византийско-русская певческая палеография: Исследование. СПб.: «Дмитрий Буланин», 2007.
6. Брек Дж., прот. Хиазм в Священном Писании. М., 2004.
7. Бобырева Е.В. Модальность как составная часть концептосферы религиозного дискурса // Социальные варианты языка – VI: Материалы межд. науч. конф. Нижний Новгород: НГЛУ им. Н.А. Добролюбова, 2009. С. 75-79.
8. Gesangbuch für evangelisch-lutherische Gemeinden im russischen Reiche. St. Petersburg, 1898.
9. In Gottes Namen fahren wir. Lieder und Gebete für unterwegs / hrgs. vom Ökumenischen Arbeitskreis für Biblische Reisen e.V., Stuttgart, 2009.

Сведения об авторе

Бурканова Оксана Петровна
аспирант кафедры немецкого языка
МГПИ им. М.Е. Евсевьева
E-mail: burkanovao@mail.ru

РЕЧЕВЫЕ АКТЫ КЛЯТВЫ В НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКЕ

Е. Н. Ветошкина

*Мордовский государственный педагогический институт
имени М. Е. Евсевьева, Саранск*

В настоящей статье рассматриваются основные способы выражения речевых актов клятвы в немецком языке, их конвенциональный и ритуальный характер. В качестве результата работы предлагается подборка прагматических клише для выражения иллокутивной функции клятвы в немецком языке.

Ключевые слова: речевой акт, прагматическое клише, клятва, глубинная и поверхностная структуры речевого акта, перформативный глагол.

Speech Acts of Oath-Taking in the German Language Ekaterina Vetoshkina

The article deals with primary ways of expressing oaths in the German language, describing their conventional and ceremonial character and offering a compilation of helpful clichés that can be used for taking an oath in German.

Key words: conventional speech act, pragmatic cliché, oath, way of expressing, performative verb.

Речевые акты клятвы относятся к особой группе так называемых конвенциональных речевых актов, показывающих, насколько говорящий может отвечать за последствия своей речевой деятельности. Конвенциональность речевого акта понимается в данной связи как жестко регламентированная обществом форма речевого действия, набор норм и правил, в рамках которых совершается определенное действие и/или формируется убеждение. В процессе коммуникации в течение определенного времени они переходят в сферу подсознательного использования.

В современной лингвистической литературе конвенция рассматривается как «правило, в соответствии с которым совершается действие, в том числе и речевое, но допускающее изменение со временем или в зависимости от контекста» [1]. В свете данного определения конвенциональные речевые акты связаны в том или ином языке с языковыми и речевыми конвенциями, отражающими нормы речевого взаимодействия носителей языка.

С одной стороны, конвенциональность речевых актов данного типа есть условие успешности реализации данного речевого акта в

определенной коммуникативной форме, дающее речевому акту возможность в силу определенных языковых норм быть декодированным именно таковым. При этом, как правило, структура, связки коммуникативных блоков остаются жестко фиксированными, а содержательное наполнение коммуникативных блоков может меняться в зависимости от ситуации [1]. С другой стороны, совершая определенный конвенциональный речевой акт, эмитент возлагает на себя определенные обязанности перед обществом, перед самим собой, либо перед высшими силами (перед Богом, небесами) [2]. Особой силой обладают в этой связи речевые акты клятвы.

Все клятвы объединяет то, что эмитент, принося какую-либо клятву, давая определенное обещание, присягает на верность и честность той группе людей, к которой он намерен себя причислить. Совершая данные речевые действия, он считает себя принадлежащим выбранной сфере и обязуется полностью подчиняться правилам и требованиям, которые ему предъявляются. Сопровождает произнесение клятвы торжественность, придающая особую действенность совершаемому речевому акту.

Результаты анализа эмпирического материала свидетельствуют о том, что экпликатором речевого акта клятвы является в немецком языке перформатив «schwören». Концептуальное пространство, активируемое в языковом сознании носителей немецкого языка посредством данной лексемы, может быть вербализовано также с помощью других синонимичных ей лексем и прагматических клише. Несмотря на различные способы и средства вербализации речевых актов клятвы в немецком языке, номинатором анализируемого типа речевых актов в глубинной структуре речевого акта является всегда перформатив «schwören». Рассмотрим данный тезис на конкретных примерах - немецкоязычных текстах присяг.

Например, морская присяга, приносимая солдатами императору Вильгельму Второму, была принародной:

Der Fahneneid

Die Eidesformel der Marine

Ich schwöre zu Gott dem Allmächtigen und Allwissenden einen leiblichen Eid, dass ich Seiner Majestät dem Deutschen Kaiser Wilhelm dem Zweiten meinem obersten Kriegsherren, in allen und jeden Vorfällen, zu Lande und zu Wasser, in Kriegs-, und Friedenszeiten, und an welchen Orten es auch immer sei, getreu und redlich dienen, Allerhöchst der

Nutzen und Bestes befördern, Schaden und Nachteilen aber abwenden, die mir vorgelesenen Kriegsartikel und die mir erteilten Vorschriften und Befehle genau befolgen und mich so betragen will, wie es einem rechtschaffenen Soldaten eignet und gebühret. So wahr mir Gott helfe durch Jesum Christum und sein heiliges Evangelium. Amen [3].

Очевидно, что данный текст может рассматриваться как вербальный коррелят речевого акта клятвы, номинатор которого находит своё эксплицитное выражение в его поверхностной структуре - *Ich schwöre*. Пропозициональное содержание данного речевого акта выражается содержанием последующего придаточного предложения и примыкающего к нему простого предложения добросовестного и верного служения своему императору при любых условиях, перед страхом кары Господа Бога, что следует из заключительного предложения. Эта идея является центральной в приведенном тексте присяги. Каждый солдат перед началом службы при императоре был обязан принести присягу, предварительно ознакомившись с морским кодексом и своими будущими обязанностями. Новобранцы выстраивались перед императором, правую руку поднимали вверх, левую клали на знамя и произносили текст присяги, давая клятву перед Богом, призывая его в свидетели. Знамя являлось символом военной чести, символом единства и могущества империи, для солдат - залогом верности императорскому морскому флоту, готовности отдать свою жизнь, поэтому в тексте присяги употреблено прилагательное **leiblich** по отношению к клятве, что значит телесная, физическая клятва.

В качестве следующего примера приводится текст присяги, которую приносили солдаты – уроженцы земли Бавария, также перед Господом Богом. Процедура принятия присяги в Баварии проходила следующим образом: перед рекрутами офицером императорского главнокомандования зачитывалась форма присяги, из текста которой следует, что присяга приносилась не только императору, но также и регенту Баварии принцу Леопольду. Солдатам оглашались требования, которым они обязаны были следовать. В этой связи весь текст присяги можно разделить на два микроречевых акта. Темой первого является требование совершить речевой акт клятвы, а пропозициональным содержанием - ознакомление с правилами несения службы императору. Основным прагматическим клише выступает в данном микроречевом акте конструкция “**Thr sollt**

schwören, dass...», которая несет в себе оттенок модальности долженствования, неуклонности соблюдения всех правил службы.

Второй же микроречевой акт анализируемого текста является непосредственно самим текстом присяги, произносимой новобранцами:

Fahneneid

Preußen

Ich schwöre zu Gott dem Allwissenden und Allmächtigen einen leiblichen Eid, dass ich Sr. Majestät dem König von Preußen Wilhelm II., meinem Allergnädigsten Landesherrn, in allen Vorfällen, zu Lande und zu Wasser, in Kriegs- und Friedenszeiten und an welchen Orten es immer sei, treu und redlich zu dienen, Allerhöchsten Nutzen und Bestes befördern, Schaden und Nachteil aber abwenden, die mir vorgelesenen Kriegsartikel und die mir erteilten Vorschriften und Befehle genau befolgen und mich so betragen will, wie es einem rechtschaffenen, unverzagten, pflicht- und ehrliebendem Soldaten eignet und gebühret.

Protestanten: So wahr mir Gott helfe durch Jesum Christum zur Seligkeit.

Katholiken: So wahr mir Gott helfe und sein heiliges Evangelium

Juden: So wahr mir Gott helfe [3].

Текст данной присяги отличается от текста предыдущей присяги как своим лексическим наполнением, так и используемыми прагматическими клише. Иллокуцией данного акта является речевой акт клятвы, а пропозициональным содержанием – неукоснительное следование выдвигаемым требованиям. И в первом, и во втором микроречевых актах номинатор речевого акта **schwören** эксплицируется в поверхностной структуре высказывания “**Ich schwöre...**”.

Проанализированные тексты присяг можно рассматривать как примеры присяг различного типа.

Следующий тип присяги представляет собой блок присяг, приносимых уже в XX веке – времени весьма противоречивом. На протяжении десяти лет для военнослужащих в Германии были составлены целых три текста обязательных присяг:

1) Vereidigungsformel der Reichswehr vom 18. Februar 1924

Ich schwöre Treue der Verfassung des Deutschen Reiches und meines Heimatstaates *und gelobe*, als tapferer Soldat mein Vaterland und

seine gesetzmäßigen Einrichtungen jederzeit zu schützen und dem Reichspräsidenten und meinen Vorgesetzten Gehorsam zu leisten.

2) Eid der Reichswehr von 1933

Ich schwöre bei Gott diesen heiligen Eid, dass ich meinem Volk und Vaterland allzeit treu und redlich dienen und als tapferer und gehorsamer Soldat bereit sein will, jederzeit für diesen Eid mein Leben einzusetzen.

3) Eid der Wehrmacht von 1934

Ich schwöre bei Gott diesen heiligen Eid, dass ich dem Führer des Deutschen Reiches und Volkes, Adolf Hitler, dem Obersten Befehlshaber der Wehrmacht, unbedingten Gehorsam leisten und als tapferer Soldat bereit sein will, jederzeit für diesen Eid mein Leben einzusetzen [3].

Присяга 1924 г. является одной из первых присяг, освобожденной от церковного смысла. Значимости не придается уже и флагу, он более не являлся символом преданности и верности. Новобранцы присягали на Конституции и клялись честно защищать Родину и ее законы. Результаты анализа практического материала показывают, что пропозициональное содержание текстов данных присяг значительно отличается от пропозиционального содержания первой и второй проанализированных присяг, посредством которых рекруты клялись либо Богом, либо своей честью, либо своей жизнью. Изменения обнаруживаются и в использовании языковых средств. В тексте появляются синонимичные номинатору речевого акта перформативы (**Ich... gelobe + инфинитивная группа с частицей zu**), а также более распространенные прагматические клише.

Текст присяги 1933 г. свидетельствует о том, что содержание присяги опять наполняется религиозным смыслом. Прагматическое клише **“Ich schwöre bei Gott diesen heiligen Eid, dass...+ придаточное предложение с модальным глаголом wollen”** содержит, во-первых, индикатор собственного желания верного служения родине, выраженного модальным глаголом *wollen*, во-вторых, возвращение к традициям своей страны, а именно упоминание Бога. В самом тексте клятвы называется святой (**heilig**), так как в менталитете солдат заложено, что присяга это нечто возвышенное, святое, и нарушение ее грозит смертной карой.

Аналогичный выбор прагматического клише наблюдается и в тексте присяги 1934 г. Однако, пропозициональное содержание данной клятвы иное: рекруты клялись преданно и верно до самой смерти служить Адольфу Гитлеру, главнокомандующему Вермахта.

Непосредственное упоминание имени в тексте присяги можно наблюдать только в присягах, приносимых императору.

Все три текста присяги объединены одной иллокуцией – клятвой, которая выражается эксплицитно в поверхностной структуре всех трех текстов - перформативом «**schwören**».

Интересные данные получаем и в результате анализа текста присяги, приносимой солдатами Австрийской республики:

“Ich gelobe, mein Vaterland, die Republik Österreich, und sein Volk zu schützen und mit der Waffe zu verteidigen;

Ich gelobe, den Gesetzen und den gesetzmäßigen Behörden Treue und Gehorsam zu leisten, alle Befehle meiner Vorgesetzten pünktlich und genau zu befolgen und mit allen meinen Kräften der Republik und dem österreichischen Volke zu dienen” [4].

Данный текст возможно разделить на два микроречевых акта, объединенных одной иллокуцией – клятвой, и выраженных при помощи одного прагматического клише **“Ich gelobe, + инфинитивная группа с частицей zu”**, в котором перформатив «schwören» номинирует речевой акт в глубинной структуре и соотносится с синонимичным ему перформативом **geloben** в поверхностной структуре речевого акта. Пропозициональным содержанием первого микроречевого акта является готовность верно служить своей республике и народу, защищая при помощи оружия. Необходимо заметить, что только в данной присяге содержится упоминание оружия, тогда как в остальных проанализированных присягах данного упоминания нет. Пропозициональное содержание второго микроречевого акта выражается в неукоснительности соблюдения закона республики, в точном выполнении всех требований, предъявляемых к солдату.

Проведенный анализ немецкоязычных текстов присяг, в частности, текстов присяг, приносимых членами правительства при их вступлении в должность, и судебных присяг, показал, что их поверхностная структура представлена разнообразными вербальными средствами:

1) *“Ich schwöre, dass ich meine Kraft dem Wohle des deutschen Volkes widmen, seinen Nutzen mehren, Schaden von ihm wenden, das Grundgesetz und die Gesetze des Bundes wahren werde.”* (Принародно приносится федеральным канцлером при вступлении в должность).

2) *“Ich schwöre, dass ich das Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland und die Verfassung des Landes Hessen sowie alle in Hessen geltenden Gesetze wahren und meine Pflichten gewissenhaft und unparteiisch erfüllen werde, so war mir Gott helfe.”* (Данную присягу дают члены Ландесрата в федеральной земле Гессен).

3) *“Ich schwöre vor Gott, dem Allmächtigen, die Verfassung und die Gesetze des Bundes treu und wahr zu halten; die Einheit, Kraft und Ehre der schweizerischen Nation zu wahren; die Unabhängigkeit des Vaterlandes, die Freiheit und die Rechte des Volkes und seiner Bürger zu schützen und zu schirmen und überhaupt alle mir übertragenen Pflichten gewissenhaft zu erfüllen, so wahr mir Gott helfe.”* (Данную присягу дают члены Бундесрата Швейцарии).

4) *“Ich schwöre, die Pflichten einer ehrenamtlichen Richterin / eines ehrenamtlichen Richters getreu dem Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland und getreu dem Gesetz zu erfüllen, nach bestem Wissen und Gewissen ohne Ansehen der Person zu urteilen und nur der Wahrheit und Gerechtigkeit zu dienen, so wahr mir Gott helfe.”* (Данную присягу произносят присяжные в суде) [5].

Пропозициональным содержанием всех четырех присяг является соблюдение законов и честное исполнение принимаемых на себя эмитентом обязанностей. В текстах первых двух присяг наблюдаем для реализации заданной иллокуции появление прагматического клише **“Ich schwöre, dass + придаточное предложение дополнения”**, в третьей и четвертой - **“Ich schwöre, + инфинитивная группа с частицей zu”**.

Как показал анализ речевых актов клятвы в немецком языке, самым частотным способом выражения иллокуции клятвы является прагматическое клише **“Ich schwöre, dass + придаточное предложение дополнения”**. Прагматическое клише **“Ich schwöre, + инфинитивная группа с частицей zu”** является вторым по частотности употребления прагматическим клише для выражения коммуникативного намерения **“schwören”**.

В целом, можно сделать вывод, что конвенциональный и ритуальный характеры речевых актов клятвы в немецком языке находят отражение и в способах и средствах их выражения. В частности, изменение формы и смысла военных ритуалов в Германии отражается и на изменении пропозиционального содержания текста клятвы военнослужащих. Выбор прагматических клише,

экплицирующих заданную иллокутивную функцию речевого акта, также имеет определенную степень вариативности при их соотнесении с перформативом **schwören**, номинирующим тип речевого акта в его глубинной структуре.

Библиографический список

1. Колтунова М.В. Конвенционализация директивных иллокутивных актов в письменном и устном институциональном общении // Язык. Сознание. Коммуникация. М.: МГУ, Макспресс, 2004. Вып.28. С. 131-141.
2. Bickes H. Theorie der kognitiven Semantik und Pragmatik. Frankfurt am Main: Lang, 2006. S. 134.
3. Beile Werner und Alice. Sprechintentionen // Deutsch als Fremdsprache. Bonn, 2005. S. 47.
4. Früsenhahn S. Der politische Eid. Darmstadt: Wiss. Buchges., 2004. S. 37.
5. Göschel C. F. Der Eid. Berlin, 2006. S. 94.

Сведения об авторе

Ветошкина Екатерина Николаевна
кандидат филологических наук,
доцент кафедры немецкого языка
МГПИ им. М. Е. Евсевьева
E-mail: syrkina@mail.ru

ЮМОРИСТИЧЕСКИЙ ЭФФЕКТ СУБСТАНДАРТНЫХ МЕТАФОР

В.В. Воробьёва

Тверской государственный университет, Тверь

В статье анализируется способ реализации метафорического потенциала субстандартных единиц, с помощью которых происходит формирование смыслов и художественных идей в современной литературе.

Ключевые слова: метафора, рефлексия, субстандарт, юмористический эффект, художественные смыслы и идеи, понимание текста.

Humorous Effect of Substandard Metaphors Victoria Vorobyeva

The article analyses the metaphorical potential of substandard units, which are used to create meaning and ideas in modern fiction, and primary ways of its realization.

Key words: metaphors, reflexivity, substandard, humorous effect, meaning and ideas in fiction, interpretation.

Юмор играет важную роль в восприятии текста читателем. Юмор способствует развитию способности взаимодействия с миром на уровне смысла, ценностно-нравственных категорий. Оказывая психологическое воздействие на читателя, юмор стимулирует позитивное восприятие, оказывает положительное воздействие на усвоение новой информации из текста. «Весь смысл смешного – в недоговорённости и в «ошибке» противоречий. В этом секрет юмора, который помогает жить. За шуткой, юмором стоит прозрение, мудрость» [1].

Исследования показывают, что основными функциями юмора являются: коммуникативная, креативная, гелозоическая (оптимизация психофизиологического состояния человека) и аксиологическая (накопления и передачи социально-исторического опыта). В аксиологической функции юмора реализуется процесс усвоения моделей социального поведения, процесс принятия норм и ценностей на основе интенциональной трактовки понятия смысла (инспирированной концепциями В. Дильтея, Г. Риккерта, М. Вебера, Э. Гуссерля и др.).

«Юмор представляет собой обобщенное отражение действительности, идеальную форму, выраженную на уровне

смыслов, не принадлежащих самому предмету, а выражающих отношение субъекта к значению языковых высказываний, связанных текстов, образов сознания, ментальных состояний и действий» [2]. Юмор также выполняет функцию саморегуляции: в зависимости от контекста деятельности юмор регулирует эмоциональное напряжение человека, а, значит, может подготовить и направить читателя на восприятие новой информации в тексте, формирование смыслов, оптимизируя познавательные процессы и задавая установки на понимание и изучение новой информации из текста. Ни одна современная юмористическая история не обходится без субстандарта. А вот там, где речь идет о трагедии и романтике, для чистоты впечатления сленга иногда избегают.

Вообще отсутствие сленговых слов - несомненный показатель серьезного отношения говорящего к тому, что он рассказывает. Следовательно, когда субстандартные образования обнаруживают себя в художественном тексте, можно говорить о явлении «иррадиации», подробно описанной Ю.М. Скребневым: «так, одна диалектная черта в фонетической системе носителя литературной речи уже создает впечатление нестандартности, недостаточной литературности произношения; одна метафора может способствовать тому, что целый абзац будет восприниматься как характеризующийся образностью и т.д.» [3]. Мы также можем предположить, что субстандартные единицы обладают метафорическим потенциалом, основываясь и на известном утверждении Честертона: “All slang is metaphor, and all metaphor is poetry. If we paused for a moment to examine cheapest cant that pass our lips every day, we should find that they were as rich and as suggestive as so many sonnets” [4].

Под субстандартными метафорами мы понимаем субстандартные образования в совокупности с другими текстовыми средствами в стилистически окрашенном контексте. Уточним, что именно субстандарт в комплексе с другими средствами актуализации художественных смыслов, идей является “генератором” метафоризации в рамках данного феномена.

Очевидно, что такие «субстандартные метафоры» могут являться богатыми источниками юмористического воздействия на читателя. Так, «главной целью использования юмористического сленга является достижение в некотором роде комедийного эффекта. В этом отношении есть мастера, которые особенно хороши в

юмористическом языке, такие как Марк Твен в Америке, Стефен Батлер Ликок в Канаде, Чарльз Диккенс в Англии, Линг Ютанг и Лао Ше в Китае и т.д. Так как юмор снискал внимание стольких многих литературных гениев, можно сказать, что юмор поистине обладает уникальным эффектом» [5].

Юмор не только делает литературные произведения яркими, но и передает эмоциональное состояние героев, их интенции, глубину характера, внутреннюю борьбу и т.п. В результате «субстандартная метафора» предстает как средство понимания содержания текста, а её юмористический эффект – как интенсификатор рефлексивных процессов, направленных на формирование новых смыслов и метасмыслов. Метафора является эффективным средством пробуждения рефлексии как связи между опытом субъекта и осваиваемой им художественной ситуацией. Рефлексия, в свою очередь, понимается как «процесс реактивации и задействования опыта индивида в связи с освоением им представленной в тексте ситуации, ...сама художественность текста есть мера пробуждения рефлексии» [6]. Важно отметить, что субстандарт обладает высокой степенью метафоричности, о чем подробно пишет М.А. Грачёв, выделяя большой процент случаев метафоричности лексики аргю. «Особенностью лексико-семантического кода, - пишет он, - является использование универсальных метафор, при знании кода которых можно понять устойчивые словосочетания» [7]. М.А. Глухова, также отстаивающая метафоричность аргю, выделяет следующие метафорические функции аргю: «1) функция криптолалической конструктивности – создание нового, зашифрованного смысла привычного слова; 2) функция открытия нового – создания лексем, обозначающих такие предметы и явления, для которых нет эквивалентов в литературном языке; 3) функция усиления экспрессии – аргю присущи яркие и эмоционально-окрашенные лексемы, что является его характерной чертой; 4) функция косвенной передачи намерений тесным образом связана с предыдущей функцией – экспрессивно-окрашенное, в большей степени негативно-коннотированное аргю предназначено для выражения критики, упрёка, оскорбления, уничижения и т.д.; 5) функция криптолалического общения – создание своеобразной метафорической коммуникации, побуждающей к ограничению средств выражения и использованию определённых принятых

(закреплённых) средств (добровольный отказ от большого количества лексем “первого”, родного языка с целью общения в рамках арготической лексической системы, побочно проверяя принадлежность реципиента к кругу арготирующих)» [8]. Приведенные функции, являющиеся продуктом сведения функций метафоры и функций арго воедино, позволяют «утверждать о метафорическом характере не только арго, но и субстандартной лексики в целом» [8]. На основе приведённых суждений можно сделать предположение, что субстандартная метафора, являясь способом организации текстовой формы, представляет собой эффективное средство пробуждения рефлексии, а её юмористический потенциал интенсифицирует этот процесс. «Изучая вопросы понимания текста, приходится изучать в первую очередь рефлексии; при этом понятие "рефлексия" выступает как родовое по отношению к "пониманию", однако при этом "понимаемое" как текстовая содержательность (содержание + смысл) шире рефлектируемого текстового материала» [9]. Смыслы "есть" только в рефлексии, только в движении, в потоке коммуникации с человеком и текстом, они являют себя через самих себя, переживаются не через «отражение внетекстовой действительности», а через переживание же, пробуждаемое рефлексией в душе реципиента. Смыслы - не «форма существования материи»: они характеризуются как «данности сознания» [9. С. 67].

В.А. Хомяков, анализируя стилистически маркированный сленговый элемент в литературно-художественном тексте, отмечает большую роль, которую играют сниженные элементы в создании комического эффекта, и выделяет три основных приема создания комического с помощью этих элементов. «Первый прием заключается в том, что автор намеренно включает в речевую характеристику персонажа (персонажей) определенный стилистически и социально маркированный элемент, который должен имплицитно подтвердить социальное положение персонажа (персонажей), но не подтверждает. Комический эффект (сатирический, иронический, юмористический) на уровне речевой реализации возникает в результате стилистических слов, отражающих конфликт между сравнительно высоким социальным положением того или иного персонажа и его лексико-грамматической системой» [10]. Следующим приемом В.А. Хомяков считает авторское комментирование автором стилистически

сниженных элементов, при этом внимание читателя задерживается на этих сленговых выражениях специально. Комический эффект зависит в данном случае от того, как автор комментирует эти выражения. Третьим приемом в создании комического является субъективно-комическое, в которое можно включить остроумие персонажей: каламбуры, игру слов, парадоксы, шутки и т.п., в которых обязательно присутствуют просторечные элементы. Проявление субъективно-комического наиболее ярко происходит в словесных дуэлях, в их острословии [10].

Заметим, что в данной статье отмечается не стилистическая значимость субстандарта и его юмористического эффекта, а акцентируются *преобразующая* и *конструктивно-смысловая* стороны юмористического эффекта субстандартных метафор, то, как юмористический эффект активизирует способность понимать художественные смыслы и идеи.

Приведем несколько фрагментов художественного текста для иллюстрации вышесказанного:

1) *“Jesus,” says his father. “That’s some crazy shit right there”*

“You like it?” asks Alden.

“I like it fine,” says his father. “You?”

“Sure.”

“Not what I was expecting, but still pretty nice. I was convinced it was going to be something else.”

“The Mona Lisa?” asks Alden.

“Hey, don’t be a smart-ass,” says his dad, with his arms folded on his chest, staring at the painting [11.C. 184].

В приведённом отрывке субстандартная лексика помогает создать юмористическую ситуацию благодаря субстандартным образованиям (*crazy shit* – вульгаризм, *smart-ass* – сленг, в некоторых словарях – разговорная лексика), фигурирующим в этом диалоге; автор заставляет нас не только улыбнуться над главным героем (который даже не имеет представления, какую картину он хотел украсть), но и раскрывает суть взаимоотношений Элдена с отцом. Элден иронизирует над главным героем, а последний не обижается. Оба персонажа очень хорошо знают друг друга, несмотря на редкие встречи. Элден привык к недостаткам отца, к его характеру. Субстандартной метафорой автор подчёркивает приятельские взаимоотношения главных героев.

2) *“That’s exactly what we are going to do.*

It’s what you and I, Aldie.

We’re take-control types. You’re sixteen bub – time to show the world what you’re made of” [11. С.178].

Автор вводит в речь Элдена субстандарт (*bub* – сленг/ иногда относят к разг. лексике), что придаёт ей юмористический оттенок. С одной стороны, отец пытается развеселить, успокоить и приободрить сына. С другой стороны, *bub* является частью повтора *You’re sixteen bub ... what you’re made of* и параллельных конструкций *That’s... what we are...It’s what you and I*, которые отражают неуверенность отца в предстоящей незаконной операции. Через созданную автором комичную ситуацию мы узнаём образ и характер персонажа, осознаём и понимаем сложность и неоднозначность эмоций, переполняющих главного героя.

3) *You should have seen how many Botero sculptures, I hauled last week, Aldie...I envy the man. I mean, God bless him, people love his work. I think it’s because these big fat things are so recognizable – which means even dumb fuckers can say, ‘Oh look! It’s a Botero.’* [11. С.168-169].

Данный параграф также насыщен субстандартными единицами, например, сленгизмы *hauled, dumb fuckers*, являются частью пояснения, перифраза. *I think it’s because these big fat things are so recognizable – which means even dumb fuckers can say, ‘Oh look! It’s a Botero.’* Очевидно, что автор, вводя в речь отца Элди сленгизмы, пытается раскрыть натуру и характер мужчины, его потаённые комплексы, которые скрываются за внешней и притворной раскованностью, попытками соответствовать образу авантюриста. Юмористический эффект, который привносит субстандарт, помогает передаче этой идеи. Мужчине хочется, чтобы сын считал его «крутым парнем», настоящим мужчиной, любящим приключения. Псевдорассудительность отца Элди, которая кажется нелепой и противоречивой, выдаёт неуверенность в том, что мужчина разбирается в тех музейных ценностях, которые он перевозит, а так же отец пытается подготовить сына к разговору о том, что он собирается сфальсифицировать ограбление, чтобы продать картину и заработать денег на подарок ко Дню рождения сына. Отец боится реакции Элдена и своей собственной неуверенности в возможности данной аферы.

4) “Does he stop to let you take a piss?” asks the man with spiked hair. “Because Reggie, he doesn’t stop to let me piss.” Alden looks at Reggie, who is smiling with arms folded across his chest.

“He let’s me,” says Alden.

“Well, mister, you’re one lucky bastard,” says the man with spiked hair [11. С. 177].

Главный герой, Элден, подъехав к границе со своим отцом и ожидая проверки грузовика в пограничном пункте, вступает в диалог с двумя французами. Автор вводит пролепсис *Because Reggie, he doesn’t stop to let me piss*, который, в сочетании с субстандартными единицами, а именно сленгом *take a piss*, передает то, как французы открыто и дружественно настроены по отношению к нему, разговаривая с ним, как с давним приятелем, иронизируя, подшучивая над возрастом Элди, также используя смесь противоречивой лексики, такой, как *mister* (используемую при уважительном обращении к кому-либо) и разговорного *lucky bastard*. Такое противопоставление создаёт юмористический эффект, помогающий подчеркнуть дружелюбный настрой по отношению к главному герою.

Рассмотрим теперь процесс, когда юмористический эффект помогает интенсифицировать, усилить конструируемые смыслы (изобразим это схематически для каждого примера):

1. Противопоставление *Jesus* и *crazy shit* создает комический эффект: неожиданность → отец Элдена сам не знал, какую картину он собирается украсть, далее следует ироническое обзывательство *smart-ass* (выскачка, всезнайка), обуславливающее следующий виток рефлексии → главные герои (особенно Элден) очень хорошо знают недостатки друг друга, хорошо понимают друг друга, в приятельских добрых отношениях. → Мужчина понимает, что сын, пожалуй, единственный человек, который с терпением относится к его характеру и поведению. Юмористический эффект субстандарта помогает подчеркнуть близость героев, их взаимовыручку в неожиданных и сложных ситуациях.

2. Субстандарт *bub* → отец старается быть ближе к сыну, ненавязчиво просит у него прощение за случившееся (что он не сразу посвятил сына в свои планы украсть картину), называя Элди «приятель, старина» → пытается казаться смешным → чтобы развеселить мальчика, чтобы он на него не обижался. Юмористический эффект субстандарта в данном коротком отрывке

подчёркивает переживающую, эмоциональную натуру отца, его стремление выпросить прощение у сына.

3. Автор намеренно использует субстандарт *dumb fuckers*, создающий юмористический эффект, отец имеет в виду, что «даже тупые ублюдки узнают, что это Боэтро с первого взгляда» → отец хочет казаться очень начитанным, разбирающимся в искусстве (хотя таковым не является) → главный герой пытается произвести на сына впечатление → чтобы Элди не считал его неудачником и верил в успешность задуманной аферы.

4. Писатель включает в речь французов субстандарт *take a piss*, и *lucky bastard*, при этом противопоставляя уважительное *mister* и *lucky bastard*, что неизбежно ведет к юмористическому эффекту. «А по-маленькому-то он тебя пускает» → возраст Элдена и его серьёзность, видимо, умиляет иностранцев, и они пытаются с ним подружиться, «ну и счастливый же вы ублюдок, мистер» → Незнакомцы пытаются разговорить подростка, приободрить его и указать на дружелюбное отношение к нему, пытаются разговорить мальчика, иронизируя над ним и провоцируя его к открытому разговору. → Вводя юмористический субстандарт в данном случае, автор также акцентирует внимание на характере персонажей: веселый, добрый, жизнерадостный, шутливый.

Таким образом, анализ фрагментов текста показывает, что субстандартные метафоры могут создавать юмористический эффект, тем самым позволяя лучше реализовывать авторский замысел; помогают настроить читателя на адекватное восприятие текста через активизацию рефлексивных процессов, ведущих к формированию смыслов и идей художественных произведений

Библиографический список

1. Финкель И.Л. Юмор творческих личностей // Электронный ресурс Интернет: http://www.esperanto.mv.ru/_ilfinkel/art2-14.html

2. Мусийчук М.В. Аксиологическая функция юмора // Философские науки. М.: Гуманитарий, 2006. С. 91.

3. Скребнев Ю.М. Очерк теории стилистики. Горький: Изд-во Горьковск. пед. ин-та ин. языков им. Н.А. Добролюбова, 1974. С. 137.

4. Gilbert Keith Chesterton The Defendant, NuVision Publications, LLC, 2008. P. 63. // Электронный ресурс Интернет: <http://www.online-literature.com/chesterton/the-defendant/13/>

5. Humor – One Big Characteristic of American Slang // Электронный ресурс Интернет: <http://www.exampleessays.com/viewpaper/1892.html>
6. Системное описание средств метафоризации: Учеб. пособие / Отв.ред. и сост. Н.Ф. Крюкова. Тверь: Твер. гос. ун-т, 2008. С. 3.
7. Грачёв М.А. Происхождение и функционирование русского арго: Автореф. дис. ...докт. филол. наук. СПб., 1995. С. 13-14.
8. Глухова М.А. Метафорические функции арготической лексики // Вестник ТвГУ Сер. Филология. 2008. №17 [77]. С. 154.
9. Богин Г.И. Обретение способности понимать: Введение в герменевтику // Электронный ресурс Интернет: http://www.i-u.ru/biblio/archive/bogin_obretenie/05.aspx
10. Хомяков В.А. Структурно-семантические и социально-стилистические особенности английского экспрессивного просторечия. Вологда: Изд-во Вологодск. пед. ин-та, 1974. С. 80.
11. Lewis Robinson Ride: Haruki Murakami Birthday Stories, a memorial collection, Observer. London: Vintage Books, 2004. P. 165-186.

Сведения об авторе

Воробьева Виктория Викторовна
аспирант кафедры английской филологии
Тверского государственного университета
E-mail: vika_vorobyeva@mail.ru

СПЕЦИФИКАЦИЯ ФОРМЫ СРЕДСТВАМИ СРАВНЕНИЯ (на материале немецкого языка)

Г.Л. Денисова

Волжский университет имени В.Н. Татищева, Тольятти

В статье на материале немецкого языка выявляются возможности спецификации формы средствами сравнения, описываются языковые средства, специализированные на конкретизации формы, выявляются условия указания на форму компаративными единицами, такой специализации не имеющими, определяются «миры», являющиеся источниками эталонов.

Ключевые слова: сравнение, компаративные единицы, способы выражения формы в немецком языке, эталоны формы, источники эталонов формы в немецком языке.

Specifying Object Shapes through Comparison (in the German Language) **Galina Denisova**

The article looks at ways of defining and specifying object shapes through comparison in the German language. The author studies language units used particularly to define and specify object shapes and looks at how comparative units, not directly related to defining shapes, can be used for this purpose, thus determining sources of shape standards in German.

Key words: comparison, comparative units, conditions of specifying object shapes in German, shape standards, sources of shape standards in German.

Отражение в немецком языке представлений о форме практически не изучено, хотя на материале других языков уже предпринимались попытки описания репрезентаций формы в языке. Ю.В. Пинжакова на материале русского языка исследовала модели формирования номинативных единиц с мотивационной семантикой «форма объекта» [1, 2]. К.А. Гилярова описала один из сегментов языковой концептуализации формы физических объектов, выбрав для изучения два способа выражения формы: грамматический (на материале классификаторов) и лексический (на материале прилагательного *круглый*) [3]. Е.Л. Чистякова дала функционально-семантический анализ группы глаголов с семантикой созидания и придания формы на материале английского языка [4]. Л.В. Полубиченко и Ю.В. Гринкевич рассмотрели отражение геометрических пространственных категорий *квадрат/square* и *круг/circle* в русском и английском языках [5, 6].

Целью нашего исследования является выявление возможностей спецификации формы объекта средствами сравнения. Исследование осуществляется на материале немецкого языка. Поставленная цель определила конкретные задачи: выявление компаративных единиц, специализированных на репрезентации формы в немецком языке; выяснение условий, при которых компаративные единицы, не имеющие специализации на репрезентации формы, используются для её уточнения; определение особенностей интерпретации формы объекта средствами немецкого языка; определение фрагментов картины мира, из которых заимствуются эталоны формы.

Материалом исследования послужил корпус компаративных единиц, который был извлечён методом сплошной выборки из одноязычного шеститомного словаря Р. Клаппенбах и В. Штейница [7] и из 20 текстов на немецком языке, представляющих разные *группировки* текстов (в том понимании этого термина, которое представлено в работе В.Г. Костомарова), отличающихся характером и статусом, сферой и тематикой обсуждаемой информации [8. С. 12-13].

Компаративные единицы, используемые для конкретизации представления о форме, характеризуются признаками, выделяющими языковые единицы с семантикой сравнения среди прочих языковых средств. В их составе обнаруживаются элементы, овнешняющие составляющие когнитивного механизма сравнения, для обозначения которых мы вслед за М.Г. Арыновым [9] используем термины «тема», «модуль» и «эталон». «Темой» мы называем представление о сравниваемом, «модулем» – представление о признаке, являющемся основанием сравнения, «эталон» – представление о том, с чем сравнивают. По нашим наблюдениям в структуре компаративных единиц может присутствовать и уточнение области поиска признака-модуля – указание на аспект признака, в области которого осуществляется конкретизация. К уточнениям области поиска признака-модуля мы относим, к примеру, словообразовательный элемент *-formen*, который специализирован на указании на форму как аспект признака, в области которого идёт дальнейшая конкретизация.

Специализация лексем со словообразовательным элементом *-formen* (*-förmig*) на конкретизации представления о форме объекта обуславливается значением указанного словообразовательного элемента, которое определяется следующим образом: ‘eine bestimmte

Form aufweisend' [10], 'in der Form von, gestaltet wie' [7], 'in der Form, äußeren Gestalt wie das im Basiswort Genannte, damit vergleichbar; von Gestalt wie ...; die Form des im Basiswort Genannten habend' [11]. Судя по определениям, словообразовательный элемент *-förmig* (*-formen*) даёт представление о том, что речь идёт о форме, о силуэте, о контурах рассматриваемого объекта, но конкретизация представления о форме даётся в первом элементе прилагательного: *Kurzstieliger, sternförmiger Enzian stand im feuchten Grase des Abhangs* (Th. Mann). *Die Samenkapsel ist herzförmig* (A.K. Koschtschejew). Подтверждением предназначения первого элемента для определения формы объекта служит замещение данной позиции морфемами, объективирующими представление о геометрической форме предмета: *kreisförmig, ovalförmig*. Следовательно, и в прилагательных на *-förmig* (*-formen*) первая позиция предназначена для указания на конкретизируемый признак – модуль. Приведённые выше примеры позволяют проследить, что в данной позиции появляется указание на представление-эталон, ассоциация на которое позволяет конкретизировать форму объекта.

Анализ прилагательных на *-formen* (*-förmig*), как нам кажется, даёт представление об особенностях интерпретации формы объекта средствами немецкого языка. Представление о форме интерпретируются как внешние очертания двухмерного и многомерного объекта в целом: *zwiebelförmig, hufeisenförmig*; как изменчивость внешних очертаний объекта: *gasförmig*; как структурная характеристика объекта: *pulverförmig, staubförmig*; как структурная характеристика поверхности: *schuppenförmig*. Причём фиксируемое перемещение объекта рассматривается как форма движения: *pendelförmig, kreisförmig*, а некоторая упорядоченность объектов как форма их целостности: *tabellenförmig, reihenförmig*.

В целях конкретизации представления о форме, кроме прилагательных на *-formen* (*-förmig*), в немецком языке используются компаративные сложные прилагательные, группа с *wie*, сложные существительные модели «указание на эталон (первая непосредственно составляющая) + указание на тему (вторая непосредственно составляющая)» и указание на эталон (первая непосредственно составляющая) + уточнение области поиска признака (вторая непосредственно составляющая)», синтаксические конструкции, организуемые широкозначными лексемами-

показателями сравнительных отношений (в том числе и глаголами: *erinnern*, *gleichsehen*, словосочетанием *ähnlich sehen*; и прилагательными на *-ähnlich*), немаркированные компаративные конструкции (отличительной особенностью которых является передача сравнительного смысла в условиях отсутствия показателей сравнительных отношений: степеней сравнения прилагательных; союзов и частиц *wie*, *als*, *gleich*; глаголов *ähneln*, *gleichen*; прилагательных *ähnlich*, *gleich* [12]) с «узловым» существительным, немаркированные компаративные конструкции с прилагательными на *-ig*, *-isch*, *-artig*, придаточные ирреального сравнения.

Нами были выявлены обстоятельства, при которых перечисленные языковые средства используются в целях конкретизации представления о форме. Прилагательные на *-formen* (*-förmig*) в силу значения названного словообразовательного элемента являются специализированным средством конкретизации представления о форме объекта: *ringförmig*, *schlauchförmig*.

О том, что компаративное сложное прилагательное и существительное модели «указание на эталон (первая непосредственно составляющая) + уточнение области поиска признака-модуля (вторая непосредственно составляющая)» объективируют представление о форме, свидетельствует вхождение второй непосредственно составляющей сложного слова в тематическую группу «форма»: *tellerflach*, *münzrund*, *schnurgerade*; *Eiform*, *Hufeisenform*, *Kastenform*, *Läuferfigur*.

На основании тематической принадлежности прилагательного, уточняемого группой с *wie*, к обозначениям представлений о форме, можно однозначно утверждать, что компаративная единица используется для конкретизации некоторой формы: *Das Meer war glatt wie Öl* (B. Kellermann). *Sein Mund war rund wie ein Taler* (B. Kellermann). Подобным свидетельством являются также глаголы, в семантическую структуру которых входит смысловой компонент «изменение формы» (*flattern*, *sich runzeln*, *sich kräuseln*, *sich wölben*). Глаголы данной группы обнаруживаются как в компаративных высказываниях, в состав которых входит группа с *wie*, так и в сложноподчинённых предложениях ирреального сравнения: *Zuweilen kräuselte es [das Meer] sich wie Hautfalten* (B. Kellermann). *Zuweilen wölbte es [das Meer] sich lautlos, als atme es* (B. Kellermann).

Принадлежность «узлового» существительного немаркированной компаративной конструкции к тематической группе «форма» также свидетельствует о том, что конкретизируется представление о форме: *Das waren Weidenkörbe in der Form großer Fliegengläser* (B. Kellermann). *Ihre Form ist keulenartig* (A.K. Koschtschejew).

Компаративные высказывания, организуемые широкозначными лексемами-показателями сравнительных отношений, передают информацию о форме в том случае, если в их составе присутствует лексема соответствующей тематической принадлежности в качестве указания на область поиска признака-модуля: *Er ähnelte in der Gesichtsform stark seinem Großvater* (Th. Mann). Вторая непосредственно составляющая глагола *gleichsehen* и семантика глагола в словосочетании *ähnlich sehen* позволяют предположить, что речь идёт об общем впечатлении об объекте, о его форме или размере: *Die Erde ist ein Ball, welcher, weil ja der Beschreiber auf ihm wohnt, einem Brett gleichsieht* [10. С. 1049].

Как правило, языковые опоры, позволяющие определить область поиска признака-модуля, отсутствуют в составе компаративных высказываний, организуемых глаголом *erinnern*. То, что имеется в виду конкретизация представления о форме, выясняется лишь на уровне ассоциативных связей темы и эталона: *Noch einmal sah er das angedunkelte Bild seines Schiffes, den gekappten Bugspriet, der ihn immer an das abgeschnittene Horn eines Hornfisches erinnerte* (S. Lenz). Как правило, не обнаруживаются языковые опоры, позволяющие уточнить область поиска признака-модуля, и в окружении прилагательных на *-ähnlich*: *Seine korallenstockähnlichen Verzweigungen sind dicht gedrängt, rund und glatt* (K. Bickerich-Stoll).

Критерий тематической принадлежности составляющих компаративной единицы как возможных языковых опор, позволяющих уточнить область поиска признака-модуля, не применим в отношении сложных существительных модели «указание на эталон (первая непосредственно составляющая) + указание на тему (вторая непосредственно составляющая)»: *Schneckenfrisur, Stoppelbart, Trichtergrammofon*. Последнее верно также относительно сложных существительных модели «указание на эталон (первая непосредственно составляющая) + уточнение области поиска признака-модуля (вторая непосредственно составляющая)» и

относительно немаркированных компаративных конструкций с «узловым» существительным, если второй элемент модели или «узловое» существительное указывают на часть или элемент объекта: *Adlernase, Ponyfransen, Schafsnase*. То, что в высказывании речь идёт о конкретизации формы, устанавливается лишь на уровне ассоциативных связей представлений о сравниваемых объектах. Вместе с тем в толкованиях значения композитов мы обнаруживаем свидетельства, не позволяющие сомневаться в том, что сравнение осуществляется по сходству формы. Указание на форму как единственное основание сравнения присутствует в 45 % толкований в сделанной нами выборке компаративных существительных и в 12 % толкований в выборке существительных модели «указание на эталон (первая непосредственно составляющая) + уточнение области поиска признака-модуля (вторая непосредственно составляющая)»: *Sternchennudeln – ‘Nudeln in Form von Sternchen’, Tellereisen – ‘flaches, rundes Fangeisen, das auf den Erdboden gelegt wird’*.

Нам представляется, что объективация сходства по форме на уровне ассоциативных связей темы и эталона возможна средствами немаркированной компаративной конструкции, содержащей прилагательное на *-ig* и *-artig*: *Dubourgs altes Gesicht mit der verfältelten, sackigen Haut lächelte verschmitzt, lausbübisich (L. Feuchtwanger). Sie bewegten sich durch einen schlauchartigen Tunnel (K. Frühhauf)*. Наше предположение подтверждается анализом толкований прилагательных на *-ig* и *-artig*, выборка которых была сделана нами по материалам словаря Р. Клаппенбах и В. Штейница. В 20 % интерпретаций прилагательного на *-ig* даётся указание на форму как признак сходства, для прилагательных на *-artig* доля дефиниций, в которых указывается на форму как признак сходства, составляет 46 %: *kugelig – ‘kugelförmig’, strahlig – ‘strahlenförmig angeordnet, radiär’, schnabelartig – ‘schnabelförmig’*.

С целью определения областей-доноров эталонных представлений, к которым носители немецкого языка обращаются для конкретизации представления о форме, мы провели номинативный и концептуальный анализ перечисленных типов компаративных единиц. Для компаративных единиц, конкретизирующих представление о форме, выявляются пять фрагментов картины мира, из которых заимствуются представления-эталонны: мир человека, мир геометрии, мир ботаники, мир животных, мир природных явлений.

При определении представления о форме с помощью компаративных единиц наблюдается регулярное обращение к представлениям из «мира человека». Наиболее обширной группой в рассматриваемой области является сфера представлений о предметах домашнего обихода, к которым мы отнесли **предметы, окружающие человека в повседневной жизни**: *kastenförmig, kofferförmig, glockenförmig; kerzengerade, seidenglatt, sackartig, spindelartig, Ringform, schnurgerade wie ein Lineal, flach wie Tisch, wie gedrehte Wachskerzen, кухонную утварь: kelchförmig, löffelförmig, topfförmig, kesselförmig, trichterförmig, gabelartig, tellerrund, инструменты и приспособления: keilförmig, nadelförmig, knotenförmig, netzförmig, schraubenförmig, sichelförmig, zangenförmig, zahnradähnlich, lanzettähnlich, leiterartig, fadengerade, Stabform, scharf wie eine Sense.*

Менее широко представлена группа представлений о постройках и их элементах: *röhrenförmig, säulenförmig, stufig, terrassenartig, turmartig*. Приведённые примеры свидетельствуют о том, что в качестве эталона привлекаются представления, формируемые в быту в результате контакта с предметами, окружающими человека, прежде всего, в доме. Нами была выделена группа представлений об инструментах и приспособлениях. Но, как можно проследить, речь идёт об инструментах, как правило, присутствующих в любом хозяйстве или широко известных. Малочисленна, но всё же имеет место среди эталонов, заимствуемых из «мира человека», группа представлений об оружии: *schildförmig, schwertförmig, pfeilgerade, stilettförmig*.

В сфере представлений из «мира человека», используемых для конкретизации формы объекта, были обнаружены группы представлений, которые формируются в ходе образовательной деятельности человека. В этой связи следует отметить привлечение представлений о графических изображениях: *o-förmig, streifenförmig, tabellenförmig, u-förmig*. При определении формы объекта довольно интенсивно используются общие геометрические представления, которые формируются в ходе изучения соответствующей дисциплины в рамках школьной программы: *bogenförmig, kegelförmig, kurvenförmig, linienförmig, ovalförmig, sinusförmig, sternförmig, trapezförmig, walzenförmig, rechteckig, pyramidenartig, winkelartig, Kreisform, Spiralförmig, Würfelform, Zylinderform, wie eine Kugel*. От существительных, активизирующих общие геометрические

представления, образуются прилагательные на *-isch*, используемые в компаративных высказываниях для конкретизации представления о форме объекта: *kubisch, quadratisch, sphärisch, zylindrisch, tabellarisch*.

Интенсивность использования геометрических представлений в литературе, предназначенной для лиц, интересующихся техникой, и значимость раздела математики, в котором рассматриваются пространственные отношения и формы, побудила нас выделить данную группу как самостоятельный сегмент в картине мира – «мир геометрии». Вместе с тем нам бы хотелось обратить внимание на то, что приведённые в качестве примера лексемы и подобные им были обнаружены нами в технической энциклопедии «Technik. Kleine Enzyklopädie» (*J. Jentsch, H.-D. Junge, G. Kohblanck, H. Schubert*), рассчитанной на адресата с определёнными знаниями в области геометрии. В литературе, предназначенной для широкой публики, предпочитается выбор эталонов из других «миров»: «мира человека», «мира ботаники», «мира животных», «мира природных явлений».

Из «мира ботаники» в сферу внимания при определении представления о форме объекта попадают, прежде всего, растения, используемые как продукты питания: *knollenförmig, linsenförmig, mandelförmig, olivenförmig, pilzförmig, schotenförmig, wurzelähnlich, knollenähnlich, traubenähnlich, rund wie Kürbis*. В «мире животных» наряду с небольшой группой представлений о животных (*aalförmig, schlangenförmig, schneckenförmig, spinnenförmig, muschelförmig, wurmartig*) в качестве эталонов используются представления об отдельных частях тела животного и человека: *höckerförmig, lippenförmig, rippenförmig, schnabelförmig, schuppenförmig, zungenförmig, rüsselartig, herzähnlich*.

Достаточно немногочисленна группа представлений из «мира природных явлений», привлекаемых в качестве эталона при определении представления о форме объекта: *strahlenförmig, stromlinienförmig, wellenförmig, eisglatt*.

В заключение следует отметить, что разнообразие компаративных единиц, используемых для уточнения формы объекта, свидетельствует об интенсивном обращении к сравнению с целью уточнения данной характеристики. Активное обращение к компаративным единицам как к средству конкретизации формы обусловливается заложенным в механизме сравнения «принципом наглядности», действие которого позволяет адресату самостоятельно

получить требуемое знание о признаке-модуле, опираясь на свой опыт.

Анализ выборки прилагательных на *-formen (-förmig)* позволяет определить область представлений, относимых в немецком языке к форме. В указанную область включаются следующие представления: внешние очертания двухмерного и многомерного объекта, изменчивость внешних очертаний объекта, структурная характеристика объекта, структурная характеристика поверхности, траектория перемещения объекта как форма движения, некоторая упорядоченность объектов как форма их целостности.

Среди компаративных единиц выделяются языковые средства, специализированные на конкретизации формы объекта, и языковые средства, такой специализации не имеющие. Компаративные единицы, не имеющие специализации на конкретизации формы, могут приобретать её за счёт введения в их состав языковых опор, позволяющих определить область поиска признака-модуля.

Субъект сравнения предпочитает черпать эталонные представления из миров близких и хорошо знакомых как ему, так и адресату, и это объяснимо, потому что в противном случае адресант рискует быть непонятым.

Библиографический список

1. Пинжакова Ю.В. Лингвокреативный потенциал вербальной категоризации объектов круглой формы // Вестник Челябинского гос. ун-та. Филология. Искусствоведение. Вып. 26. 2008. №30 (131). С. 112–121.
2. Пинжакова Ю.В. Форма объекта в зеркале русского литературного языка: Автореф. дис. ... канд. филол. наук. Екатеринбург, 2009. 26 с.
3. Гилярова К.А. Радиальная структура значений как инструмент описания полисемии в когнитивной семантике (Семантико-типологическое исследование прилагательного "круглый") // Вестник МГУ. Сер. Филология. 2001. № 5. С. 53-69.
4. Чистякова Е.Л. Фреймовая структура подкласса глаголов со значением обобщенного воздействия (*to form, to create, to model* и др.) // Актуальные проблемы лингвистики и перевода: Межвуз. сб. статей и материалов научн. исследований. Архангельск, 2003. С.47-53.
5. Полубиченко Л.В., Гринкевич Ю.В. Сопоставление культур через пространственно-геометрические концепты // Вестник МГУ. Сер. Лингвистика и межкультурная коммуникация. М., 2006. №4.

6. Гринкевич Ю.В. Восприятие пространства в русскоязычной и англоязычной культурах (на материале пространственно-геометрических концептов *круг* и *квадрат*): Автореф. дис. ... канд. филол. наук. М., 2006. 23 с.

7. Klappenbach R. Wörterbuch der deutschen Gegenwartssprache: in 6 Bänden / Hrsg. R. Klappenbach und W. Steinitz. Berlin: Akademie, 1981-1985. 4578 S.

8. Костомаров В.Г. Наш язык в действии: Очерки современной русской стилистики. М.: Гардарики, 2005. 287 с.

9. Арынов М.Г. Сравнительные конструкции с *wie* и *gleich* в современном немецком языке: Автореф. дис. ... канд. филол. наук. Калинин, 1972. 24 с.

10. Kempcke G. Handwörterbuch der deutschen Gegenwartssprache: in 2 Bd. / unter der Leitung von G. Kempcke. Berlin: Akademie, 1984. 1399 S.

11. Müller W. Duden. Bedeutungswörterbuch / hrsg. u. bearb. von W. Müller. 2., völlig neu bearb. u. erw. Aufl. Mannheim; Wien; Zürich: Bibliograph. Institut, 1985. 797 S.

12. Денисова Г.Л. Компаративные конструкции без показателей сравнительных отношений // Актуальные вопросы романо-германской филологии и методики преподавания иностранных языков: Сборник научных статей. Вып. 1. Тольятти: Тольяттинский филиал СамГПУ, 2000. С. 13-22.

Сведения об авторе

Денисова Галина Леонидовна
кандидат филологических наук, доцент,
зав. кафедрой романо-германской филологии
Волжского университета им. В.Н. Татищева
E-mail: taraksa@mail.ru

ОТРАЖЕНИЕ ГЕНДЕРНЫХ СТЕРЕОТИПОВ В ПЕСЕННОМ ДИСКУРСЕ ДИСНЕЕВСКИХ МУЛЬТФИЛЬМОВ¹

Л.Г. Дуняшева

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

Статья, выполненная в русле лингвокультурологии и лингвистической гендерологии, содержит обзор представлений о мужественности и женственности в песенном дискурсе диснеевских мультфильмов. В ходе анализа текстов песен выявляются и описываются традиционные стереотипные модели конструирования гендера, а также новые эгалитарные мотивы.

Ключевые слова: гендер, гендерный стереотип, песенный дискурс, лингвокультура.

Reflection of Gender Stereotypes in the Song Lyrics Discourse of Disney Animation Lilia Dunyasheva

Based on the insights of cultural anthropology and gender linguistics, the article contains an overview of representations of masculinity and femininity in the discourse of song lyrics in Disney animation films. The analysis reveals traditional stereotypical models of gender construction as well as new egalitarian motifs depicted in the songs.

Key words: gender, gender stereotypes, song discourse, linguistic culture.

Песенный дискурс долгое время не составлял отдельного предмета исследований в лингвокультурологии, хотя песня несет в себе значительный потенциал для выявления и рассмотрения культурных концептов, в том числе гендера. В отличие от лирической поэзии и других видов стихотворного дискурса, песня, будучи относительно простой по форме и содержанию, быстро реагирует на социальные колебания, мгновенно отражая смену культурных ценностей и ориентиров. Эта особенность песенного дискурса делает его ценным практическим материалом для выявления динамики изменений в полоролевой дифференциации общества [1,2].

Огромная воздействующая сила песни заключается в ее креолизованном характере. Под креолизованным текстом принято понимать сложное лингвосемантическое сообщение, в

¹ Работа выполнена при финансовой поддержке АБЦП «Развитие научного потенциала высшей школы (2009-2010 годы)», направление 2.2.2.3. «Развитие научной и академической мобильности в рамках международного сотрудничества».

структурировании которого наряду с вербальными применяются средства других семиотических кодов (Ю.А. Сорокин, Е.Ф. Тарасов, Н.С. Валгина, Е.Е. Анисимова, Ю.Н. Караулов). В песенном дискурсе роль вербального кода играет текст песни. Невербальная, или иконическая, часть представлена мелодическим компонентом, который придает песне обобщенный характер и позволяет адресату эмоционально прочувствовать содержание вербального сообщения. Таким образом, сочетание вербального и невербального средств передачи информации в песне усиливает эмоциональное воздействие на получателя, обеспечивает связность и целостность произведения, позволяет обеспечить наиболее благоприятные условия для донесения замысла автора. В свою очередь доступность, ненавязчивость, популярность, апеллирование к подсознанию создает возможности для использования песни в целях манипулирования.

Песня является важной составляющей культуры любого общества, а в настоящее время в результате общих тенденций, усиленных процессом глобализации, все чаще становится связующим звеном в цепи межкультурных коммуникаций. Особенно эффективно влияние песни, как и других культурных проявлений, на детское сознание. Недаром песня составляет важный компонент обучения и воспитания в любой лингвокультуре. Песни, кино и мультфильмы, оперирующие аудио и визуальными каналами подачи сообщений, транслируют примеры либо допустимого и поощряемого гендерного поведения, либо недопустимого и критикуемого, и тем самым создают и ненавязчиво распространяют определенные поведенческие модели, которые воспринимаются как эталоны.

В статье анализируются представления о мужественности и женственности в песенном дискурсе диснеевских мультфильмов. Материалом для исследования послужили тексты песен девятнадцати мультфильмов (*“Aladdin”*(1992), *“Anastasia”*(1997), *“Beauty and the Beast”* (1991), *“Cinderella”* (1950), *“Hercules”*(1997), *“High School Musical Cast”* (2006), *“Hunchback of Notre Dame”*(1996), *“Mary Poppins”*(1964), *“Mulan”*(1998), *“Peter Pan”*(1953), *“Pinocchio”*(1940), *“Pocahontas”*(1995), *“Sleeping Beauty”*(1959), *“Snow White and the Seven Dwarfs”*(1937), *“Tarzan”*(1999), *“The Fox and the Hound”*(1981), *“The Jungle Book”*(1967), *“The Lion King”*(1994), *“The Little Mermaid”*(1989)), взятые с музыкальных сайтов сети Интернет.

Проведенный анализ показал, что песни и сюжеты мультфильмов Диснея, как правило, конструируют женские и мужские образы по традиционным, стереотипным моделям. Гендерная структура песенного дискурса также соотносится со свойственной сказке биполярной структурой, в соответствии с которой мужской персонаж диалектически противопоставлен женскому. Основными характеристиками героев анимационных фильмов Диснея являются внешний вид, возраст, род занятий, черты характера, цели, устремления.

Внешний облик и возраст практически всегда являются определяющими в характеристике персонажей. «Волшебный мир Диснея» – это мир красивых молодых персонажей. Именно им принадлежат любовь и признание зрителей [6]. При этом в песнях с героиней-женщиной идеальным стереотипным образом является образ юной красавицы. *Sleeping Beauty, Pocahontas, Ariel, Snow White, Anastasia, Jasmin, Belle, Cinderella* наделены красотой от природы:

...your Princess is a sight lovely to see (“Prince Ali”, “Aladdin”)

I want her paler than the moon, With eyes that shine like stars (“A Girl Worth Fighting For”, “Mulan”).

One gift – beauty rare, A gold of sunshine in her hair, Lips that shame the red, red rose (“One Gift”, “Sleeping Beauty”).

Красота считается необходимым атрибутом молодой девушки, данным ей, чтобы завоевать любовь мужчины. Некрасивые женские персонажи высмеиваются, и никогда не становятся главными героинями.

Женщины среднего возраста у Диснея представлены двумя типами: «*femme fatale*» - агенты зла в лице ведьм, колдуний, мачех, строящие козни и чинящие препятствия положительным персонажам, и «*caring grandmothers*», дающие советы молодым героиням, при этом последних – меньшинство [1].

Любопытно, что о внешнем облике мужских персонажей в текстах диснеевских песен почти не упоминается. Если речь идет о положительном герое, то просто говорится, что он физически привлекателен (*handsome Prince*). Однако гораздо более значимыми оказываются его личные качества: смелость, целеустремленность и другие.

Сравнивая сферы деятельности, в которых участвуют мужчины и женщины, можно найти много общего. Диснеевские герои по роду

занятий являются как простыми людьми из народа, так и титулярными особами – принцессами и принцами. Достичь высот может любой, но мужчина делает это за счет личного стремления и усилий, а женщина – лишь при непременном содействии своего избранника, но не за счет собственных сил или борьбы. Кроме того, женские персонажи (в отличие от мужских) часто ассоциируются с работой по дому.

Go up and do the attic, and go down and do the cellar (“The Work Song”, “Cinderella”).

Father’s hunting in the forest, Mother’s cooking in the home (“My Own Home”, “The Jungle Book”)

I couldn’t care less for what she’ll wear or what she looks like. It all depends on what she cooks like: beef, pork, chicken... (“A Girl Worth Fighting For”, “Mulan”)

Если же мужской персонаж получает удовольствие от выполнения домашней работы (*I like to bake*), это вызывает реакцию удивления и негодования: *“No! Stick to the stuff you know if you wanna be cool”* (“*Stick To The Status Quo*”, “*High School Musical Cast*”).

В полном соответствии с патриархальными стереотипами положительной диснеевской героине предписаны такие черты, как доброта, приветливость, забота о близких, скромность, застенчивость, послушание: *Men want girls with good taste, Calm, obedient who work fast-paced, With good breeding and a tiny waist* (“*Honor to Us All*”, “*Mulan*”). Идеальная девушка боязлива, сострадательна, жертвенна, мягка, терпелива, стремится к сохранению гармонии в отношениях.

[Bird woman:] “Come feed the little birds, Show them you care.” (“Feed the Birds”, “Mary Poppins”)

Одним из наиболее распространенных способов репрезентации фемининности является мотив жертвенности [3, 4]. В песнях женщин часто представляют в роли жертв, нуждающихся в опеке (особенно мужской) или просящих о помощи.

[Esmeralda:] “I ask for nothing... Please, help my people, The poor and downtrod...” (“God Help the Outcasts”, “Hunchback of Notre Dame”)

Someone holds me safe and warm (“Once Upon a December”, “Anastasia”)

Феномен незаметности женщин проявляется в том, что они не претендуют на лидерство и, как правило, не предпринимают активных действий.

[Muses:] *“Try to keep it [love] hidden”* (“*I Won’t Say*”, “*Hercules*”)

One day you’ll awaken to love’s first kiss. Till then, Sleeping Beauty, sleep on. (“*Sleeping Beauty*”)

Среди нежелательных для девушки качеств в дискурсе диснеевских песен фигурируют зависть, коварство, мстительность, нелюбовь к живому, чрезмерная гордость, лень.

Girl, don’t be proud, It’s O.K. you’re in love. (“*I Won’t Say*”, “*Hercules*”)

[Ursula:] *“How I love les poissons, Love to chop and to serve little fish ... First I cut off their heads, Then I pull out their bones...”* (“*Les Poissons*”, “*The Little Mermaid*”)

Девушке также не свойственно приходить в ярость, проявлять негативные эмоции: *Hon, we saw you hit the ceiling, Face it as a grown-up* (“*I Won’t Say*”, “*Hercules*”). Часто этим качествам сопутствует стремление к независимости, непокорность; отчетливо прослеживается осуждение женского доминирования.

[Ursula:] *“The boss is on a roll”* (“*Poor Unfortunate Souls*”, “*The Little Mermaid*”)

Среди неотъемлемых атрибутов положительного героя-мужчины в первую очередь выделяются бесстрашие, непобедимость, устремленность вперед.

I’ll beat the odds, I’ll face the world Fearless, proud and strong (“*Go the Distance*”, “*Hercules*”)

You win... have to continue to grow...climb that uphill slope, Keep pushing that envelope (“*One Last Hope*”, “*Hercules*”)

Скромность, застенчивость, робость, в том числе и в отношениях с девушками, осуждаются.

Wipe away your inhibitions! (“*Bop to Top*”, “*High School Musical Cast*”)

Because I was afraid to speak When I was just a lad My father gave me nose a tweak And told me I was bad (“*Supercalifragilisticexpialidocious*”, “*Mary Poppins*”)

Don’t be scared... Don’t hide it how you want to kiss the girl (“*Kiss the Girl*”, “*The Little Mermaid*”)

Характеристики мужественного персонажа передают эпитеты *mighty, awesome, nicest, precious, generous, sweet, bold, proud to work with, alluring, never boring, showing the moxie brains and spunk, not conceited*. Как правило, герои, обладающие такими качествами, становятся предметом обожания девушек: *When he smiled, The girls went wild with oohs and aahs. ("Zero to Hero", "Hercules")*

Девушка в песнях диснеевских мультфильмов всегда стремится выйти замуж за принца. Логика сюжетов такова, что лишь в этом случае женский персонаж обретает свое счастье. Причем мудрая героиня получает расположение возлюбленного не за счет своего ума, а благодаря самозабвенной преданности и бескорыстной любви.

В мультфильме *"The Little Mermaid"* ведьма Урсула открыто говорит юной Русалочке, что девушке с красивой внешностью голос вовсе не обязателен.

You'll have your looks. Your pretty face! – And don't underestimate the importance of body language!

It's she who holds her tongue who gets her man...

Таким образом, утверждается, что женщине нет необходимости выражать словами свои чувства, мысли, идеи. Ей достаточно любить мужчину, быть ему верной и доброй подругой.

The men up there don't like a lot of blabber.

They think a girl who gossips is a bore.

Yes, on land it's much preferred

For our ladies not to say a word.

...True gentlemen not at all impressed with conversation

But they dote and swoon and fawn on a lady who is withdrawn.

("Poor Unfortunate Souls", "The Little Mermaid")

В данном отрывке эксплицирован андроцентричный взгляд на гендерные отношения, подразумевающий вторичность женского статуса. Помимо этого, в песнях подчеркивается, что девушка может принести пользу своей семье, удачно выйдя замуж.

A girl can bring her family Great honor in one way – By striking a good match... ("Honor to Us All", "Mulan")

Несмотря на то, что завоевание принца – главная цель героинь, они практически ничего не предпринимают для ее достижения. Девушке, согласно идеологии андроцентризма, не свойственно делать первый шаг, она скрывает свои чувства до той поры, пока герой не протянет ей руку.

*Some day my prince will come...And the wedding bells will ring,
Some day when my dreams come true ("Some Day My Prince Will Come",
"Sleeping Beauty")*

*I wonder if my heart keeps singing, Will my song go winging To
someone, who'll find me And bring back a love song to me? ("I Wonder",
"Sleeping Beauty")*

Положительным героиням мультфильмов также свойственны задумчивость, мечтательность, меланхоличность, чувствительность. Поощряется, если в своем поведении они руководствуются сердцем, а не умом или логикой.

*[Grandmother Willow:] "Listen with your heart, You will
understand" ("Listen With Your Heart", "Pocahontas")*

*How lovely it would be If I could live in my fantasy. ("The Work
Song", "Cinderella")*

*...Dreaming of true love in slumber repose ("Sleeping Beauty
Song")*

В отличие от женских персонажей, мечтающих в основном о любви и замужестве, стремления мужчин не ограничиваются семейной сферой, хотя и это немаловажно: *Home, Love, Family, I will never be complete Until I find you...* ("Journey to the Past", "Anastasia").

Мужчины стремятся достичь высот, быть героем, лидером, победителем, а иногда - властелином. Мотив геройства и личностного роста прослеживается почти во всех мультфильмах Диснея:

*...from zero to hero in no time flat ("From Zero to Hero",
"Hercules")*

*Following the leader ...because he told us so ("Following the
Leader", "Peter Pan")*

*To be number one...grinding out my best. Anything it takes to climb
the ladder of success...Gotta bump the competition, Blow them all away
("Bop to the Top", "High School Musical Cast")*

*I ask for wealth, I ask for fame, I ask for glory to shine on my name...
("Hunchback Of Notre Dame")*

Если для героя-мужчины важно получить общественное признание, женщине достаточно быть избранницей своего любимого. Героини словно подтверждают мужественность персонажа.

...a girl worth fighting for... ("Mulan")

*He is a hero who can please the crowd...The boy made history ("A
Star Is Born", "Hercules")*

В мужчине приветствуются независимость и активное начало. Он ищет, борется и находит.

I'm gonna be a mighty king, So, enemies, beware! ...Free to run around all day, Free to do it all my way... ("I Just Can't Wait to Be King", "The Lion King")

... no one to tell us no ("A Whole New World", "Aladdin")

[Man:] "I was going to find you" ("Life Is a Road", "Anastasia")

You're the boss, the king, the shah, Say what you wish, It's yours... So doncha sit there slack jawed, buggy eyed, what-cha wish? ("Friend Like Me", "Aladdin")

Одной из категорий песен, где отчетливо прослеживаются отношения мужчин и женщин, являются песни о любви. Здесь герои и героини сходны в выражении своих чувств и выборе слов. Мужские и женские персонажи нуждаются друг в друге в равной степени. Любовь меняет мир персонажей, делает их лучше и добрее, открывает новые горизонты.

If I never knew you, If I never felt this love, I would have no inkling of How precious life can be.

[Both:] I thought our love would be so beautiful, Somehow we'd make the whole world bright ("If I Never Knew You", "Pocahontas")

Однако для девушки любовь – это мечта, о которой она грезит, воплощение которой ждет, и достигает ее своей добротой, красотой и нежностью.

So this is a miracle I've been dreaming of... ("So This Is Love", "Cinderella")

Мужчине же любовь придает силы. Вместе с возлюбленной они могут покорить вершины, достичь счастья, противостоять любым трудностям.

Nothing's gonna tear us apart ("At the Beginning", "Anastasia")

I can show you the world, I can open your eyes ("A Whole New World", "Aladdin")

Любовь, кроме того, совершенствует мужчину: делает его либо более мягким и чутким, либо более ответственным и серьезным.

But he was mean, and he was coarse and unrefined, And now he's dear ("Something There", "Beauty and the Beast")

[Timon:] And if he falls in love tonight, It can be assumed His carefree days with us are history, In short, our pal is doomed. ("Can You Feel the Love Tonight", "The Lion King")

Рассмотренные гендерные роли и модели поведения демонстрируют традиционный патриархальный стереотип, представляющий собой специфическую конструкцию психологических черт, поведенческих моделей, навыков, подразумевающих диалектическое противопоставление мужчин и женщин, разделение сфер их деятельности [5, 6]. Этот стереотип предполагает сильного доминирующего мужчину и слабую зависимую женщину.

Наряду с более распространенным патриархальным стереотипом, в более поздних творениях Диснея прослеживаются эгалитарные мотивы, где нет очевидного превосходства мужского персонажа над женским, что позволяет судить об изменении общественных представлений о роли мужчины и женщины.

Новые поведенческие стереотипы воплощены в таких диснеевских образах, как *Ariel*, *Mary Poppins*, *Pocahontas*, *Mulan*. В них героини осваивают атрибуты и функции, которые в патриархатной культуре предписаны мужчинам. Нередко женские персонажи в данной гендерной конфигурации проходят испытания, что делает их активными субъектами, но испытания, как правило, гендерно дифференцированы.

Юная *Ariel* стремится попасть в людской мир “*up there*”, свободный и привилегированный, контрастирующий с молчаливым миром ее культуры.

Young bright women, tired of swimming, ready to stand and ready to know what the people know, ask 'em my questions and get some answers.
 (“*Part of Your World*”, “*The Little Mermaid*”)

Героиня поет о независимости, свободе, возможности участвовать в общественной жизни. Очарованная другим миром, жаждущая обрести в нем независимость, она выступает с призывом ко всем девушкам восстать против запретов общества. Однако ценой участия в жизни далекого мира становится ее голос.

Другим персонажем эгалитарной морали является *Mary Poppins*. Она сглаживает напряжение между современным миром и идеалом стабильного патриархального домашнего уклада, воплощая определенные эгалитарные и даже некоторые радикальные феминистские ценности. Героиня настойчива и уверена в себе: даже глава семьи не может не считаться с ней.

Еще один образец новых гендерных ценностей представляет *Martha* из мультфильма “*High School Musical Cast*”. Она современна и не стесняется заявлять о своем равноправии и даже превосходстве: *Look at me, And what you see: Intelligence beyond compare* (“*Stick to the Status Quo*”, “*High School Musical Cast*”)

Таким образом, гендерный анализ песенного дискурса диснеевских мультфильмов выявляет динамику гендерных репрезентаций, уход от жесткого гендерного разделения, свидетельствует о смене ориентиров в позиционировании маскулинности и фемининности и изменении общественных представлений о мужчинах и женщинах.

Библиографический список

1. Sunderland J. *Gendered Discourses*. Palgrave Macmillan, 2004. 248p.
2. Дуняшева Л.Г. Лингвокультурные аспекты песенных текстов // «Аспирант». Нижний Новгород: НГЛУ им. Н.А. Добролюбова, 2008. С. 56-62.
3. Гриценко Е.С. Гендер в предвыборном дискурсе // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Вып. 518. Сер.: Лингвистика. 2006. С. 3 – 14.
4. Гриценко Е.С. Пропозициональные модели как способ конструирования знаний о гендере // Вестник Воронежского государственного университета. Сер.: Лингвистика и межкультурная коммуникация. № 2. 2004. С. 45 – 51.
5. *From Mouse to Mermaid. The politics of film, gender, and culture* / E. Bell, L. Haas, L. Sells. Indiana University Press, Bloomington and Indianapolis, 1995. P. 38, 108.
6. Hirsch Thomas S. *The Disney Song Encyclopedia*. The Scarecrow Press, INC., 2009. 347 p.

Сведения об авторе

Дуняшева Лилия Гаффаровна
аспирант кафедры английской филологии
НГЛУ им. Н.А. Добролюбова
E-mail: lilynov@yandex.ru

ДИНАМИКА ЛИНГВОКУЛЬТУРНЫХ КОНЦЕПТОВ, ВЕРБАЛИЗУЕМЫХ ЗАИМСТВОВАННЫМИ ПРЕФИКСАМИ И ПРЕФИКСОИДАМИ: ВОПРОСЫ ТИПОЛОГИИ И МЕТОДИКИ ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОГО АНАЛИЗА

О.Н. Кушнир

*Коми республиканская академия
государственной службы и управления, Сыктывкар*

В статье представлена лингвокогнитивная типология префиксальных и префиксоидальных морфем, вербализующих лингвокультурные концепты, которая позволяет рассматривать изменения в сигнификативном либо в номинативном пространстве русской лингвокультуры. Даны примеры реэтимологизации заимствованных префиксов и префиксоидов как фактора актуализации лингвокультурных концептов.

Ключевые слова: лингвокультурный концепт, динамическая лингвоконцептология, лингвокогнитивная типология, лингвокультурологический анализ, реэтимологизация.

Development of Linguocultural Concepts Verbalized with Imported Prefixes and Prefixoids: Typology and Methodology of Linguocultural Analysis Olga Kushnir

The article presents linguocognitive typology of prefixal and prefixoidal morphemes used to verbalize linguocultural concepts, and looks at consequent developments both in the denotational and nominative spheres of the Russian linguoculture. The article also demonstrates examples of re-etymologization of imported prefixes and prefixoids as a factor in actualizing various linguocultural concepts.

Key words: linguocultural concept, dynamic linguoconceptology, linguocognitive typology, linguoculturological analysis, reetymologization.

В основе лингвокультурологического анализа языковых изменений лежит некоторая типология концептов – явная или неявная. Применительно к анализу заимствованных лексем это, как правило, номинативная или лингвистическая типология, поскольку появление и/или активизация в современном русском языке многочисленных заимствований связывают по преимуществу с такими хорошо известными причинами, как потребность в именовании новых реалий, необходимость специализации понятий, тенденция к экономии языковых средств и т.п. [1]. Однако развитие русской концептосферы связано не только с достаточно очевидными

номинативными потребностями или лингвистическими закономерностями, но и с глубинными изменениями в сфере языкового сознания, которые и составляют основной предмет динамической лингвоконцептологии.

Трудности исследования этих глубинных изменений обусловлены самой природой концепта [2]. При этом не только русское, но и заимствованное слово как средство вербализации концепта – это «свидетельство русской интуиции» [3], которая, как всякий объект научного исследования, исчерпывающим образом вскрыта быть не может, а сколько-нибудь ощутимые научные подвижки не могут быть достигнуты вне обращения лингвистики к смежным областям знаний о человеке и обществе, особенно в лингвокультурологии.

Своеобразным «классификационным ключом» ко входу в те аспекты русской лингвоконцептуальной интуиции, которые связаны с динамической синхронией префиксальных и префиксоидальных морфем, может служить их простейшая дихотомическая лингвокогнитивная типология, основывающаяся на следующем (естественно, во многом условном) разграничении.

Префиксы – это аффиксальные словообразовательные морфемы, префиксоиды – корневые морфемы в функции префиксов, отличающиеся от «обычных» корневых морфем семантической элементарностью и регулярностью употребления в одной и той же относительно простой семантической функции в составе производных слов.

Префиксы как аффиксальные словообразовательные морфемы реализуют по преимуществу понятийную функцию, выступая в семантическом отношении как сигнификативы, как средство языкового опредмечивания отношений между денотативными составляющими концепта (макроконцепта), например: *война* – и *антивоенный* (*антивоенное движение/выступления/митинг*), где префикс *анти-* однозначно отсылает к представлению о противоборстве некоторых сил; *диакон* – *архидиакон*, *иерей* – *архиерей*, где префикс *архи-* так же однозначно отсылает к понятийному представлению о церковной иерархии. Соотносительные с этими префиксами сигнификативные концепты – соответственно «Противоборство» и «Иерархия».

Префиксоиды, как в формальном отношении морфемы корневые (разновидность аффиксоидов), реализуют по преимуществу предметную функцию, выступая как денотативы, как средство обобщенного именованя тех предметных областей, с которыми связаны образуемые при их посредстве производные слова, например: *био-* отсылает к сфере живого, *физио-* – к физиологии живых организмов, *фито-* – к растениям и т.д. Строго говоря, в этом случае мы имеем дело в общем случае не с концептами, а с предметными областями, хотя в отдельных случаях префиксоиды выступают и как маркеры концептов (один из наиболее очевидных примеров – усеченная основа *парт-* в функции префиксоида в общем значении «партия», семантика которой в советское время и сейчас воспринимается совершенно по-разному).

Как и «обычные» префиксы или суффиксы, аффиксоиды (префиксоиды и суффиксоиды) являются регулярно воспроизводимыми минимальными значимыми частями слова, характеризуются достаточно высокой продуктивностью и регулярностью употребления корневого морфа в функции словообразовательной морфемы, легко узнаваемым и сравнительно несложным лексическим значением, синонимичным словообразовательным значениям «обычных» суффиксов или префиксов. В практике лингвистического анализа, как правило, аффиксоидами считаются заимствованные элементы, типа *ихтио-* или *антропо-*, *-лог* или *-фил*, а синонимичные им собственно русские корневые элементы, типа *рыбо-* или *человеко-*, *-вод* или *-вед*, – основами сложного слова с соответствующим морфемным членением (*рыб-о-*, *человек-о*). Причина различия трактовок в том, что русские словообразовательные элементы аффиксоидального типа неизбежно сохраняют ореол многозначности (от исходной лексемы), тогда как заимствованные воспринимаются как моносемантические, в практике лингвоконцептуального анализа – как недвусмысленно отсылающие к некоторой предметной области.

Следовательно, обращение к префиксам как средствам вербализации лингвокультурных концептов, рассматриваемых в динамике, позволяет усмотреть некоторые сдвиги в сигнификативном пространстве русской лингвокультуры, а обращение к префиксоидам – сдвиги в номинативном пространстве (в содержании и структуре предметных областей). Предложенное лингвокогнитивное

разграничение позволяет избежать избыточной, на взгляд автора, для лингвоконцептологии теоретико-лингвистической дискуссии о морфемном статусе заимствованных элементов и полагаться на практически общепринятое вслед за авторами академической «Русской грамматики» различение префиксальных морфем [4].

Последующее изложение мы основываем преимущественно на материалах «Толкового словаря русского языка конца XX в.: Языковые изменения» [5. С.32], который, наряду с другими неографическими словарями, толковыми и иными филологическими словарями разных лет, является одним из основных источников динамической лингвоконцептологии.

Обратимся в качестве примера к анализу концептов, условно относимых нами к «временным» (прим. 1), применив хорошо известный русской лингвоконцептологии метод реэтимологизации морфем (прим. 2).

Восприятие времени в русском языковом сознании, а следовательно, специфика макроконцепта «Время» и в целом, и в составляющих его частных концептах, основывается на линейных, «горизонтальных» представлениях типа «позади – впереди», «раньше – позже». Однако это восприятие, будучи основным, не исключает и «вертикальных» представлений [7].

Эвристическая значимость данного факта для анализа динамики временных концептов состоит в том, что «горизонтальные» и «вертикальные» представления оказываются совмещенными. Временное «позже» ассоциируется не только с пространственным «дальше», но и с представлением «выше», в коннотативном прочтении – «совершеннее, лучше».

Динамика лингвоконцептуальных изменений, акцентирующих совмещение «горизонтального» и «вертикального», отчетливо просматривается в рамках сигнификативно-коннотативного морфосемантического поля, отражающего движение исторического времени, которое хорошо проявляется в дериватах с префиксом *post-* на фоне принадлежащих тому же полю дериватов на *neo-*, собственно русск. *после-* и квазиантонимичном *proto-*.

Префикс *post-*, помимо значения «происходящий/имеющий место после того, что названо мотивирующим словом», основывающегося на латинском этимоне (лат. *post* ‘сзади, позади > затем, потом, после, позже, впоследствии’) (прим. 3), которое

представлено в многочисленных дериватах советского времени и синонимичных им по морфосемантике производных с префиксом *после-* (ср., например: *постинфекционный, пострадиационный, постэмбриональный* и *послебаный, послегриппозный, послеполетный*), развил еще в советские годы дополнительный сигнификативный смысл, связанный с движением исторического времени (ср., например: *постимпрессионизм, постромантический* и *послеромантический, послесъездовский*); на исходе XX – в начале XXI веков доминантными в новообразованиях становятся сигнификативный смысл «современный/характерный для настоящего времени» и связанные с ним коннотативные смыслы «более совершенный по отношению к тому/лишенный недостатков того, с чем связано то, что названо мотивирующим». Этот пучок смыслов устойчиво реализуется только в дериватах с *пост-*, ср.: *посткоммунистический, постперестройка* (и *постперестроечный, постперестройщик*), *постсоветский, постсталинский*.

Дериваты с префиксоидом *нео-* реализуют иной пучок смыслов: по сигнификату это базовое, прямолинейно опирающееся на этимон значение «после того, что названо мотивирующим», коннотативная составляющая может быть прочитана как в мелиоративном, так и в пейоративном ключе, ср.: *необольшевизм, неокommунизм* (и *неокommунист, неокommунистический*), *неоконсервативный, неосталинизм* (и *неосталинистский, неосталинист*), *неототалитарный*.

Безусловная актуальность того пучка смыслов, который реализуется новыми дериватами с *пост-*, проявляется также в появлении окказионализмов (ср., примеры, родственные языковой игре: [9]), в регулярном использовании префиксальной редупликации. Так, наряду с бытовавшими ранее в эстетике именованиями типа *постимпрессионизм*, а затем и *постпостимпрессионизм, постэкспрессионизм* и *постпостэкспрессионизм*, теперь возникло и более общее именование *постпостмодернизм*, которое даже вошло в словари [10; 11]). Сами понятия и соответствующие термины приобретают общенаучное значение (например, в психологии: [12]; в политологии: [13]).

Прото- и *пост-* – по этимонам квазисимметричные антонимичные префиксы (прим. 4); их квазиантонимическая оппозиционность активно развивается.

Префикс *proto-*, помимо значения «предшествующий» как «существовавший в прошлом по отношению к настоящему», основывающегося на греческом этимоне «первый», развивает и значение «предшествующий» как «существующий в настоящем по отношению к будущему». К примеру, *прототип*, совсем недавно в лексикографической практике трактовавшийся только в рамках оппозиции «прошлое – настоящее», как «первоначальный образец; прообраз» [14], ныне толкуется уже и в рамках оппозиции «прошлое, и/или настоящее, и/или будущее» [15]. Таким образом, в триадической временной оппозиции «прошлое – настоящее – будущее» оказываются актуализованными все компоненты одновременно.

Префиксоидальные морфосемантические поля в начальной части данной работы мы охарактеризовали, в отличие от префиксальных, не как сигнификативные, но как номинативные. Данное лингвокогнитивное различие соотносится с хорошо известным в дериватологии [16].

Семантическое пространство языка, в том числе пространство деривационное, как минимум четырехмерно и включает, помимо номинативного и сигнификативного, коннотативное и «формальное» измерения; модификационные значения соотносятся преимущественно с сигнификативным, а мутационные – с номинативным аспектами (подробно об этом см., например: [17]).

Следовательно, изучение заимствованных префиксоидов и образованных при их посредстве дериватов неотделимо от рассмотрения как минимум лингвокогнитивных, а «как максимум» – всех изменений в языковом сознании, связанных с той или иной предметной областью. Однако предметная область, как правило, не фундируется отдельно взятыми морфемами, их лингвокогнитивный фундамент – лексемы и/или их совокупности, с условным общим названием, который принято в идеографии именовать дескриптором. Нельзя сказать, к примеру, что «Общество» – это предметная область, фундирующаяся элементом *социо-*, или «Живое» – элементом *био-*, поскольку очень разветвлены эти предметные области, и содержание базового префиксоида не может отражать эту разветвленность. Соответственно и «Общество», и «Живое» едва ли могут быть квалифицированы как концепты – во всяком случае, в рамках нашей культуры.

Вместе с тем, префиксоидальные элементы – это, как правило, «точки роста», «зародыши» сложной лингвоконцептуальной системы, анализировать которую вне выхода в более широкие пространства, чем морфосемантические группировки (прежде всего в лексико-семантические и лексико-синтаксические поля), едва ли возможно.

Приведем только один характерный пример. Элемент *кибер-* в качестве префиксоида (или регулярно повторяющегося составного элемента сложного слова) в современных словарях не представлен; в словарях фиксированы лексемы *кибернетика*, *кибернетизировать*, *кибернетизация*, *кибернетик*, *киборг*. Обратим особое внимание на последнее слово в этом ряду – *киборг*, то есть «кибернетический организм», по словарному толкованию – «робот» [5. С.293], и зададимся вопросом: какие смыслы ассоциируются в сознании носителей языка с элементом *кибер-* и какие смыслы действительно с этим элементом связаны – по логике этимологической внутренней формы?

По нашим наблюдениям, в сознании современных носителей русского языка это смыслы, основанные на представлениях о чем-то машинном (как в лексеме *киборг*). Внутренняя этимологическая форма существительного *кибернетика*, таким образом, остается, на первый взгляд, неактуализованной. Между тем, существо этой внутренней формы вполне прозрачно (из гр. *kybernetike (techne)* ‘(искусство) управления кораблем (или управления вообще)’ – от *kybernetes* ‘кормчий > правитель’ < *kybernao* ‘управлять кораблем > вообще управлять’ < *naus* ‘корабль’ (родственные слова: *губернатор*, *навигация* и образования на ...*навт*).

С морфом *кибер-* тесно ассоциируется концепт «Управление», который применительно к управлению социальными процессами ныне выражается другим основным средством – сущ. *менеджмент* (из англ. сущ. *management* ‘управление, заведование; умение владеть (инструментом); осторожное, бережное, чуткое отношение (к людям)’ – от гл. *manage* ‘руководить, управлять, заведовать; стоять во главе; уметь обращаться (с чем-л.); усмирять, укрощать, выезжать (лошадь); править (лошадьми); справляться, ухитряться, суметь’, восходящего к лат. *manus* ‘рука’ (этимологически однокоренные: *команда*, *коммандос*, *мандат*, *манера*, *мануальный*, *манускрипт*, *эмансипация*). Как видим, семантическая ниша «управление обществом», связанная

с лексемой *кибернетика*, ныне терминологически занята иным словом – *менеджмент*.

Таким образом, изучение содержания концептов, связанных с семантикой префиксальных и префиксоидальных морфем, в том числе заимствованных, представляется особенно значимым в контексте динамической лингвоконцептологии, основывающейся на материале новейшего времени (рубеж XX–XXI вв.), ознаменовавшегося появлением множества таких лексем (и соотносительных с ними новых концептов), актуализацией, деактуализацией или переосмыслением «старых» концептов.

Примечания

1. Кавычки в данном случае использованы с целью акцентировки, что представления о «собственно времени» составляют лишь лингвокогнитивную основу рассматриваемого материала, который в семантическом отношении, разумеется, шире собственно темпоральных представлений.

2. Обращение к семантическим этимонам на основе реэтимологизации корневых морфем и последующей актуализации внутренней формы целых лексем, выступающих в качестве основных средств вербализации тех или иных концептов, – один из основных методов, последовательно использованный, в частности, в фундаментальном труде Ю.С. Степанова [6]. Концепты, связанные с семантикой префиксальных и префиксоидальных морфем, в том числе заимствованных, остаются вне поля зрения исследователей.

3. Здесь и далее латинские этимоны реконструируются по: [8].

4. Квазисимметричные – поскольку различаются не только семантическими компонентами типа «раньше» – «позже»; префикс *proto-* также включает компоненты типа «относящийся к истокам», «древнейший».

Библиографический список

1. Крысин Л. П. Иноязычное слово в контексте современной общественной жизни // Русский язык конца XX столетия (1985-1995). М.: Языки русской культуры, 1996. С. 146–155.

2. Колесов В. В. Философия русского слова. СПб.: ЮНА, 2002. С. 52.

3. Колесов В. В. Русская ментальность в языке и тексте. СПб.: Петербургское Востоковедение, 2007. С. 4.

4. Русская грамматика: В 2 т. / Гл. ред. Н. Ю. Шведова. Т. 1. М.: Наука, 1980. С. 754, 244, 761 и др.

5. Толковый словарь русского языка конца XX в.: Языковые изменения / Под ред. Г. Н. Складчиковой. СПб.: Фолио-Пресс, 1998.
6. Степанов Ю. С. Константы: Словарь русской культуры: Изд. 2-е. М.: Академический Проект, 2001. 990 с.
7. Чугунова С. А. «Движение времени» у представителей разных культур: Монография. Брянск: Брянский гос. ун-т, 2009. С. 156 и след.
8. Дворецкий И. Х. Латинско-русский словарь. М.: Рус. яз., 1976. 1096 с.
9. Сивова А.А. Переходные способы деривации в публицистике конца XX – начала XXI в. // Русская и сопоставительная филология: состояние и перспективы: Труды и материалы / Под общ. ред. К. Р. Галиуллина. Казань: Изд-во Казан. ун-та, 2004. С. 37.
10. Лексикон неклассики. Художественно-эстетическая культура XX века / Под ред. В.В. Бычкова. М.: Российская политическая энциклопедия (РОССПЭН), 2003. С. 354.
11. Постмодернизм: Энциклопедия / Сост. и ред. А. А. Грицанов, М. А. Можейко. Минск: Интерпрессервис; Книжный Дом. 2001. С. 327.
12. Янчук В. А. Психология на рубеже третьего тысячелетия: Поиски парадигмальных координат, способа теоретизирования и метода исследования // Адукацыя і выхаванне. 1999. № 8. С. 14-17.
13. Неретина С.С., Огурцов А.П. Концепты политического сознания // Политическая концептология: Журнал метадисциплинарных исследований. 2009. №№ 1–2. // Электронный ресурс Интернет: <http://politconcept.sfedu.ru/2009.1/contents.html>.
14. Словарь русского языка: В 4 т. / Гл. ред. А. П. Евгеньева. Т. 3. М.: Рус. яз., 1984. С. 537
15. Новейший большой толковый словарь русского языка / Гл. ред. С. А. Кузнецов. СПб.: Норинт; М.: РИПОЛ классик, 2008. С. 1034.
16. Dokulil M. Tvořeni il M. Tvoření slov v češtině. Teorie odvozování slov. D.1. Praha, 1962. 263 s.
17. Волков В. В. Деадъективное словообразование в русском языке: Монография. Ужгород: Ужгородск. гос. ун-т, 1993. 354 с.

Сведения об авторе

Кушнир Ольга Николаевна
кандидат филологических наук, доцент,
Первый проректор-проректор по учебной работе
Коми республиканской академии
государственной службы и управления
E-mail: academy@rkomi.ru

АНГЛИЙСКИЙ ЯЗЫК В ГЛОБАЛИЗИРУЮЩЕМСЯ МИРЕ: ОПРЕДЕЛЕНИЕ ПРЕДМЕТА И ПЕРСПЕКТИВ ИЗУЧЕНИЯ¹

А.О. Лалетина

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

В статье рассматриваются тенденции развития английского языка в эпоху глобализации, обсуждаются методологические подходы и направления его исследования, проблема языковой нормы в условиях интернационализации современного английского языка.

Ключевые слова: глобализация, английский язык, «мировые» варианты английского языка, языковая норма.

English in the Globalizing World: Definition Debate and Tendencies of Development Alexandra Laletina

The paper highlights the tendencies of the English language development in the context of globalization. It presents an analytical review of methodological issues and prospects for further research. The issue of language standards and norm is also discussed.

Key words: globalization, English, world Englishes, language norm.

Развитие международного экономического сотрудничества во второй половине XX века, способствовало созданию особых условий существования современного мира. Глобализация – это результат и процесс тесного взаимодействия стран, организаций и индивидов в сфере экономических, политических и культурных отношений, ставшего возможным во многом благодаря технологическим достижениям в области коммуникации. В этой связи представляется перспективным рассмотреть языковую и коммуникативную составляющую процесса глобализации.

Общепризнано, что ведущую роль в обеспечении коммуникации в условиях глобализации играет английский язык. Он является наиболее широко распространенным международным языком в области экономики, науки, информационных технологий. Число говорящих на английском языке как иностранном или втором языке превышает число носителей английского языка, родившихся и/или

¹ Работа выполнена при финансовой поддержке АБЦП «Развитие научного потенциала высшей школы (2009-2010 годы)», направление 2.2.2.3. «Развитие научной и академической мобильности в рамках международного сотрудничества».

выросших в англоязычных странах [1]. Английский язык является официальным языком во многих специализированных сферах деятельности (например, авиадиспетчерская служба). В индустрии развлечений (кино, музыка и др.) английский язык также занимает ведущее место. Не будет преувеличением сказать, что английский язык является самым влиятельным языком в глобализующемся мире. В этой связи закономерен интерес современной науки к проблемам его статуса и тенденций развития.

Наиболее последовательно тенденции развития и ареалы распространения английского языка освещены в работе Б. Качру [2], который предложил концепцию трех Концентрических Кругов, отражающих историческое развитие английского языка в различных регионах. В его концепции внутренний (inner) Круг представляет так называемые англоязычные страны, где исторически английский язык является родным языком для большей части населения (Великобритания, Австралия, Канада, Новая Зеландия, США). Внешний (outer or extended) Круг включает страны, где английский язык распространился в колониальный период, стал частью государственных институтов и играет важную роль как «второй язык» в условиях многоязычия (Сингапур, Индия и др.). Развивающийся (expanding) Круг охватывает страны, в которых английский язык еще находится в стадии распространения и используется только как средство общения в международной среде (КНР, Япония, Корея, страны Европы, Средний Восток, Латинская Америка). Термин «развивающийся» был введен в научный оборот в 80-е годы XX века. В начале XXI века, возможно, более уместно говорить о «развитом», нежели «развивающемся» круге.

Дальнейшие исследования, посвященные использованию английского языка в сфере глобального взаимодействия, опираются на данную классификацию регионального распределения английского языка. Несмотря на то, что методологической основой большинства исследований, посвященных английскому языку в период глобализации, является признание его неоднородности и высокой степени вариативности, нерешённым остается вопрос о возможности выделения универсального международного варианта английского языка.

Представляется возможным обозначить две различные парадигмы исследования: парадигма различия и парадигма сходства.

В научной литературе также употребляются термины «модель разнородности» и «модель однородности» [3]. Сторонники обоих направлений опираются на гипотетический стандарт английского языка, который включает свод традиционных грамматических правил, нормативное, закрепленное в орфоэпических словарях, произношение, и также зафиксированное словарями словоупотребление. Отличается предметная область исследований: парадигма сходства нацелена на выявление ядра всех разновидностей английского языка, языковых единиц, характерных для всех вариантов английского языка; парадигма различия, напротив, анализирует черты, присущие каждой отдельно взятой разновидности английского языка.

Региональная вариативность является существенной характеристикой полинациональных языков, обеспечивающей их стабильность, что особенно справедливо для интернационализации английского языка и проверено временем на примере британского и американского вариантов. Лексическая и грамматическая инвариантность не только не служит препятствием для успешной коммуникации, но и позволяет коммуникантам сохранить свою этническую (национальную) идентичность. Системные и структурные различия дают основание говорить о существовании локальных вариантов английского языка, так называемой нативизации английского языка.

Так, например, в ряде разновидностей английского языка прослеживается регулярное смещение переходности ряда глаголов. Изменения претерпевают категория временной отнесенности и категория вида. Что касается лексического уровня, то здесь следует отметить, что помимо лексических инноваций географического или социокультурного характера, в различных вариантах английского языка наблюдается расширение семантики ряда лексических единиц. Например, слово *God* может использоваться и для передачи индийских понятий брахман и аллах [4], [5], [6].

Социокультурные особенности также находят свое отражение в дискурсивных практиках «неродного» английского. Значительно разнятся представления о принципах организации письменных текстов в различных лингвокультурах. В ходе исследования Ст. Амант [7], основанного на анализе деловой и технической переписки на английском языке, установлено, что стилистические ожидания и

предпочтения варьируются в различных культурах, и данная вариативность проявляется на различных уровнях. На уровне предложения многие американцы предпочитают короткие и ёмкие предложения, в то время как многие выходцы из южной Европы используют более длинные предложения, включающие более детальную информацию. Социокультурный опыт автора влияет также на принципы построения текста. В американской традиции, как правило, предпочитают указывать основную мысль в начале текста, а в последующих абзацах ее развивать. В японской и латиноамериканской культуре начальная часть текстов профессиональной переписки включает вежливые замечания, которые могут не относиться к основному содержанию послания. Без подобного введения японский адресат может решить, что адресант проявляет неуважение и не заинтересован в налаживании долгосрочных отношений. Более того, японские авторы предпочитают представлять данные или доказательства перед заключением, не используя какие-либо вводные указания на предмет обсуждения.

Среди других черт, присущих международному английскому языку, Б. Сейдлхофер [8] выделяет:

- отсутствие окончания третьего лица единственного числа в настоящем времени (*he look very sad*);
- смещение в использовании артиклей;
- использование словосочетания *isn't it* во всех видах разделительных вопросов (*you're very busy today, isn't it?*);
- взаимозаменяемое использование местоимений *who* и *which* в придаточных определительных предложениях;
- частое использование инфинитива вместо герундия *I look forward to see you tomorrow*;
- излишняя эксплицитность высказывания *how long time* вместо *how long*.

Ориентация на стандарт английского языка, на нормы традиционной грамматики если не эксплицируется в данных исследованиях, то подразумевается. В противном случае возникает вопрос об обоснованности отнесения тех или иных языковых явлений к разряду специфических. Еще одним методологическим принципом является разграничение между ошибкой, окказиональным отклонением от стандарта, и регулярным употреблением языкового

явления. Наиболее логичной и последовательной в этом плане представляется классификация, предложенная Т.А. Иванкиной, которая различает ошибки, девиации и инновации. Ошибки трактуются как «нестандартные языковые явления» в устной речи, вызванные психолингвистическими причинами и внутриязыковой интерференцией. Национально и культурно специфичные языковые черты письменной речи, которые не имеют коммуникативной значимости, называются девиациями. Закрепленные в использовании «авторитетных источников» нестандартные языковые явления приобретают черты инновации [4. С. 18-19].

Важной характеристикой лексических и грамматических девиаций и инноваций является отсутствие коммуникативной значимости, другими словами, данные языковые аномалии не служат причиной коммуникативных неудач и, как правило, соответствуют ожиданиям урожденных носителей языка и не воспринимаются как отклонения от языковой нормы. Это положение было экспериментально подтверждено целым рядом работ. Так, Дж. Дженкинс установила, что владение фонетическими качествами звуков и интонационное оформление высказывания, выражающее точку зрения говорящего или грамматическое значение, не ведет к коммуникативной неудаче [9].

Среди говорящих на английском языке как иностранном отмечается «чрезмерное» употребление длительных форм английского глагола, которое также причисляют к отличительным чертам международного английского языка. В дополнение к стандартным контекстам использования в длительные формы глагола в международном английском обладают важной функцией привлечения внимания. Независимо от функции, избыток длительных форм не имеет коммуникативной значимости [10].

Анализ различных корпусов английского языка показал, что многие явления, воспринимаемые как грамматические отклонения (например, некоторые перфектные и страдательные формы ‘I have been being interviewed’, ‘...this has been being discussed’), представляют собой исторически сложившуюся вариативность и зафиксированы в различных разновидностях английского языка [11].

Интернационализация английского языка, появление его новых разновидностей, их независимое развитие ставят перед исследователями важный вопрос о языковой норме. Актуальна

проблема языковой стандартизации и нормирования в преподавании английского языка как иностранного. В полной мере изучить и описать некий усредненный стандарт (норму) английского языка, который позволил бы успешно общаться носителям разных языков, не представляется возможным. Перед преподавателями и обучающимися в этой связи открываются две альтернативы: продолжать ориентироваться на урождённых носителей языка (изучать один из вариантов английского языка Внутреннего Круга), или изучать национальную разновидность английского языка, полагаясь на её понятность для носителей других языков.

Рассматривая дальнейшие пути развития английского языка, Д. Кристалл утверждает, что изучающие язык будут непременно ориентироваться на нормы урождённых носителей языка [1]. Стилистическая модель международного разговорного варианта английского языка (World Standard Spoken English (WSSE)) – официально-деловой субъязык, характеризующийся четким произношением, следованием правилам традиционной грамматики и использованием общелитературной и лексики.

Однако при всем стремлении ориентироваться на вариант английского языка Внутреннего Круга, особенно в отсутствии его представителей, коммуниканты строят свое общение в соответствии с прагматическими правилами своей культуры. Сравнив данные интервью финских и шведских коллег о коммуникативном стиле коммуниканта с данными других исследований о характерных чертах общения на родном языке (финском и шведском соответственно), М. Чарльз установил, что стиль общения зависит от коммуникативных и культурных ожиданий участников [12]. Несмотря на территориальную близость и историческую общность, языком корпоративного общения был выбран английский язык. Так, финны оказались не только менее разговорчивыми, но и были восприняты как молчаливые шведами, хотя длительность непосредственного участия в переговорах у финских и шведских участников была одинаковой. Различие заключалось лишь в коммуникативных стилях: финны говорили, как правило, с паузами, длинными монологами, и касались только предмета переговоров, в то время как шведы эксплицитно больше внимания уделяли своим партнерам, чаще запрашивали их мнение по какому-либо вопросу. В результате сложившийся диалог может значительно отличаться от того, как

говорят урожденные носители английского языка, однако в условиях делового общения данный факт оказывается нерелевантным, так как была достигнута необходимая договоренность.

Стремление достигнуть компромисса является основой международной коммуникации посредством английского языка. Как правило, все участники объединены одной системой ценностей (получать прибыль от деятельности, сравнить результаты исследования), и, следовательно, используют язык как средство общения для достижения этой цели. Поэтому коммуниканты, вместо того, чтобы стремиться говорить «как носители языка», используют язык для решения конкретных ситуативных задач, а успех или неуспех коммуникации зависит не от степени сформированности языковых, а, скорее, коммуникативных навыков. Другими словами, настрой на взаимопонимание и успешные коммуникативные стратегии играют бóльшую роль в международной коммуникации на английском языке, нежели идиоматичность и грамматическая правильность.

Таким образом, английский язык, выполняющий уникальную посредническую функцию межкультурной коммуникации в современном мире, представляет собой объемный эмпирический материал, на основании которого можно сформулировать принципы развития языка в эпоху глобализации, имеющие, однако, довольно полемический характер. По мере расширения границ функционирования глобального английского возникает ряд дискуссионных вопросов. Прежде всего это вопрос о целостности языка – с чем мы имеем дело: один ли это язык или совокупность разновидностей (вариантов) языка. Отсюда вытекает еще ряд вопросов: существует ли единый стандарт современного английского и какова роль урождённых носителей языка; социокультурные параметры какого языкового сообщества должны учитываться в межкультурной коммуникации на английском как языке-посреднике для всех участников интеракции.

Особенно перспективным представляется исследование глобального английского языка в социоконструктивистском ключе: какова роль английского языка в конструировании национальной, профессиональной, гендерной [13] и т.п. идентичности; с чем связано и какие функции выполняет использование английского языка как средства коммуникации в условиях внутринационального общения.

Библиографический список

1. Crystal D. English as a Global Language. Second Edition. Cambridge: Cambridge University Press, 2003. 229 p.
2. Kachru B. Institutionalized second-language varieties // The English language today. Greenbaum, S. (ed.), Oxford: Pergamon, 1985. p. 211-216.
3. Bucholtz M., Hall K. All of the above: New coalitions in sociocultural linguistics // Journal of Sociolinguistics. 2008. Vol. 12. Issue 4. p. 401-431.
4. Иванкова Т.А. Лексические и грамматические особенности китайской региональной разновидности английского языка (на материале письм. текстов): Автореф. дис. ... канд. фил. наук. Владивосток, 2007. 26 с.
5. Ильина С.С. О некоторых грамматических особенностях сингапурского английского // Культурно-языковые контакты: Сборник научных трудов. Вып. 11. Владивосток: Изд-во Дальневосточного университета, 2008. С. 72-81.
6. Kachru Ya., Smith L.E. The Karmic Cycle of World Englishes: Some Futuristic Constructs // World Englishes. 2009. Vol. 28. No. 1. P. 1-14.
7. St. Amant K. When culture and rhetoric contrast: examining English as the international language of technical communication // IEEE Transactions on Professional Communication. 1999. Vol. 42. Issue 4. P. 297–300.
8. Seidlhofer B. Towards making 'Euro-English' a linguistic reality // World Englishes. Critical Concepts in Linguistics. Volume III. Bolton K.; Kachru B.B. (eds.). London: Routledge, 2006. P. 47-50.
9. Jenkins J. Which pronunciation norms and models for English as an international language? // ELT Journal. 1998. Volume 52. Issue 2. P. 119-126.
10. Ranta E. The 'Attractive' Progressive: Why Use the -ing Form in English as a Lingua Franca? // NJES: Nordic Journal of English Studies. 2006. Vol.5. No. 2. p. 95-116.
11. Mair Ch. Twentieth-Century English: History, Variation, and Standardization. Cambridge: Cambridge University Press, 2006. 245 p.
12. Charles M. Language matters in global communication // Journal of Business Communication. 2007. Vol. 44. Issue 3. P. 260-282.
13. Гриценко Е.С. Гендерные аспекты позиционирования читателя в предвыборном дискурсе // Филологические науки. 2005. № 4. С. 70-76.

Сведения об авторе

Лалетина Александра Олеговна
кандидат филологических наук,
доцент кафедры иностранных языков ФМОЭУ
НГЛУ им. Н.А. Добролюбова
E-mail: alaletina@yandex.ru

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ВЫДЕЛЕНИЯ РЕГИОНАЛЬНОЙ РАЗНОВИДНОСТИ ВОСТОЧНОАЗИАТСКОГО АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

В.В. Фёдоров

*Камчатский государственный университет имени Витуса Беринга,
Петропавловск-Камчатский*

В статье освещаются теоретические предпосылки выделения региональной разновидности Восточноазиатского английского языка, выполняющего посреднические функции в культурно-языковом взаимодействии стран дальневосточного региона с внешним миром и способствующего распространению культуры народов Японии, Китая и Кореи.

Ключевые слова: региональная разновидность английского языка, Восточноазиатский английский язык, культурный эпицентр, взаимодействие с автохтонными языками, латинизация письма.

Theoretical Background for East-Asian English Differentiation Vitaliy Fyodorov

The article gives theoretical background for identifying the East-Asian regional variety of English, which functions as Interlingua in cultural and linguistic interactions between the Far-Eastern countries and the outer world, and contributes to the dissemination of cultures of Japan, China, and Korea.

Key words: regional variety of English, East-Asian English, cultural epicenter, interaction with autochthonous languages, Romanization.

Научные публикации по проблемам функционирования английского языка в странах Восточной Азии на сегодняшний день не многочисленны. Данное обстоятельство может быть объяснено несколькими причинами: относительно недавним вхождением английского языка в жизнь населения Японии, Китая и Кореи, длительной политической и культурной закрытостью этих стран, ограничивающей возможности полноценного научного наблюдения языковых фактов, сопутствующих адаптации английского языка, а также объективными причинами, связанными со сложностью освоения коренных языков сторонними наблюдателями и изучения английского языка коренным населением.

Существующие исследования в этой области можно условно разделить на две группы: культурно-исторические и лингвистические. Первая группа включает работы, посвящённые истории становления

культурно-языковых контактов между представителями англоязычных наций и населением Японии, Китая и Кореи. Среди исследований, посвящённых истории англо-японских культурно-языковых контактов, выделяются работы таких авторов как: Р. Бейли [1], Дж. Кэннон [2], В.Г. Бисли [3] и др. Анализ их трудов позволяет сделать вывод о том, что англо-японское языковое взаимодействие в исторической ретроспективе может быть охарактеризовано как неопосредованное и выявить следующие периоды в его развитии: 1) XVII в. – середина XIX в. – появление в Японии первых англоязычных моряков и купцов, эпизодичность и ограниченность англо-японских контактов вследствие изоляционистской политики Японии; 2) 1853-1880-е гг. – «открытие» Японии миру, установление торгово-дипломатических отношений с США, прибытие в Японию первых американских христианских миссионеров, попытки сделать английский язык официальным языком Японии; 3) 1880-е гг. – первая волна японского национализма; 4) 1890-1910-е гг. – сближение Японии и США, укрепление роли английского языка в образовательных программах, появление первых японских иммигрантов в США и на Гавайях; 5) 1920-1930-е гг. – вторая волна японского национализма, сокращение преподавания английского языка в Японии; 6) 1930-1940-е гг. – третья волна национализма, попытки очистить японский язык от заимствований; 7) 1950-е гг. – по наши дни – укрепление связей Японии и США, непосредственный контакт японского и американского английского языков на Окинаве, рост престижности английского языка, выступления против американизации японской культуры [4. С. 112].

История становления и развития англо-китайских языковых контактов исследуется в работах таких авторов как: Жу Жи Пей [5], Ченг Чин-Чуан [6], Р.Б. Каплан [7] и др. Изучение и анализ их исследований позволили З.Г. Прошиной выявить следующую периодизацию распространения английского языка в Китае: 1) середина XVII в.-1830-е гг. – появление первых англоязычных торговцев и миссионеров в Китае; 2) 1839-1949-е гг. – британская колонизация, значительное влияние английского языка и вместе с тем его враждебное восприятие как «языка иностранных дьяволов»; 3) 1949-1976-е гг. – снижение роли английского языка; 4) середина 1970-х – до настоящего времени – улучшение отношений с англоговорящими странами, рост престижности и значимости

английского языка как средства модернизации экономики [4. С. 76].

Развитию англо-корейских культурно-языковых контактов посвящены работы таких исследователей как: Ли Сун-Хва [8], В.Паттерсон [9], Парк Нам-Шейк [10] и др. Периодизация распространения английского языка в Корею, устанавливаемая ими, обнаруживает четыре основных этапа: 1) 1885-1919 гг. – подписание договора согласия между США и Объединенным Королевством Великобритании, рост движения за национальную независимость; 2) 1919-1945-е гг. – культурно-языковое посредничество Японии, заимствование в корейский язык английских слов через японский язык, доминирование модели Британского варианта английского языка; 3) 1945-1966-е гг. – значительное усиление влияния США на Южную Корею после окончания Корейской войны и разделения Кореи на два государства: Северную и Южную; 4) 1986-1988-е гг. – Азиатские игры, Олимпиада в Сеуле, резкое повышение интереса к изучению английского языка; прямые контакты корейцев с иностранцами – возникновение англо-корейского билингвизма, одновременное отрицание необходимости изучения английского языка в Северной Корее [11].

Кроме этого, к данной группе исследований относятся труды отечественных и зарубежных антропологов, историков и культурологов, в которых даётся обоснование для выделения восточноазиатской языковой общности, использующей английский язык, в самостоятельный объект научного описания.

Исследователи достаточно точно определяют границы дальневосточного или восточноазиатского культурно-исторического ареала, включающего Японию, Китай, Корею и дальневосточную часть России, полагая, что данный ареал имеет единый ханьский культурный эпицентр, поскольку все восточноазиатские культуры формировались под значительным воздействием древнекитайской цивилизации и имеют много общего между собой, в связи с чем их иногда называют странами «китайского культурного круга» [12]. Вполне очевидно, что данная общность позволяет использовать, наряду с традиционными национально-географическими наименованиями разновидностей английского языка (японский английский язык, китайский английский язык и корейский английский язык), один обобщающий термин «восточноазиатский английский язык», унифицирующий представление об английском

языке, используемом населением Японии, Китая и Кореи.

Культурологическую предпосылку для выделения азиатского английского в особую разновидность регионального английского языка находим у Р.Оно, считающей, что английский язык в азиатских странах, как и в африканских, европейских, служит не для выражения британской или американской культуры, а для выражения собственных мыслей и чувств народов этих стран [13].

Описывая в своей монографии современное состояние Восточноазиатского английского языка, З.Г. Прошина отмечает, что в настоящее время на территории Японии, Китая и Кореи он выступает в качестве иностранного языка, за исключением территории Сянган (Гонконга), где имеет статус второго (официального) языка. Восточноазиатский английский язык функционирует в системе образования и культуры этих стран, на нем издаются книги, выпускаются газеты и журналы, предназначенные преимущественно для иностранного читателя, исполняются песни, как правило, имеющие иностранных авторов, издается реклама, ведется деловая переписка с зарубежными партнерами [4. С. 162-163].

Количество научных работ, относящихся ко второй группе, посвящённых изучению чисто лингвистических параметров восточноазиатского английского языка, не столь значительно. Среди исследователей, активно занимающихся данной проблематикой, находим имена таких учёных как А. Норман [14], Д.Б. Кент [15], Б. Качру [16] и др.

В работах подобного рода рассматривается круг вопросов, затрагивающих такие актуальные проблемы современного состояния восточноазиатского английского языка, как его взаимодействие с автохтонными языками региона, сущность и языковая актуализация в нём норм и инноваций, основные проявления языковой интерференции, функционирование восточноазиатского английского языка в англоязычной среде и пр.

Характеризуя контакты восточноазиатского английского языка с автохтонными языками, исследователи отмечают, что из-за масштабов своего распространения английский язык оказывает определенное влияние и на коренные языки данного региона. Как утверждают М.И. Исаев и Л.Б. Никольский, наблюдающаяся в настоящее время на Востоке «интернационализация в области культуры проявляется в складывании ряда черт общечеловеческой

духовной культуры, в восприятии некоторых категорий европейско-американской культуры и в заимствовании огромного числа понятий, относящихся к политике, экономике, науке, технике. Интернационализация культуры обуславливает все возрастающее влияние западноевропейских языков на лексико-семантические системы восточных языков, которые реализуются, прежде всего, в виде прямых заимствований восточными языками отдельных лексем и даже целых терминологических систем со всеми их означаемыми и нередко со многим означаемыми» [17]. Как считает Д.Б. Кент, процесс заимствования английских слов в язык и речь народов Восточной Азии расширяется, что, с одной стороны, облегчает изучение английского языка как иностранного, а, с другой стороны, служит своего рода препятствием из-за формально-семантических изменений, которым подвергаются заимствования и вследствие нарушения грамматических признаков исходного слова [15. С. 202].

Важным аспектом при описании взаимодействия восточноазиатского английского языка с автохтонными языками является выявления сущностных параметров и характера протекания латинизации письма, наблюдаемой во всех его региональных вариантах. Для того чтобы способствовать распространению своей культуры в мире, азиатские страны, наряду с иероглификой, а также собственным слоговым алфавитом, вынуждены принимать систему латинизации, помогающую внедрить понятия их культуры в англоязычную среду. Изучению языковой сущности данного противоречивого процесса посвящены исследования таких авторов как Г. Ректор [18], Д.Е. Шаффер [19], Ким Ке-чунг [20] и др.

Изучение вопросов, связанных с актуализацией представлений о норме и инновациях в восточноазиатском английском языке, позволило З.Г. Прошиной сделать следующий вывод: «Восточноазиатский английский язык зависит от внешней формы, то есть ориентируется на эндонорму, британскую или в последние десятилетия преимущественно американскую. Это, однако, не означает отсутствия в нем инноваций, главным образом, лексического характера. Создавая инновации, региональный английский язык демонстрирует свое творческое начало (креативность), которое особенно заметно тогда, когда появляется необходимость в «аккультурации» [4. С. 66], под которой понимается приспособление английского языка к местным условиям, выражение особенностей

азиатской культуры через язык-посредник [21].

Значительный интерес для исследователя представляет явление интерференции, возникающей при взаимодействии языковой системы английского языка с языковыми системами японского, китайского и корейского языков. З.Г. Прошина замечает, что объединение в один региональный тип восточноазиатского английского языка трех разновидностей, китайского, корейского и японского, возможно также из-за подобия интерференции, наблюдаемой в этих локальных разновидностях английского языка [4. С. 67].

Таким образом, можно считать, что восточноазиатский английский язык, как и многие другие региональные варианты, выполняя функцию языка межкультурного общения, способствует обогащению международного английского языка. В настоящее время уже не представляется возможным говорить об английском языке только одной культуры. Английский язык стал средством выражения культур Восточной Азии, как и многих других регионов мира.

Изучение особенностей региональных вариантов английского языка становится одним из наиболее перспективных направлений лингвистических исследований, при этом описательный характер научных изысканий сменяется работами, посвященными узконаправленной тематике, уточняющими отдельные положения и частные явления, связанные с их функционированием.

Библиографический список

1. Baily R. The English language in Japan // *Englishes Around the World*. Ed. by E.W. Scheider. Vol. 2. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins Publishing Co., 1997. P. 177-187.
2. Cannon G. *The Japanese Contributions to the English Language: An Historical Dictionary*. Wiesbaden: Harrasovitz, 1996. 257 p.
3. Beasley W.G. *Japan Encounters the Barbarian: Japanese travelers in America and Europe*. New Haven&London: Yale University Press, 1995. 223 p.
4. Прошина З. Г. *Английский язык и культура народов Восточной Азии*. Владивосток: Изд-во Дальневост. ун-та, 2001.
5. Zhou Zhi Pei. The two faces of English in China: Englishization of Chinese and nativization of English // *World Englishes*. 1987. Vol. 6, № 2. P. 111-125.

6. Cheng Chin-Chuan. Chinese varieties of English // *The Other Tongue: English across Cultures*. Ed. by B. Kachru. Urbana and Chicago: University of Illinois Press, 1992. P. 162-177.

7. Kaplan R. B. English in the Policy of the Pacific Rim // *World Englishes*. 1987. Vol. 6, № 2. P. 137-148.

8. Lee Sun-Hwa. Language Change in Korean with Special Emphasis on Semantic Change of English Loanwords. Koln, 1996. 239 p.

9. Patterson W. The Korean Frontier in America: Immigration to Hawaii, 1896-1910. Honolulu: Univ. of Hawaii press, 1988. 274 p.

10. Park Nahm-Sheik. English in Korea: Past, Present and Future // *English Around the World*. New York. 1983. № 29. P. 2.

11. Baik M.J. Syntactic features of Englishization in Korean // *World Englishes*. 1994. Vol. 13, № 2. С. 156.

12. Журавлев В.К. Культурно-исторический ареал // *Язык и история: проблемы лингвокультурной традиции*. М.: Наука, 1989. С. 22.

13. Ono R. Asian varieties of English: Review // *World Englishes*. 1992. Vol. 11, № 1. P. 79.

14. Norman A. Bamboo English. The Japanese Influence Upon American Speech in Japan // *American Speech*. 1955. Vol. 30, № 1. P. 44-48.

15. Kent D.B. Speaking in tongues: Chinglish, Japlish and Konglish // *KOTESOL Proceedings PAC2. The 1999 Korea TESOL Conference*. Seoul, 1999. P. 197-209.

16. Kachru B. B. Englishization and Contact Linguistics // *World Englishes*. 1994. Vol. 13, № 2. P. 135-154.

17. Исаев М.И., Никольский Л.Б. Общие тенденции и факторы развития языков в странах зарубежного Востока // *Развитие языков в странах зарубежного Востока: (послевоенный период)*. М.: Наука, 1983. С. 9.

18. Rector G. Romanization Wars // *Электронный ресурс Интернет: www.korcaherald.co.kr/SITE/data/html/dir/2000/07/20/00007200009.asp*

19. Shaffer D.E. Hangul for the People // *Электронный ресурс Интернет: www.korcaherald.co.kr/SITE/data/html/dir/19999/12/14/199912140016.asp*

20. Kim Ke-chung. Romanization // Электронный ресурс Интернет: www.korcaherald.co.kr/SITE/data/html/dir/1999/11/24/199911240020.asp

21. Kachru B.B. Past Imperfect: The other side of English in Asia // World Englishes. Honolulu: College of Languages, Linguistics and Literature, University of Hawaii and the East-West Center, 1997. P. 74.

Сведения об авторе

Фёдоров Виталий Викторович
кандидат филологических наук, доцент,
зав. кафедрой перевода, переводоведения и восточных языков
Камчатского государственного университета им. Витуса Беринга
E-mail: vvfyodorov@mail.ru

ПРОБЛЕМЫ ПЕРЕВОДА И ПЕРЕВОДОВЕДЕНИЯ

ON A NEW TRANSLATION OF «ОТЦЫ И ДЕТИ»: MICHAEL PURSGLOVE (TRANSLATOR)

Michael Pursglove

Reading, Berkshire, England

The article highlights the problems occurred in the process of translating Turgenev's "Fathers and Children". The translator of the novel mentions the main difficulties he encountered while rendering the novel from Russian into English and explains the reasons for the decisions taken. Special attention is paid to peculiar features of the novel relevant from the point of view of translation and determined by Turgenev's manner of writing.

Key words: Turgenev, realia, dialectal words, aphorisms, direct speech.

По поводу нового перевода «Отцов и детей»¹: Michael Pursglove (translator) Майкл Пэрсглов

В статье рассматриваются основные проблемы, возникшие при переводе «Отцов и детей» И.С.Тургенева. Автор перевода романа на английский язык отмечает трудности, с которыми столкнулся, и объясняет, на основе чего он принимал соответствующие решения. Значительное внимание уделяется важным с точки зрения перевода особенностям романа, связанным со спецификой манеры письма Тургенева.

Ключевые слова: Тургенев, реалии, диалектные слова, афоризмы, прямая речь.

Any translator who tackles Turgenev's *Отцы и дети* is faced with two immediate problems: the title and the first line of the novel. The first is simply a matter of choosing between the titles used by the first translator, the American lawyer, scholar, writer, diplomat and explorer Eugene Schuyler (1840-90). For the American edition of the work he chose *Fathers and Sons* while for the English edition he opted for the more literal *Fathers and Children*. Although Schuyler knew Russian, his knowledge of the language was, according to Turgenev himself, "rather limited" and his text was based on the French translation of the novel which had appeared in 1863 under the title *Pères et enfants* [1]. All subsequent translators [2] have chosen one or other of these titles and one, the American scholar Michael R. Katz, like Schuyler before him, chose first *Fathers and Sons*

¹ *Fathers and Children*, Oneworld Classics, Richmond, UK, 2010, 235 p.

(for the 1991 version of his translation) and *Fathers and Children* (for the 2009 edition). Having made an initial decision that my translation would be as literal as possible, consonant with good English, I opted for *Fathers and Children*.

Having chosen a title, the translator must then address the first sentence of the novel. Typically it is a piece of direct speech – some two-thirds of the novel consists of direct speech. This will be a feature of the novel to which we shall return several times. In typical Turgenevan fashion, the five words which comprise the opening sentence («*Что, Пётр? Не видать еще?*») speak volumes about the character of the person who utters them. Nikolai Petrovich Kirsanov, a liberal-minded, sensitive landowner, who has freed his serfs in advance of the Emancipation Decree, is anxiously awaiting at a posting-station the arrival of his beloved only son Arkady. His words are addressed to a supercilious manservant whom he presumably does not wish to offend. Hence he couches his question in colloquial form. This in itself presents a problem for the translator. Is *see* an adequate rendition of *видать*? More importantly, how many people is Nikolai Petrovich expecting? He is, of course, expecting Arkady. Equally, he is certainly not expecting the arrival of Bazarov. So can a translation along the lines of “Is there any sign of *him*” to be preferred to “Is there any sign of *them*” favoured by, among others, Katz and Edmonds? It can be argued, however, that Nikolai Petrovich was expecting not only his son but also a coachman. Freeborn, perhaps the UK’s leading expert on Turgenev, plays safe by omitting any pronouns and rendering the sentence as “Nothing to be seen yet, Peter?”. My version (“Well, Pyotr, any sign yet?”) essentially follows Freeborn’s example.

As it happens, Freeborn’s translation raises another important question: what are we to call the characters who inhabit the novel? It also raises the subsidiary question: how are we to spell their names? In using the English version of the manservant’s name, Freeborn is treading a somewhat hazardous path. While English-speakers readily accept the English versions of the names of Tsars and Tsarinas (Paul rather than Pavel, Nicholas rather than Nikolai, Catherine rather than Ekaterina), they on the whole eschew the English versions of other given names. Thus Chekhov is “Anton Chekhov” rather than “Anthony Chekhov” (and certainly not “Tony Chekhov”), Turgenev is “Ivan” rather than “John” and Dostoevsky is “Fedor” rather than “Theodore” [3]. As to spelling, the

context here is a problem which has long dogged the academic study of Russian in English-speaking countries: transliteration.

The problem has recently been admirably, and acerbically, summed up by James Muckle, himself an academic, a noted translator of Leskov and the owner of a publishing house, Bramcote Press, which has published many translations from Russian:

Transliteration is an insoluble problem. Slavonic scholars have for centuries debated and quarrelled over how to transliterate Russian, and more than one system has existed: confusion up to around 1960; after that the 'Czech' system was used by linguistics scholars, and by others the British Standard, which always seemed to me the most elegant and acceptable. Then about 20 years ago Slavists in higher education decided to wrong-foot everyone by changing it yet again, instantly rendering the alphabetical arrangement of reference works slightly obsolete, giving much scope for error by those of us who had got used to the old system, and providing excellent opportunities for them to bully their undergraduates. While regretting that my learned colleagues had nothing better to do, to some extent I have felt obliged to drift with the tide. Readers who are expecting 'Yuriy', 'Yaroslav' and so on, should therefore get used to 'Iurii', 'Iaroslav' and the like. But, of course, all names quoted from material published before we went transliterationally 'metric' will have to be left as they were before. Chaos therefore reigns, as it always did, and probably always will [4].

The new system to which Muckle alludes is that used by the Library of Congress, but without the diacritics. This is the system now used by, for instance, the prestigious *Slavonic and East European Review*; had I used it I would have written of *Arkadii, Evgenii Vasil'evich, Evdoksia* and *Petr*. Fortunately, a commercial publisher can take liberties which a strictly academic publishing house cannot. Indeed, such liberties must be taken if the potential readership is to have the remotest idea of how the Russian names are actually pronounced. Thus, in my translation, the reader will find my using an *ad hoc* system which produces *Arkady, Yevgeny Vasilyevich, Yevdokia* and *Pyotr*.

Transliteration apart, there is another aspect of Russian nomenclature which is potentially baffling for the non-Russian speaker: patronymics. The situation is complicated in this novel by Turgenev's habit, in the direct speech which dominates the novel, of spelling patronymics as they are pronounced. Thus we find *Васильич, Николаич, Николавна, Сергевна*,

Иваныч. Outside the direct speech, as might be expected, Turgenev nearly always uses the full form of the patronymic. This is the form I have used, both outside and within the direct speech, simply to avoid confusion of the sort which is said to have arisen when Max Hayward's translation of *Doctor Zhivago* appeared in 1958, when many readers were apparently under the impression that there were many more characters in the novel than was actually the case.

There is, however, one occasion in the novel, in Chapter 2, when the strategy outlined above does not work. This is when Bazarov first introduces himself to Nikolai Kirсанov. In an attempt to buttress his somewhat dubious "plebeian" origins he introduces himself as *Евгений Васильев*. The nuance here is untranslatable and I, like others before me, had to fall back on that last resort of the translator, the footnote. Equally untranslatable are the various diminutive forms of given names. Arkady is *Аркаша* to his father, Pavel Petrovich is *Паша* to his brother, Vasily Ivanovich is *Вася* to his wife and she is *Ариша* to him; most tellingly of all (and most difficult for any translator), Bazarov is *Енюша*, *Енюшенька*, *Енюшечка* and *Енюшка* to his mother. In my translation the less emotionally-charged names revert to their formal originals (e.g. *Pasha* to *Pavel*) while Nikolai Kirсанov's joyful cry of *Аркаша! Аркаша!* at the end of Chapter 1 becomes *Arkady! My dear Arkady!* The diminutives employed by Bazarov's mother were perforce translated by the use of *dear*, *dearest* and *darling*, allied to *Yevgeny* [5].

To return to Chapter 1. Within the first few paragraphs the translator encounters three examples of *realia*, specifically Russian features which have no exact equivalent in English. They are *барин* [6], *верста* and *десятина*. I have written elsewhere about this problem, with particular reference to those French *realia* encountered by D.V. Grigorovich in his translation of Prosper Mérimée's *Le vase étrusque* [7]. The choice for the translator is to translate or transcribe; my instinct was to do the latter, even though this involves footnoting. However my publisher felt that three Russian words on the first page of the translation might deter non-Russian speaking readers and I fell back on *gentleman* and a conversion of the Russian measurements into miles and acres respectively. In *Fathers and Children* as a whole the *realia* fall into four main categories:

1) Clothing

This is an area of vocabulary which is notoriously prone to the vagaries of fashion and nomenclature. The novel contains many words

denoting clothing which have no equivalent in modern English: *балахон*; *бурка*; *тулуп*; *казакин*; *картуз*; *кокошник*; *куртка*; *пальто-сак*; *славянофильская венгерка*; *сюртук*; *фуражка*. At least one of these had a nineteenth-century French equivalent – *paletot-sac* – but this is unlikely to mean much to a contemporary reader. Rather than attempting to find equivalent nineteenth century terms, this translator resorted to generic words (*coat, cloak, jacket, smock, headdress*) allied to an assortment of appropriate epithets. The same principle applies when describing the attire of both Pavel Petrovich and Bazarov. They are said to be wearing *панталоны*, a particular type of nineteenth-century trouser. However the possible translations, *pantaloons* or *breeches* both have connotations for the contemporary English speaker which are far removed from nineteenth-century Russia. *Pantaloons* are now associated with circus clowns and *breeches* with the equestrian fraternity. Once again the very neutrality of the generic word *trousers* made it an appropriate translation. Incidentally, Turgenev makes both Bazarov and Nikolai Petrovich adopt much the same principle in Chapter 4. Bazarov takes off his *балахон* but, when he hands it to the servant Prokofyich, he refers to it, using a typical diminutive, as *одежонка*. Nikolai Petrovich, reiterating the instruction to Prokofyich, terms the item of clothing *шинель*.

2) Vehicles

There is probably a thesis to be written somewhere about the role of the wheeled vehicle in nineteenth-century Russian literature. Whole stories, from Gogol's *Коляска* to Sollogub's *Тарантас* are vehiclocentric. From the very opening of the novel, *Fathers and Children* is no exception as Bazarov and Arkady, together or separately, move between Marino, the town, Nikolskoye and the estate of Bazarov's parents. The vehicles they use are *дрожки*; *тарантас*; *коляска*. The first two of these are attested in major English dictionaries, under the guise of *droshky* (or *drosky*) and *tarantas(s)*. Although there are a considerable number of archaic English words for wheeled vehicles (e.g. *fly*; *cabriolet*, *barouche*, *jaunting-car*, *dog-cart*), some of which have tempted other translators of this novel, I opted for *droshky* and *tarantas* and, on the grounds that it was obvious what they were, and that they were anyway in the dictionary, I offered no further explanation by way of footnote. As for *коляска*, the generic term (on this occasion *carriage*) was once again pressed into service.

3) The Social Structure of Nineteenth-century Russia

This is a very difficult area for any translator. It has often been pointed out that to use terms like *nobleman* and *nobility* for *дворянин* and *дворянство* risks confusing a non-Russian readership which assumes that such people were rich and powerful. The fact that a Russian “nobleman” could own a tiny handful of serfs (as in the case of Dostoevsky) or be “noble” by virtue of his father’s Civil Service rank (as in the case of Lenin) is not always appreciated. By the same token, terms such as *оброк* (*оброчный*), *отдать землю исполу*, *Опекунский совет*, *одноворец* and *мировой посредник* may introduce a terminology (*quit-rent*, *métayage*, *Board of Guardians*, *smallholder*, *arbitrator*) which, though no doubt familiar to the economic historian, means little to the general reader. It is difficult to avoid recourse to footnotes here, although circumlocutions (e.g. *to split land with* rather than *métayage*) sometime serve the purpose. The word *откуп* also belongs in this category. Although the circumlocution *tax farming* gives the Anglophone reader a general idea of what Sitnikov’s father did for a living, it omits the fact that the Crown monopoly on liquor is involved and thus hardly explains the social connotations of the word or why Sitnikov is so embarrassed by his origins.

One aspect of Russian society which, in the nineteenth century as now, is reflected in the language, is the use of *ты* and *вы*. With the distinction between *thou* and *you* being obsolete in modern English, Fenechka’s universal use of *вы*, commented on in Chapter 8 and, at the end of Chapter 13, Bazarov’s contemptuous use of the phrase *твоего отца*, emphasised by Turgenev, have to be dealt with by use of the rather clumsy phrases “polite form of address” and “familiar form of address”.

4) Social mores

This is more general than the previous section. What I have in mind is the phrase used to describe Pyotr in the second paragraph of the novel: *разноцветные волосы*. What is meant here? Is Pyotr’s hair naturally of more than one colour, the sort of hair sometimes referred to by the English idiom *pepper and salt*? Or, as seems more likely in a man *новейшего усовершенствованного поколения* [8], is it dyed? If so, how many *colours* are visible. Does Pyotr’s hair have what we would now call *highlights*? Having decided that the literal translation *multicoloured* simply could not be applied to hair, *highlights* was the anachronism with which I toyed before rejecting it in favour of the uncommitted and unspecific *dyed*. To answer this question properly would require research into youth fashions of the 1860s in provincial Russia, research which, to the best of

my knowledge, has yet to be done. Then there is the question of meals. Names for the different meals varies somewhat in English. The first meal is always *breakfast* but the next meal can be *lunch* (occasionally *luncheon*) or (especially in northern England) *dinner* [9] and the last meal of the day is usually called *dinner*, although, depending on the hour and the content, the last meal of the day can be called (*high*) *tea* or *supper*. There seems to be similar variety in this novel. When, in Chapter 12 Sitnikov uses the verb (*но*)завтракать he is clearly referring to lunch. However, in the final paragraph of Chapter 16, when we read: *На следующее утро Анна Сергеевна тотчас после завтрака отправилась ботанизировать с Базаровым и возвратилась перед самым обедом*, завтрак is clearly *breakfast* while *обед* could either be the second or third meal of the day. On the grounds that Odintsova was unlikely to botanize all day, I, like Freeborn opted for *lunch*. I now think that Katz and Edmonds were probably right in saying *dinner*, the evidence coming from the very next paragraph, the first of Chapter 17, which describes a typical day in the well-ordered Odintsova household:

Утром, ровно в восемь часов, всё общество собиралось к чаю; от чая до завтрака всякий делал, что хотел [...] Перед обедом общество опять сходилось...

Chapter 7 makes it clear that, like Odintsova, Pavel Kirsanov's erstwhile mistress Princess R. referred to the evening meal as *обед* (she is wont to receive guests *перед обедом в полумраке гостиной, по ночам плакала и молилась...*) [10].

If there are minor discrepancies to be found here, they occur in most novels, are mostly imperceptible to the general reader, if not to the eagle-eyed translator, and are probably best left uncorrected. Uncorrected errors in this novel include the reference to Büchner's *Stoff und Kraft*. This work was actually entitled *Kraft und Stoff*, Turgenev's version clearly coming from the Russian title of the book *Материя и сила*. Turgenev is also less than accurate in giving the age of two of his female characters: Katya is described in Chapter 15 as being eight years younger than her twenty-eight-year old sister but in the following chapter as being "about eighteen", while Fenechka is "about twenty-three" in Chapter 5 but in Chapter 8 is said to have been seventeen "about three years ago." Only in one instance have I made good a Turgenevan error. This is when, in Chapter 4, the ultra-Europeanised Pavel Petrovich combines European and Russian

custom: *Совершив предварительно европейское «shake hands», он три раза, по-русски, поцеловался с ним...*

Only Freeborn among recent translators reproduces Turgenev's imperfect English. The remainder, myself included, presume to correct it.

If the impression has been given so far that translating Turgenev's great novel is largely a matter of overcoming difficulties by finding the most neutral vocabulary possible, that impression is mistaken. In fact most of the translator's efforts go towards capturing the rhythms and nuances of Turgenev's dialogue which, as already noted, occupies some two-thirds of the novel. Turgenev was one of the great portraitists of world literature, and part of that portraiture consists in finding exactly the right idiolect for each of his characters. One only has to turn to the opening page of *Хорь и Калиныч*, the first of the *Записки охотника* which made Turgenev's name, to realise how important idiolect was for Turgenev's portraiture. In *Fathers and Children* the extent of the dialogue can be gauged by the frequent repetition of the past tense of the verbs *промолвить* and *проговорить*, which are used to the almost total exclusion of *сказать* but do not appear to mean anything more than *say*. The main variant on these two verbs is *подхватить*, which can on occasion be rendered as *interpose*, *put in* or even *retort* but which also amount frequently to little more than *say*.

It is beyond the scope of this article to analyse the speech patterns of every character in the novel. Three must suffice: Pavel Petrovich, Bazarov and the nameless peasant with whom Bazarov exchanges rather heavy-handed banter in Chapter 27. For all his Anglomania, Pavel's view of England seems to be filtered through a distinctly French filter, a reflection, perhaps, of Turgenev's own view of England. Not only is his speech larded with French phrases, he also pronounces the Russian word *принципы*, a key word in his polemics with Bazarov, in a Frenchified manner: *Павел Петрович выговаривал это слово мягко, на французский манер...* Pavel's pronunciation may be "in the French manner", but it is not French: the French word *principe*, like most bisyllabic French words, has an equal stress on both syllables. Here, in Chapter 5, Turgenev illustrates Pavel's pronunciation of the word by writing *без принципов* and when the word recurs, in the celebrated exchange about the meaning of *nihilism* in Chapter 10, and again in Chapter 24, the spelling, though not the stress indication, is retained. His nephew Arkady also had an idiosyncratic, but non-French, pronunciation of the word, which is indicated once (*[А]ркадий, напротив,*

произносил «прынцип», налегая на первый слог...) but not on subsequent occasions. The translator can do little with this but resort to periphrasis, in the hope that the periphrasis is neither too clumsy nor too inaccurate. For the record, my version was “he pronounced the word in a Frenchified way while Arkady adopted a more Russian pronunciation.”

The speech habits of Pavel Petrovich are further remarked upon in Chapter 10 when he says:

Я эфтим (Turgenev’s emphasis – МР) хочу доказать, милостивый государь (Павел Петрович, когда сердился, с намерением говорил «эфтим» и «эфто», хотя очень хорошо знал, что подобных слов грамматика не допускает.

Turgenev goes on to explain that in an earlier generation the use of such dialectisms was popular among the high and mighty who felt such usage confirmed their innate “Russianness”. What is the translator to do here? The fact that the Russian bisyllable is most obviously translated by an English monosyllable makes things more difficult, as does the fact that, in the singular at least, there is no obvious English dialectal form of *that* [11]. All I could do, by writing the word as *tha-at*, was to indicate that Pavel Petrovich’s pronunciation was unusual. The full dialectal and societal force of his usage was, however, lost in translation [12].

It is a measure of Turgenev’s genius that the two arch-antagonists, Pavel Petrovich and Bazarov, share many features in common, a fact brilliantly symbolized in the ludicrous duel scene in Chapter 24. Linguistically too, there are surprising points of contact. For example, Pavel Petrovich, who gives as good as he gets in his verbal duels with Bazarov, can use a contemptuous diminutive as scathingly as his opponent. Whereas, in Chapter 10, Bazarov can insist on using the form *аристократишко*, and in Chapter 24 the form *барчуки*, both of which I have translated by *aristo(s)*, Pavel, immediately before the discussion of nihilism in Chapter 5, where tone is everything, accepts Arkady’s offer to tell him about Bazarov with the words: *Сделай одолжение, племянничек*. Here, Pavel’s use of the diminutive establishes that he considers Arkady to be too young for his views on anything to be of any consequence. To render this diminutive I had to resort to the old, somewhat inadequate, standby *dear* (*nephew*).

Another linguistic link between the two antagonists is to be found at the very end of Chapter 24 when, after the duel, Pavel utters, albeit to himself, a Bazarov-like colloquialism: *[б]уду там жить, пока околею*.

Edmonds and Katz render this uncolloquially (*until I die; until I pass on*), Freeborn opts for *till I'm as dead as a Dodo* while I use an idiom which is commonplace in the UK but which I have since been told may not be current in the USA: *until I turn my toes up*.

Bazarov's speech is full of folksy aphorisms which, perhaps surprisingly, present few problems for the translator, since most have an English equivalent in sense, if not in linguistic structure. One example will suffice as illustration: in Chapter 12 Bazarov and Arkady are deciding whether or not to go to the Governor's ball. Bazarov's advice is [в]зялся за гуж – не говори, что не дюж. The English equivalent of this is *in for a penny, in for a pound*, which serves the translator's purpose well. In only one instance, at the end of Chapter 7, is there no obvious English equivalent. This is when Bazarov adapts a well-known proverb: *Ага! На своем молоке обжегся, на чужую воду дует*. Katz translates this literally, while Edmonds and Freeborn find English aphorisms with approximately the same, but not exactly the same, meaning. My own version was: *Ah! Do as I say, not do as I do*.

The main difficulty in translating Bazarov's speech comes not from the many aphorisms it contains, but from its generally elliptical nature. It is direct, pithy and unadorned. In attempting to render its flavour I have occasionally succumbed to the temptation to use anachronistic turns of phrase. In so doing I am in distinguished company; in his recent revision of Martin Parker's translation of *Герой нашего времени* and in his own translation of *Княгиня Лиговская*, Neil Cornwell, Russian scholar and translator of works by V.F. Odоеvsky, Mayakovsky, and Kharms, makes frequent, but judicious use of terms which were certainly not current in the 1830s [13]. Examples of my (relatively sparing) use of anachronisms are:

Эка важность! (*Big deal!*) (Chapter 9), *первый сорт* (*top-class*) (Chapter 16) and *лихорадка работы с него с о с к о ч и л а* (*the work fever got off his back*) (Chapter 27) [14]. In Chapter 10 I have put one anachronism in the mouth of Pavel Petrovich, having him say *A fat lot of use nihilists are* (*Очень нужны нигилисты*) while in the authorial text in Chapter 22 I have *chuntered* for *мурлыкал* and *he wanted out* for *тянуло его вон*.

Bazarov's exchange with the peasant in Chapter 27 is particularly difficult to render. First, Bazarov teasingly (and bafflingly for the peasant) makes fun of the view that the peasant was the key to Russia's future. This

elicits the reply: *А мы можем... тоже, потому значит...какой положон у нас, примерно, придел.*

Bazarov then puns on the word *мир* (world/peasant commune) and it is a truth universally recognised that puns are impossible to translate. The peasant's reply includes the following words: *А против нашего, то есть, миру, известно, господская воля; потому вы наши отцы. А чем строже барин взыщет, тем милее мужику.*

The danger for the translator of this exchange is that translation of non-standard speech always risks falling into "stage rustic". This is known in English as "Loamshire", defined by Brewer as follows:

An imaginary county of southern England used as a setting by writers to avoid identification with actual towns and villages, loam being a kind of particularly fertile soil [15].

Not all previous translators have avoided this trap. As a general rule, when translating dialect, it is better to stick as close as possible to standard speech while at the same time indicating, through perhaps one or two words, that non-standard forms are being used in the original. My rendition of this passage therefore runs as follows:

And we can... also, because it means... roughly what limits they places on us [...] but against our commune everyone knows there's the masters' will, you being our fathers. But the more strict the masters' demands, the better it is for the peasants.

Two other aspects of translating *Fathers and Children* require brief mention. The first arises from the preponderance of direct speech in the novel. This inevitably means that several words or phrases have to be translated more according to context and less according to any strict dictionary meaning. Take, for example, the word *помилуй(те)*, which occurs at least six times in the novel. My translations range from a deliberate omission to *Are you serious?; What are you saying?; Begging your pardon* and *I expect*. Similar versatility has to be shown by any translator of such elusive phrases as *еще бы, то-то* and *мало ли*.

Finally, any translator of this novel must take cognisance of the poetic qualities, the sheer subtlety of Turgenev's prose. Take, for instance, Bazarov's use of the verb *отрицать* in Chapter 21. Repudiation, denial, rejection, iconoclasm is a defining part of his philosophy. As he tells Arkady: *Мне приятно отрицать, мой мозг так устроен – и баста!* In Chapter 27 the same verb recurs, followed by the same Italian exclamation, when Bazarov tells his father: *Поди попробуй отрицать смерть. Она*

тебя отрицает, и баста! [16]. The repetition of the verb emphasises the ironic fact that, while Bazarov can repudiate, at least in theory, almost everything, no-one, not even he, can repudiate death.

In making this new translation of *Fathers and Children I*, like every translator of every translation ever made, have had to make a whole series of what are called in modern parlance “judgment calls” – some technical, some textual and some stylistic. Some relate to Russia and Russian, some to Turgenev and some to the particularities of this novel. When I complete my translation of Turgenev’s next novel, *Дым* (Smoke) [17] a similar series of judgment calls will have to be made. How often I “call it right” will largely determine whether my translations are accepted into the canon of translations of Turgenev into English.

Notes

1. Curiously, this translation was apparently made by an American, one Fulwar Skipwith (1765-1839). Equally curiously, all subsequent French translations of the novel go under the title *Pères et fils*.

2. After Schuyler, the novel was translated by Constance Garnett (1895), Isabel Hapgood (1903), Richard Hare (1948), Avril Pyman (1962), Rosemary Edmonds (1965), George Reavey (1990), Richard Freeborn (1991) and Peter Carson (2009).

3. There are exceptions. L.N. Tolstoi is usually “Leo”, while L. Trotsky is given the French version of his given name “Léon”. On one occasion – at the end of Chapter 3 – I was compelled to translate proper names, rendering the former names of *Марьино – Новая Слободка* and *Бобылий Хутор* – as *New Village* and *Poor Man’s Village*. The latter is particularly difficult to translate. “Landless Peasant’s Village” is clumsy and may be inaccurate since a secondary meaning of *бобыль* “lonely, isolated person” may lie behind the peasants’ name for Nikolai Petrovich’s estate.

4. Muckle, James, *The Russian Language in Britain*, Ilkeston, Bramcote Press, 2008, p. xx.

5. No discussion of the names in *Fathers and Children* would be complete without a mention of the Fenichka/Fenechka question. The problem arises because Turgenev used different diminutives of Fedosya in different manuscripts. As it happens, the text I was working from (the OGIZ 1948 edition) has “Fenichka”. Despite this, and for no particular reason, I chose “Fenechka”.

6. In his *Ivan Turgenev and Britain*, Oxford, Berg, 1995, p. 261, the distinguished Turgenev scholar Patrick Waddington observes: “The Russian

word *барин* was used vaguely of a male member of the gentry and can be variously translated as *gentleman, master, sir, landlord, landed proprietor* [...]"

7. See my *D.V. Grigorovich as translator: the case of Этрусская ваза* in *Лексика и лексикография*, 19. 2008, pp. 170-80. Pages 176 and 177 are particularly relevant.

8. The ironic force of the past participle passive in this phrase is particularly difficult to convey. *Most advanced* was the solution favoured by both myself and Katz, while Freeborn offers *most perfect*.

9. The women who serve meals to schoolchildren in the middle of the day are *dinner ladies*, never *lunch ladies*.

10. Chapter 10 suggests that in the Kirsanov household, too, *обед* is the evening meal. Nikolai and Pavel sit in the latter's study *после обеда* to discuss Bazarov.

11. In many dialects *them* is routinely used for *those* (e.g. *Give us them books*).

12. There is an echo of this passage in the final chapter of the novel, where the local pronunciations of *эмансипация* as is Pyotr's affected pronunciation of *теперь* (*тюпюр*) and *обеспечен* (*обюспючюн*). In an attempt to achieve both semantic and phonetic equivalence I translated these as *prusuntly* and *protuctud*.

13. Martin Parker and Neil Cornwell (translators), *A Hero of our Time and Princess Ligovskaya*, Richmond, Oneworld Classics, 2009.

14. Turgenev's emphasis makes it clear that the verb is, as it were, Bazarov's own.

15. *Brewer's Dictionary of Phrase and Fable* (revised by Adrian Room), London, Cassell and Co, 2001, p.708.

16. I am grateful to Tim Sergay, of the University of Albany, USA, for pointing out this parallelism and for many other helpful insights into the challenges posed for the translator by this novel.

17. To be published by Oneworld Classics in 2012.

Сведения об авторе

Майкл Пэрсглов (Michael Pursglove),
преподавал в университетах Ольстера,
Ридинга, Экстера, Бата (Великобритания),
переводчик русской литературы на
английский язык
E-mail: dmpurs@yahoo.co.uk

ТРУДНОСТИ ПЕРЕВОДА РЕКУРРЕНТНЫХ КОНСТРУКЦИЙ В АНГЛИЙСКОМ ПОЛИТИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ

Е. В. Терехова

Институт языкознания Российской Академии наук, Москва

В работе рассматриваются *трудности перевода* рекуррентных конструкций с английского языка на русский. Дается авторское определение перевода, под которым понимаются действия по *переносу сообщения из одной лингвистической и культурной среды в другую*, цель которых - *достижение желаемого результата у получателя данного сообщения*. Подчеркивается необходимость владения как минимум двумя **языками** и **культурами**, наряду с пониманием таких важных свойств языков оригинала и перевода как *системность* со всеми характерными для неё основными признаками, к которым относятся *целостность, структурность, взаимозаменяемость системы и среды, а также иерархичность и множественность толкования*.

Ключевые слова: рекуррентные конструкции, перенос сообщения, лингвокультурная среда, системность, целостность, структурность, взаимозаменяемость и множественность толкования.

Recurrent Constructions in the English Political Discourse: Difficulties of Translation Evgeniya Terekhova

The paper discusses the *difficulties of translating recurrent constructions* from English into Russian. The author defines translation as a process of *transferring a message from one linguistic and cultural environment into another* aimed at *achieving the desired results by the recipient of this message*. The paper underlines that successful translation requires mastery of at least two **languages** and **cultures** as well as awareness of their *systematic nature*, reflected in such concepts as *integrity, structural properties, interchangeability of the system and its environment, and hierarchy and multiplicity of interpretation*.

Key words: recurrent constructions, message transfer, linguistic and cultural environment, systemacity, integrity, structural properties, interchangeability and multiplicity of interpretation.

Сегодня, как в прошлом и, есть все основания полагать, в будущем, перевод находится в центре внимания учёных-лингвистов. По утверждению Н.М. Нестеровой, кроме расширения самого понятия «перевод» сегодня происходит переосмысление многих вопросов, связанных с пониманием сущности этого сложного феномена. Перевод осознается как нексус, как точка пересечения множества проблем лингвистического, философского,

культурологического и литературоведческого плана. «Многогранность перевода как явления языка, литературы, культуры и привела к тому, что перевод превратился из маргинального объекта лингвистических исследований в один из центральных вопросов гуманитарных наук в целом. Количество людей, попавших в «сети восхищения» переводом, значительно увеличилось, и они увидели новые горизонты в изучении этого притягательного своей сложностью и загадочностью феномена» [1]. Механизмы перевода, различные этапы работы над устным и письменным переводом, перевод религиозных документов, включая Книгу Книг - Библию, а также перевод, вернее, передача метафоричности и образности – вот далеко не полный список трудностей, с которыми ещё предстоит столкнуться исследователям и переводчикам. Одной из центральных проблем в области перевода является «непереводимость» текстов. Трудности перевода с одного языка на другой, в нашем случае – с английского языка на русский, - объясняются как лингвистическими, так и экстралингвистическими факторами. Если в прошлом веке учёных интересовала, в основном, первая группа проблем, сегодня исследователи ищут объяснения этим трудностям в иных направлениях, например, лингвокультурологических различиях исследуемой пары языков. Иными словами, началось новое осмысление и переосмысление перевода и его механизмов реализации уже в современном его понимании.

Сформировавшаяся в 50-е годы прошлого века лингвистическая теория перевода в процессе своего развития неизменно использовала актуальные для исследуемого периода лингвистические направления и концепции. В работах различных авторов отражались основные положения сопоставительной и типологической лингвистики, трансформационная грамматика Н.Хомского, функциональная теория Дж.Ферта и М.А.Халлидея, лингвистическая прагматика и теория коммуникации. В последнее время в этой области науки можно наблюдать все возрастающий интерес исследователей к когнитивным и психолингвистическим аспектам переводческой деятельности. В работах многих отечественных и зарубежных лингвистов (А.А.Леонтьева, И.А.Зимней, З.Д. Львовской, Ю.А.Сорокина, Т.А.Казаковой, М.Я.Цвиллинга, Г.В. Чернова, А.Д. Швейцера, У.Эко, Ж.Делиль, Д.Кирайли и других) прослеживается тенденция рассмотрения перевода как процесса речемыслительной

деятельности, осуществляемой переводчиком в заданном социокультурном контексте.

Также можно с уверенностью предположить, что существует довольно большое количество определений перевода. Практически все российские мэтры перевода (А.Д. Швейцер, В.Н. Комиссаров, Г.В. Чернов, Л.А. Черняховская, М.Я. Цвиллинг, Л.С. Бархударов и др.) неоднократно предлагали свои определения. Нам бы хотелось остановить свой выбор на некоторой среднестатистической дефиниции, сделанной нами на основании изученных работ основоположников школы советского перевода. Исходя из вышесказанного, под переводом мы будем понимать действия по переносу сообщения из одной лингвистической и культурной среды в другую, направленные на то, чтобы отправитель сообщения мог достичь желаемого результата у получателя данного сообщения. При этом мы также исходим из того, что переводческая деятельность осуществляется на профессиональном для среды получателя сообщения уровне профессиональным переводчиком. Подобное рабочее определение перевода позволяет нам утверждать, что профессиональному переводчику для успешной деятельности в области перевода нужно профессионально владеть как минимум двумя **языками** и **культурами**, хотя и эти условия не всегда являются достаточными.

Указанная выше тенденция знаменует собой постепенный отход теории перевода от чисто лингвистических концепций, в рамках которых процесс перевода рассматривался в основном как поэтапная трансформация исходного текста, в иной терминологии языка оригинала (source text) на одном языке в текст перевода (target text) на другом языке. Причём эти преобразования происходят благодаря объективно существующим «эквивалентным» отношениям между единицами двух языков на основе выражаемого ими содержания или выполняемой функции и стремлению ученых объяснить явления, происходящие в процессе перевода, с точки зрения когнитивных и речемыслительных процессов, происходящих в голове переводчика-интерпретатора.

Многие исследователи занимались классификацией языковых переводческих трудностей по категориям, например, их можно условно разделить на «очевидные» и «скрытые» [2]. К очевидным языковым трудностям С.Г. Тер-Минасова относит: разницу в

грамматическом строе языка и разницу в фонетике и орфографии; к скрытым – объём значения сопоставляемых единиц, их стилистические коннотации, лексико-фразеологическую сочетаемость и феномен «ложных друзей переводчика». Б.Д. Добровольский наряду с вышперечисленными сложностями перевода выделяет также экстралингвистические социокультурные трудности, как-то: безэквивалентная лексика, обманчивая эквивалентность как следствие социокультурных факторов, социокультурные коннотации, социокультурный контекст, соответствующий узусу перевода и перевод имён собственных [3].

Нас также привлекает подход, предлагаемый Н.К. Гарбовским, который в основу качественного перевода принимает *системность*, обладающую всеми характерными для неё основными признаками: *целостностью, структурностью, взаимозаменяемостью системы и среды, иерархичностью и множественностью толкования* [4]. Почему для нас так важно именно это свойство перевода - системность? Ответ лежит как в технической сфере, в области программирования, так и в живой социально-гуманитарной области, главным атрибутом которых является передача информации. Если имеет место такое перемещение информации, значит, этим информационным потоком можно и нужно управлять, следовательно, тем самым мы утверждаем, что и процесс снятия трудностей перевода, и сам перевод обладают всеми свойствами, присущими системам, и будем пытаться снимать трудности перевода, используя все упомянутые системные атрибуты [5]. Приведём примеры.

After Clinton *bowed out* in June and Obama's staff bulked up for the general election, one newcomer (Obama's campaign manager ordered his staff to welcome *the Clinton refugees*), settling into the open workplace at 233 North Michigan Avenue, noticed something else different from *Hillaryland*. The campaign veteran took note of the "No-Drama Obama" atmosphere, but observed to a NEWSWEEK reporter, "*There's drama in Obama*. People just whisper, not yell". – После того как в июне Клинтон вышла из игры, численность штата Обамы увеличилась перед предстоящими выборами. Причём руководитель выборной кампании Обамы издал приказ всем сотрудникам радушно принимать бывших штатных работников Хилари Клинтон, перешедших на работу к Обаме. И один новоприбывший, обживаясь на новом рабочем месте в штаб-квартире Обамы, заметил нечто такое, что отличало этот штаб

от Хиларилэнда, штаб-квартиры Клинтон. Этот новоприбывший ветеран обратил внимание на атмосферу нового для него штаба, работавшего под лозунгом: «Обама – нормальный мужик», и он не преминул сказать репортёру журнала «Ньюсуик», что «Мужик-то Обама не очень простой. В его штабе сотрудники не кричат, как у Хилари, они говорят шепотом».

Сначала несколько комментариев. Чтобы «расшифровать» смыслы заложенных в словах и словосочетаниях комбинаций знаков английского текста оригинала (или исходного текста, *source text*) и породить адекватный ему текст перевода на русском языке (*target text*), что, по существу, и является нашей конечной целью, переводчик совершает ряд иерархически взаимозависимых действий:

- Определяет денотативное значение знака или знаков;
- Выясняет общую, объективную информацию о предмете, иными словами, сигнификативное значение знака/знаков;
- Выявляет наличие прагматики и/или коннотации; и, наконец,
- Определяет метафоричность, образность и импликации.

Если проанализировать текст оригинала и текст перевода, первое, что бросается в глаза, – это увеличившийся почти в два раза объём русского перевода. «Виноваты» в этом и рекуррентные конструкции, которые не имеют эквивалентов в русском языке и их приходится снабжать комментариями переводчика (*the Clinton refugees, Hillaryland, No-Drama Obama*). И коннотации, которые также требуют соответствующих пояснений, например, пословный перевод адреса 233 North Michigan Avenue не даст объективную информацию об этом здании, что именно здесь располагается штаб-квартира кандидата в президенты Обамы. И даже те слова и словосочетания, денотативное значение которых, казалось бы, не вызывает трудности, в политическом дискурсе с трудом поддаются толкованию, например *bowed out*. А смысл последнего предложения без выявления его прагматики и без наличия общего фонда знаний, характеризующего две разные культуры, может остаться непонятым.

Ещё несколько примеров:

- *McCain's acid-tipped arrow* – колкие, едкие замечания МакКейна; *rapid-response unit* – группа быстрого реагирования; *low-road attacks on Obama* – вульгарные, «ниже пояса» атаки на Обаму;

punditocracy – «пандитократия», группа влиятельных политических обозревателей.

➤ Schmidt's working credo was what he called the Seven P's: **Proper Prior Preparation Prevents Piss-Poor Performance** – Рабочий девиз Шмидта заключался, по его выражению, в семи словах на букву «П»: Продуманная предварительная подготовка предотвращает последующие прескверные показатели/поступки.

➤ Obama jabbed a playful finger toward her belt buckle, and let loose his *inner nerd*. “*The lithium crystals! Beam me up, Scotty!*” – Обама игриво ткнул пальцем в пряжку на ремне платья (своей жены), давая волю внутреннему напряжению. «Литиевые кристаллы! Телепортируй меня на корабль, Скотти!»

Анализ трудностей перевода слов и рекуррентных конструкций каждой группы различны. В первой группе за исключением последнего слова собраны рекуррентные словосочетания, трудности перевода которых можно «снять» без особого труда благодаря проникновению во внутреннюю форму и образность немаркированных членов этих словосочетаний, свойственных таким сочетаниям. Например, *acid-tipped arrows* – стрелы с покрытыми ядом наконечниками – это дословный перевод, в нашем обработанном переводе превратились в «едкие/язвительные/колючие замечания»; *rapid-response unit* – отряд быстрого реагирования, это военно-политический термин, заимствованный политиками, перевод которого практически не отличается от исходного; *low-road attacks* – низкопробные, вульгарные нападки, эта образность легко распознаётся в данном словосочетании.

Особняком стоит лишь композитное слово *punditocracy* – группа влиятельных политических обозревателей. Здесь интерес представляет продуктивная модель образования данного композита: *pundits* + *aristocracy*. В этой работе выше уже приводился композит, созданный по аналогичной модели: *espionage* + *aristocracy* – элита разведки, образованный по аналогичной модели. Впрочем, намечается тенденция пословного, способом транслитерации, перевода таких композитных слов: пандитократия, эспиократия.

Вторая группа примеров – одно предложение, сложность перевода которого заключается в возможности или невозможности нахождения эквивалентных слов или сочетаний в языке перевода,

начинающихся с той же заявленной в языке оригинала буквы. Письменному переводчику не представляет большого труда со словарём и без дефицита времени найти эквивалентные замены, устному/синхронному переводчику чаще всего в таких ситуациях приходится прибегать к приёму переинтерпретации или толкования выражения. Следует заметить, что подобная модель аллитерации, повтора начальных согласных букв слов или сочетаний с целью достижения заданной цели автором текста, широко распространена и в политическом дискурсе, и среди рекуррентных словосочетаний, о чём писали и другие авторы, занимающиеся проблемами межкультурной коммуникации и сложностями перевода с одного языка на другой [6].

Третья группа, как и вторая, также представлена предложениями, вернее, микротекстом, и основная трудность перевода носит экстралингвистический характер. К ним мы относим социокультурные коннотации и безэквивалентную лексику – речь идёт о сочетании «*inner nerd*». Только по использованию одного этого текста можно высказать предположение, что Обама, являясь высокообразованным интеллигентным человеком, к тому же является любителем научной фантастики. «*Beam me up, Scotty!*» - это прямое цитирование астронавтов из фильма «*Star Wars*», Звёздные Войны, когда они, нажимая на кристалл из лития, в особо опасных ситуациях требовали немедленного возвращения на космический корабль путём телепортирования. Интерес и трудность для перевода представляет также так называемое «*buzz word*» - слово *nerd*. Этим словом пестрят, «гудят» сегодня Интернет и Гугл, а подобрать соответствующий эквивалент практически невозможно. Мы исходили только из одной области применения этого слова – программирования, в котором оно употребляется в значении «фанат, отрешённый от всего, кроме Интернета, человек». В нашем конкретном политическом дискурсе Обама пытается переключиться с одной всепоглощающей его мысли о победе в президентской гонке, на шутливую волну. Он это делает, пытаясь в лёгком плане пошутить над своей женой Мишель, чем, впрочем, приводит в полное изумление всё свое окружение, включая жену: таким его никто никогда не видел.

Таким образом, интерес к проблемам перевода всегда был и остаётся высоким. Сегодня популярность перевода объясняется и стремительным развитием межкультурных отношений, и ростом

межъязыковых контактов, и всё возрастающей настоятельной потребностью освоения «чужой» или познания и развития «своей» культуры. Многие исследователи отмечают, что как явление перевод становится более многогранным, и в нём взаимоувязаны непосредственно язык, литература и культура. А количество людей, попавших в сети как трудностей, так и восхищения переводом (lost and caught in translation), будет только возрастать.

Библиографический список

1. Нестерова Н.М. Текст и перевод в зеркале современных философских парадигм. Пермь: Пермский гос. технический университет, 2005. 203 с.
2. Тер-Минасова С.Г. Война и мир языков и культур. М.: Слово, 2008. 122 с.
3. Добровольский Б.Д. Лексические трудности перевода в лингвокультурном аспекте: Автореф. дис.... канд. филол. наук. М.: МГУ им. М.В. Ломоносова, 2009. 27 с.
4. Гарбовский Н.К. Теория перевода. М.: Издательство МГУ, 2004. 544 с.
5. Терехова Е.В. Структурно-семантические типы и модели образования временно-устойчивых словосочетаний и трудности их перевода на русский язык (на материале современного английского дискурса) // Вестник ЧелГУ. Вып. 4 (185). 2010. С. 171-178.
6. Виссон Л. Русские проблемы в английской речи: слова и фразы в контексте двух культур. М.: Р. Валент, 2005. 191 с.

Источники примеров и словари

1. АBBYU Lingvo 12 Английская версия / Электронный ресурс. М., 2006. 1 электронный оптический диск (CD-ROM).
2. Словарь лингвистических терминов / О.С. Ахманова. М.: Книжный дом ЛИБРОКОМ, 2009. 576 с.
3. Cobiuld English Dictionary. Collins Gem Cobuild Dictionary. М., 2004.
4. Cowell A. International Herald Tribune, January 23, 2009.

5. Fishburn A. Posted on January 02, 2009 at 04:08 PM in [American Politics](#) Permalink.
6. Magazine Newsweek, December 2008, №12.

Сведения об авторе

Терехова Евгения Викторовна
кандидат филологических наук,
докторант Института языкознания РАН
E-mail: evgeniavlad@gmail.com

ХУДОЖЕСТВЕННЫЙ ТЕКСТ НА ПЕРЕСЕЧЕНИИ КУЛЬТУР

ЛИТЕРАТУРНЫЕ АЛЛЮЗИИ В ИДИЛЛИИ Т. МАННА «ХОЗЯИН И СОБАКА»

С.Н. Аверкина

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

Статья посвящена идиллии Т. Манна «Хозяин и собака». Это произведение рассматривается как переходное между большой философской работой «Записки аполитичного» и эпохальным романом «Волшебная гора». Идиллия Т. Манна – оригинальная попытка работы с новым жанром и, вместе с тем, травестийно-ироническая игра с романтической традицией. Впервые Т. Манн обращается к проблеме описания природы. Одним из главных его учителей при этом становится классик австрийской литературы XIX века Адальберт Штифтер.

Ключевые слова: идиллия, ирония, пародия, литературная традиция, стилистические приемы, система повторов.

Literary Allusions in T. Mann's Idyll "A Man and His Dog" Svetlana Averkina

This article interprets T. Mann's idyll "A Man and His Dog" as a transition from his philosophical work "Reflections of an Unpolitical Man" to the epic novel "The Magic Mountain." The idyll by T. Mann shows a unique approach to the genre of idyll, playing in a travestied and ironic way with the heritage of Romanticism. The descriptions of nature from this novel are new to his works and probably result from T. Mann's stylistic apprenticeship with Adelbert Schtifter, a classic of XIX century Austrian literature.

Key words: idyll, irony, parody, literary tradition, stylistic devices, iterative description.

В литературе о Т. Манне книга «Две идиллии» (1918-1919), в которую входят новелла «Хозяин и собака» и стихотворение «Песнь о ребенке», написанное гекзаметром, традиционно рассматривается как «промежуточная станция» между «Записками аполитичного» и «Волшебной горой». Новелла была закончена 14 октября 1918 г., то есть до окончания войны и выхода в свет «Записок». Текст составил 115 страниц, поэтому автор волновался, примет ли его редакция, о чем свидетельствует запись от 14.10.18: „Beendete „Herr und Hund““.

Fuhr nach dem Rasieren zur Stadt... Paginierte das Schlußkapitel. Das Manuskript hat 115 Seiten bekommen. Ob der Umfang erlaubt wird?“ [2. С.32-33]). Несмотря на острую необходимость в деньгах, Т. Манн оставался верен себе. И его идиллия не стала отпиской.

Переговоры о печати книги Т. Манн начал еще 27.09.18. С.Фишер, издатель и друг писателя, остался вполне доволен домашней успокаивающей атмосферой новеллы и пообещает напечатать книгу, к *Рождеству*, или в феврале и поддерживает Т. Манна, организовав переиздание романа «Его королевское высочество», тоже «сказку», *историю с хорошим концом* [2. С.26-27]. Именно «домашнюю историю» хотел увидеть современный *читатель*.

Книгу «Две идиллии» Т. Манн называет «разминкой» (Fingerübung), «отдохновением от каторжной работы последних лет (Galeerenarbeiten an «Betrachtungen»))». Не случайно именно в этот период он осваивает совершенно новый для него жанр – идиллию. Это – «реакция на исторические события», попытка «поэтически переосмыслить» (Dichterische Parteinahme) политические потрясения, противопоставляя им другие ценности – «безыскусность и простоту домашнего уклада» (Werte der **natürlichen** und **häuslichen Ordnung**) [1. С.592-594].

«Хозяин и собака» - *ироническая* новелла о щенке по кличке Баушан. Новелла состоит из пяти глав, написанных в разном стиле. Первые две главы «Er kommt um die Ecke», «Wie wir Bauschan gewonnen» рассказывают о появлении Баушана. И в этом рассказе много автобиографического. Впервые семья писателя, главного героя новеллы, увидела щенка в соседней деревне в состоянии физического истощения и полной апатии. Несчастный вид животного, его преданный и печальный взгляд заставили вернуться и забрать пса к себе в дом, хотя сначала они искали совсем другую собаку: „In dem Augenblick jedoch, wo ich mich niederbeugte und die Hand ausstreckte, ist er plötzlich mit einem Sprunge neben mir und steht, die Schulter gegen mein Scheinbein gepresst, wie eine Bildsäule: schräg an mich gelehnt steht er, die starken Pfoten gegen den Boden gestemmt, das Gesicht gegen das meine erhoben, so daß er mir verkehrt und von und von unten herauf in die Augen blickt, und seine Reglosigkeit, während ich ihm unter halblauten und guten Worten das Schulterbrett klopfte, atmet dieselbe Konzentration und Leidenschaft wie der vorhergegangene Taumel“ [3. С.539-540].

Баушан вырос и окреп. Очень скоро он стал сопровождать писателя во время его прогулок по парку. Хозяин Баушана искал успокоения после работы и тяжелых раздумий о судьбе послевоенной Германии. А Баушан думал только о том, как угодить своему благодетелю, как «вытащить» его из-за письменного стола, как доказать ему свою бесконечную преданность.

О характере и привычках собаки речь идет в главе «Nachrichten über Bauschan's Lebensweise und Charakter». Глава «Revier» описывает совместную прогулку писателя и собаки по лесопарковой полосе, находящейся рядом с домом писателя. Эту часть отличает изобилие структурных моментов, помогающих создать эффект движения. Последняя глава, «Die Jagd», - психологический этюд, в котором мы видим противостояние двух характеров. Незначительный конфликт ведет к бурному примирению.

Подробное описание характера и повадок жизнерадостного, терпеливого, простого (vital, kriesenfest, volkstümlich, schlichten) и безродного пса (Баушан – «Bastard»), которому не было бы места в доме Будденброков с их „уважением к иерархии“ (umstandgemäß) – не просто экскурс в кинологию или психологию животных. Это – попытка с помощью *антропоморфного взгляда* на поведение собаки понять изменения, происходящие в мире, уловить «*иронию над процессом гуманизации культуры, не утрачивая симпатии к ней*» (“die Ironisierung des Humanistischen, aber aus Sympathie”) [1. С.594].

Автор, например, рассуждает о способности Баушана к адаптации и о необходимости его гражданского воспитания (Eingewöhnung und bürgerlichen Festigung” [1. С.539]), об «идеальной природе инстинкта» животного, отличающего его от человека (“Idealismus seines Instinktes”), «высокой степени приспособленности к жизни в человеческом среде» (“hohe, von seinem Geschlecht in Jahrtausenden erreichten Gesittigungsstufe an der Seite des Menschen” [1. С. 540]).

История о Баушане является в значительной мере автопародией. Изображая «хозяина», Т. Манн намекает на фигуры Вагнера и Шопенгауэра, его неизменных «поручителей» в «Записках аполитичного» (Eidshelfer), известных любовью к животным, в особенности к собакам. А образ Баушана оказывается связанным с Г. Ашенбахом. (Концепция текста как цитаты предыдущего текста являлась излюбленным литературным приемом Т. Манна («Тонио

Крегер» – «Феликс Круль» и др.)). Но, если в «Смерти в Венеции» показана трагедия человека, попавшего в хаос страстей, в фигуре Баушана, напротив, дана возможность обретения «подлинно бюргерского миропорядка» (“hochbürgerliche Herrichtung” [1. С.545]).

Баушан способен достичь абсолютной удовлетворенности. Окружающий его мир – идиллия в духе эпохи бидермайера (biedermeierliche Zufriedenheit) [1. С.593], как пишет исследователь новеллистики Т. Манна Х.Р. Вагет. Не случайно именно Баушан, а не «хозяин», становится главным героем новеллы. Изображая характер и повадки собаки, Т. Манн усиливает ощущение остранинности происходящего, сужает реальную историю до пределов простой «собачей» перспективы: Баушан счастлив, когда хозяин с ним: „Ein Mann im Isartale hatte mir gesagt, diese Art Hunde können lästig fallen, sie wollte immer beim Herrn sein. So war ich gewarnt, die zähe Treue, die Bauschan mir wirklich alsbald zu beweisen begann, in ihrem Ursprunge allzu persönlich zu nehmen, wodurch es mir wiederum leichter wurde, sie zurückzudämmen und, soweit es nötig schien, von mir abzuwehren. Es handelt sich da um einen von weiter überkommenen patriarchalischen Instinkt des Hundes, der ihn... die freie Luft liebenden Arten, bestimmt, im Manne, im Haus- und Familienoberhaupt, unbedingt den Herrn, den Schützer des Herdes, den Gebieter zu erblicken und zu verehren, in einem besonderen Verhältnis ergebener Knechtsfreundschaft zu ihm seine Lebenswürde zu finden und gegen die übrigen Hausgenossen eine viel größere Unabhängigkeit zu bewahren“ [3. С.553]; если он «уезжает куда-то на трамвае», если он опять что-то пишет – пес ощущает тревогу, в его маленьком домашнем мире все рушится, наступает страшное чувство «беспорядка» (Unordnung). Это еще один ключевой концепт творчества раннего Т. Манна.

Несмотря на исключительно ясную «жизненную программу», Баушана нельзя назвать безвольным существом, неким безгласным созданием, каким, например, изображена собака в ранней новелле Т. Манна «Тобиас Миндерникель».

В рассказе «Тобиас Миндерникель» показан жалкий одинокий человек, даже имя «Minder» подчеркивает его ничтожность: «Das Äußere Mindernickels ist auffallend, sonderbar und lächerlich, magere, auf den Stock gestürzte Gestalt... Schwarz gekleidet, trägt einen altmodischen und rauen Zylinder, schäbliche Beinkleider, .. auf reinigste gebürstet ist...», над ним смеются даже дети: sobald er nämlich auf der Straße erscheint,

laufen viele Kinder zusammen, lachen, honen, singen..“[З. С.76]. Жизнь его протекала скучно и неинтересно. Но неожиданно все в его мире меняется. Это связано с появлением любимого существа, маленькой собачки, которая заболевает и о которой можно заботиться. Возможность участия в жизни любимого существа окрыляет Михаеля. Но скоро собачка выздоравливает. Тогда герой снова ранит собаку. Когда она умирает у него на руках, Михаель сходит с ума: “Tobias aber verharrte unbeweglich in seiner Stellung. Er hatte das Gesicht auf Esaus Körper gelegt und weinte bitterlich” [З. С.86]. (Интересно то, что в жизни самого Т. Манна произошла такая же страшная история, когда его сын Михаель, получивший осложнения после менингита, убивает любимую собаку).

В образе жизнерадостного животного преодолевается страсть к болезненной декадентской экзальтации.

Баушан, между тем, еще и герой с «литературной родословной». На создание этого образа повлияли основные классические новеллы и романы о животных, начиная с М. де Сервантеса, заканчивая Е.Т.А. Гофманом с его «Известиями о дальнейших судьбах собаки Берганца» (“Nachrichten von den neusten Schicksalen des Hundes Berganza” (название одной из глав – пряма аллюзия на Гофмана)), «Житейскими воззрениями Кота Мура» («Lebensansichten des Katers Murr»). Отсюда игровая и комическая природа отношений хозяина и собаки, являющих собой противоречивый синтез сложного и простого, искусства и жизни. Заглавные буквы названия «Н» и «Н» сцеплены аллитерацией, ритмическое равенство слов, соединенных сочетательным союзом «и» (*Herr und Hund*) указывает на внутреннюю связанность героев.

Новаторством этой новеллы стало также и то, что Т. Манн впервые обращается к проблеме описания природы (*Die Landschaftbeschreibungen, etwas Neues bei mir, sei überhaupt neuartig, weil humoristisch*) [1. С.593], оставаясь при этом «критиком» и комментатором. Его наблюдения обрастают подробностями и деталями, повторами и культурными ассоциациями. Здесь совершенно очевидно можно отметить влияние И.Тургенева с особой лирической атмосферой его «Записок охотника» и А. Штифтера [1. С.592], посвятившего описанию Богемского леса большую часть своих произведений, сделавшего прогулку и рассказ о ней не только

предметом изображения, но и **структурным принципом организации повествования.**

Сравним два небольших отрывка: эпизод из новеллы и «Waldsteig» [4. С.427] (1) и рассказа «Herr und Hund» [3. С.689] (2):

Herr und Hund, Th. Mann	Waldsteig, A. Stifter
<p><i>Es ist gut, hier zu gehen, <u>sanft angefahren</u> von warmen <u>Sommerwind</u>. Ist es sehr warm, so geht Bauschan wohl in <u>den Bach</u>, um sich den Bauch zu kühlen; denn höhere Körperteile bringt er freiwillig mit Wasser, nicht in Berührung. Er steht dort, die Ohre zurückgelegt, mit einer Miene voller <u>Frömmigkeit</u> und läßt das kalte Wasser um sich herum- und forüberströmen...</i></p> <p>Weiterhin <i>wendet</i> der <u>Bachlauf</u> sich gegen Abend einer kleinen Ortschaft <i>zu</i>, die zwischen <u>Wald</u> und <u>Hang im Norden</u> die Aussicht beherrscht, und an deren <u>Eingang</u> das Wirtshaus liegt. Der Bach <i>bildet</i> dort wieder einen <u>Teich</u>, in welchem die Dörflerinnen kniend Wäsche schwemmen. Ein <u>Steg</u> <i>führt</i> hinüber, und <i>überschreitet man</i> ihn, <i>so betritt man</i> einen <u>Fahrweg</u>, der vom Dorf zwischen <u>Waldsaum</u> und <u>Wiesenrad</u> gegen die Stadt führt. Aber ihn nach rechts hin verlassend, kann man auf einem ebenfalls <i>ausgefahrenen</i> <u>Wege</u> durch <u>das Gehölz</u> mit wenigen <u>Schritten</u> <u>zum Flusse gelangen...</u></p>	<p><u>Das Rauschen</u>, <i>welches</i> er schon eine geraume Zeit in <u>den Wald</u> hinein gehört hatte, war ihm jetzt erklärbar. In der <u>Rinne des Tales</u>, gegen <i>welches die Wiese</i>, auf der er stand, <i>hinab ging, lief</i> über <u>Steine</u> und <u>Klippen</u> ein grünes, brodelndes <u>Wasser</u> heraus und <i>eilte</i> links durch die <u>Taltiefe</u> nach einander <i>fort</i>. Sonst war aber gar nichts zu <i>erspähen</i>, <i>welches</i> sich <i>regte</i> und <i>rührte</i>.</p> <p>Tiburius sah, daß <u>der Weg</u> über den <u>Wiesenhügel</u> gegen <u>das Wasser</u> hinab <i>gehe</i>, und er dachte, da in dem Badeorte dasselbe grüne <u>Wasser</u>, aber in viel größerer Menge dahin <i>fließe</i>, so könne leicht dieser <u>Bach</u> zu jenem grünen <u>Wasser</u> <i>hinauseilen.</i>, und etwa <i>gehe der Weg</i> daneben <i>fort</i>. Er beschloß daher, <u>dem Laufe des Pfades</u> nach abwärts zu <i>folgen</i>.</p>

Оба эпизода описывают прогулку героев рядом с ручьем. Тибериус исследует лесные тропинки, далеко уводящие от его временного пристанища. Герой Т. Манна бродит с собакой по территории огромного парка, расположенного рядом с его домом. Текст Штифтера более эмоционален. Автор чаще использует эпитеты. В эпизоде есть временные характеристики, отсутствующие в отрывке из новеллы Т. Манна.

Однако общим является то, что в выбранных фрагментах почти ничего не происходит. Дойдя до определенной точки пути, герои ненадолго останавливаются (писатель, например, дает собаке искупаться) и, осмотревшись, удаляются от ручья.

Описание не сопровождается фактически никаким комментарием или психологическим уточнением, кроме шуточного

упоминания «благочестивости» (Frömmigkeit) Баушана, которому, наконец, удалось окунуться в холодную воду. При этом Баушан в «Хозяине и собаке» играет гораздо большую роль, чем сам герой. Т.Манн использует исключительно безличные предложения („es ist gut“, „es ist sehr warm“, „und überschreitet man ihn“). Местоимение „er“ упоминается однажды в связи с собакой. Штифтер часто использует местоимение „er“ в косвенном падеже („ihm war erklärbar“) или только как часть вводной конструкции («Tiberius sah»), а далее следует подробное описание местности. Герой покорно следует какой-то другой воле, возможно, воли пространства, в котором он находится. Наше внимание полностью привлечено очертаниями предметов, линиями ландшафта (в текстах они подчеркнуты чертой – Waldsaum, Wiesenrad, Lauf des Pfades, Wiesenhügel, Klippen, Steine, Taltiefe, Hag im Norden). Кажется, что мы обходим ручей с разных сторон, постоянно меняя угол зрения на него. Такой же «живой ручей» („Gestalt eines Baches, der völich antropomorph beschrieben wird“), например, показан в рассказе А. Штифтера «Waldgänger»[4. С.98].

Возникает эффект, как будто бы авторы беспристрастно регистрируют то, что происходит, удаляясь из центра повествования. Это становится возможным благодаря обилию предлогов (nach, auf, neben), наречий, указывающих расположение (zwischen, hinter, gegen) и существительных, называющих части этого ландшафта, что создает ощущение замедленности, втянутости в пространство текстов.

Вместе с тем, все в этих отрывках движется. Движение передают многочисленные глаголы (gehen, eilen, winkeln, gelangen, folgen), приставки, указывающие направление (hinüber, hin, fort, rechts, abwärts), отглагольные существительные (Fahrweg, Steg, Schritten, Rauschen). Ритм движения возникает и благодаря лексическому, а, главное, синтаксическому повтору („es ist gut, es ist sehr warm“, „Das Raschen, welches,...gegen welches...“).

Фигура повтора, по мнению специалистов, – характерна для всего творчества А. Штифтера. Ульрих Грайнер, например, говорит о роли повтора для системы повествования – создания эффекта кинематографичности («filmisch fortlaufende Erzählperspektive») [5. С.23]. По его мнению, автор «выходит» за границы текста, становится только наблюдателем. Таким образом выражается «скепсис» относительно возможностей повествования. Повторы приносят

нарастание смыслового напряжения („Eskalation der Reize“), текст напоминает медленное движение, прогулку по лесу („langer Gang durch den Wald“) [5. С.23-24]. Не случайно в названии статьи Грайнер использует цитату из романа «Витико». Это диалог Берты и главного героя после их первого свидания (сцена является одной из центральных в романе):

«Lebet wohl, Bertha, und bleibet heiter und fröhlich“.

„Ihr auch, Witiko“, sagte das Mädchen, „und reitet mit Glück“.

Vielleicht höre ich Euch doch wieder einmal singen, wenn ich wieder einmal komme“, sagte Witiko.

„Kann sein, wenn ihr denkt, und singt wie der Wad“, entgegnete sie.

„Ich habe gejaucht“, sagte er, „singen kann ich nicht aber denken wie der Wald“ [5. С.28].

„Думать, как лес» – значит отказаться от субъективности, прислушаться к воли окружающей природы («Subjektivität ent schlagen», «Natur ist unser Lehrmeister») [5. С. 28].

Однако, возвращаясь к новелле «Хозяин и собака», необходимо отметить еще одну ее важную особенность. Автор не просто описывает природу, а создает, как он сам выражается, ее «юмористическое описание» (humoristisch) (Die **Landschaftsbeschreibungen, etwas Neues bei mir, sei überhaupt neuartig, weil humoristisch**). Термины humoristisch/kritisch/ironisch характеризуют модальность творчества Т. Манна в целом. В данном контексте этот эпитет указывает, кроме прочего, на связь со Штифтером с романтической (жан-полевской) эстетической традицией.

О большом влиянии Жан Поля на Штифтера Т. Манн знал благодаря работам Э. Бертрама [6]. В записи от 19.05.1919 читаем: „Bin auf Jean Paul durch Stifter vorbereitet, der mir jedoch durch den **Goethe-Einschlag** und die größere **Klarheit** der Linie unmittelbarer zugänglich war. Ich lese dies schwer, aber das **Romantisch-Sentimental-Humoristisch-Musikalische** zieht mich doch stark an.“ [2. С.242] И далее: «Der Tag schloß mit mit „Nachsommer“- Lektüre. Die Begrüßungs- und Verlobungceremonien und – Reden gegen das Ende rührend komisch und äußerst sympatisch.» Сочетание комического, трогательного, романтически-сентиментального, спрятанного за **церемониальностью, ритуальностью, внешней сдержанностью и глубинной музыкальностью** – «юмористическая составляющая»

«идиллического». Таким образом, можно сделать вывод, что концепция новеллы выстроена на стыке нескольких разнородных тенденций. Идиллия Т. Манна – юмористическая пародия и, вместе с тем, лирическая зарисовка, прославляющая «малый мир» домашнего уюта и покоя, дефицит которого так остро чувствовался в последние военные месяцы 1918 года.

Библиографический список

1. Th. Mann-Handbuch. Hrg. von H. Koopmann. Stuttgart: Kroener, 2001. 1036 S.
2. Mann Th. Tagebücher 1918-1921. Hrg. von P. de Mendelsohn, Frankfurt am Main: Fischer, 1979. 1058 S.
3. Mann Th. Gesammelte Werke in 12 Bd. Bd. 9. Berlin: Aufbau-Verlag. 1009 S.
4. Stifter A. Studien. Bd.2. Frankfurt am Main: Insel. 720 S.
5. Greiner U. Denken wie Wald. Versuch über Stifters „Witiko“. Jahrbuch // Adalbert-Stifter-Institut des Landes Oberösterreich. Linz, 1998. S. 23.
6. Bertram E. Studien zu Adalbert Stifters Novellistik. 2. Auflage. Dortmund: Verlagsbuchhandlung Fr. Wilh. Ruhfus, 1966. 96 S.

Сведения об авторе

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

**БУНИНСКИЕ ПЕРЕВОДЫ ИЗ БАЙРОНА:
ПРИТЯЖЕНИЕ И ОТТАЛКИВАНИЕ
(человек и Бог в «метафизических» драмах Байрона «Manfred»,
«Cain», «Heaven and Earth» – в оригинале и в переводе)¹**

С. Б. Климова

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

Бунин – один из самых удачных русских интерпретаторов байроновской поэзии. Его переводы «метафизических» драм Байрона прочно вошли в русское читательское сознание. Переводы неизбежно наследуют традицию русского байронизма, смягчая глубоко трагические отношения между Богом и человеком, духом и плотью, существующие в байроновских текстах. Они, в то же время, отражают веяния эпохи и собственно бунинские поиски истины и цельности в природе и человеке.

Ключевые слова: перевод, рецепция, байронизм, национальная картина мира, миф.

**Bunin Understanding Byron: Attraction and Repulsion
(Man and God in Byron's "Metaphysical" Dramas "Manfred," "Cain" and "Heaven
and Earth" – in Original Texts and Their Interpretations)
Svetlana Klimova**

Bunin is one of Russia's most successful interpreters of Byron's poetry. His interpretations of Byron's "metaphysical" dramas became an important phenomenon of the Russian reader's consciousness. The interpretations inevitably inherit the long and rich tradition of Russian Byronism in their depiction of the relationship between God and Man and between Man's spirit and flesh in a softer, less tragic way than the original texts presuppose. At the same time, they are influenced by the epoch's particular understanding of love and knowledge, and by Bunin's own search for truth and wholeness in Nature and Man.

Key words: interpretation, reception, Byronism, national picture of the world, myth.

Рецепция творчества Байрона в России имеет длительную историю. Она носит название «русский байронизм» [1]. Понятие «байронизм» стало особенно актуальным в России в начале XX века; оно было разработано в работах А. Кирпичникова [2], А. Веселовского [3], Н. Котляревского [4], В. Фишера [5]. В трудах М.П. Алексеева [6], В.М. Жирмунского [7], Ю.Д. Левина [8] исследовались

¹ Работа выполнена при финансовой поддержке Министерства образования и науки Российской Федерации, ФЦП «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России на 2009-2013 годы».

особенности традиции русского байронизма на материале русской литературы 20-40-х гг. XIX в. Дальнейшее развитие байронизма в России – тема малоизученная. В частности, о философско-эстетических особенностях русского байронизма в начале XX века говорится лишь в небольшой статье С.А. Небольсина «Байрон и русские писатели конца XIX в. и первых десятилетий XX в.» [9]. Между тем, эта тема вызывает интерес в связи с большим кругом вовлекаемых вопросов о национальной культуре, литературной и переводческой традиции и т.п.

В этой работе речь идет о переводах Бунина из Байрона в контексте русского байронизма на рубеже XIX – XX вв. Бунинские переводы, наравне с переводами из Байрона, осуществленными Брюсовым и Бальмонтом, исследовались с точки зрения стилистического соответствия оригиналу в работе Л.И. Никольской [10]. За пределами внимания исследователя остался аспект глубинного, идейного диалога двух литератур, двух традиций, двух художников. Исследованию этого аспекта посвящена статья.

Бунин обратился к переводам из Байрона в самом начале 1900-х годов [11]. Его переводы «Манфреда», «Каина» и «Неба и Земли» были опубликованы в 1904 г. (в «Знании»), в 1907 г. (в «Шиповнике») и в 1909 г. (в альманахе «Земля»). В той методичности, с которой Бунин перевел именно эти три произведения Байрона, прослеживается мысль об их близости, - мысль, со всей очевидностью воплощенная в издании переводов одной книгой в 1914 г. Между тем, сам автор указывал на внутреннюю схожесть трех своих «метафизических» драм [12].

Переводческий выбор явился, конечно, неслучайным. Байрон был в моде: Россия переживала «заметный с конца девятнадцатого века и все усиливающийся новый поворот к Байрону» [13]. Байроновские тексты читались политически, философски, религиозно, - и с религиозно-философской точки зрения особый интерес представляли для русской публики именно «метафизические» драмы. Об общем интересе к ним свидетельствуют, в частности, факт и история написания Чайковским симфонии «Манфред», попытки Рахманинова дать свою музыкальную версию этого произведения, общий энтузиазм в связи с постановками байроновского «Манфреда» на русской сцене – Немецким театром в 1884 г. и Московской филармонией в 1902 г. Постановки «Манфреда» породили желание

увидеть на сцене «Каина» и «Небо и Землю». О возможности их сценического воплощения пишет Немировичу-Данченко Станиславский в январе 1907 г. [14].

Это общее притяжение «эпохи» к Байрону было не единственным импульсом, формировавшим выбор Бунина-переводчика. В ранних бунинских произведениях ясно прочитывается воздействие традиции русского байронизма.

С Байроном у Бунина есть и свои, особые точки соприкосновения. Бунина привлекало изображение Байроном героя в общении с природным миром, особое, идеализирующее, восхищенное отношение к природе. Об этом свидетельствует рассказ «Тишина» (1901), связанный с путешествием в Альпы «по стопам» Манфреда. Косвенно это подтверждается дневниковыми записями Бунина, в которых говорится о «мучительной» красоте природного мира, и особыми отношениями между природой и человеком в бунинском мире как раннего, так и зрелого периодов творчества [15; 16].

Другую точку личностного притяжения Бунина к Байрону отметил его биограф А. Бабореко. Бунина, как он утверждает со ссылкой на автора, «захватила» «грандиозность философского замысла мистерий «Каин», «Небо и земля» и драматической поэмы «Манфред», идея постижения тайн мира» [17]. Это свидетельство подтверждается словами, высказанными Буниным о Байроне в позднем философском эссе «Освобождение Толстого». Он цитирует слова Байрона о том, что «мысль есть ржавчина жизни», что «рассуждение противно природе человека», что «рассуждение – демон», и утверждает, что «одно из значений «Войны и мира»» - в «борьбе Толстого против байроновского демона». Для Бунина важно и другое: что борьба эта сущностна для Толстого и князя Андрея, что «рассуждение» в борьбе-диалоге с инстинктом, интуицией «привело их обоих к «звездному небу» [18]. Во главу угла байроновского мировоззрения Бунин ставит здесь парадокс человеческой «мысли», уводящей человека от «блаженства», от Бога, от единства с миром и снова, через путь рассудочного познания, подводящего к Нему.

Вопрос о вере и Боге - один из сущностных вопросов в художественном творчестве, переписке и дневниках Байрона. Он важен уже для «раннего» байроновского героя: в «восточных поэмах» «настоящая мотивировка отчуждения» героя «значительно шире номинальной: это действительно неприятие всего сущего порядка

вещей» [19]. Однако более полно и резко отношения между человеком и Богом в байроновском мире раскрываются в его зрелых произведениях, связанных с библейским, ветхозаветным текстом – в «Еврейских мелодиях», драматической поэме «Манфред» и мистериях.

Для «Манфреда», как и для мистерий, центральным образом становится образ библейского Эдема, исходным мотивом – его потеря, первое грехопадение [20]. Мир байроновских «метафизических» драм в этой связи осуществляется преимущественно в вертикальном движении, которое, однако, оказывается затрудненным (выход за пределы своего пространства, «класса» вещей) или порочным (потеря своего «места» - грехопадение). Рассмотрения требуют в связи с этим три вопроса: устройство мировой иерархии (в отношении человека, прежде всего), отношения между ее элементами, образ и место в ней Бога.

Человек в «метафизических» драмах в целом отделен от Бога по принципу «своего места» в мировой вертикали. Так, в драме «Манфред» (акт II, сцена IV) исходным «измерением» для представления Манфреда Ариману оказывается уровень человеческого бытия, характеризуемый местом (earth), противоречивой сущностью его «класса» (man, clay, ethereal essence), духовными потребностями и возможностями (knowledge, powers, will, aspirations). Сохраняя основной способ представления героя через принадлежность его к сущностно противоречивому «классу» (смертный, прах, душа) и через его духовные потребности и возможности, бунинский перевод подменяет конкретное представление места бытия Манфреда (earth) абстрактно-неопределенным (мир), значение принадлежности заменяется в переводе значением подобия, значение порядка-класса – конкретной характеристикой конечности человеческой жизни.

В некоторых случаях перевод предлагает христианскую и, вместе с тем, древнюю мифологическую концепцию мировой вертикали, исходящую из представления о вертикали ада, срединного мира и рая. Так, в сцене диалога Манфреда с Астартой герой произносит: «Say .../ ...that thou wilt be/ One of the blessed...», что в переводе соответствует русскому «Скажи.../...что за гробом/ Тебя ждет рай...». Подобные проявления христианской перспективы в переводе не в последнюю очередь связаны с собственно бунинской

концепцией отношений между человеком и Богом. Об этом, в частности, свидетельствует оригинальное творчество Бунина 1900-х гг., прямо и точно обращающееся к текстам Нового Завета.

Отношения между элементами мировой иерархии у Байрона в целом – это отношения жесткого управления и подчинения, при которых внешнее ощущается отделенным от внутреннего и противопоставленным ему, «свое» - противопоставленным «чужому», значение власти и силы увязывается со значением насилия, обратная связь в «круговороте общения» оказывается затрудненной, нарушенной. Особую значимость приобретают семы неизбежности, долга, наказания, борьбы и сопротивления. В переводе уменьшается значимость этих сем, значения отделенности и противопоставленности смягчаются. Намечается движение к восстановлению обратной связи: «круговорот общения» приобретает большую непосредственность. Это связано со многими факторами. В частности, в русском переводе слова «рок», «роковой» употребляются гораздо реже, чем слова «fatal», «fatality», «fate», «fated» в оригинале. На девять слов с латинским корнем «fat-» оригинала «Манфреда» приходится три с корнем «рок» в переводе. В общении Манфреда с духами создается образ вертикального «круговорота общения» как затрудненного, полуразорванного. Так, обращаясь к Фее Альп, Манфред говорит (акт II, сцена II):

To do this thy power
Must wake the dead - or lay me low with them;
Do so, in any shape, in any hour –
With any torture <...> [21].

Высказывание диалогично, направлено на собеседника - об этом можно судить по местоимениям «thy», «me», по повелительной форме глагола «do». Однако, оно диалогично не «насквозь»: единственным субъектом действия названа не Фея, но «thy power». Глагол «must» и инфинитивная конструкция «to do» указывают не столько на личностное стремление, сколько на необходимость действий. В переводе намечается движение к восстановлению «круговорота». Местоимение «я» здесь употребляется дважды, на место инфинитивной конструкции и глагола «must» встают конструкции с формами глаголов в повелительном наклонении; четко-субъектно обозначаются два субъекта диалога – «я» и не названное, но предполагаемое личной формой глагола «хочешь» и повелительными

формами «ты». «Я» и «ты» сближаются непосредственно в структуре и синтаксической конструкции высказывания: во фразе «перенесу какую хочешь муку» глагольные формы, указывающие на разных субъектов – «я» (перенесу) и «ты» (хочешь) не только стоят рядом, но синтаксически и интонационно не отделяются друг от друга.

Значение вертикальной разделенности охватывает в «метафизических» драмах не только отношения человека с миром, но и отношения человеческого тела и души. Тело, в котором акцентируются значения материальности и смертности, противопоставлено душе – у Байрона, прежде всего, мыслительной субстанции (mind, дух) – не только как качественно отличная от нее сущность, но как низшее высшему. Показательна с точки зрения значения разделенности души и тела в драмах Байрона частотность употребления слов «spirit», «soul», «mind», с одной стороны, и «dust», «earth», «clay», «mortal» (в отношении человека), с другой. В мистерии «Небо и Земля» слова «soul», «spirit», «mind» по отношению к человеку употребляются, соответственно, один, два и два раза. Слово «dust» - пять раз, слово «clay» - семь. Слова с корнем «mort-» (mortal, mortality, immortal, immortality) встречаются двадцать три раза (и еще шесть раз в обозначении персонажей).

В переводе слова «смертный» и «бессмертный» встречаются всего четырнадцать раз; слова «прах» и «плоть» (по отношению к человеку) – три и один раз, соответственно; слова «дух» и «душа» - три раза и пять раз. Как видим, в переводе значение смертности человека смягчается, а акценты сдвигаются с материально-телесного начала в человеке на начало духовное. При этом «духовное» не предстает как преобладающе мыслительная сущность: «дух» и «душа» в переводе дополняют друг друга и отсылают к традиционно христианскому представлению о трехипостасности человека. Это соответствует не только русской национальной картине мира, но и собственно бунинской концепции человека [22; 23; 24].

При такой жесткости мировой вертикали и отношений управления – подчинения в ней Бог-Создатель закономерно предстает недостижимым, непознаваемым и в силу этого «внешним» по отношению к человеку. Особую роль в его образе играют значения власти (тиранства) и неличности. Человек по отношению к Богу оказывается в положении подчинения или восстания. «Круговорот общения» между ними оказывается затрудненным. В целом, в

бунинском переводе образ Бога вырисовывается более личностным, семы непознаваемости и власти (тиранства) звучат ослаблено; намечается движение к большей диалогичности отношений «человек – Бог».

Так, в драме «Манфред» герой, обращаясь к Немезиде (акт II, сцена IV), говорит:

Bid *him* bow down to that which is above him -
The over-ruling Infinite - the Maker,
Who made him not for worship: let *him* kneel,
And we will kneel together [25].

Здесь в названиях-определениях Бога проявляются разные концепции божества: «the Maker» соотносится с христианским Создателем, «the overruling Infinite» - с деистскими представлениями. Слова «bow down», «overruling» и «kneel» актуализуют в образе ветхозаветные в своем основании и собственно байроновские в своем наполнении семы власти и подчинения–управления.

В переводе английскому «bow down» соответствует русское «воздаст хвалу», английское «overruling Infinite» не находит соответствия, глаголу «kneel» отвечает словосочетание «склоним главу». Создатель предстает христиански осмысляемым Творцом (именно так назван Он в переводе), деистские семы в его образе не проявляются, смягчаются семы управления - подчинения. Эти сдвиги соотносятся с собственно бунинскими представлениями о мироустройстве – о Всеедином, о связи человека и Бога через природное бытие [26; 27] В то же время, они очевидно связаны с религиозным устремлением в России на рубеже XIX – XX вв. к «живому», «своему» Богу [28].

Обращение Бунина к переводам «метафизических» драм Байрона отвечало потребности европейского сознания на рубеже XIX – XX вв. осмыслить бытийные основы мира. Переводы Бунина, в то же время – осуществление его индивидуального тяготения к переводческой деятельности и проявление его творческого сближения с Байроном. Мир байроновских «метафизических» драм выстроен вокруг трагедии выпадения из мирового порядка: у Байрона есть непримиримое противоречие между жестким порядком в мировой вертикали и возможностью и необъяснимой необходимостью выпадения индивидуальных элементов из него. Порядок устанавливается в соответствии с четкой вертикальной

разделенностью ее «классов». Он характеризуется «овнешненным» и затрудненным восприятием любого элемента, принадлежащего не «своему» классу. В связи с этим Бог предстает не только недостижимым, но «внешним» и тираническим по отношению к человеку. Бунинские переводы выдерживают основную линию глубинного конфликта байроновских текстов. В то же время в них происходят смысловые сдвиги в направлении смягчения-ослабления порядка и восстановления «круговорота общения» между разными уровнями мировой иерархии. Эти сдвиги связаны и с традицией русского байронизма, и с особенностями русской национальной картины мира и мировоззрения автора-переводчика.

Библиографический список

1. Тураев С.В. Байрон в движении времени // Великий романтик. Байрон и мировая литература. М.: Наука, 1991. С. 5-7.
2. Кирпичников А. Историко-литературное значение Байрона // Д. Г. Байрон. Избранные сочинения в переводах русских поэтов. СПб.: Изд. Глазунова, 1901. С. 208-234.
3. Веселовский А. Этюды о байронизме // Вестник Европы. 1905. № 1. С. 256-261.
4. Котляревский Н. Байронизм в его историческом развитии и значении // Байрон. Сочинения: в 3 т. / Под ред. С. А. Венгерова. СПб.: Брокгауз-Ефрон, 1904-1905. Т. 3. С. 590-616.
5. Фишер В. Байрон и байронизм // Байрон Д. Сочинения: в 2 т. / Под ред. А.Е. Грузинского. М., 1912. Т. 1. С. 2-28.
6. Алексеев М.П. Сравнительное литературоведение. Л.: Наука, 1983. 447 с.
7. Жирмунский В.М. Байрон и Пушкин. Пушкин и западные литературы: Избр. тр. Л.: Наука, 1978. 423 с.
8. Левин Ю.Д. Восприятие английской литературы в России. Л.: Наука, 1990. 288 с.
9. Небольсин С.А. Байрон и русские писатели конца XIX в. и первых десятилетий XX в. // Великий романтик. Байрон и мировая литература. М.: Наука, 1991. С. 187-198.
10. Никольская Л.И. Поэзия Д.Г. Байрона и П.Б. Шелли в России конца XIX – начала XX веков: Дис. ...докт. филол. наук. Смоленск, 1990. 340 с.

11. Муромцева-Бунина В.Н. Жизнь Бунина. Беседы с памятью. М.: Варгиус, 2007. С. 186, 212, 421.
12. Климова С.Б. Байрон в восприятии Бунина (аспекты рецепции): Дис. ...канд.филол. наук. Нижний Новгород, 2009. С. 109-113.
13. Веселовский А.Н. Байрон: Биографический очерк. М.: Кушнерев и К, 1914. С. 316.
14. Усманова Р.Ф. Байрон и театр: к сценической истории произведений Байрона // Великий романтик. Байрон и мировая литература. М.: Наука, 1991. С. 128-145.
15. Смирнова Л.А. Иван Алексеевич Бунин. Жизнь и творчество. М.: Просвещение, 1991. 192 с.
16. Степун Ф.А. <Рец. на кн.:> Ив. Бунин. Избранные стихи // Иван Бунин: pro et contra. СПб: Изд-во Русского гуманитарного христианского института, 2001. С. 390-395.
17. Бабореко А.И. А. Бунин о переводах // Мастерство перевода: Сб.ст. 1966 / Под ред. К.И. Чуковского и др. М.: Советский писатель, 1968. С. 373-384.
18. Бунин И.А. Освобождение Толстого // Бунин И.А. Собрание сочинений: в 9 т. М.: Терра, 2009. Т. 7. С. 154.
19. Манн Ю.В. Динамика русского романтизма. М.: Аспект-Пресс, 1995. С. 111.
20. Климова С.Б. Миф о рае в «метафизической» драме Байрона «Манфред» // Известия РГПУ им. А. И. Герцена. Аспирантские тетради. СПб.: РГПУ им. А. И. Герцена, 2008. № 34 (74). С. 225-228.
21. Lord Byron. Manfred // Lord Byron. Complete Poetical Works: in 3 vols. L.: George Routledge and Sons. 1859. V. 2. P. 258.
22. Степун Ф.А. Литературные заметки: И.А. Бунин (по поводу «Митиной любви») // Русская литература. 1989. № 3. С.112-122.
23. Никонова Т.А. О смысле человеческого существования в творчестве И. Бунина // Иван Бунин: pro et contra. С. 599-613.
24. Сливицкая О.В. Бунин и русский космизм // Studia rossica posnaniensia. 1996. № 1. Vol. 27. P. 43-51.
25. Lord Byron. Manfred // Lord Byron. Complete Poetical Works: in 3 vols. L.: George Routledge and Sons. 1859. V. 2. P. 277.
26. Мальцев Юрий. Бунин. М.: Посев, 1994. 432 с.

27. Карпенко Г.Ю. Творчество И.А. Бунина и религиозно-философская культура рубежа веков. Самара: Изд-во Самарской гуманитарной академии, 1998. 114 с.

28. Гиппиус З. Нужны ли стихи // Критика русского символизма: в 2 т. М.: Аст: Олимп, 2002. Т. 1. С. 186.

Сведения об авторе

Климова Светлана Борисовна
кандидат филологических наук,
старший преподаватель кафедры
стилистики русского языка и культуры речи
НГЛУ им. Н.А. Добролюбова
E-mail: klimova1@hotmail.com

МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ И ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ. АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ

STUDENT MOTIVATION AND THE TESTING SITUATION: IMPLICATIONS FOR EDUCATORS AND ADMINISTRATORS

Martin Lynch

Warner School of Education, University of Rochester, USA

This article examines issues pertaining to the motivation of students in testing situations. Specifically, self-determination theory is used to provide a framework for distinguishing internal and external forms of motivation, and their relative impact on outcomes such as creativity, persistence, and achievement. Attention is called to the role of educators and test administrators in creating conditions that facilitate more internal forms of motivation. Additionally, related topics such as test anxiety and high-stakes testing are discussed.

Key words: testing, assessment, motivation, intrinsic motivation, extrinsic motivation, self-determination theory, test anxiety, high-stakes testing.

**Мотивация студентов при проведении тестирования:
что следует иметь в виду педагогам и администраторам
Мартин Линч**

В статье рассматриваются вопросы мотивации студентов при проведении тестирования. Теория самоопределения дает возможность анализировать внутренние и внешние формы мотивации и их опосредованное влияние на формирование таких качеств, как креативность, настойчивость и успешность. Особое внимание в работе уделяется роли преподавателей и администрации в создании условий, которые поощряют внутренние формы мотивации. Кроме этого анализируются такие смежные вопросы, как боязнь тестирования и тестирование в условиях высокой ответственности.

Ключевые слова: тестирование, оценка, мотивация, внутренняя мотивация, теория самоопределения, боязнь тестирования, тестирование в условиях высокой ответственности.

There is an implicit motivational component of testing and assessment that is often overlooked, yet which has potentially serious implications for the test-taker. This brief report will examine a perspective on motivation in testing and assessment that is drawn from Self-

determination Theory (SDT) [3]; [6], and will conclude with recommendations for test administrators.

As a theory of motivation, SDT draws an important distinction between *intrinsic motivation*, or engaging in an activity because it is interesting, fun, or challenging, and *extrinsic motivation*, or engaging in an activity for reasons such as obtaining a reward or avoiding a punishment. Indeed, SDT considers that motivation for any activity can fall along a continuum, with external motivation at one end and internal motivation at the other end. SDT thus considers the *quality* rather than the *quantity* of one's motivation to be the critical focus of attention. Indeed, over 20 years of educational research [4] has demonstrated that students do better academically when their motivation to learn is more internal than external, including on outcomes such as academic achievement, perceived competence, creativity, and rates of retention (that is, staying in school, rather than 'dropping out').

An important aspect of the theory is that the quality of motivation for a particular activity is dynamic, that is, it can shift along the continuum, becoming either more internal or more external. Typically, such shifts in motivation happen in response to factors in the environment which SDT describes as either *autonomy supportive* or *controlling*. In SDT, the notion of autonomy stems from the existential tradition in philosophy, and conveys the idea of self-initiation, endorsing one's activities at the highest level of reflection, and the feeling of 'choicefulness,' that is, the experience that one is acting not because of outside pressures or controls (such as punishments and rewards) but for reasons that are consistent with one's own values. An environment which supports autonomy is one in which participants are encouraged to explore and to act in accordance with their values, as well as to take initiative; it is an environment in which participants feel 'choiceful' rather than pressured or controlled by external (or, for that matter, internal) forces. Naturally, in autonomy supportive environments, motivation for relevant activities in that environment tends to shift, gradually, toward the internal end of the motivation continuum.

There are important implications of this analysis for testing and assessment. Testing and assessment are inherently goal-directed, that is, they are done for a purpose, and have consequences for the test-taker [2]. Those consequences involve decisions that affect the life and future of the test-taker, which in educational settings could include placement in a

special educational program for gifted (or academically challenged) students, or acceptance into a university, to name just two of the possibilities. Clearly, such placement decisions can affect the whole trajectory of a student's life. The SDT perspective suggests that there are additional, motivationally relevant dimensions of which test administrators should be aware.

First, SDT suggests that tests, as tasks that are assigned in educational settings, can be approached by students themselves with very different qualities of motivation. Some students may approach a test with interest and even enjoyment at the opportunity to challenge oneself, while others may focus more on the potential rewards (or punishments) that may be contingent on test performance. That is, student motivation with respect to the test may be either more intrinsic, or more extrinsic. Accordingly, although SDT acknowledges that external motivation may be adequate if the goal is simply rote memorization of material (which research shows will likely be forgotten soon after completion of the test), the theory would predict that students whose motivation for test-taking is more intrinsic are likely to persist longer at challenging tasks, to be more creative in their responses, to demonstrate greater depth of understanding, that is, greater comprehension of the material, and to retain their understanding of the material they have learned longer after completion of the test [4].

Second, SDT suggests that the motivational environment that is created by test administrators can influence the experience and the performance of test takers. This is accomplished through creating an environment that is either more autonomy supportive or more controlling. Specifically, with regard to testing, SDT suggests that teachers and other test administrators can emphasize one of two aspects of the test-taking experience, aspects which have to do with the goals for which the testing is being conducted, and, more specifically, with the manner in which those goals are presented to the students themselves. The two aspects are known as *informational* and *controlling*. When test administrators and the test-taking culture of an institution emphasize the informational aspect of a test, students are encouraged to view the test as a source of information about the degree to which they are understanding the material, and as a guide for what they need to do in order to improve their learning. In this sense, the test is seen as a source of *competence feedback*. When on the other hand the controlling aspect of a test is emphasized, the student experiences the

test or evaluation as pressuring him or her toward some specific outcome (for example, toward a particular grade, or in order to earn the approval of a teacher or parent), or as a means by which the teacher is attempting to control the student's learning behavior. Research in North America shows that when tests are experienced as controlling, they do produce compliance: students do study, they do work at the task. But they are more likely to engage in rote memorization than deep processing of the information; they are less likely to remember the information long-term or to apply the information outside the classroom, in the real world. When tests are experienced as controlling, they undermine students' natural, internal motivation and curiosity for learning. Similar research is beginning to emerge cross-culturally [1]. A third motivational outcome, *amotivation*, occurs when tests convey to students that they are incompetent: if one perceives that success is an impossibility (note that *perception* is the key), the typical response is to remove oneself from the competition so as to avoid failure. That is, one does not even *try* to succeed. This failure to try in itself has potentially serious consequences.

An important phenomenon for many test-takers that can affect both the individual student and the institution is *test anxiety*. While a complete discussion of test anxiety is beyond the scope of the present paper, it is clear that although moderate levels of anxiety may in fact be beneficial in a testing situation, indeed mobilizing one's energy and concentration in the midst of a challenging task, for some students, the experience of anxiety in the face of testing can become debilitating. The motivational framework provided by self-determination theory may suggest one reason why some students approach the testing situation with this more debilitating form of test anxiety. An analysis from this perspective suggests that students whose sense of competence has been sufficiently undermined, perhaps in previous testing situations or through the kind of competence-feedback they have received from influential others such as parents, teachers, or peers, may attempt to protect themselves from experiencing failure by intensifying their experience of anxiety. In other words, test anxiety may serve both as a response to a fearful stimulus (the testing situation), as well as a defense mechanism protecting the self from internalizing failure (by providing the anxious student with a 'legitimate' explanation for failure, namely, the paralyzing anxiety). Addressing this level of anxiety may be more the work of the therapist than the teacher, but the role of teachers (and others, such

as parents) in contributing to – or in undermining – students' sense of competence should not be minimized. Indeed, it is possible that test anxiety results when these adults make important consequences, such as acceptance and approval, contingent upon success in the testing situation (see [5]).

In North America and indeed in many countries around the world, a related challenge is gaining increasing attention: what is the motivational impact of so-called *high-stakes testing*, both for students and for teachers? High-stakes tests are typically standardized academic achievement tests that are used to make important decisions about the academic careers of students at all levels of education [2]. High-stakes tests are used to make decisions about whether to promote a student to the next grade or not, and may also be used to check and verify the 'educational impact' of a particular school – that is, is the school doing its job? Are its students learning? An analysis from the perspective of SDT suggests there may be numerous potential, if unintended, costs of high-stakes testing: pressure on teachers to 'teach to the test,' rather than allowing teachers to make decisions about what is important or valuable for students to learn, with subsequent resentment and resistance on the part of teachers; stifling the creativity and natural curiosity (that is, the intrinsic motivation) of students, through an emphasis on the controlling aspects of testing; encouraging students who may be concerned about failure to 'self-handicap,' that is, to decide it is better not to challenge oneself to succeed, when the stakes of failure are so high.

Whether testing is 'high-stakes' or not, such negative consequences are not unavoidable. Indeed, over 20 years of research in the SDT tradition suggests that test administrators would do well to attend to the potential costs of emphasizing the controlling aspects of testing and assessment. Testing of course is often necessary and not intended to be inherently enjoyable (that is, it is probably not realistic to assume most students will approach testing with purely intrinsic motivation). Where possible, however, it would seem advisable to emphasize the informational aspect of testing and to minimize its controlling aspect, in this way creating an environment which can potentially foster more internal motivation with respect to testing. The benefits for both students and society include greater persistence at challenging tasks, creativity, depth of comprehension, retention of information, and retention of students in school.

References

1. Chirkov V.I. A cross-cultural analysis of autonomy in education: A self-determination theory perspective // *Theory and Research in Education*. 2009. № 7. P.253-262.
2. Drummond R.J., Jones K.D. *Assessment Procedures for Counselors and Helping Professionals* (6th Ed.). Prentice Hall, 2006.
3. Линч М.Ф. Базовые потребности и субъективное благополучие с точки зрения теории самодетерминации // *Психология*. 2004. №1(3). С. 137-142.
4. Reeve J. Self-determination theory applied to educational settings // E. L. Deci & R. M. Ryan (Eds.). *Handbook of self-determination research*. Rochester, NY: University of Rochester Press, 2002. P. 183-203.
5. Roth G., Assor A., Niemiec C.P., Ryan R.M., & Deci E.L. The emotional and academic consequences of parental conditional regard: Comparing conditional positive regard, conditional negative regard, and autonomy support as parenting practices // *Developmental Psychology*. 2009. №45. P. 1119–1142.
6. Ryan R.M., Deci E.L. Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being // *American Psychologist*. 2000. №55. P. 68-78.

Сведения об авторе

Мартин Линч
доктор наук (клиническая психология),
магистр (консультирование),
магистр богословия,
профессор Университета г. Рочестер, США
E-mail: mlynch@warner.rochester.edu

Martin F. Lynch
Doctor of Philosophy (Ph.D.) in Clinical Psychology
Master of Arts (M.A.) in Counseling
Masters in Divinity (M.Div.)
Assistant Professor, Warner Graduate School
of Education and Human Development,
University of Rochester, Rochester, New York, U.S.A.
E-mail: mlynch@warner.rochester.edu

DIE INTERKULTURELLE HERMENEUTIK IM UNIVERSITÄREN DAF-UNTERRICHT

Valentina Furmanova

Mordwinische Staatliche Ogarjow-Universität, Saransk

Межкультурная герменевтика в преподавании немецкого языка в университете Валентина Фурманова

В статье рассматривается межкультурная герменевтика как междисциплинарное поле исследования и ее практическое приложение к практике преподавания немецкого языка в университете. При этом лингвокультурное поле художественного текста и макротекст, объединенные одним концептом, являются материалом эмпирического анализа. Межкультурная герменевтика в лингводидактическом аспекте представляет личностно-ориентированный процесс рецептивной, продуктивной и креативной текстовой деятельности, направленный на восприятие и понимание другой лингвокультуры и выделение ее специфики в сравнении с собственной.

Ключевые слова: межкультурная герменевтика, лингвокультура, лингвокультурное поле, макротекст, концепт, би(поли)культурный контекст, текстовая деятельность, интерпретация.

Intercultural Hermeneutics and Its Practical Application in Teaching University-Level German Valentina Furmanova

The article looks at intercultural hermeneutics as a field of interdisciplinary research and discusses its practical application to the practice of teaching university-level German, where macrotext and the linguocultural field of a literary text are united within one concept and become the material for empirical analysis. In terms of language teaching, intercultural hermeneutics is viewed as a learner-oriented process of receptive, productive and creative textual activity, aimed at understanding of a different linguistic culture, defining its unique characteristics and comparing it with the learners' own linguistic culture.

Key words: intercultural hermeneutics, linguistic culture, linguocultural field, macrotext, concept, cultural context, textual activity, interpretation.

In unserem Beitrag möchten wir die Frage der Entwicklung der interkulturellen Kompetenz als kreative Fähigkeit der Studierenden im universitären DaF-Unterricht behandeln. Da diese Frage im Forschungs- und Praxisfeld der interkulturellen Hermeneutik betrachtet wird, gehen wir von den bestimmten Ansätzen aus, die, unseres Erachtens, dem weiteren Aufbau einer bestimmten Konzeption und ihrer zukünftigen Entwicklung,

in der universitären Ausbildung von Dolmetschern und Deutschlehrern zugrundegelegt werden können.

Vor allem muss bemerkt werden, dass die interkulturelle Hermeneutik sich nicht als wissenschaftliche Sprachdisziplin, sondern als transdisziplinäre Forschungs- und Unterrichtspraxis im universitären DaF-Unterricht konstituiert. Dabei geht es um die Optimierung der interdisziplinären Zusammenhänge DaF – Literatur – Kulturwissenschaften – Landeskunde – Kommunikation.

Es ist allgemein bekannt, dass die Hermeneutik die Prozesse des Textverstehens von uralten literarischem Überlieferungen und Schriften untersucht und konkret historische Funktionen erfüllt hat. Die Entwicklung dieses Wissensbereiches wurde von Ideen von Friedrich Schleiermacher beeinflusst, der die Hauptgrundsätze der universalen Hermeneutik ausgearbeitet hat. In seiner Auffassung wird die Hermeneutik als Kunst der Erörterung und des Verstehens einer fremden Rede betrachtet. Die Kunst der Interpretation besteht darin, sich in die Rolle einer anderen Person zu versetzen und ihre Individualität zu erfassen [1].

Aber im Laufe der Entwicklung der Geisteswissenschaften bekam die Semantik dieses Begriffes neue Inhalte. Das wurde vor allem durch folgende Faktoren bedingt: F1 – das Verhältnis von Verstehens- und Erkenntnisprozessen; F2 – das Verhältnis von Verstehen und Wissen; F3 – das Paradigma der Handlungstätigkeit. Alle obengenannten Faktoren, insbesondere das Verstehen und seine Abhängigkeit vom Wissen bei der Erörterung von verschiedenen kulturellen Gegebenheiten: Bedeutungs-, Sinn- und Konzepterschließung sind außerordentlich wichtig für die Theorie und Praxis der interkulturellen Hermeneutik.

Jede Textinterpretation wird durch die Sprache verwirklicht als das eigene Verstehen, Erörterung des gesamten Sinnes eines literarischen Werkes, Erschließung seiner Idee, und der sinnlichen Information, emotionalen und ästhetischen Wirkung. Mit dem Textverstehen ist die Fähigkeit verbunden, nicht nur den Text sprachlich zu dekodieren, sondern, was besonders wichtig ist, an Kenntnisse und Vorstellungen anzuknüpfen, über die ein Muttersprachler verfügt. In der linguistischen Theorie der Interpretation von V. Demjankow [2], [3] wird der Gedanke zum Ausdruck gebracht, dass dazu das Wissen die Grundlage bildet. Dabei geht es nicht nur um Bedeutungserschließung, sondern um Wissen von bestimmten Situationen und Kontexten. Bei der Textinterpretation bringt

der Rezipient seinen eigenen persönlichen Sinn ein, gibt eine eigene Bewertung des Textes. Er kann Hypothesen aufstellen, sie verifizieren. Dabei erfolgt die Transformation und Rekonstruierung des Textes anhand von Sinnkonturen, die dem Text zugrundeliegen. Das zeugt davon, dass in der interkulturellen Hermeneutik solche Begriffe wie Intersubjektivität, d.h. individuelle Auffassung und Interpretation von eigener und fremdsprachiger Kultur; Intertextualität als subjektive Textinterpretation; Interkultur – als Gestalt einer Kultur, die sich unter dem Einfluss der eigenen und der fremdsprachigen herausgebildet hat, in Betracht gezogen werden [4].

Deswegen betrachten wir die Erkenntnis einer anderen Kultur als die Interpretation von kulturellen Erscheinungen, denn die wichtigste Vorbedingung des Textverstehens ist das Eindringen in das neue Kultur- und Sprachbild durch die Erschließung des Sinnes und der Kontexte, im Prozess der Reflexion, die die Wiederherstellung von alten Wissenssystemen und die Bildung von neuen bzw. die Speicherung des neuen kulturellen Hintergrundwissen herbeiführt.

Da in einem literarischen Text mit Hilfe der Sprache die fiktionale Realität geschaffen wird, wird eine bestimmte Ebene der Kultur und der Gesellschaft mit dem ganzen Spektrum von komplizierten und widerspruchsvollen Beziehungen gezeigt. Als Ausgangspunkt für unsere weitere Ausführungen dient der Begriff der Linguokultur. Trotz zahlreicher Untersuchungen in diesem Bereich ist es notwendig, auf den Begriff "Linguokultur", orientiert auf die spezifischen Belange des Faches DaF, einzugehen. Dabei beschränken wir uns darauf, dass a) Linguokultur als Gesamtheit von Bedeutungen, Sinngebungen, Konzepten, Kontexten und ihrer Verbalisierung (Makroebene der LC) und b) Linguokultur als soziokultureller Hintergrund der Kommunikation (Mikroebene) betrachtet wird. Die Kultur auf der Makroebene ist ein historisch, ethnisch oder institutionell definiertes Konstrukt, anders gesagt, das Landes- und Kulturbild. Die Mikroebene der Kultur schließt das kulturelle Hintergrundwissen ein, das in deutschsprachigen kommunikativen Handlungen impliziert oder als allgemein bekannt vorausgesetzt wird, denn die Kommunikation beruht auf dem Vorhandensein solchen kulturellen Wissens.

Die Linguokultur ist eng mit der Textwissenschaft verbunden, denn sie ermöglicht, kulturelles Hintergrundwissen zu explizieren, zu

rekonstruieren und auf diese Weise erlernbar zu machen. Die Linguokultur in ihrer Sinn-, Bedeutungs- und Konzepterschließung tritt als Objekt des Vergleiches LC 1, LC 2, LC 3 auf und hilft, die tatsächlich stattfindenden interkulturellen Prozesse im DaF-Unterricht zu verwirklichen.

Jeder literarische Text weist den linguokulturellen den konzeptuellen, und den kontextuellen Plan auf. Der linguokulturelle Plan ist mit der Information und deren sprachlichen Realisierung im Text verknüpft. Der konzeptuelle Plan bedeutet das Verstehen der Hauptproblematik des Textes und die Entwicklung der Fähigkeit, den Sinn zu erfassen, und setzt die Feststellung des Konzeptes und seine Interpretation voraus. Vom Verhältnis Sprache-Kultur-Mentalität ausgehend, kann man das Konzept als eine Einheit der Strukturierung von kulturellen und sprachlichen Wissen bestimmen. Es widerspiegelt die Information, die im Bewusstsein des Menschen zu einem gewissen konzeptuellen Schema organisiert ist, und nun die Sprache ermöglicht den Zugang zu allen Konzepten. Konzepte formen das Bewusstsein, akkumulieren typische Information und treten als Metasprache der Kultur auf. Dieser Typ der Wissensstrukturierung hängt mit der Konzeptspähre der Kultur zusammen und ermöglicht, sprachliche und kulturelle Erscheinungen in ihrer Verknüpfung als mentale Strukturen zu betrachten. Das kann durch folgende Beispiele bewiesen werden, z.B. Konzept "Familie" in folgenden Texten: Peter Bichsel "Die Tochter", Johannes Bobrowski "Brief aus Amerika", Franz Kafka "Heimkehr".

Die interkulturelle Hermeneutik ist ein kognitiver Prozess der Behandlung und Interpretation von Konzepten in einem bi- oder multikulturellen Kontext. Als Ergebnis tritt die Annäherung zum Landes- und Kulturbild und das Verständnis einer anderen Kultur auf.

Als eine Vorbedingung von Erkenntnis- und Verständnisprozessen wird der Kontext als Hintergrund betrachtet, wo diese Prozesse der Weltauffassung und der Widerspiegelung des Daseins auf verschiedenen Ebenen ihrer Konzeptualisierung durch a) Erkenntnis, b) logische Modellierung; c) Verstehen und d) Interpretation verwirklicht werden. Es ist im Rahmen eines bestimmten Kontextes, des mentalen oder situativbezogenen, kulturelles Hintergrundwissen erforderlich, so dass der Kontext nicht nur als textueller sondern auch als diskursiver Hintergrund bezeichnet wird, und das führt zur Erweiterung des Feldes der interkulturellen Hermeneutik. Daraus folgt, dass Hauptsinn, Konzepte und

ihre Widerspiegelung im gesamten Sprach- und Kulturbild, betrachtet durch Texte, Diskurse und Kontexte, eine große Rolle im DaF-Unterricht spielen.

Die interkulturelle Hermeneutik setzt aktive Texttätigkeit voraus nach dem Schema Autor – Leser, die verschiedene Weltbilder, Einstellungen und Wertorientierungen haben, im Rahmen eines literarischen Textes. Diese Tätigkeit des Studierenden als Rezipienten umfasst die Erschließung von Konzepten und ihren Vergleich in der eigenen und fremdsprachigen Linguokultur bzw. Interpretation im Rahmen eines oder einiger literarischer Texte.

Im Mittelpunkt der Betrachtung steht der Makrotext, der als eine Basiseinheit der interkulturellen Hermeneutik behandelt wird, unter dem wir die Gesamtheit von in verschiedenen Kulturen produzierten literarischen Texten verstehen, die durch ein Konzept verbunden sind und den Vergleich von Linguokulturen ermöglichen. Auf solche Weise ist es möglich, Texte aus beiden Kulturen der deutschen und der russischen, aus verschiedenen Epochen heranzuziehen. Das möchten wir durch den Konzept „der Krieg“ illustrieren. Es werden Auszüge aus den literarischen Werken der deutschen Linguokultur den Studierenden dargeboten, wo der Krieg dargestellt wird: B.Brecht „Mutter Courage und ihre Kinder“, W.Bredel „Die Enkel“, W.Borchert „Die Kegelbahn“, „Nachts schlafen die Ratten doch“, aus der russischen: Leo Tolstoi „Krieg und Frieden“. Methodisch erfolgt die Arbeit nach den folgenden Schritten: Arbeitsschritt 1 – Gruppenarbeit: Bestimmung des Konzeptes „der Krieg“ und der Hauptbegriffe, die damit verbunden sind; Arbeitsschritt 2 - Verteilung von Texten, ihr detailliertes Lesen (Einzelarbeit); Arbeitsschritt 3 – der Einführungskommentar zu den Texten; Arbeitsschritt 4 - die Bestimmung des linguokulturellen Textfeldes, Vergleich von nationalkulturellen Begriffen der eigenen und der fremdsprachigen Kultur; Arbeitsschritt 5 - schriftliche Textinterpretation nach dem dargebotenen Schema, Arbeitsschritt 6 - Partnerarbeit oder in Tandem; Arbeitsschritt 7 – Diskussion oder Debatte. Durch solches Verfahren wird die Fähigkeit entwickelt, die ganze Tragödie des Krieges zu verschiedenen Zeiten und Epochen zu verstehen, individuelle Äußerungen zum Ausdruck zu bringen und eigene Texte aufzubauen.

Die interkulturelle Hermeneutik aus linguo-didaktischer Sicht umfasst den persönlich-orientierten Prozess der reproduktiven und

креативной Sprachtätigkeit, die auf das Erfassen und die Erkenntnis einer anderen Linguokultur, und die Aussonderung ihrer Spezifik im Vergleich mit der eigenen gerichtet ist. Als Produkt kann die Ausformung der interkulturellen Kompetenz betrachtet werden. Das ermöglicht die Erweiterung der kognitiven Fähigkeiten, Konzepte einer anderen Kultur zu verstehen und sich anzueignen, sowie kulturelle Universalien und Standards zu vergleichen und zu bewerten.

Im Prozess der Interpretation kommt es zum Vergleich. Der Vergleich wird durch Erörterung und Transformation von Wissen der eigenen Kultur mit der Einbeziehung von Hintergrundwissen der fremdsprachigen Kultur verwirklicht und so wird die Gestalt einer anderen Kultur gebildet. Die Texttätigkeit umfasst die kognitiven Strategien, von denen die wichtigsten die interpretativen sind. Die Strategien sind Handlungen, die vom Lehrer und Studierenden zur Steuerung und Regelung des Unterrichtsprozesses geplant werden.

Im Rahmen der interkulturellen Hermeneutik ist es wichtig, Figuren in Texten zu charakterisieren, vor allem soziale Verhältnisse, gesellschaftliche Schicht bzw. geistige Orientierung anhand der Gesprächsanalyse.

Abschließend lässt sich Folgendes zusammenfassen:

- Das Forschungsfeld der interkulturellen Hermeneutik bezieht sich auf a) einen literarischen Text; b) den Makrotext, der durch die Gesamtheit von Konzepten verknüpft ist; c) Diskursanalyse.
- Die Linguokultur bildet die Grundlage für die Text- und Diskurswissenschaft, denn sie ermöglicht, kulturelles Hintergrundwissen durch Konzepte zu explizieren, zu rekonstruieren und erlernbar zu machen.

Literatur

1. Schleiermacher F. Sämtliche Werke. B.7. Berlin, 1838. 427 S.
2. Демьянков В.З. Понимание как интерпретирующая деятельность // Вопросы языкознания. 1990. № 4. С. 58-67.
3. Демьянков В.З. Лингвистическая интерпретация текста: универсальные и национальные (идеоэтнические стратегии) // Язык и культура: факты и ценности: К 70 летию Ю.С.Степанова. М.: Языки славянской культуры, 2001. С.309-323.

4. Kramersch C. Language and culture. Oxford: Oxford University Press, 1998. 116 p.

Сведения об авторе

Фурманова Валентина Павловна
доктор педагогических наук, профессор,
зав.кафедрой немецкой филологии
МГУ им. Н.П. Огарёва
E-mail: vpfurman@mail.ru

ЭЛЕКТРОННЫЙ УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИЙ КОМПЛЕКТ В СИСТЕМЕ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ

Е.А.Ефимкина

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

Вопросы создания образовательных электронных изданий, в частности, интерактивных и мультимедийных электронных учебников, учебно-методических комплексов остаются по-прежнему в центре внимания специалистов образовательных учреждений. Анализ основных проблем, связанных с проектированием содержания курса, разработкой учебно-методических материалов, необходимых для создания электронных учебно-методических комплексов, позволяют предложить требования, предъявляемые к построению ЭУМК по предмету иностранный язык.

Ключевые слова: информационные технологии, дистанционное обучение, электронный учебно-методический комплект (ЭУМК), иностранные языки.

Online Educational Resources for Distance Learning Elena Efimkina

Development of educational e-resources and, in particular, interactive multimedia e-textbooks and other online educational and instructional materials, remains an important focus for many modern educators. This analysis of key issues related to designing course contents and developing educational and instructional materials with the goal of creating online course manuals for students and teachers provides necessary parameters for designing such manuals for teaching distance learning courses in foreign languages.

Key words: information technologies, distance learning, online educational and instructional resources, foreign languages.

Развитие информационных технологий затрагивает практически все сферы человеческой жизни. Не составляет исключение и образование. Новые технологии позволяют более эффективно организовать образовательный процесс, предоставляют обучаемому новые средства и источники получения информации. Совершенно естественно, что современная система образования пытается приобщиться к новейшим достижениям в области информационных технологий. Университеты разных стран мира обратили внимание на возможности использования телекоммуникационных технологий для целей обучения на расстоянии, в том числе и для обучения иностранному языку. В последнее время в России, как и за рубежом, идея развития системы дистанционного обучения, в котором процесс

обучения может осуществляться по принципам личностно-ориентированного подхода в рамках свободно выбираемой обучаемым собственной образовательной траектории, приобретает все большую популярность. Реформирование университетского образования предполагает не только разработку обновленной модели стандартов образования, но и соответствующее методическое обеспечение. Причем от успеха в деле оснащения учебного процесса современными педагогическими технологиями, методиками активного обучения во многом зависит и успех проводимой реформы в целом. В этой связи представляется перспективным (целесообразным) сделать ставку на разработку и внедрение электронных учебно-методических комплексов (ЭУМК) по конкретным учебным курсам и дисциплинам для организации обучения дистанционной форме.

Необходимость детальной разработки ЭУМК при дистанционном обучении, на наш взгляд, мотивировано несколькими обстоятельствами, среди которых отметим следующие:

1. В информационном обществе возникает устойчивая тенденция изменения организации учебной деятельности студентов: сокращение аудиторной нагрузки, замена пассивного слушания лекций и возрастание доли самостоятельной работы студента. В педагогической практике это проявляется в: переносе центра тяжести в обучении с преподавания на учение, т.е. систематическую, управляемую преподавателем самостоятельную деятельность студента, но не самообразование; в акценте на управлении самостоятельной работой студентов.

2. В развитии современных знаний проявляется тенденция межпредметности, которая мотивирует модульную организацию учебной информации вузовского образования, когда сведения из разных, прежде автономных сфер познания, составляют новые научные дисциплины.

3. Необходимость обновления технологий обучения, дидактического и психолого-педагогического обеспечения для решения задачи улучшения качества образования по единым критериям независимо от формы процесса обучения [1. С.229-230].

Таким образом, ЭУМК той или иной дисциплины в современных условиях вариативности, дифференцированности и

стандартизации образования становится важным средством методического обеспечения учебного процесса в единстве целей, содержания, дидактических процессов и организационных форм. Электронный учебно-методический комплекс, подготовленный на такой основе, является эффективным пособием для изучения студентами учебных дисциплин и проведения их самостоятельной работы, что обеспечивается модульным построением учебных курсов. В этом случае учебный модуль, выступающий как структурная единица данного ЭУМК, одновременно является: 1) целевой программой действий студента, 2) банком информации, 3) методическим руководством по достижению учебных целей и 4) формой самоконтроля знаний студента и их возможной коррекции [2. С.3-4].

Вопросы создания образовательных электронных изданий, в частности, интерактивных и мультимедийных электронных учебников, учебно-методических комплексов [3] остаются по-прежнему в центре внимания специалистов образовательных учреждений. Одной из причин является, на наш взгляд, отсутствие универсальной технологии разработки необходимых образовательных материалов для УМК, в том числе и отсутствие соответствующих стандартов [4].

Проанализировав определения понятия ЭУМК, дадим его собственное определение. ЭУМК – это программно-методический комплекс, обеспечивающий непрерывность и полноту дидактического процесса обучения, предоставляющий теоретический материал, обеспечивающий тренировочную учебную деятельность и контроль уровня знаний, а также возможность самостоятельно или при частичном участии преподавателя осваивать учебный курс или его раздел средствами ИКТ при условии интерактивной обратной связи.

Проблеме учебника иностранного языка посвящены работы многих отечественных и зарубежных ученых (И.Л. Бим, Д.Д. Зуев, Е.И. Пассов, Н.И. Тупальский, М.В. Ляховицкий G.Neuner, и др.). Результаты исследований в области теории учебника позволяют говорить о дидактических требованиях к учебнику иностранного языка.

Основное назначение предмета «Иностранный язык» состоит в формировании коммуникативной компетенции, т.е. способности и

готовности осуществлять иноязычное межличностное и межкультурное общение с носителями языка. При этом иностранный язык как учебный предмет характеризуется:

- межпредметностью, т.е. в речи на иностранном языке могут быть сведения из разных областей знания, например, истории, искусства, литературы, точных наук и др;

- многоуровневостью, так как наряду с овладением важнейшими речевыми умениями (в говорении, аудировании, чтении и письме) происходит постоянное расширение и наращивание языковых средств (лексических, грамматических, фонетических);

- полифункциональностью, т.е. иностранный язык может выступать и как цель обучения и как средство приобретения знаний в самых различных областях, средство самореализации личности.

Являясь существенным элементом культуры народа-носителя данного языка, иностранный язык способствует повышению уровня гуманитарного образования, формированию у студентов целостной картины мира, их включению в диалог культур. Основываясь на вышесказанном, мы предлагаем следующие требования, предъявляемые к построению ЭУМК по предмету иностранный язык, которые разделим на дидактические, организационные и технические. Остановимся подробно на дидактических требованиях, так как считаем, что организационные и технические требования являются общими для создания электронного образовательного ресурса для любой дисциплины.

К дидактическим требованиям к созданию и применению электронного ресурса по иностранному языку относятся:

1) педагогическая целесообразность и целенаправленность использования информационного ресурса по иностранному языку в данном образовательном учреждении (ориентация на цель, выделение пороговых уровней владения иностранным языком, целостность элементов учебника, учет программных требований, закономерностей усвоения знаний, управление процессом усвоения, взаимодействие всех компонентов ЭУМК). Учебно-методические материалы должны создаваться с учетом следующих дидактических принципов: личностно-ориентированного, деятельностного, функционального, научности, системности, доступности, развивающего обучения,

преимущества, а также с учетом коммуникативно-когнитивного и социокультурного подходов к изучению иностранным языкам;

2) мотивация (стимулирование познавательной активности), проблемность изложения, личностная значимость учебного материала и учет коммуникативных потребностей обучаемых, масштабное использование средств оформления учебника). Разрабатываемое содержание обучения должно быть ориентировано на образование, воспитание и развитие личности учащегося средствами иностранного языка. Личностный смысл содержания, в частности, может выражаться в: учете возрастных особенностей учащихся, их интересов, возможностей, потребностей, в отборе предметного содержания речи, которое соотносится с реальными проблемами учащихся; в возможности выбора уровня (базового или профильного), на котором изучается иностранный язык; в учете профессиональных устремлений учащихся, их потребностей в самоопределении; доступности предъявляемого учебного ресурса средствами ИКТ данному контингенту обучаемых; повышении информационной ёмкости обучения за счет использования альтернативных источников и структурирования учебной информации, перевода ее в активно функционирующий ресурс.

Однако все учебно-методические материалы должны соответствовать Федеральному компоненту государственного стандарта общего образования и обеспечивать достижение главной цели образования по иностранному языку – дальнейшее развитие иноязычной коммуникативной компетенции в совокупности ее составляющих – речевой, языковой, социокультурной, компенсаторной, учебно-познавательной. Под речевой компетенцией мы понимаем функциональное использование изучаемого языка как средства общения и познавательной деятельности; умение понимать аутентичные иноязычные тексты (чтение и аудирование), в том числе ориентированные на выбранный профиль; передавать информацию в связных аргументированных высказываниях (говорение и письмо): планировать свое речевое и неречевое поведение с учетом специфики ситуации общения. Под языковой компетенцией мы подразумеваем овладение новыми языковыми средствами (фонетическими, орфографическими, лексическими, грамматическими) в соответствии с темами, сферами и ситуациями общения, отобранными для

выбранного профиля, навыками оперирования этими средствами в коммуникативных целях; систематизацию языковых знаний, полученных в основной школе, а также увеличение объема знаний за счет информации профильно-ориентированного характера (в частности, терминологии). Под термином «социокультурная компетенция» мы понимаем расширение объема знаний о социокультурной специфике страны/стран изучаемого иностранного языка в рамках тем, сфер и ситуаций общения, отвечающих опыту, интересам, психологическим особенностям учащихся на старшей ступени общеобразовательной средней школы; совершенствование умение строить свое речевое и неречевое поведение адекватно ситуации общения, в том числе, профильно-ориентированных ситуаций; умений адекватно понимать и интерпретировать лингвокультурные факты (для филологического профиля). Компенсаторная компетенция – совершенствование умений выходить из положения в условиях дефицита языковых средств в процессе иноязычного общения, в том числе в профильно-ориентированных ситуациях общения. Учебно-познавательной компетенцией мы называем дальнейшее развитие общих и специальных учебных умений, позволяющих совершенствовать учебную деятельность по овладению иностранным языком, повышать ее продуктивность, а также использовать изучаемый иностранный язык в целях продолжения образования и самообразования, в том числе в рамках выбранного профиля. Ознакомление с доступными учащимся способами и приемами самостоятельного изучения языков и культур, в том числе с использованием новых информационных технологий, также способствует результативности процесса обучения. При этом должны учитываться следующие принципы:

1) осуществление индивидуализации обучения в условиях коллективного обучения (возможность выбора индивидуального маршрута, темпа, уровня сложности, режима работы, ориентированных на индивидуальные психофизиологические, интеллектуальные, мотивационные особенности обучаемого); сочетание групповых и индивидуальных форм обучения в зависимости от его задач, содержания и методов. Здесь необходимо учитывать коммуникативный принцип, который обеспечивается не только при контактах с преподавателем-тьютором, но, главным образом, при

работе в малых группах (обучение в сотрудничестве), при использовании разнообразных проблемных заданий, разработке совместных проектов, в том числе и международных с носителями языка, при работе с разнообразной информацией, получаемой учащимися из различных баз данных, конференций Internet и региональных сетей, библиотек и научных, культурных центров мира;

2) опора на принцип сознательности, который предусматривает определенную систему правил, предвещающих формирование навыка и в совокупности своей дающих обучаемым представление о системе изучаемого языка;

3) опора на родной язык обучаемых, что должно находить отражение в организации ознакомления обучаемых с новым языковым материалом, при формировании ориентировочной основы действий;

4) принцип наглядности, который предусматривает различные виды и формы наглядности: языковую наглядность (отбор аутентичных текстов, речевых образцов, демонстрирующих функциональные особенности изучаемого языкового материала в определенной культурной среде страны изучаемого языка; зрительную наглядность при использовании разнообразных мультимедийных средств, организации видеоконференций; слуховую наглядность при необходимости использования определенных программных средств, а также организацию аудиоконференций;

5) принцип доступности, что обеспечивается в дистанционных курсах не только за счет соответствующей разработки учебного материала разных уровней сложности, но и за счет интерактивного режима работы; интерактивность - ключевое слово не только в общедидактическом плане при дистанционном обучении, оно приобретает особое звучание при организации обучения иностранным языкам на расстоянии;

6) принцип положительного эмоционального фона, формирующий устойчивую мотивацию учения для каждого обучаемого, что чрезвычайно важно при дистанционной системе обучения и что достигается, с одной стороны, специфической организацией самого курса, с другой, что особенно важно, системой устанавливаемых отношений в процессе обучения между преподавателем и обучаемыми, между обучаемыми и что также

закладывается в идеологию курса и в идеологию процесса обучения. Если при очной системе обучения создание атмосферы доброжелательности, взаимопонимания и доверия имеет огромное значение для успеха обучения, то при дистанционной форме обучения это одно из решающих условий успеха. Именно поэтому так хорошо себя оправдывают обучение в сотрудничестве, проектные методы, которые и позволяют установить эту атмосферу взаимопомощи и доброжелательности, гарантирующие успех (на определенном уровне в зависимости от способностей) каждому обучаемому и чувство удовлетворения от выполненной работы.

Проблема требований, разработки и оценки ЭУМК далека от теоретического и практического завершения. В любом случае при разработке ЭУМК следует принимать во внимание изолированность студента, обучающегося дистанционно. Именно поэтому материалы должны снабжаться необходимыми пояснениями, быть не только наглядными, но и привлекательными для пользователя. Этому, безусловно, способствуют возможности IT-технологий (применение разнообразной графики, анимации, имитации и т.п.). Кроме того, отсутствие постоянного и непосредственного контакта с обучаемым требует от автора курса заранее предвидеть все трудности процесса изучения курса.

Указанные принципы имеют методологическое значение для успешного обучения иностранным языкам дистанционно. Однако это вовсе не значит, что другие методические принципы не следует использовать, если они, естественно, не противоречат указанным в данной работе концептуальным положениям.

Библиографический список

1. Алтайцев А.М., Наумов В.В. Учебно-методический комплекс как модель организации учебных материалов и средств дистанционного обучения // Университетское образование: от эффективного преподавания к эффективному учению (Минск, 1-3 марта 2001 г.). Минск: Пропилей, 2002. С. 229-241.

2. Макаров А.В., Трофимова З.П., Вязовкин В.С., Гафарова Ю.Ю. Учебно-методический комплекс: модульная технология разработки: Учебно-метод. пособие. Минск: РИВШ БГУ, 2001.

3. Григорьев С.Г., Краснова Г.А., Роберт И.В. и др. Разработка концепции образовательных электронных изданий и ресурсов // Открытое и дистанционное образование. 2002. № 3.

4. Демкин В.П., Вымятин В.М. Принципы и технологии создания электронных учебников. Томск, 2002.

Сведения об авторе

Ефимкина Елена Алексеевна
аспирант кафедры лингводидактики и
методики преподавания иностранных языков
НГЛУ им. Н.А.Добролюбова
E-mail: yes303@yandex.ru

ФОРМИРОВАНИЕ ЭСТЕТИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ДОПОЛНИТЕЛЬНОМ МУЗЫКАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ

Е.И.Левит

*Институт для одаренных детей при Консерватории,
Ганновер, Германия*

В статье раскрывается авторский подход к формированию эстетической культуры младших школьников с учетом возрастной специфики этого процесса и особенностей дополнительного образования. Описана педагогическая модель формирования эстетической культуры, специфика педагогического сопровождения этого процесса.

Ключевые слова: эстетическая культура, дополнительное музыкальное образование, образовательная среда, фасилитация.

Developing Aesthetic Appreciation in Elementary School Students through Supplementary Music Education Elena Levit

The article presents an original approach to developing aesthetic appreciation in elementary school students, with a special focus on age-specific characteristics of the process and the nature of supplementary education. It provides a teaching model of developing aesthetic appreciation and describes instructional and educational challenges and requirements specific to the process.

Key words: aesthetic appreciation, supplementary music education, educational environment, facilitation.

В приобщении человека к эстетической картине мира особое место занимает образование. Одна из его главных задач - приблизить человека к миру, дать о нем достоверные знания, помочь войти в реальные процессы жизнедеятельности, проявляя свою человеческую сущность, находя себя и свой собственный путь развития. Это актуализирует задачу формирования эстетической культуры, являющейся существенным элементом целостной культуры личности.

Данная задача тем более важна, что современная социокультурная ситуация в России характеризуется распространением квазикультуры, которая стала занимать место культурных ценностей. При этом культурная идентификация человека основывается на тех образах и ценностях, которые искажают

(дезгармонизируют) собственный образ человека и его впечатления (образы) окружающего мира, что препятствует формированию адекватного поведения, ощущению внутренней и внешней гармонии.

Наиболее адекватно жизнь отражается искусством, составляющим базис эстетической культуры общества. В том, что искусство оказывает исключительно сильное влияние на личностное развитие, убеждают труды Б.В. Асафьева, Л.С. Выготского, Г.Г. Гадамера, Б.Д. Кабалевского, Б.Т. Лихачева, А.А. Мелик-Пашаева, Б.М. Неменского. Авторы связывают это влияние с образной природой художественной культуры. Образ обогащает мысль, он «вычерпывает» из объекта все новое и новое его содержание (С.Л.Рубинштейн).

В ряду искусств как мощного средства эстетического развития человека, музыка занимает особое место. Располагая «многослойным информационным полем» (Д.Б.Кабалевский), она обладает возможностью порождения множества настроений, мыслей и чувств, побуждения к тем или иным поступкам; является средством духовного обогащения человека, способствуя его культурному становлению. Музыка характеризуется особенно активным и непосредственным воздействием на внутренний мир человека. Специфика музыкального искусства в том, что звук как основа музыкальной образности и выразительности лишен смысловой конкретности слова, не воспроизводит фиксированных картин действительности. В связи с этим музыкальный образ обладает существенным потенциалом индивидуализированного воздействия на человека.

По общему признанию специалистов в области психологии, педагогики, музыкального образования и эстетического воспитания, успех эстетического развития человека обусловлен его педагогическим обеспечением, начиная с младшего возраста (Н.А.Ветлугина, Д.Б. Кабалевский, Э.П. Костина, В.А. Разумный, Б.М. Теплов и др.). Особую актуальность формирование эстетической культуры представляет на этапе младшего школьного возраста, так как этот период в силу гибкости и пластичности психических процессов наиболее благоприятен для развития чувственной сферы, для установления взаимодействия между чувственным познанием и рациональным (Н.С. Лейтес, Б.М. Теплов, Н.А.Ветлугина).

Педагогика располагает обширным научно-практическим материалом о средствах, формах и методах приобщения детей к музыкальному искусству и музыкальной деятельности, что обеспечивает основу для дальнейших педагогических исследований в области эстетического развития детей младшего школьного возраста. В педагогической теории и практике сложился достаточно обширный опыт эстетического воспитания школьников. В то же время следует отметить, что в изменившихся социально-педагогических условиях возникает необходимость разработки новых педагогических подходов к эстетическому воспитанию, свободных от излишней идеологизации, основанных на современной методологической базе педагогики, актуализирующих принцип культуросообразности в педагогическом процессе.

Проведенный анализ научных источников и практики дополнительного музыкального образования детей позволяет констатировать, что эстетическое воспитание практически отождествляется с художественным обучением, следствием чего является «однобокость» развития учащихся, отрыв их эмоционально-чувственной жизни от рациональной. В практике музыкального образования преобладают задачи, ориентированные на формирование технических умений и отдельных психических и личностных качеств и свойств, имеющих отношение, прежде всего, к учебной деятельности (внимание, усидчивость, настойчивость и упорство и т.д.). В целом практика музыкального образования школьников оставляет впечатление фрагментарности и упрощения эстетического развития ребенка.

Обобщение положений, высказанных разными авторами по проблеме формирования эстетической культуры личности, дает основание утверждать, что системообразующим элементом, характеризующим культурно-эстетическое присвоение, является эстетическое отношение, приводящее к упрочению соответствующих ему эстетических ценностей. Современная интерпретация эстетического отношения характеризуется признанием наличия соответствующих эмоциональных образов, чувств, переживаний, идей в разнообразных формах быденного и теоретического сознания, в проявлениях активности и эрудиции. Для эстетического отношения характерен оптимистический настрой, который особенно важен для

успешного решения задач культурного становления человека в образовательном процессе. В этой связи отметим позицию К.Н.Вентцеля, который выделял два пути воспитания человека: один путь - это путь внешней дрессировки, другой - свободного внутреннего развития. Он считал приоритетным второй путь, так как «внутренний человек - самое важное: он - душа культуры, без него всякая культура, как бы она ни казалась высоко стоящей, лишена всякого смысла» [1].

Таким образом, эстетическую культуру личности можно рассматривать как всю сферу материализации способностей человека осваивать и преобразовывать мир, базирующуюся на эстетическом отношении к действительности.

Несмотря на всю сложность художественно-эстетического познания действительности, есть объективные возрастные возможности, позволяющие рассматривать задачу формирования основ эстетической культуры младших школьников как достижимую. Методологическое значение при этом имеют психолого-педагогические положения об активности личности в овладении ею социально-культурным опытом, воплощенным в орудиях труда, языке, произведениях искусства, способах общения и т.п. Ребенок приобщается к духовной и материальной культуре не пассивно, а активно, в процессе деятельности, от характера которой и от особенностей взаимоотношений, складывающихся у него с миром, во многом зависит процесс формирования его личности. Развивая идеи об активности ребенка в присвоении социального опыта, отечественные ученые выдвинули уникальную концепцию эвристической структуры индивидуального опыта ребенка, эвристической структуры его личности как исходной психологической целостности, которая определяет творческий характер активного познания мира ребенком (Н.Е.Веракса, Т.В.Кудрявцев, Н.Н.Поддьяков). Согласно данной концепции, наличие неясных знаний, проблемности в образе мира является мощным стимулятором саморазвития ребенка, его психической активности [2]. Названная психологическая концепция имеет основополагающее значение для понимания процесса эстетического развития младших школьников, так как большинство объектов культуры сложны, многомерны, могут иметь неопределенную,

незавершенную форму. В частности, таким объектом являются художественные образы (образы музыки), так как они обладают свойством амбивалентности, то есть неоднозначности или многозначности.

Обоснованные в психологии положения позволяют утверждать, что потенциальные возможности младших школьников, позволяющие им прочувствовать, понять и принять художественно-эстетические ценности культуры, гораздо больше, чем мы привыкли считать. Именно в этот период возможности художественных произведений могут быть использованы оптимально. Так, Н.С.Лейтес [3] справедливо отмечает, что нервная система ребенка в этом возрасте отличается пластичностью, и это порождает яркость и остроту восприятия, впечатлительность, делая младший школьный возраст исключительно благоприятным для знакомства с языками произведений искусства, для совершенствования восприятия, для расширения границ познания окружающего мира.

Образно-эстетическое отражение действительности, лежащее в основе формирования эстетической культуры, базируется на взаимосвязи абстрактного мышления и практики чувственного опыта и обеспечивает процесс оперирования эстетическими образами, несущими смысловую нагрузку. По Выготскому, когнитивное развитие предполагает интериоризацию (присвоение) и трансформацию внешних социальных отношений. Следовательно, развитие художественно-эстетического восприятия и, соответственно, художественно-образного ассоциативного мышления, зависит от контекста социальной среды и от определенной ситуации, в которой происходит восприятие. Как отмечается в работе Р.Арнхейма [4], проблемы современного эстетического воспитания заключаются не в том, что детям не хватает эмоционального опыта, а в недостатке понимания, способности привести чувственный опыт в определенный порядок. Он подчеркивает, что множество сведений о художественном произведении, использование его как документ, свидетельствующий о жизни общества, и решение подобных утилитарных задач не помогает восприятию произведения как произведения искусства. Пока человек не воспримет и не поймет передаваемое произведением эстетическое сообщение, он не сумеет воспринять и проанализировать произведение как объект искусства.

Существующая система музыкального образования чаще всего делает ставку на насыщение ребенка информацией предметного характера, не уделяя должного внимания развитию художественно-эстетического восприятия, художественно-образного ассоциативного мышления как механизма проникновения во внутреннюю сущность художественных образов, субъективизации культурного знания, в результате чего оно (знание) остается формальным и обезличенным. Имеющиеся данные о возрастных возможностях младших школьников в присвоении эстетического опыта и специфике эстетического отражения действительности позволяют сформулировать основные принципиально значимые идеи как принципы разработки педагогической модели формирования эстетической культуры младших школьников в музыкальном дополнительном образовании:

1. Программой для разработки педагогической модели является идея Л.С.Выготского о том, что проникновение в понимание художественного произведения неосуществимо приемами логического толкования. Необходимо формировать у ребенка субъектный опыт восприятия художественных произведений. Главное при этом – обеспечивать условия восприятия, соответствующие характеру художественно-эстетического образа.

2. Ассоциативно-образное мышление, воображение свободнее действуют в ситуациях, где имеет место неполнота информации, образ, предполагающий множество интерпретаций. Это требует создания особой творческой среды, характеризующейся проблемностью, отсутствием категоричных оценок, неопределенностью, принятием.

3. Необходимо развивать у детей умение интуитивно постигать систему передачи музыкального «изображения». Для этого важно совершенствовать навыки внимательного слушания и сенсорные способности учащихся, а также – развивать мыслительные способности, на которые они опираются и которые обслуживают. Таким образом, в качестве основы процесса формирования эстетической культуры детей, с целью обеспечения проникновения школьника в глубинный контекст художественного образа, представленного в музыкальном произведении, выступает процесс создания художественно-эстетического суждения.

4. Для развития художественно-эстетического представительства (Б.М.Теплов) образа музыки необходимо создать условия, в которых вербальная информация о произведении не мешала бы процессу порождения художественного образа, то есть не предшествовала бы «личному запросу» учащихся, а появлялась бы как результат их собственного чувствования и размышления. Данное положение опирается на исследования В.П.Зинченко, в которых он утверждает, что не следует спешить заранее называть воспринимаемый ребенком предмет, чтобы не вытеснить чувственное восприятие словом и не спровоцировать отнесение его к классу знакомых и неинтересных [5]. Усвоение слова, термина, эстетического понятия должно опираться на предварительное восприятие художественного произведения, его образ.

5. Процесс формирования умения создавать и понимать образ музыки должен строиться на основе познавательной инициативы самого ребенка, который оказывается перед задачей самостоятельного поиска решений (согласно Л.С.Выготскому – в зоне действия ближайшего развития). Это возможно в условиях ненасильственной коммуникации, при опоре на субъективный опыт ребенка, его личностную собственную активность.

6. Принимая во внимание тот факт, что речь является механизмом взаимодействия чувственного и логического, образа восприятия и мышления, включая в чувственный прием воздействий окружающего мира логические аспекты, в процессе развития художественно-образной основы эстетической культуры важно уделять внимание словесному представлению возникающих ассоциаций, художественного образа. Именно собственное словесное представление образа позволяет ребенку выявить его смысл, перейти от интуитивного ощущения смысла к осознаваемому. Это, в конечном итоге, характеризует культурное присвоение художественно-эстетического опыта, позволяет закрепить в сознании ребенка значимые для него культурно-эстетические концепты.

7. Эстетическая культура личности представляет собой сложное интегративное личностное образование, базирующееся на художественно-эстетическом отражении действительности, включающем ряд компонентов: анализ имеющихся музыкальных образов; уточнение, обогащение, поиск, создание новых образов;

вербализация музыкальных образов. Целью педагогической модели формирования основ эстетической культуры младших школьников является не последовательное, а одновременное формирование всех составляющих эстетической культуры.

8. В деятельностно-практическом плане педагогический процесс формирования эстетической культуры базируется на двух основных идеях: а) эстетическое развитие ребенка осуществляется в процессе общения с музыкальным произведением, что составляет ядро культурной среды учреждения дополнительного музыкального образования; б) особой формой взаимодействия между учащимися, педагогом и художественным произведением выступает фасилитированная дискуссия, трактуемая как культурная коммуникация, которая обеспечивает диалоговое взаимодействие участников педагогического процесса и обмен эстетической информацией.

Реализация педагогической модели формирования эстетической культуры младших школьников основана на следующих педагогических закономерностях:

1. Психолого-педагогическое обоснование формирования эстетической культуры младшего школьника базируется на положении, согласно которому собственная активность ребенка ведет к познанию. Любая информация становится присвоенной человеком только тогда, когда она субъективирована (пережита и прочувствована). Эстетическое развитие представляет собой процесс постепенного интегрирования новых стратегий восприятия и понимания произведений искусства. Оно обуславливается качественными изменениями, которые происходят в познавательных процессах при постижении искусства, но никак не за счет механического запоминания все усложняющихся искусствоведческих текстов. Познание происходит за счет развития способности понимать, а простое накопление фактов не приводит к истинному знанию. Субъект не в состоянии воспринять качественно новую информацию, не выйдя на определенный виток своего развития и не усвоив набор необходимых навыков. В силу этого содержание работы с детьми не должно включать массивы предваряющей искусствоведческой информации. Основной линией педагогической работы с детьми является формирование у них творческого

отношения к явлениям окружающего мира (как в плане восприятия и познания этих явлений, так и в плане их творческого преобразования). Творчество - универсальная способность, обеспечивающая успешное выполнение различных видов деятельности, в том числе – художественной деятельности на уровне возможностей ребенка. Это положение правомерно трактовать как принцип активизации творческого отношения к действительности.

2. Эффективное формирование эстетической культуры у младших школьников происходит при условии обеспечения решения следующих задач: а) развитие у детей ассоциативно-образного восприятия музыкальных произведений, способствующего представлению музыкального образа и, в конечном итоге, развитию умения понимать и создавать художественный образ; б) развитие художественного вкуса; в) развитие умений вербализации музыкального образа; г) активизация творческого потенциала ребенка при выполнении им художественной деятельности.

3. Практика, основанная на монологической трансляции знаний и культурных норм, является недостаточно эффективной в плане эстетического развития ребенка. Необходим содержательный культурный диалог. В педагогике имеет место интерпретация принципа диалогичности педагогического процесса как принципа позитивности (Т.Алиева). Соглашаясь с данной трактовкой по отношению к процессу формирования эстетической культуры личности, мы выделяем следующие значимые позиции педагогического процесса: а) позитивная установка на широкое культурное развитие ребенка, всех его потенциальных возможностей и способностей; в полной мере это относится к художественно-образному отражению действительности; б) раскрытие перед ребенком его собственных возможностей в различных видах художественной деятельности как многообразных возможностей отражения собственных впечатлений, чувств, понимания мира.

4. Отсутствие предваряющей искусствоведческой информации со стороны педагога позволяет ребенку использовать все имеющиеся у него способности воспринимать и интерпретировать произведения искусства и вынуждает обращаться к собственному опыту (жизненным впечатлениям, субъективным переживаниям и ассоциациям). Данная организация позволяет реализовать принцип

создания творческой среды в педагогическом процессе, который непротиворечиво объединяет в себе принципы проблемности и доступности, а также – процессуальности (педагогическая модель не предполагает конечной суммы знаний и умений).

В данном случае отсутствие авторитетного мнения дает возможность показать равноценность разных суждений и стимулировать процесс перехода ребенка от монологичности («мое мнение единственно правильное») к диалогичности («каждое мнение имеет право на существование»).

5. Специфическая особенность содержания работы с детьми - извлечение всей необходимой культурной информации для обучения и развития непосредственно из музыкальных произведений. Для отбора произведений важно следовать определенным принципам:

- доступность (выступает в непротиворечивости выразительных средств музыки, которые помогают ребенку воспринять произведение и сформировать собственные смысловые версии, характеризующие художественно-эстетический образ, и опыта младших школьников;

- охват широкого спектра жизненных явлений (передача средствами музыки того или иного времени года, настроения, события, конкретного природного явления или факта человеческой жизни и т.д.);

- вариативность образного ряда произведений (подбор произведений, где один и тот же образ выражен различно, например, образ водного пространства – море спокойное, волнующееся, бурное...);

- возможность выразить образ иными, не только музыкальными средствами (пластическим движением, изобразительной деятельностью, художественным словом).

Следует подчеркнуть необходимость следования принципу группирования музыкальных произведений: а) по тематическому признаку (одна и та же тема в представлении разных композиторов); б) по признаку образного единства (один и тот же образ в различной трактовке); в) на основании аналогий каких-либо выразительных средств (ритма, мелодии и т.д.); г) произведения для свободного выбора (создает возможность детям отобрать произведение, наиболее

адекватно отражающее переживаемые ими в определенной ситуации чувства).

6. Формой и методом культурной коммуникации, основанной на общности отношений и переживаний, является фасилитированная дискуссия. Такая коммуникация опирается на определенную стратегию вопросов, предлагаемых педагогом. В соответствии с особенностями фасилитации, для того, чтобы коммуникация состоялась, необходимо обеспечить: а) группу, в которую входят люди, обладающие равным уровнем компетенции в рассматриваемой области, но при этом располагающие различным жизненным опытом и личностными особенностями; б) ведущего, способного создать благоприятную для обсуждения обстановку и расположить детей к активному взаимодействию; в) стимулы (интересную для всех тему); г) стратегию, то есть порядок работы, который гарантирует каждому возможность вынести мысли на обсуждение, право быть выслушанным и уважаемым; д) результат как ощущение полезно и приятно проведенного времени (произошедшего открытия, догадки, формирования художественного образа, то есть – перехода на некоторый новый уровень собственного развития). Применение фасилитации базируется на обоснованном мнении целого ряда исследователей о том, что в процессе такого взаимодействия мысль одного человека служит стимулом для мысли другого. В коллективном обсуждении дети помогают друг другу полнее и глубже проникнуть в сущность художественного произведения, которое обогащается новым содержанием и смыслом.

Метод фасилитации строится на стратегии усложнения вопросов – от репродуктивных до проблемных, побуждающих к образным обобщениям, актуализации творческого воображения, художественной импровизации.

Стратегия фасилитированной дискуссии включает технику парафраза. Эта техника выражается в перефразировании ответа ребенка (выделении основных ключевых моментов) без привнесения в него дополнительного смысла. Парафраз рассматривается в качестве одной из наиболее значимых техник в процессе формирования эстетической культуры, функции которого состоят в следующем:

- конкретизирует и уточняет мысль ребенка;

- направляет разговор, не позволяет неоправданно задерживаться на отдельных фактах;
- помогает вербализации художественного образа (расширяет словарный запас детей, помогает находить наиболее точные выражения);
- демонстрирует принятие любого мнения, не только дает понять ребенку, что его ответ услышан, но и подчеркивает и усиливает значение высказанного;
- привлекает внимание участников к высказыванию;
- обобщает несколько точек зрения при интерпретации одного и того же музыкального произведения, образа;
- задает ритм восприятию и облегчает его.

Таким образом, педагог, содействуя культурно-эстетической коммуникации, не навязывает своего мнения, а выступает в роли ведущего, который направляет и облегчает восприятие.

Завершая изложение авторской позиции по вопросу организации и осуществления процесса формирования эстетической культуры младших школьников, следует отметить, что музыкальное дополнительное образование обладает особыми возможностями для формирования эстетической культуры. Опираясь на свободный творческий выбор ребенка, используя эффективные педагогические методы и формы организации и осуществления педагогического процесса, дополнительное образование способно обеспечить максимальную активность и заинтересованность ребенка в художественно-эстетическом постижении действительности.

Библиографический список

1. Этическая мысль: Научно-публицистические чтения. М.: Наука, 1990. С. 3.
2. Поддьяков Н.Н., Поддьяков А.Н. Проблемы образования и развития творчества дошкольников. Нижний Новгород: НГПУ, 1999. 39 с.
3. Лейтес Н.С. Способности и одаренность в детские годы. М.: МГУ, 1994. 79 с.

4. Арнхейм Р. Новые очерки по психологии искусства. М.: МГУ, 1994. 352 с.

5. Зинченко В.П. Аффект и интеллект в образовании. М.: Тривола, 1995. 227 с.

Сведения об авторе

Левит Елена Ильинична
кандидат педагогических наук,
профессор Института для одаренных детей
при Консерватории, Ганновер, Германия
E-mail: jelenalevit@hotmail.com

ФОРМИРОВАНИЕ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ БУДУЩЕГО СПЕЦИАЛИСТА-ЛИНГВИСТА В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ НА ОСНОВЕ КОНЦЕПТУАЛЬНОГО ПОДХОДА

Н.В. Макшанцева

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

В статье на основе новой парадигмы гуманитарного знания и известных лингвопедагогических подходов к изучению языковой личности разработана модель становления и развития языковой личности специалиста-лингвиста в высшей школе. Определены сущностные характеристики языковой личности лингвиста, возможные способы, а также педагогические условия ее формирования.

Ключевые слова: когнитивная парадигма, концептуализация, концепт, языковая личность, специалист-лингвист.

A Concept Approach to Developing Language Personality in Language-Major University Students Natalia Makshantseva

Based on the new humanities paradigm and popular linguistic and educational approaches to language personality research, the article suggests a model for developing the language personality in language-major university students. It also defines essential features of a language personality and possible ways and educational conditions for its successful development.

Key words: cognitive paradigm, concept, conceptualization, language personality, language-major university student.

Понятие языковой личности (ЯЛ), как известно, возникло в последние десятилетия в антропологической лингвистике, когда акцент со структурной и статической парадигмы гуманитарного знания был смещен на когнитивно-функциональную, динамическую парадигму, предопределившую статус человека как «меры всех вещей». При этом язык был переориентирован не на факт, событие, а их истолкование.

В науке определены различные типы личности обучаемого: этносемантическая личность (С.Г. Воркачев), элитарная языковая личность (А.Г. Баранов), русская языковая личность (Ю.Н. Караулов), языковая и речевая личность (Ю.Е. Прохоров, Л.П. Клобукова), языковая личность западной и восточной культур (Т.Н. Снитко),

словарная языковая личность (В.И. Карасик), эмоциональная личность (В.И. Шаховский), лингвориторическая личность (Ворожбитова), лингвокультурная личность (В.А. Маслова и др).

При очевидном различии содержательного наполнения понятия для всех типов ЯЛ важным является лингводидактический аспект, разработка которого восходит к трудам Ф.И. Буслаева. По утверждению ученого, родной язык так сросся с личностью каждого, что учить ему значило вместе с тем развивать (личность) духовные способности учащегося.

Широко известными в современной лингводидактике являются модели ЯЛ, разработанные Ю.Н. Карауловым, Г.И. Богиним, В.В. Красных, И.Я. Чернухиной, Л.П. Клобуковой и др.

Г.И. Богин [1] предлагает выделять в модели языковой личности пять уровней владения языком:

- уровень правильности, предполагающий наличие достаточно большого лексического запаса, знание основных строевых закономерностей языка, и позволяющий строить высказывания и продуцировать тексты в соответствии с правилами данного языка;
- уровень интериоризации, включающий умение реализовать и воспринимать высказывания в соответствии с внутренним планом речевого поступка;
- уровень насыщенности, выделяемый с точки зрения отраженности в речи всего разнообразия, всего богатства выразительных средств языка в области фонетики, грамматики и лексики;
- уровень адекватного выбора, оцениваемый с точки зрения соответствия используемых в высказывании языковых средств в сфере общения, коммуникативной ситуации и ролям коммуникантов;
- уровень адекватного синтеза, учитывающий соответствие порожденного личностью текста всему комплексу содержательных и коммуникативных задач, положенных в его основу.

В.В. Красных [2] создает модель личности говорящего на основе языковой/ речевой, коммуникативной деятельности:

- человек говорящий – личность, одним из видов деятельности которой является речевая деятельность;
- собственно языковая личность – личность, проявляющая себя в речевой деятельности, обладающая совокупностью знаний и

представлений о языке;

- речевая личность – это личность, реализующая себя в коммуникации, выбирающая и осуществляющая ту или иную стратегию и тактику общения, репертуар средств;
- коммуникативная личность – конкретный участник конкретного коммуникативного акта, реально действующий в реальной ситуации.

Ю.Н. Караулов [3] связывает модель языковой личности с важнейшими функциональными свойствами языка. Во-первых, потому, что личность, по мнению ученого, есть средоточие и результат социальных законов; во-вторых, потому что она есть продукт исторического развития этноса; в-третьих, по причине принадлежности ее мотивационных predispositions, возникающих из взаимодействия биологических побуждений с социальными и физическими условиями, к психической сфере; наконец, в-четвертых, – в силу того, что личность есть создатель и пользователь знаковых, то есть системно-структурных по своей природе образований.

Обобщая мнения различных исследований феномена языковой личности, считаем, что ЯЛ реализует себя в познавательной и коммуникативной деятельности и предстает в различных ракурсах как мыслительная, смыслообразующая, языковая, речевая, коммуникативная, креативная, обладает психологическим и лингвистическим модусом, находит воплощение в таких базовых концептах, как Жизнь, Смерть, Любовь, Горе, Душа, Семья, Счастье и др.

Любой «коммуникативный фрагмент» включен в особую парадигму ассоциаций [4]. Этим обстоятельством обусловлены факторы креативности языковой личности: оригинальность, уникальность, способность продуцировать различные ассоциации. Возможность передвижения слова в рамках ассоциативного поля так же, как и возможность установления связей между единицами разных ассоциативных полей, является базой нестереотипных ассоциативных реакций на слово; семантическая гибкость как способность выделить функцию объекта и предложить его новое использование. Характерным приемом, реализующим данный критерий, является одновременная актуализация прямого и переносного значений, а также варьирование внутренней формы лексем.

Формирование языковой личности осуществляется в соответствии с ведущим принципом когнитивно-дискурсивной парадигмы лингвистического знания, формулируемым учеными как «человек в языке». Согласно этому принципу, язык не имеет иной объективности, кроме той, которая устанавливается в самых глубинах субъективного. Центром соответствующей парадигмы является человек, творящий язык, и человек, творимый языком.

В процессе обучения следует исходить из того, что характерной чертой современной науки о языке является «ориентация на переход от позитивного знания к глубинному, т.е. целостного синтетического постижения языка как антропоцентрического феномена» [5].

Человеческий фактор, фактор говорящего субъекта и адресата, интенции участников коммуникации, особенности коммуникативной ситуации позволяют по-новому взглянуть на «устройство» языкового значения, на соотношение денотативных и коннотативных значений языковых единиц, на функции единиц языка в тексте. Исследование подобных вопросов позволяет выявить и описать параметры языковой личности.

В данном исследовании учитывалось, что человеческий фактор реализован в трехмерной модели Ю.Н.Караулова (вербально-семантический, или ассоциативно-вербальная сеть; лингво-когнитивный, или тезаурус; мотивационный, или прагматикон). Поскольку разработанная Ю.Н. Карауловым модель носит общенаучный характер, соотносится с любым предметным содержанием, она может быть трансформирована в соответствии с доминирующими факторами становления и развития личности специалиста-лингвиста в высшей школе. Важнейшим фактором, определяющим становление языковой личности лингвиста, является интегративность различных аспектов знания: лингвосоциологического (социальные явления в историческом контексте), лингвоэтнологического (взаимодействие психологии и культуры), лингвокультурологического (взаимодействие языка и культуры). Тем самым будущий специалист-лингвист должен иметь представление о взаимодействии таких факторов в становлении и развитии личности.

Следующий уровень предполагает формирование сущностной характеристики личности обучаемого: интеграцию фактов, явлений,

представляющих означенные выше факторы, то есть сформированность такого качества профессиональной деятельности специалиста как *интегрирование* разнопорядковых факторов в целях концептуального описания языковых единиц. Сущностной характеристикой личности соответственно выступает *глубинное смыслообразование*, отраженное в процессе обучения в средствах языках как кодовой системы. При этом учитываются субъективное и объективное начала в восприятии рассматриваемых единицах языка.

На третьем уровне студент – пользователь языка – должен практически владеть системой концептов русского мира, совокупностью критериев оценки концептов:

- единство лингвистических и экстралингвистических факторов;
- внутренняя форма как зерно первосмысла, как условие развития значений лексем-репрезентантов концепта;
- соотнесение конкретной единицы языка с прототипом;
- владение компонентным анализом в целях выявления понятийной, образной и значимостной составляющей концепта;
- овладение процедурой интерпретации концепта с точки зрения способов его выражения, сферы употребления, дифференциацией близких по смыслу концептов.

В соответствии с изложенным модель языковой личности принимает следующий вид:

I уровень	Осознание взаимодействие лингвосоциальных, этноментальных, лингвокультурных аспектов языковых единиц в целях извлечения смысла.
II уровень	Сущностная характеристика личности применительно к концептуальному описанию языковых единиц. Глубинное смыслообразование, соотношение субъективного и объективного восприятия концептов
III уровень	Специалист-лингвист, владеющий системой концептов русского мира на основе положений общей теории лингвоконцептологии

Данная модель предполагает соотношение лингвистических и экстралингвистических смыслов, комплексный подход к изучению языка с позиции концептуализации, а также аксиологический подход,

выявляющий ценностные доминанты человека (Н.Д. Арутюнова, Е.В. Бабаева, В.И. Карасик).

Библиографический список

1. Богин Г.И. Модель языковой личности в ее отношении к разновидностям текстов: Автореф. дис. ... докт. филол. наук. Ленинград, 1984.
2. Красных В.В. Этнопсихоллингвистика и лингвокультурология. М.: Гнозис, 2002. 284 с.
3. Красных В.В. Простите, я вас не понимаю... (Когнитивный опыт в преподавании иностранных языков) // Гудков Д.Б. Межкультурная коммуникация. М., 2000.
4. Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность. М.: Наука, 1987. 264 с.
5. Гудков Д.Б. Межкультурная коммуникация: проблемы обучения. М.: Изд-во Московского ун-та, 2000. 118 с.
6. Постовалова В.И. Лингвокультурология в свете антропологической парадигмы / Фразеология в контексте культуры. М.: Лабиринт, 1999. 189 с.

Сведения об авторе

Макшанцева Наталия Вениаминовна
кандидат филологических наук, профессор,
зав. кафедрой стилистики русского языка и культуры речи
НГЛУ им. Н.А. Добролюбова
E-mail: makshan@lunn.ru

ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВОГО ВУЗА¹

Ю.А. Молчанова

*Нижегородская государственная сельскохозяйственная академия,
Нижний Новгород*

В статье рассматривается специфика целей, задач и условий обучения иностранному языку студентов сельскохозяйственного вуза и описывается потенциал внедрения информационно-коммуникационных технологий для совершенствования навыков овладения профессиональной терминологической лексикой.

Ключевые слова: информационно-коммуникационные технологии, профессиональная терминология, иностранный язык для специальных целей, электронное пособие.

Computer-Assisted Language Learning (CALL) in Training Non-Language Major University Students Yulia Molchanova

The article describes the nature of teaching foreign languages to agricultural students and presents an argument for Computer-Assisted Language Learning (CALL) as a highly effective methodology for helping non-language majors to master professional terminology in a foreign language.

Key words: computer-assisted language learning (CALL), professional terminology, foreign language for specific purpose, electronic book.

Интеграция России в мировое политическое и экономическое пространство, процессы глобализации и информатизации всех сторон жизни современного общества диктуют необходимость модернизации системы образования в высшей школе. Социальный заказ общества в отношении высшего образования определяется, главным образом, высокой степенью развития профессиональной компетенции специалиста, продукт деятельности которого должен отвечать

¹Статья подготовлена в ходе выполнения НИР «Методическая концепция информатизации обучения иностранному языку и ее реализация посредством мультимедийных технологий» при финансовой поддержке федеральной целевой программы «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России» на 2009-2010г. Проект реализуется в рамках Научно-образовательного центра мультимедийных технологий обучения иностранным языкам ГОУ ВПО НГЛУ. Подробная информация о деятельности центра доступна по адресу: www.call.lunn.ru

мировым стандартам качества. Для этого студенту вуза необходимо владеть суммой знаний о зарубежном опыте в сфере его профессиональной деятельности, что, естественно, требует определенного уровня развития иноязычной компетенции

В настоящее время в неязыковых вузах наблюдается определенная унифицированность требований к подготовке специалистов по иностранному языку. Существующие учебные программы и стандарты часто не соответствуют актуальным потребностям будущих специалистов, востребованных на современном рынке труда.

Примерная программа дисциплины «Иностранный язык», которой преподаватели кафедр неязыковых вузов пользуются в качестве образца для составления рабочих программ, определяет цель данного курса в неязыковом вузе как «обучение практическому владению разговорно-бытовой речью и языком специальности для активного применения иностранного языка как в повседневном, так и в профессиональном общении» [5. С.3]. Критерием практического владения иностранным языком является умение достаточно уверенно пользоваться наиболее употребительными и относительно простыми языковыми средствами в основных видах речевой деятельности: говорении, восприятии на слух (аудировании), чтении и письме. В речи допустимо наличие ошибок, которые не искажают смысла и не препятствуют пониманию. Практическое владение языком специальности предполагает также «умение самостоятельно работать со специальной литературой на иностранном языке с целью получения профессиональной информации» [5. С.3].

Цель обучения иностранному языку в неязыковом вузе - формирование языковой личности специалиста, которая обладает набором компетенций (коммуникативная, информационная, специальная) и способна эффективно взаимодействовать в контексте иной культуры. Как отмечает В. Ф. Аитов, эта личность должна «обладать логикой мышления, умением успешно решать проблемы, возникающие в ходе профессиональной деятельности, удовлетворять свои познавательные интересы, стремиться к самообразованию, самосовершенствованию, используя информативные и другие возможности иностранного языка» [1. С.60]. Для достижения данной цели в условиях ограниченного аудиторного времени преподавателю

необходимо находить наиболее оптимальные способы и эффективные приемы обучения студентов иностранному языку на всех этапах с учетом их познавательных потребностей и особенностей их когнитивной сферы.

Спецификой обучения в высшей школе является овладение языком специальности, «обеспечивающей будущему специалисту научное и профессиональное общение при получении специальности в образовательном учреждении на изучаемом языке» [6. С.389]. Студенты овладевают языком для специальных целей (ESP – English for Specific Purpose), изучая научный стиль (научно-популярные статьи, рефераты, аннотации), лексические и грамматические особенностями языка выбранной специальности, устную научную речь, т. е. все аспекты иностранного языка, которые «отвечают потребностям и интересам студента» [7. С.19]. В результате обучения иностранный язык должен стать для студента средством кросскультурного общения, обуславливающим «повышение уровней коммуникативной и межкультурной компетенций в контексте специальности – будущей профессиональной и/или академической деятельности» [4. С.18].

Развитие компьютерных технологий создало возможность мгновенного доступа посредством сети Интернет к огромному объему постоянно обновляемой информации, значительная часть которой публикуется на иностранных языках. Следовательно, еще одной важной задачей подготовки будущего специалиста является формирование умений ориентироваться в иноязычной информации, извлекать из нее профессионально-значимые знания и использовать в устном и письменном дискурсах.

Иностранный язык является востребованным предметом в неязыковых вузах, так как владение им дает студенту возможность не только использовать его для достижения целей и задач в своей профессиональной деятельности (знакомиться с производственной сферой стран изучаемого языка, проходить повышение квалификации в стране изучаемого языка), но и узнавать особенности культуры страны изучаемого языка, расширять собственный кругозор, формировать способности к принятию новых, самостоятельных, нестандартных решений.

Опыт работы в сельскохозяйственном вузе свидетельствует о том, что преподавателю иностранного языка часто приходится работать в условиях: а) сокращения аудиторных часов, отводимых на изучение языка и увеличения часов, отводимых на самостоятельное изучение материала; б) слабой обеспеченности современными учебными пособиями, специальными словарями, техническими средствами обучения; в) низкого уровня или почти полного отсутствия учебно–познавательной компетенции студентов со слабо развитыми умениями работать с книгой, энциклопедией, словарем, текстом, включая текст по специальности на родном языке; г) низкой мотивированности, отсутствия интереса у обучаемых к предмету.

Несмотря на такие трудности, преподаватель должен подготовить специалиста, готового к будущей профессиональной деятельности в условиях современного общества. Для этого необходимо решить следующие задачи: а) найти новые способы, приемы и средства обучения иностранному языку для восполнения нехватки аудиторных часов; б) организовать учебный процесс по усвоению иноязычного профессионального словарного запаса таким образом, чтобы компенсировать недостаток обеспечения учебными пособиями, словарями; в) сформировать мотивацию студентов к изучению иностранного языка.

Для решения поставленных задач целесообразным представляется внедрение в образовательный процесс информационно-коммуникационных технологий (ИКТ), в том числе электронных пособий по обучению профессиональной терминологии с учетом специальности студентов. Внедрение таких средств обучения могло бы быть эффективным способом оптимизации процесса усвоения профессиональной лексики студентами неязыкового вуза. К основным преимуществам ИКТ можно отнести: а) создание условий для самообучения, самостоятельной проработки учебного материала; б) более глубокую индивидуализацию обучения и обеспечение условий для его вариативности; в) интенсификацию процесса обучения; г) высокую степень интерактивности обучения; д) создание новой обучающей среды как инструмента познания; е) возможность автоматизированного контроля, учета результатов учебного процесса и более объективное оценивание знаний и умений; ж) значительное повышение мотивации обучения [3. С. 62-65].

В ходе образовательного процесса по иностранному языку в неязыковом вузе основным аспектом работы является процесс чтения аутентичной литературы. В процессе работы над текстами студенты должны овладеть навыками различных видов чтения, уметь распознать слова пассивного лексического минимума по специальности, догадаться о значении незнакомых слов по контексту, пополнять свой словарный запас специальной лексикой, терминами по будущей специальности, с тем чтобы использовать в устном и/или письменном профессионально-ориентированном дискурсе. Для этого студенту необходимо владеть большим специальным словарным запасом, усвоение которого осуществляется в рамках часов, отводимых на самостоятельную работу.

Внедрение ИКТ помогает эффективно организовать внеаудиторную работу студентов сельскохозяйственного вуза по овладению профессиональной терминологией, облегчить процесс усвоения новых лексических единиц, оптимизировать процесс по обучению иностранному языку в целом. Реализация такой работы возможна на базе программного комплекса Magister, разработанного в НГЛУ им. Н.А. Добролюбова. Каждый тематический раздел комплекса включает: а) информационный блок (электронный учебный словарь, презентация словосочетаний и демонстрационный текст); б) тренировочный блок (система упражнений комплекса); в) контролирующий блок (задания разных подсистем упражнений, творческие задания, проверяемые преподавателем) [2. С.3].

В ходе реализации программного комплекса в учебный процесс студент изучает электронный словарь, позволяющий представить ключевые слова-термины и словосочетания соответствующей лексической темы не только в виде типовых словарных статей, а в виде разнообразных схем, диаграмм, таблиц, рисунков. Он также содержит звуковые файлы, которые позволяют студенту самостоятельно практиковать и отрабатывать навыки чтения терминологических единиц. После изучения данного материала студент переходит к тренировочному блоку, содержащему подобранные преподавателем упражнения. Выполнение данных упражнений помогает студенту отработать изученный лексический материал. Он организует процесс самообучения, исходя из собственных интересов, особенностей усвоения нового материала,

когнитивных способностей. Упражнения контролирующего блока помогают студенту осуществить самоконтроль и исправить допущенные ошибки.

Таким образом, внедрение ИКТ способствует решению обозначенных выше задач. Во-первых, описанный мультимедийный комплекс содержит эффективную систему презентации и тренировки учебного материала по иностранному языку, предполагающую самостоятельную работу студента под контролем программы. Во-вторых, данный комплекс включает технические средства создания учебных пособий по тематике курса, что позволяет преподавателю самостоятельно обеспечивать студентов необходимыми материалами. В-третьих, работа с компьютерными средствами обучения способствует повышению мотивации обучающихся в освоении иностранного языка.

Библиографический список

1. Аитов В.Ф. Проблемно-проектный подход к формированию иноязычной профессиональной компетентности студентов: Дис. ... докт. пед. наук. СПб., 2006. 362 с.

2. Александров К.В. Технология разработки электронных учебных материалов на базе обучающего мультимедийного комплекса Magister (очное и заочное обучение). Нижний Новгород: НГЛУ им. Н.А. Добролюбова, 2009. 97 с.

3. Александров К.В. Мультимедийный комплекс в обучении иноязычной лексике: теоретические и практические аспекты. Нижний Новгород: НГЛУ им. Н.А. Добролюбова, 2010. 176 с.

4. Поляков О.Г. Аспекты профильно-ориентированного обучения английскому языку в высшей школе: Монография. Тамбов: Изд-во ТГУ им. Г.Р. Державина, 2004. 192 с.

5. Примерная программа дисциплины «Иностранный язык» федерального компонента цикла общегуманитарных и социально-экономических дисциплин в государственном образовательном стандарте высшего профессионального образования второго поколения / Министерство образования РФ. М., 2000. 20 с.

6. Щукин А.Н. Лингводидактический энциклопедический словарь. М.: Астрель: АСТ: Хранитель, 2007. 746 с.

7. Hutchinson T., Waters A. English for Specific Purposes: a learning-centred approach. Cambridge University Press, 1987. 184 p.

Сведения об авторе

Молчанова Юлия Анатольевна
кандидат педагогических наук,
доцент кафедры иностранных языков НГСХА
E-mail: one-der@yandex.ru

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ СПЕЦИАЛИСТОВ СФЕРЫ СЕРВИСА

Е.А. Тенилов

*Волжский государственный инженерно-педагогический университет,
Нижний Новгород*

В статье раскрывается авторская точка зрения на сущность и содержание психолого-педагогического сопровождения профессионального развития специалистов, систематизированы его основные методы в работе с кадрами предприятия сферы сервиса.

Ключевые слова: непрерывное профессиональное развитие, психолого-педагогическое сопровождение, образовательное взаимодействие.

Psychological and Educational Resources for Professional Development of Client Service Specialists Evgeny Tenilov

The article presents an original approach to the nature and contents of psychological and educational support and resources for professional development of specialists in the area of client services, systematizing primary methods of training personnel in the service sector.

Key words: continuous professional development, psychological and educational resources, educational interaction.

Одной из ключевых идей модернизации образования в целом и профессионального образования в частности является идея его непрерывности, что нашло отражение в многочисленных педагогических исследованиях (С.Я.Батышев, А.П. Беляева, Е.Я.Бутко, Б.С.Гершунский, Е.В.Ткаченко и др.). В соответствии с государственной программой развития образования формируется дифференцированная, многоуровневая система подготовки специалистов, представляющая разные по характеристикам и объемам образовательные и профессиональные программы. В этих условиях система внутрифирменной подготовки и переподготовки кадров, повышения их квалификации в направлении решения задач профессионального развития выступает закономерным элементом общей системы непрерывного образования специалистов.

Анализ научной литературы в целом свидетельствует об активизации интереса ученых и практиков к проблемам субъективно-

объективной природы процесса профессионального становления специалистов, что является важным аспектом исследования вопросов профессионального развития. Однако проблема формирования нового статуса работника как развивающегося субъекта профессиональной деятельности до настоящего времени не получила научно-теоретической и практической завершенности. То есть вопрос о непрерывном профессиональном развитии работника без отрыва от основной трудовой деятельности остается открытым для исследований. Об этом свидетельствует противоречие, имеющееся в сфере профессиональной деятельности: между динамичным характером профессионального труда современных специалистов и стандартизированным унифицированным характером их подготовки в образовательном учреждении, что не позволяет в полной мере реализовать творческий потенциал субъекта труда.

В реальной практике все большую актуальность приобретает создание образовательных структур нового типа – мобильных, способных к быстрой переориентации в соответствии с новыми социально-экономическими требованиями, обеспечивающих непрерывное профессиональное развитие работника без отрыва от основной трудовой деятельности. Педагогическое управление деятельностью обучаемых в таких образовательных структурах приобретает характер психолого-педагогического сопровождения профессионального развития работников. В данной статье рассматривается один из важных аспектов проблемы профессионального развития - вопросы психолого-педагогического сопровождения профессионального развития специалистов сферы сервиса при внутрифирменной организации повышения квалификации на основе анализа научных публикаций и опытно-экспериментальной работы автора.

Психолого-педагогическое сопровождение профессионального развития личности традиционно понимается в профессиональной педагогике как движение вместе с изменяющейся личностью, рядом с ней, как своевременное указание возможных путей развития, при необходимости – помощь и поддержка. Опираясь на имеющиеся публикации, психолого-педагогическое сопровождение в образовательной работе с кадрами предприятия целесообразно

определить как целостный процесс изучения, формирования, развития и коррекции профессионального становления личности [1]; [2].

Философским основанием педагогической системы сопровождения человека в образовании является концепция свободного выбора как важнейшего условия развития [3]. Исходным теоретическим подходом осуществления психолого-педагогического сопровождения выступает личностно-ориентированный подход, в логике которого процесс профессионального развития понимается как выбор и освоение субъектом тех или иных инноваций путей профессионального становления и собственной профессионально-личностной позиции. Каждая ситуация выбора порождает множественность вариантов решений, опосредованных социально-экономическими условиями, которые, в свою очередь, создают ориентационное «поле» развития субъекта. При этом психолого-педагогическое сопровождение можно трактовать как помощь субъекту в формировании ориентационного поля развития, ответственность за действия в котором несёт он сам. Важнейшим положением данного подхода выступает приоритет опоры на внутренний потенциал субъекта, следовательно, на его право самостоятельно совершать выбор и нести за него ответственность. Однако декларация этого права ещё не является его гарантией. Для осуществления права свободного выбора различных альтернатив профессионального развития необходимо научить человека выбирать, помочь ему разобраться в сути проблемной ситуации, выработать план решения и сделать необходимые шаги.

Цель психолого-педагогического сопровождения:

– обеспечение полноценной реализации профессионального потенциала личности и удовлетворение ее потребностей в самореализации, успехе, саморазвитии и т.д. Главное – помочь человеку реализовать свой личностный потенциал в профессиональной деятельности, достигая нового, более высокого уровня профессиональной и личностной компетенций.

В свете положений личностно-ориентированного подхода функции психолого-педагогического сопровождения определяются следующим образом:

- информационно-аналитическое сопровождение профессионального развития;

- проектирование и самопроектирование сценариев текущего этапа профессионального становления;

- педагогически компетентное оказание поддержки и помощи личности в преодолении трудностей профессионального развития, особенно при динамичных изменениях характера профессионального труда и социально-профессиональной среды в целом;

- профессиональная реабилитация личности в случаях длительного перерыва в профессиональной деятельности;

- обеспечение социально-профессионального самосохранения;

- профилактика развития профессиональной деформации и оказание помощи в преодолении кризисов и стагнаций;

- коррекция социально-профессионального и психологического профиля личности.

Реализация функций психолого-педагогического сопровождения возможна при использовании личностно-ориентированных технологий профессионального развития, предполагающих:

- развивающую диагностику;

- тренинги личностного и профессионального развития и саморазвития;

- мониторинг социально-профессионального развития, под которым понимается процесс наблюдения, оценки и прогноза психологического состояния личности, включающий комплекс диагностических методик, обеспечивающих контроль сформированности профессионально важных характеристик;

- использование технологий формирования профессионально-психологической аутокомпетентности;

- применение психолого-педагогического консультирования по проблемам социально-профессионального развития;

- проектирование альтернативных сценариев профессиональной жизни;

- применение личностно-ориентированных тренингов повышения социально-профессиональной и психолого-педагогической компетентности;

- ретроспекцию профессиональной жизни (применение метода психобиографии);

- применение тренингов самоуправления, саморегуляции эмоционально-волевой сферы и самовосстановления личности.

Одна из главных задач психолого-педагогического сопровождения профессионального развития – не только оказывать своевременную помощь и поддержку личности, но и научить её самостоятельно преодолевать трудности этого процесса, ответственно относиться к своему становлению, помочь личности стать полноценным субъектом своей профессиональной жизни. Необходимость решения этой задачи обусловлена социально-экономической нестабильностью, многочисленными переменами в индивидуальной жизни каждого человека, индивидуально-психологическими особенностями, а также случайными обстоятельствами и иррациональными тенденциями жизнедеятельности.

Разнонаправленность психолого-педагогического сопровождения в системе работы с кадрами позволяет характеризовать его как технологию, основанную на единстве четырёх функций: диагностики существа возникшей проблемы, информации о проблеме и путях её решения, консультации на этапе принятия решения и выработки плана решения проблемы, первичной помощи на этапе реализации плана.

В связи с вопросом о формирующем характере человеческих отношений многими психологами и педагогами исследовалась позиция обучающихся и обучающихся в системе образовательных, развивающих взаимодействий. Этой проблеме уделяли внимание Б.Г. Ананьев, Ю.К. Бабанский, Б.П. Битинас, А.А. Бодалев, Л.И. Божович, П.П. Блонский, Л.С. Выготский, П.Я. Гальперин, А.В. Запорожец, А.Н. Леонтьев, А.В. Петровский, Н.Ф. Родионова, М.И. Смирнов и др. Опираясь на имеющиеся научные представления о педагогическом взаимодействии, обеспечивающем деятельностьную сторону психолого-педагогического сопровождения, возникает возможность трактовать его в процессе непрерывного профессионального развития как образовательное взаимодействие, то есть вариант социального взаимодействия, которое осуществляется в условиях образовательного процесса и определяется целями развивающего характера по отношению к субъектам взаимодействия.

Остановимся на краткой характеристике и обосновании практических путей и механизмов осуществления психолого-

педагогического сопровождения профессионального развития, примененных в авторском опытно-экспериментальном исследовании.

Наиболее эффективным стилем образовательного взаимодействия в системе работы по профессиональному развитию специалистов предприятия сферы сервиса является описанный А.К.Марковой [4] эмоционально-методичный стиль, который характеризуется высокой оперативностью и сменой форм работы при поддержании содержательной мотивации. А также - рефлексивно-гуманистический тип отношений при рефлексивно-инновационном подходе к управлению образованием, в рамках которого выделяется сотворческий стиль взаимодействия для обеспечения условий позитивного саморазвития участников взаимодействия.

По словам В.И. Слободчикова и Е.И. Исаева [5], при таком взаимодействии появляется со-бытийная общность - диадическая общность совместного бытия. Она становится пространством духовного развития и совместного проживания общих человеческих смыслов. Совместное бытие действительно есть встреча и событие (со-бытие) в жизни людей, - уточняют авторы. Такого рода общность отличается от симбиотической и формальной общности присущей ей развивающей функцией: со-бытие есть то, что развивается и развивает; результат развития есть та или иная форма субъективности.

Таким образом, взаимодействие в образовательном процессе выступает как со-проживание его участниками неопределенной, трудной или неблагоприятной ситуации, созданной в данном процессе дидактическими средствами для одного, нескольких или всех его участников. Этим, собственно, и обеспечивается развивающий эффект образовательного процесса, сотворение собственной обновленной профессиональной личности. Такой эффект становится возможным в силу того, что структура со-бытия является трехсторонней (со-знание, со-переживание, со-действие) и соотносятся с тремя качественно отличными друг от друга результатами образовательного взаимодействия: созерцательно-объяснительным, эвристическим и действенно-преобразующим.

Со-знание (или, по А.Н. Леонтьеву, совместное знание) раскрывает одну сторону со-бытия. Результатом этой разновидности совместного бытия становится созерцательно-объяснительное знание,

связанное с осмыслением непосредственного опыта участников взаимодействия. Со-переживание, сочувствие и со-участие, как совместные виды эмоционального переживания, соотносятся с другой стороной со-бытия. Продуктом совместного эмоционального переживания становится эвристический тип знания, состоящий в умении осуществлять разнонаправленный поиск вариантов профессионального и личностного развития. Со-действие является третьей, более сложной стороной со-бытия. Со-действие, совместное действие, совместное бытие как развивающая разновидность взаимодействия являет своим результатом действенно-преобразующий тип знания - универсальный способ «совладания» с профессионально-личностными проблемами. Создаваемые в процессе совместной внешней деятельности смыслы становятся достоянием внутренней жизни участников образовательного взаимодействия.

Со-действие понимается также как деятельное участие в образовательном процессе с целью облегчить, помочь, поддержать обучаемых в плане профессионально-личностного развития. Таким образом, со-действие можно рассматривать как форму осуществления психолого-педагогического сопровождения специалистов в образовательном процессе. Содействовать профессиональному развитию в данном случае - это значит способствовать изменениям в профессиональной личности, органичным для данного периода жизни, с ориентацией на овладение более высоким уровнем профессионально-личностной компетенции как новообразованием личности специалиста.

Наряду с приведенными характеристиками в качестве поддержки выступает так называемое «энергетизирующее сочувствие» [6], или проявление искреннего сочувствия другому человеку в такой форме, что тот воспринимает его как подтверждение своей личности в целом.

В итоге необходимо подчеркнуть, что социально-психологическое и педагогическое содействие как форма психолого-педагогического сопровождения профессионального развития является системой мероприятий, служащих: а) психологической и педагогической помощи в сохранении и усилении ориентации личности на профессиональное развитие; б) усилению ее профессионально ориентированных ценностей, целей, субъективных

отношений с другими; в) определению меры и форм активности в осуществлении эмоционально привлекательных социально значимых предпочтений; г) созданию условий для личностного роста.

Исследование перерастания результатов внешних совместных действий поиска смысложизненных ориентиров во внутриличностные образования неизменно приводит к постановке вопроса о механизмах осуществления этого процесса. В качестве такого механизма можно рассматривать «сдвиг мотива на цель» (по А.Н. Леонтьеву) и сверхвысокую значимость мотива. Основой данного утверждения является обоснованное в психологии положение о том, что это способствует переключению смысла осуществляемых действий с ситуации на себя (П.Я. Гальперин и др.).

Способность личности к рефлексии позволяет ей сделать себя предметом специального рассмотрения и практического преобразования, особенно в том, что касается смысложизненной ориентации в профессиональной деятельности. При анализе рефлексивных механизмов развития и их применении в психолого-педагогическом сопровождении профессионального развития целесообразно обратиться к учению о видах рефлексии [7].

Внешняя рефлексия функционирует при осуществлении непосредственных взаимоотношений человека с другими людьми (рефлексия полагающая, сравнивающая, определяющая). Формы внутренней рефлексии связаны с этапами нахождения человеком смыслов. Синтезирующая рефлексия позволяет главное – не только преодолеть тесные границы очевидности, но и обнаружить становящуюся действительность как действительность самого «Я». В таком качестве синтезирующая рефлексия становится «трансцендирующей», бесконечно развивающей личность. Трансцендирование нашло в известной степени эквивалент в понятии «надситуативная активность» [7]. Надситуативная активность образует ядро развивающейся личности и может быть понята в контексте анализа деятельности как формы движения и развития при решении субъектом четырех типов задач:

- действия по достижению цели построения адекватного образа внешнего мира;
- действия построения образа самого себя в ситуации;

- действия по достижению самостоятельно поставленных целей, ориентированных на внешний мир;

- действия по реализации субъективно-ориентированных внутренне обусловленных целей.

«Надситуативная активность» личности проявляется в осознанных неадаптивных, на первый взгляд, действиях: стремлении к автономии при решении задач, поиске необычных решений, готовности к пересмотру собственных решений и в убеждении в существовании решения.

Рассматривая ситуацию профессионально-личностного развития работника как проблемно-конфликтную, то есть ситуацию неопределенности с различными потенциальными вариантами ее разрешения, можно констатировать, что одним из механизмов ее преодоления, «переосмысления» становится функционирование психологического механизма рефлексии своего отношения к процессу осуществления действий по реализации совместной с коллегами образовательной и профессиональной деятельности, то есть происходит актуализация смысла как профессиональной, так и образовательной деятельности, приводящих к развитию.

Актуализация смысловых структур «Я» наблюдается при вхождении в проблемно-конфликтную ситуацию и при ее понимании, что проявляется в принятии задачи и возникновении мотивации ее решения. При апробации различных стереотипов опыта и шаблонов действия происходит исчерпание актуализировавшихся смыслов и их дискредитация вплоть до полного обесмысливания. Здесь же возникает «инсайт» как побочный продукт отброшенных ввиду очевидной непригодности вариантов решения, за которым следует инновация принципов конструктивного преодоления трудностей и противоречий через осмысление целостным «Я» проблемно-конфликтной ситуации и себя в ней как бы заново. Это собственно этап «переосмысления». В итоге происходит выбор и реализация заново обретенного целостного смысла через последующую реорганизацию содержания личного опыта и действенное, адекватное наличным условиям преодоление проблемно-конфликтной ситуации, созданной в образовательном процессе. Критерии для сравнения при осуществлении выбора не даны изначально - выбирающему самому предстоит их конструировать при выборе типа профессионального

поведения, перспектив личностно-профессионального роста и т.п. Для смыслового (по Д.А. Леонтьеву) выбора характерна неопределенность и малая возможность обращения к стереотипным реакциям. Такой выбор требует развернутой деятельности, которая строится каждый раз заново.

Затрагивая проблему осуществления этого выбора, мы обращаемся к явлению, названному и педагогически обоснованному Е.Н.Дмитриевой как трансситуативное научение [8]. Оно проявляется в произвольном присвоении человеком целостного социального опыта через активное участие в межличностных ситуациях согласованной деятельности людей.

Говоря о психолого-педагогическом сопровождении, необходимо подчеркнуть важное значение психолого-педагогического консультирования, построенного на диагностической основе. Для изучения отношения к проблеме личностно-профессионального развития автором разработаны анкеты, тематика бесед, интервью, эссе и т.п., имеющие целью выявление мотивации к профессиональному и личностному развитию, резервные профессиональные планы, смысло-жизненные профессиональные ориентации и т.п. типологических особенностей и т.п. применялись тестовые методики.

Непрерывное профессиональное развитие предполагает определённый уровень развития профессионального самосознания, включающего образ профессии и профессионала, реального и идеального «Я». Ориентация на непрерывное профессиональное развитие и саморазвитие мотивирует постановку тех или иных профессиональных и жизненных целей. Важное значение имеет социально-профессиональная позиция испытуемых, главными составляющими которой являются смыслообразующие мотивы, ценностные ориентации и смысловые установки. Образ профессии и профессионала как когнитивно-эмоциональное образование служит мотивирующим фактором оценки себя. Таким образом, самооценка выступает внутренним побудителем сопоставления прошлого (знаний и опыта), настоящего (переживаний «Я») и будущего (цели профессионального развития).

Психолого-педагогическое сопровождение непрерывного профессионального развития имеет целью помочь испытуемым

увидеть и осознать свои личностно-профессиональные проблемы, стимулировать развитие профессионального самосознания, высветить сильные и слабые стороны личности в контексте требований профессиональной деятельности, наметить реальные сценарии успешной профессиональной жизни.

В таблице представлены основные, рекомендуемые автором методы психолого-педагогического сопровождения профессионального развития в их соотношении с конкретными задачами.

Методы психолого-педагогического сопровождения профессионального развития специалистов

Задачи психолого-педагогического сопровождения	Методы психолого-педагогического сопровождения
1. Определение реальной проблемы профессионального развития	Беседа, интервью, эссе, психобиография
2. Социально-экономические и бытовые условия жизнедеятельности испытуемых	Анализ семейных отношений, материального обеспечения, жилищных условий и т.п.
3. Комплексное изучение индивидуально-психологических особенностей личности	Диагностика ценностных ориентаций, установок, самооценки, интересов, склонностей и способностей.
4. Компетентное отражение образа профессии и профессионала	Диагностические и профориентационные игры, тренинги профессионального самоопределения
5. Рассогласование идеального и реального образа профессии, мотивации профессионального роста, неадекватная самооценка	Психолого-педагогический консилиум, методики самопознания и самоанализа, профессиональная рефлексия
6. Поиск смысловых опор личности в ситуациях кризиса профессионально-личностного самоопределения	Метод критических событий, психобиография, тестирование
7. Коррекция профессионального развития	Составление планов профессионального развития, альтернативных сценариев профессионального становления, проспектированное профессиографирование

Указанные в таблице методы обращены к личностным механизмам, регулирующим активность испытуемых, формирующим позитивное самоотношение, готовность к изменениям и способность проектировать альтернативные сценарии профессиональной жизни, принимать на себя ответственность за собственный профессиональный и личностный рост.

Библиографический список

1. Деркач А.А., Кузьмина Н.В. Акмеология: пути достижения вершин профессионализма. М.: РАУ, 1993. 32 с.
2. Зеер Э.Ф., Романцев Г.М. Личностно ориентированное профессиональное образование // Педагогика. 2003. № 3. С.16-21.
3. Митина Л.М. Психология развития конкурентоспособной личности. М.: МПСИ, 2003. 274 с.
4. Маркова А.К. Психологические проблемы повышения квалификации. М.: Педагогика, 1992. 128 с.
5. Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Психология человека: Введение в психологию субъективности. М.: Школа-Пресс, 1995. 383с.
6. Коваленко-Маджуга Н.П. Эффективная жизнь. Психология успеха. СПб.: Изд-во «Ясный свет», 2000. 168 с.
7. Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Основы психологической антропологии. Психология развития человека: Развитие субъективной реальности в онтогенезе. М.: Шк. Пресса, 2000. 416 с.
8. Дмитриева Е.Н., Тенилов Е.А. Смысловая парадигма профессионального образования: теоретико-методологический аспект. Нижний Новгород: НГЛУ им. Н.А.Добролюбова, 2003. 259 с.

Сведения об авторе

Тенилов Евгений Анатольевич
кандидат педагогических наук,
доцент кафедры экологии и природопользования ВГИПУ
E-mail: ecmz@mail.ru

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ИСТОРИИ И СОЦИАЛЬНОЙ КОММУНИКАЦИИ

ПРАВООЗАЩИТНОЕ ЛОББИ КАК ФЕНОМЕН ПОЛИТИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ США

П. А. Ерофеева

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

Защита прав человека является легитимным внешнеполитическим приоритетом современной Америки, поддерживаемым гражданскими силами внутри страны. Статья исследует проблему участия правозащитных неправительственных организаций США в процессе принятия внешнеполитических решений. Правозащитные организации рассматриваются как самостоятельная группа лобби, утверждение которой предопределено особенностями американской политической культуры. В работе предпринята попытка сформулировать функциональную и тематическую специфику правозащитных НПО, дать оценку эффективности практик лоббирования правозащитных организаций.

Ключевые слова: США, внешняя политика, лоббирование, неправительственные организации, права человека, правозащитные организации, политическая культура.

Human Rights Lobby as a Phenomenon of American Political Culture Polina Erofeeva

Human rights advocacy has evolved into a legitimate foreign policy priority of the contemporary United States. The values and beliefs behind this concern are endorsed by a variety of American NGOs. The paper looks at American human rights advocacy and its impact on foreign policy decision-making. Human rights groups constitute a powerful independent lobby sector, whose success must be attributed to the unique nature of the American political culture. The article analyses the industry's specific characteristics and offers a classification of NGOs based on their mission, activities and lobbying profile.

Key words: USA, foreign policy, lobbying, NGOs, human rights, human rights advocacy groups, political culture.

Несмотря на травму 9/11, две непопулярные, капиталоемкие войны и рецессию, США остается наиболее влиятельной державой мира. Полноценный анализ международных отношений в любом их аспекте не обходится без упоминания Америки, представляющей

собой самую крупную экономику и самую мощную военную силу. Внешнюю политику супердержавы отличают устойчивые претензии на глобальное нормативное доминирование, повсеместное региональное присутствие, активное использование военного превосходства. В последние десятилетия, отмеченные реструктуризацией международных связей ввиду преодоления биполярной напряженности, отличительные черты внешней политики США дополнило утверждение гуманитарных приоритетов – защиты прав и свобод человека, преодоления глобальных проблем бедности, неравенства, этнической и религиозной нетерпимости и насилия. Пропагандируемые ценности являются неотъемлемым компонентом распространяемого на весь мир влияния США и усиливают его глобализационный эффект. Цель настоящей статьи – рассмотреть и классифицировать те гражданские силы США, которые стоят за появлением и утверждением гуманитарных и нормативных стандартов во внешней политике сверхдержавы, тем самым восполнив пробел, который существует в американистике в отношении изучения феномена внешнеполитического лоббизма.

Конструкт гуманитарного интереса как феномен американской внешней политики

Наличие гуманитарных приоритетов во внешней политике США подтверждает развитая и усложненная система национальных интересов сверхдержавы. Разделяя конструктивистский тезис о том, что интересы государства не являются единожды определенными, объективными и неизменными, а зависят от его идентичности, которая, в свою очередь, конструируется социально, в процессе взаимодействия с другими акторами международных отношений, включая государства и международные организации [1], отметим, что после холодной войны внешняя политика демократических государств Запада, и в первую очередь США, более не сводится к преследованию национальных интересов в узком, материалистическом их понимании [2]. Выделим три группы интересов [3], представленных в либеральной трансатлантической идентичности:

- глобальные/гуманитарные интересы: их защита отвечает требованиям человека прежде, чем суверенитета, и доступна в

коллективном, транснациональном признании; их артикуляция основана на идее приоритета прав и свобод личности над интересами безличных иерархий – структур государства, патриархальной семьи, рынка. К гуманитарным интересам относятся: защита прав человека и охрана окружающей среды, борьба с наркотрафиком и торговлей людьми;

- транснациональные: представляют собой интересы, отражающие коллективное стремление государств к стабильности системы суверенитетов и режимов, их реализующих. В эту группу входят: нераспространение оружия, в том числе ядерного, борьба с нелегальной торговлей вооружением, терроризмом, сепаратизмом, экстремизмом;

- собственно национальные: интересы, эксклюзивные для данного государства. Для США, например, к таким интересам будет относиться сохранение военной базы на Окинаве.

Большое число ученых отмечает включение гуманитарных интересов в международную повестку дня, однако нет единого ответа на вопрос, почему произошла такая переоценка интересов [4], а также когда оформился западный правозащитный дискурс. Например, Рисс (Risse) и Сиккинк (Sikkink) наблюдают, что во внешней политике Соединенных Штатов до 1973 года нет правозащитного компонента, однако к 90-м годам гуманитарная деятельность оформляется как полноценное направление американской политики [5]. Причины такому сдвигу находят другие ученые, например, Хардт (Hardt) и Негри (Negri) объясняют становление правозащитного дискурса в США крахом традиционного нарратива о великой Америке, вызванного травмой войны во Вьетнаме [6]. Суммируя изыскания историков, выделим следующие причины закрепления концепта прав человека в политике США в период с 1970-х по 1990-е годы:

- социальные: гражданское общество, набравшее силу в 1960-е в форме контркультурного и антивоенного движений, первым поставило вопрос об этике в национальной и международной политике. Лоббирование этических норм и прав человека со стороны гражданских структур было причиной их прочной социализации;

- политические: кризис идентичности, связанный не столько с размыванием традиционных ценностей (патриархальная семья, доминирование белых) и диверсификацией общественных интересов

(появление феминистского, пацифистского, гей- движений), сколько с вьетнамским синдромом и уотергейтским скандалом;

- экономические: рост благосостояния позволил тратить больше средств на внешнюю политику, в том числе на гуманитарную помощь другим государствам и гражданам иностранных государств;

- идеологические: окончание холодной войны и распад Советского Союза предопределили перемены в идеологическом позиционировании США и средствах легитимации американского доминирования в мире, закрепив защиту прав человека и демократии как ценностную основу американской внешней политики;

- технические: распространение информационных технологий переоформило повседневную коммуникацию из циркулирующей на замкнутой национальной территории в глобальную, в пространстве потоков, а не мест. Это, в свою очередь, уточнило представления массовой аудитории о мире за рубежом, помогая, например, преодолеть ментальную и действительную удаленность (даже абстрактность) бедствующего населения Африки: в состоянии этой абстрактности невозможны были бы государственные и транснациональные усилия по его поддержке.

Дэвид Чэндлер в фундаментальном исследовании *Constructing Global Civil Society* отмечает также снижение значимости государственных структур в странах Запада ввиду общей эмансипации общества, а также замены долгосрочных проектов и общественных задач тактическим маневрированием и кризисным менеджментом [7]. Эта тенденция, которая коснулась и США, по мнению Чэндлера, привела к поискам новых мобилизующих смыслов для оправдания государственной политики, в том числе ее международной составляющей. Таким образом, продвижение гуманитарного дискурса было использовано и для внутренней легитимации федеральной власти. Последствием найденного в правозащитных идеалах долгосрочного идентификационного ресурса стало, в частности, предложение концепции гуманитарной интервенции, реализованной в эпоху президентства Клинтона и скорректированной впоследствии Бушем-младшим.

Правозащитные организации в системе групп интересов США

Эволюция национальных интересов стала возможна благодаря такой особенности представительской демократии США, как плюралистический подход к формированию внутренней и внешней политики. Американский политический режим основан на конкуренции интересов и групп, их представляющих. Группами интересов принято называть организованные группы людей, имеющих общие цели и требования к политической власти и действующих совместно для их реализации. К ним относятся ассоциации предпринимателей, профсоюзы, правозащитные движения, диаспоры, религиозные объединения. Группы интересов принципиально отличаются от политических партий – они не выдвигают кандидатов на выборные должности [8].

В США практики влияния групп интересов на политические решения – лоббирование – отличает разнообразие как методов, так и действующих лиц. По данным Вашингтонского Центра открытой политики (Center for Responsive Politics), ведущей исследовательской группы США, аккумулирующей сведения о зарегистрированных лоббистах, существует многоуровневая система секторов лобби. Основной критерий первичного различения – природа представляемого интереса. Прагматика определяет деловой интерес, и, следовательно, объединяет представителей бизнес-лобби, однако в структуре американского лоббизма прагматике противопоставлены идеи и ценности, которые также способны формировать интересы и требования к власти. Доминанта идейно-ценностной составляющей характеризует деятельность значительного числа лоббистов, классифицируемых как «идеологическое лобби». Поскольку эта категория выделена в противопоставление деловому лобби, будем также описывать ее как некоммерческое лобби.

Дальнейшая классификация бизнес-лобби очевидна, коммерческие структуры сгруппированы по индустриям: телекоммуникации и электроника, добывающая промышленность и энергетика, строительство, сельское хозяйство, банковский сектор, транспорт, медицина и фармацевтика. Отметим также, что деловое лобби отличается устойчивое число участников, а классификация внутри него универсальна, то есть подходит другим странам, так как

упомянутые секторы экономики повсеместно представлены примерно тем же набором индустрий с вариациями, диктуемыми законами международной специализации.

Мы находим, что состав «идеологического» лобби, напротив, отражает особенности национальной политической культуры, его структура подвижна, а участники неравнозначны. Две самые многочисленные группы некоммерческого лобби США представляют гуманитарные интересы: это «Экология» и «Права человека». Наравне с ними представлено лобби по делам женщин – хотя организации, к нему относящиеся, с тем же успехом могли бы рассматриваться как правозащитные и входить в состав сектора «Права человека». Как автономная группа, вне двух предыдущих категорий, выделяется лобби по защите репродуктивных прав женщин. Его в свою очередь уравнивает лобби противников аборта. Еще один традиционный для американского общества ценностный конфликт реализован в некоммерческом секторе лобби как противостояние групп защитников права частных лиц на оружие и апологетов более строгого контроля над его распространением (Gun Rights и Gun Control соответственно). Фундаментальные политические идеологии Америки представлены как республиканская / консервативная и демократическая / либеральная группы некоммерческого лобби. Отдельной категории удостоено израильское лобби. Остальные же группы интересов, специализирующиеся на вопросах внешней политики, объединены грифом «Foreign and Defense Policy» («Внешняя политика и оборона»). В свете нашей темы эта отрасль лобби обращает особое внимание.

Вопросы внешней политики как приоритетное направление лобби правозащитных организаций

Группы категории «Foreign and Defense Policy» характеризует тематическое разнообразие, в полной мере отражающее упомянутую структуру национальных интересов. Согласно специфике их деятельности группы этого сектора можно разделить на следующие типы:

- неправительственные организации, обеспечивающие сотрудничество США с международными организациями под эгидой

ООН: US Fund for UNICEF, Better World Fund, Friends of the World Food Program, USA for UNHCR, Airline Ambassadors International;

- группы, занимающиеся вопросами мира и войны, развития в транснациональной перспективе, как правило, с акцентом на проблемы нераспространения, миротворчества, разоружения: Ploughshares Fund, Center for Arms Control and Non-proliferation, Council for a Livable World, Center for Security Policy, Institute for International Studies, Peace Action Education Fund;

- группы, занимающиеся вопросами мира и войны, развития в гуманитарной перспективе, с акцентом на обеспечение доступа к медицине, образованию, продовольствию, технологиям и правосудию для уязвимых общин (underprivileged communities); помощь беженцам и другим категориям мирного населения во время вооруженных конфликтов: International Rescue Committee, International Crisis Group, Center for International Policy, HealthRight International, Project Concern international, Hope 4 Kids International, Helen Keller International, Oxfam International;

- группы двустороннего партнерства: специализирующиеся на двусторонних отношениях США с государствами мира, как признанными, так и непризнанными: Lebanon Renaissance Institute, American Task Force Argentina, China-US Exchange Foundation, Kurdistan Regional Government, International Campaign for Tibet, Council on Pakistan Relations;

- имиджевые группы, поддерживающие положительный образ США в мире: US Global Leadership Coalition, Overseas Cooperative Development Council.

Наличие самостоятельной категории «Foreign & Defense Policy» может, однако, ввести в заблуждение. Большое число организаций других категорий также занимается международными вопросами и лоббирует решения в сфере внешней политики. Американские офисы международных правозащитных организаций Amnesty International, Human Rights Watch, Human Rights First, уделяя достаточное внимание внутренней политике (правам иммигрантов, заключенных Гуантанамо и т.д.), сосредотачивают основные усилия на зарубежных проблемах и привлечении к ним внимания американского общества и властей. Правозащитные группы внутреннего действия нередко развивают и международное направление работы. Самая влиятельная

LGBT-группа (прим. 1) Америки Human Rights Campaign участвует в борьбе с эпидемией СПИДа в Африке, борется за права сексуальных меньшинств не только в Штатах, но и за рубежом и, например, выступает в поддержку акта о содействии социальному и экономическому развитию афгано-пакистанского трансграничного сотрудничества (прим. 2). Национальная Ассоциация продвижения цветного населения (National Association for the Advancement of Colored People) лоббирует снятие кубинского эмбарго, поддерживает инициативы в защиту жителей Дарфура и собирает средства для борьбы с бедностью в Африке (прим. 3). Некоторые феминистские группы развивают международные связи и демонстрируют солидарность с женским движением других государств, поддерживая законодательные инициативы в области прав человека (прим. 4). Пожалуй, активнее других в формировании американской внешней политики участвуют еврейские организации, лоббирующие решения не только в отношении Израиля, но и других государств: израильское лобби стоит за большинством законодательных инициатив по содействию демократизации режимов в Иране и Пакистане, политической стабилизации в Судане (прим. 5).

Очевидная склонность к внешнеполитической активности, не ограниченная рамками профильного сектора, формирует конкурентную среду, что, в свою очередь, поощряет добросовестный поиск собственной функциональной ниши. Действительную эффективность гражданских сил Америки, занимающихся международными вопросами, повышает существующее между ними неформальное разделение труда, наблюдаемое как в отношении их основной деятельности, так и при выборе методов лоббирования. Можно выделить организации трех типов. К первому типу принадлежат группы, для которых рабочим приоритетом является исследовательская деятельность. Эти группы занимаются генерацией знания в выбранной области: артикулируют проблему, организуют экспертизу, разрабатывают и тестируют решения (policies). Так работает, например, Human Rights Watch. Собранные данные позволяют таким группам участвовать в процессе принятия внешнеполитических решений в форме консультирования представителей власти, разработки законопроектов.

Второй тип представляют организации массового членства, движения: основная задача подобных групп состоит в привлечении общественного интереса и его конвертации в принципиальную электоральную позицию, формирование и укрепление которой позволяет оказывать давление на законодателей и исполнителей. Ресурсы организаций этого типа могут быть использованы также для целевой трансляции убеждений – на другие группы лоббирования, СМИ, лидеров мнений, например, селебрити. Самая известная организация этого типа – Amnesty International.

Третья категория – это полевые группы, оказывающие гуманитарную помощь обществам, переживающим вооруженный конфликт, массовый голод, эпидемию или природное бедствие (International Crisis Aid, International Rescue Committee). Ключевой ресурс подобных организаций – авторитет, заработанный мужеством и милосердием их членов и способный произвести впечатление как на рядовых избирателей, так и на представителей власти. Система взаимодополняющих компетенций обеспечивает постоянное, всецелое внимание гуманитарным проблемам со стороны американского некоммерческого лобби, еще раз подтверждая его эффективность.

Можно сделать вывод, что некоммерческие неправительственные организации принимают активное участие в формировании внешней политики США. Артикулируя правозащитные задачи, направляя внимание общества и власти на проблемные зоны зарубежья, они устанавливают нормативные, этические стандарты внешнеполитической деятельности, а также обеспечивают представительство гуманитарных интересов в многополярной системе национальных интересов современной Америки. Сам процесс становления и социализации гуманитарных интересов в американской политике, с одной стороны, прояснил статус, возможности и функции целого ряда качественно новых для американского лоббизма игроков, а с другой, усложнил практики принятия внешнеполитических решений, обострил конкуренцию между группами интересов разных категорий, что, в свою очередь, сформировало систему сбалансированных компетенций некоммерческих групп и повысило их совокупную эффективность.

В заключение следует также отметить, что влияние правозащитных идей, ценностей и институтов на государство представляется устойчивым феноменом современного общества США, доступным для разностороннего изучения и использования в составлении анализа и прогноза динамики американской внешней политики.

Примечания

1. Группа, представляющая интересы сексуальных меньшинств.
2. См. официальный сайт Human Rights Campaign hrc.org, а также отчеты группы в электронном архиве Конгресса США lobbyingdisclosure.house.gov, информацию по законопроекту H.R. 2410 на govtrack.us; opensecrets.org
3. См. официальный сайт NAACP naacp.org, информацию по законопроектам H.R. 332 / H.R. 1530 opensecrets.org
4. См. отчеты групп Feminist Majority Foundation, Americans for UNFPA в электронном архиве Конгресса США lobbyingdisclosure.house.gov и на сайте Центра открытой политики opensecrets.org
5. См. отчеты групп American Jewish Committee, American Jewish Congress, American Israel Public Affairs Committee, Jewish Federation of Metro Chicago в электронном архиве Конгресса США lobbyingdisclosure.house.gov и на сайте Центра открытой политики opensecrets.org

Библиографический список

1. Wendt A. Social Theory of International Politics. Cambridge: Cambridge University Press, 1999.
2. Risse T., Ropp S., Sikkink K. The Power of Human Rights: International Norms and Domestic Change. Cambridge: Cambridge University Press, 1999.
3. Luck E. Do International Institutions Matter/Lecture 7: Conceptual Foundations of International Politics University of Columbia Course // <http://academicearth.org/lectures/do-international-institutions-matter>
4. Chandler D. Constructing Global Civil Society: Morality and Power in International Relations. Hampshire: Palgrave Macmillan, 2004.
5. Risse T., Sikkink K. The Socialization of International Human Rights Norms into Domestic Practices: Introduction / Risse T., Ropp S., Sikkink K. The

Power of Human Rights: International Norms and Domestic Change. Cambridge: Cambridge University Press, 1999. P.35.

6. Hardt M., Negri A. Empire. Cambridge, Mass: Harvard University Press, 2001.

7. Chandler D. Constructing Global Civil Society: Morality and Power in International Relations. Hampshire: Palgrave Macmillan, 2004.

8. McKay D. Politics and Power in the USA. NYC: Penguin Books, 1987.

Сведения об авторе

Ерофеева Полина Андреевна

аспирант кафедры международных отношений и политологии

НГЛУ им. Н.А. Добролюбова

E-mail: polina.erofeeva@list.ru

АРХЕТИП МИРОУСТРОЙСТВА И ЕГО РОЛЬ В ДИПЛОМАТИЧЕСКОЙ КОММУНИКАЦИИ

Л.М.Терентий

Московский институт лингвистики, Москва

В статье рассматриваются особенности русского, английского и американского языкового сознания и их воздействие на дипломатическую коммуникацию; устанавливаются национально-специфические отличия, предложен алгоритм их учета при изучении дипломатических переговоров.

Ключевые слова: дипломатический дискурс, психолингвистика, языковое сознание, национально-культурная специфика.

The World Order Archetype and its Role in Diplomatic Communication **Liviu Terenty**

The article compares respective characteristics of the Russian, English and American language awareness and discusses their influence on diplomatic communication. It outlines a number of ethnic and cultural distinctions and proposes an algorithm for taking them into account in the process of studying diplomatic negotiations.

Key words: diplomatic discourse; psycholinguistics; language awareness, ethnic and cultural peculiarities.

Дипломатический дискурс относится к институциональным видам дискурса, регламентируемым целым сводом правил. Однако важнейшей его особенностью является то, что сама транзакция происходит между представителями различных культурных сообществ, что повышает вероятность неполного понимания.

Как полагает Н.В. Уфимцева: “конфликты непонимания или неполного понимания в межкультурном общении чаще всего являются следствием незнания системных качеств культурных предметов. Поэтому у нас как исследователей есть только один способ преодоления этой неопределенности – это изучение системности культуры и системности знаний, стоящих за культурным предметом” [1. С. 98], см. также [2. С. 33].

Отечественная психолингвистика при изучении языкового сознания разных этносов далеко продвинулась в данном направлении. Представляется, что эти исследования дают возможность приблизиться к пониманию первоосновы, на которой в дальнейшем выстраивается целостный образ мира народа, к источнику его

самоощущения, сформировавшемся в течение веков под воздействием культуры.

Первооснова – это слой фундаментальных идей, которые Х. Ортега-и-Гассет обозначает как “и мир и “я сам” [3. С. 228]. Данные идеи, отмечает философ, в корне отличаются от тех идей, которые приходят нам в голову или нами усваиваются. Эти идеи составляют **каркас нашей жизни**. Они суть коренные верования, мы не отделяем их от самой реальности – **они наш мир и наше бытие** [3. С. 228–229] (выделено нами – *Л.Т.*). Идеи философа восходят к понятию *архетипа*, впервые введенному К.Г. Юнгом для обозначения одной из трех взаимодействующих в личности структур – коллективного бессознательного [4], представляющего собой своеобразное хранилище латентных следов памяти человечества.

Однако, как показывают результаты многочисленных исследований отечественных психолингвистов, помимо универсальных существует достаточное количество национально-специфических моделей выражения определенного типа чувств и мыслей в одной и той же конкретной ситуации. Сохраняется лишь сама тенденция реагирования, однако в целостном восприятии и оценке феномена, объекта либо события соотношение эмоционального и когнитивного компонента различается, порой весьма значительно.

Ярким примером являются образы *друга, денег, человека*, которые, как было показано в работах Н.В. Уфимцевой [1; 5; 6; 7; 8], в русском и английском языковых сознаниях не совпадают. Разумеется, речь в данном случае идет о некотором «усредненном» сознании, так как любой словарь оперирует ассоциациями «среднестатистического» человека, без учета стратификации общества. Вполне вероятно, что словари, составленные в результате исследований ассоциативных полей представителей образованной элиты и рядовых членов какой-либо языковой общности, отличались бы друг от друга. Однако не вызывает сомнений, что сохранилась бы последовательность реалий в ядре языкового сознания, которая обусловлена базовыми идеями о мире, которые составляют суть нации. Именно комплекс этих базовых идей, по нашему мнению, может быть обозначен как **архетип мироустройства**, под которым мы понимаем **первичный комплекс идей о мире, доминанту коллективного**

бессознательного, которая задает общую структуру образа мира и последовательность образов, всплывающих в сознании человека, отражая укорененные в бессознательном слое жизненные установки народа. Этот комплекс идей обусловлен культурой и отражен в языке народа как синтез образа мира и человека, живущего в этом мире. Именно в архетипе мироустройства средствами своего родного языка, говоря словами Н.Д. Арутюновой, человек отразил «все, что узнал о себе и захотел сообщить другому. Человек запечатлел в языке свой физический облик, свое внутреннее состояние, свои эмоции, интеллект, свое отношение к предметному и не предметному миру, природе – земной и космической, свои действия, свои отношения к другому человеку» [9. С. 3].

А теперь именно с такой позиции обратимся к языковому сознанию русских, англичан и американцев и рассмотрим последовательность реалий окружающей действительности в архетипах мироустройства каждой нации.

В русском языковом сознании мы обнаруживаем следующее: *человек, дом, жизнь, друг, деньги, радость, дело, день, лес, любовь, работа, стол, дорога, разговор и т.д.* [10].

Среди основных понятий русского языкового сознания находится *жизнь*, которая и *наука*, и *борьба*, и *путь*, и *загадка*. Она *прекрасна, хороша, интересна, удивительна*, ассоциируется с *дорогой, рекой, волей*. В *жизнь* включаются не только такие чувства как *любовь, радость, счастье*, но и все, что есть вокруг – *воздух, вода, солнце, деревья, природа*.

Жизнь для русского человека невозможна без *дома* и *друга*. При этом у русских в понятии *дом* объединено как его описание, так и те чувства, которые он испытывает при мысли о доме (*защищенность*). Кроме того, сюда же русские относят семью, родственников, соседей, которые живут рядом, в одном дворе или на одной улице. В целом для русского *дом* – это место, где он является самим собой. Если же говорить о *друге*, то следует отметить, что это, как правило, человек, с которым связано общее прошлое, общие воспоминания – друг детства, тот, с кем вместе учились, либо кто-то, принадлежащий к семье.

Понимание русскими *дома* и *друга*, а так же присутствие в ядре языкового сознания связывающих эти понятия двух единиц *все* и

вместе, показывает, что русский коллектив – это ближайшее окружение человека, прежде всего, его семья и друзья [5; 6; 7; 1]. Таким образом, у русских на первом месте стоит не какой-то абстрактный механистический коллективизм, о котором так много пишут исследователи русской ментальности, а солидарность со своим близким кругом и ответственность перед людьми, входящими в него.

Неотъемлемой частью архетипа мироустройства русских являются такие реалии как *радость, любовь*, а так же *дело, работа*.

На наш взгляд, последние две реалии требуют особого комментария.

Во многих исследованиях, посвященных русскому народу, довольно часто встречается указание на его леность, пассивность, отсутствие деятельностного начала, отсутствие способности брать на себя ответственность. Довольно широко распространено и мнение, что, в отличие от протестантизма, в системе ценностей русской культуры работе отводится второстепенное место [11. С.23; 12. С. 363 и др.].

На первый взгляд, высказанное суждение находит свое подтверждение в языковом сознании русских, т. к. работа для русского прежде всего *трудная* (33), а труд — *тяжелый* (40), *непосильный* (7), *напрасный* (6), *каторжный* (5), *бесполезный* (4), хотя может *облагораживать* при наличии нематериальных целей (10) [10]. Однако, с другой стороны, высокие ранги стимулов *дело* и *работа* в ядре языкового сознания заставляют проанализировать полученные результаты более тщательно.

Как представляется, одним из возможных объяснений такой противоречивой, на первый взгляд, картины является одновременное сосуществование в русском языковом сознании неразрывного единства двух культур – культуры дохристианской, собственно русской, народной, и христианской, которая пришла на Русь значительно позже, чем на этой земле появились славянские племена.

Очевидно, что в общине лень не могла быть социально одобряемым качеством, так как это просто противоречит как принципу соборности, о котором пишут все исследователи русской культуры, так и принципу выживаемости на бескрайних территориях Руси с ее суровым климатом. Негативную оценку лени мы обнаруживаем до сих пор в огромном количестве антропоморфных

названий, маркирующих отрицательное отношение русских к подобному типу поведения (безделной, валеж, легкопар, невстань, нетрудь, неработяй и др.), что, как отмечает Т.И. Вендина [13], не позволяет говорить о том, что лодырь и бездельник для русского – явление, которое вписывается в норму.

Вместе с тем прослеживается связь старославянского глагола *трудиться* со страданиями [14. С. 27].

Если ассоциативный ряд, полученный на стимул *работа*, вполне объясняется культурно-историческими условиями, в которых формировалась русская нация, то для понимания причин отсутствия реалии *работа* в первой десятке слов, вошедших в русское языковое сознание, следует обратиться к недавнему прошлому народа.

С точки зрения психологии личности высокий ранг *работы* в совокупности со значимостью *денег, банковских счетов, страховок* и т.д. является показателем потребности в стабильности, которая рассматривается как одно из проявлений потребности в безопасности и защите [15. С. 19]. Исторически русские всегда удовлетворяли данную потребность за счет принадлежности к группе (“так называемый русский коллективизм”, по точному выражению Н.В. Уфимцевой), в которой они чувствовали себя защищенными. При этом значительную часть XX века потребность в безопасности и защите обеспечивалась не только групповой поддержкой, но и социальным окружением, гарантированной государством работой, заработной платой и другими социальными благами, поддерживающими в людях уверенность в будущем. Вероятно, представления недавнего прошлого еще достаточно свежи и продолжают оказывать влияние на сознание народа.

Таким образом, можно заключить, что амбивалентное отношение к труду у наших современников, которое отражается в РАС [16] и САС [10], имеет глубокие исторические и культурные корни. Однако это совершенно не означает, что русские пассивны и бездеятельны в жизни.

Во-первых, *дело* у русских занимает одно из самых значительных мест в ядре структуры языкового сознания. Дело – это *время, работа, бизнес, оно важное, большое, любимое, нужное, (всей) жизни, хорошее* и т.д. [10]. По данным РАС [16] существует устойчивая связь между *делом* и *словом*, причем дело связано с

такими понятиями как *польза, работа, труд*, оно *нужное живое, важное, серьезное, свое, мое, полезное, свято*.

Во-вторых, свидетелем активного отношения русских к жизни и миру является сам язык. Как отмечает Т.И. Вендина [17; 13], анализ старославянского языка, в котором обнаруживаются многочисленные мотивационные признаки, лежащие в основе номинации предметов, связанных с хозяйственной деятельностью (см.: земля, используемая под пашню – «валок», «выжига», «зачисток», «паленище» и т.д.; избняк – «лес, идущий на строительство домов», кровельник – «лес, идущий на строительство крыш», мостовняк – лес, «идущий на строительство мостов» и т.д. [18; 19]), однозначно подтверждает, что русский человек не созерцателен, его отношение к природе деятельностно но в то же время эмоционально.

То, что русские склонны информировать окружающих о реальности на языке положительных и отрицательных эмоций, отмечает в своих работах Н.В. Уфимцева [5; 6; 7; 8; 1]. В пользу этого говорят как огромное количество эмоционально-оценочной лексики, которая встречается при описании любых реалий и зафиксирована в словарях, так и то, что в ядре русского языкового сознания присутствуют несколько пар признаков (оценок): хорошо – плохо, большой – маленький, хороший – плохой, быстро – долго.

Анализ присущего русским архетипа мироустройства позволяет заключить, что русские как нация, сформированная русской культурой, не только фокусируются на эмоциональной стороне жизни, но и постигают ее интуитивно.

Именно о таком способе постижения мира, задаваемом русским архетипом мироустройства, свидетельствуют как отдельные центральные концепты русской культуры, см., например [20; 21; 22; 23] и др., так и содержание языкового сознания народа как целостная единица, раскрывающая своеобразную планетарность (термин Н.В. Уфимцевой) мышления русской нации.

Таким образом, русский архетип мироустройства – это архетип нации чувствующего интуитивного типа с доминантной социальной интроверсией (по Н.В. Уфимцевой), означающей обращенность человека «внутри своей малой, первичной группы, внутри которой он очень чувствителен к мнению окружающих. К остальным же он проявляет сильную «социальную невозмутимость» [8. С. 10].

Обратимся теперь к ядру английского языкового сознания, основными понятиям которого являются (кроме *я* и *человека*) следующие реалии и качества: *sex, money, work, food, water, time, life, love, car, house, death, home, good, nothing, bad, now, never, down, happy, great*.

Сразу подчеркнем, что наличие *я* (*me*) в центре ядра языкового сознания – это не уникальная особенность англичан, а характерная отличительная черта всех западных культур, определяющая их специфику.

В последовательности образов, включенных в ядро языкового сознания англичан, достаточно ярко отражена иерархическая система приоритетов в мотивации “среднего” человека (по Маслоу) [24 и др.]. При этом в полном соответствии с гуманистической теорией личности, в ядре языкового сознания английского народа проявляются потребности нескольких уровней, что подтверждает тезис об одновременной актуализации сразу нескольких мотивов, побуждающих деятельность индивида.

Одно из первых мест в языковом сознании англичан, в отличие от русских, занимает *work* (работа), отражающая потребности в стабильности и порядке, в предсказуемости событий, которые в целом обозначаются как потребность безопасности и защиты. С точки зрения теории деятельности высокий ранг данной реалии позволяет утверждать, что в английском языковом сознании эта потребность, свидетельствующая о заинтересованности человека в долговременном выживании, относится к доминирующим.

Обращает на себя внимание также высокая значимость физиологических потребностей – потребностей поддержания жизни: *sex, food, water* (*секс, пища, вода*). Эти реалии занимают ведущие позиции в ядре языкового сознания. Вполне логичным кажется и появление в этом ряду реалии *money* (*деньги*), т.к. в современной культуре, ориентированной на индивида (*me* (*я*) – центр языкового сознания), только их наличие дает возможность удовлетворять как основные потребности выживания, так и потребности безопасности и защиты.

Кстати, отметим, что в сознании англичан отсутствует наш аналог слова *дело* (для русских – одна из важнейших реалий, дело, которому они, в отличие от работы, могут посвятить всю жизнь).

Интересен ряд реалий, которые обнаруживаются в ядре языкового сознания англичан между *жизнью* и *смертью* (“планетарное” мышление русских вообще исключает *смерть* из ядра языкового сознания). Этот короткий список между *жизнью* и *смертью* включает в себя *love, car, house* (любовь, машина, здание). То, что в этом ряду *love* (любовь) соседствует с материальными вещами: *car, house* (здание), т.е. тем, что можно приобрести, что имеет стоимость, на наш взгляд подтверждает мнение психологов о поверхностном характере человеческих отношений в западной культуре, о безразличии „среднего” англичанина к проблемам дома и сообщества. Реалия *home* (дом), значимость которой для англичан часто подчеркивается исследователями, так же присутствует в ядре языкового сознания, однако занимает значительно более скромную позицию, чем у русских.

Особо отметим, что слово *friend* (друг) практически замыкает список ядерных понятий. Примечательно и то, что в английском языке выражения *to find a friend* (найти друга), *choosing a friend* (выбирать друга) не являются устойчивыми, хотя в принципе возможны. С другой стороны, уже появилось и стало достаточно распространенным выражение *to win friends* (по аналогии с *to win a game, competition, race, election, prize, victory, etc*) – завоевывать друзей.

Словарные дефиниции, которые даются в английских словарях, также отражают понимание дружбы как отношений, доставляющих удовольствие и основанных на симпатии к человеку (друг у русских – это человек, который близок душевно, с которым можно вести разговоры о смысле жизни). Как замечает А. Вежбицкая, в современном словоупотреблении носители английского языка, говоря о своих друзьях, чаще всего используют выражения *enjoiment, pleasure* (удовольствие) и *fun* (забава) [22. С. 335], что в целом абсолютно отличается от требований, предъявляемых к другу в русской культуре.

Представляется, что рассмотренные особенности дружеских отношений, передаваемые в языке, отражают общее радикальное разделение социального и индивидуального, существующее в западной культуре.

В ядре языкового сознания англичан практически отсутствует (если не считать пары *good – bad* (*хорошо – плохо*) эмоционально-оценочная лексика. Здесь уместно вспомнить, что в английском языке, по сравнению с русским, эмоциональное поле вообще разработано значительно слабее. Об этом свидетельствуют как словари, так и многие исследования, посвященные человеческим эмоциям. Яркой иллюстрацией к сказанному является труд А. Вежбицкой, в котором сравниваются русские слова *грусть, печаль, тоска* и английское *sadness* [23. С. 25].

Итак, можно сделать следующие выводы:

Англичане как нация относятся к мыслящему типу, выводы которого о сути и ценности тех или иных вещей выносятся на основе логики и аргументов. В определении истинности либо ложности оцениваемого события они ориентированы на построение рациональных прагматических суждений. Их восприятие внешнего мира менее эмоционально, безоценочно и реалистично. С одной стороны, движущей силой для англичан являются внешние факторы, с другой – они погружены в свой внутренний мир и сосредоточены на самих себе. Поэтому нам представляется, что наиболее точным определением жизненной установки англичан как нации является индивидуальная экстраверсия, объединяющая направленность на свое *я* в ее крайних выражениях в сочетании с жестким следованием установленным правилам и фокусировкой на объективных, имеющих практическое значение фактах окружающего мира. Главными компонентами архетипа мироустройства, управляющего на бессознательном уровне восприятием мира и поведением англичан, являются: акцент на *я*, фокусировка на работе, которая обеспечивает *я* всем необходимым для жизни, и, более того, дает чувство безопасности, которое позволяет не создавать и не поддерживать дополнительно близкие отношения с другими людьми. Близость и интенсивность отношений заменяется широкой, но поверхностной сетью социальных связей „по интересам”.

Ядро американского языкового сознания как интегральное образование, в отличие от русского и английского, до сих пор не выделено. Однако, как нам представляется, значительный массив данных о ценностях американской культуры и ее основных концептах позволяет построить теоретическую модель архетипа американского

мироустройства, которая в дальнейшем может быть подвергнута экспериментальной проверке.

Выделяемые многими исследователями (см. например: [25, 26 и др.]) особенности американской культуры, в том числе понимание успеха, позволяют, на наш взгляд, не только сделать выводы о жизненной установке американцев как нации, но и смоделировать их архетип мироустройства.

При определении доминирующей эго-направленности американского национального типа необходимо учесть, что американцы подвижны, общительны, быстро устанавливают отношения, причем социальные связи „среднего” американца очень широки и включают самых разных людей, от коллег до случайных знакомых. Типичный американец активно и даже агрессивно старается отстаивать и распространять свои ценности. Отметим в связи с этим, что одним из наиболее одобряемых социальных качеств является *ассертивное поведение*, термин, не имеющий аналога в русском языке и определяемый в словаре как *вести себя решительно, так, чтобы окружающие не могли заставить тебя делать те вещи, которые ты не хочешь делать* [27. С. 65]. При этом американцы строго соблюдают все установленные правила и законы, регламентирующие общественную жизнь в своей стране. Важно подчеркнуть, что одним из базовых мотивов деятельности является мотив утверждения и доказательства своей независимости, т.к. этот страх в американском обществе „настолько велик, что не уверенный в себе человек вызывает ненависть и именуется неудачником. «„Зависимый характер” – настолько унижительная характеристика, что человек, обладающий этим качеством, по общему мнению, нуждается в помощи психиатра”» [25. С. 215].

Совокупность названных выше качеств позволяет рассматривать доминирующую эго-направленность американского национального типа как социальную экстраверсию, в которой проявляется его специфическая направленность интереса к внешнему миру. Американский прагматизм и рациональность свидетельствуют о том, что в паре рациональных функций ведущая роль принадлежит функции мышления. Во второй паре иррациональных функций доминирует непосредственное и реалистическое восприятие, т.е. ощущение.

Американское *я* отличается от замкнутого на себе *я* англичанина (напомним в связи с этим, что *privacy* – один из базовых концептов английской культуры). *Я* американца направлено в мир, которому он постоянно должен доказывать свое соответствие американскому идеалу. В силу этого потребность в безопасности, реализуемая в английской культуре в стремлении к стабильному и упорядоченному миру вокруг, в американском архетипе мироустройства находит выражение, прежде всего, в стремлении подняться как можно выше по карьерной лестнице, достичь большего и в социальном, и в материальном плане (см.: „Уверенность в себе является, как это было всегда, путем к индивидуальной свободе. **Реальную безопасность может принести лишь способность и желание усердно работать, планировать и экономить ради настоящего и будущего**” (Памятка для учеников школы в Большом округе Чикаго [25. С. 214]) (выделено нами – *Л.Т.*).

Таким образом, проведенный анализ показывает, что у каждой нации существует свой архетип мироустройства или, другими словами, своя схематичная модель мира, отмеченная этнической спецификой и входящая в содержательную ткань менталитета как множество когнитивных, эмоциональных и поведенческих стереотипов нации.

Следовательно, процесс межкультурного общения – это не просто процесс обмена определенным подмножеством активированных знаний между партнерами по коммуникации, который сам по себе достаточно сложен в силу того, что в нем участвуют личности:

- 1) с разным строением лексикона, опосредованным различными когнитивными стилями;
- 2) с разными установками на общение;
- 3) с разными способностями к рефлексии и разными типами мышления.

Межкультурное общение осложняется еще и тем, что это обмен образами сознания и знаниями, закрепленными в языковых знаках и сформированными в рамках разных этнолингвокультур, на ход которого огромное влияние оказывает национальный архетип мироустройства, определяющий восприятие образа мира человека и определяющий его поведение на бессознательном уровне.

Все вышесказанное представляется достаточным для того, чтобы вернуться к основной проблеме – качествам личности, оптимизирующим процесс дипломатической коммуникации и позволяющим определять ее как искусство.

Проанализируем, какое влияние оказывают названные факторы на процесс коммуникации, т.е. передачу знаний как когнитивную трансакцию, особенность которой состоит в том, что дипломатический дискурс относится к институциональным видам дискурса, регламентируемым целым сводом правил, а сама трансакция происходит между представителями различных культурных сообществ.

Во-первых, очевидно, что необходимым предварительным условием общения является, по крайней мере, знание языкового кода и стереотипов поведения, принятых в данном культурном сообществе, т.к. без соблюдения этого условия коммуникация состояться не может.

Безусловно, коммуникация возможна и при неполном знании, и в этом случае существующие лакуны могут в какой-то степени компенсироваться установкой на кооперативное общение и развитым чувством эмпатии, которое позволяет определить и преодолеть возникшие препятствия, устранив расхождения в ходе обмена экзистенциальным знанием, т.е. общим знанием, имеющим отношение к области общения.

Во-вторых, помимо знания кода и общих экзистенциальных знаний, необходима определенная общность референциальных знаний, которая в значительной мере обеспечивается совпадением истории деятельности, образованием, принадлежностью к одному социальному кругу. Другими словами, речь идет о степени совпадения структуры индивидуального лексикона и наполнения его отдельных концептов. Достаточно очевидно, что эта структура формируется в процессе вхождения индивида в родную культуру, однако обусловлена, прежде всего, его индивидуально-психологическими характеристиками, в частности, особенностями процесса мышления.

Третьим, не менее важным фактором, является наличие у человека релевантных знаний, касающихся непосредственно дискурсивной ситуации, которые позволяют делать предварительные

прогнозы об актуализированном подмножестве знаний адресата, о возможных путях развития коммуникативного процесса и о перспективах достижения целей, как поставленных партнерами, так и своих собственных. В дипломатическом дискурсе правильная оценка статуса собеседника, его полномочий, намерений и т.д., а, соответственно, актуального содержания его когнитивного множества, имеет определяющее значение для принятия решения даже в ситуации неопределенности. Так как эти знания есть результат оценки ситуации участниками общения, то здесь главное значение приобретает когнитивный стиль говорящих – особенности восприятия, понимания и объяснения происходящего, в которых „обнаруживают себя индивидуальные интеллектуальные возможности в условиях реального взаимодействия со своим окружением” [28. С. 195].

Последний (по порядку, но не по важности) фактор касается архетипа мироустройства, а, точнее, того влияния, который он оказывает на ход дипломатической коммуникации. По нашему мнению, именно данный архетип, представляющий собой единое целое, а не набор дифференцированных частей, в значительной мере обуславливает специфику межкультурного общения. Более того, он особо важен в общении дипломатическом, т.к. обусловленные им проблемы в коммуникации имеют значительно более серьезные последствия, чем сбои в любом ином типе дискурса.

Можно предположить, что именно архетип мироустройства определял во многом поведение министра иностранных дел СССР А.А. Громыко, которого западные партнеры называли „господином нет”. Направленность на интересы своей страны, явная социальная интровертированность, ответственность перед той группой, с которой он себя ассоциировал, заставляла его быть непреклонным, однако склонность русских к мирному существованию с соседями позволяла умело вести переговоры даже в самых конфликтных ситуациях, не доводя возникающие разногласия до трагических последствий.

Другой пример можно привести из недавней истории дипломатических отношений между Россией и США. Называя Б. Клинтона „своим другом”, бывший Президент России Б. Ельцин, скорее всего, неосознанно рассматривал своего партнера как человека, которому можно верить, на которого можно положиться,

Это связано с тем, что в русском архетипе мироустройства друг занимает одно из центральных мест. Ответное „друг” в устах Б. Клинтона означало лишь то, что Б. Ельцин входит в круг его знакомых, но вряд ли представляет какую-либо значимую фигуру в его жизни.

Кстати, именно существованием этнически маркированных архетипов мироустройства можно объяснить и существующее в дипломатии правило выделять в структуре переговорного процесса особый этап взаимного уточнения интересов, точек зрения, **концепций** и т.п. (выделено нами – *Л.Т.*). Так, на переговорах по ограничению стратегических вооружений, как отмечают американские исследователи Д. Дракман и Т. Хопманн, главные проблемы возникли именно из-за того, что основное понятие *общая безопасность* имело совершенно различный смысл в трактовке США и СССР [29. С. 213].

Таким образом, подход к дипломатическому дискурсу как общению личностей, принадлежащих к разным культурам, показывает, что дипломатическое общение может рассматриваться как особый вид искусства, степень владения которым определяется совокупностью:

1) индивидуально-психологических качеств его участников – превосходным знанием как родного, так и чужого языкового и невербального кода, способностью к эмпатии, типом установки на общение, особенностями структуры индивидуального лексикона, обусловленными типом мышления и когнитивным стилем говорящего;

2) спецификой архетипа мироустройства как производного национальной культуры;

3) знанием особенностей архетипа той культуры, с представителями которой говорящий вступает в контакт.

Библиографический список

1. Уфимцева Н.В. Этнопсихоллингвистика: вчера и сегодня // Вопросы психоллингвистики. № 4. 2006. С. 92-101.
2. Тарасов Е.Ф. Методологические проблемы языкового сознания // Тезисы IX Всесоюзного симпозиума по психоллингвистике и теории коммуникации. – М., 1988. С. 176–177.

3. Ортега-и-Гассет Х. Запах культуры. Пер. с исп. М.: Алгоритм, Эксмо, 2006. 384 с.
4. Jung C.G. The archetypes and the collective unconscious. In the collected works of C.G. Jung. Vol. 8. Princeton, N.Y.: Princeton University Press, 1936/1969.
5. Уфимцева Н.В. Русские: опыт еще одного самопознания // Этнокультурная специфика языкового сознания. Сборник статей. М., 1996. С. 139–162.
6. Уфимцева Н.В. Этнический характер, образ себя и языковое сознание русских // Языковое сознание: формирование и функционирование. Сборник статей / Отв. ред. Н.В. Уфимцева. М.: Ин-т языкознания РАН, 1998. С. 135–170.
7. Уфимцева Н.В. Языковое сознание и образ мира славян // Языковое сознание и образ мира. Сборник статей / Отв. ред. Н.В. Уфимцева. М.: Ин-т языкознания РАН, 2000. С. 207–219.
8. Уфимцева Н.В. Архетипы языкового сознания русских на пороге XXI века // Этнокультурная специфика языкового сознания: Сб. ст. М.: Ин-т языкознания РАН, 2003. С. 139–176.
9. Арутюнова Н.Д. Язык и мир человека. М.: Школа „Языки русской культуры”, 1998. 896 с.
10. Славянский ассоциативный словарь: русский, белорусский, болгарский, украинский // Н.В. Уфимцева, Г.А. Черкасова, Ю.Н. Караулов, Е.Ф. Тарасов. М., 2004.
11. Бердяев Н.А. Национальность и человечество // Судьба России. Опыты по психологии войны и национальности. М.: Коммунист, 1918. С. 93–101.
12. Шиверских М.Р. Адаптационные тренинги как средство улучшения межкультурного взаимодействия в процессе реализации совместных образовательных программ // Россия-Запад: диалог культур. М., 1997.
13. Вендина Т.И. Слово как „архетип культуры” // Русская культура на рубеже веков: Русское поселение как социокультурный феномен. Сборник статей / Гл. ред. Г.В. Судаков. Вологда: Книжное наследие, 2002. 424с.
14. Толстая С.М. Труд и мука // Язык Африка Фульбе: Сборник научных статей в честь А.И. Коваль. СПб, 1998. С. 22–28.
15. Maslow A.H. Motivation and personality. 3rd ed. New York: Harper and Row, 1987.
16. Русский ассоциативный словарь. В 2 т. Т.1,Т.2 / Караулов Ю.Н., Черкасова Г.А. М.: АСТ, Астрель, 2002. 784 стр.

17. Вендина Т.И. Русская языковая картина мира сквозь призму словообразования (макрокосм). Рос. акад. наук, Ин-т славяноведения. М.: Индрик, 1998. 240 с.
18. Лексический атлас русских народных говоров: Программа. Ч. 1-2. СПб., 1994.
19. Словарь русских народных говоров. Т. 1-31. М.; Л., 1965 – 1997.
20. Степанов Ю.С. Константы. Словарь русской культуры. Опыт исследования. М.: Школа «Языки русской культуры», 1997. 824 с.
21. Вежбицкая А. Язык. Культура. Познание / Пер. с англ. М.: Рус. словари, 1996. 416 с.
22. Вежбицкая А. Семантические универсалии и описания языка. М.: Школа «Языки русской культуры», 1999. 780 с.
23. Вежбицкая А. Сопоставление культур через посредство лексики и прагматики / Пер. с англ. А.Д. Шмелева. М.: Языки славянской культуры, 2001. 272 с. (Язык. Семиотика. Культура).
24. Maslow A.H. A theory of metamotivation: The biological rooting of the value-life // Journal of Humanistic Psychology. N 7. 1967. P. 93 – 127.
25. Хсю Ф.Л.К. Базовые американские ценности // Личность, культура, этнос: современная психологическая антропология / Под общ. ред. А.А. Белика. М.: Смысл, 2001. С. 204–229.
26. Хонигман Дж. Понятия // Личность, культура, этнос: современная психологическая антропология / Под общ. ред. А.А. Белика. М.: Смысл, 2001. С. 51–80.
27. Longman Dictionary of Contemporary English. Longman Group Ltd, 1978, 1995.
28. Холодная М.А. Когнитивные стили: О природе индивидуального ума: Учеб. пособие. М.: ПЕР СЭ, 2002. 304 с.
29. Лебедева М.М. Политическое урегулирование конфликтов: Учеб. пособие. М.: Аспект Пресс, 1999. 271 с.

Сведения об авторе

Терентий Ливиу Михайлович
кандидат политических наук, доцент,
ректор НОУ ВПО «Московский институт лингвистики»
E-mail: rector@inyaz-mil.ru

ХРОНИКА

Международная научная конференция «Исповеди в зеркале. Межконфессиональные отношения в центре Евразии (на примере Волго-Уральского региона – XVIII-XXI вв.)»

С 26 по 29 мая 2010 года в Нижегородском государственном лингвистическом университете им. Н.А.Добролюбова проходила международная научная конференция «Исповеди в зеркале: Межконфессиональные отношения в центре Евразии (на примере Волго-Уральского региона – XVIII-XXI вв.)». Международная конференция была организована Центром франко-российских исследований в Москве (CEFR, CNRS/MAEE) и НГЛУ при поддержке Правительства Нижегородской области, Администрации Нижнего Новгорода, Посольства Франции в Российской Федерации, Альянс Франсез - Нижний Новгород, а также Центра турецких, османских, балканских и центрально-азиатских исследований, Французского института исследований Центральной Азии, Центра исследований России, Кавказа и Центральной Европы, Центра российских и евроазиатских исследований.

Конференция была проведена в рамках «Года Франции в России и России во Франции».

Проведение данной конференции явилось результатом серьезного интереса мирового академического сообщества к межрелигиозным взаимодействиям в Волго-Уральском регионе и было инициировано французскими историками и социологами еще в 2008 году. Понадобилось около двух лет подготовительной работы, чтобы созвать и провести конференцию такого рода.

Научная цель международной конференции заключалась в изучении межрелигиозных отношений на примере положительного опыта культурного и религиозного многообразия Волго-Уральского региона в период с конца XVIII до начала XXI века.

Конференция началась в актовом зале НГЛУ. Для участия в открытии собрались представители нижегородского академического сообщества: историки, этнологи, политологи, социологи, культурологи, представители конфессий региона, а также студенты

нижегородских вузов. Открыл конференцию президент НГЛУ, профессор Геннадий Петрович Рябов.

В приветственном слове к участникам конференции министра внутренней политики Нижегородской области Александра Ивановича Цапина было отмечено, что «на этой конференции очень интересный набор участников. Здесь собрались люди из разных стран, чтобы обсудить проблемы конфессий в России. Конференция очень важна для нас, так как нижегородский регион имеет богатый опыт многонационального и многоконфессионального взаимодействия. Нужно сделать все необходимое, чтобы данная конференция послужила хорошим примером для дальнейших подобных мероприятий. По уровню и глубине озвученных проблем это мероприятие можно назвать уникальным».

Директор Центра франко-российских исследований в Москве Жан Радвани обратил внимание на позитивную сторону развития межконфессиональных отношений в Волго-Уральском регионе и, в частности, в Нижегородской области. Он подчеркнул, что длительные межрелигиозные контакты живущих в добрососедстве народов могут служить образцом для западных стран, особенно современной Франции.

С теплыми словами в адрес участников обратились: представитель Нижегородской епархии Русской Православной Церкви кандидат богословия протоиерей Алексей Горин, заместитель председателя Духовного управления мусульман Нижегородской области кандидат наук Дамир-хазрат Мухетдинов, председатель иудейской общины Нижнего Новгорода Эдуард Михайлович Чапрак. Все они подчеркнули важность подобных мероприятий в целях консолидации россиян и противостояния различным фобиям.

Собравшихся приветствовали члены оргкомитета конференции Стефан Дюдуаньон, научный сотрудник Высшей школы социальных исследований (Париж), Ольга Николаевна Сенюткина, профессор НГЛУ, и Ксавье Ле Торривеллек, заместитель директора Центра франко-российских исследований в Москве.

Большой интерес у специалистов, приехавших на конференцию, вызвала выставка Центрального архива Нижегородской области и Государственного архива аудиовизуальной документации Нижегородской области «Народы Нижегородского Поволжья в

фотографиях и документах (XIX – начало XX вв.)», представленная директором архива О.С.Аржановой.

Заседания конференции проходили в формате пяти сессий:

«Политический язык имперской России», председатели Г.П.Рябов (Россия) и Жан Радвани (Франция),

«Практики советского государства», председатели О.Н.Сенюткина (Россия) и Андреас Каппелер (Австрия),

«Как определить себя и другого», председатели С. Дюдуаньон (Франция) и Норихиро Наганауа (Япония),

«Игры взаимодействий», председатели Ф.А. Дорофеев (Россия) и К. Ле Торривеллек (Франция),

«Микрорегиональное исследование», председатели Н.Г.Юрченкова (Россия) и Поль Верт (США).

С докладами выступили специалисты в сфере этнологии, истории, религиоведения, культурологии и социологии из Франции, США, Японии, Австрии, Киргизии, а также из ведущих вузов Москвы, Санкт-Петербурга, Нижнего Новгорода, Казани, Самары, Оренбурга, Ульяновска, Чебоксар, Саранска, Йошкар-Олы, Уфы, Ижевска. Рабочим языком конференции был русский язык.

Характер дискуссий, проходивших в ходе конференции «Исповеди в зеркале», отражал принципиальную междисциплинарность. Доминирующей идеей, прозвучавшей во многих выступлениях участников конференции, была идея необходимости и впредь продолжать глубокое изучение межконфессиональных отношений Волго-Уральского региона в целях дальнейшего укрепления стабильности, поддержания межконфессионального мира и согласия, воспитания культуры религиозной и этнической толерантности. Значительное внимание на конференции было уделено религиозному мировоззрению населения различных субъектов Российской Федерации в прошлом и настоящем, а, главное, в соответствии с темой конференции, межконфессиональным взаимодействиям.

За докладами, сделанными на конференции, стоит, безусловно, колоссальный кропотливый труд, неустанный поиск доказательств выдвигаемых гипотез и версий в архивах, бережное отношение к исследуемому материалу, постоянное стремление к достоверности.

Интерес СМИ к проведению конференции был достаточно высоким. Мощную информационную поддержку оказала пресс-

служба Правительства Нижегородской области. Ход работы ученых освещался НИА «Нижний Новгород», REGIONS.RU, «Татаринформ», НТА-Приволжье, Видео ГТРК «Кремль», «СеверИнформ» и др. Информация о конференции прошла по всем новостным каналам. Нижегородские газеты осветили основные цели конференции и ее ход. О конференции дали репортажи профессиональные сайты региона: сайт Нижегородской епархии, сайт Духовного управления мусульман Нижегородской области и др. Материалы о конференции были размещены и за пределами региона, в частности, в газете «Новости Кыргызстана». Журналисты Светлана Высоцкая, Ирина Козлова, Екатерина Харченко и другие брали интервью у участников научного форума.

Результатом работы конференции станет издание её материалов на русском и французском языках во Франции и России, которое планируется к концу 2010 года.

*Доктор исторических наук,
профессор О.Н. Сенюткина*

Конкурс выступлений на японском языке по Приволжскому федеральному округу

В апреле 2010 года в НГЛУ им. Н.А.Добролюбова состоялся четвёртый конкурс выступлений на японском языке по Приволжскому федеральному округу. В региональном формате конкурс проводится с 2007 года, однако традиция проведения таких конкурсов существовала и раньше – можно назвать хотя бы конкурс японского языка для иностранцев, ежегодно проводимый в Японии. Первый подобный конкурс в НГЛУ состоялся в мае 2001 года, став своеобразным подведением итогов учебного года. В 2003 году традиция была подхвачена Японским центром в Нижнем Новгороде, и конкурсы стали проводиться на городском уровне. В 2007 году впервые состоялся конкурс выступлений на японском языке по Приволжскому федеральному округу, в котором, кроме слушателей курсов японского языка при НГЛУ и Японском центре в Нижнем Новгороде, приняли участие учащиеся школы «Ямато» (г. Саратов) и Татарского государственного гуманитарно-педагогического университета (г.Казань). С 2007 года конкурсы стали проводиться в Нижегородском государственном лингвистическом университете. В

том же 2007 г. на базе Японского центра НГЛУ была создана Ассоциация преподавателей японского языка ПФО, которая объединила российских и японских преподавателей образовательных учреждений, направляющих своих студентов и слушателей на конкурс по ПФО. С 2009 года число участников дополнили слушатели курсов японского языка при Японском информационном центре Оренбургского государственного университета.

К конкурсам выступлений на японском языке обычно бывают приурочены и другие мероприятия, представляющие интерес как для студентов, изучающих этот язык, так и для преподавателей. Это лекции, посвящённые трудностям японского языка, семинары по вопросам его преподавания, беседы и дискуссии с носителями языка.

Наиболее масштабным конкурсом японского языка в постсоветском пространстве является конкурс выступлений на японском языке среди студентов стран СНГ. Как явствует из названия, до участия в этом конкурсе допускаются только студенты вузов, в отличие от конкурса ПФО, в котором могут принять участие все желающие. В своё время НГЛУ и Татарский государственный гуманитарно-педагогический университет имели возможность направлять лучших студентов на этот конкурс, по очереди пользуясь одним выделенным местом, однако, в соответствии с изменениями, внесённым в положение о конкурсе стран СНГ, выделенными местами пользуются только отдельные государства или регионы СНГ и России (Азербайджан, Армения, Средняя Азия, Сибирь и т.д.) по результатам отборочных туров, а также такие крупные центры преподавания японского языка, как Москва или Петербург. Хотя НГЛУ им.Н.А.Добролюбова, да и весь Приволжский федеральный округ не имеет выделенного места для участия в этом конкурсе, приятно отметить, что тексты выступлений наших студентов пристально рассматриваются отборочной комиссией, и их авторы допускаются к участию в конкурсе.

Требования, предъявляемые к такому жанру как речь или публичное выступление, в японском лингвокультурном мире значительно, вплоть до противоположности, отличаются от принятых у нас, и это касается не только выступлений учащихся, но и предвыборных речей политиков. Официальный стиль, абстрактная манера изложения, тема общечеловеческой значимости, полемическая заострённость – такие, казалось бы, очевидные признаки «публичного

выступления» на конкурсе японского языка могут стать и становятся причиной провала. Построение речи на японском языке заставляет вспомнить скорее методы художественного творчества: какой бы ни была избранная для выступления тема, её необходимо пропустить через себя, наполнить своим, конкретным и личным содержанием, не боясь раскрыться перед слушателями. Тот, кто сумеет с лёгкой улыбкой рассказать о своих ошибках и поражениях, парадоксальным образом оказывается победителем. Такое выступление может тронуть слушателей, вызвать их симпатию, заставить сопереживать, что и станет проявлением пресловутой гармонии, так ценимой в японской культуре. Не случайно оригинальное название конкурсов – «бэнрон тайкай» - переводят и как «конкурс ораторского искусства»: искусный оратор способен самую избитую тему преподнести как новую и оригинальную.

Разумеется, содержание речи должно оправдывать и выбор языка: выступающий стремится сообщить японцам нечто новое, то, что удивило или потрясло его и, возможно, произведёт впечатление и на слушателей. Первые участники конкурсов японского языка зачастую строили свои речи как рефераты, посвящённые японской культуре, литературе или лингвистике. В этих текстах чувствовался большой объём проделанной работы, но недоставало личного мнения; кроме того, выбор японского как языка выступления был неоправданным в прагматическом аспекте, поскольку можно предположить, что японская аудитория не хуже выступающего знакома с японской культурой. Приятно заметить, что в последние годы слушатели курсов японского языка при Японском центре НГЛУ такие ошибки делать практически перестали.

Четвёртый конкурс выступлений на японском языке собрал в стенах НГЛУ 13 участников, представлявших три города и четыре образовательных учреждения ПФО. Девять участников выступали в подгруппе начального уровня и четыре – в подгруппе среднего. С приветствием к участникам и гостям конкурса обратились проректор НГЛУ им.Н.А.Добролюбова по научной работе Е.С.Гриценко и директор Японского центра в Нижнем Новгороде г-н Оиси Сохэй.

Выступления учащихся оценивало компетентное жюри в составе: г-н Оиси Сохэй, г-н Мацудзаки Синьити (Японский центр в Нижнем Новгороде), г-н Морита Масао (ООО ТРМ), г-н Миё Мотоюки («Дайдо Металл Русь»), г-н Судо Нобухиро (Московский

государственный педагогический университет). Председателем жюри стал г-н Огури Киёси, консультант Японского фонда по вопросам преподавания японского языка. Вопросы участникам задавали преподаватели Морианага Макото (ТГГПУ) и Кобаяси Рётаро (ОГУ). Требования к выступлениям были максимально приближены к тем, что предъявляются на конкурсе стран СНГ. Максимальная продолжительность выступлений составляла 6 минут 30 секунд; из двух заданных вопросов учитывался лишь тот, на который выступающий ответил более удачно. Основные моменты конкурса наряду с кратким переводом выступлений на русский язык отражались в мультимедийной презентации, подготовленной студентами Японского центра НГЛУ.

Призовые места распределились следующим образом. В подгруппе начального уровня 1-е место заняла Мария Хлыстова (НГЛУ), 2-е место – Маргарита Ключева (ОГУ), 3-е место - Анастасия Марова (НГЛУ). Специальный приз жюри был присуждён Валерии Ермолаевой (ТГГПУ). В подгруппе среднего уровня 1-е место завоевала Людмила Голубева (ЯЦНН), 2-е место получил Юрий Панченко (ННГУ; на конкурсе представлял НГЛУ), 3-е место – Инна Пенина (ОГУ). Специальный приз жюри получила Ольга Маслова (НГЛУ).

Подводя итоги конкурса, председатель жюри г-н Огури отметил высокий уровень подготовки и знаний японского языка у выступавших и рекомендовал им во время выступлений держаться более свободно и эмоционально, не теряя зрительного контакта с аудиторией.

По окончании конкурса состоялась лекция г-на Огури, посвящённая теме «Японское словообразование через призму «модных слов»». Завершил день очередной съезд Ассоциации преподавателей японского языка ПФО, где были подведены итоги конкурса и высказаны пожелания о деятельности Ассоциации в следующем году.

*Директор Японского культурно-образовательного
центра НГЛУ М.А. Кострова*

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

Выпуск 11

Лингвистика и межкультурная коммуникация

Редакторы: Л.П. Шахрова
Н.И. Морозова

Лицензия ПД № 18-0062 от 20.12.2000 г.

Подписано в печать 30.09.2010

Формат 60x90 1/16

Печ. л. 14

Тираж 500 экз.

Цена договорная

Заказ

Типография НГЛУ им. Н.А. Добролюбова
603155, Нижний Новгород, ул. Минина, 31а