

Федеральное агентство по образованию
Государственное образовательное учреждение
высшего профессионального образования
НИЖЕГОРОДСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
ЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ
им. Н.А. Добролюбова

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

Выпуск 7

Лингвистика и межкультурная коммуникация

Нижний Новгород

2009

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

УДК 81'25 (060.55)

Вестник Нижегородского государственного лингвистического университета им. Н.А. Добролюбова. Вып. 7. Лингвистика и межкультурная коммуникация. – Нижний Новгород: НГЛУ им. Н.А. Добролюбова, 2009. – 220 с.

ISSN 2072-3490

Главный редактор
Г.П. Рябов

Редакционная коллегия:

Е.С.Гриценко (*зам. главного редактора*), Е.В.Плисов (*отв.секретарь*),
В.М.Бухаров, М.А.Грачев, В.Г.Зусман, В.И.Карасик (Волгоград),
К.Ю.Кашлявик, 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, С.М.Фомин, А.Н.Шамов, Д.Боксэ (США),
Д.Мийе-Жерар (Франция)

**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.**

УДК 81'25 (060.55)
ISSN 2072-3490

© ГОУ ВПО НГЛУ, 2009

Federal Agency for Education of the Russian Federation

NIZHNY NOVGOROD LINGUISTIC UNIVERSITY

**VESTNIK
of Nizhny Novgorod Linguistic University**

Issue 7

Linguistics and Cross-Cultural Communication

Nizhny Novgorod

2009

**Vestnik of Nizhny Novgorod Linguistic University. Issue 7.
Linguistics and Cross-Cultural Communication. – Nizhny
Novgorod: Nizhny Novgorod Linguistic University, 2009. – 220 p.**

ISSN 2072-3490

Editor-in-Chief
G.Ryabov

Editorial Board:

E.Gritsenko (*Deputy Editor-in-Chief*), E.Plisov (*Executive Secretary*),
V.Bukharov, M.Grachev, V.Zusman, V.Karasik (Volgograd), K.Kashlyavik,
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, S. Fomin, A.Shamov, D.Boxer (USA),
D.Millet-Gérard (France)

ISSN 2072-3490

© ГОУ ВПО НГЛУ, 2009

СОДЕРЖАНИЕ

ЯЗЫК И КУЛЬТУРА

Н.Н. Волостнова (*Казань*)

Средства выражения способов действия длительности в немецком и русском языках 11

С.И. Дубинин, С.С. Свистула (*Самара*)

Синтаксический статус датива принадлежности в современном немецком языке 18

П.Н. Кононова (*Москва*)

Национально-культурное своеобразие фразеологических единиц сферы человеческих отношений с компонентом-соматизмом «сœur» 32

С.Е. Кузьмина (*Нижний Новгород*)

О некоторых концептах в синтаксисе английского простого предложения 38

Н.Г. Соломатина (*Минск, Беларусь*)

Основные тенденции совместной встречаемости глаголов и образованных от них существительных в текстах художественного и научного стилей 49

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПЕРЕВОДА И ПЕРЕВОДОВЕДЕНИЯ

О.В. Петрова (*Нижний Новгород*)

Горизонтально-иерархическая структура эквивалентности, дискурсивный характер функции текста и профессиональная подготовка переводчиков 58

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

Достижение функционально-коммуникативной адекватности перевода при передаче содержания текста газетной передовицы 69

ХУДОЖЕСТВЕННЫЙ ТЕКСТ НА ПЕРЕСЕЧЕНИИ КУЛЬТУР

Л.Н. Лунькова (*Коломна*)

Структура художественного текста и методы лингвистического анализа 81

М.В. Матвеева (<i>Арзамас</i>) Диалог культур в произведениях В.В. Набокова «Подвиг», «Подлинная жизнь Себастьяна Найта», «Другие берега»	89
Мун Чжун Ил (<i>Сеул, Южная Корея</i>) Лейтмотивная структура в рассказе Евгения Замятиной «Пещера»	98
 МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ И ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ	
И. Бризе (<i>Нижний Новгород – Магдебург, Германия</i>) Fehlertext как комплексное упражнение на развитие языковой компетенции студентов старших курсов лингвистического вуза	108
Н.В. Макшанцева (<i>Нижний Новгород</i>) Концептуальное описание языковых единиц как способ организации учебного материала в процессе овладения русским языком иностранными студентами	116
М.Н. Татаринова (<i>Киров</i>) Мастер-класс по активизации эмоциональной сферы студентов в процессе обучения	126
В.П. Фурманова (<i>Саранск</i>) Межкультурная интерпретация дискурса в обучении иностранным языкам (языковой вуз)	133
Wilfried Decoo (<i>Brighton, USA – Antwerp, Belgium</i>) Could you <i>berafle</i> , please? How feasible is inferring the meaning from unknown words in a foreign language? A survey of answers	141
Marek Włodarczyk (<i>Paris, France</i>) La compétence traductionnelle: notion privilégiée ou plutôt abandonnée par les concepteurs de tests de langue?	158
 АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ СОЦИАЛЬНОЙ КОММУНИКАЦИИ	
А.В. Ворохобов (<i>Нижний Новгород</i>) Герменевтическая концепция в религиозно-философском мышлении Карла Барта	170

- П.П. Шитихин (Нижний Новгород)**
Проблема «Россия – Запад – Восток» в трудах евразийцев 183

РЕЦЕНЗИИ

- А.В. Кирилина (Москва)**
Рецензия на коллективную монографию: Гриценко, Е.С. Гендер в
английской лингвокультуре / Е.С. Гриценко, А.О. Лалетина, М.В.
Сергеева. – Нижний Новгород: НГЛУ им. Н.А. Добролюбова, 2008. – 218 с. 194

- Н.Н. Прокопьева (Нижний Новгород)**
Роль символа в формировании художественной картины мира.
Рецензия на монографию: Ивлева, А.Ю. Культурное
пространство художественного текста / А.Ю. Ивлева. – Саранск:
Красный Октябрь, 2008. – 204 с. 198

- О.Н. Сенюткина (Нижний Новгород)**
Новый взгляд на историю Золотой Орды.
Рецензия на монографию: Кульпин-Губайдуллин, Э.С. Золотая
Орда: судьбы поколений / Э.С. Кульпин-Губайдуллин. – М.:
ИНСАН, 2008. – 192 с. 203

ХРОНИКА

- Вторая международная научная конференция «Проблемы
теории, практики и дидактики перевода», 13-15 апреля 2009 г. 209
- Международная конференция «Социальные варианты языка – VI» 214
- Юбилей Почетного профессора НГЛУ А.Т. Кукушкиной 215

CONTENTS

LANGUAGE AND CULTURE

Natalia Volostnova (Kazan)

- The expression's means of the durative kinds of action in German
and Russian 11

Sergey Dubinin, Svetlana Svistula (Samara)

- About syntactical status of Pertinenzdativ in the modern German 18

Polina Kononova (Moscow)

- National cultural traits of phraseological units including somatic
component “cœur” characterizing “Human relationships” 32

Svetlana Kuzmina (Nizhny Novgorod)

- Concepts represented by the simple sentence in English 38

Natalya Solomatina (Minsk, Belarus)

- Basic tendencies of co-occurrence of verbs and nouns generated
from them in belles-lettres and scientific texts 49

CRITICAL ISSUES IN TRANSLATION THEORY AND PRACTICE

Olga Petrova (Nizhny Novgorod)

- Horizontally hierarchical structure of equivalence, discursive
character of textual functions, and professional training of
translators 58

Vitaliy Fyodorov (Petropavlovsk-Kamchatsky)

- Attainment of functional-communicative equivalence of the
editorial article in translation 69

CROSS-CULTURAL ASPECT OF LITERARY DISCOURSE

Larisa Lunkova (Kolomna)

- The literary text structure and the methods of linguistic analysis 81

Maria Matveeva (Arzamas)

- The dialogue of cultures in the works of V. Nabokov “The Deed”,
“The Real Life of Sebastian Knight”, “Speak, Memory” 89

Moon Joon II (<i>Seoul, South Korea</i>) The leightmotives structure in short story by Evgeny Zamyatin “The Cave”	98
CROSS CULTURAL COMMUNICATION AND FOREIGN LANGUAGE TEACHING	
Ina Briese (<i>Nizhny Novgorod – Magdeburg, Germany</i>) Fehlertext as a complex exercise of linguistic competence development for senior students of linguistic universities	108
Natalia Makshantseva (<i>Nizhny Novgorod</i>) Conceptual Description of Verbal Units as a Means to Organize the Material While Teaching Russian to Foreign Students	116
Maya Tatarinova (<i>Kirov</i>) Workshop for activation of emotional sphere of the students in the process of teaching	126
Valentina Furmanova (<i>Saransk</i>) Intercultural interpretation theory of the discourse in foreign language teaching (linguistic University)	133
Wilfried Decoo (<i>Brigham, USA – Antwerp, Belgium</i>) Could you <i>berafle</i> , please? How feasible is inferring the meaning from unknown words in a foreign language? A survey of answers ...	141
Marek Włodarczyk (<i>Paris, France</i>) Translator’s competence: should it be a priority for developers of language tests?	158
CURRENT ISSUES IN SOCIAL COMMUNICATION	
Alexander Vorokhobov (<i>Nizhny Novgorod</i>) The hermeneutical concept in Karl Barth's religious-philosophical thinking	170
Pavel Shitikhin (<i>Nizhny Novgorod</i>) Problem «Russia - the West - the East» in works of Eurasians	183
REVIEWS	
Alla Kirilina (<i>Moscow</i>) Book review: Гриценко, Е.С. Гендер в английской	

лингвокультуре / Е.С. Грищенко, А.О. Лалетина, М.В. Сергеева. – Нижний Новгород: НГЛУ им. Н.А. Добролюбова, 2008.–218 с.	194
Nadezhda Prokopyeva (<i>Nizhny Novgorod</i>)	
Role of symbol in forming the artistic vision of the world.	
Book review: Ивлева, А.Ю. Культурное пространство художественного текста / А.Ю. Ивлева. – Саранск: Красный Октябрь, 2008. – 204 с.	198
Olga Senyutkina (<i>Nizhny Novgorod</i>)	
The new sight at history of Golden Horde.	
Book review: Кульпин-Губайдуллин, Э.С. Золотая Орда: судьбы поколений /Э.С.Кульпин-Губайдуллин.–М.: ИНСАН, 2008.–192 с.	203
CHRONICLE	
II International conference «Problems of theory, praxis and didactic of translation», April, 13-15 2009.....	209
International conference «Social variants of language – VI»	214
Jubilee of Honorary professor of Nizhny Novgorod Linguistic University Aleksandra Kukushkina	215

ЯЗЫК И КУЛЬТУРА

СРЕДСТВА ВЫРАЖЕНИЯ СПОСОБОВ ДЕЙСТВИЯ ДЛИТЕЛЬНОСТИ В НЕМЕЦКОМ И РУССКОМ ЯЗЫКАХ

Н.Н. Волостнова

Казанский государственный энергетический университет, Казань

В данной статье представлены результаты ономасиологического анализа языковых средств выражения длительности глагольного действия в немецком и русском языках, который позволил выявить сходства и различия сопоставляемых языков в выборе средств выражения значений длительных способов действия. Изоморфные черты средств выражения длительных способов действия можно объяснить универсальным характером категории длительности, а алломорфизм – структурно-типологическими особенностями сопоставляемых языков. Основное различие состоит в том, что русский язык обладает ядерными – аффиксальными – средствами выражения, а немецкий нет.

Ключевые слова: ономасиологический анализ, способ действия длительности, изоморфизм, алломорфизм.

The expression's means of the durative kinds of action in German and Russian
Natalia Volostnova

In this article we introduce the results of the onomasiological analysis of the expression's means of the durative kinds of action in German and Russian languages, which let ascertain similarities and differences of the compared languages for choosing of the expression's means of the durative kinds of action. The isomorphous marks of the expression's means of the durative kinds of action can be explained by the universal pattern of the durative class, and allomorphous marks – by the structured typological features of these languages. The major difference is that Russian language possesses kernel – affix – expression's means of the durative kinds of action, but German language doesn't.

Key words: onomasiological analysis, durative kinds of action, isomorphous marks, allomorphous marks.

В ходе исследования категории длительности глагольного действия в немецком и русском языках был проведен анализ как от формы к содержанию (семасиологический подход), так и от

содержания к форме (функционально-ономасиологический подход). Однако в рамках данной статьи мы рассмотрим только результаты ономасиологического анализа средств выражения длительных способов действия (далее СД) в немецком и русском языках.

Исходя из нашего универсального понимания СД в широком смысле слова как категории высказывания с геторогенными разноуровневыми средствами выражения, были рассмотрены различные языковые уровни: лексико-семантический, словообразовательный, морфологический, лексико-синтаксический. Вместе с тем, поскольку в русском языке СД морфемно оформлены аффиксально [2], ономасиологический анализ средств выражения длительных СД в двух языках строился изначально от морфемно-оформленных СД русского языка и – далее – при отсутствии аффиксов – анализ выходил на прочие языковые уровни.

Изоморфные черты в выборе средств выражения длительных СД можно объяснить универсальным характером категории длительности, а алломорфизм – структурно-типологическими особенностями сопоставляемых языков [1], [3].

Для выражения значения **необозначенной длительности** русский язык обладает ядерным средством: префиксом *раз-* (*рас-*) в сочетании с постфиксом *-ся*. К ближней периферии поля средств выражения необозначенно-длительного СД в русском языке относятся глагольно-инфinitивные и глагольно-именные аналитические структуры (далее АС), к дальней периферии – длительная акциональная семантика непредельного глагола и наречия с необозначенно-длительной акциональной семантикой. В немецком языке ядерными средствами являются непредельная семантика глагола, глагольно-инфinitивные и глагольно-именные АС; неглагольные средства, выраженные наречиями с необозначенно-длительной семантикой, а также префиксы *weiter-*, *fort-*, *herum-* и *umher-* относятся к периферийным средствам выражения необозначенной длительности, из которых наибольшую частотность проявляют адвербальные средства. И русский, и немецкий языки дополнительно прибегают к редуплицированной форме глагольного предиката. Например: Пат *расхаживала* по комнате / Pat ging im Zimmer *umher*. ... которая уже встала и, смеясь, *расхаживала* по дому / ... dei jetzt wieder lachend *herumging*.

СД обозначенной длительности в обоих языках дифференцируется в зависимости от конклюзивного или неконклюзивного статуса обстоятельства – ограничителя действия / процесса:

СД конкретно-обозначенной длительности в сопоставляемых языках определяется структурным типом [V]+Dtemp с конкретно-конклюзивным статусом обстоятельства длительности. Например: И *два часа* просидел под прикладком соломы... / ...er *zwei Stunden* unter dem hohen Heuschober *sitzen blieb*. Синтетичность или аналитичность предиката, а также предельный или непредельный его характер, иррелевантны. Для актуализации данного СД в качестве доминантных в обоих языках выступают неглагольные средства, а именно обстоятельства, выраженные именными конструкциями, в которых темпоральные и отглагольные существительные со значением длительности выступают в сочетании с количественными числительными (*два часа* / *zwei Stunden*), прилагательными (*die ganze Stunde* / *целый час*), предлогами (*во время коллективизации и сбора* / *während der Kollektivierung und der Sammlung*). В обоих языках наречиям не свойственно выражать значение конкретно-обозначенной длительности.

СД неконкретно-обозначенной длительности материализуется в обоих языках структурой [V]+Dtemp с неконкретно-конклюзивным статусом обстоятельства, выраженного наречиями, и именными конструкциями с неконкретно-длительной акциональной семантикой: Мы *просидели долго* так / *Wir sassen lange*. Предикат может быть выражен как предельным, так и непредельным глаголом, простым приставочным или бесприставочным глаголом или аналитической структурой.

Делимитативный СД реализуется ядерными средствами в русском языке, к каковым относятся аффиксальные средства: приставки *вз-* (с суффиксом *-ну-*), *по-, про-*. Немецкий префикс *ab-* относится к периферийным средствам выражения делимитативного СД. Ближнюю периферию в системе поля средств выражения данного СД в обоих языках занимают неглагольные адвербальные маркеры краткости действия в функции обстоятельств времени. Например: Я *пройду с тобой немного* / *Ich komme doch noch ein bisschen mit dir*. В русском языке они носят вспомогательный

характер по отношению к ядерным аффиксальным средствам, а в немецком языке являются в речи наиболее частотным средством выражения делимитативности. В немецком языке в качестве периферийных средств также выступают глагольно-именные АС и приставочные глаголы, близкие по значению к русским. Сравним: На обратном пути он украдкой взглянул в зеркало / *Er warf auf der Heimfahrt einen Blick auf die beiden Gesichter im Spiegel.*

Для реализации **ограничительно-длительного СД** сопоставляемые языки прибегают к предложно-именным конструкциям. Оба языка для выражения начальной точки проявления длительного действия прибегает к предлогам *seit*, *seit damals*, *von (an)*, *(auf) / c*, *c texh por*. Например: С самого утра молодой агроном Ветютнев разрабатывал план весеннего сева ... / *Vom frühen Morgen an beschäftigte sich der junge Agronom Wetjutnew ... mit der Ausarbeitung des Frühjahrssaatplans.*

При выражении **длительно-завершительного СД** русский язык прибегает к префиксам *от-* и *до-* часто в сочетании с суффиксом *-ива-* (-ыва-), которые представляют собой ядерные, наиболее частотные средства выражения данного СД. Например: Бери, еще детям достанется *донашиваться*. К ближней периферии в обоих языках относятся предлоги *до / bis* вкупе с бесприставочным или приставочным глаголом, или с глагольно-инфinitивной и глагольно-именной АС. Например: Он остался работать в сельсовете *до полуночи / Bis Mitternacht blieb er im Sowjethaus arbeiten*. К дальнепериферийным средствам относится придаточное предложение с союзом *пока / bis*. Например: Он остался на воскресенье и просидел у Марии, *пока* она не поднялась к себе после работы / *Er blieb den ganzen Sonntag im Zimmer sitzen, bis nach der Arbeit Maria heraufkam.*

Ядерными средствами реализации **гипернормативно-длительного СД** в русском языке выступают префиксы *за-* и *пере-*. К периферийным средствам и в русском, и в немецком языках относятся неглагольные маркеры *sehr*, *ziemlich*, *zuviel* / очень, крайне, слишком. Немецкий язык дополнительно прибегает к усиливательным частицам *zu* и *so*. В немецком языке к дальней периферии средств выражения значения гипернормативной длительности относится префикс *über-*. Например: И лишь теперь

почувствовал, что *перепил* / Ich hatte *zuviel* getrunken, das merkte ich jetzt.

Гипонормативно-длительный СД реализуется в русском языке префиксом *недо-*, который, будучи системно представлен, относится к ядерным средствам. Перифирию поля средств выражения данного СД занимают неглагольные средства, представленные чаще наречиями, которые могут сочетаться как с префиксальными, так и бесприставочными глаголами, а также с глагольно-инфinitивными АС. В немецком языке значение гипонормативно-длительного СД наиболее часто реализуется неглагольными средствами, далее следуют períфразы, отрицательная форма глагола и прилагательное *leicht*. Сравним: Не знал, *недодумал*, что оно так выйдет / Ich habe *nicht* gedacht, dass es so werden könnte.

Прогрессирующий СД в русском и немецком языках реализуется глагольными и неглагольными средствами. Изоморфизм обоих языков проявляется в том, что неглагольные средства, а именно наречия и наречные сочетания с семой прогрессируемости, в функционировании являются в обоих языках более частотными, чем глаголы с акциональной семантикой прогрессируемости. Например: ...*постепенно* от отдался от нее / ...er war ihr *mehr und mehr* entglitten.

Ядерными средствами выражения **длительно-интенсивного СД** в русском языке являются приставки *в-, вы-, до-, раз-*. Обстоятельства образа действия в русском языке выполняют вспомогательную аспектуальную функцию по отношению к аффиксальным средствам, а в немецком языке являются наиболее частотными средствами выражения длительно-интенсивного СД. В немецком языке к дальней периферии относится семантика глагола с коннотативным значением интенсивности, а также глагольно-именные АС и конструкция *sein + прилагательное*.

В отличие от немецкого языка, в котором интенсив выражен неглагольным средством, являющимся самодостаточным, в русском языке ядерные аффиксальные средства (префиксы) дублируются и усиливаются неглагольными средствами, проявляющими, следовательно, не столь высокую степень функциональности, как в немецком. Например: Она *внимательно* разглядывала меня / Sie *musterte mich eingehend*. Таким образом, русский язык подтверждает

свой статус языка с парадигматическим системным выражением СД аффиксами.

Доминирующим средством выражения **длительно-смягчительного СД** в двух языках является аффиксальный способ и лексические средства, имеющие сему смягчительности. Например: ...колхозники при встречах будут *слегка посмеиваться / ...die Kolchosleute werden bei seinem Anblick ein wenig schmunzeln*. Аффиксальный способ выражения длительно-смягчительного СД в русском языке относится к ядерным средствам, в немецком – к периферийным. Неглагольные средства в обоих языках являются периферийными средствами, но проявляют при этом высокую функциональную активность.

При выражении **длительно-итеративного СД** русский язык прибегает к приставкам *по-, пере-* в сочетании с суффиксами *-ива-* (*-ыва-*), которые относятся к ядерным средствам реализации данного СД. В немецком языке эквивалентами русских префиксальных глаголов являются глагольно-именные АС и непредельные глаголы. Например: *Время от времени* он тревожно *поглядывал* по сторонам / *Von Zeit zu Zeit* *warf* er ängstliche *Blicke* nach allen Seiten. Она теперь *часто подумывала* о смерти / *Jetzt dachte sie oft* an den Tod. Сходство между сопоставляемыми языками заключается в том, что и в русском, и в немецком языках экспликаторами длительно-итеративного СД могут выступать неглагольные средства с семантикой итеративности; однако в русском языке они несут вспомогательную функцию по отношению к аффиксальным средствам, а в немецком языке они могут быть единственными маркерами значения длительно-итеративного СД.

Для реализации **длительно-взаимного СД** русский язык имеет в арсенале аффиксальные средства: префикс *пере-* в сочетании с суффиксом *-ива-* (*-ыва-*) и постфиксом *-ся*, которые представляют собой ядро поля средств выражения данного СД, а немецкий язык прибегает к другим языковым средствам: чаще всего к глагольно-именным АС в сочетании с местоимениями *einander, miteinander*, а также к глаголам, в семантике которых предполагается участие двух и более субъектов. Сравним: ...*перешептывались* его перепуганные односельчане / ...*seine erschrockenen Dorfgenossen flüsternd miteinander sprachen*.

Из вышесказанного можно сделать выводы, что в плане выражения длительных СД сопоставляемые языки проявляют алломорфизм. Русский язык обладает ядерными – аффиксальными – средствами реализации СД, для немецкого языка ядерными являются глагольные средства. Однако в отношении к периферийным средствам сопоставляемые языки проявляют параллелизм. Разумеется, этот параллелизм не может быть полным, так как различные языки выражают те или иные значения в соответствии со своими типологическими особенностями.

Библиографический список

1. Закамулина, М.Н. Аспектуальность в татарском и французском языках / М. Н. Закамулина. – Казань: Изд-во «Магариф», 1999. – 128 с.
2. Шелякин, М. А. Приставочные способы глагольного действия и категория вида в современном русском языке (к теории функционально-семантической категории аспектуальности): Автореф. дис. ... д-ра филол. наук / М. А. Шелякин. – Л., 1972. – 46 с.
3. Theuerl Christian. Die Aktionsarten im Russischen und ihre deutschen Entsprechungen / Christian Theuerl. – Berlin: Humboldt-Universität, 2003. – 41 S.

Сведения об авторе

Волостнова Наталия Николаевна
кандидат филологических наук,
доцент кафедры иностранных языков КГЭУ
E-mail: nataliavol@mail.ru

СИНТАКСИЧЕСКИЙ СТАТУС ДАТИВА ПРИНАДЛЕЖНОСТИ В СОВРЕМЕННОМ НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКЕ

С.И. Дубинин, С.С. Свистула

Самарский государственный университет, Самара

В статье исследуется феномен датива принадлежности, его синтаксические особенности при трансформации и его сравнительные характеристики с дополнением в дательном падеже как необходимым членом предложения в немецком языке.

Ключевые слова: датив принадлежности, синтаксические особенности, трансформация.

About syntactical status of Pertinenzdativ in the modern German
Sergey Dubinin, Svetlana Svistula

The article deals with the Pertinenzdativ, its syntactic peculiarities that it obtains in case of transformation, comparative analysis of Pertinenzdativ and dative case as a necessary part of a sentence in the German language.

Key words: Pertinenzdativ, syntactic peculiarities, transformation.

По-прежнему актуальным вопросом германистики остается оценка датива принадлежности (далее – ДП) с позиций валентностной грамматики. Традиционная точка зрения, более полно представленная Г. Хельбигом, – рассматривать ДП в качестве свободного распространителя, независимого от валентности глагола, и причислять его к так называемому «свободному дативу» (freier Dativ), не включая при этом в состав модели предложения. Диаметрально противоположного подхода придерживается Х. Вегенер, считая ДП актантом, детерминируемым валентностью глагола. Другие варианты решения вопроса о валентностном статусе ДП содержатся в работах У. Энгеля, Д. Крона, М. Хоке. Выявляя широкий теоретический спектр исследований, содержащих разные

подходы и оценки, необходимо дать наиболее полную семантико-сintаксическую характеристику ДП.

Согласно современной нормативной грамматике Duden (1998 г.), ДП (Pertinenzdativ) служит для обозначения целого, с которым в отношении «целое-часть» находится предмет, непосредственно вовлекаемый в действие: „...eine Person (ein Lebewesen) oder Sache, auf die – als Ganzheit – ein Teil bezogen wird. Man spricht hier vom Pertinenzdativ oder Zugehörigkeitsdativ“ [2. С. 658]. Но рассматривая связь ДП с другими членами предложения, необходимо отметить, что он соотносим по своим смысловым связям как с глаголом, так и с ещё одним из членов предложения (отношение принадлежности в широком смысле). В качестве такого члена предложения (определяемого слова) может выступать: подлежащее (ср.: Der Kopf schmerzt **mir**); дополнение (ср.: Wir waschen **uns** die Hände); обстоятельство места (ср.: Es sieht **uns** in die Augen). Еще Л. Вайсгербер отмечал, что для употребления ДП существует семантическое ограничение: он, как правило, выражен антропонимом: Das Wasser stieg **den Kindern** bis an den Hals [11. С. 16]. Реже датив принадлежности выражается зоонимом или словом, означающим транспортное средство, управляемое человеком: 1. Der Hund sprang **dem Hirsch** auf den Rücken. 2. Die Lokomotive fuhr **dem Schnellzug** in die Flanke [11. С. 34].

У. Энгель считает, что в случае с номинацией транспортных средств мы имеем дело с примерами персонификации некоторых предметов, являющихся особо близкими человеку: Jemand hat **meinem BMW** heute nacht den linken Kotflügel zerbeult. [4. С. 159] Но на номинации растений употребление ДП не распространяется: *Das Wasser stieg **den Bäumen** bis an die Äste [11. С. 16] (*обозначает грамматически неправильные предложения).

Г. Хельбигу принадлежит одно из ключевых исследований ДП [5], анализ ДП с точки зрения семантических различий определяемых слов, и доказательство того, как эти различия влияют на трансформации ДП: элиминирование и его замену атрибутивным генитивом или притяжательным местоимением. Под атрибутивным генитивом понимается именная группа в родительном падеже, зависящая от существительного. Одна из разновидностей атрибутивного генитива, Genitivus possessivus, выражает отношение принадлежности: der Hut meines Vaters, das Auto der Tante, die

Häuser der Stadt. Именно Genitivus possessivus является конкурирующей формой ДП: Er trägt den Koffer **des Freundes** zum Bahnhof. → Er trägt **dem Freund** den Koffer zum Bahnhof [3. С. 363].

Г. Хельбиг выделяет два подвида ДП (Pertinenzdativ): Possessiver Dativ и Trägerdativ. Possessiver Dativ понимается как ДП, обозначающий обладателя части тела. Он может быть элиминирован, при этом грамматичность предложения в целом не нарушится, но могут произойти некоторые семантические изменения: 1. Ich wasche **mir** die Hände. → Ich wasche die Hände. 2. Ich wasche **dir** die Hände. ≠ Ich wasche die Hände.

В первом примере при элиминировании т. н. рефлексивного ДП (reflexiver Possessiver Dativ) смысл предложения не меняется. Во втором примере с т. н. нерефлексивным дативом (nicht-reflexiver Possessiver Dativ) трансформация не соответствует исходному содержанию предложения. Вне контекста предложение «Ich wasche die Hände» будет понято как «Ich wasche **mir** die Hände», а не как «Ich wasche **dir** die Hände» [5. С. 196].

Для Г. Хельбига употребление Possessiver Dativ равнозначно использованию атрибутивного генитива или притяжательного местоимения: 1. Ich wasche **dem Kind** die Hände. → Ich wasche die Hände **des Kindes**. 2. Ich wasche **mir** die Hände. → Ich wasche **meine** Hände.[5. С. 196] В результате данных трансформаций не затрагивается денотативное содержание предложения, изменение происходит лишь в рамках коммуникативно-прагматического аспекта: в исходном предложении в центре внимания оказывается лицо, которому принадлежит часть тела, для его обозначения употребляется ДП, при трансформации же речь идёт только о части тела.

Приведённое обоснование не означает абсолютной равнозначности замены ДП атрибутивным генитивом или притяжательным местоимением. Нам ближе точка зрения Х. Бринкманна [1] и У. Энгеля [4], которые уделяют коммуникативно-прагматическому аспекту большее внимание, чем Г. Хельбиг. Различие в использовании датива и генитива показано Х. Бринкманном на примере стандартной ситуации приветствия: 1. Er schüttelte **dem Freund** die Hand. 2. *Er schüttelte die Hand **des Freundes** [1. С. 436]. Х. Бринкманн считает только первый вариант правильным, объясняя это тем, что действие, в данном случае

рукопожатие (das Handschütteln), обращено к другу (dem Freund). Хотя здесь имеет место жест, который затрагивает лишь часть другого лица, а именно руку (die Hand), мыслится при этом не сама рука, а весь человек. По мнению Х. Бринкманна, здесь налицо синекдоха - стилистический прием, представляющий собою употребление названия части вместо целого, частного вместо общего. Если лицо названо в генитиве (die Hand *des Freundes*), то может возникнуть понимание, что действие, выраженное глаголом, касается только руки.

Существующее различие отражено у Х. Бринкманна в разделении «отношения принадлежности», связанного с атрибутивным генитивом и притяжательным местоимением, и «отношения цели», связанного с ДП. Он отмечает, что при обратной процедуре, когда генитив или притяжательное местоимение, обозначающее лицо, к которому относится часть тела, заменяется ДП, отношение принадлежности сменяется отношением, указывающим на цель (finale Beziehung), например: 1. **Mein** Herz blutet. → **Mir** blutet das Herz. 2. Ich habe **seine** Hand verbunden. → Ich habe **ihm** die Hand verbunden. Однако существуют случаи, где ДП является обязательным компонентом и не может быть заменён генитивом или притяжательным местоимением: **Ihm** wurden die Augen geöffnet [1. С. 436].

У. Энгель также считает, что при трансформации в большей или меньшей степени меняется смысл высказывания: Sie sah **ihm** ins Gesicht. → Sie sah in **sein** Gesicht. При этом исчезает особое восприятие предмета, на который направлено действие (ins Gesicht) как части целого и живого, что противоречит определению ДП. Затрагиваемая действием личность рассматривается уже не как человек, а как предмет [4. С. 159].

Возвращаясь к исследованию Г. Хельбига отметим, что в качестве характерной особенности подчёркивается, что Possessiver Dativ выражен антропонимом, поскольку характеризуемое им слово называет часть тела [5. С. 197]. Другой вид датива, выделяемый Г. Хельбигом, Trägerdativ, называет носителя предмета одежды (далее обозначается как «датив носителя одежды»): 1. Ich ziehe **mir** den Mantel an. 3. Er öffnet **ihr** die Bluse. 3. **Ihm** fiel die Mütze vom Kopf. Его элиминирование не влияет на правильность грамматического

оформления предложения, но может приводить к разного рода семантическим изменениям [5. С. 197]:

1. Элиминирование рефлексивного «датива носителя одежды» при глаголах, со значением «носить» (*anziehen, ausziehen, aufsetzen, umbinden* и др.) не ведёт к изменению денотативного содержания предложения: Ich ziehe **mir** den Mantel an. → Ich ziehe den Mantel an.

2. Элиминирование нерефлексивного «датива носителя одежды» при глаголах со значением «носить» приводит к изменению денотативного содержания предложения (меняется ситуация и носитель предмета одежды): Ich ziehe **ihr** den Mantel an. ≠ Ich ziehe den Mantel an.

3. Элиминирование «датива носителя одежды» при глаголах, которым не присуще лексическое значение «носить» как исходное (*öffnen, greifen, rutschen, laufen, treten, glattstreichen*) и которые, однако, потенциально выражают данное значение и предполагают его в случае употребления с ними датива, приводят к исчезновению значения «носить»: 1. Sie streicht **sich** den Rock glatt. ≠ 2. Sie streicht den Rock glatt. В первом предложении значение «носить» предполагается, т. к. понятно, что лицо одето в указанный предмет одежды. Во втором это значение не предполагается: предмет одежды (*der Rock*) может, например, находиться в шкафу.

Значительные различия между ДП, обозначающим обладателя части тела, (Possessiver Dativ) и «дативом носителя одежды» (Trägerdativ) проявляются при их замене притяжательным местоимением или атрибутивным генитивом [5. С. 198]:

1. При замене рефлексивного «датива носителя одежды» при глаголах, которым присуще значение «носить», данное значение сохраняется с добавлением признака «владелец»: Ich ziehe **mir** den Mantel an. ≠ Ich ziehe **meinen** Mantel an.

2. Замена нерефлексивного «датива носителя одежды» при глаголах, которым присуще значение «носить», ведёт к изменению смысла всего предложения: Ich ziehe **ihr** den Mantel an. ≠ Ich ziehe **ihren** Mantel an. Если в исходном предложении носитель предмета одежды – лицо, выраженное личным местоимением или существительным женского рода в дательном падеже, то в предложении с заменой датива притяжательным местоимением или атрибутивным генитивом носителем предмета одежды становится сам субъект действия.

3. Замена притяжательным местоимением или атрибутивным генитивом «датива носителя одежды» при глаголах, которым не присуще лексическое значение «носить» и которые, однако, потенциально выражают данное значение и предполагают его в случае употребления с ними датива, приводят к исчезновению значения «носить»: 1. Sie streicht **sich** den Rock glatt. ≠ 2. Sie streicht **ihren** Rock glatt. В первом предложении подразумевается «носитель одежды», во втором – «владелец». Или аналогично: 1. Das Wasser läuft **mir** in die Schuhe. ≠ 2. Das Wasser läuft in **meine** Schuhe. Из первого предложения ясно, что лицо, с которым происходит действие, носит обувь, но принадлежность предмета одежды, в данном случае обуви (Schuhe), не выражена. Во втором предложении указано отношение собственности, выраженное притяжательным местоимением «meine». Таким образом, замена «датива носителя одежды» (Trägerdativ) притяжательным местоимением или атрибутивным генитивом, как правило, влечёт за собой изменение смысла предложения.

На наш взгляд, Г. Хельбиг упускает случай с «дативом носителя одежды», когда предложение с глаголом, не имеющим лексического значения «носить», в определённой ситуации и при наличии датива, и после его замены, и после элиминирования означает, что предмет одежды (например, галстук - die Krawatte) находится на теле носителя одежды (а не в шкафу): 1. Ich richte **mir** die Krawatte. 2. Ich richte **meine** Krawatte. 3. Ich richte die Krawatte. Из-за разницы значений Trägerdativ и его вышеуказанных трансформаций возможно их одновременное наличие в предложении, причём в определённом контексте это не будет излишним, а необходимо, чтобы выяснить разницу в содержании предложений: 1. Ich ziehe **mir** meinen Mantel. 2. Ich ziehe **mir** seinen Mantel. Однако одновременное употребление Possessiver Dativ и притяжательного местоимения делает предложение грамматически неправильным, если речь идёт о разных лицах: *Ich wasche **mir** seine Hände.

Г. Хельбиг считает Trägerdativ не объектом, а атрибутом, поскольку он зависит от существительного, выраженного лексемой «предмет одежды». Однако наличие в предложении лексемы «предмет одежды» и датива ещё не означает, что этот датив является Trägerdativ: 1. Sie bürstet **ihm** den Anzug aus. (Trägerdativ

или *dativus commodi*) 2. Sie bügelt **ihm** den Anzug (*dativus commodi*). Таким образом, используемые Г. Хельбигом синтаксические тесты (эlimинирование, замена, подстановка), позволяют выявить характерные особенности Possessiver Dativ и Trägerdativ в немецком языке, показав, что:

- не только семантика определяемого слова, но и грамматическая специфика глагола (возвратный / невозвратный) влияет на возможность элиминирования датива: элиминирование «нерефлексивного датива» приводит к изменению денотативного содержания предложения;
- наличие или отсутствие Trägerdativ в предложении может влиять на семантику глагола (придать ему дополнительное лексическое значение «носить») и тем самым изменять смысл высказывания;
- если замена Possessiver Dativ атрибутивным генитивом или притяжательным местоимением ведёт к изменениям смысла высказывания в рамках коммуникативно-прагматического аспекта, то замена Trägerdativ ведёт к более ярко выраженным коннотативным, а часто и к денотативным изменениям;
- оба вида ДП Г. Хельбиг сравнивает с предикативным атрибутом и считает, что они относятся к существительному как определения [6. С. 468].

Анализируя данные Г. Хельбига, мы приходим к выводу, что ДП часто является структурообразующим компонентом предложения, существующие же альтернативы обычно не являются семантически полностью ему эквивалентными, иногда меняя денотативное содержание предложения и по существу переставая быть альтернативами.

У. Энгель считает, что ДП не является ни дополнением (*Ergänzung*), зависимым от глагольной валентности, ни свободным распространителем (*Angabe*). Условием для употребления ДП является наличие в предложении существительного, обозначающего часть тела или предмет, являющийся особенно близким человеку, например, предмет одежды: 1. Er drückt **ihr** die Hand. 2. Die Münze fiel **ihm** auf den Hut [4. С. 158]. Он называет ДП (*Pertinenzdativ*) особой формой определения к существительному (*Sonderform eines Attributs zum Nomen*), а именно «необходимым дополнением к существительному» (*notwendige Nomenergänzung*).

И Г. Хельбиг и У. Энгель указывают на зависимость ДП от определяемого слова, а не от валентности глагола, однако при этом по-разному оценивают его статус: Г. Хельбиг относит его к свободным распространителям (*freie Angaben*), а У. Энгель считает «необходимым дополнением к существительному» (*notwendige Nomenergänzung*).

Д. Крон, в отличие от Г. Хельбига, считает, что обозначение обладателя части тела является конститутивным элементом для содержания предложения и должно быть обязательно выражено в предложении через датив, притяжательное местоимение или атрибутивный генитив. Предложения, где указывается часть тела, но отсутствует её обладатель, Д. Крон называет неправильно оформленными (*nicht wohlgeformt*), например: 1. *Ich klopfe auf die Schulter. 2. *Ich schmettere die Faust ins Gesicht. 3. *Ich wasche die Hände [8. С. 96]. Однако в некоторых ситуациях обладатель части тела может быть ясен из контекста, и в этом случае мы имеем дело не с неправильно оформленным предложением, а с pragmatischen Ellipsen. Д. Крон утверждает, что Possessiver Dativ на уровне системы языка является обязательным, но на уровне речи, где конкретная ситуация может однозначно указывать отношение собственности, он не всегда будет обязательным элементом в предложении [8. С. 97].

Trägerdativ Д. Крон относит к валентностно зависимым членам предложения. При этом как рефлексивный, так и нерефлексивный датив он считает облигаторными актантами. Хотя в предложении: Ich ziehe **mir** den Mantel an рефлексивный датив можно убрать (Ich ziehe den Mantel an), это не играет никакой роли в оценке его валентностного статуса, т. к. возвратное местоимение при имплицитно возвратных глаголах, обозначающих одевание / снятие одежды, всегда подразумевается независимо от контекста и является единственным возможным вариантом заполнения вакантного места при реконструкции предложения [8. С. 99].

Эlimинирование нерефлексивного Trägerdativ ведёт к денотативным изменениям значения предложения: Ich ziehe **meiner Freundin** den Mantel an. → Ich ziehe den Mantel an. При замене нерефлексивного Trägerdativ притяжательным местоимением или атрибутивным генитивом также происходят семантические изменения: Ich ziehe **ihm** den Mantel an. ≠ Ich ziehe **seinen** Mantel an.

В результате замены субъект действия (Ich) становится носителем одежды, а притяжательное местоимение обозначает владельца предмета одежды.

Х. Вегенер придерживается диаметрально противоположной Г. Хельбигу точки зрения и считает ДП не атрибутом, а дополнением (Dativobjekt), т. е. зависимым от валентности глагола элементом (adverbaler Dativ). В качестве аргументов своей теории она использует ряд синтаксических характеристик, свойственных как ДП (Pertinenzdativ), так и дополнению в дативе (Dativobjekt), и отличающих их от атрибута. [10. С. 120-122]. Например: к ДП можно задать вопрос (Er tritt **dem Kind** auf den Fuß. → **Wem** tritt er auf den Fuß?); ДП может быть выражен именем существительным или местоимением (Er tritt **dem Kind** auf den Fuß. → Er tritt **ihm** auf den Fuß.); ДП может стоять на первом месте в предложении (**Dem Kind** tritt er auf den Fuß.); в конструкции „bekommen-Passiv“ ДП также, как и дополнение в дательном падеже, выступает в роли подлежащего (**Das Kind** bekommt die Haare gewaschen.); ДП находится вне предложной группы, а атрибут стоит справа и зависит от неё (Er tritt **dem Kind** auf den Fuß. / Er tritt auf den Fuß **des Kindes**.); ДП может быть связан с обстоятельствами (Vor Schreck standen **dem Mann** die Haare zu Berge.).

Х. Вегенер очерчивает круг глаголов, при которых трансформация притяжательного местоимения в ДП невозможна, и, соответственно, ДП вообще не может быть использован [10. С. 125]. Эти глаголы обозначают: 1. Восприятие и оценку: Er bewundert **ihre** Haare. / *Er bewundert **ihr** die Haare. 2. Неощущимые процессы, происходящие в организме: **Sein** Blut zirkuliert. / ***Ihm** zirkuliert das Blut. 3. Контролируемые телодвижения: **Sein** Mund verzieht sich. / ***Ihm** verzieht sich der Mund. 4. Движения, которые производятся частями тела (не над частями тела!): Er rümpft **seine** Nase. / *Er rümpft **sich** die Nase.

По Х. Вегенеру, возможность замены ДП притяжательным местоимением может привести к ложному заключению о том, что ДП – атрибут. Это происходит, если статус заменяющего элемента (в данном случае притяжательного местоимения или атрибутивного генитива) приравнивается к статусу заменяемого (ДП). Она считает, что, если один элемент можно заменить другим, то это является лишь признаком первого, но не означает их равнозначности [10. С.

127]. Х. Вегенер приходит к выводу, что ДП является не свободным распространителем (в роли атрибута), а актантом (дополнением), детерминируемым валентностью глагола.

Исследуя отношение принадлежности (Pertinenzrelation), М. Хоке указывал, что оно имеет место, если описываемое в предложении действие относится к какой-либо части тела одушевлённого лица или предмету одежды, который это лицо носит [7. С. 239]. Описываемое в предложении действие выражается глаголами, подразделяемыми на две группы:

I. Глаголы, указывающие на принадлежность (Pertinenzverben) обозначают действие, направленное на часть тела одушевлённого лица. Их можно классифицировать на основе смысловых отношений [7. С. 116]:

1. По сфере действия глагола: у некоторых глаголов она связана с определёнными частями тела, например: frisieren, toupieren, blondieren, ergrauen (Kopfhaar); maniküren (Hände); pediküren (Füße); blenden (Augen); ausbeißen (Zähne); schminken (Gesicht); einflößen (Nase, Mund); ряд глаголов относится к мускулам или суставам: verkrampfen, verrenken, auskugeln; другие связаны с кожей (если рассматривать ее отдельно от частей тела): tätowieren, schuppen, sonnen, eincremen, streicheln.

2. По природе агента: большинство глаголов, указывающих на принадлежность, связаны с подлежащим, обозначающим одушевлённое лицо: fesseln, amputieren, tätowieren, striegeln, pudern, frisieren, massieren. Действия могут быть вызваны и «неодушевлёнными» явлениями: blenden (Sonne, Licht); schwitzen (Hitze); abheilen (Regenerationsprozeß).

3. По инструменту действия: для расчёсывания волос (kämmen) нужна расчёска (Kamm), для нанесения татуировки на кожу (tätowieren) нужна игла (Nadel) и т.п.

4. По результату воздействия: такие глаголы как frisieren, toupieren, maniküren, schminken, выражают косметическое воздействие. Глаголы verletzen, verrenken, auskugeln, zerfleischen обозначают действие, наносящее вред. Глаголы verarzten, abheilen, bandagieren обозначают лечащее, восстанавливающее воздействие. Некоторые глаголы указывают на ощущения как результат воздействия: frieren, streicheln, jucken, kitzeln, tätscheln.

II. Глаголы, *способные* указывать на принадлежность (pertinenzfähige Verben) [7. С. 177] и устанавливать отношение принадлежности в предложении: 1. Es schneite **ihm** ins Gesicht. 2. Die Sonne schien **ihr** auf den Bauch. Однако они могут быть употреблены и в предложениях, не содержащих отношения принадлежности: 1. Es schneite. 2. Es schneite auf die Dächer. Как показывают данные примеры, действие, выраженное этими глаголами, может относиться к актантам, которые не имеют характерных для отношения принадлежности признаков: наличие одушевлённого лица, затрагиваемого действием, и отношение «часть – целое» необязательны. Отношение принадлежности при указанных глаголах может распространяться не только на части тела, но и на предметы одежды: 1. Der Regen tropft **mir** auf den Hut. 2. Er zog **ihr** am Rock.

Очевидно, что синтаксический статус ДП зависит от того, с какими глаголами он употребляется. ДП при глаголах, указывающих на принадлежность, (Pertinenzverben) М. Хоке рассматривает в качестве «дополнения к предложению в целом» (Satzergänzung) [7. С. 255]. Он считает, что здесь отношение принадлежности необходимо как для правильного понимания смысла предложения, так и для его грамматической правильности, и может быть выражено разными способами: через ДП, притяжательное местоимение или атрибутивный генитив (1. Lischke frisierte **der Diva** das Haar. 2. Lischke frisierte **ihr** Haar. 3. Lischke frisierte das Haar **der Diva**. 4. *Lischke frisierte das Haar.)

М. Хоке называет ДП «альтернативно обязательным дополнением», т.к. как этот датив представляет одну из возможностей обязательного выражения затронутого действием лица: «Wir definieren den Pertinenzdativ demnach als alternativ obligatorische Ergänzung des Verbs, da er eine von mehreren Alternativen zum obligatorischen Ausdruck des Patiens repräsentiert» [7. С. 257]. ДП зависит здесь одновременно как от глагола, так и от существительного, обозначающего часть тела.

ДП при глаголах *способных* указывать на принадлежность (pertinenzfähige Verben), когда речь идёт о частях тела, является также альтернативно обязательным дополнением. Если ДП употребляется вместе с предметом одежды, то он имеет синтаксический статус факультативного актанта. Как показывает

процедура элиминирования, предложение без датива остаётся грамматически правильным: *Es schneite dem Weihnachtsmann auf die Mütze.* → *Es schneite auf die Mütze* [7. С. 259]. Однако эти предложения будут разными по своей семантике: второе предложение не содержит отношения принадлежности. М. Хоке считает, что на коммуникативном уровне ДП здесь будет необходимым актантом (*notwendige Ergänzung*). Его невозможно заменить чем-либо другим: замена датива притяжательным местоимением или атрибутивным генитивом не будет ему семантически эквивалентной, т. к. отношение принадлежности (*Pertinenzrelation*) сменится отношением собственности (*Eigentums – bzw. Besitzrelation*): *Es schneite auf seine Mütze*. Таким образом, если учитывать коммуникативный уровень, большая часть глаголов *способных* указывать на принадлежность (*pertinenzfähige Verben*) нуждается в употреблении с ними ДП.

Обратимся теперь к тому, какое значение ДП уделяется в специальной справочно-нормативной литературе, а именно в словарях глагольной валентности, сравним первый (1971 г.) и последний (2004 г.) проекты. Первый «Словарь валентности и дистрибуции немецких глаголов» (1969 г.) под редакцией Г. Хельбига и В. Шенкеля. Наиболее полным является второе издание (1971 г.), содержащее более 500 глаголов, сопровождающихся синтаксической количественной и качественной характеристикой зависящих от них актантов, а также описанием семантических особенностей этих актантов.

Авторы относят ДП к так называемым «свободным распространителям», т. е. независимым от валентности глагола элементам. Так, например, давая валентностное описание глагола *werfen*, они рассматривают ДП в пятичленной структуре предложения не как актант, а как свободный распространитель, поскольку считают возможным его замену притяжательным местоимением: «*Im Falle „Ich werfe ihm den Handschuh ins Gesicht“ ist Sd kein Mitspieler, sondern freie Angabe und attributiv zu pS verwendet (= in sein Gesicht)*». [12. С. 247] Аналогично оценивается валентностный статус ДП при глаголах *wischen* (*Er wischte mir den Staub vom Gesicht.* → *Er wischte den Staub von meinem Gesicht.*), *brechen* (*Die Ärzte brachen ihm den Arm.* → *Die Ärzte brachen seinen Arm.*), *treten* (*Ich trete meinem Freund auf den Fuß.* → *Ich trete auf den*

Fuß **meines Freundes**). Возможность употребления ДП при глаголах *legen, stellen, setzen*, не указывается, а описание таких глаголов, как *drücken, klopfen* или *schlagen* отсутствует, хотя ДП с перечисленными глаголами употребляется.

В одном из последних значительных проектов, посвящённых глагольной валентности - «Словаре валентности немецких глаголов» (Valenzwörterbuch deutscher Verben) под редакцией Г. Шумахера и др. (2004 г.), характеристика валентностного статуса ДП видится как проблемный феномен [9. С. 36]. Однако составителями словаря принимается традиционное решение рассматривать ДП как свободный распространитель, что обусловлено также желанием отграничить его от прямого и косвенного дополнений в дательном падеже, которые находятся в строгой зависимости от глагола. Тем не менее, ДП входит в описание выше упомянутых глаголов (*werfen, brechen, treten, legen, stellen, setzen, klopfen, schlagen, drücken*). Но в некоторых примерах к употреблению ДП при одном и том же глаголе даются разные комментарии: «*Pertinenzdativ ist möglich*», «... *ist häufig*» и «... *ist üblich*».

Рассмотрим употребление ДП при глаголе *schlagen*. Так, например, в предложении «*Der Junge rannte in den Wald, die Zweige schlugen ihm ins Gesicht*» ДП маркируется как возможный (*möglich*). В предложении «*Ein Kameramann dreht sich um und schlägt mir mit der Kamera ins Gesicht*» он характеризуется как часто употребляемый (*häufig*), а в предложении «*Erregung schlägt ihm auf den Magen*» - как обычно употребляемый (*üblich*) [9. С. 629].

Таким образом, по мере изучения грамматистами феномена ДП традиционная оценка его синтаксического статуса как свободного, независимого от валентности глагола элемента, который всегда можно легко элиминировать, становится всё более неоднозначной. Такое понимание проблемы находит отражение не только в научной, но и в справочно-нормативной литературе, предназначеннной для широкого практического использования и обучения.

Библиографический список

1. Brinkmann, H. Die deutsche Sprache. Gestalt und Leistung / H. Brinkmann. – Düsseldorf: Schwann, 1971. – 928 S.

2. Duden. Grammatik der deutschen Gegenwartssprache. Band 4. / Hrsg. von der Dudenredaktion. Bearb. von P. Eisenberg. – Mannheim; Leipzig; Wien; Zürich: Dudenverlag, 1998. – 912 S.
3. Duden. Band 9. Richtiges und gutes Deutsch / Hrsg. von der Dudenredaktion. – Mannheim; Leipzig; Wien; Zürich: Dudenverlag, 2002. – 1053 S.
4. Engel, U. Syntax der deutschen Gegenwartssprache / U. Engel. – Berlin: E. Schmidt, 1994. – 316 S.
5. Helbig, G. Studien zur deutschen Syntax.: Bd. 2. Linguistische Studien / G. Helbig. – Leipzig: Verlag Enzyklopädie, 1984. – 212 S.
6. Helbig, G. Deutsche Grammatik. Ein Handbuch für den Ausländerunterricht / G. Helbig, J. Buscha. – Berlin und München: Langenscheidt, 2001. – 654 S.
7. Hocke, M. Die Pertinenzrelation im Deutschen. Untersuchungen zur Semantik und Syntax / M. Hocke. – Frankfurt am Main: Lang, 1987. – 324 S.
8. Krohn, D. Dativ und Pertinenzrelation. Syntaktisch-semantische Studien unter besonderer Berücksichtigung von Lexemen mit dem Merkmal (Kleidungsstück) / D. Krohn. – Göteborg: Göteborgs Germanistische Forschungen 20, 1980. – 195 S.
9. VALBU – Valenzwörterbuch deutscher Verben / H. Schumacher u.a. – Tübingen: G. Narr, 2004. – 1040 S.
10. Wegener, H. Der Dativ im heutigen Deutsch / H. Wegener. – Tübingen, 1985. – 347 S.
11. Weisgerber, L. Die Ganzheitliche Behandlung eines Satzbauplanes *Er klopfte seinem Freunde auf die Schulter* / L. Weisgerber. – Düsseldorf: Schwann, 1962. - S. 3–34.
12. Wörterbuch zur Valenz und Distribution deutscher Verben / Hrsg. von G. Helbig, W. Schenkel. – Leipzig: VEB, 1975. – 458 S.

Сведения об авторах

Дубинин Сергей Иванович

доктор филологических наук, профессор,

зав. кафедрой немецкой филологии

Самарского государственного университета

E-mail: dubinin@mail.ru

Свистула Светлана Сергеевна

аспирант кафедры немецкой филологии

Самарского государственного университета

E-mail: svistula@mail.ru

**НАЦИОНАЛЬНО-КУЛЬТУРНОЕ СВОЕОБРАЗИЕ
ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ СФЕРЫ ЧЕЛОВЕЧЕСКИХ
ОТНОШЕНИЙ С КОМПОНЕНТОМ-СОМАТИЗМОМ
«СŒUR»**

П.Н. Кононова

Московский педагогический государственный университет, Москва

Объектом данного исследования являются фразеологические единицы (ФЕ) сферы человеческих отношений. Для компонентного состава фразеологизмов, характеризующих «человеческие отношения» характерно наличие активных, продуктивных компонентов, таких, например, как соматизмы. В рамках данной статьи мы рассматриваем ФЕ исследуемого фразеосемантического поля, имеющие в своем составе компонент-соматизм *сœur*, которые в свою очередь ярко отражают языковую картину мира французского народа. Делаются выводы об универсальности и национальном своеобразии ФЕ с компонентами-соматизмами.

Ключевые слова: фразеологическая единица, фразеосемантическое поле, соматизм, национально-культурный компонент значения.

**National cultural traits of phraseological units including somatic component “сœur”
characterizing “Human relationships”
Polina Kononova**

The subject matter of the article is the semantic analyses of the phraseological units including somatic component “сœur” which belong to the phraseosemantic field “Human relationships”. The research is based on contrastive, associative and cognitive analyses. In this article we present the element of national and cultural material which should be taken into consideration.

Key words: phraseological units, phraseosemantic field, somatic component, linguocultural code.

Явное изменение парадигмы гуманитарного знания в сторону антропоцентризма ознаменовалось формированием в существующих науках новых исследовательских областей, направленных на изучение человека в его многообразии взаимоотношений с окружающим миром. Под новым углом зрения

рассматриваются и описываются языковые явления, в частности фразеологизмы, в том числе связанные с выражением человеческих отношений.

В такой области понятий, как человеческие отношения, важнейший пласт ФЕ основан на языковой метафоризации универсальных представлений о человеческом теле. Среди фразеологизмов в особую группу выделяются фразеологизмы-соматизмы, отличительной чертой которых является наличие в их структуре в качестве знаменательного компонента лексемы, обозначающей часть тела человека или животного.

Используя их названия в переносном значении, люди более полно передают свои мысли и чувства, поэтому названия частей тела являются важным объектом исследования современной лингвистики. «Благодаря тому, что части тела постоянно находятся перед глазами, они и становятся своеобразными эталонами для сравнения», – утверждает Т.Н. Чайко [1].

Впервые в лингвистический обиход термин «соматический» был введён в финно-угроведении Ф. Вакком. Рассматривая фразеологизмы эстонского языка, имеющие в составе слова названия частей человеческого тела, Ф. Вакк дал им название соматические. Он сделал вывод о том, что они являются одним из древнейших пластов фразеологии и составляют наиболее употребительную часть фразеологического состава эстонского языка [2]. Термин «соматический фразеологизм» в применении к материалу русского языка впервые использует Э.М. Мордкович в статье «Семантико-тематические группы соматических фразеологизмов», где он утверждает, что большинство соматических фразеологизмов выступает в функции негативной характеристики [3].

Фразеологизмы справедливо считаются одним из наиболее ярких проявлений национально-культурной специфики языка. Объектом данного исследования являются ФЕ сферы человеческих отношений, имеющие в своем составе компонент-соматизм «сœur».

Интересным представляется тот факт, что к числу самых распространенных средств передачи человеческих отношений относятся ФЕ с компонентами-соматизмами, вызывающие образные ассоциации, – с интеллектом, физическим трудом, жизнью, чувствами, а также ассоциации, связанные с восприятием мира, его

познанием и изменением. Среди ФЕ, отражающих такое отношение, как любовь, выделяется более 30 ФЕ, в составе которых присутствует компонент-соматизм «сœur». Лексему «сœur» в работе «*Linguistique cognitive: comprendre comment fonctionne le langage*», посвященной когнитивному исследованию языка, исследователи выделяют в качестве «ключевого слова» французской культуры [4].

Необходимо отметить, что практически во всех культурах сердце является центром эмоций и чувств. Во французском языке сердце – это центр жизни вообще: физической, психической, духовной и душевной. С помощью фразеологизмов с компонентом *cœur* можно:

- Описать многочисленные оттенки чувств и состояний человека, такие как:
 - любовь: *n'avoir qu'un cœur, se ronger le cœur, ne former qu'un cœur et qu'une âme, deux coeurs dans la même culotte, avoir le cœur pris* и др.
 - презрение: *tourner sur le cœur à qn, affadir le cœur, avoir la rage au cœur, barbouiller le cœur* и др.
 - безразличие: *avoir le cœur léger, n'avoir rien sur le cœur contre qn, cœur (tout) neuf* и др.
- Выразить отношение человека к объектам мира: *avoir le cœur sur la main, parler le cœur sur la main, de tout mon cœur, de bon cœur.*
- Дать характеристику человека, т.е выразить отношение к нему: *avoir le cœur sec, être sans cœur, avoir le cœur dur, cœur d'acier, cœur d'airain (de bronze, de caillou), cœur de marbre, cœur de tigre, cœur de vipère, cœur de cristal, grand cœur, avoir le cœur en écharpe, cœur double.*
- Охарактеризовать поведение человека в обществе: *faire le joli cœur, y aller de bon cœur, rire de bon (или de tout son) cœur, blesser qn au cœur, boudre contre son cœur, faire gros cœur, faire vibrer les cordes du cœur, faire voir son cœur à nu, fendre le cœur à qn* и др.

Большая часть фразеологизмов французского языка с компонентом – соматизмом *cœur* передаются ФЕ русского языка с компонентом «душа». Сравните: *Cœur de cristal* - чистая душа, *mon cœur* - душа моя, *avec cœur* - всей душой, *rire de bon cœur* - смеялся от всей души, *parler de cœur à cœur* - говорить по душам, *dire ce qu'on a sur le cœur* - излить душу, *arracher le cœur* - терзать душу, *se*

bronzer le cœur - очерстить душой, débonder le cœur - излить душу, le cœur n'y est pas - душа не лежит к этому, on ne voit pas les cœurs - чужая душа - потемки, mettre du cœur à l'ouvrage - вкладывать в дело всю душу и т.д.

На формирование ФЕ с компонентом cœur повлияла библейская традиция. В Библии сердце тождественно разуму, а в языках сердце ассоциируется с эмоциями, чувствами, отношениями. В истории французской культуры ассоциации, связанные со словом cœur, изменялись. По утверждению В.Г. Гака, в средние века cœur было символом духа, военной храбрости, настойчивости [5]. Эти значения сохраняются в ряде ФЕ: avoir du cœur - быть смелым; homme de cœur - отважный человек; haut les cœurs! - смелее!; avoir du cœur en ventre разг. - быть смелым, отважным; donner (или mettre, remettre) du cœur au ventre à qn разг. - подбадривать, придавать храбрости; homme (или femme) de cœur - а) добрый человек б) мужественный человек; avoir le cœur bien accroché - быть мужественным, быть не из робкого десятка; avoir le cœur bien (mal) placé - быть храбрым (трусливым); perdre cœur - терять мужество, робеть.

Начиная с XIV века, происходит важный культурный поворот – от эпопей к рыцарским романам, лирической поэзии, «сердце» становится символом чувств, любви, что отражается в многочисленных фразеологических единицах.

Нельзя не обратить внимание на ряд ФЕ с компонентом – соматизмом cœur, на формирование которых оказали влияние медицинские представления далеких эпох, например: ФЕ avoir du cœur au ventre (букв. иметь сердце в животе) - быть храбрым.

Национально-культурная коннотация французских ФЕ с компонентом-соматизмом cœur говорит о таких общих чертах национального характера, как **ранимость** (plaie du cœur - сердечная рана), **искренность** (avoir le cœur sur les lèvres - быть искренним, откровенным; mettre la main sur son cœur - заверить в своей искренности; avoir le cœur sur la bouche - говорить искренне, откровенно), **доброта** (avoir bon cœur - быть добрым; n'avoir rien sur le cœur contre qn - не питать зла к кому-либо, не иметь ничего против кого-либо; être plein de cœur – быть великодушным), **жалостливость и сострадание** (avoir qch sur le cœur - сожалеть о чем-либо, раскаиваться; avoir (или porter) un cœur d'homme - быть

человечным; prendre son cœur par autrui - поставить себя на место другого), **отзывчивость** (chauffer le cœur à qn - подбодрить кого-либо, поднять чей-либо дух; donner (или redonner) du cœur - приободрить, воодушевить; remettre (или remontrer) le cœur à qn - ободрить, подбодрить кого-либо), **трудолюбие** (mettre le cœur à... - проявлять усердие в ...; у aller de bon cœur - делать что-нибудь охотно, с удовольствием), **храбрость и бесстрашие** (avoir du cœur - быть благородным, быть мужественным; faire contre (mauvaise) fortune bon cœur примириться с неизбежностью, мужественно принять неудачу), **открытость и доверчивость** (ouvrir son cœur à qn - открыть свою душу, avoir le cœur sur la main разг. - а) быть великодушным б) быть искренним, откровенным; faire voir son cœur à qui - раскрыть, обнажить свою душу, свое сердце), **умение владеть собой** (mettre son cœur dans sa tête - уметь подчинять свои страсти, свои желания разуму), **чувствительность** (le cœur saigne - сердце кровью обливается). Такие черты национального характера, как **равнодушие** (avoir le cœur de pierre - иметь каменное сердце; avoir le cœur sec - быть бессердечным, сухим человеком, быть эгоистом; être sans cœur - быть бездушным, бессердечным; cœur d'acier - железное, безжалостное сердце), **обидчивость** (garder une injure sur le cœur - затаить обиду), **недоброжелательность** (avoir la rage au cœur - затаить злобу) не приветствуются и порицаются, что видно из лексического наполнения ФЕ, отражающих эти качества.

Отношения, как и ментальные состояния, плохо поддаются толкованию, поэтому свойства отношений передаются через подобие, через соотнесение с чем-то более понятным и простым. Таким образом, в основе репрезентации всех отношений лежит единый принцип уподобления того, что недоступно прямому наблюдению, объектам реальной действительности (в данном случае, частям тела). Раскрытию семантики части фразеологизмов, репрезентирующих ФСП «Человеческие отношения», способствуют компоненты-соматизмы, которые в свою очередь ярко отражают национально-культурные особенности французского народа.

Библиографический список

1. Чайко, Т.Н. Названия частей тела как источник метафоры в апеллятивной и ономастической лексике / Т.Н. Чайко // Вопросы ономастики. – Свердловск, 1974. – № 8-9. – С. 98–106.
2. Вакк, Ф. О соматической фразеологии эстонского языка / Ф. Вакк // Вопросы фразеологии и составления фразеологических словарей. - Баку, 1968.- С. 23.
3. Мордкович, Э.М. Семантико-тематические группы соматических фразеологизмов / Э.М. Мордкович // Актуальные проблемы фразеологии. – Новосибирск, 1971. – С. 244-245.
4. Delbecque, N. Linguistique cognitive: comprendre comment fonctionne le langage / N. Delbecque. – Bruxelles : Duculot, 2002.
5. Гак, В.Г. Сопоставительная лексикология / В.Г. Гак. - М.: Высшая школа, 1977.
6. Городецкая, И.Е. Фразеологизмы-соматизмы в русском и французском языках: Автореф. дис. ... канд. филол. наук. / И.Е. Городецкая. - Пятигорск, 2007. – 28 с.

Сведения об авторе

Кононова Полина Николаевна
аспирант кафедры лексики и фонетики
французского языка МПГУ
E-mail: polina@kononov.name

О НЕКОТОРЫХ КОНЦЕПТАХ В СИНТАКСИСЕ АНГЛИЙСКОГО ПРОСТОГО ПРЕДЛОЖЕНИЯ

С.Е. Кузьмина

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

В статье рассматриваются концепты, объективируемые наиболее частотными структурными схемами простого предложения в английском языке. Для каждого концепта формулируется соответствующая типовая пропозиция, выделяется прототип, инвариант и возможные варианты.

Ключевые слова: концепт, структурные схемы, типовая пропозиция, прототип, инвариант, вариант.

Concepts represented by the simple sentence in English
Svetlana Kuzmina

The article covers the concepts represented by the prevailing structural types of the simple sentence in the English language, describes the typical propositional structures they are reflected in, their prototypes, invariants and major variants.

Key words: concept, structural types, typical propositional structure, prototype, invariant, variant.

Современные исследования в области семантики синтаксиса основываются на ряде взаимосвязанных исходных посылок, в которых положения различных теорий, в частности, логического направления в синтаксической семантике, соединяются с идеями когнитивной лингвистики. В последнее время семантика синтаксиса все чаще исследуется в терминах концептов. В отечественной лингвистике представлены работы, в которых рассматриваются концепты, выражаемые синтаксическими единицами русского языка [1], [2], [3] и др. Проводится исследование концептуального пространства синтаксиса английского языка [4].

Исследование концептов, объективируемых простым предложением конкретного языка, исходит из представления о

знаковой природе предложения, в соответствии с которым планом выражения (означающим) предложения признается синтаксическая модель, структурная схема, включающая минимальный набор компонентов, необходимых для создания предложения, а планом содержания (означаемым) – некоторая типовая пропозиция, или синтаксический концепт. Пропозиция, имеющая предикатно-аргументную структуру [5], отражает ситуацию действительности, осмысленную человеком как определенный набор участников и объединяющих их отношений, и вербализуется в определенных типах структурных схем предложения.

Одни и те же ситуации объективной действительности могут быть по-разному осмыслены говорящим, поскольку не все элементы реальной ситуации имеют для него одинаковую значимость (см. теорию о распределении внимания на основе отношений «фигурафон», «профиль-основание» Л. Талми, Р. Лангакера, Ч. Фрейка и др., теорию перспективизации события Ч. Филлмора, понятие когнитивной доминанты Л. А. Фурс и др.). Различия в осмыслиении ситуации, ее соотнесенность с разными типами концептов проявляется в различиях используемых для верbalизации концептов структурных схем. Как следствие, нередко наблюдается отсутствие изоморфизма между уровнем ситуации реальной действительности, уровнем глубинной, семантической структуры предложения и уровнем его поверхностной, синтаксической структуры.

По мнению ряда лингвистов, за структурными схемами конкретного языка в ходе его развития «закрепляются» определенные концепты [6], чем, по-видимому, и объясняется тот факт, что при заполнении структуры «нетипичной» лексикой, обычно не использующейся в данной конструкции, тем не менее сохраняется ее общее значение (ср.: *He spoke about that – He winked about that*). «Закрепленность» концептов – существ, недоступных прямому наблюдению за структурными схемами, позволяет их обнаружить и систематизировать в процессе анализа и сопоставления из наблюдаемых коррелятов – структурных типов предложений. Компоненты, составляющие типовую пропозицию, глубинные смыслы, образующие структуру синтаксического концепта, находят свое отражение в компонентах структурных схем предложения, в позициях схемы, требующих определенного грамматического оформления.

Рассмотрим синтаксические концепты английского языка, репрезентируемые наиболее частотными структурными схемами простого предложения. Для этого выявим набор глубинных смыслов, передаваемых компонентами данных структурных схем, сформулируем типовую пропозицию, образуемую этими смыслами, и дадим наименование соответствующему синтаксическому концепту. Типовую пропозицию сформулируем с помощью слов «обыденного» языка, выражающих простые смыслы, которые можно считать семантическими примитивами в понимании А. Вежбицкой: «Некто/нечто есть в некотором месте», «Некто делает нечто» и т.п. Как показывает сопоставление конкретных примеров, компоненты типовых пропозиций могут обладать неодинаковым статусом: выражение не всех из них требуется для информативной достаточности высказывания. Наименования факультативных компонентов в записи типовой пропозиции будем указывать в круглых скобках. Используемые ниже формулировки названия концепта и типовой пропозиции, выражаемой каждой структурной схемой, фактически представляют собой название инварианта концептуального содержания структурной схемы. Конкретные реализации схемы, в зависимости от лексико-семантических разрядов слов, заполняющих позиции в структурной схеме, могут выражать различные варианты концепта, однако все они могут быть сведены к инварианту. Из многообразия манифестаций синтаксического концепта выделим также некоторый прототип – наиболее типичный, «изначальный» его вид, наиболее яркий «представитель» данного синтаксического концепта.

Анализ фактического материала позволяет выделить несколько наиболее частотных типов структурных схем, характеризующихся различным концептуальным содержанием. Структурные схемы выявляются посредством последовательного «вычеркивания» из предложения элементов, удаление которых не влияет на информативную достаточность соответствующего высказывания и неизменность значения употребляющегося в предложении глагола-сказуемого.

Наиболее распространенной структурной схемой является, очевидно, структурная схема *SPO*, которая реализуется в предельно разнообразных по конкретной семантике и лексическому составу предложениях, например: *He broke the window; He killed the bird*

with a stone; A bolt of lightning shattered the tree; He married a beautiful adventuress; I don't understand him; They saw a policeman; She surprised us by her refusal и т.п.

В предложениях, строящихся по данной схеме, описываются ситуации, в которых помимо предмета (субъекта), обладающего тем или иным признаком (то есть выполняющего физическое, речемыслительное действие, испытывающего какие-либо эмоции, состоящего в определенном отношении и т.п.), участвует предмет (объект), на который направлена деятельность субъекта. Обобщенно типовую пропозицию сформулируем следующим образом: «Некто/нечто делает нечто (посредством чего-либо)», «Некто (нечто) воздействует на что-либо/кого-либо (посредством чего-либо)». Объективируемый синтаксический концепт назовем «*проявление признака предмета по отношению к другому предмету*». Термин «признак», как и термин «предмет», используется здесь в широком значении, как общее наименование действий, состояний, свойств и т.п., характеризующих участника ситуации и, соответственно, предицируемых субъекту мысли. Под предметом понимается любой феномен, любая сущность, являющаяся участником ситуации. Из многообразия отражаемых данной структурной схемы ситуаций в качестве прототипической, вслед за Дж. Лакоффом, выделяют ситуацию физического воздействия субъекта (некоторого одушевленного лица) на объект (конкретный неодушевленный предмет), отражаемую пропозицией агентивно-пациентивной структуры [7].

Элемент пропозиции «посредством чего-либо», эксплицирующийся в конкретных предложениях различными наименованиями инструментов, средств, и, шире, способов осуществления деятельности, не обязателен для выражения; соответствующая позиция может остаться незаполненной. Ср.: *He killed the bird with a stone – He killed the bird*. В данных предложениях выражаются обязательные компоненты экстралингвистической ситуации, но отсутствует указание на способ каузации ситуации. В экстралингвистической ситуации также могут участвовать другие факультативные participants – например, лицо, на пользу или во вред которому совершается действие, предмет, выступающий в качестве пространственного ориентира действия и др. Однако информация о таких

участниках нечасто выражается в предложении; некоторые из них характерны для ограниченного круга ситуаций и при этом не являются их обязательными участниками.

Рассмотрим концептуальное содержание структурной схемы $SP_{SimpleVerbal}$, реализующейся в предложениях типа *The rain had stopped; Roy could now laugh; The bridge collapsed with a terrible crash* и т.п.

Данная схема используется для описания ситуаций, в которых некоторый предмет тем или иным образом проявляет себя, осуществляет ту или иную деятельность, не направленную на какой-либо другой предмет. Ситуация отражается в пропозиции, структура которой может быть описана следующим образом: «Некто/нечто проявляет себя (действует) (посредством чего-либо)». Компонент «посредством чего-либо» не является обязательным для выражения во всех конкретных реализациях схемы. Ср.: *The grass glistened with dew* и *The grass glistened*. Типовую пропозицию, отражающую ситуацию, в которой участвует одушевленный предмет, можно конкретизировать: «Некто совершает физическое (речемыслительное) действие (осуществляет физическую (речемыслительную) деятельность / проявляет эмоциональную (физиологическую, физическую) реакцию / испытывает состояние». Ситуация с участником-неодушевленным предметом отражается пропозицией «Нечто происходит». Определим объективируемый данной структурой синтаксический концепт как «обладание процессуальным признаком».

Как видно из формулировок, субъекту, которому предсказывается процессуальный признак, может соответствовать и одушевленный и неодушевленный предмет, а последний может быть представлен как конкретным предметом, так и любой абстрактной сущностью или ситуацией. Принимая во внимание антропоцентрический принцип построения языка, прототипической концептуальной структурой будем считать структуру с одушевленным производителем действия: «Некто (некоторое лицо) действует».

По схеме $SPO_{Ind}O_{Dir}$ строятся предложения наподобие *He refused them nothing; He asked me a favour; She sent him a letter; He gave her a flower* и т.п.

Типовую пропозицию, выражаемую данной структурной схемой, можно условно обозначить следующим образом: «Некто/нечто делает кому-либо/чему либо что-либо». В конкретных высказываниях данная пропозиция может иметь, например, вид «Некто передает кому-либо что-либо/кого-либо», «Некто спрашивает у кого-либо что-либо» и т.п. Соответствующий концепт назовем «*присваивание предмету другого предмета/отчуждение предмета*». Все упомянутые элементы пропозиции получают обязательное эксплицитное выражение в высказываниях, построенных по рассматриваемой структурной схеме. В качестве факультативных компонентов в типовую пропозицию могут входить компоненты «посредством чего-либо», «для кого/чего-либо», «за что-либо»: *She sent him a letter via e-mail, We gave her flowers for her birthday, She gave the porter a dollar for carrying her suitcase*, etc. Если пропозиция имеет вид «Некто передает кому-либо что-либо/кого-либо» (данная структура, по-видимому, и является прототипом), при реализации в предложениях с глаголами, значение которых включает пространственный компонент, она может дополнительно включать факультативные элементы «куда-либо», «откуда-либо»: *She sent him a letter to/from Jamaica*.

Рассмотрим структурную схему $SP_{Comp.Nom.}$, реализующуюся в предложениях, подобных следующим: *London is the capital of Great Britain, He is a student; He was tall and thin; The boys were asleep* и т.п.

Данной схеме соответствует пропозиция «Некто/нечто обладает непроцессуальным (предметным) признаком». Общее содержание схемы можно сформулировать как «*обладание непроцессуальным признаком*». В зависимости от вида именного сказуемого схема $SP_{Comp.Nom.}$ распадается на несколько подтипов, каждый из которых характеризуется собственным концептуальным содержанием. Имеющийся материал позволяет говорить, по крайней мере, о следующих разновидностях рассматриваемого концепта: «Некто/нечто есть какой-либо/какое-либо», «Некто находится в каком-либо состоянии» (предмет характеризуется некоторым свойством или состоянием), «Некто/нечто является кем-либо/чем-либо» (предмет «причисляется» говорящим к некоторому классу либо идентифицируется с некоторым другим предметом) и т.п. Более детальная дифференциация концептов, объективируемых

посредством данной структурной схемы, очевидно, соотносима с классификациями глагольных связок и классификациями способов выражения именной части сказуемого (предикатива). Прототипической представляется структура, сообщающая об обладании предметом тем или иным свойством.

В соответствии со структурной схемой $SPOA_{Dir}$ строятся предложения наподобие следующих: *She put the coin in his pocket, He threw the book on the desk, He pulled the man out of the water, We sent the boy home, I sent it to a magazine, He walked the dog across the lawn* и т.п.

Названная структурная схема отображает ситуации, в которых предмет (обычно лицо) перемещает другой предмет. При осмыслении подобной ситуации в «поле зрения» говорящего могут попасть место, из которого перемещается предмет, место, через которое перемещается предмет (маршрут движения предмета) и место, в которое перемещается предмет. В типовую пропозицию включаются следующие смыслы: «Некто/нечто перемещает что-либо/кого-либо (из некоторого места/откуда-либо) (через некоторое место) (в некоторое место/куда-либо)». Объективируемый структурной схемой концепт сформулируем как «*перемещение предметом другого предмета в пространстве*». Анализ конкретных примеров показывает, что при реализации данной структурной схемы в речи помимо позиций подлежащего, сказуемого и прямого дополнения обязательной для выражения (в соответствии с принципом информативной достаточности) является как минимум одна обстоятельственная позиция; с необходимостью выражается один из «смыслов» – «из некоторого места», «через некоторое место» или «в некоторое место». Соответствующий «структурный минимум» позволяет однозначно идентифицировать тип синтаксического концепта. В качестве факультативного в пропозицию, как правило, включается только один компонент: *He walked the dog from the house to the gate*.

Именно концептуальными различиями структурных схем $SPO_{Ind}O_{Dir}$ и $SPOA_{Dir}$, на наш взгляд, во многом объясняется тот факт, что в одних случаях говорят *He gave her the book*, а в других – *He gave the book to her*. Помимо того, что эти предложения обладают разным коммуникативным членением, они выражают разные концепты: одна и та же ситуация объективной

действительности осмысливается говорящим по-разному – как «присваивание», передача лицу некоторого предмета и как перемещение предмета в некотором направлении.

Структурная схема SPA_{Place} представлена в следующих примерах: *The book is on the table; The islands lie in the South; For a long time he stood there; She is at home now, The children are at school, They are in a difficult situation, This is always on his mind* и т.п.

В подобных предложениях выражается типовая пропозиция «Некто/нечто находится в некотором пространстве». В качестве пространства при этом воспринимаются любые сущности (реальные или воображаемые), которые могут быть осмыслены в качестве «вместилища» или ориентира для другой сущности. Как пространства понимаются как физические, так и нефизические, нематериальные сущности, как единичные сущности, так и классы, множества. Среди нефизических пространств могут быть выделены, например, пространство времени, пространство ситуации, пространство речи, пространство отношений, чувств, идей, поступков, отрезка существования и т.п. [8]. Назовем данный концепт «расположение предмета в пространстве».

Структурная схема $SPA_{Dir.}$ обнаруживается в предложениях следующего типа: *They stepped inside the house; His eyes drifted to the wall above; The crowd moved slowly away* и т.п.

Данной структурной схемой выражается типовая пропозиция, которую можно сформулировать следующим образом: «Некто/нечто перемещается (из некоторого места) (через некоторое место) (в некоторое место)»: соответствующий концепт можно назвать «перемещение предмета в пространстве». В конкретных речевых реализациях схемы эксплицируется как минимум одна обстоятельственная позиция; в зависимости от того, какие обстоятельственные позиции заполняются, различаются варианты реализации данной структурной схемы: Ср.: *They slowly walked to the gate – They slowly walked from the house to the gate – They slowly walked through the yard to the gate – They slowly walked through the yard*. Как правило, заполняется не более двух позиций: при осмыслении ситуации перемещения предмета говорящий, в соответствии с общими психологическими закономерностями восприятия, принимает во внимание не все возможные, а лишь часть характеристик данной ситуации.

Структурная схема $There P_{SimpleVerbal} S$ реализуется в предложениях типа *There are many chairs in the room; There are many single people nowadays; There is a man standing in front of the house* и т.п.

Традиционно английским моделям с there в начальной позиции, наряду с несколькими другими типами предложения, приписывается значение бытийности [9], понимаемое как существование (несуществование) в мире или некотором его фрагменте объекта (класса объектов), наделенного определенными признаками [10].

Представляется, что в предложениях с there (в типичном случае включающих локативный элемент и подлежащее, соотносящееся с неопределенным объектом – одним из представителей класса) абстрактное понятие существования («быть в действительности вообще», «быть реальным») приобретает конкретное воплощение, реализуясь в виде идеи наличия предмета в некотором пространстве или его части («быть (=иметься) в некоторой части действительности (в некотором месте)»). Типовую пропозицию, соответствующую рассматриваемой схеме, сформулируем следующим образом: «Есть (имеется, существует) некто/нечто (в некотором месте/пространстве)». Предложения, построенные по схеме $There P_{SimpleVerbal} S$, могут сообщать о наличии конкретного предмета некоторого класса в физическом пространстве (при реализации прототипической структуры), абстрактного предмета того или иного класса в нефизическом пространстве, а также о наличии (протекании) некоторой ситуации (в случае выраженной позиции наличествующего предмета предикатным выражением (ср.: *There are some men in the yard – There are some men working in the yard*). В последнем случае пропозиция может иметь вид «Есть (происходит) некоторая ситуация (событие)». О возможных вариантах реализации значения наличия в предложениях с there см., в частности: [11]. При реализации схемы $There P_{SimpleVerbal} S$ в речи позиция обстоятельства является необязательной для заполнения. В этом случае, как правило, подразумевается наличие предмета в пространстве, окружающем говорящего или субъекта, воспринимающего ситуацию («здесь и сейчас», «тогда и там» – в момент его

обнаружения, восприятия) как в предельно широком пространстве (в «мире вообще»), так и в непосредственном окружении.

Таковы, на наш взгляд, основные концепты, выражаемые наиболее частотными структурными типами английского простого предложения. В статье были рассмотрены концепты, объективируемые структурными схемами, позиции которых могут быть заполнены целыми классами лексических единиц, но не отдельными лексемами. Необходимо дальнейшее рассмотрение системы синтаксических концептов английского языка, с учетом динамических процессов в концептосфере языка, ведущих к выделению новых разновидностей концепта и их закреплению в определенных синтаксических моделях. Изучение полевой структуры синтаксического концепта и «зон пересечения» между разными концептами также представляет несомненный интерес.

Библиографический список

1. Волохина, Г.А. Синтаксические концепты русского простого предложения / Г.А. Волохина, З.Д. Попова. – Воронеж, 1999. – 196 с.
2. Казарина, В.И. Синтаксический концепт «состояние» в современном русском языке (К вопросу о его формировании): Дис. ... д-ра филол. наук / В.И. Казарина. – Воронеж, 2003. – 429 с.
3. Копров, В.Ю. О концепте «существование в типологии предложения» / В.Ю. Копров, Л.И. Земскова // Когнитивная семантика: Материалы второй международной школы-семинара. – Часть 2. – Тамбов, 2000. – С. 217-220.
4. Фурс, Л.А. Синтаксически репрезентируемые концепты: Автореф. дис. ... д-ра филол. наук / Л.А. Фурс. – Тамбов, 2004. – 37 с.
5. Fillmore, Ch. The Case for Case / Ch. Fillmore // Universals in Linguistic Theory / Ed. by E. Bach and R. Tarns. New York-London-Toronto, 1968. – Р. 1-88.
6. Попова, З.Д. Очерки по когнитивной лингвистике / З.Д. Попова, И.А. Стернин. – Воронеж, 2001. – С. 81-82.
7. Фурс, Л.А. Синтаксически репрезентируемые концепты: Автореф. дис. ... д-ра филол. наук / Л.А. Фурс. – Тамбов, 2004. – С. 12.
8. Селиверстова, О.Н. Семантический анализ экзистенциальных и посессивных конструкций в английском языке / О.Н. Селиверстова // Категория бытия и обладания в языке / Отв. ред. В.Н. Ярцева. – М., 1977. – С. 12-17.

9. Есперсен, О. Философия грамматики / О. Есперсен. – М., 1958. – С. 155.
10. Арутюнова, Н.Д. Русское предложение. Бытийный тип (структура и значение) / Н.Д. Арутюнова, Е.Н. Ширяев. – М.: Русский язык, 1983. – С. 8.
11. Селиверстова, О.Н. Семантический анализ экзистенциальных и посессивных конструкций в английском языке / О.Н. Селиверстова // Категория бытия и обладания в языке / Отв. ред. В.Н. Ярцева. – М., 1977. – С. 18-39.

Сведения об авторе

Кузьмина Светлана Евгеньевна
кандидат филологических наук,
доцент кафедры английского языка
переводческого факультета
НГЛУ им. Н.А. Добролюбова
E-mail: evkuzmin@sinn.ru

ОСНОВНЫЕ ТЕНДЕНЦИИ СОВМЕСТНОЙ ВСТРЕЧАЕМОСТИ ГЛАГОЛОВ И ОБРАЗОВАННЫХ ОТ НИХ СУЩЕСТВИТЕЛЬНЫХ В ТЕКСТАХ ХУДОЖЕСТВЕННОГО И НАУЧНОГО СТИЛЕЙ

Н.Г. Соломатина

*Минский государственный лингвистический университет,
Минск, Республика Беларусь*

В данной статье проводится анализ совместной встречаемости глагола как производящей базы и образованных от него существительных различных словообразовательных моделей, образующих своеобразные цепочки (коллокации), которые были извлечены из фрагментов текста двух функциональных стилей: художественного и научного. На основе количественного анализа выводятся структурные типы коллокаций, при этом определяется как число образующих их членов, так и набор словообразовательных моделей, входящих в их состав. Результаты по двум функциональным стилям – художественному и научному – сводятся в виде цифровых показателей в соответствующие таблицы. На количественной основе анализируется распределение моделей в текстах двух избранных функциональных стилей.

Ключевые слова: совместная встречаемость, коллокации, глаголы, отглагольные существительные.

*Basic tendencies of co-occurrence of verbs and nouns
generated from them in belles-lettres and scientific texts*

Natalya Solomatina

The article is devoted to determining of basic tendencies of joint realization of verbs as productive bases and nouns generated from them in texts of two functional styles: belles-lettres and scientific. Initially we determine quantitative structure of verbal-deverbal chains (collocations), and also a set of models forming them. Afterwards, on a quantitative basis we analyze a distribution of models in texts of two selected functional styles. As a result it becomes obvious, which deverbatives of which word-formation models have the greatest inclination to co-occurrence with a verb in the framework of one-, two-, three-, four- and five-member collocations. We also investigate the reasons explaining the given co-attraction in texts of two styles.

Key words: co-occurrence, collocations, verbs, deverbatives.

На современном этапе развития науки о языке исследования в области словообразования вышли за рамки рассмотрения ее системно-структурной организации. Уже в работах лингвистов конца XX в. указывалось на необходимость исследования словообразования, концентрируясь на его проявлениях в текстах, т.е. на его связях с лингвистикой текста. Таким образом, если традиционно считалось, что для выявления номинативной функции производного слова и определения его значения достаточно минимальный контекст в виде предложения, то в ракурсе лингвистики текста дело обстоит иначе: здесь для решения исследовательской задачи необходим широкий контекст. Закономерно поэтому, что при ориентации словообразования на лингвистику текста в качестве объекта исследования выдвигаются не просто единицы или группировки производных единиц, а «поведенческие» свойства моделей словообразования в текстовой реализации. Это предполагает в том числе и охват кооккуррентии, т.е. совместной реализации моделей на участках текстоформирования.

В данной статье речь идет о совместной встречаемости глагола как производящей базы и образованных от него существительных различных словообразовательных моделей, образующих своеобразные цепочки, иначе коллокации, которые были извлечены из фрагментов текста. По простому подсчету (строгих статистических процедур в анализе не применялось) в результате внешнего обзора выборки текстовых фрагментов как микротекстов количественные показатели для верхнего предела удалось вывести в цифрах 3, 4, 5. Значит, кроме простейших двухчленных коллокаций, материал демонстрирует коллокации с составом из трех, четырех, пяти членов. Весь расчет выполнялся, во-первых, на базе 737 текстовых фрагментов, полученных на основе корпуса текстов стиля художественной прозы объемом в 3968 страниц из художественных произведений немецких писателей 2-й половины XX в. (G. Grass, Ch. Wolf, H. Hesse, S. Lenz, M. Frisch, F. Kafka, W. Koeppen, E. Strittmatter). Во-вторых, для сопоставления был взят текстовый материал научного стиля – статьи лингвистической тематики из немецких научных журналов (*Deutsche Sprache*, *Linguistische Berichte*, *Deutsch als Fremdsprache*, *Fachsprache*, *Zeitschrift für angewandte Linguistik*, *Zeitschrift für*

germanistische Linguistik). Материал выборки по данному функциональному стилю составляет приблизительно тот же объем – 728 текстовых фрагментов, но на общей текстовой протяженности в 2428 страниц.

Качественно важный признак кроется в характере и общем наборе моделей, формирующих глагольно-девербативную коллокацию. Если обозначить модели отглагольных имен индексами в таком виде, как: субстантивированный инфинитив – *Inf.*, субстантивированные причастия – *Part.1*, *Part.2*, безаффиксные модели – *VS+0*, суффиксальные – *VS+n* (где *n* – любой суффикс), суффиксально-префиксальные – *p+VS+n* (где *p* – префикс, в основном *ge-*), то из всего прослеженного материала выводятся следующие основные разновидности коллокаций: (*V – VS+er*), (*V – Inf.*), (*V – VS+0*), (*V – VS+ung*), (*V – Ge+VS+0/e*), (*V – VS+ei*), (*V – Part.1/2*), (*V – VS+e*), (*V – VS+nis*), (*V – VS+0 – VS+ung*), (*V – Inf. – Ge+VS+0/e*), (*V – VS+0 – VS+er*), (*V – Inf. – VS+er*), (*V – Inf. – VS+0*), (*V – Inf. – VS+ung*), (*V – Inf. – Part.1*), (*V – VS+0 – Inf. – VS+er*), (*V – VS+t – Inf. – VS+ei – VS+er*). Все эти разновидности представляют структурные типы коллокаций. Встречаются и такого набора коллокаций, которые отмечены единичными случаями употребления: (*VS+0 – Ge+VS+0*), (*Inf. – VS+0*), (*Part.2 – VS+er*) и т.д. Распределение моделей в текстах двух функциональных стилей – художественном и научном – анализируется далее на количественной основе.

При обработке корпуса материала применяется количественный метод. С его помощью удается зафиксировать распределение в текстовых фрагментах коллокаций, составленных из разного числа членов словообразовательного гнезда. Предполагается, что их наличие не может не опираться на некоторые общие закономерности кооккуррентии глаголов и отглагольных дериватов, но это подлежит установлению. Подсчеты производятся раздельно для двухчленных и коллокаций из большего числа членов. Каждый раз за 100% берется вся выборка по тому или иному функциональному стилю, т.е. общее количество коллокаций, и в ней определяется процент представленности той или иной модели. Результаты по двум функциональным стилям – художественному и научному – сводятся в виде цифровых показателей в соответствующие таблицы:

Таблица 1.1 – Количественная представленность структурных типов коллокаций в стиле художественной прозы

Позиция	Коллокации	Показатели в числах			Показатели в процентах		
		двуухчл.	трехчл.	четырехчл.	двуухчл.	трехчл.	четырехчл.
1	V – Inf.	185	33	13	25,1	4,5	1,8
2	V – VS+0	116	22	11	15,7	3	1,5
3	V – VS+ung	111	17	4	15,1	2,3	0,5
4	V – Ge+VS+0/e	43	11	2	5,8	1,5	0,3
5	V – VS+ei	28	8	2	3,8	1,1	0,3
6	V – VS+e	23	7	0	3,1	0,9	0
7	V – VS+er	45	30	11	6,1	4,1	1,5
8	V – Part. 1/2	29	8	5	3,9	1,1	0,7
9	V – VS+nis	3	0	0	0,4	0	0
10	V – VS+ling	0	1	0	0	0,1	0
11	V – VS+rich	0	1	0	0	0,1	0
12	V – VS+tum	1	0	0	0,1	0	0
13	V – VS+t	0	2	0	0	0,3	0
14	несколько членов без глагола	58	8	0	7,9	1,1	0

Таблица 1.2 – Количественная представленность структурных типов коллокаций в научном стиле

Позиция	Коллокации	Показатели в числах			Показатели в процентах		
		двуухчл.	трехчл.	четырехчл.	двуухчл.	трехчл.	четырехчл.
1	V – VS+ung	299	18	3	40,4	2,4	0,4
2	V – VS+0	110	8	0	14,9	1,1	0
3	V – Inf.	67	19	3	9	2,6	0,4
4	V – VS+e	64	10	1	8,6	1,3	0,1
5	V – Ge+VS+0/e	4	2	0	0,5	0,3	0
6	V – VS+ei	0	0	0	0	0	0
7	V – VS+er	19	13	3	2,6	1,7	0,4
8	V – VS+nis	19	2	0	2,6	0,3	0
9	V – Part. 1/2	10	2	2	1,3	0,3	0,3
10	V – VS+t	6	0	0	0,8	0	0
11	V – VS+ling	0	0	0	0	0	0

12	V – VS+rich	0	0	0	0	0	0
13	V – VS+tum	0	0	0	0	0	0
14	несколько членов без глагола	84	15	0	11,3	2	0

Результаты таблицы 1.1 позволяют увидеть определенные тенденции в реализации кооккуррентии рассматриваемых единиц в текстах художественного стиля. Во-первых, наибольшую склонность к совместной встречаемости, взаимопритяжению и взаимозаменяемости в пределах двухчленных коллокаций проявляют глагол и субстантивированный инфинитив (1-я позиция), глагол и безаффиксный девербатив (2-я позиция), глагол и дериват с суффиксом *-ing* (3-я позиция). Как явствует таблица 1.2, такая же тенденция просматривается и в научном стиле, но с иной частотной характеристикой девербативов: наиболее регулярной совстречаемостью с глаголом здесь отмечен девербатив на *-ing* (1-я позиция), чем подтверждается доказанное специальными исследованиями положение о том, что «именно в научной литературе девербативы на *-ing* представлены очень широко и многообразно» [1. С. 4–5]. Далее следует безаффиксный дериват (2-я позиция), и лишь затем субстантивированный инфинитив (3-я позиция). Следовательно, если регулярность 2-й позиции остается стабильной в обоих стилях, то 1-я и 3-я позиции меняются местами в таблице. Естественно, это означает, что из двух моделей девербативов субстантивированный инфинитив с широкой семантикой процессуальности [2] более адекватен тематико-смысловому пространству художественного текста, чем девербатив на *-ing* с преобладающей семантикой действия, его абстрактного и обобщенного представления именным способом, соответствующим характеру смыслоформирования научного стиля.

Но все три названные модели являются по своему системному статусу наиболее приближенными к глаголу в сравнении с остальными моделями, т.е. именно их девербативы с заметной регулярностью выступают субстантивными номинациями действия/процесса, составляя ядро лексико-категориального разряда *nomina actionis*. И среди них у модели с суффиксом *-ing* близость к глаголу сигнализирует сам словообразовательный формант, тогда как у моделей безаффиксных девербативов и субстантивированных инфинитивов специальных формальных сигналов нет, т.е. они,

воплощая близкую к глаголу семантику, являются продуктами имплицитной деривации. Правда, у безаффиксных девербативов лингвисты склонны признавать в качестве форманта нулевой суффикс, что важно формально-структурно, но не имеет существенного значения в семантическом аспекте. Однако, хотя и имеет место сходство моделей, правильнее все же вести речь лишь о приблизительном семантическом равенстве, например, между типом дериватов с суффиксом *-ing* и субстантивированным инфинитивом: суффикс у первых служит четким указанием на «опредмечивание глаголов» [3. С. 101], тем самым девербатив так или иначе видоизменяет глагольную семантику, тогда как у субстантивированного инфинитива она преимущественно сохраняется. Семная структура глагольного значения у этих имен в случаях субстантивации претерпевает наименьшую реорганизацию в сравнении с другими девербативами. Девербативы же с нулевым суффиксом переводят широкое значение действия в некий акт действия, часто одноразовый, т.е. по-своему модифицируют глагольность производящей базы.

Кроме трех первых моделей, в текстах научного стиля так же часто, как субстантивированный инфинитив, совместно с глаголом встречается модель девербативов на *-e* (4-я позиция), в свою очередь пред назначенная номинализировать действие [4. С. 330] (например, *suchen – Suche; Stellung, Bezug nehmen – Stellungnahme, Bezugnahme* и т.д.), тогда как ее использование мало характерно для художественных текстов. Напротив, четко проступает полное отсутствие в выборке по научному стилю девербативов модели *VS+ei*, причина чего кроется, несомненно, в том, что она «закрепилась в немецком языке, в сознании носителей языка как в большой степени коннотативно (оценочно) отмеченная» [5. С. 8]. Можно отнести к влиянию этого причинного фактора и абсолютно малое количество употреблений в научных текстах девербативов модели *Ge+VS+0/e* при их достаточно заметном присутствии в художественных текстах. Данная модель, вместе с моделью *VS+ei*, уже в системной семантике языка обладает экспрессивной коннотацией, что и делает обе модели мало совместимыми с нейтральностью научной речи. Здесь вполне уместно сослаться на Е.С. Троянскую, которая, специально занимаясь исследованием немецкой научной речи, отметила «почти полное отсутствие в ней

слов, объединяющих в своей семантике вещественную сему денотативной соотнесенности с оценочной семой. В большинстве случаев оценка выражается здесь специализированно. Это резко отличает стиль научной речи от многих функциональных стилей, например от художественной и публицистической литературы и особенно разговорного стиля» [6. С. 31].

Значительное взаимопрятяжение, согласно таблицам 1.1 и 1.2, демонстрируют глагол и модель девербативов с суффиксом *-er* (7-я позиция). Данная коллокация строится в основном на общем отношении действие : деятель (орудие действия), что детерминировано логически. При этом деятель как производитель действия или стимулятор процесса, часто действующий субъект, т.е. определенное активное начало, вдвое больше представлен в художественных текстах, чем в научных, и это также вписывается в стилевую черту деперсонализации научной речи и, наоборот, тенденцию к индивидуализации (персонализации) в художественных текстах.

Если говорить о трехчленных коллокациях, то и в них установленная соотносительная раскладка «ролей» сохраняется, также указывая на первенство дериватов, образованных по моделям *Inf.*, *VS+0*, *VS+ing* в обоих стилях, а в научном стиле и по модели *VS+e*. Присутствие субстантивированного инфинитива внутри этих коллокаций равно по расчету 4,5% в художественном, в научном стиле – 2,6%; безаффиксных девербативов – соответственно 3% и 1,1%; дериватов с суффиксом *-ing* – 2,3% и 2,4%. Что касается дериватов с суффиксом *-er*, то их присутствие в художественном стиле понижается внутри трехчленных коллокаций до 4,1% по сравнению с 6,1% в двухчленных коллокациях. В научном стиле прослеживается аналогичная тенденция: в двухчленных коллокациях показатель реализации дериватов данной модели составляет 2,6%, а в трехчленных коллокациях он снижается до 1,7%.

Четырехчленные коллокации дают еще более низкие показатели для основных типов, например: субстантивированный инфинитив присутствует внутри всего числа в объеме 1,8% реализаций в художественном и в 0,4% в научном стиле, безаффиксный девербатив – в 1,5%, при том что в научном стиле он вообще отсутствует, дериват с суффиксом *-ing* – в 0,5% в

художественном и 0,4% в научном стиле, а дериват с суффиксом *-er* – в 1,5% и 0,4% коллокаций соответственно. Подсчеты показывают и то, что в ряде четырехчленных коллокаций повторяются названные модели: (*VS+0 – V – Inf. – VS+ei*), (*V – VS+0 – VS+er – Part.2*), (*V – VS+0 – Inf. – VS+er*) и т.д. Причины подобной совстречаемости надо искать, как кажется, уже не столько в семантическом сходстве моделей, сколько в их контрасте, т.е. по И.Г. Милославскому, в соприсутствии сем противоположных смыслов.

Наличие дивергирующих и конвергирующих начал внутри совстречаемости моделей не может не способствовать, с одной стороны, наращиванию семантического потенциала коллокаций, с другой стороны, расширению диапазона их внутренней смысловой дифференциации, тем самым и функциональной значимости. Все это позволяет коллокациям выступать в роли очень существенного способа внутритекстового структурирования, направленного на увеличение информационного объема текста с pragматическим акцентированием в нем того или иного смыслового звена (или звеньев). Естественно, что коллокации выступают и в главной функции текстообразования – на службе создания связности текста, о чем свидетельствует уже само понятие коллокация.

Библиографический список

1. Балакирев, В.Ф. Семантико-синтаксический аспект отглагольных дериватов (имен действия) в современном немецком языке: Автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.02.04 / В.Ф. Балакирев. – Минск: МГПИИЯ, 1980. – 26 с.
2. Шилко, Г.П. Функционально-реализационный план субстантивированного инфинитива в современном немецком языке: Дис. ... канд. филол. наук: 10.02.04 / Г.П. Шилко. – Минск, 1982. – 182 с.
3. Степанова, М.Д. Лексическая номинация и грамматические аспекты словообразования / М.Д. Степанова // Сборник науч. трудов МГПИИЯ им. М. Тореза. – Вып. 164. – М., 1980. – С. 95–105.
4. Motsch, W. Deutsche Wortbildung in Grundzügen / W. Motsch. – Berlin, New York: Walter de Gruyter, 1999. – 451 S.
5. Клечко, Д.Г. Стилистически маркованные модели субстантивного словообразования в современном немецком языке: Дис. ... канд. филол. наук: 10.02.04 / Д.Г. Клечко. – Минск, 2001. – 134 с.

6. Троянская, Е.С. Общая характеристика лексики стиля немецкой научной речи / Е.С. Троянская // Лингвостилистические особенности научного текста. – М.: Наука, 1981. – С. 13–39.

Сведения об авторе

Соломатина Наталья Георгиевна
аспирант кафедры грамматики и истории
немецкого языка МГЛУ
220034, Республика Беларусь, г. Минск, ул. Захарова, 21

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПЕРЕВОДА И ПЕРЕВОДОВЕДЕНИЯ

ГОРИЗОНТАЛЬНО-ИЕРАРХИЧЕСКАЯ СТРУКТУРА ЭКВИВАЛЕНТНОСТИ, ДИСКУРСИВНЫЙ ХАРАКТЕР ФУНКЦИИ ТЕКСТА И ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА ПЕРЕВОДЧИКОВ

О.В. Петрова

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

Цель любого пособия по практике перевода должна состоять в том, чтобы научить студентов переводить. К сожалению, многие выходящие в последнее время пособия не содержат информации, которая способствовала бы обучению переводу как таковому. Вместо этого студентам предлагаются пространные научные и псевдонаучные рассуждения, причем даже не переводоведческого, а чисто лингвистического характера, что никак не способствует профессиональной подготовке будущих переводчиков.

Ключевые слова: профессиональная подготовка переводчиков, учебные пособия, излишняя затеоретизированность.

Horizontally hierarchical structure of equivalence, discursive character of textual functions, and professional training of translators
Olga Petrova

A translation manual is supposed to be aimed at teaching translation. Instead, many recent manuals discuss at length scientific and pseudoscientific problems, which does not facilitate the process of professional training of translators.

Key words: professional training of translators, manuals, excessive theorizing.

Поводом к написанию этой статьи послужило появление очередного пособия, предназначенного для обучения студентов-переводчиков. В последнее время издается достаточно много таких пособий, и каждое, разумеется, заслуживает отдельного обсуждения. Но анализ публикуемых учебников и пособий вызывает целый ряд общих вопросов и соображений, которыми

хотелось бы поделиться с теми, кто занят подготовкой профессиональных переводчиков, в особенности – по специальности «Перевод и переводоведение». Речь в данном случае идет не об оценке того или иного пособия или учебника, а о том, насколько содержание и форма этих учебных изданий соответствуют тем целям, которых мы при этом хотим достичь.

В Государственном образовательном стандарте высшего профессионального образования дается следующая квалификационная характеристика выпускника (в частности, получающего квалификацию «Лингвист, переводчик»): может «в установленном порядке осуществлять профессиональную деятельность в сфере... межкультурной коммуникации». Таким образом, по окончании обучения выпускник должен быть в состоянии работать переводчиком, т.е. практически переводить устные и письменные тексты. Чему же и как его нужно для этого учить, что он должен знать и уметь? Прежде всего, он, разумеется, должен владеть родным и иностранным (иностранными) языками. Для этого его учат практическому владению языками, культуре речевого общения и дают определенные лингвистические знания, позволяющие овладеть этими языками не механически, а осознанно. Он должен быть знаком с культурой страны каждого из языков. Для этого ему преподают страноведение и литературу соответствующих стран. Далее, он должен понимать сущность, специфику своей профессии и задачи, стоящие перед ним как перед переводчиком. Для этого его знакомят с историей и теорией перевода. И, наконец, он должен практически овладеть техникой и технологией перевода. Для этого его учат анализировать текст, который ему предстоит переводить, и/или ситуацию, в которой будет выполняться перевод, учат знакомиться с предметной областью, к которой относится текст, учат приемам перевода и, наконец, анализу полученного текста на переводящем языке и его редактированию (в случае письменного перевода).

Итак, каждая группа дисциплин должна быть рассчитана на достижение определенной цели, связанной с конечным результатом. Понятно, что практический курс иностранного языка для переводчиков должен строиться не так, как для педагогов: им язык нужен для других видов деятельности, поэтому и при обучении акценты должны быть расставлены по-другому. Но, так или иначе,

методы обучения иностранным языкам разработаны давно, в этой сфере сложились и устоялись определенные школы, и даже модное в наши дни стремление заимствовать зарубежные методики, явно не предназначенные для обучения профессиональному владению языком, не причиняет очень уж большого вреда, так как накладывается на солидную традиционную основу. Понятно, что теория языка также должна преподаваться иначе, чем педагогам, поскольку она должна быть ориентирована на профессиональные потребности переводчиков. Но и здесь дело обстоит относительно благополучно. За многие годы преподавания этих курсов на факультетах и в институтах иностранных языков также сложились определенные традиции, устоялось представление об объеме необходимых знаний, так что даже если преподаватели теоретической фонетики, лексикологии, теоретической грамматики и других лингвистических дисциплин не учитывают специфики подготовки переводчиков, лингвистическая база в целом закладывается достаточно хорошая. Знакомство с культурой разных стран носит универсальный характер, и никаких специфических проблем здесь не возникает. А вот в том, что касается собственно переводческих и переводоведческих дисциплин, проблемы возникают, причем достаточно серьезные.

Складывается впечатление, что многие преподаватели и авторы пособий стесняются практической направленности обучения и всячески стремятся привнести в этот процесс побольше теории – не для того, чтобы помочь студентам лучше осознать сущность перевода и свое место в переводческой профессии, а просто для того, чтобы придать процессу преподавания и самим дисциплинам больше, так сказать, научности. Проявляется эта тенденция двояко.

С одной стороны, она находит выражение в преувеличении роли курса теории перевода в подготовке переводчика и в неверном понимании цели, с которой этот курс читается. Во многих случаях возникает ощущение, что авторы учебников искренне верят, будто теория перевода необходима студентам для того, чтобы они научились хорошо переводить. Об ошибочности этого представления свидетельствуют многочисленные примеры того, как, научно и правильно изложив те или иные теоретические положения, сами авторы иллюстрируют их плохими переводами, содержащими именно те ошибки, о недопустимости которых они

только что говорили в теоретических разделах своих учебников и пособий. Автору этих строк уже доводилось приводить такие примеры [5] и писать об истинной роли теории перевода в подготовке переводчиков [6]. На самом деле теория перевода потому и теория, что она призвана помочь студенту осмыслить проблемы перевода на концептуальном уровне. Студент не должен искать в теории ответы на практические вопросы. Он должен с помощью теории понять, в чем он для себя видит свою задачу как переводчика, выбрать ту концепцию перевода, которая наиболее полно соответствует его пониманию своей профессии, и ту модель перевода, которая соответствует этой концепции. Но для того, чтобы он мог это сделать осознанно и грамотно, ему необходимо познакомиться с разными концепциями, с разными моделями перевода, с разными подходами к оценке качества перевода, посмотреть, к каким практическим результатам приводит каждый из возможных вариантов, и т.д. Именно для этого ему и нужен курс теории перевода.

С другой стороны, тенденция придания научности преподаванию перевода проявляется в том, каким образом авторы учебников и пособий со страниц своих книг общаются со студентами. Возьмем недавно вышедшее пособие по переводческому анализу текста. В адресованном студентам предисловии авторы пишут: «Никакой текст нельзя успешно перевести, не ответив на три вопроса: кем текст порожден? кому и с какой целью он адресован? А ответить на них можно только в процессе тщательного ознакомления с текстом» И далее: «Переводческий анализ текста – это аналитическая деятельность переводчика, направленная на глубокое понимание переводимого текста на уровне смысла и на определение инварианта перевода» [8. С. 5]. Естественно предположить, что авторы собираются показать студентам, почему на эти вопросы действительно необходимо ответить и как отсутствие этих ответов может повлиять на характер и качество перевода. Однако вместо этого авторы рассказывают о существующих моделях перевода, о разграничении понятий «эквивалентный перевод», «адекватный перевод» и «точный перевод», о том, каковы критерии оценки качества письменных переводов в учебном процессе (?!), о классификации переводческих ошибок; они пространно обсуждают разные подходы к

определению текста, цитируя К.Бринкера, Р.Харвега, И.Р.Гальперина, В.Л.Наера, затем объявляют все эти определения настолько неподходящими, что, «исходя из приведенных точек зрения, переводчик в огромном большинстве случаев вообще переводит не тексты» [Там же. С. 45], затем вводят понятие «дискурс», описывают его, цитируя Т. ван Дейка, определяют, ссылаясь на Лингвистический энциклопедический словарь, дискурс как текст, «погруженный в жизнь» (очевидно, забыв, что к понятию «дискурс» они обратились потому, что так и не нашли устрашающего их определения понятия «текст» и, таким образом, определяя одно неизвестное через другое), приводят еще одно определение В.Л.Наера, в котором текст определяется как «речевое произведение (дискурс) в сфере письменного варианта функционирования языка», затем на его основе дают собственное определение текста как объекта перевода (впрочем, противореча при этом некоторым положениям В.Л. Наера) и т.д. Спрашивается, какое отношение к анализу текста, который студенту предстоит перевести, имеет то обстоятельство, что одни лингвисты считают текстом только письменное сообщение, другие – и письменное, и устное? Что одни считают признаком текста его завершенность и литературную обработанность, наличие заголовка и т.д., а другие подобных требований не предъявляют? Ведь это сугубо теоретические вопросы, причем чисто терминологического характера. Может ли уважаемый читатель представить себе переводчика, который, знакомясь с текстом, станет раздумывать о том, текст это или не текст, дискурс или не дискурс, связаны ли в нем предложения посредством синтагматической субSTITУции или нет, дискретен ли он и т.д.? Это напоминало бы человека, который, прежде чем разрезать арбуз и начать его есть, сидит и раздумывает о том, как его нужно называть – тыквенной овощной культурой или ягодой. Для переводчика текст – это то речевое произведение, которое он переводит. А кто из теоретиков как его определяет, для него не имеет значения – по крайней мере, тогда, когда он анализирует этот текст, собираясь его переводить. Или тогда, когда он ждет, что ему расскажут, как этот текст нужно анализировать. Авторы пособия могут возразить, сказав, что они ставили перед собой задачу привлечь внимание студентов к коммуникативной сущности текста. Но тогда о ней и нужно говорить, а не обсуждать

десятка разных способов определить текст. И, кстати, при каждом из этих способов определения в тексте будут выделяться разные текстообразующие категории. Для чего все это обсуждать в курсе переводческого анализа текста? Такой способ обучения можно сравнить с поваренной книгой, в которой вместо рецептов блюд рассказывают об истории разведения овощных культур, об одомашнивании животных, приводя при этом точки зрения разных ученых, по-разному датирующих те или иные события; о химических характеристиках всех белков и жиров, солей и кислот, которые имеются в том или ином продукте, о технологии их искусственного синтеза и т.д. Все это очень интересные вопросы. И, возможно, чтение такой книги существенно расширит кругозор хозяйки. Но трудно представить себе, каким образом на приготовление бифштекса может повлиять информация о том, что корова, из мяса которой этот бифштекс предстоит приготовить, была жвачным парнокопытным животным семейства полорогих и что одомашнивание этих животных началось в Индии около восьми тысяч лет назад.

Скажите, пожалуйста, каким образом переводчику художественного текста поможет сообщение ему следующей информации: «...конструктивная обусловленность свойственна не какому-то особому типу значения или его разновидности, это признак, который может характеризовать все типы значений» » [7. С. 97] или «... предметно-логические связи слов с действительностью являются ведущим фактором их употребления в речи во всех прямых (первичных) значениях» [Там же. С. 98]? Или чем ему поможет такая схема [Там же. С.98]:



Все это, возможно, очень интересно для исследователя, вполне уместно в статье или монографии по типологии лексических значений. Но что это делает в учебном пособии по переводу? Даже если на обложке сказано, что это пособие по *теории* и практике перевода. Какое отношение все это имеет к теории перевода? Что из этого и зачем должен усвоить студент-переводчик и как он будет этим пользоваться на практике?

Иногда авторы, похоже, сами чувствуют, что их текст нуждается в переводе, и сами переводят с высоконаучного языка на общедоступный:

«Смысл пособия состоит в том, чтобы будущий переводчик усвоил для себя, что он переводит не просто язык текста (т.е. язык, который накладывается на фактуальное, предметное содержание) и не просто текст как фактуальное содержание (т.е. содержание, лишенное внутренней оформленности), а переводит язык, который является результатом информационной переработки фактуального содержания текста, является выражением многократно осмыслинного содержания. Иными словами, он переводит не только "о чём" говорится в тексте (это очень простой и неадекватный вид перевода), а "что" говорится и "как" это выражается в самом тексте и языке текста». А потом зачем-то дается обратный перевод – с общедоступного на высоконаучный: « "Что" и "как" — за этими словами стоит смысл текста, т.е. информационное содержание текста, которое складывается из функционального содержания ("что") и формального, также смыслового ("как"). "Что" и "как" образуют форму фактуального содержания текста, которая также содержательна и называется информационной формой. В этой форме "что" — функциональное содержание (конкретное коммуникативное содержание), существующее в виде "речевого жанра", а "как" — информационная структура этого функционального содержания, определяющая языковой стиль произведения» [1. С. 3]. Все понятно. Но если можно сказать «что» и «как» говорится в тексте, то зачем нужно говорить о «форме фактуального содержания текста» и информационной структуре функционального содержания? Ведь приведенная цитата взята не из научной статьи, не из монографии, а из пособия, призванного научить студентов тому, как они должны проанализировать текст перед тем, как его переводить.

Иногда боязнь «ненаучного» языка приводит буквально к анекдотическим результатам. Так, авторы одного из уже цитировавшихся пособий пишут: «... при оценивании перевода доля субъективности сохраняется все равно. Задача не в том, чтобы эту субъективность совершенно исключить, а в том, чтобы ее ограничить, и тем самым хотя бы в наиболее типичных ситуациях избежать аргументации типа «это не звучит», «так не говорят», «это не по-русски»...» [8. С. 30]. А потом принимают (со ссылкой на А.Паршина) понятие нормы переводческой речи, включающее в себя требование соблюдать правила нормы и узуса переводящего языка. Конечно, слова «норма» и «узус» звучат научно, и складывается впечатление, что за ними стоят строго определенные понятия. Но чем на самом деле различаются высказывания «так не говорят» и «это не соответствует узусу»? Ведь узус – это всего лишь «общепринятое употребление языковой единицы (слова, фразеологизма и т.д.) в отличие от его окказионального (временного и индивидуального) употребления» [4]. Таким образом, узус – это то, как говорят, нарушение же «правил узуса» – это то, как не говорят. А фраза «это не по-русски» попросту означает, что нарушены «правила нормы» языка. Так почему же авторам кажется, что сказанное просто – субъективно, а сказанное с использованием терминов – обязательно объективно, строго и научно? Ведь смысл – один и тот же.

При чтении подобных пособий вспоминается разговор с одной переводчицей, в свое время закончившей переводческий факультет МГПИИЯ, более тридцати лет успешно проработавшей в профессии, занимавшейся и устным, и письменным переводом в разных областях – от ТАСС до авиационного завода – и знающей, таким образом, все особенности работы переводчика. Полистав лежащие на столе пособия, она сказала: «Какое счастье, что нас так не учили. Я бы никогда не стала переводчиком. Просто ушла бы из института, не доучившись».

Так что же стоит за той затеоретизированностью изложения простых принципов перевода, которую мы сегодня видим в учебниках и пособиях? Думается, что в некоторых случаях это результат «смешения жанров»: поскольку авторы учебников в большинстве случаев одновременно являются теоретиками, исследователями, пользующимися в своих работах понятийно-

терминологическим аппаратом свой науки, они автоматически переносят этот стиль изложения в учебники и пособия. И если, описывая содержание разделов дисциплины «Практика письменного англо-русского перевода», авторы включают туда понятие горизонтально-иерархической структуры эквивалентности [3], то делается это, по-видимому, потому, что им самим так проще обозначить тот комплекс вопросов, который стоит за этим терминосочетанием. Правда, практически в любом пособии по переводу студентам рассказывают о необходимости овладения функциональными стилями, о жанрах и типах текстов. Так почему же мы сами забываем об этом, когда начинаем писать учебную литературу? Более того, авторы пособий нередко попадают в плен к неверно выбранному функциональному стилю, что приводит к невольной подмене цели изложения. В результате студентам предлагается ответить на вопросы, касающиеся не приемов перевода, а чисто лингвистических или даже методических проблем – скажем, “где проходит граница между темой и ремой» [2. С. 25] или «в чем состоит четвертый метод обучения переводу» [8. С. 26].

В других случаях избыточное теоретизирование, по-видимому, вызвано тем, что авторы не вполне четко представляют себе, о чем же нужно писать. Ведь если свести анализ текста к ответам на простые вопросы: о чем этот текст, кем, когда и с какой целью он написан, кому адресован, каковы его жанр и композиция, а также для кого и с какой целью он переводится, – то «теоретически» писать больше, по сути дела, не о чем. Дальше уже нужно переходить к практике и показывать, почему на все эти вопросы действительно необходимо ответить, как от ответов на эти вопросы будет зависеть вариант перевода и т.д. Иными словами, нужно переходить к обучению переводу как таковому (начиная, в данном случае, с первого этапа – с анализа текста). А к этому авторы ряда пособий, по-видимому, не вполне готовы. И вместо этого студентам просто предлагается самостоятельно проанализировать или вообще сразу перевести текст – как будто для этого достаточно информации о теоретических спорах лингвистов и о всевозможных лингвистических категориях, полученной ими из пособия.

Чтобы написать пособие по практическому курсу перевода, автор, конечно же, должен иметь хорошую теоретическую (и лингвистическую, и переводоведческую, и методическую)

подготовку. Для того чтобы сказать просто, зачастую требуется значительно более серьезная работа и более глубокое осмысление процесса обучения, чем для того, чтобы написать текст, обладающий всеми атрибутами научности, никак не «работающей» на основную цель подобного пособия – на обучение студентов профессиональной переводческой деятельности. Поэтому не нужно стремиться к тому, чтобы пособие *выглядело* научно. Не нужно пытаться создать у студентов впечатление, что овладеть навыками перевода можно только через пространные рассуждения о неких научных категориях. Ведь авторам пособия, в котором сопоставляются разные определения текста, вполне достаточно было дать то определение, которое, по их мнению, отражает те наиболее существенные свойства текста, учет которых необходим переводчику. А информация обо всех прочих подходах к определению текста (а по существу, о том, что называть и что не называть текстом) нужна не студентам, а самим авторам, чтобы на основе их сопоставления и анализа отобрать то, которое соответствует их потребностям с точки зрения написания данного пособия.

Излишней научностью изложения мы осложняем жизнь студентам дважды: сначала они должны выучить все «умные» слова, а затем проделать лишний шаг, переходя от этих слов к стоящим за ними практически значимым понятиям. Что происходит на практике? Студент сначала выучивает, что такое функциональное и «формальное (также смысловое) содержание» текста и какова информационная структура функционального содержания, а затем соотносит эти термины с понятными ему вещами – *что* сказано в тексте и *как* это сказано. И в дальнейшем при анализе текста пользуется именно этими понятиями, благополучно забыв о фактуальности, функциональности и информационной структуре.

У любого пособия по практике перевода главная цель должна быть только одна – научить студентов переводить. К сожалению, именно этот раздел и отсутствует во многих пособиях, а вместо него страницы заполняют пространные научные (а иногда – увы! – и научообразные) рассуждения, причем даже не переводоведческого, а чисто лингвистического характера. Если эти рассуждения написаны грамотно, людьми, имеющими глубокие знания в области

лингвистики, то такие пособия, по крайней мере, служат расширению лингвистического кругозора студентов. А если они к тому же еще и эклектичны (что бывает нередко), то они не выполняют даже этой, так сказать, общеобразовательной функции. Но стать переводчиком не помогают ни те, ни другие.

Библиографический список

1. Брандес, М.П. Предпереводческий анализ текста (для институтов и факультетов иностранных языков): Учебное пособие / М.П. Брандес, В.И. Провоторов. – М.: НВИ-ТЕЗАУРУС, 2001.
2. Бреус, Е.В. Основы теории и практики перевода с русского языка на английский / Е. В. Бреус. – Москва: УРАО, 1998.
3. Бреус, Е.В. Учебно-методическое обеспечение курса английского перевода / Е.В. Бреус, З.Н. Волкова // Мосты. Журнал переводчиков. № 3 (15). – М., 2007.
4. Лингвистический энциклопедический словарь. – М.: Советская энциклопедия, 1990.
5. Петрова, О.В. Суха теория / О.В. Петрова // Культура как текст: Материалы научной конференции. Выпуск V. – М.: ИЯ РАН; Смоленск: СГУ, 2005.
6. Петрова, О.В. Как можно учить письменному переводу? / О.В. Петрова // Проблемы лингвистики, перевода и межкультурной коммуникации: Сборник научных трудов. Серия «Язык. Культура. Коммуникация». Выпуск 10. – Нижний Новгород: Изд-во НГЛУ им. Добролюбова, 2008.
7. Солодуб, Ю. П. Теория и практика художественного перевода: Учеб. пособие для студ. лингв. фак. высш. учеб. заведений / Ю.П. Солодуб, Ф.Б. Альбрехт, А.Ю. Кузнецов. – М.: Издательский центр «Академия», 2005.
8. Цатурова, И.А. Переводческий анализ текста. Английский язык: Учебное пособие с методическими рекомендациями. – 2-е изд., испр. и доп. / И.А. Цатурова, Н.А. Каширина. – СПб.: Перспектива; Союз, 2008.

Сведения об авторе

Петрова Ольга Владимировна

кандидат филологических наук, доцент,

зав. кафедрой теории и практики английского языка и перевода

НГЛУ им. Н.А.Добролюбова

E-mail: petrova2000@sandy.ru

ДОСТИЖЕНИЕ ФУНКЦИОНАЛЬНО- КОММУНИКАТИВНОЙ АДЕКВАТНОСТИ ПЕРЕВОДА ПРИ ПЕРЕДАЧЕ СОДЕРЖАНИЯ ТЕКСТА ГАЗЕТНОЙ ПЕРЕДОВИЦЫ

В.В. Фёдоров

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

В статье описывается одна из возможных методологий осуществления предпереводческого анализа текста газетной передовицы, ориентированная на достижение адекватного перевода, отражающего коммуникативную установку автора исходного текста. На примере перевода текста газетно-публицистической направленности рассматриваются основные параметры исходного текста, определяющих его коммуникативную сущность, и способы их отражения в переводе.

Ключевые слова: перевод, предпереводческий анализ, адекватность, переводческая стратегия, языковая функция, содержательная категория, структурная категория.

**Attainment of functional-communicative equivalence of the editorial article in
translation**
Vitaliy Fyodorov

The article describes one of the possible methodologies for the preliminary translational analysis of the editorial article pointed to the attainment of the equivalent translation which reflects the communicative background assumptions of the source text author. The basic parameters of the original text stipulating its communicative content and the ways of their rendering in translation are analyzed on the example of the text of journalism.

Key words: translation, preliminary translational analysis, appropriateness, translational strategy, language function, contextual category, structural category.

Одним из существенных требований к качеству перевода является положение об *адекватности*. Едва ли имеет смысл перечислять многочисленные определения этого понятия, встречающиеся в различных книгах и статьях по переводу. Остановимся лишь на очень важном для понимания принципа

адекватности разграничении между «динамической эквивалентностью» и «формальным соответствием», которое приводит в своих работах Ю. Найда [1], [2].

Термин «формальное соответствие» подразумевает сопоставление формальных и смысловых структур языка оригинала и перевода [3], на основе которого критик перевода делает вывод о том, насколько перевод верен.

Этой схеме Ю.Найда противопоставляет другую, в которой оценка перевода исходит не из критерия формального соответствия текстов, а из критерия «динамической эквивалентности», под которой понимается свойство перевода, в котором содержание исходного сообщения передано таким образом, что реакция иноязычного получателя во всех существенных чертах соответствует реакции получателя сообщения на исходном языке.

Очевидно, что адекватным можно считать такой перевод, который отражает коммуникативную установку отправителя. При этом имеется в виду, что реакция получателей, на которую обращает внимание Ю. Найда, должна соответствовать коммуникативной установке отправителя. В противном случае коммуникация просто не имела бы места.

Подобного рода представления об адекватности играют существенную роль при выработке общей стратегии перевода текста. Предпереводческий анализ позволяет выявить те существенные черты оригинального текста, которые соответствуют коммуникативной установке его создателя, и учёт которых при переводе будет способствовать реализации принципа «динамической эквивалентности». Возьмём, к примеру, текст газетной передовицы канадского еженедельника «Нэшинал Поуст» от 23 ноября 2005 года, и проанализируем его с целью выработки переводческой стратегии, удовлетворяющей принципу адекватности перевода, основанной на представлении о динамической эквивалентности.

VETERAN HERCULES SINGS REQUIEM Oldest aircraft of its kind still in service anywhere

The first of the Canadian air force's fleet of long-suffering CC-130 Hercules transport planes has finally succumbed to old age after 40 years and 20,816 flights on its log books.

Its retirement comes as Cabinet announced the purchase of 16 new replacements yesterday.

Hercules 315 flew into more than 50 countries around the world, conducted life-saving search and rescue missions in Canada's North, and carried thousands of soldiers and hundreds of tons of cargo to dirt landing strips in the Sudan and shell-clattered runways in the former Yugoslavia.

It was the first coalition aircraft into Sarajevo in 1992, carrying food and humanitarian aid into the besieged Bosnian city – literally through the crossfire of Serb and Bosnian artillery duels.

“We flew her right down the middle of the battle... but we never took a hit”, says Warrant Officer Colin MacDonald, an engineer who served on 315 for more than half of the aircraft’s long life. “She was a great old girl”.

Hercules 315 first flew in April 1965, at Lockheed’s Marietta, Ga., plant, one of 90 G-model C-130s produced that year, during the height of the Vietnam War. Her siblings were all bound for service with the U.S. Air Force and all have since been retired to aircraft graveyards.

Peter Simmons, the representative of Lockheed-Martin, marvels at the longevity of Hercules 315.

“That plane was the oldest military C-130 anywhere in the world”, he said. “The Canadian maintainers have done just an amazingly good job. They kept that plane and the rest of the Canadian-130s flying. But there comes a point where you just can’t fight time”.

Sergeant Gary Wall, at 59 one of only a handful of the aircrew who are older than the Hercules they fly, pats the dull grey fuselage of 315 – sitting on blocks in a hangar surrounded by scaffolding and mechanics.

“Most engineers who’ve been flying for a while will tell you that you get a feel for each aircraft”, he said. “This was a good one. I’m of the opinion that they shouldn’t have retired this airplane – it’s still got some good flying hours in it... If they put a new wing on it, it’d be good for another 45,000 hours”.

Анализируемый текст относится к публицистическому стилю. Современная стилистика оперирует многочисленными подходами к описанию и стилистической дифференциации текстового континуума. За теоретическую основу выделения функционального регистра нами принимается лингвистическая концепция В.В. Виноградова о трёх языковых функциях (общения, сообщения и воздействия), актуализирующихся в определённой последовательности в текстах пяти функциональных стилей: общения и сообщения (интеллективный и официально-деловой стили), общения и воздействия (публицистический, обиходно-речевой и беллетристический стили) [4]. При выявлении стиля текста следует отметить тот факт, что только подробный анализ

лексико-грамматических и морфосинтаксических характеристик составляющих его единиц может дать окончательный ответ о принадлежности данного текста к тому или иному функциональному регистру, однако даже первичное прочтение языкового материала может составить представление об языковых функциях, актуализирующихся в нём.

Так, вполне очевидно, что большинство языковых единиц в анализируемом тексте актуализируют либо функцию общения, либо функцию воздействия. К элементам функции общения следует отнести все нейтральные языковые единицы, лишённые, с одной стороны, какой-либо специализированной семантики, а с другой, – какой-либо экспрессивной окраски, способствующей возникновению эмоционального начала в прозаическом тексте и, как следствие, актуализации функции воздействия. Наиболее яркими примерами единиц подобного рода являются: *the, first, flights, flew, countries, world, carried, and, in, soldiers, cargo, food, city, one, produced, year, representative, plane, he, said, most, while, will, tell, you, that, this, was*.

В то же самое время в тексте наблюдается значительное количество языковых единиц, актуализирующих функцию воздействия. Во-первых, это эпитеты, метафорические в своей основе, призванные охарактеризовать отношение автора статьи и её героев к снятию с вооружения BBC Канады старейшего военно-транспортного самолёта «Геркулес», которые оценивают боевой путь и заслуги этого транспортного средства так, как если бы они оценивали заслуги старого боевого товарища: *long-suffering, a great old girl* (в данном примере эпитет сочетается со стилистической маркированностью – субнейтральным характером употребления существительного *girl*). Во-вторых, это многочисленные случаи аналогичного метафорического употребления глаголов и существительных: *succumbed, retirement. comes, her, siblings, retired, graveyards, duel, life, height, fight, handfull, pats, etc.* Следует также отметить случаи метонимии – *Cabinet (announced), Hercules 315 (flew, conducted, carried, etc.)* и средства парадигматического синтаксиса, усиливающие реализацию языковой функции воздействия: параллельные структуры, полисиндeton, плеоназм и т.п. Как, например, в следующем фрагменте текста: *Hercules 315 flew into more than 50 countries around the world, conducted life-saving*

search and rescue missions in Canada's North, and carried thousands of soldiers and hundreds of tons of cargo to dirt landing strips in the Sudan and shell-clattered runways in the former Yugoslavia. It was the first coalition aircraft into Sarajevo in 1992, carrying food and humanitarian aid into the besieged Bosnian city – *literally through the crossfire of Serb and Bosnian artillery duels*.

Особенно показательными при анализе доминирующих функций языка являются единицы, по своей природе нацеленные на реализацию функции сообщения (термины и терминосочетания, коллокации, носящие характер клишированных выражений, и т.п.). Как отмечают исследователи различных функционально-стилистических разрядов языка, такие единицы, как правило, переориентируются в зависимости от контекстуального окружения и начинают выполнять ту языковую функцию, которая определена общестилистической направленностью текста, его изначальной коммуникативной установкой [5]. Возьмём в качестве примера заголовок анализируемого текста – VETERAN HERCULES SINGS REQUIEM. Вполне очевидно, что языковая единица “Hercules” изначально появилась как средство терминологического характера, позволяющее чётко отличать модификационные характеристики класса транспортных самолётов Канады CC-130 от прочих военно-воздушных судов, стоящих на вооружении ВВС этого государства.

То же самое можно сказать и про существительное “requiem”, обозначающее особый род музыкального произведения, близкое по своему употреблению и встречаемости в речи к терминологии. Однако, коллокационные характеристики, контекст заголовка убедительно свидетельствуют об утрате этими словами своей первоначальной терминологической сущности. Изначальная образно-переосмысленная основа существительного “Hercules” в сочетании с метафорическим употреблением глагола «to sing» создаёт яркое экспрессивное выражение, нацеленное в первую очередь на достижение воздействующего эффекта на читателя, а не на передачу терминологического значения единиц в его составе. Всё сказанное выше позволяет сделать вывод о доминировании в анализируемом материале языковых функций общения и воздействия.

Вопросы, связанные с жанровыми характеристиками текста, получают неоднозначные и противоречивые трактовки в

современной лингвистике. Тем не менее, сложившиеся представления о дистрибуции определённых жанров в пределах различных функциональных стилей могут помочь в дальнейшем переводческом анализе и служить дополнительной доказательной базой принадлежности текста к тому или иному стилю. Так, например, такие жанры как деловое письмо или контракт традиционно ассоциируются с официально-деловым стилем, а газетная передовица с публицистикой. Вполне очевидно, что анализируемый языковой материал представляет собой газетную статью информационно-описательного характера. На это в первую очередь указывают исходные данные текста.

Вместе с тем доминирование тех или иных языковых функций, равно как и жанровая направленность текста, не могут являться окончательными критериями определения его стиля. Различные стили языка характеризуются одинаковой актуализацией функций языка и схожими жанровыми формами текста. Например, как официально-деловой, так и интеллективный стили актуализируют языковые функции общения и сообщения, а жанр статьи присущ интеллективному и публицистическому стилям. В этом случае возникает необходимость выявления универсальных, существенных параметров (понятийных характеристик), отличающих всю совокупность текстов данного регистра от иных стилей и жанров.

Публицистика в целом отличается такими понятийными характеристиками как: истинность, аргументированность, антиномия «стандарт-экспрессия», разрешаемая в каждом конкретном тексте по-своему.

К таким понятийным характеристикам относится, прежде всего, ИСТИННОСТЬ – типологическая черта, свидетельствующая о полном соответствии содержания публицистического текста объективной реальности, либо понимании его автором излагаемых фактов как абсолютно реальных, позволяющая отграничить функциональный регистр публицистики от стиля художественной беллетристики, характеризующегося реализацией тех же языковых функций (общения и воздействия). Так, анализируемый текст рассказывает о событии, которое полностью соответствует реальному положению дел: правительство Канады модернизирует свои Вооружённые Силы, делает их соответствующими нуждам времени и технологического роста, в связи с чем устаревающее или

устаревшее вооружение, к которому относится и «герой» статьи – транспортный самолёт Геркулес СС-130, снимается с боевого дежурства.

С данным понятийным параметром напрямую связаны два других типологических признака публицистического стиля: **ДОСТАТОЧНОСТЬ** и **АРГУМЕНТИРОВАННОСТЬ**. Событие, описываемое в публицистическом тексте, как правило, представляется максимально полно (достаточность), каждая мысль получает своё аргументированное подтверждение (аргументированность), что также отличает публицистику от других функциональных стилей, в которых мысль сознательно представляется не в полном объёме, стимулируя творческое начало читающего (художественная беллетристика), либо высказывается кратко, сжато, без каких-либо элементов подтверждающего или мотивирующего характера (обиходно-речевой стиль). Так, в анализируемом тексте автор наряду с изложением сути события проделывает краткий экскурс в историю создания СС-130, приводит достаточное количество цифровой информации о его заслугах и мнения заинтересованных сторон по поводу принятого решения.

Важной понятийной характеристикой публицистического стиля является его одновременная ориентация на **СТАНДАРТИЗИРОВАННОСТЬ** и **ЭКСПРЕССИВНОСТЬ**. Данная оппозиция, очевидно, находится в тесной взаимосвязи с основополагающим принципом реализации в стиле публицистики двух языковых функций: общения и воздействия. Реализация функции воздействия напрямую связана с понятийным параметром экспрессивности, и, наоборот, реализация функции общения связана с типологическим признаком стандартизированности публицистического текста. Чем больше в тексте воспроизводится привычных, стереотипных, лишённых какой-либо образности лингвостилистических и синтаксических элементов, тем более в нём актуализируется функция общения, тем больше данный текст сдвигается к «правой» границе функционального регистра публицистики, характеризующейся переориентацией языковой функции общения на языковую функцию сообщения. Чем больше в тексте ярких, образных, непривычных лингво-стилистических и синтаксических экспрессивных элементов, способных производить

определенный прагматический эффект, тем более в нём реализуется языковая функция воздействия, тем больше данный текст продвигается к «левой» границе функционального регистра публицистики, характеризующейся переориентацией языковой функции общения на языковую функцию воздействия. Тексты, находящиеся на границах регистра, обнаруживают схожие черты с текстами интеллективного и официально-делового стилей и стиля художественной беллетристики соответственно, и могут рассматриваться как «переходные» от одного функционального регистра к другому. Анализируемый языковой материал занимает центральное положение, как и большинство прочих газетных жанров, в системе публицистического стиля. Средства стандартизированности играют в нём «равновеликую» роль со средствами создания экспрессивности. Последние были достаточно подробно освещены при анализе языковой функции воздействия. Кратко суммируя вышесказанное, можно сделать вывод о том, что в текстах подобного рода наиболее часто встречающимися средствами создания экспрессивности являются: стилистически-маркированные единицы, метафора, метонимия и средства парадигматического синтаксиса.

Подробнее следует остановиться на средствах создания стандартизированности. Во-первых, это стандартизированная структура газетного сообщения. Например, однотипный характер английских газетных заголовков, характеризующихся:

а) глагольностью – ключевым словом в них в большинстве случаев является глагол, а заголовок в целом передаёт действие (в отличие от русских газетных заголовков, в которых ключевым словом, как правило, является существительное, а заголовок в целом характеризуется номинативностью). Данное обстоятельство прагматического характера обуславливает перевод заголовка “VETERAN HERCULES SINGS REQUIEM” на русский язык как «РЕКВИЕМ ПО ВЕТЕРАНУ». Опущение элемента «Геркулес» в переводе также обусловлено прагматикой. Вполне очевидно, что русский читатель вряд ли разбирается в классификации военно-воздушных судов BBC Канады и перевод «РЕКВИЕМ ПО ВЕТЕРАНУ ГЕРКУЛЕСУ» или что-то подобное создаст лишь дополнительные сложности в восприятии и декодировании исходной информации адресатом текста;

б) краткостью, сжатостью, лаконичностью, абсолютным доминированием форм Present и Past Indefinite над прочими видовременными формами, опущением глаголов-связок и вспомогательных глаголов, использованием инфинитива с частицей to для выражения будущего времени;

в) многоступенчатостью. Так, анализируемый материал сопровождается, фактически, двумя заголовками: “VETERAN HERCULES SINGS REQUIEM” и «Oldest aircraft of its kind still in service anywhere». Подобное положение дел типично для языка англоязычных печатных СМИ, в которых традиционно выделяются несколько типов заголовков: banner (баннерный, рекламный заголовок, расположенный зачастую перед названием издания, призванный привлечь читателя к публикуемым материалам), headline (основной заголовок статьи), lead (подзаголовок поясняющего, уточняющего характера) и пр.

К проявлениям стандартизированности в газетном тексте также относятся его традиционное построение и особый характер оформления абзацев. В английском газетном тексте каждое новое предложение, как правило, начинается с красной строки, что создаёт дополнительные трудности при переводе на русский язык, где деление текста на абзацы базируется на смысловом единстве излагаемого материала. Таким образом, при переводе текста следует применять приёмы парцелляции и объединения фрагментов текста в единое целое, учитывая ту традицию оформления аналогичного текста, которая сложилась в языке отечественных СМИ.

Важным показателем стандартизированности газетного текста также являются различные проявления языкового стандарта: а) атрибутивные группы – 90 G-model C-130s, U. S. Air Force, CC-130 Hercules transport planes, first coalition aircraft, б) различного рода устойчивые клишированные выражения общественно-политической тематики - Vietnam War, humanitarian aid, в) общелингвистическая и газетная фразеология.

Далее перейдём к рассмотрению структурных и содержательных категорий текста. Структурные категории представляют признаки структуры текста. Как уже отмечалось выше, структурные категории в анализируемом тексте представлены заголовком и традиционным для английской прессы построением и оформлением текста: вводный абзац (зачин) –

развитие сюжета (основная часть) – кульминация – заключительный абзац (развязка).

При анализе содержательных категорий следует остановиться, главным образом, на категориях ИНФОРМАТИВНОСТИ, МОДАЛЬНОСТИ и ИНТЕНЦИОНАЛЬНОСТИ-АКЦЕПТАБЕЛЬНОСТИ.

Категория информативность описывает доминирующую вид информации: содержательно-фактуальной, содержательно-концептуальной или содержательно-подтекстовой. В анализируемом тексте на первый план выходит содержательно-фактуальная информация (информация о фактах, событиях, на языковом уровне ей в первую очередь соответствует вся прецизионная информация (антропонимические и топонимические обозначения – Canadian, Hercules, Sudan, Yugoslavia, Colin MacDonald, и т.п., числовые обозначения – 40 years, 20,816 flights, 1992, 45,000 hours, и т.п., наименования должностей, званий и т.п. – Warrant Officer, Sergeant, модификационные обозначения - 90 G-model C-130s, CC-130 Hercules transport planes, наименования различных общественных институтов, инстанций - U. S. Air Force, Cabinet, Lockheed's marietta, Ga., и т.п.). При выработке переводческой стратегии переводчик должен обращать внимание на максимально осторожный, бережный перевод единиц подобного рода, нацеленный на их сохранение в переводе, по возможности, без каких-либо модификаций их оригинального значения.

Кроме содержательно-фактуальной в тексте в известной мере присутствует и содержательно-концептуальная информация, демонстрирующая авторскую оценку описываемых фактов, напрямую соотносящаяся с рассмотренной выше языковой функцией воздействия. Называя самолёт «long-suffering», а перекрёстный огонь между Сербской и Боснийской сторонами «duel», автор показывает, в первую очередь, собственное отношение к излагаемым фактам. При выработке переводческой стратегии для передачи части содержания текста оригинала, соотносящегося с концептуальной информацией, переводчик будет более свободен в выборе переводческих технологий, нежели в случае с переводом фактуального содержания. Базовым принципом здесь будет являться требование передачи «чувства-настроения» автора текста, а не буквальных языковых средств его создания.

Категория модальности подразделяется на ОБЪЕКТИВНУЮ модальность (отношение текста к действительности) и СУБЪЕКТИВНУЮ модальность (отношение автора к описываемым событиям). Упомянутые выше факты позволяют сделать однозначный вывод о том, что текст напрямую отражает действительность, но под углом зрения своего автора. Именно передача субъективно-авторской модальности должна занять важное место при выработке стратегии перевода.

Парная содержательная категория ИНТЕНЦИОНАЛЬНОСТИ – АКЦЕПТАБЕЛЬНОСТИ предполагает анализ всех средств, которые задействует автор текста для реализации своих коммуникативных намерений (интенциональность), и способностей адресата текста адекватно воспринять, декодировать авторский посыл, демонстрируя эффект восприятия, на который рассчитывает создатель исходного текста (акцептабельность).

Сложный языковой анализ подобного типа с позиций теории и практики перевода будет проделан нами в дальнейшем при описании случаев применения переводческих трансформаций и при решении частных проблем перевода анализируемого языкового материала.

Всё сказанное выше позволяет нам установить принципиальные параметры переводческой стратегии, применимые к данному тексту.

При переводе данного текста в равной мере могут быть применены как ситуативная (передача общего смысла), так и семантико-трансформационная (передача буквальных значений единиц-компонентов) модели перевода.

Ограничения при выборе переводческих технологий будут связаны с передачей части содержания оригинала, соотносящегося с переводом фактуальной информации, в остальном, при передаче оставшегося содержания текста переводчик будет относительно свободен в выборе переводческих технологий, относясь к переводу как к эвристическому процессу, и исходя из основных требований техники перевода.

Приоритетами в передаче содержания исходного текста будут являться: 1) максимально полная, близкая по возможности к оригиналу передача прецизионной информации, 2) сохранение

общефактуальной (событийной информации), 3) перевод различных средств создания стандартизированности и экспрессивности.

Очевидными трудностями при переводе этого текста будут: 1) имитация стиля, 2) перевод безэквивалентной прецизионной лексики, 3) перевод атрибутивных групп, 4) перевод заголовка, 5) нахождение соответствия структуре газетного текста в переводе, 6) перевод средств создания экспрессивности.

Библиографический список

1. Naida, E. Science of translation / E. Naida // Language. – 1969. – T.45. – №3. – С. 11-21.
2. Naida, E. The theory and practice of translation / E. Naida, C. Taber. – Leiden, 1969. – 576 p.
3. Швейцер, А. Д. Перевод и лингвистика / А. Д. Швейцер. – Москва: Военное изд-во МО СССР, 1973. – 280 с.
4. Виноградов, В. В. Проблемы русской стилистики / В. В. Виноградов. – Москва, 1981. – 120 с.
5. Ахманова, О. С. Очерки по общей и русской лексикологии / О. С Ахманова. – Москва, 1957. – 294 с.

Сведения об авторе

Фёдоров Виталий Викторович
кандидат филологических наук, доцент,
зав. кафедрой перевода и переводоведения
КамГУ имени Витуса Беринга
E-mail: vvfyodorov@mail.ru

ХУДОЖЕСТВЕННЫЙ ТЕКСТ НА ПЕРЕСЕЧЕНИИ КУЛЬТУР

СТРУКТУРА ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА И МЕТОДЫ ЛИНГВИСТИЧЕСКОГО АНАЛИЗА

Л.Н. Лунькова

Коломенский государственный педагогический институт, Коломна

В статье представлены основные подходы к категоризации художественного текста как одного из типов текста. В зависимость от представления о художественном тексте в системе языка ставятся его структура и единицы. Лингвистический анализ текста рассматривается как комплексное многоаспектное филологическое изучение художественного текста, в основу которого кладётся категория образа автора.

Ключевые слова: художественный текст, структура текста, лингвистический анализ текста, категория образа автора.

The literary text structure and the methods of linguistic analysis
Larisa Lunkova

The article introduces the basic approach to the definition of a literary text as a type of texts. The structure and the elements of a literary text are put into the dependence of the particular definition. The linguistic text analysis is presented as a complex multidimensional philological study of a literary text where the category of the author is the starting point of such an analysis.

Key words: literary text, structure of a text, linguistic text analysis, category of the author.

Изучение специфики и структуры художественного текста восходит к античности и исторически основано на восприятии его как произведения искусства, о чем можно прочесть еще у Аристотеля: «если у языка есть один-единственный способ

наверняка стать произведением искусства, то способ этот, безусловно, вымысел» [1]. На основании подобных концепций некоторые исследователи (Ж. Женнет) предлагаю две группы критериев определения художественного текста: *функциональный критерий* и *функциональный критерий*. Первый определяет художественный текст как текст, в котором создается вымышленный мир, замкнутый в себе и независимый от реальности. Второй критерий предполагает, что «реализация поэтической функции придает тексту статус художественного» [2].

Далее, тем не менее, необходимо определить позицию, с которой логично обсуждать основные свойства художественного текста. По мнению В.А. Лукина, ею становится позиция наблюдателя. Это, по определению исследователя, «получатель, пытающийся рефлектировать, рассматривающий текст с учетом своей позиции относительно текста» [3]. Предпочтительность такой позиции объясняется тем, что охват анализируемого пространства становится, по крайней мере, на один ярус выше.

Таким образом, занимая подобную позицию наблюдателя, мы можем определить, что мы будем понимать под художественным текстом в данной работе. В работе 1991 г. *Текст и его восприятие* М.Л. Мурзин и А.С. Штерн предлагают очень яркое и образное размышление о природе художественного текста и его отличии от других типов текста. На первый план исследователи выводят «художника слова» со своей философией и пониманием мира, а также ситуацию как общую идею автора о мире [4].

Созвучное понимание художественного текста предложено В.П. Беляниным, где «художественный текст представляет собой личностную интерпретацию действительности» [5].

Таким образом, в рамках данных представлений нельзя не расставить определенные акценты. Это, в первую очередь, неоспоримая роль автора со своей философией и пониманием мира, а также, безусловно, эмоциональность, эстетика и образность. Вот, на наш взгляд, черты, безусловно характеризующие текст как художественный. Вторично можно также говорить и о коммуникативной направленности как свойстве художественного текста, поскольку зачастую это текст, созданный с целью самовыражения.

В зависимости от представления о художественном тексте в системе языка будет находиться и представление о его структуре и единицах этой структуры. Говорить о структуре художественного текста, подразумевающей иерархию и переход с одного уровня содержательности на другой можно, прежде всего, в рамках одной школы, из числа изучавших язык художественной литературы – Виноградовской. Исследователи, придерживающиеся такой позиции (например, Л.А. Новиков, А.И. Горшков, Н.А. Николина, Н.А. Кожевникова), выделяют в структуре художественного текста *идейно-эстетический, жанрово-композиционный и языковой* уровни. Однако, в сущности, подобные модели структуры можно обнаружить и у многих других исследователей художественного текста (А.А. Потебня, М.М. Бахтин, В.П. Григорьев и др.). Идейно-эстетический уровень – это воплощённое в тексте в соответствии с авторским замыслом содержание литературного произведения как результат эстетического освоения изображаемой действительности [6].

Большие возможности для изучения структуры художественного текста открывает понятие текстового семантического поля (ТСП), предложенное Л.А. Новиковым. Семантика и структура ТСП как контекстуально обусловленные оказываются более подвижными и менее определёнными, чем в языковом семантическом поле. Общим (инвариантным) значением ТСП, то есть его ядром, является тема ТСП, которая обычно представляет собой синтез ряда подтем. Само ТСП выступает как развивающаяся композиционно-речевая структура. Л.А. Новиков особо подчёркивал, что ТСП «организуется категорией автора как целенаправленная система, в которой подчас разнородные элементы становятся внутренне единым выражением идейно-эстетического смысла» и указывал на то, что «функционирование языковых единиц обнаруживает текстовые структуры, соотносительные с языковыми полями, но обладающие в силу своего характера (погружения в текст и контекстуального преобразования) определённой спецификой» [7].

В качестве основных элементов, характеризующих структуру текста, могут выступать ключевые знаки, т.е. сильные позиции текста, определяющие конфигурацию семантического пространства текста. Кореферентные элементы выступают в тексте как мерило

его связности, обращенности к определенной теме, к определенному смысловому ядру [8].

Ключевые знаки (ключевые слова) определяются также с помощью терминов *опорный элемент* (В.В. Одинцов), *ключевой элемент* (А.В. Пузырёв), *смысловые вехи* (А.Н. Соколов), *смысловые опорные пункты* (А.А. Смирнов), *смысловые ядра* (А.Р. Лурия) и т.п. Ключевые знаки выражают некоторый общий смысл, свёртывают информацию, заключённую в тексте, сигнализируют о смысле целого текста. «И чем в большей мере некий знак приближается по своему объёму и свойствам к целому тексту, тем больше оснований расценивать его как ключевой относительно обрамляющего (материнского) текста». При этом «восприятие слова как ключевого всегда ретроспективно, ибо происходит с опорой на целый текст» [9]. Существуют также исследования различных трактовок понятий *символ* и *ключевое слово* в художественном тексте [10].

Тем не менее, необходимо отличать от ключевых слов сильные позиции текста, поскольку последние с самого начала служат уточнению интерпретации текста. В некоторых случаях они могут быть известны получателю до анализа текста, например, заглавие, эпиграф. Сильная позиция в подавляющем большинстве случаев не может быть повторена в тексте, что также отличает её от ключевого слова. Она обладает большей степенью общности и может быть самопонятна. Сильная позиция всегда выражается формально, занимая тот или иной участок линейного пространства текста. Ключевой же знак может быть вторичным, возникающим в ходе реализации внутритекстовых процессов.

В.В. Одинцов в качестве основных единиц структуры текста называет категории содержания (тему, материал, идею) и категории формы (композицию, язык, приёмы), объединяемые сюжетом [11].

А.И. Горшков преобразует и дополняет схему В.В. Одинцова, выделяя в структуре текста план содержания, к которому относятся тема, идея, материал действительности и план выражения, включающий языковой материал, словесные ряды и композицию. Вершиной структуры художественного текста является образ автора. А.И. Горшков подробно останавливается на анализе свойств словесного ряда как основного средства создания цельной композиции текста [12].

Структуру художественного текста можно попытаться проанализировать динамически. В.А. Лукин полагает, что в отношении текста автор и интерпретатор движутся в противоположных направлениях: автор – от нелинейного и умозрительного замысла к линейной и материальной форме текста, интерпретатор – от линейной формы воспринимаемого им текста к его возможной и всегда нелинейной организованной структуре. Таким образом, по В.А. Лукину, «структура – это теоретическое пространство, создаваемое интерпретатором на материале линейной формы текста, в котором получает объяснение принцип его организации» [13].

Неединственность интерпретации возникает как результат неединственности интерпретативной стратегии, приводящей к коммуникативному результату, однако в настоящей работе сразу оговоримся: допускается, что разные интерпретации обладают и разной глубиной, и разной степенью информативности не в рамках соотношения «текст – конкретный интерпретатор», а в рамках соотношения «текст – максимально соответствующий коду текста культурный код».

По справедливому замечанию Л.А. Новикова, термину *лингвистический анализ художественного текста* придается широкое значение: к компетенции лингвистики отнесено изучение эстетической функции языка как первоэлемента литературы, а также рассмотрение композиционной структуры художественных произведений. В результате появления новой интегральной дисциплины *лингвистический анализ текста* (в некоторых исследованиях, например, Л.Г. Бабенко, – *филологический анализ текста*) все более очевидным становится то, что одностороннего анализа текста не может быть.

Для лингвистического анализа художественного текста характерны следующие принципы:

- 1) комплексное (целостное) рассмотрение художественного текста со стороны его идейного содержания, образов и языка;
- 2) конкретно-исторический подход к толкованию литературного произведения, разграничение в тексте фактов нормативных, свойственных современному словоупотреблению, и различных отклонений от нормы;

- 3) понимание поэтического языка как особой формы эстетического освоения действительности, как активного средства создания художественного обобщения;
- 4) учёт активной роли читателя (интерпретатора текста) в процессе восприятия литературного произведения;
- 5) наличие разных подходов к толкованию текста, различных вариантов анализа.

По мнению Л.А. Новикова, «особого внимания заслуживает вопрос о контекстуальном смысле слова в языке художественного произведения», так как слово, «наделённое особой эстетической функцией, часто неповторимо по своему употреблению, индивидуально. Поэтому раскрытие контекстуального значения, эстетической значимости языковых единиц – одна из важнейших и вместе с тем самых трудных задач» [14]. Собственно говоря, вопросы лексической семантики в поэтическом тексте дали толчок всему развитию русской лингвистической поэтики от А.А. Потебни, Б.А. Ларина, Л.П. Якубинского, Г.О. Винокура.

В практике изучения текстов художественных произведений встречаются три основных типа анализа: лингвистический комментарий, лингвостилистический анализ и целостный многоаспектный анализ (с позиций центральной категории - образа автора).

Главная задача лингвистического комментария и его основной приём – словарное или подстрочное разъяснение непонятных, малоупотребительных, устарелых, специальных слов и выражений, грамматических явлений и других подобных фактов языка.

Главная задача лингвостилистического анализа – изучение изобразительных средств художественного текста, того эстетического эффекта, который даёт их синтез. Основной приём здесь – поиск синтезирующего начала в средствах речевой изобразительности, а также исследование тропов и фигур, используемых автором для поэтического воплощения замысла произведения.

Целостный лингвистический анализ текста имеет своей задачей комплексное многоаспектное филологическое изучение художественного текста. Основным приёмом этого анализа является исследование текста путём раскрытия его образной поэтической структуры в тесном единстве с идейным содержанием и системой

языковых изобразительных средств. В основу такого синтезирующего анализа кладётся категория образа автора. Этот анализ немыслим без раскрытия поэтической (композиционной) структуры текста, системы образов в их сюжетном развитии как выражения идейного замысла произведения, особенностей его жанра, эстетических функций словесных образов в их взаимной связи и обусловленности.

Библиографический список

1. Лукин, В.А. Художественный текст: Основы лингвистической теории. Аналитический минимум / В.А. Лукин. – М.: Издательство «Ось-89», 2005. – С. 320.
2. Там же. С.323.
3. Там же.
4. Бабенко, Л.Г. Лингвистический анализ художественного текста. Теория и практика: Учебник; Практикум / Л.Г.Бабенко, Ю.В.Казарин. – 5-е изд. – М.: Флинта Наука, 2008. – С. 266-267.
5. Белянин, В.П. Основы психолингвистической диагностики: Модели мира в литературе / В.П. Белянин. – М.: Флинта, 2000. – С.55.
6. Новиков, Л.А. Художественный текст и его анализ / Л.А. Новиков. – М.: УРСС, 2003. – С. 16-17.
7. Новиков, Л.А. Избранные труды. Эстетические аспекты языка / Л.А. Новиков. – М.: Изд-во РУДН, 2001. – С. 554-570, 557, 559.
8. Новиков, Л.А. Семантика русского языка / Л.А. Новиков. – М.: Высшая школа, 1982. – 271 с.
9. Лукин, В.А. Художественный текст: Основы лингвистической теории и элементы анализа / В.А. Лукин. – М.: Издательство «Ось-89», 1999. – С. 84-85.
10. Кухаренко, В.А. Семантическая структура ключевых и тематических слов целого художественного текста / В.А. Кухаренко // Лексическое значение в системе языка и в тексте. – Волгоград, 1985. – С. 100.
11. Одинцов, В.В. Стилистика текста / В.В. Одинцов. - М.: Наука, 1980. - С.43.
12. Горшков, А.И. Русская стилистика / А.И. Горшков. – М.: Астрель-АСТ, 2001. – С.247.
13. Лукин, В.А. Художественный текст: Основы лингвистической теории и элементы анализа / В.А. Лукин. – М.: Издательство «Ось-89», 1999. – С.89-90.

14. Новиков, Л.А. Художественный текст и его анализ / Л.А. Новиков. – М.: УРСС, 2003. – С. 21-22.

Сведения об авторе

Лунькова Лариса Николаевна
кандидат филологических наук,
доцент кафедры английского языка КГПИ
E-mail: loralu@rambler.ru

**ДИАЛОГ КУЛЬТУР В ПРОИЗВЕДЕНИЯХ В.В.НАБОКОВА
«ПОДВИГ», «ПОДЛИННАЯ ЖИЗНЬ СЕБАСТЬЯНА НАЙТА»,
«ДРУГИЕ БЕРЕГА»**

М.В. Матвеева

*Арзамасский государственный педагогический институт
им. А. П. Гайдара, г. Арзамас Нижегородской обл.*

Предметом анализа в статье выступают автобиография В.В.Набокова «Другие берега», романы «Подлинная жизнь Себастьяна Найта» и «Подвиг». Особенностью произведений является диалог русской и английской культур, который проявляется в жизни персонажей и писателя на разных уровнях, а также в языковом содержании произведений.

Ключевые слова: диалог культур, русская культура, английская культура, жизнь персонажей, жизнь писателя.

The dialogue of cultures in the works of V. Nabokov “The Deed”, “The Real Life of Sebastian Knight”, “Speak, Memory”
Maria Matveeva

The objects of analysis of the article are the autobiography of V.V.Nabokov “Speak, Memory”, novels “The Real Life of Sebastian Knight”, “The Deed”. The characteristic feature of these works is the dialogue of Russian and English cultures that is shown in the lives of the writer and his personages on different levels and in the linguistic content of the works.

Key words: dialogue of cultures, Russian culture, English culture, live of personages, live of the writer.

Классик мировой литературы В.В.Набоков большую часть жизни прожил вне России, будучи вынужденным эмигрировать из страны после революции 1917 года сначала в Крым, потом в Берлин, а после начала Второй мировой войны в Америку. В отрочестве он учился в престижном по тем временам Тенишевском училище Санкт-Петербурга, а после отъезда из страны поступил в

Тринити-колледж Кембриджа. В Америке Набоков преподавал в различных колледжах русскую литературу, свои работы писал на русском и английском языках. Он знал, кроме русского и английского, еще немецкий и французский языки. Эта смесь стран, городов, традиций, языков и культур удивительна и стала неотъемлемой частью произведений писателя, их отличительной чертой, той особенностью, которая позволяет творчеству Набокова занять свою нишу в мировой литературе. В данной статье мы сосредоточимся на этом аспекте творчества загадочного и уникального писателя-билингва В.В.Набокова.

Предметом нашего анализа станут автобиография «Другие берега» (1954 г.) и романы «Подлинная жизнь Себастьяна Найта» (был написан в 1938–1939 гг. и опубликован в США в 1941 г.) и «Подвиг» (1931–1932). Во всех трех произведениях прослеживается диалог культур – русской и английской.

Следует отметить, что сюжеты произведений Набокова переплетены друг с другом. Часто события одного романа завершаются лишь в другой работе. Произведения тем или иным образом ссылаются друг на друга, в них содержатся намеки на ранее написанные работы, часто на реальных людей, окружавших писателя в тот или иной временной промежуток, или из жизни самого автора. Иногда это переплетение становится таким тесным, что трудно разобрать, говорит Набоков о персонаже или вспоминается ему что-то, пережитое им самим. Такую связь воспоминаний и фантазии автора мы увидим при анализе произведений и в этой статье.

Мы считаем, что судьба Набокова как человека-космополита, воспитанного на границе двух культур – русской и английской, – была предопределена уже при его рождении. Родившись в семье, любившей все английское, начиная с мыла и бисквитов и заканчивая книгами, в семье, где дети начали говорить по-английски раньше, чем по-русски, Набоков с самого раннего детства, вероятно, ощущал свою принадлежность сразу к двум странам. В автобиографии «Другие берега» он пишет: «В обиходе таких семей как наша была ... склонность ко всему английскому... Дегтярное лондонское мыло...было скользким участником ежеутренних обливаний, для которых служили раскладные резиновые ванны - тоже из Англии... За брекфастом яркий

паточный сироп, *golden syrup*, наматывался... на ложку, а оттуда сползал змеей на деревенским маслом намазанный русский черный хлеб. Зубы мы чистили лондонской пастой... Бесконечная череда удобных, добротных изделий да ... вещи для разных игр, да снедь текли к нам из Английского Магазина на Невском... Эдемский сад мне представлялся британской колонией» [1. С. 80]. В приведенной выше цитате мы можем видеть сочетание русских и английских вещей и выражений: яркий паточный сироп, *golden syrup*, деревенским маслом намазанный русский черный хлеб, брекфаст.

Конечно, такая ситуация в семье была создана родителями-англоманами. В романе «Подвиг» он пишет о матери главного героя романа Мартына Эдельвейса: «В Петербурге она слыла англоманкой и славу эту любила, красноречиво говорила о бойскаутах, о Киплинге...» [2. С. 18]. И в «Подвиге» мы встречаем упоминание об этих двух вещах из детства автора: Мартын получает английский бисквит перед сном и чистит зубы английской зубной пастой с надписью: «улучшить вкус мы не могли, а потому улучшили тубочку» [2. С. 15]. Описывая свой день, Набоков говорит, что с утра ему нужно было выкупаться, одеться, побрекфастать, а вечером, когда его укладывали спать, он поднимался с закрытыми глазами по лестнице: «Step» (ступенька), - приговаривала мать, медленно ведя меня вверх» [2. С. 24]. Немного позже мы узнаем, что автор любил кататься на велосипедах, и в своем повествовании он упоминает «старый Эн菲尔д и новый Свифт», и в романе «Подвиг» мать Мартына каталась на Эн菲尔де. В приведенных примерах отчетливо видно, как в обыденной жизни русской семьи появляется сначала через очень простые вещи и каждодневные занятия английская культура.

Первыми книгами В.В. Набокова стали английские легенды о короле Артуре и его доблестных рыцарях: «...мать, в гостиной, читает мне английскую сказку перед сном. Подбираясь к страшному месту, где Тристана ждет за холмом ... опасность, она замедляет чтение, многозначительно разделяя слова...» [1. С. 52]. А в романе «Подвиг» он напишет о матери Мартына «...русскую сказку Софья Дмитриевна находила аляповатой, злой и убогой, русскую песню - бессмысленной, русскую загадку - дурацкой и плохо верила в пушкинскую няню, говоря, что поэт ее сам выдумал вместе с ее побасками, спицами и тоской» [2. С. 37], как бы делясь со своим

героем этой чертой матери и любимыми книгами детства. Также в автобиографии «Другие берега» встречаются упоминания о лондонском издании Майн Рида, об английском журнале, который выписывала одна из гувернанток, мисс Норкот, и об английских энтомологических журналах, которые писатель читал позже, повзрослев. Вслед за автором и его герой Себастьян Найт на одной из страниц романа листает английский журнал «Чамз».

Великолепное образование, которое получил Набоков, несло нечто и от англомана-отца. Он едва ли не ранее начал говорить на языке Шекспира, чем на языке Пушкина. Так, отец внезапно для себя обнаружил, что мальчик, легко читавший и писавший по-английски, русской азбуки не знает и, кроме таких слов как «какао», ничего прочесть не может, и ему срочно наняли учителя русского языка. В книге «Другие берега» Набоков предлагает нам такое воспоминание, в котором мы четко видим смешение слов разного языка в его детском сознании: «Вижу...картину: карабкаюсь лягушкой по мокрым, черным приморским скалам,...я твержу...простое английское слово «чайлдхуд» (детство);...другие «худ»ы к нему присоединяются в моем маленьком, переполненном и кипящем мозгу – «Робин Худ», и «Литль Ред Райдинг Худ» (Красная Шапочка), и бурый қуколь («худ») горбуньи-феи» [1. С. 85].

Читать автор научился по-английски раньше, чем по-русски. «Я научился читать по-английски раньше, чем по-русски; некоторая ...брезгливость произношения в разговорном русском языке сохранилась у меня и по сей день (помню при первой встрече, в 1945, что ли году, в Америке, биолог Добжанский наивно мне заметил: "А здорово, батенька, вы позабыли родную речь")» [1. С. 86].

И даже молился он по-английски: «...Стоя коленями на подушке...я без мысли говорил английскую молитву для детей, предлагавшую ...кому Иисусу благословить малого дитятю. В соединении с православной иконкой в головах, на которой виднелся смуглый святой в прорези темной фольги, все это составляло довольно поэтическую смесь...» [1. С. 88]. Так и Мартын сначала произносил коротенькую молитву по-английски – «Иисусе нежный и кроткий, услышь маленького ребенка», - а затем: «Отче наш» по-

славянски, причем какого-то Якова мы оставляли должникам нашим» [2. С. 121].

Английское воспитание продолжили и укрепили «несоразмерно длинная череда английских бонн и гувернанток» и английские учителя, которые учили Набокова рисованию и музыке.

В «Подлинной жизни Себастьяна Найта» мы узнаем от биографа главного персонажа Гудмана о том, что, по его мнению, «мальчику навязали русское воспитание, несмотря на то, что он всегда чувствовал в своих жилах мощный ток английской крови и в свои более зрелые лета он с содроганием вспоминал бородачей-мужиков, иконы, бренчание балалаек – вместо здорового английского воспитания» [3. С. 24].

Мать и отец Набокова любили играть в теннис. «У отца сильная прямая подача в классическом стиле английских игроков того времени...он все справляется у меня и у брата...отзываются ли драйв у нас от кисти до самого плеча, как полагается» [1. С. 95], пишет он в «Других берегах» и наделяет любовью к этому виду спорта Мартына: «И с некоторым злорадством он расколошматил на теннисе каких-то ее молодых людей, а вечером накануне отъезда превосходно танцевал под гавайский плач граммофона тустана, которому научился еще в Средиземном море» [2. С. 143].

Рассказывая о своих детских и юношеских влюбленностях, он упоминает девочку-крестьянку Поленьку, которая в его глазах воплощала rus и Русь, видимо, имея в виду то, что его возышенные чувства к ней и ее идеальный образ в его сознании не соответствовали крестьянской реальности с тяжелой работой и запахом пота, уничтожившим его влюбленность.

В отрочестве Набоков обучался в Тенишевском училище, где влияние на него английской культуры впервые ощущалось им, вероятно, как нечто чуждое, поскольку: «Меня обвиняли в нежелании «приобщиться к среде», в надменном щегольстве французскими и английскими выражениями» [1. С. 99], и было очевидно различие между Набоковым и его сверстниками, воспитывавшимися в иной обстановке.

Немного позже, в 1919 году, автор прибывает в Англию, чтобы поступить в Тринити-колледж (Троицкий колледж). Так начинаются «кембриджские» годы его жизни, в которых также присутствовали проявления двух культур. На этот раз, однако,

Набоков оказался в пространстве английской культуры, а влияние русской культуры было ограничено лишь смутным присутствием в форме воспоминаний. Эти воспоминания, тем не менее, были подкреплены теми привычками и особенностями русской жизни, которые никак не давали возможности писателю и впоследствии его героям адаптироваться в новой обстановке, новом культурном пространстве. В автобиографии «Другие берега» он так пишет о первом дне своего пребывания в Кембридже: «Помню...день, когда с неловким чувством, чтоучаствую в каком-то ряженье, я в первый раз надел...плащ средневекового покроя и черный квадратный головной убор с кисточкой, чтобы представиться Гаррисону, моему "тютору", наставнику, следящему за успехами студента» [1. С. 107]. Студент-первокурсник чувствовал себя крайне неудобно, и это чувство как бы материализовалось, когда, войдя в комнату, он сказал «Моя фамилья» - и вступил в чайные принадлежности, стоявшие на ковре около...кресла Гаррисона... Так студенческий цикл моей жизни начался с неловкости, и этим предопределилась длинная серия неуклюжестей, ошибок и всякого рода неудач и глупостей, включая романтические, которые преследовали меня в продолжение трех-четырех последовавших лет» [1. С. 109].

Вслед за автором и его героями не слишком-то уютно чувствуют себя в новой жизненной ситуации. Так, Мартын по приезду в Англию не ощущал удовлетворения от этого события, так как в доме лондонских знакомых его семьи он ясно понимал, что выглядит нелепо со своими русскими привычками и русским акцентом. «Соня донимала его тем, что высмеивала его гардероб... Далее оказалось, что Мартын не привез халата, и, когда он по утрам шел в ванную, гордо закутанный в простыню, Соня говорила, что это ей напоминает ее двоюродных братьев и товарищей их, лицеистов, которые, гостя на даче, спали нагишом, ходили по утрам в простынях и гадили в саду... И английское произношение, которым Мартын тихо гордился, тоже послужило поводом для изысканно насмешливых поправок» [2. С. 159]. Даже для Себастьяна Найта поступление в Кембридже не было радостным, хотя он и был наполовину англичанин: «университетские годы... не были особенно счастливы...его поначалу буквально ошеломляла возможность видеть, обонять, осязать страну, к которой он издавна стремился... И когда он вступал в величаво нахмуренный Большой

Двор... Себастьян чувствовал, что он почему-то узнает каждое ощущение, – вездесущую вонь сырого дерна, древнюю гулкость каменных плит под каблуками, расплывчатые очертания темных каменных стен вверху – все...но было что-то еще, примешавшееся к нему, а там и возобладавшее» [3. С. 47]. Вероятно, герой осознавал где-то в глубине души, что наличие матери-англичанки и англофильское воспитание еще не делают его самого англичанином, так как та русская часть, которая в нем присутствовала, не давала этого сделать. Себастьян, по всей видимости, стремился слиться с общей массой, так: «Кто-то сказал ему, что жесткие уголки академической шапочки надлежит надломить, а то и вовсе изъять, оставив лишь квелую черную оболочку. Едва проделав это, он обнаружил, что впал в наихудшую “первокурсную” пошлость... И все-таки он изо всех сил старался стать образцовым первокурсником ... неспешно шагал зимними утрами в ванное заведение за углом ... завтракал в Холле овсянкой, серой и скучной, как небеса над Большим Двором, и апельсиновым джемом...влезал на свой “самокат” ... и ... катил в тот или этот лекционный зал...играл в “файвс”, ...а после пил чай с двумя-тремя друзьями...» [3. С. 59]. Это описание жизни Себастьяна в Кембридже является почти детальной передачей пребывания там и самого Набокова. В «Других берегах» он говорит об этом: «Апартаменты... поражали меня своим убожеством по сравнению с обстановкой моего русского детства, ибо...я, метя в Англию, рассчитывал попасть...назад, в красочное младенчество, которому именно Англия, ее языки, книги и вещи придавали нарядность и сказочность. Вместо этого был просиженный, пылью пахнущий диван, мещанские подушечки, тарелки на стене, раковины на камине, и, на видном месте, ветхая пианола с грыжей... В спальне...дуло, постель была как глетчер, в кувшине за ночь набирался лед, не было ни ванны, ни даже проточной воды; приходилось поэтому по утрам совершать унылое паломничество в ванное заведение при колледже... Не буду продолжать опись этих маскарадных впечатлений. Настоящая история моего пребывания в английском университете есть история моих потуг удержать Россию. У меня было чувство, что Кембридж и все его знаменитые особенности...не имеют сами по себе никакого значения, существуя только для того, чтобы обрамлять и подпирать мою невыносимую

ностальгию, ... и мучила мысль о том, сколько я пропустил в России» [1. С. 111]. В известном смысле и с существенными оговорками Себастьян Найт – alter ego самого Набокова. Чрезвычайно значимой оказывается тема не столько национального, сколько языкового самоопределения персонажа. Приняв фамилию своей матери-англичанки и со страстью предаваясь занятиям «записного» англичанина (катание на хэнсом-кэбе, прогулки в любую погоду без головного убора, несмотря на слабое здоровье и т.д.), Себастьян Найт одновременно выбирает определенный вариант судьбы, отчасти воплощенный в выборе языкового и культурного материала для построения здания своей прозы.

Русское и английское смешиваются в романе «Подлинная жизнь Себастьяна Найта» не только в происхождении главного героя и его воспитании, но и в том, что человек, который описывает Себастьяна, – его брат – русский.

Таким образом, проанализировав произведения В.В. Набокова «Подвиг», «Подлинная жизнь Себастьяна Найта» и «Другие берега», мы приходим к выводу, что во всех указанных работах присутствует диалог культур – русская и английская культуры вступают в тесное взаимодействие в жизни персонажей и самого писателя. Это взаимодействие проявляется на бытовом уровне (упоминание в произведениях наряду с русскими английскими вещей, продуктов, занятий и развлечений); в плане воспитания (русские дети воспитывались английскими гувернантками и гувернерами, читали английскую литературу, обучались в русских и английских учебных заведениях); в области чувств (полюбив русскую девушку, Набоков разочаровался в ней, так как она не соответствовала его представлениям о предмете восхищения, созданном западными идеалами); в языковом содержании произведений (герои не только разговаривают, читают и думают на русском и английском языках, но автор даже использует калькированные выражения, а иногда и приводит полностью английские для обозначения русских предметов и явлений). Обозначенная тема представляет несомненный интерес для дальнейших исследований и будет обязательно продолжена в наших дальнейших разработках.

Библиографический список

1. Набоков, В. Другие берега: Сборник / В. Набоков. – М.: Художественная литература, 1991. – 131 с.
2. Набоков В. Подвиг: Роман / В. Набоков. – СПб.: Издательский дом «Азбука-классика», 2007. – 288 с.
3. Набоков В. Истинная жизнь Севастьяна Найта. – СПб.: Издательский дом «Азбука-классика», 2008. – 352 с.

Сведения об авторе

Матвеева Мария Валентиновна
ассистент кафедры теории, практики и методики преподавания
английского языка АГПИ им. А.П. Гайдара
607220 Нижегородская обл., г. Арзамас, ул. Карла Маркса, д.36
E-mail: matveevamariya@mail.ru

ЛЕЙТМОТИВНАЯ СТРУКТУРА В РАССКАЗЕ ЕВГЕНИЯ ЗАМЯТИНА «ПЕЩЕРА»

Мун Чжун Ил

Университет иностранных языков Хангук, Сеул, Южная Корея

В настоящей статье определяется лейтмотивное содержание и выявляются ключевые образы в рассказе Е. Замятин «Пещера». Само название рассказа изначально подталкивает к выдвижению на передний план образов пещеры, каменного века, ледникового периода, периода оледенения. Однако данный метафорический ряд оказывается значительно более сложным, нежели первоначально предполагаемый.

Ключевые слова: лейтмотив, метафорический ряд, символический характер, гротесковый стиль.

**The leightmotives structure in short story by Evgeny Zamyatin “The Cave”
Moon Joon Il**

The article is focused on the key description of images as well as on determining the leightmotives, the major and repeated themes, depicted by Evgeny Zamyatin in his short story “The Cave”. Thought the title of the story puts on the forefront the images of “a cave” and of “the stone and ice age”, the actual metaphoric chain of images turns out to be of a more complicated character.

Key words: leightmotives, metaphoric chain, symbolic character, grotesque style.

Сатирическое произведение «Пещера» Евгений Замятин написал в 1920 году. Ко времени выхода рассказа автор имел уже высокий авторитет как литературный теоретик и прозаик, он оказывал значительное влияние на младшее поколение русских писателей сложного периода, который он считал находящимся в состоянии энтропии, существенной неопределенности и хаотичности. Эпоху военного коммунизма он сравнивает с доисторическим, пещерным периодом развития человечества и отражает это метафорически в фантастически отстраненном, доходящем до гротеска стиле своих произведений.

Евгений Замятин принадлежит к писателям, для которых характерен условный тип изображения окружающего мира. Такой подход становится особенно очевидным в тех произведениях, где фокусом изображения является реальная действительность. Последняя, однако, деформируется, приобретает символический характер и становится основанием для постановки общефилософских проблем. Необходимо отметить, что в своих произведениях и, в частности, в рассказах, Е. Замятин показывает свой собственный мифический мир, широко используя символику, своеобразно синтезируя реальность и фантастику. При этом он столь же широко использует и традиционные литературные элементы.

Рассказ «Пещера» является одним из произведений, в котором метафоры, определяющие пространственно-временные отношения, специфика реализации самих метафор, их превращение в лейтмотивы, создают символический подтекст, отстраняющийся от конкретно-исторических обстоятельств и придающий им глобальный символический смысл.

В рассказе «Пещера» одновременно с отражением реальных и трудных условий послереволюционной жизни в России присутствует явная символика и задается мифологическая структура. Временем действия становится 1919 год и каменный век. Временем года – зима и ледниковый период. Изображается новое состояние жизни, которая совершила движение вспять – к каменному веку. В рассказе задается аллюзия на период, в котором жили мамонты. Однако эта тема не имеет четкой выраженности. Понятно лишь одно, что время года – зима: *Одно ясно: зима. И надо покрепче стиснуть зубы, чтобы не стучали: и надо щепать дерево каменным топором.*

Пространственно-временные отношения выступают в этом рассказе как одна из главных метафор, с помощью которой удивительным образом воссоздаются реалии периода военного коммунизма. Петербург оказывается возвращенным к каменному веку, к ледниковому периоду.

Символы пещеры и ледникового периода, равно как и производные от них, являются чрезвычайно важными элементами в контексте рассказа. Однако сами они порождены другим образом,

обладающим более широким символическим смыслом и порождающим более широкий круг лейтмотивов.

Замятин употребляет образ льда как символ энтропии, неподвижности. Образ льда связан в этом тексте не только с мыслью об обратном ходе истории, он выступает как знак гибели чего-то большего – как знак гибели личности и цивилизации. В пещерном Петербурге нет места наследию вчерашней петербургской цивилизации. Город умирает, умирает культура на уровне отношений между петербургскими гражданами; жестокие революционные волны уничтожают в человеке личность. Остается только элементарная борьба за существование, за выживание: *Дальше отступать было некуда: тут надо было выдержать осаду – или умереть.*

В этом контексте хронотоп – зима, ночь, ледниковый период, умирающий город – становится важным элементом, символизирующим жестокость и безысходность исторического момента.

Метафора оледенения, гибели реализуется сюжетно. Ее развитие мотивируется тем, что холод вынуждает героев, Мартина Мартинича и Машу, переместиться из квартиры в комнату, что становится равнозначным перемещению из космоса цивилизации в микрокосмос дикости: *На Покров Мартин Мартинич и Маша заколотили кабинет; на Казанскую выбрались из столовой и забились в спальню.*

Они больше не нуждаются в книгах, которые символизируют духовную и культурную жизнь. Спальня становится пещерой героев. «Пещера» – это главная метафора, которая используется в рассказе. «Пещера» – это не только убежище Мартина Мартинича и Маши, это то, что замещает город Петербург, который превращается в рассказе в кошмарный мир страха и подозрений.

Введение образа пещеры позволяет «остранить» жизнь 1919 года. В самом начале рассказа нет прямого намека на город и персонажей. С помощью сжатых, часто эллиптических предложений, дается картина заснеженной бесплодной земли [1]: *Ледники, мамонты, пустыни. Ночные, черные, чем-то похожие на дома, скалы; в скалах пещеры. И неизвестно, кто трубит ночью на каменной тропинке между скал и, вынюхивая тропинку, раздувает белую снежную пыль; может быть, серохоботый мамонт; может*

быть, ветер; а может быть – ветер и есть ледяной рев какого-то мамонтейшего мамонта.

Во втором абзаце рассказа появляется упоминание о Петербурге и хронотоп принимает парадоксальный характер. Введение таких реалий, как мамонты, шкуры, клыки, выводит ситуацию из рамок собственно петербургских обстоятельств: *Между скал, где века назад был Петербург, ночами бродил серохоботый мамонт. И, завернутые в шкуры, в пальто, в одеяла, в лохмотья, – пещерные люди отступали из пещеры в пещеру.*

«Пещера» связана с понятием дикости. Это символ обратного хода истории, это обозначение пространства, в котором разрушаются отношения между людьми, между природой и человеком, между культурой и человеком. Для Мартина Мартыныча и Маши «пещера» становится местом, где разворачивается драма их борьбы с дикой природой за выживание. Но образ «пещеры» несет в себе и другое содержание. Это то место, куда человек уходит от мира, чтобы говорить со своей душой, с Богом. Место, где живут отшельники. Поэтому пещера выступает также как символ спасения. Однако этот символ у Замятиня существенно инвертирован. «Пещера» - это также и единственное место, где герои могут сохранить свою жизнь. Сохранение жизни, в свою очередь, оказывается сопряжено с утратой личности, со смертью духовной. Таким образом, комната, превращенная в пещеру, для героев свой микрокосмос. В центре их нового космоса существует «жадный пещерный бог»: *И в центре всей этой вселенной – бог: коротконогий, ржаво-рыжий приземистый, жадный пещерный бог: чугунная печка.*

Эта метафора участвует в дальнейшем развитии сюжета. Бог-печка требует от жителей пещеры постоянных жертв. Когда происходит жертвоприношение, тогда лжебог отвечает огненным чудом. В пещере временно наступает весна. Когда наступает времененная искусственная весна, жители пещеры могут вернуться в свою комнату, превратиться в жителей столицы, вспомнить прежнюю городскую цивилизацию: *Бог могуче гудел. В темной пещере – великое огненное чудо. Люди – Мартин Мартыныч и Маша – благоговейно, молча, благодарно простирали к нему руки. На один час – в пещере весна: на один час – скидывались звериные*

икуры, когти, клыки, и сквозь обледеневшую мозговую корку пробивались зеленые стебельки - мысли.

Этот момент усиливает трагедийность ситуации. Печка, которой пользуются люди, становится для них богом. Обратное отношение принадлежности символизирует суровые исторические условия. Зима / весна – опорные мотивы двух противостоящих друг другу хронотопов. Дальнейшее развитие мотива оледенения – пещеры – лжеспасения – лжебога – жертвоприношения – связано с историей кражи дров, которая выступает как символ утраты нравственных запретов. Этот хаотический мир напоминает Ноев Ковчег: *В пещерной Петербургской спальне было так же, как недавно в Ноевом ковчеге: потопно перепутанные чистые и нечистые твари.*

Потоп, Ноев ковчег – ключевые образы рассказа. Само название подталкивает к выдвижению на первый план мотивов «каменного века», «ледникового периода», «оледенения», «пещеры». Однако, как представляется, этот метафорический ряд является производным. Исходным для него служит образ потопа, скрытый в глубине текста.

Потоп – главная «производящая» метафора, в результате развития которой историческое событие получает осмысление. Потоп, с одной стороны, может быть признан как символ наказания, которое ниспослано Богом, с другой – как символ очищения. В рассказе Замятин потоп выступает как наказание. Используя символ потопа, Замятин дает понять, что пространство, которое потеряло свою культурную роль места обитания для городских жителей становится местом, где человек претерпевает наказание. Замятин передает хаотическое состояние после революционного мира, используя не прямое слово «переворот», а метафору потопа.

Но библейский образ воды, обрушившейся на землю, несет в себе мысль об очищении. Вода же, ставшая льдом, вызывает ассоциации лишь со смертью. Инвертирован у Замятина и образ Ноева ковчега. Пещера – таков современный Ноев ковчег. Идея спасения в этом контексте оборачивается идеей обреченности.

Таким образом, потоп – оледенение становится у Замятин не только символом наказания, но и знаком богооставленности. В мире, где отныне существуют глиняные люди, правит «жадный пещерный бог». Сначала божеству в качестве жертвы приносят

дрова и бумаги, но, в конце концов, Мартину Мартинычу приходится пожертвовать своей честью, нравственно умереть.

Потоп выступает не только как символ наказания, но и как знак разрыва – разрыва отношений между Богом и человечеством, разрыва между периодами до и после наводнения. Библейский символ «потоп» тесно связан с мотивом потерянного рая.

С образом потопа связан ряд образов, символизирующих не столько реальное прошлое героев (книги, Скрябин, рояль), сколько идею утраченного рая, с которым связаны мотивы весны (символично само имя героя), любви и бессмертия, «синеглазые дни», «зеленое небо», «вода – румяная», и Машина «синенькая комната», и «сололовиная трель звонков в коридоре».

После разрыва отношений между Богом и человечеством последнее потеряло свой рай. Теперь в новых жестоких условиях человечеством правят прагматические интересы, которые у Замятиня принимают облик печки. В этом мире перевернутых отношений правит «жадный пещерный бог». Замятин заставляет героев сделать попытку обрести утраченное, не меняя исходных условий, вымолив милость у нового божества. Но в условиях потопа–оледенения весна может быть лишь искусственной, а возвращение в рай – отречение от Бога.

Для Мартина Мартиныча и Маши в этом каменном веке единственной опорой оказываются воспоминания о прошлом. Воспоминания связывают их с потерянным раем допотопной поры. Поэтому с прошлым связано самое дорогое – любовь и бессмертное: *Март, а помнишь: моя синенькая комната, и пианино в чехле, и на пианино – деревянный конек–пепельница, и я играла, а ты подошел сзади.*

В воспоминаниях героев о прошлом мире, где правит духовность, возникает ощущение другого типа человеческой жизни. Именно прошлый мир является тем идеальным миром, который они недавно потеряли, куда они вечно хотят вернуться. Поэтому воспоминание окрашивается чувством бессмертия: *Вода – румяная, и мимо плывет последняя синяя льдина, похожая на гроб. И только смешно от гроба – потому что ведь мы – никогда не умрем. Помнишь?; И расколотый надвое, Мартин Мартиныч одной половиной видел бессмертного шарманщика, бессмертного деревянного конька, бессмертную льдину.*

Отсутствие страдания и вечная жизнь – это образы рая, живущие в памяти человечества. Человечество всегда сохраняет в памяти образ рая и золотого периода своей жизни и будет стремиться его вернуть. Потому что только в условиях рая человек может сохранить свою цельность. Страсть героев к воспоминаниям выступает как символ стремления человечества, даже оставленного Богом, вернуть утраченный рай, восстановить свою целостность, – Божие дуновение в глине.

С прошлым связано самое дорогое и «бессмертное»: «синеглазые дни», когда «зеленое небо», «вода – румяная», и Машина «синенькая комната», и «соловьиная трель звонков в коридоре». «В слове – и цвет и звук: живопись и музыка дальше идут рядом» [2]. Сталкиваются два времени – звучат два «звуковых и зрительных лейтмотива». С одной стороны, светлые, радостные тона, нежные звуки – это «бессмертное»; с другой – «каменный топор», «жадный пещерный бог: чугунная печка», «лохматые, темные своды пещеры», «низкое, дырявое ватное небо» и т.д.

Прошлое и настоящее несоединимы у героев Замятиня, и чтобы еще более усилить впечатление гибельности, безысходности положения, в котором оказалась интеллигенция, и, следовательно, подчеркнуть «идею вещи», писатель вводит устойчивые образы, образы-лейтмотивы. Это, прежде всего, образ пещеры, где у огня, скорчившись, сидят люди [3].

У героев два времени и два пласта культурных типов всегда сталкиваются. Мартин мучается противоречием между нуждой в топливе и требованиями нравственности. После того, как больная Маша спрашивает, сколько у них осталось поленьев, личность Мартина как бы раздваивается. Беспомощность перед действительностью, зависимость от нее приводит Мартина Мартиныча в отчаяние. Борьба приводит к раздвоению его личности между законами каменного века и потерянного рая: *Пещерный бог затихал, съеживался, затих, чуть потрескивает. Слышино: внизу, у Обертышевых, каменным топором щепают коряги от барки – каменным топором колют Мартина Мартиныча на куски. Кусок Мартина Мартиныча глиняно улыбался Маше и молол на кофейной мельнице сушеную картофельную шелуху для лепешек – и кусок Мартина Мартиныча, как с воли залетевшая в комнату птица,*

бестолково, слепо тужился в потолок, в стекла, в стены: «Где бы дров – где бы дров – где бы дров».

Давний и пещерный Мартин Мартиныч дерутся на смерть: *И на черте, отмеченной чуть приметным пунктирным дыханием, схватились на смерть два Мартина Мартиныча: тот, давний, со Скрябиным, какой знал: нельзя, – и новый, пещерный, какой знал: нужно. Пещерный, скрипя зубами, подмял, придушил.*

Материальная необходимость побеждает нравственный закон. Мартин признает себя побежденным и подчиняется закону каменного века. Его личность превращается в глину: *В пещере еще темно. Глиняный холодный слепой – Мартин Мартиныч тупо натыкался на потопно перепутанные в пещере предметы.*

Мотив глины в этом рассказе приобретает характер символа, который распространяется на весь рассказ. Во-первых, образ «глины» представляет собой библейский символ. В самом начале мира Бог создает человека, вдыхая душу в глину. Но в мрачной пещерной эпохе «теперь у многих глиняные лица: назад – к Адаму». К Адаму, когда он был лишь глиняным слепком; жители пещеры живут, как существа, которые потеряли главное, что делает человека человеком. Они потеряли душу, превратились в глину, существовавшую до божественного акта и способную под давлением обстоятельств принимать любую форму.

Но Мартин Мартиныч принадлежит другому миру – бывшему цивилизованному миру. В этой связи символично само его имя. Оно указывает на весну, весна – время прошлого, а время настоящего, время пещеры – зима. Уже это свидетельствует о том, что он не принадлежит пещерному веку. Человек, у которого есть душа, не может существовать в пещерном мире. Поэтому для Мартина Мартиныча пещера – не место отшельничества, а место мучения. Он никак не может приспособиться к законам каменного века.

Чтобы подчеркнуть временность и недолговечность пребывания своих героев в пещерном мире, писатель ничего не сообщает о профессии Мартина Мартиныча. Лишь письменный стол, книги, пианино с нотами Скрябина «Опус 74» свидетельствуют о некоторых былых привязанностях и интересах.

Образ глины несет в себе и другой смысл. В глиняном сосуде с водой можно проращивать зерно жизни. В этом случае глина замещает землю, вода выступает как одна из стихий бытия.

Соединение земли и воды символизирует жизнеспособность. В этом смысле слова Мартина, когда он идет к Обертышеву красть дрова, имеют определенный подтекст: « – Ты куда, Март? – Я сейчас. За водой вниз». Только у Обертышева течет вода в кране. На лестнице к ним замороженные воды: «На темной, обледенелой от водяных сплесков лестнице».

Лед в рассказе Замятиня – производное от воды, вчерашняя вода, скованная вода, которая потеряла свойства подвижности, жизнеспособности. Вокруг героев, потерявших свои души, замерзшая вода.

У героев Замятиня нет выбора, они оказываются в западне. «Серохоботный мамонт» наступает, Мартину Мартинычу и Маше «отступать было некуда; тут надо было выдержать осаду – или умереть».

Писатель сопереживает своим героям, болеет за них, но считает, что им, непрактичным, чистым, неспособным жить по законам каменного века, остается одно – умереть. Попытка следовать «пещерным» законам: украсть пять поленьев – заканчивается для них крахом и лишь ускоряет развязку. «Выдержать осаду» могут такие, как Обертышев, с «каменными зубами», «каменнозубой улыбкой», «пропыленным голосом», легко орудующий «каменным топором». Он сохранит и семью – «обертышевская самка и трое обертышат» хорошо освоились в пещере. Выживет и «мамонтоподобный» Селихов, спрятавшийся в «пиджачной скорлупе» [4].

Только «умереть» – единственное средство исхода из этого нечеловеческого земного мира и единственный путь восстановить потерянную целостность в вернувшемся каменном веке. Естественно, что человек как историческое существо хочет вернуться в прежний рай, уйдя от исторического переживания.

По крайней мере, в настоящем для главных героев рассказа нет спасения. Только воспоминание помогает выдержать бурную осаду. Но страсть к возвращению оказывается просто напрасным желанием, поэтому они признают себя изгнанными из рая. На этом фоне зерно трагедии растет. Если заканчивается поражением попытка возвратиться в вечность, то обнаруживается конечность человеческого существования.

Мартин Мартиныч создал для Маши искусственную весну с помощью украденных поленьев, и они оба наслаждались короткой весной. Но спустя обещанные сутки им снова придется стоять лицом к лицу с исторической действительностью. Это их судьба.

Но когда они пытаются побороть судьбу, они принимают прометеево решение. Прекращая жизнь в истории – с помощью самоубийства, они могут возвратиться в рай. И смерть Маши – исход из истории, стремление к вечности. Поэтому ее смерть несет в себе идею бессмертия: *Она сбросила одеяло, села на постели румяная, быстрая, бессмертная – как тогда вода на закате, схватила флакончик, засмеялась.*

Замятин превращает ситуацию потопа в ситуацию всеобщего оледенения, где Богом оставленные люди получают вместо Ноева ковчега пещеру, где сохранить биологическую жизнь можно лишь ценой утраты «души». Герои Замятиной принимают прометеево решение. Они отказываются от права на подобную жизнь. Ценой жертвы, принесенной героем, героиня Замятиной, «смертью смерть поправ», обретает бессмертие ценой отказа от неприемлемой жизни, а писатель создает обобщенный символ бытия и поведения человека катастрофической эпохи.

Библиографический список

1. Layton, S. The Symbolic Dimension of the Cave by Zamyatin / S. Layton // Studies in short fiction. 1976. No. 13. – P. 456.
2. Как мы пишем. Л., 1930. – С. 37.
3. Шенцева, Н.В. Интеллигенция и революция в произведениях Л. Леонова и Е. Замятиной (опыт сопоставительного анализа) / Н.В. Шенцева // Анализ художественного текста: проблемы и перспективы: Межвузовский сборник. – Йошкар-Ола: МарГУ, 1991. – С. 95.
4. Шенцева Н. В. Там же. С. 96.

Сведения об авторе

Мун Чжун Ил
профессор факультета русского языка
Университета иностранных языков Хангук, Сеул, Южная Корея
E-mail: moonishigh@gmail.com

МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ И ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

FEHLERTEXT КАК КОМПЛЕКСНОЕ УПРАЖНЕНИЕ НА РАЗВИТИЕ ЯЗЫКОВОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ СТАРШИХ КУРСОВ ЛИНГВИСТИЧЕСКОГО ВУЗА

И. Бризе

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

В данной статье рассматриваются основные характеристики теста по корректированию письменного текста со специально вставленными ошибками (Fehlertext), его особенности, разновидности и области его применения. Обосновываются преимущества его использования для контроля и повышения уровня сформированности навыков разных видов языковой и речевой деятельности у студентов старших курсов лингвистического вуза.

Ключевые слова: тест, ошибки, языковая компетенция.

Fehlertext as a complex exercise of linguistic competence development for senior students of linguistic universities
Ina Briese

The article deals with the basic features of the complex exercise “Fehlertext” (a text containing deliberately installed errors), its importance for training and controlling different aspects of writing, reading, speaking and listening, for linguistic competence development for senior students of linguistic universities.

Key words: test, errors, linguistic competence.

В классификации общезвестных тестов, которые, как правило, используются в целях контроля, отсутствует такой вид тестов, как тест с заранее конструируемыми ошибками (тест Fehlertext). Не стоит забывать, однако, что есть ещё и особые виды тестовых заданий, которые служат не только предметом контроля,

но и основой для развития и совершенствования языковой компетенции. К таким особым видам тестов относится тест Fehlertext. По формальным признакам данный вид теста следует отнести к письменному тесту редактирования (editing test) в рамках вида письменной речи academic writing. Он тогда выступает, прежде всего, в качестве теста успешности или теста владения языком [1]. Цель тестов успешности – проведение промежуточного контроля, обеспечивающего обратную связь, важную для оптимизации учебного процесса и его совершенствования. Тесты владения языком призваны реализовывать итоговый контроль. Эти тесты позволяют определить уровни владения языком.

Студентам предлагается обнаружить и исправить языковые ошибки в тексте. Такой тест, по мнению многих авторов, может оказать положительное влияние на развитие умений редактировать собственные письменные произведения (изложение, сочинение, рецензия, эссе, резюме) [2], [3], [4]. Одно отличие теста Fehlertext от других тестовых заданий состоит в том, что студенты в процессе решения поставленной перед ними задачи не просто переписывают предложенный текст, выявляя и исправляя ошибки в указанном количестве. Студентам не сообщают, в какие слова были внесены орфографические ошибки, какие предложения не соответствуют синтаксическим нормам, какие лексические единицы не соответствуют какому стилю и т.д. Таким образом, студенты создают свои почти авторские тексты, которые в зависимости от выбранного вида теста Fehlertext могут сильно отличаться как друг от друга, так и от «эталона», т.е. ключа. Вероятность такого отличия весьма велика тогда, когда студенты либо не в достаточной мере владеют языковым материалом, либо при владении им испытывают сложности в их применении в речи и поэтому а) не находят ошибку; б) находят ошибку, но затрудняются её исправить; в) объявляют правильный вариант неправильным (лже-ошибки). В таком случае студенты не справляются с заданием. Однако существуют и другие ситуации, в которых результаты выполненной студентами работы хоть и отличаются от «эталона», но всё же не являются ошибочными. Это касается, прежде всего, тестов, нацеленных на проверку уровня владения правилами лексической стороны языка и их применения в письменной речи. Обширная лексическая база

предоставляет студентам богатый выбор использования нужной лексической единицы в соответствии с а) определённой темой; б) определённым контекстом; в) определённым стилем.

Тест с заранее конструируемыми ошибками (Fehlertext) определяется как задание, построенное на базе аутентичного немецкого текста, содержащего планируемые заранее лексические, грамматические, орфографические и пунктуационные ошибки. На базе этого теста осуществляется после его выполнения дальнейшее развитие речевых навыков и умений студентов. В тексте содержится программный языковой и речевой материал, который используется для дальнейшего пересказа текста, для его анализа и интерпретации.

Несмотря на достаточно высокую эффективность применения данного вида теста в процессе обучения иностранному языку, он практически не описан в методической литературе. В то же время он спорадически используется преподавателями иностранного языка в их профессиональной деятельности.

Тест с заранее конструируемыми ошибками (Fehlertext) по структуре и направленности своей опирается на принцип усвоения нормы языка через корректировку ошибок, специально внесённых в аутентичный дискурсивный текст. Исходя из самого определения этого теста необходимо, чтобы студенты обладали навыками чтения и понимания аутентичного текста, т.е. обучаемые должны иметь определённый уровень знаний по лексической, морфологической, синтаксической, орфографической и пунктуационной сторонам немецкого языка.

Тест с заранее конструируемыми ошибками (Fehlertext) представляет собой особый вид теста, который, исходя из характера конкретного тестового задания, объединяет следующие два основных вида: а) аспектный, направленный на усвоение норм одного из аспектов языка и являющийся по своему характеру обучающе-контролирующим; б) комплексный, направленный на усвоение узуса языка в целом и обладающий контролирующим характером. В своей структуре он содержит большое количество заданий, направленных одновременно на развитие многих видов компетенций: а) языковой; б) речевой; в) социокультурной; г) прагматической; д) дискурсивной; е) учебно-познавательной (И.Л. Бим).

Тест с заранее конструируемыми ошибками (Fehlertext) объединяет особенности многих других видов тестовых заданий, например: а) теста на редактирование; б) дискретного теста; в) интегрального теста; г) теста общего владения иностранным языком (теста общих умений).

Особенности теста с заранее конструируемыми ошибками (Fehlertext) заключаются в том, что:

1. Такой тест построен на программном языковом и речевом материале для IV-V курсов.

2. По своей форме данный тест представляет собой аутентичный текст, заимствованный из немецкоязычной периодической печати или из учебников немецкого языка, изданных в ФРГ, Австрии, Швейцарии, со специально вставленными ошибками и с определённым заданием.

3. Тест предусматривает контроль уровня сформированности языковой компетенции. Объектами контроля являются разные стороны изучаемого языка – лексика, морфология, стилистика, синтаксис, орфография, пунктуация.

4. Тематика теста совпадает с тематикой, обсуждаемой на занятиях по практике речи на соответствующем курсе языкового вуза.

5. Содержание данного вида теста является базой для развития разных аспектов коммуникативной компетенции студентов лингвистических вузов, для получения социокультурной информации о культуре страны изучаемого языка.

6. Тест с заранее конструируемыми ошибками выступает в роли средства развития умений изучающего чтения.

7. Благодаря функционированию механизма рефлексии тест служит основой для развития текстовой деятельности студентов-лингвистов, для построения «вторичного текста».

8. Данный вид тестового задания является базой для развития умения редактировать собственные письменные произведения.

9. На базе данного тестового задания развиваются лингводидактические умения, важные для будущей деятельности преподавателя иностранного языка: а) умение внимательно читать текст; б) умение выявлять в нем лингвистические ошибки; в) умение определять характер ошибок; г) умение объяснять на основе

правил языка причины их возникновения; д) умение проводить корректировку выявленных языковых ошибок; е) умение приводить аналогичные и правильные примеры.

10. Развитие у студентов, будущих учителей иностранного языка, умений создавать аналогичные тесты-задания на основе речевого материала, заимствованного из журналов и молодежной прессы немецкоязычных стран.

11. Использование рассматриваемого вида тестового задания как средства стимулирования познавательной и речевой активности студентов-лингвистов и как средства развития их познавательных интересов, как средства мотивации всей их иноязычной деятельности в целом.

Тест в форме Fehlertext, как и другие виды контрольных тестов, должен обладать определенными признаками. К их числу можно отнести: а) выполнение роли одного из средств лингводидактической диагностики, связанной с измерением знаний, навыков, навыков и умений обучаемых; б) процедура тщательной разработки теста в соответствии с определенными правилами и требованиями; в) предварительная экспериментальная проверка и использование специальных процедур для отбора эффективных заданий, имеющих достаточно высокие показатели дифференцирующей силы и трудности; г) наличие особых характеристик эффективности (валидности и надежности), получаемых в результате выполнения специальных процедур; д) наличие эталона ответа (выполненного действия); е) объективность результатов тестирования, то есть независимость оценки результатов от личных суждений, симпатий и антипатий тех, кто проверяет тест.

В зависимости от того, какие конкретные цели ставит перед собой преподаватель в работе над повышением языковой компетенции студентов, он может обратиться к разным видам теста Fehlertext. Преподаватель, исходя из итогов и результатов работы в рамках занятий по практике речи и культуре общения, определяет: а) над какими аспектами следует особо работать; б) какие навыки и умения у студентов развиты не в достаточной степени; в) какие стороны письменной речи требуют дополнительного внимания.

При переходе на старшие курсы студентам хорошо знакомы правила орфографии, грамматики и пунктуации. На I-II курсах лингвистических вузов особое внимание во время обучения обращается на усвоение правил. Большая часть учебного времени выделяется на младших курсах на овладение грамматической стороной речи. Исходя из этого, можно ожидать, что у студентов при переходе на старшие курсы имеется определенная теоретическая база. На практических занятиях становится очевидным, насколько прочно были усвоены эти правила, насколько уверенно студенты могут их использовать как в устной, так и в письменной речи.

Практика работы в лингвистическом вузе показывает, что студенты после II курса, хотя и в достаточной мере знакомы с правилами орфографии, грамматики и пунктуации, тем не менее затрудняются их правильно применять. У студентов есть определённые проблемы с применением приобретённых теоретических знаний в речевой деятельности.

Эта проблема касается не только грамматической стороны речи, но и пунктуации. С основными правилами пунктуации и синтаксиса студенты знакомятся ещё на младших курсах. И там же, в связи с большим объёмом часов, выделенных по учебному плану для занятий по немецкому языку, им предоставляются идеальные условия для усвоения этих правил.

С орфографией ситуация обстоит несколько иначе. Это, прежде всего, связано с тем, что при ознакомлении с каждым новым тематическим блоком и в ходе работы над ним студент-старшекурсник обогащает свой словарь всё новыми и новыми лексическими единицами, правописание которых ему необходимо запомнить. В сфере грамматики и пунктуации от студента требуется вспомнить, повторить и использовать уже знакомые ему правила. Каждый новый тематический комплекс заставляет студента запомнить, применить новый материал. При этом от него требуется не забывать уже усвоенный материал.

Используя такой вид теста, как Fehlertext с его обучающим-контролирующим характером, преподаватель проверяет степень владения как давно пройденным материалом, так и только что отработанным, и одновременно проводит тренировку, т.е.

способствует совершенствованию языковой и речевой компетенции. Всё зависит от того, на какую из сторон речевой деятельности преподаватель в той или иной педагогической ситуации решил обратить внимание; какие аспекты иноязычной речи он решил тренировать на занятиях по дисциплине «Культура речевого общения».

Fehlertext, представляющий собой тест по корректированию письменного текста со специально сконструированными ошибками, успешно применяется в течение многих лет в практике преподавания немецкого языка в ГОУ ВПО «Нижегородский государственный лингвистический университет им. Н. А. Добролюбова».

Этот факт определяет структуру конкретного теста Fehlertext. Перед преподавателем стоит задача: составить Fehlertext на основе разных видов аутентичных текстов в соответствии с определённой структурой. При этом важно определить: а) объекты итогового контроля; б) уровень сформированности языковой компетенции; в) шкалу их оценивания; г) провести корректировку типичных ошибок, составив предварительно комплекс корректировочных упражнений. Можно сказать, что языковой материал в teste в форме Fehlertext представляет собой «конструкт», который является одновременно предметом тестирования и содержанием обучения языку на IV-V курсах лингвистического вуза.

Из вышесказанного становится ясно, что тест в форме Fehlertext – это не простое упражнение, а комплексное задание. Комплексность заключается: а) в сочетании развивающих и контрольных функций данного теста; б) в сочетании аспектности и комплексности учёта характеристик языка; в) в том, что комплекс тестов Fehlertext не является дополнительным к программному учебно-методическому комплексу, а непосредственно вписывается в него.

Аутентичный текст, который положен в основу Fehlertext, является объектом учебно-методической деятельности на занятиях по дисциплине «Практикум культуры речевого общения» в разных видах – чтение, аудирование, лексико-грамматические упражнение и т.д. Затем он выносится на аспектный промежуточный контроль. Выявленные на основе этого контроля неусвоенные студентами

нормы языка систематизируются преподавателем и служат основой для дальнейшего выявления причин и путей для совершенствования данного аспекта языковой нормы. Поэтому тесты Fehlertext рекомендуются к использованию как комплексное упражнение в языковой подготовке студентов и как ориентир для выработки рекомендации по планированию самостоятельной работы студентов над программным учебно-методическим комплексом. Таким образом, тест Fehlertext можно рассматривать и в качестве своеобразного рычага самостоятельной работы студентов, что на старших курсах является важным моментом.

Библиографический список

1. Поляков, О.Г. Аспекты профильно-ориентированного обучения английскому языку в высшей школе / О.Г. Поляков. – Тамбов: ТГУ им. Г.Р. Державина, 2004. – 192 с.
2. Преликова, О.С. Проблема профессиональной речевой подготовки студентов высших школ / О.С. Преликова // Социально-экономические проблемы развития России и процессы глобализации: потенциал возможного: Сборник научных трудов. – СПб: Институт бизнеса и права, 2007. – С. 246-249.
3. Ерофеева, В.А. Значение текста для обучения студентов деловой корреспонденции / В.А. Ерофеева // Электронное научно-техническое издание «Наука и образование». – 2007. – № 5.
4. Антонова, С.Г. Редактирование. Общий курс: учебник для вузов / С.Г. Антонова, В.И. Соловьёв, К.Т. Ямчук. – Москва: Изд-во МГУП, 1999. – 256 с.

Сведения об авторе

Бризе Ина
соискатель кафедры лингводидактики
и методики преподавания иностранных языков,
ассистент кафедры немецкого языка
НГЛУ им. Н.А. Добролюбова
603155, г. Нижний Новгород, ул. Минина, д. 31а
E-mail: wandas@mail.ru

КОНЦЕПТУАЛЬНОЕ ОПИСАНИЕ ЯЗЫКОВЫХ ЕДИНИЦ КАК СПОСОБ ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНОГО МАТЕРИАЛА В ПРОЦЕССЕ ОВЛАДЕНИЯ РУССКИМ ЯЗЫКОМ ИНОСТРАННЫМИ СТУДЕНТАМИ

Н.В. Макшанцева

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

Статья посвящена поиску новых подходов к содержанию обучения русскому языку как иностранному. В ней определяются основные принципы и методика концептуального описания языковых единиц, направленного на активизацию когнитивных способностей обучаемых и на эффективное освоение лексики русского языка с национально-культурным компонентом семантики.

Ключевые слова: концепт, признаки концептуального описания языковых единиц, внутренняя форма слова, смысловая структура слова, инвариантное значение семемы, синтагматическая и парадигматическая составляющие концепта.

**Conceptual Description of Verbal Units as a Means to Organize the Material While
Teaching Russian to Foreign Students**
Natalia Makshantseva

The article is devoted to the search of new approaches to teaching Russian as a foreign language. It defined new principles and methodology of conceptual descriptions of verbal units aimed at optimization of cognitive abilities of foreign students and at effective learning of Russian vocabulary charged with cultural semantics.

Key words: concept, features of conceptual description of verbal units, inner form of a word, semantic structure of a word, invariant meaning of a sememe, syntagmatic and paradigmatic constituents of a concept.

Поиск принципиально новых способов обучения русскому языку, в том числе и студентов-инофонов, в настоящее время связан с такими новыми направлениями в лингвистике, как лингвокогнитивное, культурологическое, функционально-семантическое и др.

Данная работа выполнена в рамках концептуального описания языковых единиц, в основе которого – положение о единстве

понятийного и образного содержания, представляющее состав языковых средств через небольшое количество семантических признаков [1]: это семы, элементарные смыслы, компоненты значения, семантические множители, парадигматически связанные слова, т. е. совокупности слов, имеющие в своем составе общий (интегральный) семантический признак и различающиеся хотя бы по одному частному (дифференциальному) признаку. Наряду с собственно лингвистической (лексической и грамматической) семантикой в таком исследовании актуальна и экстралингвистическая семантика, определяемая культурно-образовательным опытом народа и каждого отдельного человека.

Концепт — уникальная категория сознания, которая отражает знание в виде определенных «квантов». Это — информация об объектах и их свойствах; сведения о том, что индивид знает, предполагает, думает, воображает об объектах мира.

Слово «концепт» происходит от латинского *conceptus*, что означает «понятие», «зачатие» (от глагола *concipere* — «зачинать», позднее ставшего общеупотребительным в значении «выносить идею», «составить план») [2]. Концепт содержит: а) «общую идею» явлений определенного ряда в понимании конкретной эпохи и б) этимологические моменты, проливающие свет на то, каким образом общая идея проявляется во множестве конкретных, единичных явлений.

Энциклопедический словарь А. М. Прохорова определяет концепт как «смысловое значение имени (знака), т. е. содержание понятия, объем которого есть предмет (денотат) этого имени» [3]. В когнитивной лингвистике под концептом понимается «оперативная содержательная единица памяти, ментального лексикона, концептуальной системы и языка мозга (*lingua mentalis*), всей картины мира, отраженной в человеческой психике» [4]. Для лингводидактического описания концепта значимым оказывается объединяющий самые разные определения момент, согласно которому концепты служат обработке субъективного опыта путем подведения информации под некоторые выработанные обществом категории и классы.

Концепт — реальная, наиболее глубокая, базовая смысловая единица, которая стоит за непосредственными побуждениями,

мотивами участвующих в процессе усвоения языка [5]. В зависимости от того, какой признак положен в основу их классификации, концепты подразделяются:

- по сфере действия в рамках конкретной ситуации — на общие, особенные, единичные (индивидуальные);
- по степени осознания — осознанные и неосознанные;
- по возможности их языковой реализации — реальные и мнимые;
- по способу реализации — стихийные и спланированные.

Концепт — это объективное социальное явление, которое становится таковым после осознания человеком (личностью) определенных психолингвистических связей и отношений. В то же время — это субъективное выражение объективных связей и отношений, осуществляющихся через практическую и теоретическую коммуникативную деятельность.

Понимание концепта как ментальной оперативной единицы смысла позволяет выделить ряд основных принципов концептуального описания языковых единиц в учебных целях.

1. Концепт может быть использован в обучении русскому языку как средство формирования умения ориентироваться в системе языковых единиц, являющихся носителями смысла, и способов организации связных высказываний.

2. Концепт может быть представлен словом, словосочетанием, предложением, что позволяет оценить его «сквозным» понятием курса и соответственно обеспечить систематический анализ содержательной стороны изучаемых единиц языка.

3. Необходимость отождествлять и различать смысловые характеристики языковых единиц в связных высказываниях предполагает не только языковые способы презентации концептов, но и образы, картинки, схемы. Концепт является посредником между словом и экстралингвистической действительностью, он ориентирован на творческое восприятие целостности речевого произведения. Основное место в концептуальных описаниях единиц языка занимает понятие концептуальной системы — ментальной организации совокупности концептов, данных уму человека, упорядоченного множества концептов.

В настоящее время ментальный язык («язык мыслей») в качестве метаязыка лингвистического описания особенно активно разрабатывается в лингвистике. Анализ научной литературы по общим и прикладным вопросам теории концептуализации позволяет выделить следующие основополагающие положения методики концептуального описания языковых единиц в учебных целях.

Концентрация восприятия обучаемого на отдельном концепте, «остановка» в процессе обработки информации на одном из ее объектов осуществляется путем фокусирования всех когнитивных способностей для его выделения, опознания, описания, классификации.

У развитого современного человека структурация воспринимаемого оказывается тесно связанной с процессами не только бессознательной классификации сенсорных ощущений, но и категоризации и концептуализации.

Категоризация (в широком смысле) — процесс членения внешнего и внутреннего мира человека сообразно существенным характеристикам его функционирования и бытия, упорядоченные представления разнообразных явлений через сведение их к меньшему числу разрядов или объединений, а также результат классификационной (таксономической) деятельности.

Концептуализация — процесс порождения и трансформации смыслов, процесс структурации знаний и оформления разных способов представления знаний из неких минимальных концептуальных единиц.

Концепт функционирует как иерархически организованная система, в сложном взаимодействии с различными культурными концептами, где каждый конкретный пример такого взаимодействия представляет собой ситуацию.

На основе изложенных выше теоретических положений в ходе обучения создана модель речемыслительной деятельности студентов лингвистического вуза: освоения — усвоения — творческого применения знаний и умений концептуального описания языковых единиц. В настоящей работе соответствующий алгоритм концептуальной деятельности рассмотрен на примере «воли», одного из базовых концептов русской культуры. Воля переводится, к примеру, на английский язык как «will» — желание

или чаще «freedom» – «свобода». Однако концепты воля и свобода – это разные русские концепты. В русской языковой картине мира они совпадают лишь в отдельных фрагментах, обозначающих универсальную идею самостоятельности, т.е. отсутствием стеснений/ ограничений в чем-либо [6]. Для русского человека «свобода» – это воля, не ограниченная какими-либо нормами, это абсолют свободы, основанный исключительно на «хотении» человека. Для англичанина «freedom» ассоциируется, скорее, с личными правами и личным пространством индивида.

Модель речемыслительной деятельности в обучающем эксперименте представляет собой совокупность следующих компонентов:

1. *Определение «внутренней формы слова», препрезентирующей концепт.* Внутренняя форма слова есть способ представления в слове (в его значении) внеязыкового содержания, в более узком смысле – это этимологический след, который запечатлен в семантике слова, т.е. тот признак, который положен в основу наименования. Внутренняя форма слова помогает выявить древний слой смысла имени. Она является первичной семантической мотивированной концепт. Ее развитие обусловливает появление новых значений.

По этимологическому словарю студенты определяют, что «воля восходит к общеславянскому слову и.-е. характера *volja. (и.-е корень *vel, *vol – хотеть, желать; суффикс ja). Основа та же, что и в глаголе «велеть», но с пересогласовкой о/е.

Укр. *воля*, др.-рус. ст.-слав. *волю*, болг. *воля*, бел. *воля*, слов. *volja*, ст.-польск. *wola*, чешск. *vule*, словацк. *vola*, в.-луж. *wola*, н.-луж. *valia*, латыш. *vala* «сила, власть», др.-инд. *varas* «выбор, желание, предмет желаний» [7].

Опираясь на речевой опыт, студенты выделяют следующие значения слова «воля»:

- способность осуществлять свои желания, достигнуть намеченной цели, желание, требование, приказание, свобода;
- данный человеку произвол действия, свобода, простор в поступках, отсутствие неволи, насилия, принуждения;
- власть или сила, нравственная мощь, право, могущество;

- желание, стремление, хотение;
- независимость, неподвластность, простор в действиях;
- самоволие, произвол;
- свобода от рабства, от крепостнического состояния;
- пожелание, требование;
- власть, возможность распоряжаться, свобода в проявлении чего-либо;
- свободное состояние, не в тюрьме, не взаперти.

2. *Выделение смысловой основы для каждого ЛСВ слова.*

Студенты выписывали словарные definиции слова «воля» из «Словаря русского языка» С.И. Ожегова, «Толкового словаря русского языка» под редакцией Д.Н. Ушакова, «Толкового словаря живого великорусского языка» В.И. Даля. Каждое словарное определение обрабатывается методом компонентного анализа с целью уточнения его семантической структуры, или инвариантного значения.

Инвариантное значение слова, по данным современной лингвистики, есть смысловая основа слова. Значение слова характеризуется некоторой обязательной общей смысловой основой для всех носителей языка и в то же время для каждого индивидуума есть свои особенности, накладываемые наиболее частотными для него ситуациями употребления этого слова. В словарях разных авторов слово воля представлено следующим образом:

- способность осуществлять свои *желания*;
- поставленные перед собой цели, сознательное стремление к чему-либо;
- *пожелание, требование*;
- власть, возможность распоряжаться, приказ. (*Словарь С.И. Ожегова*).
- Одна из основных *психических способностей*, выражаясь в действиях и поступках (науч. философ.) Деятельность воли зависит от внешних условий.
- Сознательное стремление к осуществлению какой-нибудь *цели* (книж.) Воля к победе.
- *Желание, просьба, требование*. По доброй воле.
- *Свобода, независимость; состояние*, противоположенное рабству, неволе (книж., уст., обл.) Выпустить на волю.
- Полная, ничем не сдерживаемая *свобода* в проявлении чувств, в действиях или поступках (разг.) Воля ваша (твоя) (разг.) С воли (со стороны). *Последняя воля* (книж.) Волею судеб (книж.). *Волей-неволей. На волю* (прос.) - на *свежий воздух*. (*Словарь Д.Н. Ушакова*).
- Воля -

данный человеку произвол *действия; свобода, простор* в поступках, *отсутствие неволи, принуждения*. Творческая деятельность разума: Своя воля царя боле. *Власть* или *сила, нравственная мочь, право, могущество*. Ваша воля - наша доля. • Желанье, стремление, хотенье, вожделение. • *Независимость, свобода, неподвластность; самоволие, произвол.* • *Свобода от рабства, от крепостного состояния.* Волька мая волюшка, горькая долюшка. На воздухе, на ветру. (*Словарь В.И. Даля*).

Студентам предлагалось выделить базовые доминирующие семы слова «воля», данных в толкованиях слов, являющихся смысловой основой для каждого лексико-семантического варианта лексемы, соотнести смысловую основу каждого ЛСВ с доминирующей архисемой.

3. *Определение общего, инвариантного, главного значения, или интегральной семы многозначного слова.* Студенты группировали выделенные базовые слова ЛСВ по степени их смысловой близости. Получаем следующие группы:

- изъявление воли без конкретизации того, что хочет субъект: желание, стремление, хотение, вожделение, прихоть;
- изъявление воли с конкретизацией того, что хочет субъект: просьба, требование, приказ;
- свойства человека, способствующие волеизъявлению субъекта: упорство, целеустремленность, характер, самоволие, неподвластность;
- условие осуществления волеизъявления: власть, способность осуществлять действия;
- предмет желаний, изъявления воли, действий: цель.

Сопоставление различных групп слов по степени их смысловой близости позволяет выделить интегральную сему – волеизъявление.

4. *Выявление взаимоотношений ЛСВ в пределах слова.* В рассмотренной парадигматической части ядра поля в качестве критерия семантической связи принималось наличие общей семы в инвариантном определении имени поля и в definicции, связанного с ними слова. Студенты убеждались в том, что семантическая связь в поле неоднородна: синонимическими отношениями связаны лексемы первой группы; родо-видовыми – лексемы второй группы

(формы волеизъявления – просьба, требование – приказ); отношением «части-целого» характеризуется третья группа лексем; условной связью с именем поля семантизирующее слово четвертой группы – власть и объектной – пятая – цель, конечный результат волеизъявления.

5. *Оценка синтагматической части концепта.* Осуществленный студентами анализ групп слов с точки зрения дистрибуции показал, что члены определенной группы, как правило, имеют одинаковые или тождественные синтаксические связи. Например: я желаю (хочу, стремлюсь) учиться.

Если «воля» является одним из свойств психики человека, то данное существительное может быть носителем следующих признаков: сильная, слабая, твердая, железная, несгибаемая (выс.), несокрушимая (выс.), властная.

Сочетание слова «воля» с глаголом предопределяют словосочетания: воспитывать, тренировать, мобилизовать волю.

Воля в значениях пожелания, требования сочетается с прилагательными типа: единая, единодушная, коллективная, чужая.

Связь лексемы «воля» с управляемыми существительными привносит оттенок смысла принадлежности: Воля кого? отца, матери, избирателей, народа, большинства.

6. *Взаимодействие смысла слова и контекста.* Один из важнейших аспектов концептуального описания языковых единиц. Студентам предлагалось выявить изменение исходной смысловой структуры многозначного слова, отраженной в словарях, в результате взаимодействия смысла и контекста. В итоге проделанной работы студенты привели в качестве примеров следующие контексты употребления слова «воля».

- *Воля как внутреннее психическое состояние.* Студентам предлагалось четверостишие А.Майкова и задание выделить слова, словосочетания, обогащающие смысловое содержание лексемы «воля» за счет метонимического переноса, каузации (причинности, условия).

Мне в душу повеяло жизнью и волей
Вон – даль голубая видна.

И хочется в поле, в широкое поле.

Где, шествуя, сыплет цветами весна.

- Смысл отрицания значения, характерного для имени концепта. Предлагалось определить языковые способы выражения указанного смысла. 1) Может, я тебя и слушал — вроде говоришь человеческие слова, но сам-то ты, Фрол, подневольная душа (В. Шукшин). 2) Дай дураку волю, наплачешься.

- Воля как степень проявления внутреннего состояния (количественная оценка). Студентам предлагалось определить языковые средства, выражающие квантитативное значение имени концепта в данных текстах. 1) Улица моя тесна. Воли мне мало (А. Пушкин). 2) А мне всего на свете воля дороже (В. Шукшин).

- Воля как причина ущерба субъекта. Студенты определяли лексемы, которые привносят дополнительный смысл – причина ущерба субъекта в самом себе или во внешней силе. 1) Мысль, что честь его была замарана и неомыта по его собственной воле, эта мысль меня не покидала. 2) Тревога за будущее человечества не должна порождать слепой страх и отчаяние, лишать нас, мыслящих людей, воли к жизни (Ч. Айтматов).

- Воля в качестве действующего субъекта сознания - божья воля. Студентам требовалось выделить языковое средство, являющееся коннектором данного смысла.

Безумец! Не она ль, не вышняя воля,
Дарует страсти нам? И не ее ли глас
В их гласе слышим мы?

(Е. Баратынский)

- Воля как форма выражения согласия/несогласия.

Здесь не мертвые души, воля ваша.

Здесь скрывается что-то другое (Н. Гоголь)

- Воля как аксиома человеческого мироощущения, поведения.

1) Вольному – воля 2) Человеку свойственно стремление к воле. Итак, толкование концептуальной лексемы в разных контекстах, по сравнению со словарным толкованием, меняется. Контекст актуализирует либо компонент – внутреннее состояние субъекта, либо оценочный компонент, либо выбор одного из звеньев каузальной цепи (причины, условия, следствия) и т.п. Однако изменения значения под влиянием контекста носят достаточно единообразный характер. В основном они касаются сдвига акцентов или фокуса внимания.

Таким образом, модель речемыслительной деятельности способствует осознанию и усвоению алгоритма концептуального описания языковых единиц, свободному подбору литературных контекстов, представляющих анализируемые лексемы в их основных и потенциальных значениях, актуализирующих национально-культурный компонент языка. Данная модель, как показало исследование, обеспечивает активизацию и развитие когнитивных способностей обучаемых: выявление общих и различных сем анализируемых слов по отношению к прототипу, механизм оценки приращения смысла в разнообразных контекстах употребления соответствующих лексем, соотнесённость содержания общественно-значимого и индивидуально-личностного опыта.

Библиографический список

1. Лингвистический энциклопедический словарь / Гл. ред. В.Н. Ярцева. – М.: Советская энциклопедия. 1990. – С. 233-234.
2. Степанов, Ю.С. Константы. Словарь русской культуры / Ю.С. Степанов. – М.: Языки русской культуры. 1997. – С. 40.
3. Прохоров, А.М. Энциклопедический словарь / А.М. Прохоров и др. – М.: Советская энциклопедия, 1980.
4. Краткий словарь когнитивных терминов / Е.С. Кубрякова и др.; под общей редакцией Е.С. Кубряковой. – М.: МГУ им. М.В. Ломоносова. 1996. – С. 90.
5. Там же.
6. Катаева, Н.М. Воля / Н.М. Катаева // Антология концептов. – М.: Гнозис, 2007. – С.43.
7. Фасмер, М. Этимологический словарь русского языка в 4 т. / М. Фасмер. – СПб.: Азбука, 1996. – С. 348.

Сведения об авторе

Макшанцева Наталья Вениаминовна
кандидат филологических наук, доцент,
зав. кафедрой стилистики русского языка
и культуры речи НГЛУ им. Н.А. Добролюбова
603155, г. Нижний Новгород, ул. Минина, д. 31а, т. 436-22-83

МАСТЕР-КЛАСС ПО АКТИВИЗАЦИИ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ СФЕРЫ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ

М.Н. Татаринова

Вятский государственный гуманитарный университет, Киров

Статья посвящена проблеме активизации эмоциональной сферы студентов в процессе обучения. В качестве средства решения этой проблемы предлагается гибкая технология эмоционального стимулирования учебного процесса.

Ключевые слова: активизация, эмоциональная сфера, технология стимулирования.

**Workshop for activation of emotional sphere of the students in the process of teaching
Maya Tatarinova**

The article deals with the problem of activation of emotional sphere of the students in the process of teaching. To solve this problem we suggest using a flexible technology of emotional stimulating of the process of studying.

Key words: activation, emotional sphere, technology of stimulating.

Как известно, эффективным средством активизации эмоциональной сферы студентов в процессе обучения является гибкая технология эмоционально-ценостного стимулирования учебного процесса. Данная технология считается гибкой, потому что в отличие от привычной трактовки этого понятия как последовательности приёмов она рассматривается как динамичный комплекс значимых для педагога и студентов средств эмоционального стимулирования, «пропитывающий» весь учебный процесс: его формы, методы, средства, приёмы работы педагога, другие технологии.

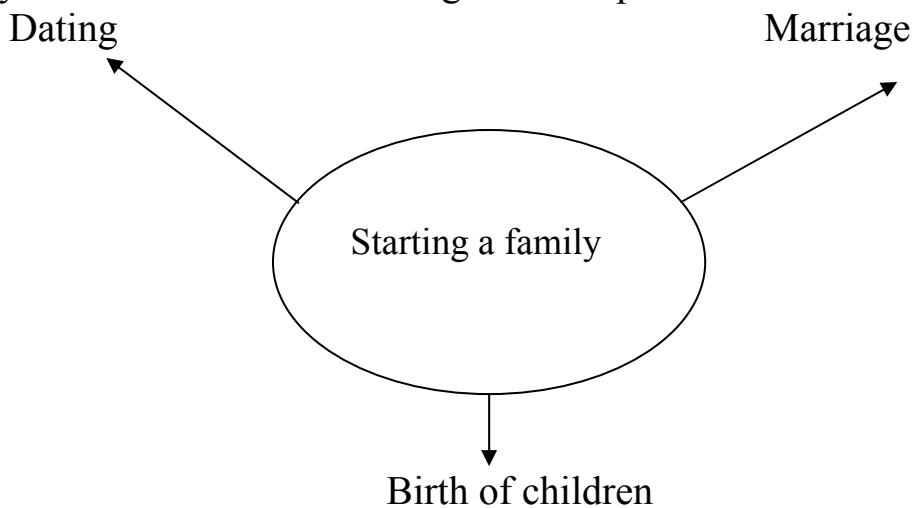
К средствам эмоционального стимулирования мы относим игру, соревнование, проблемно-поисковый, эмоционально-образный или художественный стимул (работа со средствами искусства) и рефлексивно-оценочный стимул. Каждое из средств имеет свою

структуру и свой эмоциональный «заряд» [1]. Их характеристика не входит в число наших задач в данной статье. Отметим, что на практике на каждом из этапов учебного занятия – от экспозиции до рефлексии – чаще всего используется синтез различных стимулов. Игра как ключевое эмоционально-ценное средство часто сочетается с соревнованием, анализ художественных произведений – с проблемностью, всё вышеназванное – с компонентами рефлексивно-оценочного стимула и т.д.

Покажем это на примере мастер-класса по активизации эмоциональной сферы студентов на базе разговорной темы, изучаемой на I курсе факультета лингвистики: «Family Life and Ways». Мастер-класс был разработан и проведён нами на международной научно-практической конференции «Актуальные проблемы совершенствования преподавания иностранных языков в школе и в вузе в свете личностно-ориентированной парадигмы», состоявшейся 14–15 февраля 2007 г.

1. Экспозиция в тему занятия.

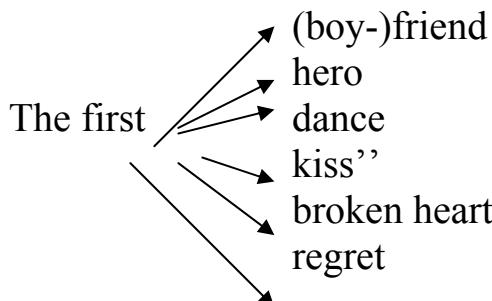
Today at our class we shall look through an imaginary family album and discuss the problems of starting a family. I am sure, it is Smith. You are really interested in. So, what should people do to start a family? Let us brainstorm the stages of this process.



Thank you. Such will be the three pages of our imaginary family album.

2. Активизация лексики по подтеме «The First Date» в ходе работы со схемой.

And now let us look at its first page – «*Dating*». Which date is the most important and remarkable in your life? – The first date. – Right you are! What is it often associated with? Let us read:



What do you remember about these «firsts»? Choose any first to recollect. Tell about it to each other in pairs (3–4 min). Use the words and phrases (read them after me in chorus):

often from time to time sorry to say
frequently frequently sometimes
(un)fortunately

Now share your recollections with us. Who is going to recollect your first (boy-)friend?

3. Контроль устного монологического высказывания по подтеме «Living by Yourself & Free Love& Marriage».

Well, girls, it was very interesting for me to listen to your recollections. And now it is high time we turned over one page of our imaginary family album. How is its 2-nd page entitled? – Yes, it's «*Marriage*». By the way does everybody want to marry nowadays? – Sorry to say, not. I know that in iur group there are different view-points on this problem. Let us listen to them. Whom do you most agree with?

The 1-st view-point is ...'s. So what is for?

The 2-nd view-point is ...'s. So what is for?

The 3-rd view-point is ...'s. So what is for?

4. Развитие умения неподготовленного монологического высказывания по подтеме «Living by Yourself & Free Love & Marriage» в ходе проведения соревнования.

So, we have heard 3 different opinions on family life. But whom are you with? Let us vote! Thank you! Now those who are of the same

opinion, sit together! Split into three groups! In groups make up a list of advantages of your choice.

Group 1 – living with someone you are nor married to.

Group 2 – marriage.

Group 3 – living by yourself. (4 min)

Begin in this way: «My group thinks it is better Because.....

Then we will have a kind of contest and see who will give us more arguments and whose ones will be the most persuasive.

5. Развитие умения диалогической речи по подтеме «Birth of Children» в ходе работы с пословицами.

The 3-rd page of our family album is devoted to children.

- By the way, do you dream about children?
- How many kiddies would you like to have? Why?
- Do you think it is difficult to bring your children up? Why?
- Do you approve of your parents' methods of upbringing? Why?

You see both in English and in Russian there are many proverbs and sayings about children. Some of them are given to you on the sheets of paper. But their parts are mixed up! Match them, then say how we express their wisdom in Russian. Work in pairs (2 min).

1. Little children, little sorrows...	a. like son.
2. Like father...	b. a swan.
3. Every mother thinks her own gosling...	c. big children, big sorrows.

Now, let us check:

1-с) Маленькие детки – маленькие бедки, а большие детки – большие и бедки. Маленькие дети заснуть не дают, а большие вырастут, сам не заснёшь.

2-а) Каков поп, таков и приход. Каков батька, таковы и детки. Яблоко от яблони недалеко падает. Каков ствол, таковы и сучья. Какова берёзка, такова и отростка.

3-в) Своё дитя и горбато, да мило. Дитя хоть и хило, да отцу с матерью мило. Своя ноша не тянет.

Now let us dramatize these proverbs, so that we could feel their wisdom in your dramas.

What do you think of the dramas? Have they demonstrated the wisdom of our proverbs? I agree.

6. Развитие умения аудирования по подтеме «Birth of Children» в ходе работы с аудиотекстом «Children’s Definitions».

As you said, most of you dream of your own children. When you have your own children, you will have to teach them a lot of things.

• Do you think it is necessary to educate your child from an early age? Why?

• At what age did you learn to talk? To read? Who taught you? Was it effective? Useful? Why?

And now you are going to listen to little children, who were asked to give the definitions of different things. Your task is to guess which thing they are defining. Who is the first to guess? The words on the blackboard will help you.

7. Развитие умения иноязычного общения в ходе проектной деятельности по подтеме «Children’s Painting».

Yes, children say and paint a lot of funny things sometimes. Look how my son depicted me when he was 4. And here are some more his pictures. Try to guess what he wanted to depict. Is it rather difficult? Now let us play a bit. Imagine that you are a group of 4-year-olds and painted these pictures together. Make its presentation, trying to explain what it is and what it is for. Don’t forget that you are little children. Our guests will be the jury this time. They will decide whose presentation is the best. By the way, the jury have a special «children’s» present for you.

So, split into 3 groups again. Representatives of the groups, come up to me and choose a picture. Prepare (4 min).

Now the floor is given to our jury! Thank you, jury! You are so professional, just and objective!

8. Развитие умения аудирования по подтеме «Birth of Children» в ходе работы с песней «Summertime».

When our children are still little you often have to sing special songs to them before sleep. What do you think they are for? Such songs are called «cradle songs». So, what is «a cradle song» in Russian? Right! We are going to listen to and sing a very beautiful cradle song by Ella Fitzgerald.

First, look through its text. Some words are underlined. Decide what is missing in them. Why? (to simplify the language, to make the song easier to sing).

Listen to the song and fill in the words you hear.

– Let us check! Read the first 4 lines etc. Do you agree, group? Let us read it all together, because we are going to sing it.

– Now sing up! Our guests, sing with us, please!

9. Рефлексия.

In the end of our class I would like you to express your opinion about it. For that answer some questions of mine!

- In what kind of mood are you leaving our class? Why?
- What has helped you work today? What has interfered with you?
- How did you use the resources of your mind, emotional sphere and imagination?
 - Would you like to continue looking through our imaginary photo album? What other stages of family life would you like to discuss?
 - As a future teacher, mark our class! On the blackboard you can see a staircase with marks from A to F. A is the best mark and F is a failure. Put a tick √.

Thanks everybody for our work! Good-bye! See you on the next page of our family album!

Система эмоционально насыщенных средств, актуализирующих чувства, вызывающих у студентов адекватный эмоциональный отклик, познавательный интерес, способствует активному формированию личностно значимых мотивов учения. Стержневыми механизмами этих процессов являются гуманистическая атмосфера педагогического общения, творчество и опора на витагенный (жизненный) опыт студентов. В результате студенты не просто присутствуют и работают на занятии – они внутренне проживают его. Это становится одним из условий повышения эффективности обучения в высшей профессиональной школе.

Библиографический список

1. Татаринова, М.Н. Активизация эмоциональной сферы студентов в образовательном процессе / М.Н. Татаринова, М.Г. Яновская. – Киров: Изд-во ВятГГУ, 2005. – 92 с.

Сведения об авторе

Татаринова Майя Николаевна
кандидат педагогических наук,
доцент кафедры английского языка и методики
обучения английскому языку ВятГГУ
610113, г. Киров, ул. Советская, д. 168, кв. 78

**МЕЖКУЛЬТУРНАЯ ИНТЕРПРЕТАЦИЯ ДИСКУРСА
В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ
(языковой вуз)**

В.П. Фурманова

Мордовский государственный университет им. Н.П. Огарева, Саранск

Настоящая статья посвящена проблемам межкультурной интерпретации дискурса, которая рассматривается как когнитивный процесс толкования фактов, концептов и контекстов иноязычной культуры, представленных в дискурсе или тексте любого типа, с подключением фоновых знаний, их актуализации и дальнейшего углубления, ведущие к пониманию и познанию иной культуры. В статье предлагается когнитивная схема-сценарий анализа диалогического дискурса при обучении иностранному языку в языковом вузе.

Ключевые слова: межкультурная коммуникация, дискурс, интерпретация.

**Intercultural interpretation theory of the discourse in foreign language teaching
(linguistic University)
Valentina Furmanova**

The article points out the problem of intercultural interpretation theory as cognitive process of foreign culture facts, concepts, and contexts interpretation on the basis of discourse. In accordance with that the article reveals the content of intercultural interpretation model as well as its specification on the basis of interpretational strategies. The accumulation of cultural background knowledge takes a great part. In conclusion it touches upon the importance of intercultural interpretation theory of the discourse and its application for foreign languages teaching at University.

Key words: intercultural communication, discourse, interpretation.

В подготовке специалистов по иностранным языкам (будущих филологов, лингвистов, преподавателей и переводчиков) к реальному общению с носителями языка целеполагающим фактором академической деятельности является формирование межкультурной компетенции, способности к посреднической деятельности между собственной личностью, являющейся

воплощением родной культуры, и личностью собеседника – носителя культуры иноязычной. Для того, чтобы встроиться в новую парадигму обучения иностранному языку как средству межкультурного общения, мы рассматриваем познание другой культуры через интерпретацию различных культурных фактов, что приобретает актуальное звучание в контексте когнитивного моделирования взаимодействия коммуникантов.

Термин «интерпретация» соотносится с классическим понятием «герменевтика». Общеизвестно, что герменевтика изучала процессы понимания и толкования древних литературных памятников и выполняла конкретно-исторические функции. Становление данной сферы гуманитарного знания начинается под воздействием идей Фридриха Шлейермахера, который разработал основные положения универсальной герменевтики. Согласно точке зрения автора она должна быть искусством толкования и понимания чужой речи. С позиций герменевтической концепции самосознание личности формируется только в соотнесении с сознанием другого. Искусство интерпретации заключается в том, чтобы превратить себя в другое лицо, постичь его индивидуальную направленность.

Однако по мере развития гуманитарного знания наблюдается иное содержательное наполнение и меняется семантический объем данного понятия. Если герменевтика видит в понимании лишь специфический метод постижения социальных явлений, то в современной методологии науки решаются вопросы о месте и статусе понимания в процессе познания, о соотношении знания и понимания, понимания, общения и картины мира. Поскольку понимание – это способность постичь значение и смысл чего-либо и достигнутый благодаря этому результат; вызванное внешними или внутренними воздействиями специфическое состояние сознания, то без понимания как особого состояния субъекта невозможно продолжение общения и координация каких-либо действий.

Важным условием понимания дискурса или текста является осознание иной картины мира с помощью языка как инструмента познания, которое проявляется в интерпретации. Проблема понимания и интерпретации дискурса представляется весьма важной и актуальной в обучении иностранному языку как средству межкультурного общения в языковом вузе.

Обращаясь к дискурсу, ученые отмечают три измерения: 1) лингвистический аспект, т.е. собственно использование языка; 2) когнитивный аспект передачи знаний, информации, представлений; 3) интерактивный аспект взаимодействия субъектов речевой деятельности в социальных группах [1]. В процессе общения представителей различных лингвокультурных сообществ важно иметь представление о том, что вносит культура и сам субъект общения в функционирование языка. Например, используемая лингвистическая форма имеет ряд значений, которые поддерживает контекст. Употребление именно этой формы исключает другие значения кроме того, о котором эта форма сигнализирует. Поэтому в контексте поддерживается одно значение и происходит его актуализация. По сути это означает, что контекст представляет форму использования языка, отражающую то, кто использует язык, как, почему и когда. Следовательно, содержание дискурса определяется наличием pragматических и культурно обусловленных факторов, поскольку он связан с культурой в общем формате межкультурной коммуникации, так как именно через дискурс раскрывается «полифония голосов», участвующих в коммуникации. В дискурсе реализуются коммуникативные намерения в контексте конкретной ситуации по отношению к представителю другой культуры. Адекватность коммуникативного стиля оценивается успехом речевого взаимодействия, т.е. достижением конкретной цели в общении и соответствием правилам поведения, принятым в другой культуре.

В иноязычном диалогическом дискурсе его социокультурная дистрибуция включает внешний и внутренний ментальный контекст. Следует отметить, что организация внешнего контекста не зависит от индивидуума, в то время как ментальный контекст представляет систему средств и ценностных ориентаций, используемых для выражения намерений, установок, устремлений и национальных приоритетов в виде концептов, которые формируют и активизируют необходимые способы их языкового выражения.

Таким образом, в процессе интерпретации важным является соотношение дискурса и контекста. На настоящий момент накоплен богатый опыт его применения в исследовательской литературе. В коммуникативной лингвистике выделяют следующие модели

контекста: речевой, экзистенциональный (мир объектов, состояний и событий – все то, к чему отсылает высказывание в акте референции, своего рода переход от семантики к прагматике); ситуационный, акциональный и психологический контексты.

В рамках ментального контекста для понимания требуется интерпретация не только языковых средств, но и взаимодействия коммуникантов: намерений, социальной роли, внутреннего состояния, темы общения и т.д. В аспекте межкультурного общения важным является фактор личности субъекта общения, какую социальную группу он представляет и каким образом культурные нормы влияют на общение.

В данном случае речь идет об интерактивном контексте, понимание которого раскрывает способ развертывания коммуникативного поведения в условиях определенной ситуации на различных уровнях, соответствующих его глубинным структурам: на невербальном уровне (жесты, мимика, позы, пространство), на когнитивном (формирование языковой картины мира и образа иноязычной культуры посредством концептуальных связей), на рефлексивном (отношение и оценка к иноязычной культуре).

Таким образом, понимание контекста иноязычной культуры предполагает, прежде всего, ориентацию реципиента в бесчисленном множестве семантико-прагматических связей межкультурного контекста. Оно представляет собой познавательный процесс, отражение объектов, в результате которого создаются новые и воссоздаются старые системы концептов и образов в их новом видении, объединяющие в себе собственно продукт этого отражения соответствующими элементами личных знаний. Сущность понимания, как считает В.В. Воробьев, есть не что иное, как анализ различных контекстов [2].

Ученые отмечают, что понимание контекста иноязычной культуры направлено, прежде всего, на восприятие ментальности другой нации и своих собственных национальных особенностей [3, 4], процессов взаимодействия и культурного плорализма точек зрения и осознания того факта, что собственная точка зрения является лишь одной из многих. Важным при этом являются а) восприятие значений и смыслов и их интерпретация; б) рефлексия как отражение объектов познания, в результате которых создаются

новые и воссоздаются старые системы смыслов и концептов в структуре личного знания; в) формирование качественно новых и релевантных знаний посредством иностранного языка как инструмента познания.

Межкультурная интерпретация дискурса, соотнесенная с контекстом и его пониманием, направлена на **выявление значения и смысла, и представляет продукт общения и совместной деятельности.**

Рассматривая «контекст культуры» как неотъемлемое и первоначальное свойство познания; фоновую среду познания; потенциальную полноту предмета, содержащую возможность его перспективного рассмотрения и максимального приближения к изучаемому явлению, следует подчеркнуть важность культурных фоновых знаний. Культурная обусловленность дискурса проявляется в скрытой системе культурных правил и ценностей, что требует наличия некоторого объема культурных фоновых знаний, необходимых для вариативности поведения, персонификации и инсценирования диалога, включения имеющихся культурных сведений в ситуацию общения.

Исходным теоретическим положением в определении термина межкультурной интерпретации является утверждение о том, что вся языковая деятельность является интерпретационной как в речевом творчестве, так и в процессе коммуникации [5]. Обучающиеся должны обладать комплексом аналитических и стратегических способностей, которые расширяют интерпретационный спектр обучающегося в процессе моделирования межличностного взаимодействия с представителями другой культуры.

Под **межкультурной интерпретацией** мы понимаем когнитивный процесс толкования фактов, концептов и контекстов иноязычной культуры, представленных в дискурсе или тексте любого типа, с подключением фоновых знаний, их актуализации и дальнейшего углубления, ведущие к пониманию и познанию иной культуры.

В процессе межкультурной интерпретации дискурса возникают трудности, которые можно объяснить целым рядом причин, например, отсутствием соответствующих концептов в родной

культуре, отличием их содержания от инокультурных концептов, коммуникативно-прагматическими барьерами.

Отсутствие культурных фоновых знаний приводит к различного рода недоразумениям в ситуациях межкультурного общения. В качестве примера приведем диалогический дискурс о непонимании немецкого слова “vorbeikommen” арабским студентом.

(a)

Hassan trifft zufällig einen Bekannten an der Bushaltestelle.

Hassan: Hallo, wie geht's?

Peter: Danke, nicht schlecht, und dir?

Hassan: Danke, gut. Fährst du nach Hause?

Peter: Ja, mein Bus kommt gleich. Ah, da ist er. Also, tschüs, komm doch mal vorbei.

Hassan: Tschüs.

(b)

An einem Sonntagnachmittag will Hassan Peter besuchen. Er nimmt an, daß Peter bestimmt zu Hause ist.

Hassan klingelt an der Tür, Peter macht auf.

Hassan: Hallo, Peter.

Peter: (erstaunt) Hallo, Hassan.

(nach einer Weile bittet er ihn zögernd herein) Komm herein.

Hassan: Danke. Sonntags habe ich immer viel Zeit. Da dachte ich, ich komm mal bei dir vorbei.

Peter: Du, ich habe aber heute leider keine Zeit. Gleich kommt meine Freundin, und wir wollten eigentlich Freunde von uns besuchen.

Hassan: (sehr enttäuscht) Ach so, dann gehe ich gleich wieder.

Peter: Es tut mir leid. Aber kannst du nicht ein anderes Mal Kommen Ruf am besten vorher an... (Aus: «Routinen und Rituale in der Alltagskommunikation», Heinz-Helmut Lüger, S.27).

Обучение иностранному языку как средству межкультурного общения нацеливает на применение языка в различных ситуациях, Это дает возможность сравнения культурного фона ситуации и коммуникативного стиля поведения в родной, иноязычной и других культурах. Для подготовки к межкультурному общению широкое распространение получили культурные ассимиляторы, которые были разработаны в университете штата Иллинойс под

руководством Триандиса [6]. Создатели данной теории ставили целью дать обучаемым (арабам, иранцам, грекам, тайцам) как можно больше информации о различиях между двумя культурами. Содержание культурных ассилияторов сводилось к описанию ситуаций, в которых взаимодействуют представители двух культур и даются интерпретации их поведения. При этом ситуации подбираются таким образом, чтобы в них описывался часто встречающийся случай межкультурного взаимодействия двух культур или такие, в которых представлен конфликт, который неправильно интерпретируется реципиентом другой культуры. И, наконец, ситуации, которые позволяют получить важные сведения о другой культуре.

Мы предлагаем когнитивную схему-сценарий анализа диалогического дискурса, которая включает:

- определение внешнего контекста ситуации;
- характеристику действующих лиц или персонажей;
- выявление их социальных ролей;
- определение цели и коммуникативного намерения говорящего;
- анализ языковых средств для выражения коммуникативного намерения;
- определение специфики языковых средств в соответствии с социальным статусом говорящего;
- сравнение коммуникативного стиля поведения с поведением в родной культуре;
- оценка коммуникантов и их поведения.

Межкультурная интерпретация как лингводидактическая категория представляет личностно-ориентированный процесс поисковой и эвристической деятельности, опосредованный аудио-, видео- или текстовым материалом, обеспечивающим восприятие и познание иноязычной культуры, усвоение культурных ценностей, стандартов и выявление их специфики в иноязычной и родной культуре. Цель обучения заключается в развитии межкультурной компетенции, когнитивной способности моделирования культурных представлений и отношений, накоплении фоновых знаний и познании иноязычной культуры.

Поскольку языковая деятельность является интерпретационной как в речевом творчестве, так и в процессе

коммуникации, когнитивная модель интерпретации дискурса составляет основу обучения иностранному языку как средству межкультурного общения и обеспечивает познание другой культуры за счет развития интерпретативных стратегий.

Библиографический список

1. Елизарова, Г. Н. Культура и обучение иностранным языкам / Г. Н. Елизарова. – СПб.: КАРО, 2005. – С. 75.
2. Воробьев, В. В. О понятии лингвокультурологии и ее компонентах / В. В. Воробьев // Язык и культура: Сб. докладов междунар. конф. – Киев, 1993. - С. 42.
3. Мильруд, Р. П. Порог ментальности российских и американских студентов при соприкосновении культур / Р. П. Мильруд // Иностр. языки в школе. – 1997. – № 4. – С. 17.
4. Сысоев, П. В. Культурное самоопределение личности в контексте диалога культур: Монография / П. В. Сысоев. Тамбов: Изд-во ТГУ им. Г.Р.Державина, 2001. – С. 145.
5. Демьянков, В. З. Понимание как интерпретирующая деятельность / В. З. Демьянков // Вопросы языкоznания. – 1990. – № 4. – С. 58-67.
6. Triandis, H. C. Culture training, cognitive complexity and interpersonal attitudes / H. C. Triandis // Brislin, R., Bochner, S., Lonner, W. (eds.) Cross-cultural perspectives on learning. – New-York: Holsted Press, 1975. – 336 p.

Сведения об авторе

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

**COULD YOU *BERAFL*, PLEASE?
HOW FEASIBLE IS INFERRING THE MEANING FROM
UNKNOWN WORDS IN A FOREIGN LANGUAGE? A SURVEY
OF ANSWERS**

Wilfried Decoo

Brigham Young University (USA), University of Antwerp (Belgium)

Trying to infer the meaning of unknown words is a learning technique that communicative approaches have long advocated. This article first studies the origin of the technique and its expansion in communicative approaches. Next it reviews the critical research that shows the limitations and the risks associated with the technique if too much is expected from it. Finally we draw the attention on the related aspect of incidental vocabulary learning, which is considered a natural outcome of inferring.

Key words: second language learning, vocabulary learning, inferring of meaning, incidental learning.

**Не хотите ли лотерею? Насколько эффективен метод логического заключения
при выявлении значения незнакомых слов в иностранном языке? Обзор
ответов
Вильфрид Декоо**

Метод логического заключения при выявлении значения незнакомых слов – это технология обучения, развивающаяся в рамках коммуникативного подхода. В настоящей статье исследуется происхождение и развитие данной технологии. Далее приводится обзор критических суждений о возможных недостатках данной технологии и об опасности ожидать от технологии слишком много. В заключение привлекается внимание к родственной технологии «запоминания по соответству», которая является последовательным завершением логического заключения при выявлении значения незнакомых слов.

Ключевые слова: изучение иностранного языка, изучение лексики, логическое заключение при выявлении значения незнакомых слов, запоминание по соответству.

This contribution evaluates inferring the meaning of unknown words while learning a foreign language. It first defines the subject and gives a chronological overview of its origin as a didactic technique, its expansion in communicative methodology, and results from critical research mainly from the Anglophone realm. It also reports on the research of *incidental* vocabulary learning, for which inferring is considered a basic technique.

I apologize for not being knowledgeable about similar research in the Russian realm, but I am eager to learn about comparable data.

1. Inferring: What it is and how it was launched

You are talking with someone in a foreign language. Suddenly he interrupts you and says: “Sorry, I did not understand that word. Could you berafle, please?” What has the person asked you to do? You have never learned the word *berafle* (a paralog, or a word invented for our purpose here). What could it mean if you assess the situation and the preceding sentence? Have you guessed a plausible meaning? I will come back to it.

The technique of trying to understand the meaning of a word from the context in which the word is used or from a known element in the word is innate; we do this in our mother tongue not only for unknown words, but also when noise or other disturbances blur a word or even part of a sentence. The variables implied in such occurrences and the available strategies in our reactions are complex and have been studied in detail (see, e.g., Haastrup 1991). The strategy is also called *inferencing* or *guessing*—the latter sometimes viewed more as a “wild guess” if the more logical strategy of inferring fails. The concept “negotiation of meaning”—popular in communicative methodologies—is somewhat broader. This concept includes active exchanges with an interlocutor to come to an understanding and to convey meaning productively, even when the proper words are lacking.

In Anglophone literature, inferring has been advocated since at least 1950 as “inferential reading”, particularly by Michael West, in order to gain vocabulary from reading (1950, 1956, 1964). The technique gained intermittent attention in the next two decades (e.g., Carton 1971; Ingerson 1953; Light 1970; Politzer 1964; Ryan and Semmel 1969). The development of communicative approaches in the 1970s gave it a strong impulse, because these approaches tended to reinforce the concept of language learning as a natural process. It was assumed that in such a process, learners who are confronted with the unknown negotiate meaning through a number of strategies. However, inferring was not part

of the central recommendations of communicative groundbreakers like Savignon (1972) in the United States, whose communicative competence experiment used English translation to understand unknown words. Nor was it a strategy mentioned by the founders of the functional-notional approach in Europe (Trim a.o. 1973, Wilkins 1974, Van Ek 1975).

In renovating ESL approaches, however, inferring struck a chord, especially for those who also encouraged the use of “authentic” material. This technique offered a solution to constant confrontation with unknown words. The approach was even promoted as *the way to naturally expand vocabulary*: “It is from extensive contact with the [foreign language] and skill in intelligent use of clues in context, not from word-matching or laborious pseudo-translation, that vocabulary expands” (Twaddell 1973, p. 61). Twaddell then presents a “catechism of leading questions” that students should ask each time they confront an unknown word in order to discover its meaning, such as “Is word X a noun, a verb, an adjective? (...) If X is a noun, does it refer to persons, things, conditions, events, or qualities? How many? What kinds?” etc. (p. 74). The main proof of the feasibility and success of the method was a comparison with the mother tongue, since “in dealing with our native language we are constantly using our skills to supplement our vocabulary resources” (p. 71). Authors who promoted the technique simply assumed that this method would work equally well in foreign language.

Heralded as a standard approach in communicative approaches, inferring became, in the 1980s, a standard procedure expected in classrooms for reading and listening. It became fashionable to discard vocabulary selection on the basis of frequency and availability as inadequate, as was careful, calculated introduction of new words into language-learning materials—techniques that, however, had reached sophisticated levels after decades of research.

2. The reaction from research

Haynes (1984) was one of the first to warn against the new approach. She showed through experimentation that the context is generally insufficient for correct guessing, that wrong meanings are inferred and

integrated, that “false friends” lead to errors, that more efficient learning time is lost, and that students become frustrated and lose motivation. Haynes also remarked that especially weaker learners were affected. Her conclusion states:

(...) it seems premature to claim that since skilled L1 readers often skip or guess at new words in context we must teach ESL students to do the same when they encounter new words (p. 166). (...) There is a real danger that indiscriminately urging students to guess will result in so much frustration and failure for students that they completely reject the guessing approach, even when the context is sufficiently explicit to allow guessing to be successful. (p. 170)

The same year, Bensoussan and Laufer (1984) published their research in which they concluded that “context helped lexical guessing in only 13 per cent of the responses for only 24 per cent of the words”. Moreover, “word guessability was shown to be less a function of using the context than of applying ‘preconceived notions’” (p. 15). The authors also found out that if the intended strategy did not work, students simply used “wild guesses” (p. 25). Hulstijn (1989) likewise found that the context is rarely clear enough to infer the meaning of an unknown word, even approximately. His research concluded on retention: when a reader focuses on the content of the text, the chance of remembering the guessed meaning of an unknown word is very slim (p. 24). Kelly (1990) conducted experiments that came to similar findings: “(...) unless the context is very constrained, which is a relatively rare occurrence, or unless there is a relationship with a known word identifiable on the basis of form and supported by context, there is little chance of guessing the correct meaning” (p. 203).

Mondria and Wit-De Boer (1991) conducted research on the guessability of unknown words in relation to contextual richness and on the retention of meaning. Better contextual richness obviously leads to better guessing, but “the words were not remembered any more often [than] when they were correctly guessed more often” (p. 262). In his doctoral dissertation (1996, 2003) Mondria studied learning efficacy and retention by comparing the ‘guessing method’ and the ‘give method’ (the textbook or

the teacher immediately clarifies the meaning): the latter turned out to be more efficient. Other problems of the “guessing method” that Mondria identified were: (1) a risk of erroneous guessing and therefore of wrong integration of meanings; (2) insufficient attention to the word form, impeding formal retention; and (3) the didactically cumbersome nature of the procedure, when one takes into account the needed selection and organization of proper source material and the monitoring and control of learners. Also note research from Waring (2002) and Pichette (2005) on the time factor in reading.

Laufer (1997) listed the following factors that affect guessing:

1. Availability of clues. It cannot be taken for granted that clues are present in the text and need only to be discovered by the reader. They may be there, or they may not be there.
2. Familiarity with the clue words. Mere availability of clues does not mean that they can be used by the reader. To be used, the clue containing words have to be understood. A high density of unknown words will reduce the usability of clues as there will be a higher probability that words that explain each other will be unfamiliar.
3. Presence of misleading clues. Not everything that looks right in context is necessarily right. Yet the learner who has been taught that there is no need to understand the precise meaning of words may remain satisfied with whatever makes sense in the context, whether it is right or wrong.
4. Compatibility between the reader's schemata and the text content. If the two are different, the reader may impose his or her interpretation on the text and try to understand individual words in a way that will fit the global meaning, suppressing the clues that suggest a different interpretation. (pp. 30-31, see also Laufer 2005)

Laufer and Yano (2001) analyzed to what extent unknown words can be recognized and correctly interpreted. In their conclusion and recommendation they reflect on the problems students face when they have been made to believe they can easily infer meanings:

Hence, the best way to ensure accuracy in distinguishing comprehended from uncomprehended words and subsequent dictionary consultation is increasing learners' vocabulary knowledge. This may be particularly important for groups of learners who may have been brought up to feel confident in their own ability and readily take risks. (p. 560)

It is therefore also problematic to point to inferring techniques as a valid solution when language tests do not match what candidates have been taught, as though inferring were part of language proficiency. Indeed, if a candidate is able to use such inferring techniques successfully, then the test measures the use of secondary strategies, not the actual proficiency attained. This problem has been widely discussed in the testing literature. (See, e.g., Bachman 1990; Chapelle 1988; Coniam 2001; Ginther 2002; Hudson 2005; Lee 1988; McNamara 1995; Ockey 2007; Skehan 1988.)

Finally, one of the most recent studies, conducted by Kaivanpanah and Alavi (2008), discusses the reliability of correct guessing from context. The phased experiment led to the same conclusions: “The results indicated that learners’ assessments are not reliable” (p. 77).

So, what does *berafle* mean in “Sorry, I did not understand that word. Could you berafle, please?” There are indeed several possibilities: *repeat*, *speak louder*, *articulate more*, *spell*, or *translate*. And, strictly speaking, it could also mean *go away*, *stop swearing*, *be more serious*, etc. If more context is provided, then there is a greater chance at guessing correctly. “Could you berafle in Russian?” will support the meaning *translate*.

3. Criteria to help inferring become feasible

These problems and challenges do not mean that inferring techniques are useless, but they must be managed carefully in order for achievability, efficiency, and efficacy to be attained according to the level and capabilities of the learners. The conclusion from research is that learners can apply inferring techniques successfully only if they already have a high level of vocabulary. Laufer (1997) states:

A large sight vocabulary is also an answer to the other two problems: deceptive transparency [DT] and guessing ability. The larger the vocabulary, the fewer the words that will look deceptively transparent to the learner and the fewer the DT errors that will be made. A large vocabulary will provide a good lexical coverage of a text (3,000 word families, or 5,000 lexical items cover about 95% of text). (p. 31)

Waring and Nation (2004) confirm:

One implication from the above is that readers must be exposed to text that is accessible if they wish to read and learn with ease. There is clearly a threshold at which learners are able to take advantage of being exposed to text. If the text is too difficult then little learning can take place – especially if the known coverage rate is lower than 98%. Moreover, the ‘guessing from context’ research also suggests that unless the reading is done at a high level of vocabulary coverage, little learning will take place.

Statistical studies on coverage—the percentage of words a learner knows when confronted with a text—show that for fluent understanding, up to 98% coverage is required, which equates to only one unknown word for every fifty words. (For discussions of coverage, see: Bernhardt and Kamil 1995; Carver 1994; Chujo and Utiyama 2005; Fukkink, Hulstijn, and Simis 2005; Hazenberg and Hulstijn 1996; Hu and Nation 2000; Kurnia 2003; Laufer 1997; Lee and Schallert 1997; Liu and Nation 1985; Meara 1996; Waring 2002; Waring and Nation 2004.) If there are more unknown words, it is no longer possible to read or listen with competence. In such cases, testing can ascertain only a lack of vocabulary knowledge for that specific text.

Learning more frequent words first is one obvious way to improve coverage. It is true that the first few hundred most frequent words (from a purely statistical viewpoint on a wide range of texts) carry little meaning. But research shows that a relentless expansion, which closely follows frequency layers, leads to an optimal advance in coverage (see Bogaards 1994; Hirsh and Nation 1992; Hu and Nation 2000). On

average, 1,000 of the most frequent words cover a little over 70% of “normal” authentic texts; 2,000 cover approximately 80%; and 3,000 approximately 85%. With 5,000 words one can reach 95% of coverage. But even with 95% coverage, based on frequency, it is not yet possible to understand a text fluently because the remaining 5%—by definition less frequent—often contain the essence of the message. Laufer’s research (1989) shows that with 95% coverage, tests for reading comprehension resulted in an average of only 55/100. For non-fiction texts, Nation (2006, p. 61) refers to Kurnia’s dissertation (2003), which established that even 98% coverage is insufficient for most readers.

In Decoo (2008, p. 85) I used an example in French to illustrate this topic, here adapted to English. It pertains to a note posted in the hall of a large apartment building. The paralogs are in bold:

*Attention: important message. Madam, Sir, We must inform you that we need to **reclate** a number of **reloots** as soon as possible. This will start on Monday, October 14th at 9 A.M. We expect it to be completed by Wednesday, October 16th, around 4 P.M. However, it requires us to **asnate** the **pinot** to the **stollanges**. We therefore ask you to place your **fluckle** on the **zirkee** Sunday evening, or by the latest Monday morning early. We apologize for the problems this situation causes and thank you for your patience. If you have any questions, please contact Mrs. Louise at the office or call 831 73 92.*

A foreign tenant with limited knowledge of English understands 95% of the words in the text. “Global” understanding is achieved: the message warns about something and asks the residents to do something. But the essential information is in the remaining 5% of the text, which contains the unknown words of an obviously lower frequency level. The paralogs stand for *insulate*, *sewers*, *tear up*, *access*, *underground parking lots*, *vehicle*, and *courtyard*. Understanding *only* those words would already suffice to get the message across.

As a foreign speaker’s vocabulary expands, coverage improves, but at an ever slower rate. The added words become less frequent but remain important to learn in priority. Hazenberg and Hulstijn (1996) showed that

the relation between frequency value and usefulness for coverage improvement remains substantial and steady up to a level of 11,000 words.

These figures suggest that the identification and quantification of lexical content can improve language learning programs' efficiency. In a didactic environment, where texts are purposefully created or selected, optimal coverage can be achieved to ensure a smoother learning process and to make inferring feasible.

4. Related: The incidental learning of vocabulary

Communicative approaches often relate the incidental learning of vocabulary to inferring. Four basic terms used in that context are clarified in the table below:

	intentional = through a pre-determined approach aimed at lexical learning	incidental = dependent on what the learner reads or hears by chance, normally from authentic sources
explicit = with a cognitive reflex, usually through translation	intentional + explicit e.g., through texts with accompanying vocabulary lists, with translation and practice	incidental + explicit the aim is to understand unknown words, e.g., through guessing, with a dictionary or with glosses
implicit = without paying conscious attention	intentional + implicit e.g., through adapted reading (graded readers) the learner picks up unknown words inadvertently, though these words were placed intentionally in the text	incidental + implicit the learner remains unaware of the acquisition of unknown words, which are met by chance and which can be understood from the context and/or through their form (transparent word, derivative of known word)

In this perspective, *intentional* and *incidental* pertain more to didactic choices in the sources containing new vocabulary, while *explicit* and *implicit* pertain more to the learning (or acquisition) process. This allows us to distinguish between *incidental* and *implicit*, two terms that are sometimes confounded. It helps when researchers clarify the meanings

they give to these words, such as Swanborn and de Groot (1999), who tie *incidental* to *implicit*: “The word *incidental* implies that the purpose for reading does not specifically provoke learning or directing attention to the meaning of unknown words” (p. 262). Wode (1999) defines *incidental* similarly but limits the term to oral use, “a by-product of language use by the teacher or by anyone else in the classroom, without the linguistic structure itself being the focus of attention or the target of teaching maneuvers” (p. 245). See also Wesche and Paribakht (1999), who introduce a series of articles on this very topic of incidental vocabulary learning. In the table provided above, an incidental encounter with an unknown word can lead to an explicit or to an implicit learning process. In a language learning context, many learners who are “incidentally” confronted with an unknown word will wonder about its meaning and try to understand it. How much attention and “learning” the word will receive depends on individual reactions and on classroom procedures.

My repartition into those four approaches (see table above) still simplifies the complex and interactive processes that occur in reality. The explicit and implicit processes share a grey, overlapping zone. For example, is the intake of new words in Krashen and Terrell’s “natural approach” (1983) an explicit or an implicit process? In that approach, learners hear communicative sentences as “comprehensible input”, in which new elements are *intentionally* included, but at a low rate, the famous “*i + 1*” (only one new element is added to known information). According to Krashen and Terrell, this should lead to *implicit* acquisition, an approach they prefer, though they concede that “some intervention in the form of more direct teaching, such as rote learning or vocabulary exercises, is necessary” (p. 156).

Since the 1970s, a number of communicative approaches have advocated incidental lexical learning as the most efficient and sometimes even as the only acceptable approach: learners, aided by inferring, would automatically acquire the necessary vocabulary through exposure to authentic sources. Studies since the 1980s have rebuffed this too exclusive assertion for all circumstances. Though incidental learning can be a valuable source of lexical enrichment, it does not seem as effective

as originally claimed. In non-intensive school programs, incidental learning would not lead to the same number of words as intentional organization and presentation would. And words encountered incidentally would not be integrated as profoundly as words that are intentionally presented, trained, and recycled. Studies on these various aspects, which also give overviews of previous research and come to nuanced conclusions, include DeKeyser 2003; Ellis 1994; Ellis and He 1999; Gass 1999; Huckin and Coady 1999; Hulstijn 2001, 2003; Hulstijn, Hollander, and Greidanus 1996; Laufer 2003; Laufer and Hulstijn 2001; Paribakht and Wesche 1999; Pulido 2004; and Swanborn and de Glopper 1999. Waring and Nation (2004) provide an excellent overview of previous studies on incidental vocabulary learning and of the many questions one must consider in comparing approaches. Laufer (2005) critiques the assumption that foreign language learners attain large vocabularies by learning new words incidentally. She refers to studies that show the contrary (Barrow et al. 1999; Nurwени and Read 1999; Shillaw 1995). Hence the conclusion: “(...) in instructed language learning context, the main source of L2 vocabulary knowledge is likely to be word focused classroom instruction” (p. 321). See also the calculations by Schmitt (2008), who concludes that “it can no longer be assumed that an adequate lexis will simply be ‘picked up’ from exposure to language tasks focusing either on other linguistic aspects or on communication” (pp. 332-333).

5. Conclusion

In their enthusiasm to further successful language learning, advocates of communicative approaches sometimes promote techniques beyond reasonable boundaries. Certainly, inferring and incidental learning are important and helpful facets of language learning. However, promoting them as panaceas in too absolute terms and disregarding decades of research, experience, and common sense have not been helpful.

Looking back at the experimental research cited in this article—and taking into account the funds these projects must have cost over three decades—one must wonder if the research on inferring and incidental learning should not have been done *before* launching another technique

based on an assumption. Moreover, that assumption has probably slowed down the progress of countless students by wasting time that might have been spent using more efficient learning methods.

References

- Bachman, L. F. (1990). *Fundamental considerations in language testing*. Oxford: Oxford University Press.
- Barrow, J. N., Nakanishi, Y., & Ishino, H. (1999). Assessing Japanese college students' vocabulary knowledge with a self-checking familiarity survey. *System*, 27, 223-247.
- Bensoussan, M., & Laufer, B. (1984). Lexical guessing in context in EFL reading comprehension. *Journal of Research in Reading*, 7, 15-31.
- Bernhardt, E. B., & Kamil, M. L. (1995). Interpreting relationships between L1 and L2 reading: Consolidating the linguistic threshold and the linguistic interdependence hypotheses. *Applied Linguistics*, 16, 15–34.
- Bogaards, P. (1994). *Le vocabulaire dans l'apprentissage des langues étrangères*. Paris: CREDIF.
- Carton, A. S. (1971). Inferencing: A process in using and learning language. In P. Pimsleur, & T. Quinn (Eds.), *The psychology of second language learning: Papers from the second international congress of applied linguistics 1969* (pp. 45-58). Cambridge: Cambridge University Press.
- Carver, R. (1994). Percentage of unknown vocabulary words in text as a function of the relative difficulty of the text: Implications for instruction. *Journal of Reading Behavior*, 26 (4), 413-437.
- Chapelle, C. A. (1988). Field independence: A source of language test variance. *Language Testing*, 5 (1), 62-82.
- Chujo, K., & Utiyama, M. (2005). Understanding the role of text length, sample size and vocabulary size in determining text coverage. *Reading in a Foreign Language*, 17 (1), on-line.
- Coniam, D. (2001). The use of audio or video comprehension as an assessment instrument in the certification of English language teachers: A case study. *System*, 29 (1), 1-14.
- Decoo, W. (2008). *Mijn kind leert een andere taal: Gids voor ouders en leerkrachten*. Tielt: Lannoo.
- DeKeyser, R. (2003). Implicit and explicit learning. In C. Doughty, & M. H. Long (Eds.), *Handbook of second language acquisition* (pp. 313-348). Oxford: Blackwell.

- Ellis, R. (1994). *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R., & He, X. (1999). The roles of modified input and output in the incidental acquisition of word meanings. *Studies in Second Language Acquisition*, 21, 285-301.
- Fukkink, R. G., Hulstijn, J. H., & Simis, A. (2005). Does training in second-language word recognition skills affect reading comprehension? An experimental study. *Modern Language Journal*, 89 (1), 54-75.
- Gass, S. (1999). Incidental vocabulary learning: Discussion. *Studies in Second Language Acquisition*, 21, 319-333.
- Ginther, A. (2002). Context and content visuals and performance on listening comprehension stimuli. *Language Testing*, 19 (2), 133-167.
- Haastrup, K. (1991). *Lexical inferencing procedures or talking about words*. Tübingen: Gunter Narr.
- Haynes, M. (1984). Patterns and perils of guessing in second language reading. In J. Handscombe, R. A. Orem, & B. P. Taylor (Eds.), *On TESOL 83: The question of control. Selected papers from the Seventeenth Annual Convention of Teachers of English to Speakers of Other Languages* (pp. 163-176). Washington, DC: TESOL.
- Hazenberg, S., & Hulstijn, J. H. (1996). Defining a minimal receptive vocabulary for non-native university students: An empirical investigation. *Applied Linguistics*, 17, 145-163.
- Hirsh, D., & Nation, P. (1992). What vocabulary size is needed to read unsimplified texts for pleasure? *Reading in a Foreign Language*, 8 (2), 689-696.
- Hu, M. H., & Nation, P. (2000). Unknown vocabulary density and reading comprehension. *Reading in a Foreign Language*, 13 (1), 403-430.
- Huckin, T., & Coady, J. (1999). Incidental vocabulary acquisition in a second language: A review. *Studies in Second Language Acquisition*, 21, 181-193.
- Hudson, T. (2005). Trends in assessment scales and criterion-referenced language assessment. *Annual Review of Applied Linguistics*, 25, 205-227.
- Hulstijn, J. H. (1989). Het afleiden van de betekenis van vreemdtalige woorden uit de context: experimenteel onderzoek naar het effect van vier vormen van steun. *Toegepaste Taalwetenschap in Artikelen*, 34, 13-25.
- Hulstijn, J. H. (2001). Intentional and incidental second language vocabulary learning: A reappraisal of elaboration, rehearsal and automaticity. In P. Robinson (Ed.), *Cognition and second language instruction* (pp. 258-286).

- Hulstijn, J. H. (2003). Incidental and intentional learning. In C. Doughty, & M. H. Long (Eds.), *Handbook of second language acquisition* (pp. 349-341). Oxford: Blackwell.
- Hulstijn, J. H., Hollander, M., & Greidanus, T. (1996). Incidental vocabulary learning by advanced foreign language students: The influence of marginal glosses, dictionary use, and reoccurrence of unknown words. *The Modern Language Journal*, 80 (3), 327-339.
- Ingerson, G. H. (1953). An experiment in vocabulary. *The English Journal*, 42 (5), 265-267.
- Kaivanpanah, S., & Alavi, M. (2008). Deriving unknown word meaning from context: Is it reliable? *RELC Journal*, 39 (1), 77-95.
- Kelly, P. (1990). Guessing: no substitute for systematic learning of lexis. *System*, 18 (2), 199-208.
- Krashen, S. D., & Terrell, T. D. (1983). *The natural approach: Language acquisition in the classroom*. San Francisco: Alemany Press.
- Kurnia, N. (2003). *Retention of multi-word strings and meaning derivation from L2 reading*. Unpublished doctoral dissertation. Wellington, NZ: Victoria University of Wellington.
- Laufer, B. (1997). The lexical plight in second language reading: words you don't know, words you think you know and words you can't guess. In J. Coady, & T. Huckin (Eds.), *Second language vocabulary acquisition: A rationale for pedagogy* (pp. 20-34). Cambridge: Cambridge University Press.
- Laufer, B. (2003). Vocabulary acquisition in a second language: Do learners really acquire most vocabulary by reading? Some empirical evidence. *The Canadian Modern Language Review / La Revue canadienne des langues vivantes*, 59 (4), 567-587.
- Laufer, B. (2005). Instructed second language vocabulary learning: The fault in the 'default hypothesis'. In A. Housen, & M. Pierrard (Eds.), *Investigations in instructed second language acquisition* (pp. 311-329). Berlin: Mouton de Gruyter.
- Laufer, B. (1989). What percentage of text-lexis is essential for comprehension? In C. Lauren, & M. Nordman (Eds.), *Special language: From humans thinking to thinking machines* (pp. 316-323). Clevedon: Multilingual Matters.
- Laufer, B., & Hulstijn, J. H. (2001). Incidental vocabulary acquisition in a second language: The construct of task-induced involvement. *Applied Linguistics*, 22 (1), 1-26.

- Laufer, B., & Yano, Y. (2001). Understanding unfamiliar words in a text: Do L2 learners understand how much they don't understand? *Reading in a Foreign Language*, 13, 549-566.
- Lee, J. F. (1988). Toward a modification of the "proficiency" construct for reading in a foreign language. *Hispania*, 71 (4), 941-953.
- Lee, J.-W., & Schallert, D. L. (1997). The relative contribution of L2 language proficiency and L1 reading ability to L2 reading performance: A test of the threshold hypothesis in an EFL context. *TESOL Quarterly*, 31, 713-739.
- Light, T. (1970). The reading-comprehension passage and a comprehensive reading program. *ELT Journal*, 24 (2), 120-124.
- Liu, N., & Nation, I. (1985). Factors affecting guessing vocabulary in context. *RELC Journal*, 16 (1), 33-42.
- McNamara, T. F. (1995). Modelling performance: Opening Pandora's box. *Applied Linguistics*, 16 (2), 159-179.
- Meara, P. (1996). The dimensions of lexical competence. In G. Brown, K. Malmkjaer, & J. Williams (Eds.), *Performance and competence in second language acquisition* (pp. 35-53). Cambridge: Cambridge University Press.
- Mondria, J.-A. (1996). *Vocabulaireverwerving in het vreemde-talenonderwijs: De effecten van context en raden op de retentie*. Proefschrift. Groningen: Rijksuniversiteit Groningen.
- Mondria, J.-A. (2003). The effects of inferring, verifying, and memorizing on the retention of L2 word meanings (An Experimental Comparison of the "Meaning-Inferred Method" and the "Meaning-Given Method"). *Studies in Second Language Acquisition*, 25, 473-499.
- Mondria, J.-A., & Wit-de Boer, M. (1991). The effects of contextual richness on the guessability and the retention of words in a foreign language. *Applied Linguistics*, 12, 249-267.
- Nation, P. (2006). How large a vocabulary is needed for reading and listening? *The Canadian Modern Language Review / La revue canadienne des langues vivantes*, 63 (1), 59-81.
- Nurweni, A., & Read, J. (1999). The English vocabulary knowledge of Indonesian university students. *English for Specific Purposes*, 18, 161-175.
- Ockey, G. J. (2007). Construct implications of including still image or video in computer-based listening tests. *Language Testing*, 24 (4), 517-537.
- Paribakht, T. S., & Wesche, M. (1999). Reading and "incidental" L2 vocabulary acquisition: An introspective study of lexical inferencing. *Studies in Second Language Acquisition*, 21, 195-224.

- Pichette, F. (2005). Time spent on reading and reading comprehension in second language learning. *Canadian Modern Language Review / La Revue Canadienne des Langues Vivantes*, 62 (2), 243-262.
- Politzer, R. (1964). Pattern practice for reading. *Language Learning*, 14 (3-4), 127-135.
- Pulido, D. (2004). The relationship between text comprehension and second language incidental vocabulary acquisition: A matter of topic familiarity? *Language Learning*, 54 (3), 469-523.
- Ryan, B. E., & Semmel, M. I. (1969). Reading as a constructive language process. *Reading Research Quarterly*, 5 (1), 59-83.
- Savignon, S. J. (1972). *Communicative competence: An experiment in foreign language teaching*. Philadelphia: Center for Curriculum Development.
- Schmitt, N. (2008). Review article: Instructed second language vocabulary learning. *Language Teaching Research*, 12 (3), 329-363.
- Shillaw, J. (1995). Using a word list as a focus for vocabulary learning. *The Language Teacher*, 19 (2), 58-59.
- Skehan, P. (1988). Language testing: survey article part 1. *Language Teaching*, 21, 211-220.
- Swanborn, M., & de Glopper, K. (1999). Incidental word learning while reading: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 69 (3), 261-285.
- Trim, J. L., Richterich, R., Van Ek, J. A., & Wilkins, D. A. (1973). *Systems development in adult language learning*. Strasbourg: Council of Europe.
- Twaddell, W. F. (1973). Vocabulary expansion in the TESOL classroom. *TESOL Quarterly*, 7 (1), 61-78.
- Van Ek, J. A. (1975). *Systems development in adult language learning: The threshold level in a European unit credit system for modern language learning by adults*. Strasbourg: Council of Europe.
- Waring, R. (2002). Basic principles and practice in vocabulary instruction. *The Language Teacher*, 26 (7), online.
- Waring, R., & Nation, P. (2004). Second language reading and incidental vocabulary learning. In D. Albrechtsen, K. Haastrup, & B. Henriksen (Eds.), *Writing and vocabulary in foreign language acquisition. Serie: Angles on the English-speaking world* (Vol. 4, pp. 97-110). Copenhagen: Museum Tusculanum Press.
- Wesche, M. B., & Paribakht, T. S. (1999). Introduction (to papers on the topic of incidental L2 vocabulary acquisition). *Studies in Second Language Acquisition*, 21, 175-180.

- West, M. (1950). Simplified and abridged. *ELT Journal*, 2, 48-52.
- West, M. (1956). A plateau vocabulary for speech. *Language Learning*, 7 (1-2), 1-7.
- West, M. (1964). Criteria in the selection of simplified reading books. *ELT Journal*, 18 (4), 146-153.
- Wilkins, D. A. (1974). Notional syllabuses and the concept of a minimum adequate grammar. In S. P. Corder, & E. Roulet (Eds.), *Linguistic insights in applied linguistics* (pp. 119-128). Paris: AIMA/Didier.
- Wode, H. (1999). Incidental vocabulary acquisition in the foreign language classroom. *Studies in Second Language Acquisition*, 21, 243-258.

Сведения об авторе

Вильфрид Декоо (Prof. Dr. Wilfried Decoo)
доктор, профессор
Brigham Young University
Provo, Utah 84602
Tel. 801 422 8179

University of Antwerp
Universiteitsplein 1
2610 Antwerp
Belgium
Tel. 32 (0)3 820 2971

E-mail: wilfried_decoo@byu.edu

**LA COMPÉTENCE TRADUCTIONNELLE :
NOTION PRIVILÉGIÉE OU PLUTÔT ABANDONNÉE PAR LES
CONCEPTEURS DE TESTS DE LANGUE ?**

Marek Włodarczyk

*Université Paris-Sorbonne
Centre de Linguistique Théorique et Appliquée (CELTA)*

**Переводческая компетенция:
приоритетна ли она для разработчиков языковых тестов?
Марек Владарчук**

Общеевропейские документы Совета по языкам (*CERC, Portfolio européen des langues* и *Certificat de compétence en langues pour l'enseignement supérieur*), регламентирующие уровни владения ИЯ, компетентностный и интерактивный подходы к преподаванию ИЯ, рекомендуют переводческие упражнения как инструмент оценивания, но не определяют переводческие умения как основу успешного посреднической деятельности в межкультурном взаимодействии. Необходимо переосмыслить образовательную роль перевода как особой посреднической речемыслительной деятельности, ввести в регламентирующие документы понятие переводческой компетенции как одной из компетенций, определяющих уровень владения ИЯ. Важно продолжить исследование переводческой компетенции, формирование которой играет ведущую роль в процессе профессиональной подготовки переводчика как межкультурного посредника.

Ключевые слова: общеевропейские компетенции владения иностранным языком, переводческая компетенция, перевод, посредническая деятельность, межкультурное межъязыковое взаимодействие, подготовка устного / письменного переводчика.

**Translator's competence:
should it be a priority for developers of language tests?**

Marek Włodarczyk

In the European documents regulating levels of foreign language skills, competence-based and interactive approaches to teaching foreign languages, issued by the Council for Languages (*CERC, Portfolio European des langues* и *Certificat de compétence en langues pour l'enseignement supérieur*), exercises in translation are recommended as an assessment instrument, but they do not define translation skills as a basis for successful facilitation of cross-cultural communication. It is necessary to reconsider the educational role of translation as a specific mediatorial verbal cognitive activity, to introduce into the regulating documents the notion of translation competence as competence relevant for defining the level of foreign language skills. It is necessary to continue studying translation competence, which is vital for professional training of translators as cross-cultural mediators.

Key words: European competences in foreign language skills, translation competence, translation, mediatorial activity, cross-cultural interlanguage communication, interpreter/translator training.

Les objectifs d'un cours de langue sont très souvent définis par référence aux quatre **compétences** (*linguistic skills*): **écouter/listening, parler/speaking, lire/reading, écrire/writing**. Ici, la notion même de compétence est censée prêter à confusion, englobant plusieurs aspects de comportements langagiers (pragmatiques) dans une situation de communication : *capacité, aptitude, habileté, savoir-faire, attitude*. Dans tous les cas il s'agit bien de *skill* dont la traduction française paraît complexe. Par ailleurs, les traducteurs de *Une approche communicative de l'enseignement des langues*¹, se prononcent pour une non-traduction du terme: « Le terme “skill” ou “language skill” n'est généralement pas traduit lorsqu'il désigne une des quatre catégories mentionnées [comprendre le discours oral, parler, lire et écrire], c'est-à-dire une des quatre capacités fondamentales traditionnellement reconnues par la linguistique appliquée à l'enseignement des langues. [...] Le mot “skill” renvoie aux notions d'habileté (ou d'adresse) et de compétence. »

Selon *Le Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*, ouvrage majeur pour didacticiens, auteurs de méthodes de langues, enseignants, apprenants et concepteurs de tests de langues (désormais siglé CERC), il existe quatre types **d'activités langagières** qui correspondent exactement aux fameux *skills* : (a) **réception** (écrite et orale), (b) **production** (écrite et orale), (c) **interaction** (écrite et orale), (d) **médiation** (écrite et orale). Le CECR les appelle « **événements communicatifs** »² faisant ainsi (implicitement) appel à **l'approche communicative** dans l'enseignement/apprentissage des langues, approche emblématique des années 80 du XX^e siècle. Ce document de référence apporte une clarification terminologique importante. Il précise entre autres que la compétence de communication comporte trois piliers : (a) la composante linguistique, (b) la composante sociolinguistique et (c) la composante pragmatique, évoquées fréquemment tant par les linguistes que par les didacticiens.

¹ WIDOWSON H.G. (1978) : *Une approche communicative de l'enseignement des langues*. Traduction de Katsy et Gérard Blamont, Hatier-Didier, Paris, p. 11.

² *Le Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*, Conseil de l'Europe. Division des Politiques Linguistiques, Strasbourg 2000, Chapitre 4.4.

Avec l'arrivée de l'approche communicative, née d'un flou terminologique et sémantique, **la compétence de communication**, issue elle-même de l'ethnographie de la communication, la compétence de communication s'est vite répandue en milieu des didacticiens des langues et a connu un vrai succès. Elle suscite pourtant de vives discussions entre différents acteurs de l'espace public: chercheurs, professeurs de langues, public institutionnel concerné (les ministères de l'éducation nationale des différents pays, les jurys de recrutement ou encore Le Conseil de l'Europe). Par conséquent, de nombreuses typologies ont vu le jour, faisant distinction entre, par exemple : **la compétence grammaticale** (*grammatical competence*: capacité de reconnaître les éléments lexicaux, morphologiques, syntaxiques et phonologiques d'une langue et à la possibilité de les combiner pour former des mots et des phrases),³ **la compétence sociolinguistique** (*sociolinguistic competence*: capacité de produire et de comprendre des énoncés appropriés à des situations sociales spécifiques et conformes aux codes sociaux de ces situations) ou **la compétence stratégique** (*strategic competence*: capacité d'adapter ses stratégies de communication - verbales et non verbales - à la diversité des relations interpersonnelles et la faculté de réagir à des événements souvent imprévus)⁴. Par ailleurs, Sophie Moirand distingue quatre **composantes**, combinées, **de la compétence de communication** : composantes linguistique, discursive, référentielle (« la connaissance des domaines d'expérience et des objets du monde et de leurs relations ») – et socioculturelle. Moirand reconnaît, certes, la dimension stratégique, mais uniquement « lors de l'actualisation de cette compétence dans une situation de communication concrète », et souligne que celle-ci relève de « stratégies individuelles de communication »⁵. Ainsi, **la communication** est « un échange interactionnel entre au moins deux individus situés socialement, échange qui se réalise au travers de l'utilisation de signes verbaux et non verbaux,

³ cf. les termes tchomskyens de « compétence » vs « performance » ou l'opposition saussurienne de « langue » et « parole ».

⁴ CANALE Michaël, SWAIN Merill, (1980), « Theoretical Bases of Communicative Approaches to

Second Language Teaching and Testing », [in:] *Applied Linguistics*, 1, pp. 1-47.

⁵ MOIRAND Sophie (1982) : *Enseigner à communiquer en langue étrangère*, Hachette, Paris, p. 20.

chaque individu pouvant être tour à tour (ou exclusivement) soit producteur, soit consommateur de messages »⁶.

Evolution naturelle des choses, les années 90 du siècle dernier ont vu apparaître **l'approche actionnelle** dans l'enseignement/apprentissage des langues. Une des avancées du *CECR*, c'est justement de passer du stade de **communication** à celui d'**interaction**.⁷ « Alors que l'approche communicative visait principalement l'interaction langagière, et que son agir de référence était *un agir sur l'autre* par la langue (les actes de parole), il devient dans la perspective actionnelle *un agir avec l'autre* (l'action sociale) pour lequel la communication langagière n'est que l'un des moyens, et non plus l'objectif. »⁸ Plus généralement parlant, pour les chercheurs en sciences de langage, l'interaction devient donc « un lieu ouvert de co-construction et de transformation permanente des identités et des microsystèmes sociaux » (Cuq 2003 : 135).

Communiquer c'est donc agir (ou plutôt interagir) avec l'autre puisque désormais les apprenants sont considérés comme des acteurs sociaux qui ont des tâches (non seulement langagières) à accomplir. Les auteurs du *Cadre européen commun de référence pour les langues* précisent qu'il y a « tâche » dans la mesure où l'action est le fait d'un (ou de plusieurs) sujet(s) qui y mobilise(nt) stratégiquement les compétences dont il(s) dispose(nt) en vue de parvenir à un résultat déterminé. Et le *CECR* poursuit : « Les tâches ou activités sont l'un des faits courants de la vie quotidienne dans les domaines personnel, public, éducationnel et professionnel. L'exécution d'une tâche par un individu suppose la mise en oeuvre stratégique de compétences données, afin de mener à bien un ensemble d'actions finalisées dans un certain domaine avec un but défini et un produit particulier. »⁹

⁶ MOIRAND Sophie (1982) : *Enseigner à communiquer en langue étrangère*, Hachette, Paris, p. 9-10.

⁷ Déjà dans les années 1920, le sémiologue russe Michaïl Bakhtine affirmait que « l'interaction constitue la réalité fondamentale de la langue. S'appuyant sur un corpus littéraire, il théorisa la notion de dialogisme en montrant comment tout texte résonne de la parole d'autrui, exhibant les discours hétérogènes de la culture environnante [...]. » (d'après CUQ Jean-Pierre (dir.) (2003) : *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, CLE International, S.E.J.E.R., Paris, p. 134.).

⁸ PUREN Christian (2007) : *Histoire de la didactique des langues-culture et histoire des idées*, p. 9, publié sur Internet : http://www.aplv-languesmodernes.org/IMG/pdf/PUREN_Modeles_ideologiques_DLC.pdf

⁹ *CECR*, Chapitre 7.1, p. 121.

Ainsi la perspective actionnelle tient-elle compte « des ressources cognitives, effectives, volitives et de l'ensemble des capacités que possède et met en oeuvre l'acteur social » (*CECR*, Chapitre 2.1) et « la compétence à communiquer langagièrement du sujet apprenant et communiquant est mise en oeuvre dans la réalisation d'activités langagières variées pouvant relever de la réception, de la production, de l'interaction, de la médiation (notamment les activités de traduction et d'interprétation), chacun de ces modes d'activités étant susceptible de s'accomplir soit à l'oral, soit à l'écrit, soit à l'oral et à l'écrit. »¹⁰

De ce fait, tout traducteur/traducteur-interprète devient-il « médiateur » et la médiation, « aujourd’hui banalisée au point de qualifier tout processus de mise en relation »¹¹, permet donc aux interactants (apprenants ou traducteurs-interprètes professionnels) d'établir des relations directes entre les locuteurs de deux (ou plusieurs) langues¹² en produisant « à l'intention d'un tiers une (re)formulation accessible d'un texte premier auquel ce tiers n'a pas d'abord accès direct. » (*CECR*, Chapitre 2.1.3, page 18).

En ce qui concerne les échanges écrits *Le Cadre européen commun de référence pour les langues* donne, comme exemples:

- la traduction précise (contrats, textes de loi, textes scientifiques, etc.) ;
- la traduction littéraire (roman, théâtre, poésie, etc.) ;
- le résumé (articles de journaux et magazines, etc.) en L2 ou entre L1 et L2 ;
- reformulation (textes spécialisés pour non spécialistes, etc.).¹³

S'agissant des échanges oraux ce document émanant du Conseil de l'Europe évoque :

- l'interprétation simultanée (congrès, réunions, conférences);

¹⁰ *Cadre européen commun de référence pour les langues : Apprendre, Enseigner, Evaluer*, Chapitre 2.1.3, p.18), publié sur Internet : http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_FR.pdf

¹¹ CAUNE Jean (1999) : *Pour une éthique de la médiation*, PUG, p.12.

¹² cf. multi- ou plurilinguisme.

¹³ *Cadre européen commun de référence pour les langues : Apprendre, Enseigner, Evaluer*, Chapitre 4.4.4.2, p. 71, publié sur Internet : http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_FR.pdf

- l'interprétation différée ou consécutive (discours d'accueil, visites guidées, etc.) ;
- l'interprétation non formelle :
- pour des amis, de la famille, des clients, des visiteurs étrangers ;
- de visiteurs étrangers dans son propre pays ;
- de locuteurs natifs, à l'étranger ;
- dans des situations de négociation et des situations mondaines ;
- de pancartes, de menus, d'affichettes, etc. (*CECR*, Chapitre 4.4.4.1 page 71).

Ainsi la traduction et l'interprétation occupent-elles une place (un espace) important(e) dans les échanges entre les participants d'une interaction, que ce soit lors d'un cours classique ou hors tout contexte scolaire. Par ailleurs, on privilégiera ici la thèse des psycholinguistes qui ont démontré qu'il est impossible de ne pas tenir compte de sa langue maternelle/langue première dans le processus d'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère/langue seconde.

De plus, le *CECR* précise que « le but général de toute forme d'évaluation en langue est d'avoir un échantillon des compétences langagières des candidats qui permette d'obtenir une représentation réaliste de leur niveau de capacité à utiliser la langue en situation hors test. »¹⁴ Aussi avons-nous examiné d'autres outils institutionnels tels *Portfolio européen des langues* et *Certificat de compétence en langues pour l'enseignement supérieur*, publications conçues à l'usage des enseignants, auteurs des méthodes de langue, concepteurs et évaluateurs des tests. Ces supports, indispensables dans la tâche des professionnels, visent également l'apprenant dans le contexte d'enseignement/apprentissage tout au long de la vie (cf. l'idée de *Life Long Learning*). C'est bien le cas du *Portfolio européen des langues* (PEL), qui a été créé dans le but d'étendre et de diversifier

¹⁴ *Cadre européen commun de référence pour les langues : Apprendre, Enseigner, Evaluer. Evaluation de compétences en langues et conception de tests*. Préparé sous la direction de M. Milanovic (A.L.T.E.), Division des Politiques Linguistiques, Strasbourg, octobre 2002, chapitre 1.3, consulté sur Internet :

<http://www.coe.int/T/DG4/Portfolio/documents/Guide%20pour%20l'Evaluation%20-%20rev%20octobre%202002.doc>

l'apprentissage des langues à tous les niveaux et tout au long de la vie. On y détaillera qualifications et expériences linguistiques et culturelles significatives de manière transparente au plan international. Il s'agit de (a) motiver les apprenants en reconnaissant leurs efforts pour étendre et diversifier leurs capacités langagières à tous les niveaux ainsi que de (b) fournir un état des capacités langagières et culturelles qu'ils ont acquises (à consulter, par exemple, lorsqu'ils passent à un niveau supérieur d'apprentissage ou cherchent un emploi dans leur pays ou à l'étranger).

Quant au *Certificat de compétence en langues pour l'enseignement supérieur* (CLES), il a été conçu « pour favoriser et valoriser la maîtrise des langues par l'ensemble des étudiants de l'enseignement supérieur [...] dans l'objectif d'offrir à l'ensemble des étudiants, sur tout territoire, les moyens d'acquérir et de voir reconnues leurs compétences dans deux langues vivantes étrangères.»¹⁵ Là, une fois de plus, un document officiel confirme, certes implicitement, le rôle des activités langagières dans une perspective de médiation (hors test).

En dépit de l'importance du CECR ainsi que des différents travaux institutionnels mentionnés ci-dessus et un grand impact de ces documents sur l'enseignement/apprentissage des langues, la notion de **compétence traductionnelle**¹⁶ n'y apparaît pas, malgré l'énorme effort de clarification terminologique et notionnel présent dans ces différents ouvrages de référence. Qu'est-ce donc la compétence traductionnelle et quel est son rôle dans ce processus de « médiation » entre différents acteurs sociaux ? Dans une énorme diversité et compléxité de définitions (cf. Nord, Deslile, Beeby, Martínez Melis...) s'inscrit également la notion de compétence de traduction proposée par PACTE (Proceso de Adquisición de la Competencia Traductora y su Evaluación), groupe de recherche de l'Université Autonome de Barcelone dirigé par Ámparo

¹⁵ Bulletin Officiel du Ministère de l'Education Nationale, arrêté du 22-5-2000, N° 25, 29 juin 2000.

¹⁶ d'autres dénominations sont aussi possibles : la compétence de traduction, la/les compétence(s) du traducteur (transfer competence, translational competence, translation performance, translation ability, ou encore translation skill (ang.), la competencia traductora (esp.), Übersetzungskompetenz [all.], переводческая компетенция (rus.), kompetencja tłumaczeniowa, kompetencja/kompetencje tłumacza ou encore kompetencja bilingwowa (pol.).

Hurtado Albir. Là, il s'agit d' « un système de base du savoir et des capacités nécessaires pour être capable de traduire »¹⁷.

Quelle(s) que soit(en)t la/les définition(s) retenue(s), on y constate des reprises itératives des critères psychophysiologiques, psycholinguistiques, encyclopédiques, culturels, technologiques, sociolinguistiques, pragmatiques ou purement linguistiques dont la connaissance du code (compétence) et l'utilisation concrète du code (performance)¹⁸.

La formule proposée par Hurtado Albir (« capacité de savoir comment traduire »¹⁹) semble le plus souvent adoptée, englobant toutes ces compétences, sous-compétences, habiletés et aptitudes du traducteur.

Qu'est-ce donc traduire et comment traduire ? Concernant la fidélité dans la communication unilingue, Amparo Hurtado Albir précise : « Pour que l'acte de parole soit réussi [...], il faut que le sens compris du récepteur soit égal au vouloir dire de l'émetteur. »²⁰ N'en serait-il pas autant pour tout acte traductif ? Citons à ce propos d'autres spécialistes : « La tâche du traducteur est donc idéalement, de placer les lecteurs du texte-cible dans la situation où lui-même s'est trouvé quand il a découvert le texte-source. »²¹ Par ailleurs, d'après Christiane Nord « on ne traduit pas les mots d'une langue vers une autre mais les textes d'une culture vers une autre culture » et René Ladmiral résume : « Toute théorie de la traduction est confrontée au vieux problème du “même” et de l’ “autre” : à strictement parler, le texte cible n'est pas le “même”

¹⁷ «The underlying system of knowledge and skills needs to be able to translate », (Orozco & Hurtado Albir, 2002, p. 376).

¹⁸ Les idées “révolutionnaires” de Chomsky, présentées dans les années soixante du XX^e siècle, ont inspiré les didactologues à créer une théorie d'apprentissage conscient du code.

¹⁹ «The ability of knowing how to translate » (Orozco, Hurtado Albir, 2002, p. 376).

²⁰ HURTADO ALBIR Amparo (1990), *La notion de fidélité en traduction*, Didier Erudition, Paris, p.89.²¹ CHEVALIER Jean-Claude, DELPORT Marie-France (2005): *L'horlogerie de saint Jérôme. Problèmes linguistiques de la traduction*, L'Harmattan, Paris, p. 45.²² Marie-France DELPORT, « Traduction et littéralité » [in :] *L'horlogerie de saint Jérôme. Problèmes linguistiques de la traduction*, p. 74.²³ cf. à ce propos la Théorie métá-informative des centres d'intérêts (MIC) de Włodarczyk H. & A.

que le texte original, mais il n'est pas tout à fait un “ **autre** ”» A cela s'ajoute l'**orthonymie**, « cette manière usuelle, naturelle, traditionnelle de dire telle ou telle expérience, cette façon d'aller tout droit aux choses » Ce « sentiment profond et mal définissable » s'exprime par des actes de « représentation conceptuelle de l'expérience » commune entre TA et TD. Cette égalité de référence suffit à faire admettre qu'il y a eu **traduction**, qu'il y a correspondance de TD à TA. On a donc « maintenu le fond », « conservé le sens », « donné la primauté au contenu »²² Autrement dit : savoir « **de quoi on parle** » et « **ce qu'on en dit** » est au début de tout **le processus de la traduction**. Ainsi « [...] ce n'est pas l'homologie structurelle qui doit guider la traduction mais le principe de l'équivalence sémantique et pragmatique: [...] il faut choisir dans la langue cible la construction qui produira le même effet pragmatique que dans la langue source en s'insérant au mieux dans la cohérence du discours. » (Włodarczyk H., 2004).

Force est de constater qu'il ne suffit pas de tenir compte des aspects linguistiques proprement dits mais aussi (et surtout) des phénomènes méta-informatifs, facteurs pertinents pour toute activité du traducteur. Celui-ci tiendra toujours compte du fait que deux langues différentes (donc deux cultures différentes) peuvent traiter différemment la validation de l'énoncé.²³ Le choix d'une valeur informative dépend des habitudes culturelles des co-énonciateurs agissant en triade : destinataire-traducteur (traducteur-interprète)-destinataire. A ce stade de nos réflexions, il paraît nécessaire de faire la distinction entre la **pédagogie de la traduction** et la **traduction pédagogique**, cette dernière étant définie comme « l'utilisation d'exercices scolaires de traduction visant à faire acquérir une langue étrangère » (Delisle 1994). Les exercices de traduction sont très fréquemment utilisés par les concepteurs de tests de langues en tant qu'outil d'évaluation (thème, version ou autres en langue étrangère/langue première, tels résumé, compte rendu, contraction, questionnaire etc.). « On leur confère, selon le moment où l'on les utilise, une valeur d'apprentissage ou une valeur d'évaluation ». ²⁴ Or, tout système d'évaluation de connaissances en traduction, exigence institutionnelle par excellence, sous-entend les compétences/aptitudes/habilités **traductionnelles**, qu'il s'agisse de la

²⁴ CUQ Jean-Pierre (dir.) (2003) : *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, CLE International, S.E.J.E.R., Paris, p. 239.

fonction certificative des examens et concours tant au niveau national qu'international ou de la composante de diverses épreuves de langue, souvent parfaitement inexistante et pourtant indissociable des concours d'admission, comme c'est le cas des classes préparatoires aux Grandes Ecoles françaises, qui forment l'essentiel des élites économiques, scientifiques et politiques. Ici, la mise en pratique de la compétence traductionnelle *se traduit* par différents types d'exercices de traduction, « passage obligé » pour tous les candidats. Cependant, nous n'avons pas trouvé d'exercices de traduction dans les tests de certification de niveau international.²⁵ Par contre, nous en avons relevé dans les épreuves nationales, telles examens organisés par la Chambre de Commerce et d'Industrie de Paris (CCIP) ou concours d'entrée aux Grandes Ecoles. Curieusement, ce sont en général des passages d'ouvrages littéraires donc sans lien aucun avec le langage spécialisé relatif à ce type d'épreuves qui requièrent un vocabulaire spécifique (« technique »). Fort heureusement, cette dernière constatation n'est pas valable en ce qui concerne, par exemple, Le Certificat Pratique de Russe commercial (CPRC) conçu par la CCIP. En l'occurrence, l'examen comprend plusieurs épreuves (dont le thème et la version) qui visent à évaluer les connaissances linguistiques des candidats et qui relèvent du vocabulaire d'ordre socio-économique, politique et commercial (dont, par exemple, l'immobilier, l'industrie, les banques).

Conclusions :

- la notion de compétence traductionnelle n'apparaît pas explicitement dans les travaux institutionnels étudiés ;
- les exercices de traduction sont néanmoins très fréquemment utilisés par les concepteurs de tests de langues en tant qu'outil d'évaluation (thème, version, résumé, compte rendu, contraction, questionnaire) ;

²⁵ tels First Certificate in English (FCE) : niveau B2, Certificate of Proficiency in English (CPE) : niveau C2, Goethe-Zertifikat B1, Goethe-Zertifikat B2, Goethe-Zertifikat C2, Zentrale Oberstufenprüfung (ZOP) : niveau C2, Certificat Pratique d'Etudes Françaises 1 (CPEF) : niveau A2, Certificat Pratique d'Etudes Françaises 2 (CPEF) : niveau B1, Diplôme de Langue Française (DL) : niveau B2, Diplôme de Hautes Etudes Françaises (DHEF) : niveau C2, Diplomas de Español como Lengua Extranjera (DELE), Państwowy Egzamin z Języka Polskiego jako Obcego (PEJPJO) : niveaux B1, B2, C2.

- il paraît nécessaire de repenser les rôles enseignant et évaluatif des exercices de traduction de manière à ce qu'ils gardent leur fonction d'activités langagières de médiation ;
- pour cela, il faudrait faire légitimer la notion de compétence traductionnelle en tant que compétence/aptitude/habileté à traduire à part entière, de manière à ce qu'elle soit présente (explicitement et/ou implicitement) dans les documents institutionnels et méthodes de langue ; par conséquent, il faut continuer et approfondir les recherches sur la compétence traductionnelle afin de mettre en valeur le processus de formation au métier de traducteur/traducteur-interprète ainsi que le métier lui-même.

Bibliographie indicative

- BAKER Mona, MALMKJAER Kirsten (dir.) (2001): *Routledge Encyclopedia of Translation Studies*, Routledge, London, New York.
- BEACCO Jean-Claude (2007): *L'approche par compétences dans l'enseignement des langues*, Collection Langues et Didactique, Didier, Paris.
- CHEVALIER Jean-Claude, DELPORT Marie-France (2005): *L'horlogerie de saint Jérôme. Problèmes linguistiques de la traduction*, L'Harmattan, Paris.
- CUQ Jean-Pierre (dir.) (2003) : *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, CLE International, S.E.J.E.R., Paris.
- DĄMBSKA-PROKOP Urszula et alli (2000): *Mała encyklopedia przekładoznawstwa*, Edukator, Częstochowa.
- DELISLE Jean (1993) : *La traduction raisonnée. Manuel d'initiation à la traduction professionnelle anglais-français*, Ottawa.
- DELISLE Jean (1984) : *L'analyse du discours comme méthode de traduction. Initiation à la traduction française de textes pragmatiques anglais. Théorie et pratique*. Editions de l'université d'Ottawa, Ottawa.
- GALISSON Robert, COSTE Daniel (1988) : *Dictionnaire de didactique des langues*, Hachette, Paris.
- HURTADO ALBIR Ámparo (1990) : *La notion de fidélité en traduction*, Didier Eruditio, Paris.
- LADMIRAL Jean-René (1994) : *Traduire : théorèmes pour la traduction*, Gallimard, Paris.
- LAVAULT Elisabeth (1985) : *Fonctions de la traduction en didactique des langues*, Didier Eruditio, Paris.
- MARTINET André (1973) : *Eléments de linguistique générale*, Nouvelle édition, Collin, Paris.
- MOIRAND Sophie (1982) : *Enseigner à communiquer en langue étrangère*, Hachette, Paris.

- MOUNIN Georges (1963) : *Les problèmes théoriques de la traduction*, Gallimard, Paris.
- NORD Christiane (2001) : *Lernziel : Profesionalles Übersetzen Spanisch-Deutsch. Ein Einführungskurs in 15 Lektionen*, Wilhelmsfeld, Egert.
- PUREN Christian (1988) : *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*, Nathan-CLE International, Didactique des langues étrangères, Paris.
- RICHTERICH René (1985) : *Besoins langagiers et objectifs d'apprentissage*, Hachette (coll. « Recherches/Applications ») Paris.
- ROBERT Jean-Pierre (2002) : *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*, Editions Ophrys, Paris/Gap.
- TATILON Claude (1986) : *Traduire. Pour une pédagogie de la traduction*, Editions du GREF, Toronto.
- Un cadre commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Conseil de l'Europe. Division des langues vivantes (2001), Didier, Paris.
- VEYRENC Jacques (1968) : *Interférences syntaxiques et ordre des mots en russe* [in :] Word, 24.
- VINAY J.P., DARBELET J. (1971) : *Stylistique comparée du français et de l'anglais*, Paris.
- WIDOWSON H.G. (1978) : *Une approche communicative de l'enseignement des langues*. Traduction de Katsy et Gérard Blamont, Hatier-Didier, Paris.
- WŁODARCZYK André (2004) : *Centres d'intérêt et ordres communicatifs* [in :] « Enoncer, l'ordre informatif dans les langues », éd. Cotte P., Dalmas M., Włodarczyk H., L'Harmattan, Paris.
- WŁODARCZYK Hélène (2004) : *Centres d'intérêt de l'énoncé en polonais et en français* [in :] « Enoncer, l'ordre informatif dans les langues », éd. Cotte P., Dalmas M., Włodarczyk H., L'Harmattan, Paris.

Сведения об авторе

Марек Влодарчук (Marek Włodarczyk)

Université Paris-Sorbonne

Centre de Linguistique Théorique et Appliquée (CELTA)

E-mail: Marek.Włodarczyk@paris-sorbonne.fr

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ СОЦИАЛЬНОЙ КОММУНИКАЦИИ

ГЕРМЕНЕВТИЧЕСКАЯ КОНЦЕПЦИЯ В РЕЛИГИОЗНО- ФИЛОСОФСКОМ МЫШЛЕНИИ КАРЛА БАРТА

А.В. Ворохобов

*Нижегородский государственный педагогический университет,
Нижний Новгород*

Целью данной статьи является исследование основных герменевтических принципов теологии Карла Барта в том виде, как они представлены в его фундаментальной «Церковной Догматике». Исследование показывает, что теологическое использование мыслителем сакрального текста является творческим, тринитарным, христоцентричным, экклезиологичным и базирующимся на исходном материале. Теолог полагал, что объектом и содержанием Библии является Бог и его откровение. Используя историко-критический метод и формы антропологического анализа, К. Барт, однако, считал их второстепенными, отдавая предпочтение экзегезе, которая в его подходе важнее герменевтики.

Ключевые слова: сакральный текст, Библия, Слово Божие, откровение, теологическое толкование, герменевтический принцип.

The hermeneutical concept in Karl Barth's religious-philosophical thinking
Alexander Vorokhobov

This article aim to give a brief, multifaceted introduction to Karl Barth's theological use of Bible. The paper gives examination of theological exegesis as of the thinker's basic hermeneutical principle. It is made so by identifying and describing the paradigmatic features of his use of the sacral text in his «Church Dogmatics». Research shows, that K. Barth's theological use of Scripture is reverent, creative, trinitarian, christocentric, textually-based and ecclesial. K. Barth believed, the subject matter, content, and substance of the Bible, namely God and God's revelation. K. Barth had no problem with the work of historical criticism or other forms of anthropological analysis, but all that was secondary, even incidental, to him. For K. Barth, exegesis trumps hermeneutics.

Key words: sacral text, Bible, Word of God, Revelation, theological interpretation, hermeneutical principle.

Данная статья посвящена изучению герменевтической методологии, используемой авторитетным реформаторским теологом XX века К. Бартом для выявления когнитивной

значимости христианских сакральных текстов. Известно, что Реформация началась как попытка очистить церковную жизнь, вернуться к идеалу евангельского первохристианства. По мысли ее основателей, все развитие церкви в послеевангельскую эпоху было безусловным упадком, в котором человеческие предания заслонили собой евангельскую истину. Поэтому нужно вернуться к ее первоисточнику – Священному Писанию и отбросить все позднейшие наслаждения – предание. Единственным вероучительным авторитетом для протестантов стала Библия, что выражается принципом *sola Scriptura* – «только Писание». Подобно спасению личной верой принцип *sola Scriptura* исходил из общей идеи Реформации о правомочности личностного, неопосредованного обращения к Богу. Единственным источником знания о вере, таким образом, осталось Писание, которое для реформаторов было также и точкой опоры в борьбе с Римом, когда авторитету папской власти был противопоставлен общедоступный неиерархический авторитет – Библия. Поэтому неудивительно, что К. Барт, будучи представителем реформаторской традиции, в осмыслиении реалий христианства всегда исходил из сакрального библейского текста. Учитывая данный контекст, с одной стороны, данная статья посвящена выяснению значения библейских текстов для творчества К. Барта и исследованию бартианской концепции «свидетельства», а с другой стороны, исследованию предлагаемых мыслителем стадий и условий интерпретации для адекватного восприятия сакральных текстов.

Для того, чтобы понять роль Библии в исследовательской работе К. Барта, следует рассмотреть его доктрину Писания как таковую. Известно, что сам теолог подходил к сакральному тексту как к свидетельству. Концепция «свидетельства» имеет у К. Барта как положительную, так и отрицательную функцию. О положительном компоненте свидетельствует то, что в качестве «оригинального и законного свидетеля о самооткровении Бога Священное Писание имеет это откровение своим основанием, объектом и содержанием»* [1]. Это означает, что «Бог непосредственно сейчас говорит то, что говорит текст» [2]. Как оригинал и непосредственный свидетель Библия – самостоятельное

* Здесь и далее перевод мой. – A.B.

Слово Божие, имеющее приоритет над любыми иными источниками и в доктринах, и в теологической этике [3]. Однако, несмотря на утверждение о том, что библейский текст никогда не может быть отделен от откровения Божия, теолог утверждает, что данный текст никогда не может идентифицироваться с откровением. То есть «свидетель» – не то же самое, что «засвидетельствовано» [4]. Это утверждение о неидентичности Священного Писания и Слова Божия делается К. Бартом по нескольким причинам. Все, что написано в Библии, написано человеком. Поэтому библейские тексты исторически относительны и как таковые подлежат историческому, культурологическому и лингвистическому изучению. Однако они намного шире того контекста, к которому принадлежат, поскольку в этом контексте они повествуют о чем-то важном, указывают на что-то превосходящее их самих, так, что значение этих текстов, находится больше перед ними, чем позади них [прим. 1]. Поэтому тот, кто стремится понять их, не может ограничиваться возможностями историко-критического или лингвистического анализа [прим. 2]. Такое акцентирование внимания на антропологическом компоненте Библии до некоторой степени обусловлено желанием подчеркнуть те ограничения, в которых существует сакральный текст, сообразующийся со свободой человека, избирающего путь повиновения Богу и становящегося способным говорить Его слово. Слово «удостаивает человечество», «беря плоть человеческих слов» [5]. Что касается «отрицательной» функции концепции «свидетельства», она заключается в том, что теолог, говоря о важности человеческого компонента в Писании, на этом основании утверждает возможность ошибок в священном тексте. «Библейские авторы, – пишет мыслитель, – говорят как склонные к ошибкам, допускающие возможность ошибки человека, как и их собственные» [6]. То, что они говорят, может быть подвергнуто всем видам критики – мировоззренческой, исторической, этической, религиозной или теологической. К. Барт отмечает противоречия или несогласованности (*Widersprüche*) между Законом и пророками, Иоанном и синоптическими евангелистами, Павлом и Христом, что, впрочем, нужно ему лишь для иллюстрации того, что Библия – не теологическая система [прим. 3]. Однако есть и иной вид ошибок, которые К. Барт приписывает Библии. Такого рода ошибки

появляются в результате ограничений, налагаемых на понимание человека специфической культурной окружающей средой. «Каждый из них (бibleйских авторов – A.B.) по-своему и в разной степени разделил культуру и окружение своего времени, форма и содержание которой могли быть оспорены другими временами и окружениями... В библейском восприятии мира и человека мы постоянно наталкиваемся на предположения, не являющиеся нашими, а также на утверждения и суждения, которые мы не можем принять» [7]. К. Барт усматривает причину возможности такого влияния культуры в том, что, с одной стороны, человек не всегда в состоянии отличать друг от друга факты и ценности, историю и миф. Такие ошибки не могут, однако, относиться к важным моментам, а затрагивают лишь периферию текста. К. Барт, признавая теоретическую возможность такого рода ошибок, не может допустить их наличия в реальности. Теолог исходит из того, что, когда бы человек ни жил, он всегда подвержен влиянию культуры своего времени, а потому не может выступать судьей сакрального текста [прим. 4]. Создается впечатление, что К. Барт предлагает при изучении бibleйских повествований постоянное *sacrificium intellectus*. Самое большее, что возможно, это говорить о возможности ошибок. Концепция бibleйской «ошибки» у К. Барта включает только ограничения, наложенные недостатком системы. Библия ошибочна не в смысле, что там содержится неправда, а лишь в том смысле, что она несовершенна. Это вполне вписывается в концепцию теолога о различии Библии и Слова Божия. Из того, что Библия несовершенна в смысле системности, следует, что интерпретатор не имеет прямого доступа к ее смыслу. Даже относительно хорошо развитого богословия апостола Павла и апостола Иоанна К. Барт утверждает лишь возможность постепенного понимания «посредством кропотливого, долгого строительства по некой гипотетической схеме» [8]. Процесс такого строительства предполагает рискованные суждения о том, что в тексте важно, а что периферийно, что должно быть воспринято буквально, а что символически [прим. 5]. Для теолога возможность понимания Библии намного превосходит просто интерпретацию, она подразумевает толкователя, воздействующего на текст и творчески обнаруживающего его смысл. Такая работа вовлекает интерпретатора в сферу того, к чему обращается не он сам, а текст.

В случае Библии это – активно действующая реальность Бога, ведь Библия – Его Слово.

Значение Библии определяется для человека его личным отношением к ней, когда он свободно может принять или отвергнуть ее содержание. Понимание же Библии – не процесс, а случай, обусловленный благодатью. Это объективная сторона того, что подразумевает К. Барт, когда говорит о Библии, «становящейся» Словом Божиим, божественным чудом, Словом Божиим, «решающим», когда текст должен стать Словом [9]. Соответственно, понимание значения Библии предполагает слушание Слова Божия, а не только правильный подход и применение объяснительного метода к тексту. Перед интерпретатором стоит задача установления правильного соотношения между его «я» и содержанием сакрального текста. Для понимания смысла Библии интерпретатор должен быть готов к встрече Слова благодати, которое наполняет эти тексты. Такая позиция предполагает благодарность, покаяние и готовность к послушанию, то есть приближение к тексту с позиций веры. Однако дело пробуждения и укрепления веры – суверенная деятельность Святого Духа.

Это другая, то есть субъективная сторона чуда, посредством которого Библия становится Словом Божиим [10]. Итак, дистинкция между Библией и Словом Божиим призвана утвердить свободу Бога и одновременно утвердить теологическую историчность интерпретатора. Такая позиция помещает взаимодействие библейского текста и его интерпретатора в контекст отношений между благим Богом и греховным человеком и дает начало библейской герменевтике, которая, таким образом, является исключительно теологической.

Таким образом, К. Барт для адекватного восприятия сакрального библейского текста предлагает условием «творческое подчинение» этому тексту. Эта позиция теолога радикально контрастирует с подходом большинства библейских интерпретаторов, требующих для правильного понимания Библии наличия духовных навыков со стороны читателя. Барт не может быть понят, если не обращать внимания на то, как решительно он пересматривает задачу христианского богословия. К. Барт предлагает нечто большее и более глубокое, чем просто

экзегетическая техника. От читателя требуется, чтобы он сам был сформирован чудом божественной речи, которая сталкивается с ним через текст. Читатель должен быть движим высшей сущностью, на которую указывает Писание. Эта «сущность» воздействует на читателя на уровне всех его духовных измерений, делая из него совершенно новый вид человека. Задача библейской интерпретации состоит не в том, чтобы рассматривать сакральный текст как предмет исследования, а в том, чтобы быть захваченным этим предметом – откровением Бога. К. Барт пишет в связи с этим: «Это – скорее вопрос того, чтобы быть захваченным предметом, действительно захваченным так, чтобы быть побежденным предметом, быть тем, кто подчинен им для того, чтобы мы могли исследовать гуманность слова, которое говорит нам об этом» [11]. К. Барт считает недопустимой концепцию буквального или грамматического вдохновения, ставящую различие Библии и Слова в опасное положение. Теолог обращает внимание на то, что такая доктрина присутствовала в ранней церкви и характеризовала протестантскую ортодоксию. Появление такого подхода обусловлено секуляризацией понятия «откровение». «Секуляризацией» теолог называет здесь тенденцию к тому, чтобы считать возможным прямо, «естественно» постигать значение Библии, то есть, признавая роль Святого Духа в создании Библии, игнорировать это в процессе чтения. Придерживающийся такой секулярной концепции откровения может вообразить, что Библия может быть правильно использована им без непосредственного влияния на него благодати Божией [прим. 6]. Без учета разграничения Библии и Слова сакральный текст превращается в прорицания оракулов, становясь резюме божественного знания, что делает его волшебным инструментом человеческой власти, а не случаем человеческой благодарности, раскаяния и повиновения в ответ на благую весть Бога [12].

К. Барт фактически утверждает, что различие между Писанием и Словом Божиим нужно для того, чтобы не допускать «использование» Священного Писания. «Использование» подразумевает манипуляцию с текстом в собственных корыстных целях. При таком отношении текст не может быть понят адекватно. Его можно понять, лишь подчиняя себя его значению и позволяя ему критиковать читателя. Здесь К. Барт предвосхищает ставшее

герменевтическим трюизмом мнение Г. Гадамера, согласно которому интерпретатор должен постоянно вопрошать текст о его значении, вести с ним диалог [прим. 7].

Нельзя не согласиться с В. Жанрондом, отмечавшим, что К. Барт имеет тенденцию к расцениванию утверждения критического первенства Слова Божия для предотвращения ложной рефлексии относительно герменевтического метода, так как подобная рефлексия может породить иллюзию, что все, что способно «ухватить» откровение Божие, является адекватной техникой. В связи с этим В. Жанронд пишет: «Событие откровения Божия... нельзя, конечно, гарантировать каким-либо методологическим соображением. Однако методологическое отражение может подготовить читателя к тому, чтобы действовать ответственнее в процессе интерпретации» [13].

Несмотря на это критическое замечание, В. Жанронд позитивно отзывается о трех стадиях, выделяемых им в предложенном К. Бартом герменевтическом методе: толкование (*explicatio*), рефлексия (*meditatio*) и усвоение (*applicatio*) [прим. 8]. В. Жанронд знает и о том, что К. Барт, утверждая критическое первенство Слова, не предполагает при этом устранение литературно-исторической критики Библии в целом, ведь это составная часть толкования [прим. 9]. В. Жанронд не находит у К. Барта «открытого» осуждения предположений, с которыми интерпретатор подходит к тексту. Но, однако, согласно В. Жанронду, такого рода критика – главная функция второй стадии метода К. Барта [прим. 10]. Поэтому даже в смысле В. Жанронда неверно говорить о том, что К. Барт в интерпретации Библии отказывается от методологической рефлексии, несмотря на то, что его риторика иногда, как кажется, указывает именно на это. Следует согласиться с В. Жанрондом в том, что герменевтическая методология К. Барта не учитывает проблемы обусловленности восприятия текста со стороны читателя, неизбежно подверженного влиянию той культуры, в которой он существует. Не учитывает она и вытекающую из этого проблему возможности законного множества исторически обусловленных прочтений. Не очевидно, однако, что позиция К. Барта в данном случае относится к теологическому или герменевтическому принципу. Как уже отмечалось, мыслитель допускает, что в процессе понимания

Библии присутствует и человеческое творчество, хотя для него этого не было достаточно для подтверждения возможности наличия законных интерпретаций. Вероятно, можно объяснить отказ К. Барта в расширении его герменевтической методологии в теорию чтения в терминах факта тем, что его приоритетной задачей было представить библейскую герменевтику “в пути”, признающем теологическую историчность читателя.

Мыслитель исходит из того, что все повествования в Библии представлены в форме истории отношений Бога и человека и эта история – «истинное содержание и объект библейского свидетельства» [14].

В связи с этим возникает проблема рационального осмыслиения различных библейских рассказов. В Библии содержатся повествования о разных людях, о еврейских и христианских общинах в разных местах и в разное время. Эти истории относятся к конкретным событиям и не могут быть сведены к чему-то иному. Но они получают свое более глубокое значение из общей структуры и контекста повествования, в который они включены. Это метаистория о спасительных деяниях Бога в мире через жизнь, смерть и воскресение Его воплотившегося Сына. Таким образом, христология выступает у К. Барта общим контекстом всего континуума истории. Метаистория приобретает новую форму в каждом отдельном случае, когда речь идет о спасении конкретного индивида. Но также верно, что сама метаистория может быть рассмотрена по-другому. Некоторые читатели, например, могут предпочесть замену слова «спасение» на «освобождение», понимая его, прежде всего, в социально-экономическом смысле. Но степень «естественности» такого прочтения должна в таком случае стать предметом рационального обсуждения, поскольку идентичность текста не во всем продукт, обусловленный интересами читателя. Понимание смысла истории в Библии всегда сопряжено с риском ошибочной интерпретации. Здесь, считает теолог, если исследователь хочет использовать вероучительные ресурсы Библии когерентно, ему методологически необходимо предварительно принять тезис о внутренней целостности Библии, что опять же предполагает риск. К. Барт обращается к целостным повествованиям, а не к концептуальным терминам, поскольку повествование шире охватывает разносторонний библейский

материал, нежели отдельные термины. К. Барт, однако, приходит к выводу, что попытки суммирования теологического библейского материала в терминах единственной концепции или темы – не успешны [прим. 11]. Итак, К. Барт использует библейские рассказы теологически, предполагая, что эти повествования имплицитно содержат в себе важные богословские концепции. К. Барт отмечает, что «до сего дня они (синоптические евангелия – A.B.) часто оценивались менее высоко (даже Лютером) по сравнению с Павлом и Иоанном, то есть как простая “история”» [15].

Сюжеты Священного Писания не являются, согласно К. Барту, прямыми источниками догматической рефлексии. В «Церковной догматике» изложение базируется на теологическом, или теологико-этическом принципе, а не на экзегезе. Толкование Писания используется лишь для подтверждения уже готовых богословских и этических утверждений. Тот факт, что теологические и этические выкладки представлены ранее их экзегетических основ, не говорит о том, что эти основы тенденциозны, поскольку они могут ясно сформулировать начальную интуицию, вдохновляющую и ведущую процесс теологической или этической формулировки. Нельзя отрицать истинность теологических и экзегетических построений исходя из того, что они совместимы с библейским текстом, а не являются его копиями или производными суждениями из него.

Такой подход К. Барта обусловлен еще одним условием для правильного понимания Библии. Речь идет об экклезиологическом измерении интерпретации, которая осуществляется в пределах сообщества богословов и библеистов. Богослов, считает К. Барт, должен чтить церковь и ее теологическую традицию, так же как ребенок должен чтить своих родителей [прим. 12]. При этом мыслитель считает власть Писания высшей, чем власть церковной традиции, которая, выполняя роль гида для теологических формулировок, все же, в отличие от самой Библии, зачастую склонна к ошибочным суждениям.

К. Барт, как ни один другой мыслитель его времени, стремится осмысливать доктрину откровения, делающего теологический запрос легитимным. Он отходит от антропоцентрической модели откровения и, вместо этого, утверждает, что богословие становится возможным лишь в том случае, если триединый Бог сам показывает себя как Троицу – как Открывателя (Отец), Откровение (Сын) и

Открытое (Дух) [прим. 13]. Это исходная точка для любой богословской формулировки христианской доктрины и ее теологической интерпретации. Теолог полагает, что невозможно правильно рассуждать о сущности и признаках Бога, не предполагая, что он является Богом Отцом, Сыном и Святым Духом [прим. 14]. Итак, догматические построения К. Барта и способ, с помощью которого он читает Священное Писание, должны быть поняты в тринитарном смысле, ибо «нет никакого признака, никакого действия Божия, которое не было бы в том же смысле признаком и действием Отца, Сына и Духа» [16]. Таким образом, К. Барт в процессе догматического формулирования руководствуется тринитарной интерпретацией, которая может быть противопоставлена либеральной библейской интерпретации, когда экзегет подходит к тексту с нейтральной позиции, и руководствуясь лишь собственным субъективным разумом.

Интерпретация К. Барта и относящееся к догматической доктрине формулирование тезисов начинаются не с выяснения исторических и лингвистических вопросов, но подразумевают наличие знания о том, кем является триединый Бог. Только в этом случае задача теологической интерпретации получает свое оправдание и потенцию к дальнейшему развитию. В. Жанронд описывает это интерпретационное намерение следующим образом: «Для нас важно понять, что интерпретационный вопрос для К. Барта не возникает первоначально из сознательного методологического предприятия, то есть как развитие соответствующей теории понимания текста. Скорее, интерпретационный вопрос влечет за собой для него ультимативный основной вопрос для богословия, а именно: кто Бог и кто я?» [17].

Любое христианское богословие по самой его природе должно быть отражением жизни и деятельности Иисуса Христа. Однако для Карла Барта задача богословия заключается не только в рефлексии деятельности Христа, но должна фактически начинаться с него.

Богословие должно начаться с Иисуса Христа, а не с общих принципов. К. Барт полагает, «что все фантазии и ошибки, в которых мы, как кажется, так безнадежно запутываемся, когда пытаемся говорить о Боге, могут быть исправлены, если Бог сам утвердит себя, когда мы позволим лишь имени Иисуса Христа быть поддержкой в нашем размышлении как началу и концу всех наших

мыслей» [18]. На протяжении всех двенадцати томов «Церковной доктрины» К. Барт стремится определить местонахождение любой христианской доктрины в связи с личностью и делом Иисуса Христа. Наиболее наглядно это представлено тогда, когда он отклоняет традиционную кальвинистскую формулу *decretum absolutum* и заменяет ее представлением о христоцентрическом выборе.

Анализ интерпретационного метода К. Барта относительно сакральных библейских текстов показал, что мыслитель является представителем базисных интенций протестантизма, поскольку определяющим для него является оправдание одной лишь верой, а источником вероучительных истин лишь одно Писание. К. Барт онтологичен в своей экзегезе, подчеркивая историческую значимость для реалий современной христианской теологии деяний Бога в истории. Пытаясь сделать библейское послание значимым для современного человека, мыслитель отдает приоритет содержанию провозвестия, а не его форме. Соприкоснувшись с содержанием откровения Бога через веру, человек становится причастным Богу в его деяниях. Из этого становится понятным, почему тринитарное измерение герменевтики столь важно для его системы. Концепция Троицы, действующей в истории, видится теологу началом любой богословской экзегетики. Однако нельзя при этом забывать о христологическом и экклезиологическом измерении толкования.

Следует отметить, что мыслитель не вполне ортодоксален с точки зрения традиционного протестантизма, что выражается в его дистинкции между Словом и текстом Библии. К. Барт, теоретически допуская возможность библейских ошибок, фактически отказывается указывать на них, в чем проявляется некоторая его непоследовательность.

Примечания

1. См.: *Barth, K. Church Dogmatics / K. Barth.* – Edinburgh: T. & T. Clark, 1936-1981. Vol. I/2. – P. 464 .

2. См.: *Torrance, T. F. Karl Barth: Biblical and Evangelical Theologian / T. F Torrance.* – Edinburgh, 1990. – P.76-77, 111.

3. См.: *Barth, K. Church Dogmatics. Op. cit.* – P. 509.

4. См.: *Barth, K. Church Dogmatics. Op. cit.* – P.508-509.

5. Здесь К. Барт высказывает мнение, которое позже будет активно разрабатываться другими теоретиками герменевтики: интерпретация – не просто вопрос открытия, но так же и созидания. Ведущий сторонник этого мнения Г. Гадамер утверждает, что реальное значение текста превосходит намерение самого автора и его оригинальный подход, поскольку все это отчасти определяется и ситуацией интерпретатора. Поэтому интерпретация всегда производительна, а не только репродуктивна (*Gadamer, G. Truth and Method / Gadamer G.* – New York, 1975. – P. 263-264). Производительное и творческое измерение интерпретации подробно исследуется Вернером Жанрондом в работе: *Jeanrond, W. Text and Interpretation as Categories of Theological Thinking / W. Jeanrond – Dublin: Gill and MacMillan, 1988.* – P. 258.

6. См.: *Barth, K. Church Dogmatics. Op. cit.* – P. 518-519, 521-522, 523.

7. См.: *Gadamer, G. Truth and Method / Gadamer G.* – New York, 1975. – P. 325-341.

8. См.: *Jeanrond, W. Karl Barth's Hermeneutics. Reckoning with Barth. Op. cit.* – P. 85, 88-89. *Barth, K. Church Dogmatics. Op. cit.* – P. 722-727.

9. См.: *Jeanrond, W. Karl Barth's Hermeneutics. Reckoning with Barth. Op. cit.* – P. 88-89. *Barth, K. Church Dogmatics. Op. cit.* – P. 722-740.

10. См.: *Jeanrond, W. Karl Barth's Hermeneutics. Reckoning with Barth. Op. cit.* – P. 87-88.

11. См.: *Barth, K. Church Dogmatics. Vol. IV/1.* – P. 585.

12. См.: *Barth, K. Church Dogmatics. Vol. IV/1.* – P. 339-431.

13. Сам Карл Барт считает такой подход уникальным: «Размещением доктрины Троицы во главе всей догматики мы занимаем позицию, которая, если иметь в виду историю догматики, представляется весьма изолированной». – *Barth, K. Church Dogmatics. Vol. I/1.* – P. 345. Интересно обратить внимание на то, что Ф. Шлейермахер поместил свою доктрину Троицы в конце своей догматики, которая, таким образом, стала способной приблизиться к другим догматическим положениям без явной ссылки на Троицу. В противоположность такому подходу, К. Барт помещает раздел о Троице во введении своей «Церковной Догматики», и таким образом становится способным изложить все остальные доктрины с точки зрения тринитарной интерпретации.

14. См.: *Barth, K. Church Dogmatics. Vol. I/1.* – P. 358.

Библиографический список

1. Barth, K. Church Dogmatics / K. Barth. – Edinburgh: T. & T. Clark, 1936-1981. Vol. I/2. – P. 502.
2. Barth, K. Church Dogmatics. Op. cit. – P. 532.
3. Barth, K. Church Dogmatics. Op. cit. – P. 502.
4. Barth, K. Church Dogmatics. Op. cit. – P. 463.
5. Barth, K. Church Dogmatics. Op. cit. – P. 499.
6. Barth, K. Church Dogmatics. Op. cit. – P. 507 .
7. Barth, K. Church Dogmatics. Op. cit. – P. 508.
8. Barth, K. Church Dogmatics. Op. cit. – P. 508.
9. Barth, K. Church Dogmatics. Op. cit. – P. 513, 530-531.
10. Barth, K. Church Dogmatics. Op. cit. – P. 512.
11. Barth, K. Church Dogmatics. Op. cit. – P. 470.
12. Barth, K. Church Dogmatics. Op. cit. – P. 507-508.
13. Jeanrond, W. Karl Barth's Hermeneutics. Reckoning with Barth / W. Jeanrond. – Oxford: Mowbray, 1988. – P. 94.
14. Barth, K. Church Dogmatics. Op. cit. – P. 672.
15. Barth, K. Church Dogmatics. Vol. IV/1. – P. 224.
16. Barth, K. Church Dogmatics. Vol. I/1. – P. 415.
17. Jeanrond, W. Theological Hermeneutics: Development and Significance / W. Jeanrond. – London, 1991. – P. 128.
18. Barth, K. Church Dogmatics. Vol. II/2/4. – P. 341.

Сведения об авторе

Ворохобов Александр Владимирович
аспирант кафедры философии НГПУ
E-mail: vorokhobov@yandex.ru

ПРОБЛЕМА «РОССИЯ – ЗАПАД – ВОСТОК» В ТРУДАХ ЕВРАЗИЙЦЕВ

П.П. Шитихин

*Нижегородский государственный педагогический университет,
Нижний Новгород*

На протяжении многих лет вопрос об отношении России к Западу и Востоку остается открытым: Россия определяется то как европейская, то как азиатская страна. Представители российского эмигрантского потока «Евразийцев» попытались дать новый ориентир в решении вопроса: Россия может существовать только как евразийская страна, включающая в себя различные культуры.

Ключевые слова: Евразийцы, славянофилы, западники, этнос, Россия, Восток, Евразия, Европа, культура, история, православие, geopolitика, русская философия.

**Problem «Russia - the West - the East» in works of Eurasians
Pavel Shitikhin**

For many years the question about the attitude of Russia towards the West and East is left open: it defines Russia as a European, as an Asian country. The representatives of Russian emigrant flow «Eurasians» have tried to provide a new landmark in the description of the issue: Russia can only exist as a Eurasian country, and including different cultures in itself.

Key words: Eurasians, Slavophils, Westerners, ethnic group, Russia, East, Eurasia, Europe, culture, history, Orthodoxy, geopolitics, Russian philosophy.

На рубеже XX и XXI вв. специфика российской цивилизации, феномен ее расположения между Западом и Востоком не только в географическом, но и культурно-историческом и общественно-политическом измерении, стали объектом пристального внимания многих российских ученых, политиков и публицистов, чему способствовали серьезные изменения в экономике, политике и культуре России конца XX в. В научной и общественной среде появилось осознание необходимости поиска новой национальной идеи, определения российской самоидентификации. Ярко

демонстрирует современную потребность в решении обозначенных проблем обращение в работах современных авторов к наследию евразийцев 20-30-х гг. XX в.

Реанимация евразийства произошла в начале 90-х гг. усилиями Льва Николаевича Гумилева. Действительность конца XX в. требовала переосмыслиния идеологического наследия евразийства, но процесс ее корректировки и приведения в соответствие с требованиями исторического момента никоим образом у Гумилева не затронул концептуальных основ евразийского мировоззрения.

Евразийцы разделяли основные принципы русского национального самосознания, которыми определялась жизнь России в допетровские времена, и которые получили освещение в творчестве российских мыслителей XIX в. В их теоретических разработках важное место занимают понятия евразийского мироощущения и евразийского умонастроения, истоки которых мы находим у Гоголя, Тютчева, Блока, Волошина, Ломоносова, Карамзина, Менделеева, Мечникова и др. Существует мнение, что евразийство могло бы считать себя «не младше младших славянофилов, а старше старших» [1].

Славянофилы второй половины XIX в. разделяли мир на «Святую Русь» и «гниющую Европу», по принципу противопоставления России и Европы. Особое внимание концентрировалось на проблеме культурно-цивилизационной самобытности России и необходимости защиты и сохранения этой самобытности как важнейшего условия жизнеспособности и исторических перспектив российской государственности. Хотя славянофилы и не переставали говорить о своей любви к «великой старой Европе», они сформулировали и последовательно защищали тезис об особом пути развития и высокой миссии России. У славянофилов евразийцы восприняли, прежде всего, идею соборности как «единства во множестве». Соборность — высший принцип существования личности, социальной группы, класса, государства, этноса.

Очень близко евразийцам учение неославянофила Н.Я. Данилевского, которому принадлежит заслуга в разработке теории культурно-исторических типов: нет культур высших и низших — есть различные. Схожи взгляды евразийцев и Данилевского по проблеме противостояния России и Запада. Они резко критируют

попытки европейской цивилизации абсолютизировать свои ценности, выдать свою культуру за общечеловеческую. Данилевский считал, что прогресс – это возможность «исходить поле истории во всех его направлениях» [2]. Подобные мысли развивали и евразийцы, противопоставляя «общечеловеческому» национальное, всеобщему – отдельное, индивидуальное. Однако евразийцы не разделяли идеи панславизма Данилевского.

Многократно сосредотачивал внимание на тематике «Россия – Европа» Ф.М. Достоевский. В своих «Дневниках» он писал: «Русскому ни за что нельзя обратиться в европейца, оставаясь хоть сколько-нибудь русским, а коли так, то и Россия, стало быть, есть нечто совсем самостоятельное и особенное, на Европу совсем не похожее и само по себе серьезное» [3]. Не случайно поэтому у евразийца Н. Трубецкого есть целый блок серьезных работ о творчестве Достоевского [4]. Нужно, однако, отметить и особенность взглядов Ф.М. Достоевского, который, как позже и В. Соловьев, придерживался тезиса о всечеловечности и универсальности русской культуры.

Ближе всего к евразийцам подходил К.Н. Леонтьев, считавший, что российская государственность должна быть не чем иным, как развитием своей собственной оригинальной славяно-азиатской цивилизации. По Леонтьеву, чисто славянское содержание русской идеи слишком бедно для всемирного духа России. Предлагая славянам активнее сливаться с азиатскими народами, он создает концепцию не славянской, а славяно-восточной или даже славяно-азиатской цивилизации. Россия, будучи правопреемницей Византии, идеологически должна продолжить и ее историко-географическую судьбу. Это и является концом России Петра и возвращением России в Азию. «Конец петровской Руси близок... И слава Богу, - заявляет Леонтьев. - Ей надо воздвигнуть рукотворный памятник и еще скорее отойти от него, отрясая романо-германский прах с наших азиатских подошв!» [5]. Россия не является просто славянской страной: «Азиатские, подвластные Короне русской, провинции обширны, многозначительны по местоположению и весьма характерны по идеям своим, и при каждом политическом движении своем Россия должна неизбежно брать в расчет настроение и выгоды этих драгоценных своих окраин» [6].

Евразийское течение, родившееся в конце XIX в., и получившее свое полное развитие в эпоху первой русской «белогвардейской» эмиграции, было неоднородным по своему составу. Основными фигурами евразийского сотрудничества были:

- историк Георгий Вернадский (1887-1973), в последние десятилетия его жизни – профессор Йельского университета США, автор пятитомной «Истории России»;

- географ Петр Савицкий – первый профессиональный русский геополитик (1895-1968), кочевниковед, как он сам себя называл, друг Л.Н. Гумилева;

- филолог с мировым именем, историк, глубокий специалист по межнациональным проблемам князь Николай Трубецкой (1890-1938);

- философ, позже – выдающийся историк церкви и богослов Георгий Флоровский (1893-1979), с 1948 г. – профессор и декан Св. Владимирской Духовной академии в Нью-Йорке;

- эссеист, критик, музыковед Петр Сувчинский (1892-1985) – основатель Русско-Болгарского издательства в Софии, в котором вышла первая книга евразийцев;

- профессор Николай Алексеев (1879-1964) – специалист по «философия государства и права», идеолог политической программы евразийцев;

- профессор Лев Карсавин (1882-1952) – известный религиозный мыслитель, в 30-х гг. возглавивший семинар в Кламаре (Франция), подготовивший пробольшевистское течение в евразийстве;

- профессор, филолог Роман Якобсон (1896-1982), обосновавший концепцию своеобразного евразийского языкового союза.

Уже в начале 30-х в евразийском движении произошел раскол, приведший его к кризису и окончательному распаду, несмотря на то, что группа вождей евразийства состояла из талантливых людей, равных которым в других политических организациях было нелегко найти [7]. Но мыслительный потенциал создателей евразийства был настолько велик, что их идеи не угасли во времени и продолжают давать современным философам пищу для размышлений.

Одновременно с О. Шпенглером евразийцы отрицали линейную схему исторического развития, призывая к признанию

относительности достижений европейского сознания, особенно в идеологической и нравственной областях. Н. Трубецкой отмечал, что, хотя европейцы и присвоили себе право считать романо-германскую культуру венцом эволюции, однако никакой «лестницы культур» не существует – все культуры и народы равнозначны и качественно несопоставимы. «Момент оценки, – полагал Трубецкой, – должен быть навсегда изгнан из этнологии и истории культуры... Оценка всегда основана на эгоцентризме. Нет высших и низших. Есть только похожие и непохожие» [8]. Кроме того, не существует никакой «общечеловеческой цивилизации», которой должны бы подчиниться, слиться с ней, приняв ее веру, язык и культуру другие народы, и долг всякого неромано-германского народа состоит в том, чтобы, во-первых, преодолеть всякий собственный эгоцентризм, а во-вторых, оградить себя от обмана «общечеловеческой цивилизации» [4].

Осмысливая происхождение своеобразной культуры России, евразийцы, в отличие от славянофилов, не искали ее корни в собственно «славянской» культуре, а более склонялись к мысли о преимущественном влиянии на нее «европейских» и «азийских» элементов. Под «азийской» культурой они понимали не только культуру эллинистическую и византийскую: вслед за Леонтьевым евразийцы акцентировали внимание на влиянии «турецкого», восточного элемента, отмечая важную роль в формировании русской национальности тюркских и угро-финских племен.

Евразийцы утверждали, что между миром восточно-православным и миром западно-католическим существовали глубокие силы отталкивания, и это «отталкивание древнерусского человека от “поганой латини” едва ли не было сильнее отталкивания его от “поганых басурман”» [9]. П.Н. Савицкий утверждал: «Без “татарщины” не было бы России» [10]. Н. Трубецкой в своей статье «О турецком элементе в русской культуре» пишет: «Самое объединение почти всей территории современной России под властью одного государства было впервые осуществлено не русскими царями, а турецкими монголами» [11]. Такие атрибуты Монгольской империи, как жесткая государственность, единонаучие, служение подданных высшей идее, жертвенность и вместе с тем веротерпимость, вошли в

самосознание российско-евразийского народа, определили его социальную психологию и поведение.

Евразийцы представляли Россию как совершенно самостоятельный, особый культурный, исторический и географический мир, «срединную цивилизацию». Исторически и географически русской нации предопределено объединить разноязычные этносы, населяющие гигантскую равнину Евразии, в единую многонациональную нацию – евразийскую. По Савицкому, природа Евразии зовет к политическому, культурному и экономическому объединению: «Громадная система равнин, именуемая российско-евразийским миром, как бы самой природой созданный колоссальный ассимиляционный котел. Тогда как в Европе и Азии временами можно было жить только интересами своей колокольни» [12]. Всю историю Евразии евразийцы считали последовательной цепью попыток создания этого единого всеевразийского государства. Все народы, заселяющие Евразию, связаны общностью исторической судьбы: «Судьбы евразийских народов переплелись друг с другом, прочно связались в один громадный клубок, который уже нельзя распутать, так что отторжение одного народа из этого единства может быть произведено только путем искусственного насилия над природой и должно привести к страданиям» [13]. Попытку объединения в свое время предпринимали монголо-татары, двигавшиеся с востока на запад. Россия, вобрав в себя многие характерные черты монгольской культуры, совершила продвижение с запада на восток. Это второе объединение евразийских народов происходило не столько посредством военно-политической силы, сколько путем создания духовной связи народов на основе православия.

Приоритетными в формировании полинародного субъекта российской истории являются не язык и не кровь, ибо есть много двуязычных и трехязычных этносов и, наоборот, разных этносов, говорящих на одном языке. Культура, идеология, экономические связи и даже общность происхождения также никогда не бывают монолитными. Объединяющим фактором для этноса является, прежде всего, общая историческая судьба, во многом обусловленная «месторазвитием». П. Савицкий писал: «Понятие “месторазвитие” останется в силе, будем ли мы считать, что географическая обстановка односторонне влияет на социально-историческую среду,

или наоборот, что эта последняя односторонне создает внешнюю обстановку, или же мы будем признавать наличие процессов обоих родов» [14]. Высказывания Н. Трубецкого как бы предваряют определение Л.Н. Гумилева «кормящий ландшафт», близкое по своему смыслу к понятию «месторазвитие». «Для личностей многочеловеческих (народных и многонациональных), – писал Трубецкой, – эта связь с физическим окружением (с природой территории) настолько сильна, что приходится говорить прямо о неотделимости данной многочеловеческой личности от ее физического окружения» [4. С.107].

Основой российского миросозерцания евразийцы считали Православие, которое, по мысли Л.П. Карсавина, определяет симфоническое всеединство соборных личностей, выражающих и осуществляющих сверхиндивидуальное сознание. Христианская соборность, в отличие от коллективизма, не отрицает и не ограничивает индивидуальное: «...для бытия соборного целого необходимо как выражение его множества, т.е. сферы индивидуального бытия, так и выражение его единства, т.е. взаимная согласованность индивидуумов» [15]. Историческая задача русского народа виделась евразийцам в том, чтобы, раскрывая и развивая себя в своей Церкви, он помог создать возможность для самораскрытия в Православии других народов.

Евразийцам, в отличие от славянофилов Данилевского, Леонтьева и других, не пришлось возлагать надежды на самодержавное государство – они исходили из уже свершившегося факта крушения старой России. Не считая революцию концом русской истории, в большинстве своем евразийцы позитивно приняли действия большевиков по сохранению и укреплению территориального единства России, полагая, что коммунисты последовательно реализуют вековые устремления России. И это несмотря на то, что русскую революцию евразийцы считали неизбежным следствием процесса европеизации России, начатого Петром I и продолженного его преемниками. Как и Н.Я. Данилевский, евразийцы считали, что европеизация (у Данилевского – «европейничанье») привела к резкому социальному расслоению и отрыву правящих и привилегированных кругов от широких народных масс и, как следствие, к взрыву. Евразийская

позиция - это «третий путь» – ни большевизма, ни царизма, некая «консервативная революция» [16].

В большинстве своем русская эмигрантская интеллигенция приняла евразийские идеи довольно прохладно, если не сказать отрицательно. Среди особенно активных критиков евразийства были Н.А. Бердяев, И.А. Ильин, П.Н. Милюков, Ф.А. Степун, Г.П. Федотов. В 1928 г. наметившийся ранее раскол внутри движения завершился полным размежеванием на парижскую и пражскую группы. К началу 30-х годов от евразийства отошли самые решительные его сторонники и даже основоположники: Н. Трубецкой, Г. Флоровский, Г. Бицилли и др.

Причин, объясняющих, почему евразийство как культурно-политическое движение преждевременно замолкло и сошло со сцены, конечно, много, но главная заключается в том, что евразийское культурно-политическое миросозерцание выросло из ненависти к тем силам, что привели Россию на край гибели, к порожденной Петром Великим западнической интеллигенции. Под влиянием этого озлобления против внутреннего и внешнего Запада в евразийцах созрело ощущение, что и советская Россия – это тоже Россия, которое впоследствии превратилось в тенденцию примирения с большевистской властью [7].

Евразийцы считали возврат к дореволюционной действительности невозможным, и это навлекло на них гнев монархистов. Религиозная и национальная терпимость евразийцев сделала их движение неприемлемым для крайних националистов, считавших, что евразийцы не ценят традиционные русские духовные ценности. Наконец, по версии ура-патриотических критиков 20-х гг., евразийцы – просто тайные большевики. Но Н.А. Бердяев видел положительную заслугу евразийцев в том, что «они поддерживают достоинство России и русского народа в эпоху, когда русские, почитающие себя патриотами, его унижают. Евразийство может сыграть положительную политическую роль, но оно должно освободиться от соблазнов утопии, от эксцессов этатизма, от вожделений диктатуры партии» [17].

Наследие евразийцев оказало влияние на развитие самобытной русской философской мысли, обеспечив через интеллектуальное движение эмиграции преемственность творчества философов дореволюционной эпохи и современности. «Великим евразийцем»

называли современники русского ученого, историка, географа и философа Л.Н. Гумилева, развившего евразийскую концепцию об объективном характере единства евразийского суперэтноса. Он лично встречался и беседовал с П.Н. Савицким, переписывался с Г. Вернадским, знал работы Н.С. Трубецкого и даже написал солидную обобщающую статью «Историко-философские сочинения князя Н. С. Трубецкого (заметки последнего евразийца)» [18]. Евразийцем называли Гумилева и критики его теории этносов [19]. Приверженцы гумилевских построений тоже применяли термин «евразийство», характеризуя взгляды Льва Николаевича [20]. Мы можем рассматривать труды Л.Н. Гумилева как продолжателя евразийской традиции, как «неоевразийца». Термин «неоевразийство» понимается нами как новая актуализация евразийской традиции, произошедшая в другой исторической обстановке, и часто несущая в себе совершенно новые тенденции, навеянные современностью. Что касается современных евразийцев, то «большинство из них следует считать все же не неоевразийцами, а постевразийцами. Ибо, стремясь в первую очередь к реализации своих интересов, они не столько развиваются, сколько отрицают многие идеи классического евразийства» [21].

Возрождение, развитие Л.Н. Гумилевым в новых исторических условиях и на огромном уникальном материале идей классического евразийства во многом определило постевразийство, неоевразийство не просто как моду, но как веление времени. Интернационалистический универсализм не пережил испытания временем, и история снова поставила Россию перед выбором национально-государственной идеологии. Сегодня все актуальней становится необходимость вновь осмыслить историко-культурный и этнополитический аспект общего прошлого народов континентальной Евразии и вспомнить евразийский завет о том, что для будущего России-Евразии необходимо восполнить и закончить дело, начатое Петром, то есть вслед за тактически необходимым поворотом к Европе совершивший органический поворот к Азии.

Библиографический список

1. Хоружий, С. Русь - новая Александрия: страница из предыстории евразийских идей / С. Хоружий // Начала. – 1992. № 4(6). - С.17.
2. Данилевский, Н.Я. Россия и Европа / Н.Я. Данилевский. – М., 1991. - С.34.
3. Достоевский, Ф. М. Собрание сочинений / Ф.М. Достоевский. – СПб.: Наука, 1994, т. 13. - С.203.
4. Трубецкой, Н.С. История, культура, язык / Н.С. Трубецкой. – М., 1995. - С.617-725.
5. Леонтьев, К.Н. Средний европеец как идеал и орудие всемирного разрушения / К.Н. Леонтьев // Восток, Россия и Славянство: Философская и политическая публицистика. Духовная проза (1872—1891). – М.: Республика, 1996. - С.431.
6. Леонтьев, К.Н. Письма о восточных делах / К.Н. Леонтьев // Восток, Россия и Славянство: Философская и политическая публицистика. Духовная проза (1872—1891). – М.: Республика, 1996. - С.355.
7. Степун, Ф.А. Россия между Европой и Азией / Ф.А. Степун // Новый журнал, 1962, №269. - С. 251-277.
8. Трубецкой, Н.С. Европа и человечество / Н.С. Трубецкой. – София, 1920. С.42.
9. Пушкин, С. Россия и Европа в их историческом прошлом / С. Пушкин // Евразийский временник. – 1927. - С.145.
10. Савицкий, П.Н. Степь и оседлость / П.Н. Савицкий // Мир России - Евразия: Антология. - М.: Высшая школа, 1995. - С.59.
11. Трубецкой, Н.С. О турецком элементе в русской культуре / Н.С. Трубецкой // Евразийский временник. – 1925, кн. 4. - С.351.
12. Савицкий, П.Н. Географические и геополитические основы евразийства / П.Н. Савицкий // Евразия. Исторические взгляды русских эмигрантов. – М., 1992. - С.117.
13. Трубецкой, Н.С. Общевразийский национализм / Н.С. Трубецкой // Мир России - Евразия: Антология. – М.: Высшая школа, 1995. - С.198.
14. Савицкий, П.Н. Географический обзор России-Евразии / П.Н. Савицкий // Континент Евразия. – М., 1997. - С.293.
15. Карсавин, Л.П. Основы политики / Л.П. Карсавин // Мир России - Евразия: Антология. – М.: Высшая школа, 1995. - С.113.
16. Дugin, A. Евразийский триумф / A. Дугин // Континент Евразия. – M., 1997.
17. Бердяев, Н.А. Утопический этатизм евразийцев / Н.А. Бердяев // Мир России - Евразия: Антология. - M.: Высшая школа, 1995. - С.334.
18. Гумилев, Л.Н. Историко-философские сочинения князя Н.С.

- Трубецкого (заметки последнего евразийца) / Л.Н. Гумилев // Н. Трубецкой. История. Культура. Язык. – М., 1995.
19. Черемисская, М.И. Лев Николаевич Гумилев и его научное наследие / М.И. Черемисская // Восток. – 1993. № 3.
20. Ключников, С. Восточная ориентация русской культуры / С. Ключников // Русский узел евразийства. – М., 1997.
21. Пушкин, С.Н. Евразийские взгляды на цивилизацию / С.Н. Пушкин // Социологические исследования. – М., 1999. № 12. - С.24.

Сведения об авторе

Шитихин Павел Павлович
аспирант кафедры философии НГПУ
E-mail: shimot@yandex.ru

РЕЦЕНЗИИ

А.В. Кирилина

Москва

Рецензия на коллективную монографию: Гриценко, Е.С. Гендер в английской лингвокультуре / Е.С. Гриценко, А.О. Лалетина, М.В. Сергеева. – Нижний Новгород: НГЛУ им. Н.А. Добролюбова, 2008. – 218 с.

Рецензируемое издание – новый коллективный труд, подготовленный Нижегородской школой лингвистической гендерологии под руководством доктора филологических наук профессора Е.С.Гриценко.

Несмотря на довольно широкое распространение гендерной проблематики в отечественном научном описании последних лет, все еще недостаточно осознается связь гендерного подхода с социоконструктивистской философией и вытекающая из этой связи методология лингвистического исследования гендера. В границах социоконструктивизма гендер – это не столько индивидуальная, сколько социальная конструкция, в значительной степени независимая от индивида и его пола. Изучение манифестации гендера в языке представляет собой исследование одной из социальных инструкций по усвоению «мироустройства».

Проблематика монографии актуальна по нескольким причинам:

- Коллективный труд содержит методологически значимый анализ способов конструирования гендера в английской лингвокультуре. Рассмотрены различные виды дискурсивного создания гендерных различий и воспроизведения гендерных стереотипов, а также их динамика.

- Монография открывается историко-методологическим экскурсом, который позволяет читателю понять истоки и суть основных подходов к изучению гендера в англоамериканском

научном пространстве. Не менее значим этот раздел с точки зрения науковедения, истории и методологии науки, поскольку четко отражает исходные предпосылки возникновения самого понятия «гендер», его социоконструктивистскую основу. Все это знакомит читателя с тем, что сегодня принято называть проблематизацией явления.

- Авторы рецензируемого труда предлагают ряд научных методик исследования гендера и наглядно демонстрируют возможности их применения, что делает книгу весьма ценной для всех исследователей гендерных аспектов языка и коммуникации.

Рецензируемый труд ценен также тем, что в нем четко и последовательно представлен постнеклассический подход к языку как средству доступа к знанию о нелингвистических объектах.

Монография состоит из четырех глав, каждая из которых посвящена методологически значимому аспекту изучения гендера.

Первая глава – *Социокультурная традиция в исследованиях языка и гендера* – раскрывает историческую последовательность и разнообразие подходов к обсуждаемой проблематике в границах англоамериканской научной традиции. Важно подчеркнуть, что эта традиция – особенно после 60-х гг. XX в. – в той или иной степени или форме ставила (общенаучную) цель доказать социальную (а не биологическую) природу различий между мужественностью и женственностью. Иными словами, пафос научных трудов этого периода и их социально-философской основы состоял в том, что различия между мужчинами и женщинами менее значительны, чем принято думать, и что эти различия в большой степени конвенциональны, а также отражают отношения власти и подчинения (в смысле М.Фуко). Понимание этой, казалось бы, простой идеи, необходимо сегодняшним гендерологам, а также тем, кто скептически настроен к гендерной лингвистике на том основании, что в ряде исследований различия (например, между особенностями мужской и женской речи) оказываются статистически незначимыми. Скепсис такого рода часто основан на подсознательном биодетерминистском допущении: женское и мужское должны обязательно различаться. Авторы монографии убедительно доказывают правильность иного подхода.

За общетеоретической частью следуют три главы, посвященные гендерным репрезентациям в британских словарях,

журналах об образе жизни, в кинотекстах и в предвыборном дискурсе.

Именно в изучении динамики гендера мы видим как общенаучную, так и частнонаучную ценность исследовательских глав. Сегодня (когда постмодернистская гносеология четко доказала размытость понятия категории, изменчивость и субъективность оценок, в том числе и научных, множественность истины) важнейшее значение получает исследование процесса смены идеологической установки и неизбежно следующего за этим изменения социальной (а на больших временных отрезках – и культурной) практики, т.е. языка и той категоризации, которая в нем заложена.

Результаты исследований, представленные в монографии, значимы также и для таких областей макросоциолингвистики, как языковая политика, нормирование языка, поскольку они четко демонстрируют действенность и направления политики, нацеленной на устранение гендерной асимметрии в языке. Выявление же *способов создания языковой асимметрии* может служить ориентиром для исследований на материале других (германских) языков в сопоставительном плане.

Наконец, следует отметить еще одно достоинство рецензируемого труда: книга закрывает пробел в преподавании общего языкознания и истории этой науки, так как в настоящее время материал имеющихся учебных пособий по названным дисциплинам не содержит или содержит в недостаточной степени сведения, касающиеся того приращения лингвистического знания, которое позволяет получить гендерно ориентированный анализ языка и коммуникации. Все это дает основания утверждать, что возможности применения материалов монографии отнюдь не ограничиваются узкоспециальной областью спецкурсов по гендерной лингвистике. Книга содержит ценный материал, который найдет применение в курсах общего языкознания, стилистики, теории коммуникации.

Все изложенные факты позволяют заключить, что монография Е.С.Грищенко, А.О.Лалетиной, М.В.Сергеевой «Гендер в английской лингвокультуре» представляет собой актуальный и теоретически значимый научный труд, публикация которого стала новым шагом в развитии лингвистических гендерных исследований.

Сведения об авторе

Кирилина Алла Викторовна
доктор филологических наук, профессор
проректор по научной работе Московского института лингвистики
E-mail: akirilina@inyaz-mil.ru

РОЛЬ СИМВОЛА В ФОРМИРОВАНИИ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ КАРТИНЫ МИРА

Н.Н. Прокопьева

Нижний Новгород

Рецензия на монографию: Ивлева, А.Ю. **Культурное пространство художественного текста / А.Ю. Ивлева.** – Саранск: Красный Октябрь, 2008. – 204 с.

Пожалуй, трудно было бы назвать другое столь сложное, столь неуловимое и в то же время столь естественно воспринимаемое в контексте любой гуманитарной науки понятие как символ. При его упоминании невольно уносишься в высокие сферы, однако необходимость определения данного понятия, описания его природы и свойств быстро возвращает исследователя на землю. «Полифония смыслов», о которой говорит А.Ю. Ивлева, характеризуя символ в начале своей монографии «Культурное пространство художественного текста», ставит перед любым ученым весьма сложную задачу: как описать то, что, с одной стороны, давно уже вошло не только в обиходный, но и в научный лексикон, а с другой – по-своему интерпретируется в любой из отраслей научного знания? Даже краткий перечень наук, так или иначе оперирующих данным понятием, позволяет предположить, что при всей его глобальности можно быть уверенным в существовании собственного взгляда на символ у представителей любой из этих научных дисциплин: философии, культурологии, лингвистики, поэтики, литературоведения, семиотики и пр. Неудивительно поэтому, что автор рецензируемой монографии начинает свое описание культурного пространства художественного текста, в формировании которого значительная роль отводится символу, с анализа трактовки последнего такими известными

мыслителями как Р. Барт, Г. Гадамер, Д. Пирс, Э. Кассирер, А.Ф. Лосев, Ю.М. Лотман, А. Белый и др. Размышления автора над их концепциями приводят не просто к выявлению отличий в их подходах к толкованию этого понятия, но и обнаруживают ограниченность любой символической модели по сравнению с безграничностью самого символа. И хотя А.Ю. Ивлева сознательно отказывается от рассмотрения чисто лингвистических трактовок символа, отдавая предпочтение более «объемным, философским подходам» (стр. 8), нам представляется возможным вспомнить в этой связи и такие воззрения на символ, которые мы встречаем в области поэтики, языкоznания, стилистики. Оправданность обращения к толкованию символа лингвистами мы связываем с тем фактом, что для данной монографии всесторонний анализ символа как такового – лишь первый шаг на пути исследования художественной картины мира, т.е. картины, созидаемой художественным словом. Здесь можно, как нам кажется, обратиться к пониманию символа в поэтике, в частности, обратить внимание на интерпретацию этой категории Ю.С. Степановым, который, рассматривая понятие художественного символа, подчеркивает, что «символ – понятие ненаучное, это – понятие поэтики; он всякий раз значим лишь в рамках определенной поэтической системы, и в ней он истинен» [2. С. 85]. Ю.С. Степанов с полным правом разделяет художественный (поэтический) и языковой символы: поэтическая символика индивидуальна, изменяется от поэта к поэту. Не всякий поэтический символ является языковым, существует множество индивидуальных художественных символов, то есть слов, приобретающих определенное символическое значение у того или иного автора, в контексте определенного произведения, в творчестве отдельного автора в целом или даже целого литературного течения. В то же время не всякий языковой символ находит свое применение в поэтических текстах. Однако, как нам представляется, было бы неправильным совершенно разделять художественный и языковой символы: они органично связаны друг с другом, как связаны поэзия и язык. Художественные символы, символы, существующие в канве художественного текста, вербальны, они воплощаются, прежде всего, в словах – единицах языка. Видимо, поэтому и А.Ю. Илевой приходится признать допустимость рассмотрения глобальной проблемы символа сквозь

призму языка, «посредством которого он во многом и творится» (стр. 59). Как следствие на определенном этапе своей работы автор приходит к рассмотрению концепции символа П. Рикера, который, заменяя понятие «символ» понятием «метафора», предлагает свой ответ на вопрос о соотношении метафоры, образа и символа. Здесь уместно отметить, что вопрос о соотношении данных понятий волновал и отечественных лингвистов. Так, Н.Д. Арутюнова отмечает, что «в основе метафоры и символа лежит образ. Образ – источник основных семиотических понятий, структура которых создается взаимодействием (органическим или конвенциональным) принципиально разных планов – плана выражения (означающего) и плана содержания (означаемого)» [1. С. 22]. В то же время Н.Д. Арутюнова подчеркивает, что хотя концепты метафоры и символа пересекаются, но с точки зрения своего положения в иерархии семиотических концептов метафора и символ не могут быть отождествлены. Разницу между ними она видит в их различном соотношении с лежащим в их основе образом: в метафоре сохраняется целостность образа, который может отойти на задний план, но не распасться. В символе же вследствие общей тенденции к упрощению означающего символическую значимость может получить отдельный признак образа – его цвет, форма, положение в пространстве. Распадение образа на символические элементы дает возможность его прочтения. Схематизация означающего в символе делает его связь со значением менее органичной. Это кардинально отличает символ от метафоры, в которой отношения между образом и его осмыслиением никогда не достигают полной конвенционализации. Отсюда вытекает и расхождение в типичных для метафоры и символа значениях. Метафора может получить любое признаковое значение, начиная с образного и заканчивая значением широкой сферы сочетаемости. Символ «стремится обозначить вечное и ускользающее, ... поэтому символ часто имеет трансцендентные смыслы. ... Именно символ выражает ощущение запредельности. ... Метафора выражает языковые значения, заключенные в образную оболочку, символ – общие идеи. Поэтому символы не могут обозначать случайного...» [1. С. 25]. «Неслучайность» символа – это, пожалуй, одно из тех важнейших его свойств, которое позволяет соотносить символ с таким широким понятием как художественная картина мира. Рассматривая ее как

один из компонентов универсальной картины мира, автор приходит к выводу, что в основе ее создания лежит процесс символизации и что «символ, являясь универсальным феноменом человеческого бытия, воплощается в художественной картине мира – как эпохи в целом, так и в творчестве отдельно взятого художника» (стр. 197). Не возражая ни в коей мере против данного утверждения, хотелось бы обратить внимание на другой тезис, выдвигаемый А.Ю. Ивлевой, который, как представляется, заслуживает обсуждения. Исследуя вопрос о соотношении символа, сюжета и художественной картины мира, автор утверждает, что художественная картина мира, являясь «геном» сюжета, не просто отражает реальную действительность, но и оказывает непосредственное воздействие на сотворенный художником сюжет, предопределяет его развитие (стр. 144). Возникает вопрос: что же здесь первично, а что – вторично? Что творит, а что творимо? Что порождает, а что порождается? Обратимся к определению художественной картины мира, предложенному Н.П. Скруту, которое приводит А.Ю. Ивлева: «Под художественной картиной мира следует понимать целостную систему художественно-образных представлений о реальной действительности, установленных художественной практикой» (подчеркнуто мной – Н.П.) (стр. 120). Если художественная практика (т.е. практика создания художественных произведений) своими образами, сюжетами, идеями формирует художественную картину мира, то насколько правомерно, насколько корректно говорить о том, что художественная картина мира порождает сюжет, а именно эту способность приписывает ей автор, называя ее характерным словом «ген»? Не противоречит ли это другому утверждению А.Ю. Ивлевой – о том, что сюжет «является выразителем художественной картины мира» (стр. 140)? Разумеется, любой художественный текст рождается в рамках определенной литературной традиции, на фоне уже существующей художественной картины мира, представленной бесчисленными произведениями художественной литературы, созданными до этого, и поэтому, вероятно, сюжет того или иного художественного произведения в определенной степени обусловлен той традицией, которая сложилась в данную эпоху, и находит – должен найти! – свое место в художественной картине мира. Однако можно ли утверждать, что художественная картина

мира сама творит сюжет, а не творима им? Представляется, что ответ на этот вопрос можно попытаться найти в процессе дальнейшей разработки проблем, затронутых А.Ю. Ивлевой в ее монографии, в том числе и самим автором, тем более что, завершая свой труд, А.Ю. Илева оставляет за собой такое право.

Библиографический список

1. Арутюнова, Н.Д. Метафора и дискурс. Вступительная статья к кн.: Теория метафоры / Н.Д. Арутюнова. – М.: Прогресс, 1990.
2. Степанов, Ю.С. Французская стилистика / Ю.С. Степанов. – М.: Высшая школа, 1965.

Сведения об авторе

Прокопьева Надежда Николаевна
кандидат филологических наук,
доцент кафедры немецкой филологии
НГЛУ им. Н.А. Добролюбова
E-mail: prokop@lunn.ru

НОВЫЙ ВЗГЛЯД НА ИСТОРИЮ ЗОЛОТОЙ ОРДЫ

О.Н. Сенюткина

Нижний Новгород

Рецензия на монографию: **Кульпин-Губайдуллин, Э.С. Золотая Орда: судьбы поколений» / Э.С. Кульпин-Губайдуллин.** – М.: ИНСАН, 2008. – 192 с.

Золотая Орда с давних времен является предметом повышенного интереса со стороны историков-профессионалов и всех тех, кому любопытна мировая история, поскольку монгольские завоевания времен Чингиз-хана оказали огромное влияние на судьбы многих народов мира, а их последствия до сих пор ощущаются в исторической памяти современных жителей нашей планеты.

В последнее время серьезное внимание стало уделяться публикации источниковых текстов по истории Золотой Орды, что расширяет возможности иметь доступ непосредственно к первоисточникам, что, в свою очередь, снижает уровень ошибочных интерпретаций исторического процесса. Примером подобного издания может служить, например, книга *Образование Золотой Орды. Улус Джучи Великой Монгольской империи (1207-1266). Источники по истории Золотой Орды: от выделения удела Джучи до начала правления первого суверенного хана.* – Казань: Татар. кн. изд-во, 2008 – 480 с.

В отечественной историографии Золотой Орды в последнее время произошла значительная смена акцентов в подаче материала. В ранней историографии уделялось серьезное внимание, прежде всего, двум ключевым эпизодам: победе Московского воинства под предводительством Дмитрия Ивановича Донского над ордынцами на поле Куликовом и «Стоянию на реке Угре», означавшем освобождение Руси от власти Орды.

Благодаря ряду исторических сочинений, появившихся в последнее время, имеется возможность более глубоко разобраться в отношениях Руси (тогда политически раздробленной) и Золотой Орды. Большее внимание уделяется сегодня не только тщательной проработке характера политических отношений Руси и Орды на разных этапах их взаимодействий, анализу их военных возможностей, но и переменам, происходившим в восприятии и оценках иноземцев и их властями жителями Руси.

Это изменение акцентов от резкого обозначения противостояния Руси и Орды в сторону более детального и гибкого восприятия того, что происходило во взаимодействиях, по сути, внутри Золотой Орды (Русь как окраинная ее часть), стало возможным при обретении более глубокого взгляда на события в евразийском пространстве. Образ Золотой Орды современными историками все больше и больше детализируется тесными этноконтактами, и не только их взаимодействиями, но и взаимообразованиями, взаимослияниями.

Принципиально новым подходом отличается работа по истории Золотой Орды, проделанная Э.С. Кульпиным-Губайдуллиным. Это уже третье издание по золотоордынской тематике, дающее читателю возможность понять размышления ученого по указанным сюжетам. Первым изданием была монография «Золотая Орда. Проблемы генезиса Российского государства», увидевшая свет в 1998 году и позже вторично переизданная. Мы ведем разговор о третьем издании книги под названием «Золотая Орда: судьбы поколений».

Автор монографии – ученый, известный как в России, так и за рубежом. Он принадлежит к той немногочисленной части российского научного сообщества, которая работает на стыке гуманитарных и естественных наук. Именно глубокое знание и понимание соотношения естественных наук и наук обществоведческих позволило Эдуарду Сальмановичу Кульпину-Губайдуллину стать основателем нового научного направления, которое получило название социоестественной истории (СЕИ). Социоестественная история рассматривается последователями школы Э.С. Кульпина-Губайдуллина как часть истории биосфера Земли.

Команда ученых, сложившаяся под руководством Эдуарда Сальмановича, достаточно уникальна, поскольку в ее состав входят философы, экономисты, историки, культурологи, физики, математики, почвоведы, лесоводы, климатологи, археологи и т.д. Состав команды неизбежно ведет к утверждению такого принципа исследования проблем жизни, как природы, так и общества, а также их взаимосвязи, каковой является междисциплинарность.

Методологические наработки СЕИ автор монографии приложил к исследованию такого чрезвычайно интересного и неоднозначно оцениваемого в историографии явления как Золотая Орда. Отсюда логично проистекает, что рассматриваемая монография не является и не может быть классическим историческим трудом, к которым традиционно привыкли историки.

Новизна взгляда Э.С. Кульпина-Губайдуллина проистекает во многом от потенциала используемой им методологии: автор показывает читателю новые грани исторического явления через принципиальные установки СЕИ и междисциплинарный подход. К тому же, как утверждает сам автор, несмотря на серьезные наработки математиков последнего времени, пытающихся помочь историкам, он искал при написании монографии «путь иной, когда количественные методы не являются самоцелью, а дополняют традиционную описательность».

Оценивая, что есть Орда в мировом историческом процессе, Э.С. Кульпин-Губайдуллин писал о ней как о самом большом и организованном государстве Евразии XIII-XIV вв.: «Основное пространство будущей Российской империи и этносы, ее населяющие, впервые были объединены в Золотой Орде, границы которой до периода упадка простирались от Дуная на Западе до Алтая на Востоке, от Белого моря на Севере до Кавказа и Южного Приаралья. В период расцвета в этом государстве были самые высокие уровень и качество жизни в тогдашней Европе. Туркские этносы, объединившие в XIII в. основные народы Евразии и принявшие в XIV в. ислам, не смогли удержать свое лидерство, и два века спустя оно перешло к восточнославянским этносам, однако сложившееся единство было обречено на жизнь».

Из приведенной цитаты однозначно следует, что автор исходит из убеждения, что история Отечества – это история славяно-турецкого суперэтноса. Согласно СЕИ, суперэтнос

понимается как группа этносов, объединенных не только общей территорией (вмещающим ландшафтом), но и общей судьбой. С обозначением истории Отечества, данном в таком ключе, можно, по нашему мнению, согласиться в том смысле, что масштабы влияний на российский исторический процесс действительно связаны, прежде всего, с восточными славянами и тюрками. Именно эти этнические общности реализовали свои возможности как государствообразующие, именно они составляли и составляют в совокупности большую часть населения России.

Однако, с точки зрения историко-культурологической, чтобы не обеднять картину, необходимо, по-видимому, подчеркнуть и иные этнические составляющие российского сообщества. Поэтому жесткое обозначение суперэтноса как славяно-тюркского, следует, на наш взгляд, дополнить иными этническими элементами (в первую очередь, финно-угорскими и др.).

Золотая Орда и ее история при любых методологических подходах не может быть забыта и составляет важнейшую часть нашей Отечественной истории. Но именно события, связанные с приходом на Русь воинов Бату-хана, и тот исторический период, который традиционно обозначается в историографии периодом «монголо-татарского ига», стали ареной столкновения точек зрения и мнений ученых, более того, временами даже объектом политических игр – и до сих пор вызывают оживленные споры исследователей.

Э.С. Кульпин-Губайдуллин предлагает более бесстрастно, спокойно взглянуть на происходившее, объективно взвешивая те плюсы и минусы, что нес в себе этот этап евразийской истории. Выступая на одной из конференций СЕИ, ученый предложил смотреть на исторический процесс глазами «из будущего», а не только «настоящего». Мудрый подход... Страсти сегодняшнего дня улягутся, а достоверное знание останется. Не к этому ли надо стремиться сегодня всем нам, людям, для укрепления стабильности и достижения эффективности общественного существования в гуманных целях.

Согласно принципам СЕИ, Золотая Орда рассматривается автором монографии как исторический многовековый эпизод, чрезвычайно важный для понимания формирования указанного суперэтноса. Действительно, Золотая Орда, как государственное

образование, вышедшее из Монгольской державы знаменитого Чингис-хана, была длительный период не только способна ставить определенные цели, диктуемые «вызовом» природы, но и давать на них «ответ», показывая способность следовать поставленным целям. Сказанное позволяет утверждать, что автор монографии очень удачно определил объект исследования, так как Золотая Орда согласно общей теории систем и является, безусловно, тем организмом социального характера, который подтвердил свою необходимость для людей, живущих в ее рамках.

Новое переиздание отнюдь не повторяет двух предшествующих. «Изюминка» новой монографии в ином ракурсе подачи материала: автор рассматривает историю Золотой Орды через призму сменяющих друг друга в общем потоке жизни генераций, что отражено в названии «Золотая Орда: судьбы поколений».

Поясняет автор особенности нового подхода к пониманию исторического процесса следующим образом: «Временной интервал смены демографических поколений – разница между рождением матери и ее первой дочери, отца и его первенца – сына возрастал с 17-18 лет в средневековье до 20 лет в Новейшее время. Средний срок смены семи поколений в XIII-XVIII вв. составлял 122,5 года и постепенно возрастал до 140 лет в наши дни. Если проследить семипоколенные демографические циклы истории нашей страны, начиная с колоссального потрясения, каким было монгольское нашествие, то мы получаем удивительный результат.

Первый после монгольского нашествия семипоколенный демографический цикл в Восточной Европе завершается преддверием Гражданской войны в Золотой орде – Великой Замятни (1360). Второй – стоянием на реке Угре (1480) или окончанием татаро-монгольского ига на Руси и созданием Московского государства».

Это особое внимание к смене поколений определяет структуру монографии: архитектоника текста выстраивается через характеристики ряда поколений. Сначала – «поколение обустройства», как называет автор тюрок и монголов первого поколения (1236-1256 гг.), второго поколения (1255-1273 гг.), третьего поколения (1273-1291 гг.). На смену устроителям Золотой Орды приходят поколения созидателей: четвертое (1291-1308 гг.),

пятое (1308-1325 гг.), шестое (1325-1343 гг.). И, наконец, завершает семипоколенный демографический цикл поколение 1344-1361 гг., действовавшее в условиях ослабления государства и усиливавшегося социально-политического кризиса.

На долю каждого из семи поколений выпало решение своих сложных задач в развитии золотоордынского сообщества. Характеристика задач отдельных генераций, их решения в конкретной повседневности, а также того, что было итогом достигнутого для каждого из поколений, обогащает представление о рядовых жителях Золотой Орды.

Э.С. Кульпин-Губайдуллин справедливо подчеркивает, что сегодня дискуссия в академической среде по золотоордынской тематике резко изменила свой вектор. Споры о том, чем является Золотая Орда: проявлением дикости или цивилизации, ушли в прошлое. Сегодня, как утверждает автор, речь идет о «дележе» цивилизационного наследства: кем были предки и кто потомки создателей Золотой Орды.

Общим итогом деятельности потомков воинов Бату-хана автор монографии справедливо считает создание городской степной цивилизации. Завершается текст монографии многозначным интересным утверждением: «только переосмыслив настоящее и будущее, мы можем понять прошлое. В случае с Золотой Ордой это прошлое в новом видении начала XXI века предстает как цивилизация, опередившая свое время и подтвердившая вечную истину: одиночный далекий рейд в будущее всегда обречен».

Сведения об авторе

Сенюткина Ольга Николаевна
доктор исторических наук, профессор кафедры
культурологии, истории и древних языков
НГЛУ им. Н.А. Добролюбова
E-mail: strogetsk@lunn.ru

ХРОНИКА

ВТОРАЯ МЕЖДУНАРОДНАЯ НАУЧНАЯ КОНФЕРЕНЦИЯ «ПРОБЛЕМЫ ТЕОРИИ, ПРАКТИКИ И ДИДАКТИКИ ПЕРЕВОДА», 13-15 апреля 2009 г.

Вторая Международная научная конференция «Проблемы теории, практики и дидактики перевода», проведенная переводческим факультетом Нижегородского государственного лингвистического университета, была очень представительной по составу участников и очень горячей по накалу страстей, которые кипели вокруг вопросов, поднимавшихся выступавшими учеными.

А таких вопросов действительно много. Например, хотя подготовка переводчиков стала массовым явлением, и редкий вуз не готовит сейчас переводчиков, - в нашей стране практически не ведется подготовка преподавателей перевода. В лучшем случае перевод преподают переводчики-практики, в худшем – преподаватели иностранного языка, сами переводу не обучавшиеся.

Еще одна острые проблема – оценка качества перевода. Не секрет, что очень часто, если не всегда, заказчики перевода и работодатели переводчиков не способны оценить качество заказанного перевода. Сами переводчики тоже не всегда могут оценить качество выполненной ими работы, поскольку объективных критериев такой оценки сегодня просто не существует.

Очень насущная проблема – вопрос об аттестации переводческих кадров. Этот вопрос возник в связи с тем, что сегодня на рынке переводческих услуг работает огромное количество людей, обладающих очень разной переводческой подготовкой и, соответственно, предлагающих очень разное качество перевода. Среди них и переводчики-профессионалы, и люди, самостоятельно и вполне успешно освоившие этот вид деятельности, и люди без специальной переводческой подготовки, но с большими, причем ничем не оправданными, переводческими амбициями. Именно последние чаще всего вводят в заблуждение заказчиков, обещая высокое качество перевода и не обеспечивая его на практике. Аттестация переводческих кадров позволила бы

«отделить овец от козлищ», помочь работодателю понять, кто действительно может обеспечить качественный перевод, а с кем лучше не связываться.

Это лишь немногие вопросы, которые были включены в повестку дня конференции.

Проведение конференции на базе переводческого факультета НГЛУ стало абсолютно закономерным. Во-первых, это определяется самим статусом факультета, одного из старейших в стране центров подготовки переводчиков. К тому же переводческий факультет НГЛУ – это еще и признанный центр переводоведческих исследований. Именно здесь были созданы уникальные программы по специальности «Перевод», написаны учебники по теории и практике перевода, здесь работают многие ученые – авторы научных трудов по теории и практике перевода, по методике его преподавания. При переводческом факультете НГЛУ уже не первый год действует Центр переводческого мастерства, который старается – причем вполне успешно – восполнить пробел в профессиональной подготовке преподавателей перевода, ежегодно организуя для преподавателей-переводчиков курсы повышения квалификации.

… Конференция стала крупным общественным и научным событием не только в масштабах страны. Ее международный резонанс оказался тоже чрезвычайно высоким. Обсудить проблемы перевода приехала в Нижний Новгород, например, госпожа Кристиане Норд (Германия) – широко известный в Европе профессор-переводовед, крупный специалист в области подготовки переводчиков. В работе конференции участвовали ученые из Сорбонны, университета в Нанси, Страсбургского и Лозаннского университетов.

Российские участники представляли более 30 вузов страны – от Санкт-Петербурга до Тюмени и Иркутска. Среди вузов-участников были такие авторитетные учебные заведения, как Московский государственный лингвистический университет и Воронежский государственный университет. Особенно порадовало традиционно широкое представительство Пермского государственного технического университета, где в течение последних лет ведутся интенсивные переводческие исследования под руководством доктора педагогических наук профессора Тамары Сергеевны Серовой.

Пленарное заседание открыли ректор НГЛУ им. Н.А. Добролюбова, профессор Геннадий Петрович Рябов и Президент Союза переводчиков России Леонид Ошерович Гуревич. Затем прозвучали выступления директора Санкт-Петербургской высшей школы перевода Ирины Сергеевны Алексеевой, профессора Университета Париж-4 (Сорbonna) Доминик Мийе-Жерар, известного ученого-переводоведа Кристиане Норд, профессора Воронежского государственного университета доктора филологических наук Вячеслава Борисовича Кашкина, зав. кафедрой теории и практики английского языка и перевода, директора Центра переводческого мастерства при переводческом факультете НГЛУ Ольги Владимировны Петровой.

Секционные заседания проходили по шести направлениям: проблемы общей теории перевода, проблемы переводческой практики и переводческой лексикографии, проблемы профессиональной подготовки переводчиков, художественный перевод: история и современность, проблемы межкультурной коммуникации, проблемы изучения языка и речи. Примечательно, что независимо от конкретной темы во многих сообщениях затрагивались вопросы, связанные с профессиональной подготовкой переводчиков. Видимо, в этом есть определенная закономерность: во-первых, участникам конференции – преподавателям вузов эта тема особенно близка, а во-вторых, она важна сама по себе в силу указанных выше обстоятельств. В частности, отсутствие целенаправленной, организованной подготовки преподавателей перевода вызывает особую озабоченность тех, кто радеет за высокое качество переводческих кадров. При этом на заседаниях конференции высказывались разные мнения на этот счет: кто-то считает, что подготовку преподавателей перевода следует ввести законодательно, как особую специальность «преподаватель перевода», а кто-то полагает, что это было бы преждевременно, поскольку до сих пор в мире не сформировалась такая наука, как методика преподавания перевода. Вместе с тем все согласны с тем, что готовить преподавателей перевода надо, ибо потребность в них чрезвычайно велика в связи с открытием переводческих специальностей в большом количестве вузов.

На конференции было объявлено о создании Нижегородского регионального отделения Союза переводчиков России. Президент

СПР Леонид Ошерович Гуревич встретился с членами СПР-нижегородцами, рассказал об основных направлениях деятельности Союза, существующих проблемах и тех ожиданиях, которые Союз имеет в отношении нижегородской организации. Нижегородское региональное отделение СПР будет базироваться на переводческом факультете НГЛУ им. Н.А.Добролюбова (факультет – ассоциированный член СПР), председатель отделения – доцент кафедры теории и практики английского языка и перевода Вадим Витальевич Сдобников (sdobnik@lunn.ru).

В рамках конференции было проведено заседание «круглого стола» на тему «Новые информационные технологии в профессиональной деятельности переводчиков». В качестве модератора обсуждения выступил преподаватель факультета иностранных языков и регионоведения МГУ им. М.В. Ломоносова, руководитель отдела переводов московской компании ЭЛС (ЗАО), кандидат филологических наук Максим Александрович Орёл. Участники заседания обсудили преимущества и недостатки, ограничения использования систем Translation Memory в переводческой деятельности, возможности применения технических средств в преподавании практики перевода. Очень интересным было выступление заведующего кафедрой перевода английского языка МГЛУ Дмитрия Михайловича Бузаджи, который рассказал об использовании современных технических средств в преподавании письменного перевода. Разумеется, на заседании не удалось обсудить все интересные возможности, связанные с применением информационных технологий. В частности, не были затронуты такие темы, как машинный перевод, информационные технологии и герменевтика перевода и некоторые другие, что лишь означает, что начатый разговор будет продолжен.

Еще одно мероприятие, проведенное в рамках конференции, - цикл мастер-классов профессора Кристиане Норд. Мастер-классы посетили преподаватели и студенты переводческого факультета НГЛУ.

Французские и швейцарские участники конференции имели возможность присутствовать на мероприятии, организованном студентами четвертого курса отделения французского языка переводческого факультета - *Matinée découverte “Douce France”*.

Главным же результатом этого события стало еще большее сплочение переводческого сообщества страны, незабываемое профессиональное и дружеское общение людей, действительно заинтересованных в разрешении проблем повышения качества перевода и подготовки переводческих кадров.

Следующая, Третья международная научная конференция «Проблемы теории, практики и дидактики перевода» пройдет в марте-апреле 2011 года. Заявки на участие в конференции можно направлять по адресу: perevod@lunn.ru и sdobnik@lunn.ru.

*B.B. Сдобников,
член Союза переводчиков России*

МЕЖДУНАРОДНАЯ КОНФЕРЕНЦИЯ «СОЦИАЛЬНЫЕ ВАРИАНТЫ ЯЗЫКА-VI»

16-17 апреля 2009 г. в Нижегородском государственном лингвистическом университете им. Н.А. Добролюбова прошла научная конференция «Социальные варианты языка-VI». Конференция явилась частью большого цикла лингвистических форумов, проводимых лингвистическим университетом с целью объединить усилия ученых, исследующих разнообразные варианты языка как в России, так и за рубежом. В конференции приняли участие 132 ученых из 32 городов России и зарубежья.

Основным объектом рассмотрения на конференции стали языковые особенности, характерные для различных общественных групп. Богатая социальная палитра, отраженная в разнообразнейших жаргонизмах и профессионализмах, использование литературного языка разными слоями общества, новые тенденции в развитии литературно-языковой нормы, проблемы фиксации и описания быстро меняющейся жаргонной речи – вот далеко не полный перечень вопросов, которые обсудили участники форума.

Особенно живой интерес у студентов вызвало пленарное выступление о новоязе московского профессора М.В. Горбаневского, председателя Гильдии лингвистов-экспертов по информационным и документационным спорам. Профессор также прочитал лекцию по лингвокриминалистике. Преподаватели и студенты с интересом восприняли информацию о Гильдии лингвистов-экспертов по информационным и документационным спорам: её структуре, истории, тематике проводимых лингвистических экспертиз. Лекция была полезной как в теоретическом, так и в практическом отношении: на филологическом факультете обучаются студенты-эксперты, а в лаборатории социопсихолингвистических исследований НГЛУ проводятся лингвистические экспертизы.

Международная конференция выработала конкретные рекомендации по культуре речи, преодолению негативных тенденций в языке, механизмов закона о защите русского языка.

А.Г. Калинина, М.А. Грачёв

ЮБИЛЕЙ ПОЧЕТНОГО ПРОФЕССОРА НГЛУ А.Т. КУКУШКИНОЙ

В мае 2009 года сотрудники кафедры немецкой филологии НГЛУ им. Н.А. Добролюбова отметили 85-летний юбилей профессора Александры Тимофеевны Кукушкиной.

Более 60 лет А.Т. Кукушкина проводит активную учебно-методическую и научную деятельность, являясь не только прекрасным преподавателем, хорошо владеющим немецким языком и методикой преподавания иностранных языков, но и многогранным ученым и отличным организатором.

Ее трудовая биография началась в 1948 году и тесно связана с судьбой России. А.Т. Кукушкина всегда проявляла активную гражданскую позицию и находилась в передовых рядах отечественного научного сообщества и представителей высшей школы. Александра Тимофеевна работает в НГЛУ с 1959 года. Она внесла большой вклад в становление и развитие ГГПИИЯ (в качестве декана факультета немецкого языка в 1960-1965 гг. и проректора по научной работе ГГПИИЯ в 1973-1989 гг.), а также в развитие системы высшего образования РФ в целом. Многие годы она являлась руководителем научного направления «Профессионально-педагогическая направленность в обучении иностранным языкам» при Министерстве образования РСФСР и СССР.

А.Т. Кукушкина уделяет большое внимание совершенствованию процесса обучения студентов и разработке современных учебников и учебно-методических пособий для студентов. Она является автором более 100 научных работ, опубликованных в России и за рубежом. Как результат ее многолетнего напряженного учебно-методического и научного труда в 2003 году был опубликован курс лекций по теоретической грамматике немецкого языка для студентов и аспирантов лингвистических вузов и факультетов иностранных языков, который используется в практике преподавания теоретических дисциплин не только в НГЛУ, но и в других вузах России

(Ульяновск, Владимир, Чебоксары, Набережные Челны, Елабуга и др.).

Профессор А.Т. Кукушкина – опытный воспитатель научных кадров высшей квалификации. Многие вузы страны обязаны А.Т. Кукушкиной своими лучшими учеными и педагогами. Под её научным руководством выполнили диссертационные исследования более 80 аспирантов (только за последние 5 лет – 9 аспирантов), практически все из них успешно защитили диссертации и работают в различных вузах России, продолжая традиции научной школы своего научного руководителя. В разработке научной проблемы «Функциональный подход к исследованию языковых явлений и вторичной номинации» под её руководством участвуют не только аспиранты из различных вузов России, но и студенты НГЛУ. А.Т. Кукушкина продолжает до настоящего времени руководить курсовыми и дипломными работами, авторы которых являются активными участниками научно-практической конференции студентов, ежегодно проводимой в НГЛУ, занимая призовые места.

А.Т. Кукушкина активно сотрудничает с научными школами вузов РФ и всегда охотно выступает оппонентом по защите кандидатских диссертаций, рецензентом учебников, научных работ соискателей ученых степеней и званий (только за последние 3 года – более 20 рецензий различного плана), является организатором и постоянным участником внутри-, межвузовских и международных научных конференций. Её доклады и научные публикации всегда вызывают несомненный интерес в научных кругах германистов в России и за рубежом.

А.Т. Кукушкина читает лекции по приглашению российских и германских вузов. В свои годы она является прекрасным лектором, обладающим способностью красиво, просто и доступно объяснить и осветить публике сложнейшие проблемы современной лингвистической науки, что говорит о ее необычайном мастерстве и колossalном опыте в области подготовки научных педагогических кадров. За многолетний добросовестный труд в области высшего образования А.Т. Кукушкина неоднократно награждалась ведомственными и государственными знаками отличия (медаль К.Д. Ушинского, орден Дружбы народов, медаль ордена «За заслуги перед Отечеством»).

15 мая 2009 года на торжественном заседании Ученого совета ректор НГЛУ Г.П. Рябов выступил с высокой оценкой заслуг Александры Тимофеевны в области российского высшего профессионального образования и науки, вручив ей медаль А.С. Макаренко как признание высокого педагогического мастерства.

Ж.В. Никонова

ПРАВИЛА ПРЕДСТАВЛЕНИЯ РУКОПИСЕЙ

1. Подготовка рукописи к публикации

Рукопись должна быть представлена или послана по почте непосредственно ответственному редактору выпуска по адресу: vestnik.nglu@mail.ru. Авторы представляют один экземпляр рукописи в виде готового оригинал-макета статьи на одной стороне белой бумаги формата А4 и на электронном носителе в формате Word.

Статья должна быть подписана автором. На отдельном листе прилагаются сведения об авторе с указанием его звания, ученой степени, должности, места работы, почтового адреса, телефона и контактного адреса электронной почты, который затем будет опубликован в Вестнике.

В течение 10 дней после получения рукописи она направляется члену редколлегии для рецензирования. О результатах рецензирования автору сообщается по тем контактным адресам и телефонам, которые указаны в заявке. В течение месяца редколлегия принимает решение об очередности опубликования статей, получивших положительный отзыв рецензента.

За опубликование статей и других материалов аспирантов плата не взимается.

1.1. Структура статьи

Статья в обязательном порядке должна содержать:

- название статьи (прописными буквами полужирным шрифтом по центру),
- инициалы и фамилии авторов (строчными буквами полужирным шрифтом по центру),
 - название вуза полностью и города (курсивом по центру),
 - аннотацию на русском языке (не более 10 строк),
 - ключевые слова (обычно 5-7) на русском языке,
 - перевод названия статьи и фамилии автора на английский язык (строчными буквами полужирным шрифтом по центру),
 - аннотацию на английском языке,
 - ключевые слова на английском языке.

Основной текст статьи должен содержать:

- введение, где необходимо указание на имеющиеся результаты в данной области исследования и цели работы, направленные на достижение новых знаний;
- основную часть, которая в зависимости от рода работы может включать разделы (материалы и методы исследования, результаты и обсуждение и т.п. или другие, подобные им);
- заключение (выводы), в котором по мере возможности должны быть указаны новые результаты и их теоретическое или прикладное значение;
- библиографический список.

1.2. Текст статьи

Статья должна быть набрана на компьютере с полуторным интервалом между строками на одной стороне листа стандартного формата бумаги – А4 с полями 2,5 см с каждой стороны (не более 30 строк на одной странице и по 60 знаков в строке вместе

с междусловными интервалами). Размер шрифта 14. Абзацный отступ – 1,25 см. Интервал – 1,5. Все страницы рукописи с вложенными таблицами и рисунками должны быть пронумерованы (в счет страниц рукописи входят таблицы, рисунки, подписи к рисункам, список литературы).

Объем статьи – до 20000 знаков.

Аннотация статьи на русском и английском языках (не более 10 строк), ключевые слова (5-7) на русском и английском языках размещаются перед основным текстом. Текст аннотации должен содержать основные результаты проведенного исследования. Обязательно должен быть дан перевод имени и фамилии автора и названия статьи на английский язык.

1.3. Особенности набора знаков, цифр, формул

Следует делать ясное различие между заглавными и строчными буквами, а также четко различать О (букву) и 0 (цифру), 1 (единицу) и I (римскую единицу или букву «и»). Обозначение веков следует писать римскими цифрами (XIX век).

Следует по возможности упрощать набор формул. Цифры, числа и дроби, математические символы, греческие буквы набираются **прямым** стандартным **шрифтом**. Математические знаки действий и соотношений отбиваются от смежных символов.

1.4. Иллюстрации

Из иллюстраций в тексте статьи допускаются только четкие рисунки, графики и схемы. Размер одного штрихового рисунка не должен выходить за рамки текстовых границ, все надписи приводятся шрифтом одной величины. Следует максимально сокращать пояснения на рисунке, переводя их в подписи. Все детали рисунка при его уменьшении должны хорошо различаться.

Фотографии к публикации не принимаются. Все иллюстрации нумеруются единой порядковой нумерацией и снабжаются краткими и точными подписями. На все иллюстрации должны быть ссылки в тексте.

1.5. Таблицы

Таблицы должны использоваться исключительно для представления данных, которые не могут быть описаны в тексте. Слова в таблицах должны быть написаны полностью, верно должны быть расставлены переносы. В ячейке таблицы в конце предложения точка не ставится.

1.6. Библиографическое описание

Библиографические описания в библиографическом списке даются в порядке очередности цитирования в тексте. При этом в тексте после цитаты указывается номер цитированного источника в квадратных скобках, а номер страницы указывается в библиографическом описании. При ссылке на работу без цитирования в библиографическом описании указывается общее количество страниц.

При оформлении библиографического списка следует руководствоваться Правилами библиографического оформления всех видов печатных изданий (подробнее см.: <http://www.bookchamber.ru/gost.htm>):

— книги одного автора:

Азнаурова, Э. С. Прагматика художественного слова / Э. С. Азнаурова. – Ташкент: ФАН, 1988. – 119 с.

— книги двух авторов:

Булыгина, Т. В. Языковая концептуализация мира (на материале русской грамматики) / Т. В. Булыгина, А. Д. Шмелев. – М.: Школа «Языки русской культуры», 1997. – 576 с.

— книги трех авторов:

Домашнев, А. И. Интерпретация художественного текста / А. И. Домашнев, И. П. Шишкина, Е. А. Гончарова. – М.: Просвещение, 1983. – 192 с.

— книги, описанные под заглавием:

Антология русской риторики: учеб. пособие / отв.ред. и сост. М. И. Панов. – М.: Университетский гуманитарный лицей, 1997. – 479 с.

— журнальная статья:

Баранов, А. И. Постулаты когнитивной семантики / А. И. Баранов, Д. О. Добровольский // Изв. РАН. Сер. лит. и яз. – 1997. – Т. 56. – №1. – С. 11-21.

— статья в сборнике:

Остин, Дж. Слово как действие / Дж. Остин // НЗЛ. Вып. XVII. Теория речевых актов. – М.: Прогресс, 1986. – С. 22-129.

— материалы конференций:

Петров, К. Е. К вопросу об оценочном переосмыслинии прагмем / К. Е. Петров // Язык. Культура. Деятельность: Восток-Запад. Тезисы докладов Межд. научной конференции. – Набережные Челны: Институт Управления, 1996. – С.159-160.

— диссертации, авторефераты:

Бабушкин, А. П. Типы концептов в лексико-фразеологической семантике языка, их личностная и национальная специфика: Автореф. дис. ... д-ра филол. наук / А. П. Бабушкин. – Воронеж, 1998. – 41 с.

— словари и справочная литература:

Лингвистический энциклопедический словарь / гл.ред. В. Н. Ярцева. – М.: Сов. энциклопедия, 1990. – 685 с.

— электронные ресурсы:

Иванов, В. И. Язык, текст, речь / В. И. Иванов // Электронный ресурс Интернет: www.textum.ru/article/ivanov_lang/=9876.html

Допускаются только общепринятые сокращения. Указание в списке всех цитируемых работ обязательно. Библиографический список печатается на отдельной странице.

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

Выпуск 7

Лингвистика и межкультурная коммуникация

Редакторы: Л.П. Шахрова
Н.И. Морозова

Лицензия ПД № 18-0062 от 20.12.2000 г.

Подписано в печать

Формат 60x90 1/16

Печ. л. 13,8

Тираж 500 экз.

Цена договорная

Заказ

**Типография НГЛУ им. Н.А. Добролюбова
603155, Нижний Новгород, ул. Минина, 31а**