

НА ПЕРЕСЕЧЕНИИ ЯЗЫКОВ И КУЛЬТУР

Актуальные вопросы гуманитарного знания

Межвузовский сборник статей

Выпуск 5

Киров 2014

УДК 81'272
ББК 81.001.2
Н12

Редакционная коллегия:

О. В. Редькина, кандидат филологических наук, г. Киров (ответственный редактор);

Р. В. Белютин, кандидат филологических наук, доцент, г. Смоленск;

А. Р. Копачева, кандидат филологических наук, доцент, г. Челябинск;

А. Д. Степанова, кандидат педагогических наук, доцент, г. Киров

Н 12 На пересечении языков и культур. Актуальные вопросы гуманитарного знания: межвузовский сборник статей. Вып. 5. – Киров: Изд-во ВятГГУ, 2014. – 187 с.

ISBN 978-5-456-00095-8

ISBN 978-5-456-00176-4

В сборник вошли статьи авторов из российских и зарубежных вузов, посвященные проблемам лингвистики, лингводидактики, литературоведения и культурологии.

УДК 81'272

ББК 81.001.2

ISBN 978-5-456-00095-8

ISBN 978-5-456-00176-4

© НРГ «Университет-Плюс», 2014

СОДЕРЖАНИЕ

ЛИНГВИСТИКА

<i>Балакин С. В. (г. Екатеринбург)</i> Понятие деривации в традициях Пражского лингвистического кружка	6
<i>Белякова А. А., Пигина Н. В. (г. Санкт-Петербург)</i> Интертекст в рекламном тексте как средство провокации	10
<i>Бреус И. В., Муравская О. Н. (г. Омск)</i> Вложенные тексты как отличительная особенность построения произведений Дж. Роулинг о Гарри Поттере	15
<i>Голубкова И. В. (г. Самара)</i> Черты немецкого характера в вербализации концепта «порядок»	18
<i>Гуминов П. С. (г. Белгород)</i> Способы грамматикализации концепта «перлатив» в индоевропейских языках	22
<i>Гурова Ю. И. (г. Санкт-Петербург)</i> Расхождения морфологического строя английского и русского языков в процессе перевода	29
<i>Казулина Е. А. (г. Москва)</i> Концепт <i>судьба</i> в русском и английском языках	33
<i>Кодирова Н. И. (г. Ташкент)</i> Семантико-грамматическая и морфемно-словообразовательная характеристика заимствований в современном русском языке	37
<i>Копачева А. Р. (г. Челябинск)</i> Концептуализация белого цвета как способ поэтического выражения языковой личности Стефана Малларме	42
<i>Лопухова В. Н., Кириллова Т. С. (г. Астрахань)</i> Языковой сексизм как проявление властных отношений	46
<i>Мухаметова А. И., Лупачева Т. А. (г. Владивосток)</i> Способы достижения эквиритмии при переводе песен с английского языка на русский (на примере мюзикла «Чикаго»)	50
<i>Попова Л. Г. (г. Москва)</i> Установление культуры народов посредством культурной памяти слов	60
<i>Пшеничникова А. Б. (г. Владивосток)</i> К проблеме вербализации компетитивов в женской речи: гендерный аспект вежливости	63
<i>Сатинбаева В. С. (г. Смоленск)</i> Идиоматические выражения в разговорной письменной речи блоггера (на примере немецкоязычной спортивной блогосферы)	72
<i>Сафьян Ю. О. (г. Одесса)</i> Контрастивная специфика концепта ОБАЯНИЕ в английском и украинском языках ..	77
<i>Сегин Л. В. (г. Славянск)</i> Словообразовательный потенциал девербативов с приставкой <i>pod-</i> в польском языке	83
<i>Солодилова И. А. (г. Оренбург)</i> Оценка-ситуация: особенности семантики	91
<i>Томашпольский В. И. (г. Екатеринбург)</i> Концепция романского праязыка в современном романском языкознании	98

<i>Черничкина Е. К. (г. Волгоград)</i>	
Социально-культурный аспект билингвизма	102
<i>Чугунова С. А. (г. Брянск)</i>	
Conceptualization of time: metaphor, or metonymy, or what?	106

ЛИНГВОДИДАКТИКА. МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ ЯЗЫКОВ

<i>Загорная Л. П., Сухарева Т. В. (г. Нижний Новгород)</i>	
Дифференцированный подход к отбору и формированию компетенций при профессионально-направленном обучении иностранному языку бакалавров в зависимости от избранного направления	110
<i>Кузьмина В. Д. (г. Тольятти)</i>	
К вопросу о практической реализации коммуникативной компетенции в реальной ситуации	116
<i>Мжачих В. В. (г. Тюмень)</i>	
Об эффективности использования нетрадиционных отечественных и зарубежных методов при обучении иностранному языку будущих врачей	119
<i>Мжачих В. В. (г. Тюмень)</i>	
Организация культуротворческой среды при обучении иностранному языку в медицинском вузе	122
<i>Муравская О. Н., Бреус И. В. (г. Омск)</i>	
Роль самостоятельной работы как важнейший фактор в формировании общих и профессиональных компетенций будущего специалиста	127
<i>Муравская О. Н., Чащина Е. И. (г. Омск)</i>	
Высшее образование в Великобритании, Канаде	130
<i>Чащина Е. И., Муравская О. Н. (г. Омск)</i>	
Формирование мотивации изучения иностранного языка у студентов технических специальностей	135
<i>Ушакова Г. В. (г. Санкт-Петербург)</i>	
Вопросы теории и практики преподавания иностранных языков в технических вузах	143

ЛИТЕРАТУРОВЕДЕНИЕ И КУЛЬТУРОЛОГИЯ

<i>Воробец Т. А. (г. Омск)</i>	
Личность в соприкосновении со сферой иррационального (на примере сопоставительного анализа новелл «Призраки Лексингтона» Х. Мураками и «Падение дома Ашероу» Э. По)	148
<i>Голубкова И. В. (г. Самара)</i>	
Тема чтения в романе Бернхарда Шлинка «Чтец»: грамотность как основа социальной адаптации в современном обществе	154
<i>Зонова А. А. (г. Калининград)</i>	
Социокультурные и языковые особенности литературы русскоязычных авторов-мигрантов в Германии	159
<i>Сидорова О. Г. (г. Екатеринбург)</i>	
Культурная гибридизация в творчестве Викрама Сета	162
<i>Сложеникина Ю. В., Растягаев А. В. (г. Самара)</i>	
На пересечении языков и культур: статья Н. Н. Мотониса «Рассуждение о двух главных добродетелях, которые писателю истории иметь должно, то есть об искренности и несуетном богопочитании» (1759)	167

<i>Шарапова Ю. В., Корж К. Ю. (г. Санкт-Петербург)</i> Кошка как образ-символ женщины в англоязычной литературе	173
<i>Шарапова Ю. В., Шмелева-Лаврова О. А. (г. Санкт-Петербург)</i> Раскрытие образов влюбленных Ромео и Джульетты, Свина и Свинки («Ромео и Джульетта» У. Шекспира и «Дискосвиньи» Э. Уолша) в театральных постановках и кинематографе	177
СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ	184

ЛИНГВИСТИКА

С. В. Балакин
Уральский государственный университет путей сообщения
(г. Екатеринбург)

Понятие деривации в традициях Пражского лингвистического кружка

В статье рассматривается деривация в русле Пражской лингвистической школы структурализма, господствовавшего в первой половине XX века. Пражцы не выделяли в отдельный блок деривационные процессы, однако изучение языковых изменений находит отражение в области морфологии.

Ключевые слова: Пражский лингвистический кружок, деривация, эволюция, морфология, концептуальная основа

Суммируя результаты научно-исследовательских парадигм языкознания XX столетия, можно сказать, что общим доминирующим признаком является обращение к знаковой стороне языка, а возникший структурализм окончательно превратил лингвистику в цельнооформленную науку, дав ей формализованный устоявшийся понятийный аппарат.

Возникшие в недрах структурализма различные лингвистические направления (американский структурализм; Пражская школа; Женевская школа; глоссематика; Лондонская школа и т. д.) по-разному подходили к одной и той же лингвистической проблеме, выделяли некоторые аспекты на первый план, задвигая на второй другие. Поэтому какое-нибудь лингвистическое явление, как, например, деривация и общее развитие языка, занимало далеко не равноценное положение в различных лингвистических направлениях.

Пражская школа явилась синтезом структурализма, доминировавшего в 20–30-х гг. XX в., и функционализма, разрабатываемого В. Матезиусом, Б. Трнкой, Б. Гавранеком, Й. Коржинеком, Я. Мукаржовским, а также учеными более младшего поколения: В. Скаличкой, Й. Вахеком, П. Тростом. К Пражской школе примыкали и представители русского языкознания: Н. С. Трубецкой, Р. О. Якобсон, С. И. Карцевский, П. Г. Богатырева и др.

В своих исследованиях пражцы опирались на «романтическую метафорику» В. фон Гумбольдта, но дистанцировались от сравнительно-истори-

ческого языкознания. Ориентируясь в большей степени на виталистическую биологию Я. Фон Иксюля и немецкую философско-культурную антропологию Э. Ротхакера, пражцы понимали языковую систему как живой, функциональный, теологический организм, реализующийся в целенаправленной деятельности человека [1]. В отличие от младограмматистов, описывавших языковые факты изолированно (изоморфно), пражские структуралисты старались описать язык в системе, а основные теоретические принципы Женевской школы сложились на основе трех факторов: учения о знаковости языка Ф. де Соссюра, работ структуралистов Ш. Балли и А. Сеше, французской межотраслевой лингвистической традиции, тяготеющей прежде всего к психологии [2].

Как было сказано выше, структурный период неоднозначно трактовал то или иное лингвистическое явление, и в целом пражцы указывали прежде всего на важность изучения фонологической стороны языка. Главный манифест Пражского кружка – это уход в синхронический план, который помогает лучше понять сущность языковой системы.

Несомненно, главная заслуга пражцев – это создание теоретической фонологии и принципов исторической фонетики; представители этого направления определили, например, аналогию не как нарушение законов фонетической системы, а как регулятор морфологических оппозиций [3]. Они отбросили психологический критерий и приняли во внимание все качественные свойства звуков, особым образом подмечая дифференциальные и релевантные признаки, обеспечивающие не только качество звука, но и способность фонемы различать морфемы.

Деривация же как наука, отражающая развитие языковой системы, не выделялась пражцами в отдельное направление и в целом получала трактовку в русле изучения морфологии и синтаксиса, которые должны были, по мнению пражцев, вписаться в общую грамматическую теорию без деления на какие-то либо разделы. Морфология же, в их понимании, должна изучать формы слов и их групп и накладываться, с одной стороны, на теорию номинации, а, с другой – на синтаксическую теорию [4].

Таким образом, морфология в понимании пражцев – это теория системы форм слов и их групп, которая должна существовать «не как дисциплина, параллельная теории номинации и синтагматической теории», а должна находить место как в первой, так и во второй [5]. Преобразовательные процессы, и в первую очередь в морфологическом плане, рассматриваются в синтагматическом единстве в синхроническом плане в системе формального порядка.

Однако критикуемая пражцами теория диахронического плана не отбрасывается полностью, но с той точки зрения, что синхронное исследование не может полностью отказаться от такого понятия, как эволюция языка, а диахрония понимается как система стадий, которые сменяются другими, находящимися в процессе ее формирования [6]. Подобную мысль высказывает В. Матезиус в своей «Попытке создания теории структурной граммати-

ки». Он говорит, что только в основе правильного научного анализа должна лежать статическая (синхронная) основа без учета генетического родства языков [7]. Особо подчеркивается В. Матезиусом, что языковые преобразования не могут происходить вне системы и напоминать «разрушительные удары, случайные и разнородные» [8].

Таким образом, не уделяя должного внимания диахроническому состоянию языка, пражские структуралисты перенесли понятие «развитие языка» в синхронную плоскость, высказав постулат о том, что любые изменения в языке нельзя понять вне связи с системой, в которой они имеют место. Этот постулат отличает пражцев от других структуралистов, например от французов Ш. Балли и А. Сеше, для которых структура – это неизменная данность, и она должна изучаться в статике. Чешский структурализм, напротив, «понимает структуру как постоянно развивающуюся субстанцию» и рассматривается не только в синхроническом аспекте, но и в диахронии [9].

Стоит отметить, что Р. Якобсон обосновал и необходимость изучения диахронии, представив ее как «историю языка», так как язык представляет собой систему, в первую очередь находящуюся в движении, и это движение затрагивается все компоненты языковой системы – лексику, морфологию, синтаксис и фонологию [Лоя 1967: 189]. В свою очередь В. Скаличка выработал параметры, определяющие различия морфологии и синтаксиса. Во-первых, ученым подчеркивается ономотологическая функция морфологии, что и отличает последнюю от синтаксиса. Данный фактор, по мнению В. Скалички, оказывается главным. Второй параметр различия – это слово, в котором проявляются основные части морфологии, синтаксис же проявляется в их сочетании в предложении. Третий параметр, разграничивающий морфологию и синтаксис, представляет совмещение ономотологической функции с синтаксической. По словам Н. А. Бесединой, данное совмещение происходит из-за того, что ономотологические средства синтаксиса (суффиксы, формальные слова и т. д.) имеют морфологическую основу, поэтому морфология отличается от синтаксиса отношением формы и функции [11]. Четвертым параметром, разграничивающим морфологию и синтаксис, по мнению В. Скалички, является дифференцируемость комбинационных отношений в морфологии, что не находит отражения в синтаксисе.

В русле Пражской школы была затронута и мысль о наименовании объектов действительности. В. Матезиус указывает на преобладающий признак, который закрепляется за «общим представлением о предмете», и «если с развитием элементы этого общего представления изменяются, то меняется и значение названия» [12].

В данной трактовке авторы сближаются с мнением о концептуальной основе языковых преобразований. В. Матезиус соглашается с Шугардтом, который, рассуждая о связи языка и мышления, говорит о наличии в мозгу бесконечного мира неких представлений, «спаянных речью», которые со-

единены со многими другими представлениями, и при смене связей происходят многочисленные важные изменения [13].

Наличие концептуальной основы в морфологии подчеркивается и в работах В. Скалички. Лингвист указывает на важность концептуальной основы морфем при омосемии, при которой фонология ничего не говорит о морфемном составе [14]. Подчеркивается двусемность морфем, делящихся на словоизменительные и словопроизводные. Таковы тезисы В. Скалички о семе, которую он ставит на авангардные позиции в грамматической системе. С этим не совсем согласен Л. Новак, для которого двусемность морфем не является существенным критерием при разграничении флективных и агглютинативных языков. Н. С. Трубецкой же ввел понятие «языкового союза», при котором близкорасположенные языковые ареалы из-за постоянных контактов начинают сближаться и в структурном плане. В. Скаличка усматривает также некоторую взаимосвязь мыслительных процессов в сочетании с оптическим элементом движения и возникновением звукоподражательных слов.

Таким образом, представители Пражского лингвистического кружка не изучали отдельно деривационные процессы в структуре языка, но некоторые их выводы об эволюции морфологической системы сформировали почву для дальнейшего изучения языковой деривации.

Примечания

1. Джавршян Н. Р. Пражский лингвистический кружок и становление культурной семиотики в 20–30-е годы XX века: автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.02.19. М., 2008. С. 12.
2. Кузнецов В. Г. Научное наследие Женевской школы в свете современной лингвистики: автореф. дис. ... д-ра филол. наук: 10.02.19. М., 2006. С. 13.
3. Лоя Я. В. История лингвистических учений (материалы к курсу лекций). М.: 1968. С. 190.
4. Пражский лингвистический кружок: сб. ст. / сост., ред. и предисл. Н. А. Кондрашова. М.: Прогресс, 1967. С. 73–74.
5. Там же. С. 23.
6. Там же. С. 18.
7. Там же. С. 196.
8. Там же. С. 18.
9. Тюрина А. А. Ян Мукаржовский и специфика чешского структурализма: автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.01.03. М., 2009. С. 6.
10. Лоя Я. В. Указ. соч. С. 189.
11. Беседина Н. А. Морфологически передаваемые концепты: монография. М.; Тамбов: Изд-во ТГУ; Белгород: Изд-во БелГУ, 2006. С. 20.
12. Пражский лингвистический кружок... С. 60.
13. Там же. С. 66.
14. Там же. С. 138.

Интертекст в рекламном тексте как средство провокации

В статье рассматриваются случаи негативной реакции адресата на интертекст на примере немецкоязычной рекламы. Выделяются основные причины появления негативного отношения к интертекстуальной рекламе. Впервые предпринимается попытка рассмотреть интертекст как средство провокации в рекламном сообщении.

Ключевые слова: интертекст, негативная реакция, прототекст, рекламный текст, средство провокации

Интертекстуальные включения относятся к наиболее эффективным средствам воздействия, способным повысить привлекательность рекламного текста и, как следствие, рекламируемого товара. Рассуждая о механизмах воздействия интертекста на адресата, многие исследователи приходят к следующему выводу: использование интертекста в рекламе нацелено на получение позитивной реакции [1].

Тем не менее не вся реклама, включающая в себя интертекст, положительно воспринимается реципиентом. Более того, причиной отторжения интертекстуальной рекламы нередко выступают сами интертекстуальные включения.

Занимаясь вопросами интертекстуальности в рекламе, М. В. Терских затрагивает и проблему негативной реакции реципиента на интертекст.

Причиной, вызывающей у потенциального покупателя неприязнь к рекламе, автор называет неграмотное использование прецедентных текстов. В частности, она выделяет недостаточное знание трансформируемого прототекста и незнание особенностей ассоциативно-вербальной сети реципиентов [2].

Классическим примером неграмотного использования прототекста является реклама кофе Tchibo за 2009 г. На рекламном плакате покупатель видит свежееобжаренное кофейное зерно, от которого исходит легкий ароматный дым. Визуальный образ подкрепляется текстом, гласящим: “Jedem den Seinen! Von Macchiato bis Espresso. Tchibo Kafeespezialitäten. Gleich hier!”

Слоган рекламной кампании, “Jedem den Seinen”, восходит к античному «Suum cuique», что переводится на немецкий язык как “Jedem das Seine”. Это выражение приписывается древнегреческому философу Платону и известно нам из истории древнего мира как классический принцип справедливости «каждому свое».

С одной стороны, руководители рекламной кампании стремились представить кофе Tchibo как продукт, способный удовлетворить вкусы любого, даже самого взыскательного покупателя: «Каждому свой (кофе)! От

макиато до эспрессо...» В то же время у адресатов рекламы, которые смогли распознать в выражении “Jedem den Seinen” отсылку к словам Платона, процесс расшифровки вызвал удовольствие и чувство восхищения собой после решения загадки [1].

Несмотря на это, реклама вызвала в обществе неоднозначные чувства. Копирайтеры не учли одного: во времена Второй мировой войны фраза “Jedem das Seine” получила известность как надпись, помещенная немецкими нацистами над входом в концентрационный лагерь Бухенвальд. У большинства покупателей это выражение до сих пор ассоциируется с жертвами фашистского режима и вызывает негативную реакцию.

Рекламную кампанию прервали. Сотрудники компании Tchibo принесли свои извинения покупателям, заверив их, что копирайтеры «определенно не распознали историческое значение выражения» [6].

Интересно, что это не первая попытка немецких компаний использовать фразу “Jedem das Seine” в рекламе продукции. В 1998 г. торговый концерн Rewe выпустил рекламные проспекты, в которых возмущенные покупатели обнаружили слова: “Grillen: Jedem das Seine” [6]. Действительно ли компании Tchibo и Rewe не подозревали об ужасающих воспоминаниях, связанных с фразой, или рассчитывали вызвать у покупателей другие ассоциации, останется тайной. Очевидно лишь неграмотное использование копирайтерами прототекста, приведшее к негативной реакции по отношению к рекламе и продукту.

Можно ли утверждать, что незнание прототекста и ассоциативно-вербальной сети реципиента являются единственными причинами, вызывающими у покупателя негативное отношение к интертекстуальной рекламе? Для начала рассмотрим следующий пример.

В декабре 2012 г. дочерняя компания корпорации T-Mobile, T-Mobile Austria, выпустила на экраны австрийского телевидения новый рекламный ролик. Действие происходит в рождественский сочельник – время, по традиции проводимое в тесном семейном кругу. Между тем герои ролика вынуждены находиться вдалеке от родного дома и близких людей. Внеурочная работа, длительные командировки или внезапная болезнь разлучают счастливые семьи в канун Рождества. На помощь приходит новый рождественский тариф “ALL INCLUSIVE X-MAS STAR” от T-Mobile. Приобретая его, каждый покупатель получает возможность оставаться на связи с дорогими ему людьми столько, сколько он захочет, за удивительно низкую цену. Находясь в разлуке, герои звонят друг другу и поют рождественскую песню “Stille Nacht, heilige Nacht”.

“Stille Nacht, heilige Nacht” впервые прозвучала в Австрии несколько веков назад. Сегодня она считается одной из самых известных рождественских песен во всем мире. Эта песня до сих пор является неотъемлемым атрибутом Рождества в немецкоязычных странах, и прежде всего в Австрии. Очевидно, используя в рекламе мелодию и текст популярного рождественского гимна, копирайтеры T-Mobile ставили перед собой цель вызвать у покупателей ассоциации с Рождеством.

Действительно, зрители правильно распознали в ролике музыкальный интертекст. Несмотря на это, у многих реклама вызвала сильнейшую неприязнь. Вместо волнения и радости от приближающегося праздника, реципиенты почувствовали досаду и злость. По их мнению, австрийская сотовая компания неправомерно использовала всеми любимым рождественский гимн в целях наживы. Недовольные покупатели обратились в Рекламный совет Австрии и выразили свое негодование [10; 11; 12].

Итак, с одной стороны, сотрудники T-Mobile вполне грамотно включили интертекст в рекламу. С другой стороны, это вызвало негативную реакцию адресатов. В чем же причина? Приведем еще несколько ярких примеров.

Несколько лет назад немецкая компания Hut Weber, производящая головные уборы, выпустила рекламу, вызвавшую в обществе волнение. На рекламном плакате схематично изображены две мужские головы со своеобразными усиками. В очертаниях первой фигуры легко угадывается Адольф Гитлер. Вторая фигура отличается от первой лишь тем, что голова ее покрыта шляпой, напоминающей котелок Чарли Чаплина. Надпись под изображением гласит: "It's the hat" ("Es ist der Hut").

Используя в рекламе образы исторических фигур, Hut Weber хотела не только привлечь внимание покупателей к рекламной кампании, но и развлечь их. Тем не менее большинство реципиентов отнеслись к подобной уловке с возмущением. Наличие в рекламном сообщении отсылки к одному из прецедентных имен вызвало сугубо негативную реакцию. Оригинальный ход компании не был оценен [3].

В 2006 году канал MTV выпустил в Германии рекламу комедийного мультфильма "Popetown", высмеивающего проблемы современной церкви. Рекламный плакат в точности отражал специфику анимационного сериала. Визуальный образ представляет Иисуса Христа, уютно устроившегося перед телевизором. Христос смотрит какую-то программу, предположительно "Popetown", и смеется. Неподалеку виднеется крест, на котором распяли героя. Рекламный слоган, подкрепляемый визуальным образом, гласит: "Lachen statt rumhängen".

Очевидно, что изображение и текст к нему восходят к истории из Библии о распятии Иисуса Христа. Прибегнув к трансформации данного прецедентного текста для рекламных нужд, копирайтеры MTV получили ярко выраженное неодобрение со стороны общества. В первую очередь, негативные отзывы последовали со стороны христиан. Особенно возмутительным для верующих было то, что канал запустил эту рекламу на Страстной неделе [4].

Внимание к мультфильму было привлечено большой ценой. По распоряжению должностных лиц канал MTV был вынужден снять провокативную рекламу с эфира и заплатить штраф [7].

В Европе также широко известна скандальная реклама австрийской компании Red Bull, занимающейся производством энергетических напитков. В одной из своих предрождественских кампаний копирайтеры Red Bull обратились к религиозному сюжету «Поклонение волхвов». К Марии и ново-

рожденному Иисусу приходят древние мудрецы-предсказатели, чтобы поклониться необыкновенному младенцу и поднести дары. Вопреки библейской истории, молодую семью посещают не три, а четыре волхва. Четвертый мудрец подносит Марии особый дар – упаковку энергетических напитков. По словам мудрецов, с помощью Red Bull Мария научится летать.

Реклама была воспринята верующими как насмешка над религиозным праздником и в конце концов была запрещена [5].

Не только использование религиозных отсылок в рекламе ведет к неприязни со стороны реципиентов. В 2013 г. компания выпустила очередной рекламный ролик, вызвавший общественное порицание. На этот раз прототекстом для рекламы послужило историческое событие – крушение «Титаника» в 1912 г. Капитан корабля приостанавливает погрузку на корабль энергетического напитка, требуя заменить Red Bull на шампанское. Грузчик протестует, упоминая о способности напитка «окрылять». Капитан не воспринимает его слова всерьез. Он утверждает, что пассажиры корабля не нуждаются в крыльях и, посмеиваясь, уходит. Грузчик выгружает ящик с чудодейственным напитком. Наконец зрители получают возможность увидеть название корабля, ранее прикрываемое ящиком – «Титаник».

Первоначально ролик был показан в немецкоязычных странах, затем был адаптирован для британской аудитории. Британцы посчитали рекламу оскорбительной и подали в суд на компанию Red Bull. По их мнению, использование трагических событий в рекламных целях недопустимо [8].

Итак, упомянутая выше интертекстуальная реклама вызвала неодобрение со стороны реципиентов. Тем не менее причина отторжения кроется во все не в незнании копирайтерами прототекста. При создании рекламы также учитывались особенности ассоциативно-вербальной сети адресата, что позволило покупателям правильно расшифровать интертекстуальные включения. Во всех случаях реакция на интертекст была негативной.

Анализ такой рекламы позволяет найти нечто общее: прототекст, к которому апеллирует копирайтер, вызывает у реципиента смешанные чувства. Как правило, речь идет о религиозных и исторических именах или сюжетах. Высмеивание этих тем недопустимо, тем более в коммерческих целях. Обращаясь к подобному прототексту, копирайтер должен быть готов к неожиданной, чаще негативной реакции со стороны потребителя.

Компании, упомянутые выше, рассчитывали, что интертекст поможет заинтересовать адресата и развеселить его. Изначально создатели рекламы ставили перед собой задачу вызвать у реципиента положительные эмоции. Неожиданное неприятие рекламы легко объяснить. Часто сложно определить, где заканчивается привлечение внимания и начинается провокация. В этом случае интертекст в руках копирайтера невольно превращается в средство провокации.

Может ли использование интертекста в рекламе быть нацелено на получение негативной реакции? Ответ на этот вопрос представляется следующим: да, может, при условии, что подразумевается социальная реклама.

Показательным примером служит социальная реклама канала MTV, выпущенная в начале 2000-х гг. На рекламном плакате изображен маленький, плохо одетый ребенок. На заднем плане адресат видит два полуразрушенных дымящихся здания, в которых угадываются башни-близнецы в Нью-Йорке. 11 сентября 2001 г. они были уничтожены в результате террористической атаки, погибло 2863 человека. Надпись над зданиями гласит: “2.863 Menschen starben”. Рядом с фигурой ребенка также виднеется текст: “824 Millionen hungrige Menschen auf der Welt. Die Welt ist verbündet gegen den Terrorismus. Sie sollte auch gegen HUNGER verbündet sein”.

Было создано еще два плаката с изображением разрушенных башен – с призывом бороться против СПИДа и бедности. Обращаясь к трагедии 11 сентября, канал MTV стремился переключить внимание общества на глобальные проблемы, стоящие перед всем человечеством. Рекламная кампания вызвала сильные эмоции у реципиента. Вполне возможно, что она была направлена на получение негативной реакции на равнодушие и лицемерие современного человека. Американское правительство вскоре запретило рекламе [9].

Таким образом, использование интертекста в коммерческой рекламе нацелено на получение позитивной реакции. Тем не менее не вся интертекстуальная реклама положительно воспринимается адресатом.

Можно выделить несколько основных причин возникновения негативного отношения: недостаточное знание прототекста, незнание особенностей ассоциативно-вербальной сети реципиентов, а также выбор неподходящего для рекламы прототекста.

Существует особая группа прототекстов, апеллируя к которой копирайтер должен быть готов к негативной реакции со стороны адресата. Как правило, в эту группу входят религиозные и исторические феномены.

Использование интертекста может быть также направлено на получение негативной реакции со стороны реципиента. Данное утверждение верно, если речь идет о социальной рекламе. В этом случае копирайтер намеренно превращает интертекст в средство провокации с целью вызвать у адресата любые сильные эмоции.

Примечания

1. Гузь М. Н., Пигина Н. В. Интертекст как средство воздействия на адресата рекламного текста // *Studia Linguistica*: сб. науч. тр. Вып. 22. Язык. Текст. Дискурс: Современные аспекты исследований. СПб.: Политехника-сервис, 2013. С. 316–326.
2. Терских М. В. Реклама как интертекстуальный феномен: дис. ... д-ра филол. наук. СПб., 2003.
3. Bild.de. URL: <http://www.bild.de/news/vermishtes/hut/fuer-hutfirma-4291372.bild.html> (дата обращения: 23.03.2014).
4. Bistum-dresden-meissen.de. URL: http://www.bistum-dresden-meissen.de/front_content.php?client=1&lang=1&idcat=1661&idart=7634 (дата обращения: 23.03.2014).
5. derStandard.at. URL: <http://derstandard.at/1229975197130> (дата обращения: 23.03.2014).
6. Spiegel.de. URL: <http://www.spiegel.de/wirtschaft/abgewandelter-nazi-spruch-tchibo-und-esso-stoppen-kaffeewerbung-a-601132.html> (дата обращения: 23.03.2014).

7. URL: <http://www.spiegel.de/kultur/gesellschaft/popetown-csu-fraktionschef-zeigt-mtv-an-a-412968.html> (дата обращения: 23.03.2014).

8. URL: <http://www.theguardian.com/media/2013/sep/24/red-bull-titanic-ad-investigation> (дата обращения: 23.03.2014).

9. URL: <http://www.underealm.com/mtv/index.php?lang=de> (дата обращения: 23.03.2014).

10. URL: <http://www.werberat.at/beschwerdedetail.aspx?id=3518> (дата обращения: 23.03.2014).

11. Там же.

12. Там же.

И. В. Бреус, О. Н. Муравская
Сибирская государственная автомобильно-дорожная академия (г. Омск)

Вложенные тексты как отличительная особенность построения произведений Дж. Роулинг о Гарри Поттере

Статья посвящена проблеме построения произведений в жанре фэнтези, а именно произведений Дж. Роулинг. В статье подробно рассматриваются виды вложенных текстов и их функциональные возможности.

Ключевые слова: фэнтези, вложенный текст, речевой жанр, коммуникативная цель.

Главной особенностью построения текстов являются вложенные тексты разного типа. Так, в первой книге «Гарри Поттер и Философский камень» нами было выделено 12 вложенных текстов (общим количеством 4 страницы и 47 строк):

- 1) письмо Гарри Поттеру от Дамблдора о зачислении в школу (короткое);
- 2) письмо Дамблдору от Хагрида (очень короткое, три строки);
- 3) список вещей для учебы в школе (1,5 страницы);
- 4) песня Шляпы (1,5 страницы);
- 5) гимн школы (12 строк);
- 6) записка Гарри от Хагрида (4 строки);
- 7) вырезка из газеты «Пророк» (0,5 страницы);
- 8) записка Гарри Поттеру от профессора Макгонагалл (6 строк);
- 9) письмо от брата Рона (0, 5 строк);
- 10) записка от профессора Макгонагалл (3 строки);
- 11) логическая задача в стихотворной форме (14 строк);
- 12) записка Гарри Поттеру от Дамблдора (4 строки).

Во второй книге «Гарри Поттер и Тайная Комната», кроме выше упомянутых видов вложенных текстов, отметим следующие, новые виды:

- вывеска на окне (4 строки);
- реклама (1 страница);
- переписка в дневнике (2, 5 страницы);

- анкета (12 строк);
- страница, вырванная из книги (0,5 страницы).

Всего во второй книге обнаружено 8 вложенных текстов общим объемом 3 страницы и 30 строк.

Для сравнения, в седьмой, последней книге «Гарри Поттер и Дары Смерти» автор употребляет 12 вложенных текстов (12,5 страниц, 18 строк). Отметим новые виды вложенных текстов:

- табличка с именем (2 строки);
- надпись на камине (1 строка);
- вывеска над калиткой (8 строк);
- статья в газете – 3 статьи (11 страниц).

Все эти тексты представляют разные жанры. М. М. Бахтин делит речевые жанры на первичные, сложившиеся в непосредственных условиях речевого общения, и вторичные (сложные), состоящие из различных трансформированных первичных жанров [1].

Таким образом, можно говорить об использовании Дж. Роулинг в основном вторичных речевых жанров («письмо», «записка», «учебное пособие», «куплеты»). Опираясь на подход Т. В. Шмелёвой, рассматривающей речевую жанр как особую модель высказывания, отметим, что вложенные тексты дополняют основную коммуникативную модель романа.

Т. В. Шмелева выделяет семь конститутивных признаков в схеме модели речевого жанра: коммуникативная цель (этот признак противопоставляет четыре типа речевых жанров: информативные, императивные, этикетные и оценочные); образ адресата; образ прошлого; образ будущего; образ автора, «заложенный» в типовом проекте речевого жанра.

Эти признаки выделены на основе положения о том, что для речевого жанра существенны предшествующий и последующий эпизоды общения.

Рассмотрим наиболее часто встречающиеся в данных произведениях жанры. При анализе писем мы учитывали разнообразные цели речевых жанров. Основная цель информативных речевых жанров – это предъявление или запрос, подтверждение или опровержение; цель императивных речевых жанров – вызвать осуществление/неосуществление событий, необходимых, желательных или, напротив, нежелательных, опасных для кого-то из участников общения; цель этикетных речевых жанров – осуществление особого события, поступка в социальной сфере, предусмотренного этикетом данного социума, извинения, благодарности, поздравления, соболезнования и т. д. вплоть до отречения от престола и, наконец, цель оценочных речевых жанров – изменить самочувствие участников общения, соотнося их поступки, качества и все другие манифестации с принятой в данном обществе шкалой ценностей [2].

Чаще всего в произведениях Роулинг можно обнаружить жанр «записка» и «письмо». Представлено большое количество разнообразных по форме и содержанию писем. Так, в первой книге «Гарри Поттер и Философский камень» первое письмо является приглашением Гарри в школу Хогвартс.

Письмо носит официальный характер и представляет собой комбинацию информативного, императивного и этикетного речевых жанров по коммуникативной цели. Такое сочетание встречается довольно часто.

Что касается жанра «записки», то прослеживается постоянное предпочтение автором данного жанра всем другим жанрам. Записки представляют императивный речевой жанр. Цель их – побудить адресата к желательным для говорящего действиям. Записки по форме представляют распоряжения автора, наделённого полномочиями, адресату-исполнителю, по своему положению вынужденному их выполнять.

Записки являются инициальными в речевом общении и, соответственно, предполагают ответ (отчёт) адресата:

Dear Professor Dumbledore,
Given Harry his letter.
Taking him to buy his things tomorrow.
Weather's horrible. Hope you're well.
Hagrid

В данном случае неправильное употребление грамматических форм передает особенность персонажа – Хагрида. Записка носит скорее информативный характер, персонаж сообщает о «проделанной работе».

Однако встречаются и другие записки:
Your father left this in my possession before he died.
It is time it was returned to you. Use it well.
A Very Merry Christmas to you. 202

В записке автор не назван, что является интригующим для читателей. Комбинацию императивного и информативного жанров можно найти в следующей записке:

DO NOT OPEN THE PARCEL AT THE TABLE.
It contains your new Nimbus Two Thousand, but I don't
Want everybody knowing you've got a broomstick or they'll
All want one. Oliver Wood will meet you tonight on the
Quidditch field at seven o'clock for your first training session.
Professor M. McGonagall 164

Записка начинается с предложения в повелительном наклонении (императивный характер), что вызывает несколько негативную реакцию, однако далее идет пояснение (информативный характер), и последнее предложение включает в себя имплицитно императивный жанр, выраженный информативно.

Таким образом, проанализировав произведения Дж. Роулинг, можно сделать вывод о многообразии вложенных текстов, использованных автором, которые освещены в данной статье лишь частично и представляют интерес для дальнейшего исследования.

Примечания

1. Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества. М.: Искусство, 1986. 455 с.
2. Шмелева Т. В. Речевой жанр. Возможности описания и использования в преподавании языка // Журнал актуальных проблем преподавания русского языка. Berlin, 1990. С. 2.

Черты немецкого характера в вербализации концепта «порядок»

В статье рассматривается номинативное поле концепта *Ordnung* в немецком языке в аспекте его культурной взаимосвязи с немецким менталитетом и национальным характером. Актуальные в современном обществе этностереотипы – устойчивые представления об особенностях немецкого характера – послужили источником основных направлений в исследовании вербализации концепта «порядок».

Ключевые слова: концепт *Ordnung*, номинативное поле, менталитет, этностереотип, национальный характер.

Когнитивная лингвистика, изучающая соотношение языка и сознания, рассматривает каждый язык как познавательный механизм. Каждый язык ценен как «вербальное сокровище наций», спрятанное в языковой структуре. Кроме того, он «даже в большей мере, чем культура и общество, даёт когнитивный ключ к пониманию человеческого поведения» [1]. Язык – это своеобразный вербальный портрет национальности, в котором отражаются национальные черты, историческое и культурное наследие. Национально-специфический способ восприятия действительности это – **менталитет**, «определённый совокупностью когнитивных стереотипов сознания, характерных для определенной социальной и этнической группы людей» [2]. Менталитет проявляется в характере, действиях, коммуникативном поведении. **Национальный характер** – явление подвижное и многогранное, это не сумма характеров отдельных представителей, а фиксация типичных черт, присущих в разной сочетаемости. Следовательно, уникальны «не черты и их сумма, а их структура», то есть «структура ментального мира» конкретной национальности [3].

Чтобы выявить черты национального характера немецкой нации, мы дерзнем обратиться к стереотипным представлениям о немцах, с учетом особенностей стереотипа как ментального явления. Стереотипизация – это «упрощение и систематизация обильной или сложной информации» в сознании людей. Простые представления легче закрепляются в сознании и экономят усилия для воспроизведения сходных картин мира в человеческом сознании. Чтобы определить *доминантные* черты национального характера, нужно обратиться к этностереотипу. О национальном немецком характере написана масса работ, книг, статей, заметок; и соответствующие идеи, изложенные в них, не лишены основания. Конечно, мы принимаем во внимание *относительность* этих представлений. Ведь национальный характер, как утверждает, например, этнопсихолог Т. Г. Стефаненко, явление подвижное и изменчивое. Национальный характер – это «не целое, а обобщение, абстракция» [4]. Стереотипы как средства мышления так же относительны, они лишь упрощенно фиксируют действительность.

Сегодня в стереотипное представление о немецком характере входят такие качества: пунктуальность, организованность, дисциплинированность. Забегая вперёд, мы предположим, что существует и устойчивая ассоциативная связь между «немецким характером» и «порядком». Это можно увидеть в культурологической статье А. Павловской «Особенности национального характера, или Зачем немцы моют улицы с мылом», опубликованной в одном из номеров журнала «Вокруг света». Она постулирует, что «немец» – «самый простой из устойчивых национальных образов». Стереотипный немец всегда прекрасно организован, выполняет законы, в идеале живет в ритме марша. Действительно, немцы за границей всегда узнаваемы: аккуратная светлая одежда, уверенность в каждом движении. Трудно оспорить тот факт, что распространенный стереотип о немцах касается их *педантичности* и *любви к порядку*. Обнаруживается ещё одно стереотипное представление, которое касается *законопослушности* немцев: «Знаменитый немецкий **порядок** поддерживает закон, поэтому немцы на редкость законопослушны». И как ни странно, именно любовь к **порядку** определяет другую особенность национального характера – «*любовь к машинам и разного рода механизмам*». В качестве еще одной отличительной особенности немецкого характера отмечается *толерантность*: «Немцы с большим интересом и вниманием относятся к чужим культурам, пытаются понять их, они охотно изучают иностранные языки и нередко свободно общаются с иностранцами. Это облегчает их продвижение по миру». Современное общество развивается в условиях глобализации, и эта черта находит своё отражение даже в немецком языке [5].

Единицы, которые позволяют изучать особое культурное, исторически обусловленное взаимоотражение языка и менталитета, – это концепты. Но едва ли они могут быть полностью универсальными, это именно «национально-специфические образования», так как «каждая социальная система характеризуется своим собственным способом восприятия мира» [6]. На основании анализа словарных статей мы изучаем вербальное наполнение концепта «**порядок**» в немецком языке, его структуру и функционирование как в сознании, так и в речи. Ядром концепта является существительное **Ordnung**, производное от глагола **ordnen** (упорядочивать), имеющее в основе латинское *ordo* (член, ряд). Первая и основная характеристика этого состояния – *richtig* (правильный), она в некотором роде задаёт функцию большинства элементов концепта. Быть в *порядке* – значит быть правильным. Поэтому можно судить, что концепт с самого начала приобретает положительное для человека значение, к тому же вырисовывается некая пространственная форма – **линия**.

Напомним слова А. Вежбицкой, что «заботы и ценности культурной общности будут отражаться, скорее всего, в частицах, междометиях, устойчивых выражениях», которые представляют наибольший интерес [7]. Первое, с чем ассоциируется *порядок*, – это дом, домашний быт и семья, что подтверждается частым использованием выражений, подобных этому: “Seine Mutter achtet, dringt auf Ordnung”, (досл. «Мать следит за порядком, настаивает»).

вает на порядке») – где *порядок* есть особое комфортное состояние в доме, которое требует внимания. В выражении “Der Vater brachte das Spielzeug in Ordnung” («Отец привёл в порядок игрушку») *порядок* – это правильное функционирование. Важен тот факт, что соблюдение порядка – это неотъемлемая часть воспитания: “Eine solche Antwort fand die Mutter nicht in Ordnung” («Такой ответ мать не удовлетворил»; досл.: «Мать нашла его ответ не в порядке»); “Ein Kind zur Ordnung erziehen” (досл.: «Приучать ребёнка к порядку»). Кроме того, *порядок* связан с человеческим телом и здоровьем, говорят: “Ich bin nicht ganz in Ordnung” («Я не совсем в порядке»). Одно из предписаний звучит так: “Ordnung, Ordnung, liebe sie, sie erspart dir Zeit und Müh” («Порядок, порядок, люби его, и он избавит тебя от хлопот и забот»). Немцы довольно часто употребляют фигуральное выражение “Ordnung muss sein!” («Должен быть порядок!»). Видно, что оценочная зона концепта в большей степени положительна.

Порядок есть состояние, в котором протекает жизнь человека во всех её областях: повседневность, частная жизнь, общественная жизнь. Здесь внимания заслуживает лексема **Norm**. Не стоит упускать из виду и такие характеризующие черты *порядка*, как **sauber** и **rein** (чистый). Заметим, что **sauber** – больше чем просто «чистый», это также «точный, подробный, аккуратный»: “Er hat eine saubere Arbeit” («Он чисто сделал свою работу»). Следом выявляется синонимичная нормам лексема **Regel**. Этимология предполагает связь с латинскими словами *rēgula* (палочка-линейка) и *regere* (направлять, управлять). Очевидно, что многие элементы в концепте *порядок* имеют пространственную форму именно линии-указателя. Следовательно, можно судить об их двунаправленности: как человек регулирует свое поведение изнутри, так и нормы извне определяют его поведение.

В ближней периферии концепта есть несколько элементов, которые оттеняют его оценку – **Disziplin** и **Zucht**. **Zucht** (воспитание, надзор) ассоциируется с определениями **streng**, **eisern**, **hart** (строгий, железный, жёсткий). Ещё менее положительной становится оценка со словом **Regime** – это французское заимствование, чаще употребляемое в политическом дискурсе с определениям типа: **autoritär**, **diktatorisch**, **kommunistisch**, **korrupt**, **totalitär**, **verbrecherisch** (авторитарный, диктаторский, коммунистический, коррупционный, тоталитарный, преступный), которые несут больше негативных коннотаций.

Таким образом, из вышеизложенного можно сделать вывод: человеческое общество, в любой его формации – это тоже *порядок*, что иллюстрируют многочисленные примеры из газет: “Staaten mit unterschiedlicher gesellschaftlicher Ordnung”, “Im Verlaufe der Zerschlagung der bürgerlichen und der Bildung der sozialistischen Ordnung” и устойчивые выражения: “Die alte Ordnung, eine neue Ordnung errichten, aufbauen”, которые говорят об одном – общественном порядке и его функционировании.

В сфере права и закона появляются более сложные, но и более конкретные понятия: **Vorschrift**, **Verordnung**, **Gesetz** (предписание, распоряжение,

закон). Одним из сложнейших понятий является «закон» – **Gesetz**, который фактически выделяется в отдельный номинативно плотный концепт. Он распространяется на многие сферы человеческой жизни: ein ethisches, moralisches, mendelschen, ungeschriebenes Gesetz (этический, моральный, человеческий, неписанный закон). Показательно выражение “auf dem Boden des Gesetzes stehen” («на почве закона»), отражающее фундаментальный характер этого понятия. Закон часто персонифицируется: “im Namen des Gesetzes erklären; mit dem Gesetz in Konflikt geraten” («именем закона, конфликтовать с законом»). В номинативном поле концепта *Ordnung* есть определение **korrekt** (правильный, подобающий), интересно, что эта употребительная лексема латинского происхождения (от *corrigerere* – исправлять) вошла в немецкий язык через активное использование в языке печатников. Отдаляясь от ближней периферии, появляется **Plan**. План – важная часть порядка, ведь он проясняет, конкретизирует будущее.

Тип концепта *Ordnung* структурно сложен, он может включать в себя элементы различных форм и функций, он тесно связан с другими, не менее обширными концептами, поэтому его можно отнести к типу фрейм.

Дальнейший анализ концепта можно существенно расширить, если **порядку** дать определение *немецкий*. Чтоб посмотреть, каков именно «*немецкий порядок*», привлекаются страноведческие источники на тему «*Что типично для немцев?*». В пособии Г. Д. Архипкиной «Страноведение. Германия: обычаи, традиции, праздники, этикет» немецкий *порядок* был заявлен в первую очередь в связи с любовью к чистоте: “Die deutsche schätzen die **Sauberkeit** sehr. Es soll alles sauber und ordentlich sein in Deutschland” («Немцы ценят чистоту. В Германии всё должно быть чисто и упорядоченно»). Можно сказать, что такая чистоплотность распространяется не только на материальный аспект быта, но и на социум: “Zu **Höflichkeit** und guten Benehmen gehört es einfach, Ordnung und Sauberkeit auch in der Anonymität der Öffentlichkeit zu wahren” («Вежливость и подобающее поведение – это для немцев порядок и чистоплотность, как в обществе, так и в одиночестве»). Так разворачивается иллюстрация немецкой любви к механизмам: “Alles **funktioniert**. Und alles hat einen **Rhythmus** der westlichen Welt. In Deutschland herrscht eine sehr große Ordnung... herrscht keine Hektik” («Всё функционирует. Всё в ритме западной жизни. В Германии повсюду царит порядок... никакой спешки, всё идёт свои чередом») [8]. Таким образом, немецкий *Ordnung* вмещает в себя всё больше слов и выражений технической семантики, например *эффективность, профессионализм*. Даже немецкую пунктуальность можно рассматривать как элемент механистичности: “Pünktlichkeit bedeutet Achtung vor den Planungen anderer und ist gleichbedeutend mit der Einhaltung von Vereinbarungen” («Пунктуальность – это уважение планов других людей, и она так же важна, как соблюдение договоренностей»), т. е. порядок требует быть предусмотрительными и тактичными [9].

Анализ представленного материала позволил проследить, как раскрывается концепт *Ordnung*, отражая особенности национального характера. В

целом номинативное поле концепта расширяется не только в сфере культуры и быта, но и в сфере закона, права, бизнеса и индустрии. А поскольку язык, менталитет и национальный характер – это явления связанные и друг друга отражающие, в каждом слове этого концепта – для немцев, без сомнения, важного и ценного – чувствуется характер и дух немецкой нации.

Примечания

1. Маслова В. А. Введение в когнитивную лингвистику: учеб. пособие. 5-е изд. М.: Флинта : Наука, 2011. С. 12.
2. Попова З. Д., Стернин И. А. Когнитивная лингвистика. М.: АСТ : Восток – Запад, 2010. С. 59. («Лингвистика и межкультурная коммуникация. Золотая серия»)
3. Стефаненко Т. Г. Этнопсихология: учебник для вузов. 4-е изд., испр. и доп. М.: Аспект Пресс, 2009. С. 70.
4. Там же. С. 79.
5. Павловская А. Особенности национального характера, или Зачем немцы моют улицы с мылом // Вокруг света. 2003. № 10. URL: <http://www.vokrugsveta.ru/vs/article/587/>
6. Попова З. Д., Стернин И. А. Указ. соч. С. 34.
7. Вежбицкая А. Понимание культур через посредство ключевых слов // Вежбицкая А. Семантические универсалии и описание языков / пер. с англ. А. Д. Шмелева; под ред. Т. В. Булыгиной. М.: Языки русской культуры, 1999. С. 56.
8. Архипкина Г. Д., Коляда Н. А. Страноведение. Германия: обычаи, традиции, праздники, этикет: учеб. пособие. Ростов н/Д: Феникс, 2004. С. 71–74. («Учебники для высшей школы»).
9. Там же. С. 74–78.

П. С. Гуминов

Белгородский государственный национальный исследовательский университет (г. Белгород)

Способы грамматикализации концепта «перлатив» в индоевропейских языках

Статья посвящена анализу способов происхождения пространственного концепта «перлатив». Работа выполнена в ономаσιологическом аспекте в свете теории грамматикализации на материале основных языковых групп индоевропейской семьи.

Ключевые слова: грамматикализация, этимология, перлатив.

Как известно, в грамматических категориях фиксируются те стороны окружающей действительности, которые представляются человеку наиболее регулярными, в связи с чем в языке они передаются с большей степенью регулярности. Поскольку грамматические категории отражают наиболее базовые явления языка, исследование грамматических структур позволяет раскрыть глубинные процессы познания мира вещей и пространства, а также

показать, каким образом формировались те элементы языка, которые, в сущности, не имеют собственного денотата.

Вопросы происхождения грамматических элементов разрабатываются в рамках теории грамматикализации. Впервые процесс грамматикализации был описан А. Мейе как переход автономной лексической единицы в грамматический показатель [1]. Впоследствии сложилось классическое понимание термина «грамматикализация» как процесса, посредством которого языковые единицы теряют семантическую сложность, прагматическую значимость, синтаксическую свободу и фонетическую форму [2].

Основная черта, характеризующая процесс грамматикализации, заключается в использовании языковых форм, имеющих конкретные значения, легко выводимые (доступные), с четкими контурами (*delineated*), для выражения содержания менее конкретного, менее выводимого (доступного) и обладающего менее четкими контурами [3].

Теория грамматикализации базируется на следующих бесспорных основных принципах: 1) любой грамматический элемент имеет своим источником полноценную лексему; 2) число лексем, участвующих в грамматикализации, ограничено [4]; 3) процесс грамматикализации в своем развитии имеет однонаправленный характер, в сторону увеличения грамматичности и абстрактности.

В рамках исследования явлений грамматикализации существует главным образом два основных направления их изучения, которые соответствуют ономазиологическому и семасиологическому, разработанным в рамках теории номинации, а именно: 1) выявление источников происхождения грамматических показателей (*source-concept*); 2) выявление значений, которые может породить определенная лексема (*targetconcept*). Примером построения подобного исследования может служить словарь, составленный Б. Хайне и Н. Кутевой “*World Lexicon of Grammaticalization*” [5].

Данное исследование посвящено анализу происхождения грамматических маркеров со значением *перлатив*. Под *перлативом* (от лат. *perlat-* (<*perfero*) ‘перенесение’) мы будем понимать такое пространственное отношение, которое выражает движение, осуществляемое через/сквозь пространство. Причина выбора данного концепта в качестве объекта исследования продиктована особенной важностью пространственных концептов в познавательной деятельности человека. Как отмечает В. Г. Гак, одной из первых реалий бытия, которая воспринимается и дифференцируется человеком, является именно пространство [6]. Оно организуется вокруг человека, ставящего себя в центр мироздания. Не случайно пространство не только подробно членится «языковыми средствами во всех языках, но оно оказывается в основе формирования многих типов номинаций, относящихся к другим, непространственным сферам» [7].

Настоящее исследование выполнено в ономазиологическом аспекте, т. е. оно направлено на выявление лексических источников происхождения грамматического показателя *перлатив*. Наша работа состоит из двух основ-

ных этапов: 1) выборка средств выражения исследуемого понятия; 2) этимологический анализ материала, с определением лексических источников. Так, на материале пяти языковых групп индоевропейской языковой семьи (романские, германские, славянские, балтийские, греческие – всего около 20 языков) было проанализировано 40 языковых единиц и выявлены следующие этимоны, порождающие значение *перлатива*: 1) и. е. *per, 2) и. е. *tere, 3) прасл. *čerzъ, 4) прасл. *skvoga, 5) *keu-ro, 6) и. е. *disa, 7) и. е. *(s)uper, 8) прагерм. *gagina, – подробный анализ которых представлен ниже.

1. Этимон *per является одним из самых распространённых средств выражения *перлатива* в индоевропейских языках. Необходимо отметить, что в праиндоевропейском языке *per наряду с производными *pŕ̥, *peri, *pŕō; *pŕai, *pŕai, *pŕei, *pŕi, *pŕi (дат. ед. ч.); pŕos, pŕes (ген. ед. ч.); pŕā (инстр. ед. ч.) [8] составляли одну парадигму, застывшие формы которой, утратив прямые парадигматические отношения между собой, стали употребляться автономно. Тем не менее их взаимосвязь как в фонетическом, так и в семантическом плане продолжает проявляться.

В романских языках этимон *per выступает главным образом только в латинском и в итальянском языках. Он функционирует как в качестве глагольных префиксов (лат. perforare ‘просверливать’, ит. Percorrere ‘бежать мимо, через’), так и в качестве предлога (ср. лат. perurbem ‘через город’, ит. per Milano ‘через Милан’). В других романских языках используется вариант и. е. этимона *per с нулевой ступенью гласного *pŕ̥, который в романских языках реализуется в форме por, ср. исп. pasear por la ciudad ‘гулять по городу’, исп. salir por la puerta ‘выйти в дверь’, фр. sortir par la porte ‘выйти через дверь’ и др. Как отмечает Л. Кледа, данные формы постоянно развивались под непрерывным взаимным влиянием друг на друга [9]. В настоящее время, однако, можно наблюдать частичную утрату и. е. *per. Как префикс он практически потерял свою продуктивность. В функции предлога он все больше заменяется производным от лат. trans < и. е. *tere (см. ниже).

В славянских языках этимон *per представлен следующими рефлексам с закономерной метатезой -r-: рус. пере-; болг. през-, пре-; чеш. pŕes-, pŕe-, польск. prze-, przez-, porzez-. В данной языковой группе употребление и. е. корня *per с точки зрения своей функции является достаточно однородным. В качестве префикса он сохраняет древнюю форму, ср. рус. пере-йти, болг. пре-бягам ‘перебегаю’, чеш. pŕe-jít (pŕes) most. В качестве предлога еще в праславянский период *per получил расширение -z(ь), образовав форму *perz(ь) < *per + -z(ь), ср. болг. през реката ‘через реку’, чеш. pŕes město ‘через город’. Как полагают некоторые лингвисты, расширение *-z(ь) возникло как результат контаминации под влиянием таких предлогов, как *bez, *iz, *čerzъ [10].

В балтийских языках картина распространения и функционального распределения и. е. этимона *per во многом оказывается сходной с той, что наблюдается в славянских и частично в романских языках. Рефлексы и. е. *per в балтийских языках имеют следующие формы: лит. per, per-;

др.-прусск. *per* ‘через, для, к’, *per-* ‘пере, об’; лтш. *pāri, pār, pār-*. Данный и. е. корень выступает как в качестве предлога (ср. лит. *žengti per slenkstį* ‘ступить через порог’), так и префикса (ср. лит. *perėiti* ‘перейти’, *perduoti* ‘передать’).

В древнегреческом и древнеиндийском представлен вариант и. е. **per* в виде **peri*, что отражено следующими рефлексам: др.-греч. *peri*, санскр. *paṅi* [11]. При этом происходит сдвиг значения от «через» к «вокруг», ср. др.-греч. *περι-ἄρῳ* ‘пахать вокруг, опаживать’ *περι-βλέπω* ‘смотреть вокруг, озираясь’. Весьма нерегулярно, однако можно обнаружить примеры употребления данного элемента в значении ‘через’ с так называемым эффектом мерцания, т. е. попеременного проявления то одного, то другого значения: например, ср. др.-греч. *περι-πλέω* ‘переплывать’/‘плыть кругом’ и т. д. В качестве основного маркера *перлатива* выступает и. е. этимон **disa* (см. ниже).

2. Вторым по степени распространенности в и. е. языках этимологом в значении *перлатива* выступает и. е. **tere*. Весьма вероятна его связь с др.-инд. глаголом *tar/tāraṭi* ‘пересекать’ [12].

В романских языках рефлекс и. е. **tere* имели свои особенности. В латинском языке он получил расширение в виде суффикса *-ns*, который, наиболее вероятно, восходит к общеиндоевропейскому причастному маркеру **-nt-s*. На этом основании лат. *trans* < **trant-s* ‘переходя’ также предполагает существование глагола **trare* ‘пересекать’ [13] (ср. выше др.-инд. *tar/tāraṭi*), тем более что в современных языках образование предлогов от причастий широко распространено, ср. англ. *during*, фр. *pendant*, рус. *благодаря*.

Изначально лат. *trans* функционировал в качестве как предлога, так и префикса, ср. лат. *transgredi* ‘переступить’, *trans urbem* ‘через город’. Впоследствии в современных романских языках предлог/префикс *trans* практически вытеснил этимон **per* (см. выше **per*). Так, в качестве предлога стал употребляться более сложный дериват, включающий *trans* в качестве составного элемента, ср. фр. *à travers*, ит. *attraverso*, исп. *através* и др. < лат. *ad + trans + versus*. Интересно отметить, что как самостоятельная часть речи **trans* сохраняется только во французском – фр. *très* ‘очень’ – с закономерным производным значением *интенсива* (ср. переход ‘через’ > ‘очень’ в лат. *permagnum*, рус. *прекрасный* и т. д.).

В германских языках этимон **tere* получил расширение с добавлением энклитического союза **-xwe* < и. е. **k^we* ‘и’, образуя форму **perxwe* ‘через’ < и. е. **terk^we*, которая в языках-потомках получила следующие рефлексы: англ. *through*, нем. *durch*, гот. *ƿairh* [14]. Добавление и. е. энклитика **k^we* (др.-инд. *-ca*, лат. *-que*, прасл. **-še* и т. д.), очевидно, служило функции усиления основного значения, как, например, это представлено в рус. *нынче* < рус. *ныне + че* < и. е. **k^we*. Этимон **perxwe* отмечен только в западно- и восточногерманских языках: англ. *through*, нем. *durch*, нидер. *door* (с отпадением **-xwe*), гот. *ƿairh* ‘через’. В северогерманской группе он был утрачен; его место занял этимон, восходящий к прагерм. **gagina* (см. ниже).

Рефлексы прагерм. *perxwe также могут выступать в качестве префикса и предлога: нем. durchgehen ‘проходить’, durch den Wald gehen ‘идти через лес’. Интересно отметить, что подобно фр. très ‘очень’ данный этимон выступает в качестве корневой морфемы, образуя прилагательное thorough ‘тщательный’ и наречие thoroughly ‘тщательно’ [15].

3. Другие этимоны, позднейшего происхождения, дают более надежные данные в вопросе обнаружения лексических источников *перлатива*. Так, в славянских языках пространственное значение ‘через’ помимо общеиндоевропейского *per выражено посредством прасл. *čersъ/čerzъ, рефлексы которого в языках-потомках получили следующее выражение: рус. через, др.-рус. черес, болг. чрез, словен. črèz и др. Этимон *čers-, очевидно, восходит к корню *kerts в значении ‘рубить’/‘резать’, ср. лит. kertu ‘рублю’, русск.-цслав. *чръту, чрести* ‘резать’ и др. [16]

В современных славянских языках рефлексы прасл. *čers- употребляются в значении *перлатива* только в качестве предлога, ср. рус. *ехать через лес*. Хотя префиксальное употребление возможно в составе прилагательных в значении ‘очень’, их количество весьма ограничено, ср. рус. *чрезмерный, чрезвычайный*. В составе глагола употребляется префикс, восходящий к и. е. *per (см. выше и. е. *per).

4. Иначе в славянских языках перлатив передается посредством прасл. *skvoga ‘дыра’ (ср. рус. скважина < прасл. skvožьnja) в застывшей форме локатива *skvozě ‘в дыре, через дыру’ [17]. Рефлексы *skvozě отражены в рус. *сквозь*, словен. *skôz, skôzi*, а также чеш. *skrz*, сербохорв. *skrôz*. Фонетическая особенность последних (чеш. *skrz*, сербохорв. *skrôz*) предполагает существование праформы *(s)kьz-, *(s)kroz-. Однако фонетические особенности данных форм можно объяснить посредством возможной контаминации рассмотренных выше корней *čers- и *skvoga [18].

5. Аналогичный способ возникновения предлога ЧЕРЕЗ засвидетельствован в балтийских языках, а именно лит. *kiaurai* ‘сквозь’ и лтш. *caurs* ‘через, сквозь’. При рассмотрении в диахроническом аспекте обнаруживается, что предлоги лит. *kiaurai* и лтш. *caurs* восходят к и. е. *keu-ro, где значение *keu- реконструируется как ‘резать, чесать’, ср. лтш. *sauri, saugsaugi* ‘насквозь, сквозь’, лтш. *saugums* ‘дыра; отверстие’, лит. *kiauras* ‘дырявый’, а также элемент чур < *keu-ro в рус. *чур-бан, черес-чур*) [19]. Что касается расширения -ro (*keu-ro), то оно является древним суффиксом, достаточно широко засвидетельствованным в индоевропейских языках, ср. напр. *мокнуть* → *мокрый*, *бдеть* → *бодрый*, *мнить* (< прасл. *mьnĕti «думать») → *мудрый*, *дать* → *дар* и т. д.

6. В древнегреческом языке *перлатив* выражен посредством элемента *διὰ* [20], который восходит к и. е. *disa ‘дважды, надвое’, ‘разделенный надвое’ от общеиндоевропейского числительного *dis, *duis* ‘два’. Др.-греч. *διὰ* употреблялся как в составе глаголов (*διαπλέω* переплывать, *διαβαίνω* переходить), так и в качестве предлога (*διὰ τοῦ ὕδατος* ‘через воду’, *διὰ θαλάσσης* ‘по морю’).

Интересно отметить, что в других и. е. языках этот же этимон *disa на той же семантической базе 'разделение надвое' имел несколько отличное семантическое развитие. Так, в латинском языке *disa дало префикс dis- в значении 'разделение, движения от', ср. discedo 'разойтись, отойти'; в немецком и. е. *disa дало zer- в значении 'разделения, разрушения', ср. zerbrechen 'разбить', zerstören 'разрушить'.

7. Нередко источником *перлатива* выступает лексема с пространственным значением *суперессив* (от лат. superesse 'находиться наверху ч.-л.'). Данный переход засвидетельствован, главным образом, в германских языках и, очевидно, является закономерным семантическим развитием, заложенным в потенции значения «положение над», ср. также рус. мост над рекой = мост через реку. В германских языках данный переход отображен прагерм. *uberi < и. е. *(s)uper [21], который в современных языках представлен следующими рефлексами: англ. over, нем. über, нидер. over и т. д. (ср. когнаты лат. super; греч. hyper). Герм. *uberi употребляется как предлог (ср. англ. over the river); и как префикс глагола (ср. англ. overgun).

8. В германских языках в качестве источника перлатива наряду с этимонами и. е. *(s)uper, *tere также отмечено употребление прагерм. *gagne 'напротив' < *gagniz (ср. датск. i-gennem, норв. uti-gjenom). Точное происхождение *gagniz остается невыясненным, но высказывается предположение о его связи с прагерм. ganganan 'идти' (ср. нем. gegangen), которую в свою очередь также связывают с санскр. jaghana 'задняя часть, попа' [22]. Несмотря на то что данный корень распространен практически во всех германских языках (ср. англ. again-st, датск. Igen 'против', нем. gegen, нидер. te-gen 'против'), значение перлатива отображено только в северогерманской группе.

Таким образом, в результате этимологического анализа языковых средств со значением 'через' нами были выявлены следующие источники грамматикализации пространственного значения *перлатив*:

- 1) и. е. *per – лексический источник не обнаружен;
- 2) пересекать (лат. trans, прагерм. *perxwe < и. е. *tere);
- 3) рубить, разрезать (прасл. *čerзь < *kerts);
- 4) дыра (прасл. *skvoga, балт. *keu-ro);
- 5) надвое [разделение] (др.-греч. dia < и. е. *disa);
- 6) суперессив (прагерм. *uberi < и. е. *(s)uper);
- 7) против (прагерм. *gagina).

Самый распространенный этимон *per с его производными не обнаруживает лексических источников своего происхождения. Способы образования *перлатива*, представленные под номерами (2), (3), (4), (5), (6), несмотря на то, что они имеют различные лексические источники, в когнитивном аспекте представляют единую стратегию осмысления пространственного концепта, где в фокусе внимания находится идея «движение в пространстве, характеризующееся пересечением плоскости пополам».

Среди восьми обнаруженных нами источников лексическими можно признать только три: дыра (4), рубить (3), надвое (5) (расположены от более

конкретного к менее конкретному), как обладающие денотатом, наиболее выраженным в окружающей действительности.

Также в исторической перспективе нами отмечена тенденция к усложнению формы *перлатива* в функции предлога, как это, например, представлено в прагерм. *þer-xwe, лат. tr-ans, праслав. *per-z(ь).

Примечания

1. Майсак Т. А. Типология грамматикализации конструкций с глаголами движения и глаголами позиции: дис. ... канд. филол. наук. М., 2002. С. 24.
2. Heine B., Reh M. Grammaticalization and Reanalysis in African Languages. Hamburg: Helmut Buske, 1984. S. 15.
3. Heine B., Kuteva T. The Genesis of Grammar. N. Y.: Oxford University Press, 2007. P. 33.
4. Майсак Т. А. Указ. соч. С. 26, 34.
5. Heine B., Kuteva T. World Lexicon of Grammaticalization. Cambridge: Cambridge-University Press, 2004.
6. Гак В. Г. Пространство вне пространства // Логический анализ языка. Языки пространств / ред. И. Б. Левонтина; отв. ред. Н. Д. Арутюнова. М.: Языки русской культуры, 2000. С. 126.
7. Там же. С. 127.
8. Pokorny J. Etymologisches Indogermanisches Wörterbuch. III Band. N–Z. Wien: Franke Verlag Bern und München, 1959. S. 810.
9. Clédat L. Dictionnaire Etymologique de la Langue Française. P.: Librairie Hachette et Cie; 3-ième édition, 1914. P. 471.
10. Rejzek J. Český etymologický slovník. Brno: Leda, 2001. P. 512.
11. Hofmann J. B. Etymologisches Wörterbuch des Griechischen. München: R. Oldenbourg, 1950, 1974. S. 319.
12. Walde A. Lateinisches Etymologisches Wörterbuch. Heidelberg: Carl Winter's Universitätsbuchhandlung, 1938. S. 700; Pokorny J. Op. cit. P. 1074–1076.
13. Pokorny J. Op. cit. P. 1076.
14. Orel V. A Handbook of Germanic Etymology. Leiden, Boston: Brill, 2003. P. 421.
15. Harper D. Online Etymological Dictionary. 2013. URL: <http://www.etymonline.com> (см.: through).
16. Этимологический словарь славянских языков. Вып. 4 (*čaběniti – *děl'a) / под ред. О. Н. Трубачева. М.: Наука, 1977. С. 76–77.
17. Rejzek J. Op. cit. P. 577–578.
18. Ibid.
19. Konstantīns K. Latviešu etimoloģijas vārdnīca. I. A–O. Riga: Avots, 1992. P. 160–161; Fraenkel H. Litauisches Etymologisches Wörterbuch. B. I. Heidelberg: Carl Winter Universitätsverlag; B. II. Göttingen: Vandenhoeck and Ruprecht, 1962. P. 249.
20. Hofmann J. B. Etymologisches Wörterbuch des Griechischen. München: R. Oldenbourg, 1950, 1974. S. 66.
21. Orel V. Op. cit. P. 433.
22. Ibid. P. 122.

Расхождения морфологического строя английского и русского языков в процессе перевода

Статья посвящена исследованию различных морфологических трансформаций при переводе словосочетаний и предложений с английского языка на русский. В статье рассматриваются основные виды морфологических трансформаций, при использовании которых у переводчика могут возникнуть объективные трудности.

Ключевые слова: стяжение, грамматическая замена, членение предложения, объединение предложений.

В результате расхождения морфологического строя английского и русского языков перед переводчиком возникают объективные трудности, преодоление которых порой связано с морфологическими трансформациями. Морфологические трансформации включают замену частей речи, особенности передачи при переводе значения артикля, видовременных категорий, морфологических категорий числа и рода и др. На некоторых видах морфологических трансформаций мы остановимся подробнее.

При приеме членения предложения (*расщепление*) одно длинное предложение или сложное по составу разбивается на два или более (что бывает довольно редко) предложения. Это может быть обусловлено как соображениями грамматическими (в случае различия в допустимости набора синтаксических оборотов), так и прагматическими (если предложение претерпевает целый ряд преобразований):

If we are to solve global problems, countries and social political movements, whatever their ideological or other differences, must bring to their interaction a new scope and quality. – Все это приходилось учитывать в ходе подготовки концепции.

Применение этого приема может быть вызвано семантическими или стилистическими причинами.

Стяжение (объединение предложений при переводе) – объединение одного или нескольких простых предложений в одно более сложное, применяется, как правило, в условиях различия синтаксических или стилистических традиций:

Shatalin takes the chance to draw ones again on foreign experience by pointing to France, where local authorities have set up industrial zones.

В других случаях переводчик может решить, что целесообразно объединить предложения по стилистическим соображениям. Для научно-технических текстов на английском языке характерно преобладание простых предложений, что менее свойственно соответствующему русскому стилю, где очень широко используются сложные предложения.

Грамматическая замена – грамматическая трансформация, при которой грамматическая единица в оригинале преобразуется в единицу ПЯ с иным грамматическим значением. Замене может подвергаться грамматическая единица ИЯ любого уровня: словоформа, часть речи, член предложения, предложение определенного типа. Грамматическая замена как особый способ перевода подразумевает не просто употребление в переводе форм ИЯ, а отказ от использования форм ИЯ, аналогичных исходным формам, замену таких форм на иные, отличающиеся от них по выражаемому содержанию (грамматическому значению).

Замена членов предложения приводит к перестройке его синтаксической структуры. Такого рода перестройка происходит и в ряде случаев при замене части речи. Чаще всего такие замены вызваны необходимостью передачи коммуникативного членения предложения. В английском языке, как и в русском, господствует порядок «данное – новое», который является элементом коммуникативного членения. Но в английском языке действуют и синтаксические законы порядка слов. «Данным» оказывается подлежащее, а группа сказуемого – «новым». Это вызывает необходимость перестроить предложение при его переводе на русский язык: английское подлежащее заменяется второстепенным членом (дополнением или обстоятельством). При этом может иметь место замена пассивной конструкции активной:

“My dear”, she said to her son, once more stimulating him by a touch, “you promised me!” [4: Book I, Chapter XV]. – Mon cher, vous m'avez promis, – обратилась она опять к сыну, прикосновением руки возбуждая его.

Синтаксические замены в сложном предложении. В строе сложного предложения наиболее часто наблюдаются следующие виды синтаксических трансформаций: замена простого предложения сложным; замена сложного предложения простым; замена главного предложения придаточным; замена придаточного предложения главным; замена подчинительной связи сочинительной; замена сочинительной связи подчинительной; замена союзного типа связи бессоюзным; замена бессоюзного типа связи союзным.

Замена простого предложения сложным часто вызывается грамматическими причинами – структурными расхождениями между предложениями ИЯ и ПЯ. Эта трансформация часто необходима для передачи английских предикативных конструкций с неличными формами глагола, которые не имеют прямых соответствий в русском языке:

The story told about him at Count Rostov's was true [4: Book I, Chapter XIII]. – История, которую рассказывали у графа Ростова, была справедлива.

Особая разновидность – объединение предложений:

He has not sent for me... I am sorry for him as a man, but what can one do? [4: Book I, Chapter XVI]. – Он меня не звал... Мне его жалко, как человека... Но что же делать?

Замена сложного предложения простым:

Anna Mikhaylovna instantly guessed her intention and stooped to be ready to embrace the countess at the appropriate moment [Tolstoy: Book I, Chapter

XVII]. – Анна Михайловна мгновенно поняла, в чем дело, и уж нагнулась, чтобы в должную минуту ловко обнять графиню.

Замена сложного предложения простым часто происходит посредством членения предложения:

It was the eldest who was reading – the one who had met Anna Mikhaylovna. The two younger ones were embroidering: both were rosy and pretty and they differed only in that one had a little mole on her lip which made her much prettier [4: Book I, Chapter XVI]. – Старшая, чистоплотная, с длиною талией, строгая девица, та самая, которая выходила к Анне Михайловне, читала; младшие, обе румяные и хорошенькие, отличавшиеся друг от друга только тем, что у одной была родинка над губой, очень красившая ее, шили в пяльцах.

Замена главного предложения придаточным и наоборот:

His favorite occupation when not playing boston, a card game he was very fond of, wast hat of listener, especially when he succeeded in setting two loquacious talkers at one another [4: Book I, Chapter XVIII]. – Самое приятное для графа занятие, за исключением игры в бостон, которую он очень любил, было положение слушающего, особенно когда ему удавалось стравить двух говорливых собеседников.

Замена подчинительной связи сочинительной

Как в английском языке, так и в русском предложения могут соединяться при помощи сочинительной и подчинительной связи, но в целом для русского языка, особенно для устной разговорной речи, более характерна сочинительная связь:

Natasha, who sat opposite, was looking at Boris as girls of thirteen look at the boy the yare in love with and have just kissed for the first time [4: Book I, Chapter XVIII]. – Наташа, сидевшая против него, глядела на Бориса, как глядят девочки тринадцати лет на мальчика, с которым они в первый раз только что поцеловались и в которого они влюблены.

Замена союзной связи бессоюзной и наоборот:

The band again struck up, the count and countess kissed, and the guests, leaving their seats, went up to "congratulate" the countess, and reached across the table to clink glasses with the count, with the children, and with one another [4: Book I, Chapter XIX]. – Опять заиграла музыка, граф поцеловался с графинюшкою, и гости, вставая, поздравляли графиню, через стол чокались с графом, детьми и друг с другом.

Членение предложения, при котором одно исходное предложение (чаще сложное и реже простое) преобразуется в два (и более) и обуславливается нормативными причинами. Английские предложения могут быть перегружены информацией, объединяющей несколько относительно независимых мыслей. Процесс членения сложного предложения на несколько самостоятельных является наиболее ярко выраженным случаем автономизации исходных структур, например в драматических произведениях:

Caesar: You have been growing up since the Sphinx introduced us the other night; and you think you know more than I do already [3: 173]. – Цезарь: С тех пор

как Сфинкс познакомил нас вчерашней ночью, ты выросла. И ты уже думаешь, что знаешь больше, чем я? – Здесь сложная синтаксическая конструкция «...; and...» трансформируется в два сложноподчиненных предложения.

Членение приводит к уменьшению длины предложения при переводе. Расчленение «громоздких» конструкций на самостоятельные элементы ведет и к упрощению структуры предложения. Иногда при переводе приходится одновременно прибегать к членению и к объединению предложений. Так, в нижеследующем примере одно предложение подлинника членится на два, причем часть второй составляющей (clause) английского предложения переносится во второе (самостоятельное) предложение русского текста, т. е. объединяется с третьей составляющей. Это необходимо для достижения смыслового и синтаксического «равновесия» двух русских предложений:

You couldn't see the grandstand too hot, but you could hear them all yelling, deep and terrific on the Pencey Side, because practically the whole school except me was there... [2: 20]. – Трибун я как следует разглядеть не мог, только слышал, как там орут. На нашей стороне орали во всю глотку – там собралась вся школа, кроме меня.

Трансформацией обратной по сравнению с членением является объединение предложений, о котором речь пойдет дальше.

Объединение предложений заключается в преобразовании двух (или более) самостоятельных предложений в одно, например:

Church chimes, the chimes of lemon-yellow St. John's, sounded the hour. It was fine [5: 30]. – Часы на церкви – лимонно-желтой церкви святого Иоганна – пробили пять ударов.

Сохранение образности оригинала может быть обязательным условием достижения эквивалентности перевода. Здесь можно отметить четыре наиболее важных качества для эквивалентности перевода словосочетаний и предложений. Для этого необходимо:

1) оценивать относительную важность отдельных элементов текста, обеспечивающих построение грамматически и семантически правильного высказывания. Выбор варианта, связанного с наименьшими потерями, составляет важнейшую часть творческого акта перевода на данном этапе;

2) «переводить смысл, а не букву оригинала» – подразумевает недопустимость слепого копирования формы оригинала; воспроизводить на другом языке можно лишь содержание оригинала, а буква или иноязычная языковая форма может воспроизводиться лишь в особых случаях (при транскрипции или транслитерации) и при условии, что заимствованная форма передает в тексте перевода необходимое содержание;

3) различать в содержании переводческого текста относительно более и менее важные элементы смысла. Предполагается, что переводчик стремится как можно полнее передать все содержание оригинала и там, где это возможно, осуществляет «прямой перевод», используя аналогичные синтаксические структуры и ближайшие соответствия лексическим единицам оригинала;

4) значение целого важнее значения отдельных частей, это значит, что можно пожертвовать отдельными деталями ради правильной передачи цело-

го. Утрата отдельных деталей уменьшает степень общности содержания оригинала и перевода, но не препятствует установлению эквивалентности [1: 25].

Примечания

1. Гурова Ю. И. Перевод: воссоздание внутренней смысловой программы и единого смысла текста как основа моделирования процесса перевода: монография. СПб.: Реноме, 2010.
2. Salinger J. *The Catcher in the Rye*. М.: КАРО, 2009.
3. Shaw B. *Augustus Does His Bit*. СПб.: Антология, 2008.
4. Tolstoy Leo. *War and Peace*. L.: Wordsworth Editions Limited, 2001.
5. Updike J. *Marry Me*. М.: КАРО, 2003.

Е. А. Казулина

*Московский городской психолого-педагогический университет
(г. Москва)*

Концепт *судьба* в русском и английском языках

Концепт *судьба* является ключевым в русской культуре и не играет значительной роли в английской. В результате исследования выявлено, что в английском языке нет абсолютных эквивалентов русскому слову *судьба*. Идея судьбы в английской культуре более позитивна, заставляет человека бороться за себя, строить судьбу с большей уверенностью в победе, нежели в русской культуре, где судьба дает минимальный шанс, что выражено словом «не суждено».

Ключевые слова: менталитет, ключевой концепт, лингвокультура, национальное мышление.

Одним из наиболее актуальных направлений современного языкознания, позволяющим изучать особенности национального менталитета народов, является исследование концептов в лингвокультурологическом и лингвокогнитивном аспектах. Изучение концептов в современной лингвистике – постижение закономерностей и особенностей взаимодействия языка, сознания и культуры, поскольку концепт «*принадлежит сознанию, детерминируется культурой и опредмечивается в языке*» [1]. Язык и сознание формируются одновременно; значение слова, приведенное в словаре, – концепт, но в общении значение слова приобретает новую коннотацию.

Для более полного понимания концепта недостаточно только знания языка. В психолингвистике рассматривается не только значение, но и личностный опыт человека, эмоционально-чувственная ткань, которая формирует образы слова, возникающие в сознании человека. Значение и понятие выступают в единстве с личностным смыслом и чувственной тканью, образуя структуру индивидуального сознания [2]. Благодаря исследованиям кон-

цептов, возможно выделить общечеловеческое и этноспецифическое, универсальное, национальное в мышлении. А. Вежбицкая отмечает, что «*концепт – это объект из мира “идеальное”, имеющий имя и отражающий определенные культурно-обусловленные представления человека из мира “деятельность”*» [3].

Понятие *судьбы* занимает одно из центральных мест в определении путей развития культуры и целой цивилизации, в осмыслении сущности человека. Предметом нашего исследования стала национально-культурная специфика проявления концепта *судьба* в вербально-речевом поведении носителей русского и английского языков, рассматриваемая в русле лингвокультурологии. Лингвисты исходят из тезиса о том, что лингвокультурное освещение языка есть сопоставительное изучение этого языка в сравнении с иностранным либо родным. Мы постарались выявить лингвистические и ментальные особенности концепта *судьба* в русском и английском языках.

Понятие закрепилось в языке как фундаментальный концепт и широко используется в современных контекстах. Появление в последнее время ряда научных трудов, посвящённых ‘судьбе’ (мифологеме, понятию, имени), высветило проблемы не только лингвистические, но и культурологические. В числе работ такого рода: «Судьба и предопределение» А. Вежбицкой, «Древнегреческая мифологема судьбы» В. П. Горана. Данный факт свидетельствует о необходимости изучения данного феномена при помощи междисциплинарного подхода и на основе комплексного исследования.

Вера в *судьбу* зачастую обусловлена определенными причинами: крушение надежд, неудачи, тоска, одиночество, неспособность выявить их причины способствует развитию веры в *судьбу*, вера в *судьбу* возникает, когда присутствует разрыв между поставленными целями и их реализацией. В статье «Судьба и предопределение» А. Вежбицкая отмечает, что жизнь людей формируется силами, которые им не подвластны, кроме того, данный концепт находит свое отражение во всех культурах и языках – подобно концепту *смерти*; вера в *судьбу* имеет множество форм и очень распространена [4].

Каждая культура обладает базовыми концептами, характерными для данного этноса. Базовыми и наиболее значимыми ментальными концептами, включенными в когнитивный механизм в качестве основной формы представления знаний о мире, у русского человека являются следующие: *жизнь/смерть, мир/война, ум/сердце, добро/зло, правда/ложь, любовь/ненависть, сила/бессилие, труд/безделье*, а также *судьба, время, пространство, душа, воля, совесть*. Данные концепты и их оппозиции представляют концептуализацию понятия «языковая картина мира», это константы культуры, главные единицы картины мира, сложившиеся в глубокой древности и актуальные до сих пор; в них на первое место выходят те признаки, которые способны развить субъективное представление о реалиях окружающего мира.

На основе вышеизложенных значений можно выделить два основных параметра концепта *судьба* в русском языке:

1) высшая сила, определяющая события в жизни человека; этому параметру соответствуют такие значения, как *фортуна, фатум, рок*;

2) жизненный путь, совокупность жизненных событий с точки зрения субъекта; этому параметру соответствуют такие значения, как *удел, участь, доля*.

Провести четкую грань между понятиями, выражающими концепт *судьба* в английском языке, практически невозможно. Наиболее частотными словами, реализующими концепт *судьба* в английском языке, являются *fortune, fate, destiny*.

В целом *fortune* оценивается положительно, несмотря на отсутствие справедливости [5]. Везение и невезение, включенные в понятие *fortune*, характеризуются как *выпадающие* человеку.

Слова, отражающие концепт *судьба* в английском языке, такие как *luck, lot, chance, providence, stars*, передают случайность, наличие силы, которая определяет события в жизни человека (плохие и хорошие), везение и невезение, возможности. Носителями этой силы могут выступать объекты, например события или действия [6].

Близким аналогом *doom* в русском языке выступает слово *рок*, имеющее негативную коннотацию, а именно *жесткость, ужас, смерть, разрушение, неизбежность* [7].

В результате исследования мы пришли к выводам, что для русского языка уникальными значениями концепта *судьба* являются: 1) «развитие», 2) «судьба – счастье». Для английского языка уникальными значениями концепта *судьба* являются: 1) «конец, смерть»; 2) «благополучие, богатство» 3) «процветание, успех» [8].

Проведенный анализ позволяет сделать вывод, что основными компонентами фразеологических единиц, реализующих концепт *судьба* в русском языке, являются: *судьба, рок, случай*.

В английском языке наиболее частотными являются: *fortune, luck, fate*. К примеру:

1) *try one's luck* ('искать, пытаться счастья'), *seek one's fortune, try one's fortune*. Данные фразеологизмы свидетельствуют о поиске другой судьбы, лучшей доли;

2) *the lot is cast; the die is cast; one's fate is sealed; one's doom is sealed* ('судьба решена, жребий брошен, выбор сделан'). Очевидно проявление завершенности судьбы и её предопределенность;

3) возможность выбора судьбы человеком выражена во фразеологизмах *run fortunes with somebody* ('разделить судьбу с кем-то'); *run somebody's fortune* [9].

Некоторые фразеологизмы включают компонент *fortune*: *read fortune* ('прочитать судьбу'), *tell fortunes, tell smb his fortune*, что говорит о возможности разгадки судьбы и её предсказании в английском языке.

Способность человека вступить в игру с судьбой подтверждается как в русском, так и в английском языках: *draw cuts between/for/over/on* в английском и *метать жребий, тянуть жребий, кидать жребий*.

В английских фразеологизмах очевидна вера в судьбу: *to believe that he was born under a lucky star, to believe in his lucky star*.

В русском языке *отвести судьбу, отвести сглаз, заклясть судьбу* – признак противостояния судьбе.

И в русском и в английском языках человек может положиться на удачу, судьбу: *ride one's luck; положиться на волю случая; чему быть, того не миновать*.

Мужественно принять неудачу; проглотить горькую пилюлю не поморщившись – свидетельствуют о стойком противостоянии судьбе для русских; покорность судьбе отражена в выражении *не суждено*.

Значение ‘оставить на произвол судьбы’: *покинуть на произвол судьбы, оставить на произвол судьбы, бросить на произвол судьбы; to abandon one's back, to turn/leave one's back, to abandon smb to the mercy of fate*.

Только в русском языке прослеживается связь судьбы и ума: *дуракам везет*.

Значение ‘испытывать судьбу’ существует в обоих языках: *stretch one's luck* (‘толкать удачу, судьбу’); *quarrel with Providence* (‘спорить с провидением’); *fly in the face of Providence* (‘дразнить судьбу’); *push one's luck* (‘толкать судьбу, удачу’); *искушать провидение/испытывать судьбу*. И русским и англичанам свойственно представление о том, что человек способен строить свою судьбу и быть её хозяином: *the architect of one's own fortune; where there's a will, there's a way; God helps those who help themselves; быть хозяином своей собственной судьбы*.

Концепт *судьба* – один из ключевых концептов русской культуры. Лексема *судьба* образует огромный синонимический ряд и превышает частотность английских *fate* и *destiny* в 6 раз (*судьба* – 181, *fate* – 33, *destiny* – 22) [10]. Лексико-семантические единицы, отражающие концепт в русском языке: *рок, фатум, фортуна, доля, участь, удел, жребий, звезда, планида, судьбина, провидение, жребий*. В английском языке данными единицами являются: *fortune, fate, destiny, doom, luck, star*. Разнообразие слов, которые входят в синонимический ряд в русском языке, позволяет сделать вывод, что концепт *судьба* имеет большое значение для русской культуры.

В английском языке нет абсолютных эквивалентов, воплощающих в себе данный концепт в полной мере. На английский язык *судьба* обычно переводится как *destiny, fate, fortune*, но все они не являются точными, что приводит к трудностям в понимании и к затруднению общения коммуникантов.

В концепт *судьба* в обоих языках входит гештальт *сила*, которая является причиной движения человека по жизненному пути и обладает властью судить, дает и отнимает что-то.

Наиболее частотными компонентами **фразеологических единиц**, реализующих концепт *судьба* в русском языке, являются: *судьба, рок, случай*; в английском: *fortune, luck, fate*.

И для русской и для английской лингвокультур характерны выражения о возможности изменить судьбу, испытывать провидение, о допустимости везения, неизвестности судьбы. Особенность восприятия судьбы у русских

отражена в выражении «не суждено», русские связывают судьбу и ум, с русским менталитетом соотносится стойкое противостояние судьбе.

Английскому менталитету свойственна вера в судьбу; идея судьбы более позитивна, заставляет человека бороться за себя, строить судьбу с большей уверенностью в победе, нежели в русской культуре, где судьба дает минимальный шанс.

Примечания

1. Слышкин Г. Г. Лингвокультурные концепты прецедентных текстов. М.: Academia, 2000. С. 9.
2. Леонтьев А. А. Основы психолингвистики. М.: Смысл, 1997. 86 с.
3. Вежбицкая А. Лексикография и концептуальный анализ. М.: Языки русской культуры, 2001. С. 23.
4. Вежбицкая А. Судьба и предопределение // Путь. 1994. № 5. С. 45.
5. Webster J. Webster's Collegiate Thesaurus. Springfield: Merriam Webster, 1976. 944 p.
6. Roget P. M. Thesaurus of English words and phrases. N. Y.: United States Book, 1979. 705 с.
7. Ibid.
8. Ушаков Д. Н. Толковый словарь русского языка. М.: Сов. энцикл.: ОГИЗ, 1940. 912 с.
9. Roget P. M. Op. cit.
10. Горбачевич К. С. Краткий словарь синонимов русского языка. М.: Астрель, 2003. 605 с.

Н. И. Кодирова
Банковско-финансовая академия Республики Узбекистан
(г. Ташкент)

Семантико-грамматическая и морфемно-словообразовательная характеристика заимствований в современном русском языке

В статье рассматриваются семантико-грамматическая и морфемно-словообразовательная характеристика заимствований в современном русском языке, а также основные тенденции семантико-словообразовательной деривации при усвоении англоязычных заимствований.

Ключевые слова: термин, терминосистема, заимствование, калькирование, анализ, словообразовательная деривация.

Процесс заимствования во всех языках, составляющих мировое сообщество, носит непрерывный характер, отражая культурные, политические, экономические связи. Эти связи в настоящее время укрепляются, что обусловлено стремлением к экономической интеграции большинства государств мира, появлением новых технологий коммуникации, Интернета. Однако особенно интенсивно процесс заимствования осуществляется в периоды коренной ломки экономических систем, пересмотра социальных и идеологических

стереотипов, ориентации на всестороннее реформирование социально-политической и экономической сфер.

В собственно лингвистическом отношении проблематика заимствования многоаспектна и включает целый ряд остродискуссионных вопросов: соотношение заимствования и смешения языков, соотношение заимствования с другими способами пополнения лексики, положительные и отрицательные результаты заимствования, границы «своего» и «чужого» в лексической системе, этапы семантического и формального освоения, стилистика заимствованных слов и т. д. [1].

В период социально-экономических реформ соотношение исконной и заимствованной лексики становится предметом обостренного интереса не только языковедов, но и всего населения; закономерно, что процессы заимствования изучаются особенно активно, зачастую с иных позиций, с иными, чем прежде, оценочными установками. Об этом свидетельствуют исследования, проводимые в Узбекистане и в других республиках СНГ [2]. В них рассматриваются традиционные вопросы взаимовлияния языков, проблематика языковых контактов, связь заимствованного наименования с денотатом, языковая адаптация заимствованных единиц в средствах массовой информации и т. д.

Лексический состав любого живого языка находится в постоянном движении, как бы в процессе вечного становления, причем лексикология называет два основных пути развития словарного состава: 1) постоянное пополнение слов исконных; 2) заимствование слов из других языков [3].

Проблема заимствования, таким образом, связана со становлением и функционированием лексико-семантической и словообразовательной подсистем языка, в частности с неологией. «Новые слова, инновации, появляются во всех языках мира. Следовательно, единицы, понятия, категории инноваций носят типологический характер» [4].

Необходимо отметить как неупорядоченность терминологии, так и неразграниченность ряда понятий, связанных с заимствованием. Так, наряду с термином *ксенизмы* употребляется составной термин *иноязычные вкрапления* либо термины *этнографизмы*, *галлицизмы*, *турцизмы* и т. д. [5].

Здесь на первый план выходят такие аспекты заимствования, как степень усвоения и широта употребления, т. е. социолингвистические аспекты. Кроме того, важным для процесса заимствования является степень их эмоционального воздействия. В. И. Болотов исходит из следующих основных положений теории эмоционального воздействия (ЭВ): всякая ненормативность в тексте, как языковая, так и содержательная, может стать источником ЭВ для того социального поля (СП), в котором эти ненормативности социально значимы, т. е. затрагивают жизненные интересы, религиозные догмы, политические убеждения, эстетические вкусы и т. д. индивидов этого СП [6].

Тематическая классификация заимствований в современном русском языке пересекается с собственно лингвистической семантико-грамматической классификацией, показывающей, какие части речи и их подклассы пополняются наиболее активно, как осуществляется переоформление «чужого» в свое, какие семантико-грамматические поля оказываются затронуты процессом заимствования наиболее активно.

Наиболее продуктивны заимствования в области имен существительных, что характерно для всех волн заимствования. Что касается имен прилагательных и глаголов, то грамматическая система русского языка в целом препятствует непосредственному, без грамматического переоформления, заимствованию (ср. прилагательные *фьючерсный*, *холдинговый*; глаголы *клонировать*, *букировать*, *парковать* и т. д.).

Имена существительные представлены, прежде всего, следующими семантико-грамматическими разрядами.

1. **Абстрактные существительные**: обозначения процессов, явлений, отношений, отрезков времени и т. д.: *мониторинг*, *листинг*, *делистинг*, *рендеринг*, *мерчендайзинг*, *киднепинг*, *бодибилдинг*, *шейпинг*, *виндсерфинг*, *шопинг*, *пилинг*, *глобализация*, *клонирование*, *интегризм*, *миллениум*, *импичмент*, *саммит*, *праймз*, *имидж*, *пиар*, *грант*, *бонус*, *драйв*, *шоу*, *ноу-хау*, *пресс-релиз*, *уик-энд*, *промоушн*, *аккомодейшн*, *транш*, *пасскард*, *дефолт*, *трансфер*, *тендер*, *чартер*, *бартер* и т. д.

Сюда же можно отнести наименования различных жанров видео- и рекламной продукции (*клип*, *видеоклип*, *триллер*, *хит*, *блокбастер*, *экшн*), а также существительные, сочетающие абстрактную семантику с конкретными реализациями (*логотип*, *баркод*, *лейбл*, *докет*).

2. **Конкретные существительные** агентивной семантики (обозначения лиц, одушевленные, либо обозначения организаций и под.): *спонсор*, *коспонсор*, *промоутер*, *провайдер*, *реслер*, *сервер*, *менеджер*, *рекрутер*, *трейдер*, *хакер*, *дилер*, *киллер*, *дистрибьютор*, *имиджмейкер*, *клипмейкер*, *супервайзер*, *постмастер*, *диск-жокей*; к ним примыкает существительное «временного» значения *тинейджер*.

3. **Конкретно-предметные существительные** (обозначения приборов, помещений, машин и т. д.): *степлер*, *скайнер*, *шредер*, *органайзер*, *провайдер*, *факс*, *ксерокс*, *бутик*, *супермаркет*, *скип*, *даблдеккер*, *суперкар*, *микробас*, *концепткар*, *болид*, *кейс*, *джакузи*, *опенспэйс* и т. д.

4. **Существительные вещественного значения** и примыкающие к ним лексемы конкретно-вещественного значения (обозначения изделий, блюд): *йогурт*, *картридж* (краска для принтера), *спрей* (распыляемый дезодорант), *гель*, *скотч*, *спот* (пигментация), *попкорн*, *чипсы*, *пицца*, *гамбургер*, *чизбургер*, *фишбургер*, *фри*.

5. **Абстрактно-собираательные существительные**: *масс-медиа*, *хай-класс*, *секьюрити*.

В плане формально-аффиксального оформления бросается в глаза относительная непродуктивность реализации прежде активных моделей заимствования (существительных на *-ист*, *-ация*, *-изация*, *-ирование* и т. д.).

В качестве продуктивнейшего агентивного суффикса утверждается суффикс *-ер/-ор* как для одушевленных, так и для неодушевленных существительных, а для абстрактных существительных суффикс *-инг*, который в «Русской грамматике» рассматривается как непродуктивный, выделяемый в единичных существительных: *тренинг*, *форсинг* (спорт.), *крекинг* (техн.) [7].

Действительно, среди зафиксированных в «Обратном словаре русского языка» лексем на *-инг* (*тюбинг, слябинг, пудинг, викинг, смокинг, шиллинг, кемпинг, блюминг, демпинг, клиринг, форсинг, митинг, фартинг, шугаринг, коучинг, допинг* и др., всего 35 лексем) большинство имеет личное, предметное значение с немотивированным соотношением основы и форманта, либо (реже) процессуальное значение (*митинг, демпинг*), также воспринимаемое как немотивированное. В настоящее время можно утверждать, что в современном русском языке идет активный процесс формирования нового продуктивного типа на *-инг*, причем соотношения между основой и формантом, вычленение аффикса становятся все более осознанными.

По строению основ заимствования указанного периода можно подразделить на несколько групп:

– простые (нечленимые): *саммит, имидж, пиар, гранд, шоу, трани, клир, хит, бутик, скип, кейс, караоке, джакузи, факс, йогурт, скотч, спрей, спот, пицца, чипс, шоп, лейбл*;

– членимые: *мониторинг, листинг, делистинг, миллениум, импичмент, тендер, чартер, бартер, промоушн, экшн, аккомидейшн, паскард, промоутер, менеджер, менеджмент, дефолт*;

– суффиксальные или (реже) префиксальные производные: *стилист, визажист, глобализация, клонирование, интегрим, супермаркет, суперкар, реэкспорт, делистинг, ремаркетинг*;

– сложные: *ноу-хау, пресс-релиз, прайс-лист, уик-энд, диск-жокей, масс-медиа, хай-класс, блокбастер, плексипейв, клипмейкер, имиджмейкер*.

Наличие этих разных по степени членимости (т. е. осознаваемости морфемного строения) подклассов заимствованных лексем связано с одновременным существованием в русском языке, наряду с явно производными словами (1-й, «образцовой» степени членимости), еще нескольких степеней членимости (разными авторами выделяется от 3 до 10 степеней членимости) [8].

Процессу членимости и, следовательно, лучшему усвоению иноязычных суффиксов (реже – префиксальных морфемных частей) способствует тот факт, что часто заимствуются целые фрагменты гнезд, например, *хедж – хеджер – хеджирование, менеджер – менеджмент – менеджеризм, дилер – дилинг, дисконт – дисконтер, овертайм – овербот – овердрафт, андерланг – андеррайтинг – андеррайтер, брокер – брокераж – брокеридж*.

Таким образом, вычленение определенных значимых отрезков в парадигматически связанных словах поддерживается сопоставлением однокоренных слов, чаще всего – агентивного существительного и существительного абстрактного значения.

Типы сложных существительных различаются в зависимости от характера выражаемых отношений и частично – от источника заимствования, причем и в данном случае проблема членимости остается актуальной. Так, специалистом такая лексема, как *жироконто*, будет восприниматься как сложное слово (ср. *жиробанк*), а неспециалистом без отдельного объяснения, скорее, будет воспринята как непроизводное слово слабой степени членимости; то же можно сказать о лексеме *гастарбайтер*.

Однако большая часть сложных существительных, заимствованных в этот период, – это слова, образованные в английском языке с определительно-уточняющим соотношением основ, например: *билль-брокер*, *бизнес-фонд*, *шоу-бизнес*, *грин-карт*, *букинг-лист*, *букинг-нот*, *кар-сервис*, *бэби-ситтер*, *димайз-чартер*, *индент-агент*, *блу-чипс*; в русском языке некоторые из них как бы приближаются к составным номинациям ср. *брокер-комиссионер*, *брокер-дилер* – *брокер вексельный*, «*двухдолларовый*», *представляющий*, «*слепой*», *брокер на бирже*, *брокер брокеров* [9].

Реже заимствование из английского языка оформлено как сложно-суффиксальное: *блокбастер*, *брейнсторминг*.

В речи молодого поколения можно встретить формулы приветствия типа *чин-чин*, *бай-бай*, *хау велл* и под.

Следует отметить грамматическое переформление лексемы *бакс* по сравнению с языком-источником. Вследствие осознания этой формы как формы единственного числа появляется новая форма множественного числа – *баксы*, что связано с утратой живой для англоговорящих внутренней формы (*green backs* ‘зеленые спинки’). Любопытно, что цельная по смыслу номинация английского языка расщепилась в русском языке на две синонимичные, причем обе разговорного характера: *баксы* и субстантиват *зеленые*.

Характерной особенностью грамматического оформления заимствованных слов в современном русском языке является сокращение количества несклоняемых существительных по отношению к общему числу заимствований, хотя ряд лексем заимствуется из английского языка в несклоняемой форме: *ноу-хау*, *шоу*, *масс-медиа*, *джакузи*.

В ходе последнего этапа заимствования в русском языке использовалось прямое лексическое заимствование, семантическое и словообразовательное калькирование, словообразовательная деривация, однако говорить об этих видах усвоения иноязычных слов как последовательных этапах затруднительно. Вследствие влияния экстралингвистических факторов, прежде всего настоятельной потребности усвоения новой для языков-реципиентов лексики для общества в целом, произошел настоящий взрыв, своеобразный бум заимствований, занявший относительно короткое время. Источниками заимствований стали печатные издания, в том числе СМИ, а впоследствии Интернет.

Характерная особенность последней волны заимствований в русском и других языках постсоветского пространства состоит в том, что источником заимствований стал почти исключительно английский язык. Однако это не всегда приводит к улучшению усвоения английского языка, так как у многих молодых активных пользователей компьютеров, «программеров» и «хакеров», в ходу в основном сложившийся жаргон. Последствия последней волны англоязычных заимствований, совпавшей с коренной ломкой социального строя и усилением роли английского языка, очень серьезны не только для языка как такового, но и для социальной и психологической переориентации носителей языка.

Примечания

1. См. Брагина А. А. Лексика языка и культура страны. М.: Рус. яз., 1981. 176 с.; Болотов В. И. Инвентаризация и классификация инноваций. Ташкент, 2000; Виноградов В. В. Избранные труды. Лексикология и лексикография. М.: Наука, 1977. С. 48–68;

Гак В. Г. О современной французской неологии // Новые слова и словари новых слов. М.: Наука, 1978. С. 37–52; Крысин Л. П. Иноязычные слова в современном русском языке. М.: Наука, 1968. 296 с.; Мейе А. Основные особенности германской группы языков. М.: Иностран. лит., 1952. С. 64–73; Щерба Л. В. О понятии смешения языков // Щерба Л. В. Языковая система и речевая деятельность. Л.: Наука, 1974. С. 60–74; и мн. др.

2. См. Абдураимова Ш. К. Теория заимствований и эволюция их варьирования в языке периодической печати (на материале русизмов прессы Сурхандарьинской области 1936–1990 гг.): автореф. ... канд. филол. наук. Ташкент, 1995. 24 с.; Асфандияров И. У. Восточная лексика в русском языке. Ташкент: Фан, 1991. 123 с.; Бабаходжаев А. В. К некоторым вопросам узбекского и русского интернационального терминообразования (на материале узбекского языка) // Актуальные проблемы русского словообразования: материалы VII Респ. науч. конф. Самарканд, 1997. С. 142–144; Кадырова Н. И. Английские заимствования в языке русской диаспоры после обретения независимости Узбекистаном (на материале газет и устной речи) // Русистика в Казахстане: проблемы, традиции, перспективы: докл. междунар. науч.-практ. конф. Алматы, 1999. С. 82–84; Казкенова А. К. О характере связи заимствованного наименования с денотатом // Русистика в Казахстане: проблемы, традиции, перспективы: докл. междунар. науч.-практ. конф. Алматы, 1999. С. 84–86; и др.

3. См. об этом: Фомина М. И. Современный русский язык. Лексикология. М.: Высш. шк., 1990. 515 с.

4. Болотов В. И. Указ. соч. С. 1.

5. Кенжебаева Ж. Е. Иноязычные вкрапления: объем понятия и отличительные особенности // Русистика в Казахстане: проблемы, традиции, перспективы: докл. междунар. науч.-практ. конф. Алматы, 1999. С. 91–94.

6. Болотов В. И. Указ. соч.

7. См.: Русская грамматика. Т. 1. М., 1980. С. 165–166.

8. См. об этом: Земская Е. А. Современный русский язык. Словообразование. М., 1973; Немченко В. Н. Основные понятия словообразования в терминах: краткий словарь-справочник. Красноярск, 1985.

9. См.: Язык бизнеса. Термины. Ташкент: ИПК «Шарк», 1995. 734 с.

А. Р. Копачева

Челябинский государственный университет (г. Челябинск)

Концептуализация белого цвета как способ поэтического выражения языковой личности Стефана Малларме

В статье рассматриваются особенности актуализации языковой личности Стефана Малларме на материале исследования концептуализации белого цвета в поэтическом художественном тексте.

Ключевые слова: концепт, языковая личность, художественная картина мира.

Изучение языковой личности автора в художественном тексте представляет собой одно из достаточно актуальных направлений современного языкознания.

Исследователи авторской языковой личности отмечают, что все особенности стиля, употребление характерных для него тропов и эмоциональ-

ный тон, «цветопись» художественного произведения вовлечены в образные контексты и объединены в художественных образах автора. Данная статья посвящена рассмотрению особенностей выражения в поэтическом тексте языковой личности Стефана Малларме посредством анализа художественных образов, порожденных восприятием и концептуализацией белого цвета.

Концепт «белый цвет» у С. Малларме прежде всего связан с ощущением *возвышенности, холода, наготы, неземной и вневременной красоты*:

Quant à toi, femme née en des siècles malins
Pour la méchanceté des antres sobillins,
Qui parles d'un mortel, selon qui, des calices,
De mes robes, arôme aux farouches délices,
Sortirait *le frisson blanc de ma nudité*,
Prophétise que si le tiède azur d'été,
Vers lui nativement la femme se dévoile,
Me voit dans ma pudeur grelottante d'étoile,
Je meurs !

(Mallarmé, Hérodiade) [2].

Цветовой эпитет *le frisson blanc* «белый озноб», относящийся к абстрактному слову *nudité* «нагота», вызывает у читателя не только некие тактильно-вибрационные ощущения, но и *образ стыдливости обнажённого тела, прордогшего от холодного света звёзд*.

Solitude, récif, étoile
A n'importe ce qui valut
Le blanc souci de notre toile...

(Mallarmé, Salut) [2].

Эпитет *le blanc souci* «белое беспокойство», относящийся в тексте к абстрактному существительному *toile*, вызывает образ белого полотна, выражающего *одиночество, пустоту*, которая требует заполнения.

Несомненно, блестящий пример концептуализации белого цвета представляет образ Лебеда у Малларме:

Le vièrge, le vivace et le bel aujourd'hui
Va-t-il nous déchirer avec un coup d'aile ivre
Ce lac dur oublié que hante sous *le givre*
Le transparent glacier des vols qui n'ont pas fui!
Un cygne d'autrefois se souvient que c'est lui
Magnifique mais qui sans espoir se délivre
Pour n'avoir pas chanté la région ou vivre
Quand du *stérile hiver* a resplendi l'ennui.
Tout son col secourera cette *blanche agonie*
Par l'espace infligée à l'oiseau qui le nie,
Mais non l'horreur du sol ou le plumage est pris.
Fantôme qu'a ce lieu son *pur éclat assigne*,
Il s'immobilise au songe froid de mépris
Que vet parmi l'exil inutile le Cygne [2].

Поэтический образ Лебедя в данном стихотворении представляет собой настоящую симфонию белого цвета. Его девственно-чистая красота ассоциируется с белым одеянием, сам Лебедь предстает в виде прозрачного, покрытого инеем ледника, сковавшего полёт. Весь образ пронизан ослепительным тоскливым сиянием бесплодной зимы, белой смертельной агонией, которая уже коснулась его белоснежного оперения. И уже в последней строфе образ Лебедя предстает в виде застывшего сияющего белоснежного призрака, в холодном вечном сне презиравшего эту бесполезную ссылку.

В стихотворении «Окна», написанном под влиянием «Маяков» Бодлера, читателю предстает картина скорби:

Las du triste hôpital, et de l'encens fétide
Qui monte en *la blancheur banale des rideaux*
Vers le grand crucifix ennuyé du mur vide,
Le moribond sournois y redresse un vieux dos,
Se traîne et va, moins pour chauffer sa pourriture
Que pour voir du soleil sur les pierres, coller
Les poils blancs et les os de la maigre figure
Aux fenêtres qu'un beau rayon clair veut hâler.
Ivre, il vit, oubliant l'horreur des saintes huiles,
Les tisanes, l'horloge et le lit infligé,
La toux; et quand le soir saigne parmi les tuiles,
Son oeil, à l'horizon de *lumière gorgé,*
Voit des galères d'or, *belles comme des cygnes,*
Sur un fleuve de pourpre et de parfums dormir
En berçant l'éclair fauve et riche de leurs lignes
Dans un grand nonchaloir chargé de souvenir... [2].

Символ окон Малларме порождает образы боли, страданий и смерти (унылая больница, пошлая белизна занавесок, распятие на пустой стене, умирающий человек, окна, на которые вот-вот упадет луч солнца...). Картины завершают впечатления, вызванные зрительными, слуховыми, обонятельными и тактильными ощущениями (запах отваров, капель, ладана, белизна голых больничных стен, тепло оконного стекла на губах умирающего, опьяненного этим светом и теплом). Белый цвет передает страдания, скорбь и смерть, он представляется одновременно окном, открытым и в мир *мечты*, и в *потусторонний мир*. Взору умирающего, с большим трудом добравшегося до окон больницы, чтобы увидеть солнце и в последний раз коснуться его тёплого луча, открывается другой, нереальный мир: золотые галеры, прекрасные, словно *лебеди*, погрузились в сон на реке из пурпура и благовоний, баюкая дикую молнию в беззаботности воспоминаний.

Стихотворение «Видение» («Apparition») может быть разделено на три части: первая представляет идиллический лунный пейзаж, передающий грусть и душевное томление; вторая описывает томительно-мечтательное состояние лирического героя, его первый поцелуй; последняя же часть рисует читателю образ Женщины-Мечты, столь излюбленный поэтами-символистами:

La lune s'attristait. Des séraphins en pleurs
 Revant, l'archet aux doigts, dans le calme des fleurs
 Vaporeuses, tiraient de mourantes violes
De blancs sanglots glissant sur l'azur des corolles
 C'était le jour béni de ton premier baiser.
 Ma songerie aimant à me martiriser
 S'enivrait savamment du parfum de tristesse
 Que meme sans regret et sans déboire laisse
 La cueillaison d'un Rêve au coeur qui l'a cueilli.
 J'errais donc, l'oeil rivé sur le pavé vieilli
 Quand avec *du soleil aux cheveux*, dans la rue
 Et dans le soir, tu m'es en riant apparue
 Et j'ai cru voir *la fée au chapeau de clarté*
 Qui jadis sur mes beaux sommeils d'enfant gaté
 Passait, laissant toujours de ses mains mal fermées
Neiger de blanc bouquets d'étoiles parfumées [2].

Образ *лунного пейзажа* формируется на основе синестетических зрительно-слуховых ощущений. Луна не просто печальна, а «печалится», глагол “s'attristait” одушевляет луну, она предстает здесь символом печали и молчаливого блаженства.

Зрительные образы (серафимы, луна, виолы, смычки) тесно переплетаются с абстрактными образами, представленными цветовыми гипаллагами: *белые рыдания (blancs sanglots)* – *молчаливое, беззвучное* рыдание умирающих виол, что скользят по лазури венцов (l'azur des corolles) воздушных цветов.

Чувства лирического героя настолько напряжены, что ему является видение: образ Женщины-Мечты, вызванный воспоминаниями о первом поцелуе, что был навеян ему луной. Видение формируется далее в образ *феи в шляпе из света*, выпускающей из рук *белые, словно снег, букеты ароматных звезд*.

Таким образом, эмоциональная синестетическая окрашенность концепта «белый цвет», его наполнение (образы пустоты, смерти, холода, беззвучных рыданий, звезд, луны и т. д.) в поэзии С. Малларме наиболее ярко, на наш взгляд, характеризуют его языковую личность, эксплицирующую не только особенности авторского видения мира, но и испытывающую на себе влияние эстетики символизма в целом.

Примечания

1. Копачева А. Р. Концепт «белый цвет» в художественной картине мира (на материале поэтических текстов французских и русских символистов): дис. ... канд. филол. наук. Челябинск, 2003. 216 с.

2. Mallarmé S. Poètes français XIX–XX sc. Antologie. P., 1982.

Языковой сексизм как проявление властных отношений

Языковой сексизм существует на всех уровнях языковой системы и представляет собой один из способов номинации, дискриминирующих женщин.

Ключевые слова: язык, сексизм, уровень, номинация, дискриминация.

Тезис о том, что язык и речь являются одними из основных механизмов проявления и применения власти, уходит корнями в концепции власти М. Фуко и деконструкции Ж. Деррида. Восприятие языка как мира, внутри и по законам которого существует человеческое общество, приводит к идее всевластия языка, тотальной подчинённости всего и вся миру слов, высказываний и текстов. Власть есть власть языка, которая предполагает наличие подчиняющего и подчинённого. Отвлекаясь от традиционного политического дискурса власти, рассмотрим ту ипостась властных отношений, которая достаточно интенсивно сегодня изучается специалистами в области гендерных исследований – патриархатность современного социума, культуры и языка.

Идея патриархатности (андроцентризма, маскулинизованности), точнее, её формулировка, принадлежит представительницам женского движения (гуманитарного или интеллектуального феминизма), которые заявили, что все современные общества несут на себе печать андроцентризма – построения и существования по «мужской модели». Подобная модель предполагает сконцентрированность положительных черт (черт идеала) вокруг мужчины, более высокую оценку мужских качеств, достижений, верховенство мужской модели поведения, власть (от государственной до внутрисемейной) мужчин.

Культура таких обществ соответственно отражает их маскулинизированный характер (в данном случае мы рассматриваем общества, получившие наименование «либерально-демократических», функционирующие в странах «развитого капитализма» – США, Великобритании, Германии). Язык и как элемент культуры (согласно традиционным домодернистским представлениям), и как фактор, детерминирующий жизнь общества (согласно постмодернистскому восприятию языка), конструирует соответствующую иерархию полов на нескольких уровнях системы.

Отражение различных типов доминации в языке получило различные наименования; одним из центральных «внекатегориальных» типов, пронизывающих все уровни общественной структуры, является сексизм. Новообразование английского происхождения (sexism – дискриминация по признаку пола, предубежденное отношение к представителям противоположного

пола) было заимствовано другими языками (немецким, русским, французским) и в них также означает гендерную дискриминацию и подавление.

Языковой сексизм – дискриминирующие женщин способы номинации, так как в основном сексизм проявляется на лексико-семантическом уровне языковой системы; наблюдаются также проявления сексизма на морфологическом уровне (функционирование некоторых словообразовательных элементов) и синтаксическом. В связи с этим следует отметить, что изначально семантика лексемы *sexism* не включала элемент «дискриминация женщин», однако анализ фактического функционирования языковых единиц, как, впрочем, и анализ существующих общественных норм и стереотипов показывает, что дискриминативные тактики больше испытывают на себе женщины и маргинальные группы мужчин.

Языковой сексизм существует на всех уровнях языковой системы за исключением фонетического: морфологическом, лексическом, синтаксическом. Английский язык относится к числу наиболее патриархатных языков (наряду с немецким), причём это его качество достаточно интенсивно изучается.

Дискриминационные тактики подавления женщин, умаления их достоинств и достижений на морфологическом уровне проявляются в следующих моментах. Во-первых, наличие «женских» суффиксов *-ess*, *-ette*, *-elle* и других для образования номинативных единиц женского рода. Хотя категория рода формально не выражается в английском языке, для образования единиц, обозначающих женщин, используются эти суффиксы-феминитативы. Суффиксы *-ess*, *-elle* и особенно *-ette* несут в себе элемент уменьшительного значения, сему «подделка, нечто ненастоящее» и ироническую коннотацию (например, *dinette*, *flanquette*, *austronette* [1]). Однако в последнее время наблюдается тенденция, противоречащая основным идеям феминистской борьбы с сексизмом в языке: функционирование феминитативов воспринимается как нечто положительное. Новая волна феминизма охватывает проблемы абсолютного равенства во всём, включая номинативный строй языка; по этой причине представительница профессии веб-дизайнера должна именоваться *web-mistress*, прочие наименования профессий в применении к женщинам должны изменять написание (суффикс *-ian* переходит в *-ienne*, *-ist* в *-iste*, *-eur* в *-euse*, *-ent* в *-ente*).

Во-вторых, наличие (и преобладание) «мужских» суффиксов. Примечательно, что для обозначения таковых нет специального термина, в чём при профеминистских настроениях также можно усмотреть тень дискриминации: мужское = норма, женское = отклонение, которое необходимо обозначить специальным термином. Типично «мужской» суффикс – *-man* (в меньшей степени *-er*). Неоправданное, с точки зрения феминизма, обилие лексем, включающих формант *-man*, подлежит исправлению, а именно: конечная часть слова должна быть заменена полусуффиксом *-person* (в его семантику входят компоненты «мужчина», «женщина»). Однако в связи с этим стоит отметить, что тенденция, аналогичная восприятию феминитативов, наблюдается в данном случае. Наряду с лексемами *counter-person*, *barperson*,

statesperson всё чаще по отношению к мужчинам употребляется лексема, в состав которой входит формант *-man*; женщин соответственно именуют лексемами с элементом *-woman* (*congressman* – *congresswoman*). Более того, суффикс *-person* уже достаточно длительное время воспринимается как маркер женской гендерной группы (*chairperson, waitperson*).

И, наконец, отсутствие в английском языке гендерно-нейтрального местоимения 3-го лица единственного числа. В качестве обобщающего местоимения традиционно используется местоимение мужского рода *he*. Для исправления данной ситуации предлагается множество вариантов либо искусственного введения нового гендерно-нейтрального местоимения (вплоть до заимствования такового из мандаринского наречия китайского языка – “*ta*”), либо возрождения ранее бытовавшего в узких группах приверженцев гендерного пуризма (*thon, ne*).

Традиционный «лексический» сексизм подразумевает наличие в английском языке лексем, компонентом значения которых является сема «женщина», при этом они имеют ярко выраженную негативную окраску. Тенденция пейоризации лексических единиц, обозначающих женщин, чётко просматривается в диахроническом аспекте. Пейоризация происходит такими путями: снижение значения нейтральных слов с одновременным «отклонением» в сторону семантического поля «женское начало», пейоризация слов, которые ранее обозначали мужчин, а ныне относятся к женщинам; пейоризация значения лексем, обозначавших как мужчин, так и женщин, теперь же описывающих лишь женщин [2].

Тенденцию первого типа иллюстрируют примеры *nag, filly, squeeze, crone, hen, roach, crow, cow, crumpet*. Как видим, большинство лексем относится к семантическому классу «наименования животных»; фольклорная традиция антропоморфирования фауны приводит к переносу качеств, присущих (или якобы присущих) животным, на людей. Вследствие данного переноса слова, обозначающие животных, приобретают новые значения, относящиеся к представительницам женского пола. Причем акцентируются те качества, которые человеческое сознание наделило определением «негативный» (*roach* – сокращение слова *cockroach* ‘неопрятный, противный’; *cow* ‘неповоротливый’ и т. д.).

Тенденцию второго типа подтверждают примеры *brothel, harlot, hoyden, shrew*, а третье направление – *wanton, adulterer, bimbo, tramp* (по отношению к женщине употребляется в значении «проститутка», как и слово *bum* ‘бездельник’). В каждом из этих лингвистических фактов легко увидеть дискриминацию женщин, словесное унижение. При аналогичном анализе лексем, обозначающих мужчин, выясняется, что при оценивании на первый план выходят умственные или деловые качества. Когда речь идет о женщине, ведущую роль играют ее внешность и сексуальность. Восприятие женщины как сексуального объекта – одна из центральных черт маскулинистского сознания. Наличие в современном английском языке более двухсот наименований «неразборчивой в связях женщины» подтверждает тезис об

отношении к женщине как к товару и существу второго сорта. Следует также отметить, что словарный состав языка постоянно пополняется новыми единицами, иллюстрирующими схему сдвига значения «женщина > пейоративный термин» (*titter, smasher, punch-board, easy-rider* и др.).

Кроме вышеописанных фактов откровенного сексизма в языке существуют также косвенные тактики дискриминации, которые включают употребление определенных лексических единиц. К таковым относятся так называемые “endearment terms” (“baby talk” – обращения типа *honey, sweetie, girl*), любые единицы с уменьшительными суффиксами (diminutive suffixes *-y; -ie*), обращения *Miss* и *Mrs* (указания «гражданского состояния»).

Одним из существенных видов сексизма на лексическом уровне является языковая стереотипизация женщин. Вообще гендерная стереотипизация приводит к обязательному оцениванию мужского как положительного, показательного и правильного, а женского – как отклонения от мужской нормы. Применение к характеристике мужчин таких атрибутов, как “creative, productive, active, innovative”, автоматически отводит женщинам их антонимы “derivative, popular, reproductive, unoriginal” [3].

Социокультурная ситуация такова, что при одинаковом положении в обществе в женщине главными считаются ее внешние качества либо соответствие традиционным ролям жены и матери. Для обозначения таких настроений возникли неологизмы *killer bimbo* (‘женщина, которая прекрасно выглядит и делает успехи в карьере’); *wife, v* (‘умалить профессиональные качества женщины в пользу ее достоинств жены и матери’). Продолжается пополнение словарного состава единицами, которые описывают женщин в традиционных ролях: *soccer mom, waitress mom*. Неологизм *hubby-wife* (псевдоунивербация словосочетания *husband and wife*) отражает модель поведения членов тандема (спортивного, политического), при котором одному участнику отводится главенствующая роль (*husband*), а второй должен всячески поддерживать первого, создавая условия для его деятельности. Значение неологизма исходит из традиционного понимания распределения семейных ролей, где мужчина главенствует, определяя жизнь семьи, а женщина заботится о нем, находясь на втором плане.

На синтаксическом уровне дискриминационными выглядят фразы типа *husband and wife, men and women* – женщине отводится сопровождающая роль. *The pioneers together with their wives and children...* – пример позиционного синтаксического сексизма. Фраза *Pioneer families...* звучит более демократично по отношению к женщинам и детям.

Таким образом, мы можем наблюдать, как на разных уровнях системы английского языка проявляется сексизм и косвенное подавление одной гендерной группы другой. По вышеназванным причинам английский язык был отнесен к числу наиболее маскулинизированных (“man-made” по выражению Д. Спендер [4]) и не пропускающих женщин в семантическое пространство, занятое мужчинами. Хотя на современном этапе развития языка наблюдаются некоторые сдвиги в области гендерной языковой политики, меры по уст-

ранению лингвистической дискриминации недостаточно интегрированы в жизнь общества, многие из них остаются феминистской утопией.

Примечания

1. Kramarae C., Treichler P. A. Feminist Dictionary. L.: Pandora Press, 1985. P. 143.
2. Лапшина М. Н. Семантическая эволюция английского слова. СПб.: Изд-во С-Петербур. ун-та, 1984. С. 80.
3. Фоменко О. С. Живой язык в демократическом обществе // Филология и культура: сб. науч. тр. Киев: КНУ, 1996. С. 49.
4. Spender D. Man-made Language. L.: Routledge, 1980. 250 p.

А. И. Мухаметова, Т. А. Лупачева
Дальневосточный федеральный университет (г. Владивосток)

Способы достижения эквиритмии при переводе песен с английского языка на русский (на примере мюзикла «Чикаго»)

В статье рассматриваются проблемы достижения эквиритмии в поэтическом переводе песен с английского языка на русский на материале мюзикла «Чикаго». Авторы подробно анализируют оригинальный текст одной из песен, его официальный перевод, выполненный А. Карповым, и предлагают свою авторскую версию, выполненную А. И. Мухаметовой.

Ключевые слова: эквиритмия, стихотворный перевод, рифма, трансформация.

На сегодняшний день тема стихотворного перевода исследована не достаточно широко, не многие авторы описывали искусство переводчиков-поэтов. А между тем эта тема достаточно актуальна, в особенности когда речь идет о песнях. На протяжении длительного времени в российской массовой культуре большую роль играет американский кинематограф, в частности русскому зрителю знакомы адаптированные англоязычные мюзиклы и мультфильмы, основу которых составляют песни.

Целью нашего исследования является описание способов достижения эквиритмии при переводе песен из мюзиклов с одного языка на другой, в частности с английского на русский.

Для достижения поставленной цели мы провели сравнительный анализ оригинальных текстов песен и их официальных переводов, а также собственных переводных работ, одну из которых мы представим в данной статье. В качестве рабочего материала был выбран американский мюзикл «Чикаго». Причиной этому послужило стилистическое и лексическое разнообразие песен, исполняющихся в данном произведении, которое представляет особый интерес не только с точки зрения построения сюжетной линии, но и с точки зрения эпохи, непосредственно отражающейся на реалиях в текстах песен.

Также мюзикл имеет длинную предысторию создания и адаптации для русскоязычного зрителя.

Поэтическое произведение можно рассматривать как совокупность стихообразующих факторов, как особым образом организованную художественную речь, характерным признаком которой является деление на соизмеримые отрезки. Основными критериями стихотворного произведения, в его традиционном понимании, принято считать ритм, метр и рифму.

Тексты песен, подобно другим поэтическим произведениям, написаны с соблюдением всех стихотворных свойств. Основными требованиями к переводу стихов, а значит, и песен является сохранение эквилинеарности и эквиритмичности.

Под эквилинеарностью понимается сохранение числа строк оригинала; соблюдение в переводном стихотворении или поэме порядка строф и количества строк соответственно их порядку и количеству в оригинале [1]. Эквиритмичностью называется сохранение стихотворного размера оригинала. Эквиритмичность может быть полной и частичной. При частичной эквиритмии могут меняться словоразделы, количество ударений в стихе, но строго соблюдаются размер и клаузулы. Полная эквиритмичность, соответственно, подразумевает точное копирование словоразделов, ударений и т. д. [2].

Однако Квятковский указывает на возможность соблюдения при переводе стихов лишь частичной эквиритмичности, так как полное копирование ритма возможно лишь с ущербом для сути стихотворения [3]. Но поскольку понятие эквиритмичности включает в себя исключительно ритм, без учета плана содержания, мы считаем вполне уместным употребление термина «полная эквиритмичность» в контексте поэтического перевода.

Песня тоже представляет собой стихотворное произведение, но главным ее отличительным признаком является наложение слов на мелодию, что и меняет критерии оценки эквиритмичности при ее переводе. В песнях на первый план выходят музыкальные критерии, размер песенных текстов подчинен размеру мелодии. Это произведение искусства включает в себя все характеристики стихов и музыки.

Музыкальное произведение, повторим, обладает собственным размером и, соответственно, ритмом. Если в поэзии размер определяется порядком чередования ударных и безударных слогов в строке, то в музыке размер означает количество и длительность содержащихся долей в такте. Доли, как и слоги, бывают слабыми и сильными. Такт в музыке равносителен строке в стихотворении, словоразделы в стихах не всегда совпадают с тактовой паузой, но основные акценты в песне соответствуют сильным долям в мелодии.

Исходя из вышесказанного можно сделать вывод, что эквиритмичность в переводе песен в первую очередь подразумевает калькирование размера мелодии, то есть числа и местоположения главных акцентов в тексте, а не количества слогов в стихотворных строках. Очень важно, чтобы строки в переводных произведениях не выходили за рамки установленных для них в оригинале тактов. Для того чтобы справиться с этой задачей, переводчик песен должен иметь тонкий музыкальный слух.

Другой важный аспект в переводе песен – это стилистическая структура оригинала и принадлежность определенной эпохе. Если в обычных стихах стилистику текста можно уловить только по использованным словам и оборотам, то в песне играет роль и жанр музыки.

В мюзикле ко всем вышеперечисленным критериям добавляется контекст в виде ситуации, отыгранной актерами. Перевод песен из мюзикла – сложнейшая задача, решение которой происходит в несколько этапов. В первую очередь следует обращать внимание на визуальный образ героя. Его составляет совокупность жестов, взглядов, привычек, манеры держаться и других внешних факторов, по которым необходимо составить психологический портрет персонажа, исполняющего ту или иную песню, для того чтобы очертить границы возможной используемой им лексики. Далее следует обратить внимание на саму музыку, аккомпанирующую песне, чтобы понять настроение произведения. Музыка говорит многое о характере героев и о самом времени, представленном в таком жанре искусства, как мюзикл. Он является музыкально-сценическим представлением, в котором переплетаются диалоги, песни, музыка и хореография. Мелодия является основным способом передачи чувств и настроения в мюзикле.

В выбранном нами произведении «Чикаго» преобладает такой музыкальный жанр, как джаз, характерными чертами которого являются импровизация и полиритмия. Джаз воплощает в себе невероятную жизненную энергию, он очень эмоционален и экспрессивен.

Сюжет мюзикла и, соответственно, тексты песен насыщены эмоциями, переживаниями, духом времени и происшествий 1920-х гг., что образует особую, неповторимую стилистическую атмосферу, которая создает и определенные затруднения с точки зрения перевода. А музыка как фоновая картина и, в то же время, как главный спутник сюжетной линии одновременно затрудняет и облегчает задачу переводчика.

Наиболее ярким примером стилистического и смыслового влияния музыки на перевод текста может служить песня “When You're Good to Mama”. Из названия и из самого текста невозможно догадаться, что речь идет о тюремной надзирательнице. Это становится понятным только из контекста сюжета мюзикла, а тюремный мотив угадывается по жанру мелодии песни – это синтез джаза и шансона. Развязное поведение, осознание своего превосходства, место действия накладывают определенный отпечаток на употребляемую этим персонажем лексику. По сути, речь идет не о маме как таковой, а об определенной структуре власти. Все эти факторы определяют выбор переводчиком подходящих словесных эквивалентов.

После определения стилистических границ лексической составляющей текста нужно обратить внимание на мелодию с точки зрения размера. Музыкальный метр в свою очередь тоже накладывает свои ограничения на выбор лексики. Соответственно, переводчик в процессе работы непрестанно должен повторять в уме напев для правильного подбора лексических единиц с точки зрения количества слогов и местоположения ударений в строке.

Воспроизведение рифмы создает переводческие затруднения из-за необходимости расстановки слов в строке таким образом, чтобы в конце находились слова с ударениями на одинаковые по счету слоги и заканчивались созвучными фонемами. Не всегда удается передать в точности вид рифмовки оригинальной песни в ее переводе, но это не является главным требованием, важно создать рифмовку как таковую.

Создание эквиритмического перевода песни в большой мере облегчается наличием вокальной партии, изображенной на нотном листе отдельно над партией фортепиано. То есть переводчик, подбирая переводные слова, имеет возможность сравнивать количество своих слогов с их числом в оригинале, наглядно подставляя эквиваленты к музыкальным единицам, на которые они должны исполняться.

Итак, для сравнительного анализа с целью выявления способов достижения эквиритмии при переводе песен нами был выбран мюзикл режиссера Роба Маршалла «Чикаго» (композитор Джон Кандер, поэт Фред Эбб). В 2002 г. мюзикл был поставлен на российской сцене. Переводом текста занимался Александр Карпов, некоторые фрагменты переведены Мосиным.

В ходе анализа необходимо прежде всего сравнить ритм, размеры стихосложения, виды рифм в оригинальном и переводном текстах.

Проанализируем одну из песен мюзикла «Чикаго» – “When You’re Good To Mama” (см. табл. 1).

Таблица 1

Текст песни “When You’re Good To Mama” и ее перевод

Оригинальный текст песни	Перевод А. Карпова	Перевод А. Мухаметовой
Ask any of the chickies in my pen They'll tell you I'm the biggest mother hen. I love them all and all of them love me Because the system works, The system called reciprocity.	Все цыпочки, укрытые кры- лом моим, Ответят, что я словно мама им. Люблю их всех, они меня вдвойне, У нас система есть, Система здесь: ты мне – я тебе.	Спросите курочек моих вы про меня, Любая скажет, что я мама лучшая. Любят меня, даю любовь взамен, Система лучше всех, и имя ей обмен.

Эта песня, как и все другие, состоит из основной мелодии и нескольких бриджей. Но если в других произведениях бриджи равномерно чередуются или звучат один раз в середине песни, то в данном случае песня начинается с отступления от дальнейшего ритма, с бриджа, который представляет собой так называемую завязку произведения. Итак, для начала проанализируем ее. Схема размера стихосложения выглядит следующим образом (см. табл. 2).

**Схема размера стихосложения бриджа песни
“When You’re Good To Mama” и ее переводов**

_ / _ _ _ / _ _ _ / 10	_ / _ _ _ / _ _ _ / _ / 12	_ / _ / _ _ _ / _ _ _ / 12
_ / _ _ _ / _ / _ / 10	_ / _ / _ / _ / _ / 10	_ / _ / _ _ _ / _ / _ / 12
_ / _ / _ / _ / _ / 10	_ / _ / _ / _ / _ / 10	/ _ _ / _ / _ / _ / 10
_ / _ / _ / 6	_ / _ / _ / 6	_ / _ / _ _ 6
_ / _ /	_ / _ /	_ / _
/ _ / _ / 9	/ _ / _ / 9	_ / 5

Предисловие песни написано преимущественно ямбической стопой, но, как и все стихотворные произведения, предназначенные для наложения на музыку, содержит пиррихий, пропуск ударных слогов в стихе для соблюдения ритма мелодии. Особый интерес с точки зрения ритма и метра представляет последняя строка. Здесь имеет место цезура, разделяющая одну стихотворную строку на два музыкальных выражения. Две последние строки английского текста, представляющие собой два высказывания, в официальном переводе переданы тремя фразами, мы же предлагаем в качестве эквивалента всего одну. В английском тексте последний стих делится цезурой на два полустихия, причем на последнее отводится всего одно слово: *The system called / reciprocity*. Мы видим, что одно предложение разделено на две музыкальные фразы. Переводчик в официальном варианте русского текста дает очень интересный эквивалент слову *reciprocity*, передавая его целым выражением *Ты мне – я тебе*. Можно сказать, что таким образом он создает дополнительную стихотворную строку, а словораздел приходится как раз на конец предыдущей. В нашем же переводе слово *reciprocity* передано одним словом, как и в оригинале. Мы выбрали в качестве эквивалента понятие *обмен*, то есть наша строка *Система лучше всех / и имя ей / обмен* содержит в себе целых две цезуры, которые делят полноценную словесную фразу на три музыкальных. И поскольку слово *обмен* состоит всего из двух слогов, тогда как *reciprocity* из подлинника содержит в себе целых пять, чтобы соблюсти ритм мелодии, нам необходимо протянуть второй слог нашего эквивалента на весь музыкальный такт, который отведен на это слово.

Что касается рифмы, то вначале она смежная и точная, в оригинале и официальном переводе рифмуются первая строка со второй, слоги идеально созвучны: *rep – hen, моим – им*. В предложенном нами переводе рифма также смежная, но неточная, а в словесной строке вообще слова не созвучны: *меня – лучшая*. Но поскольку при исполнении песни происходит смещение ударения в угоду ритму во втором слове с первого на последний слог, слова частично рифмуются заключительным звуком [a]. Далее следует перекрестная рифма, третьи строки зарифмованы с пятыми. Теперь в английском тексте происходит смещение акцента в слове *reciprocity* на последний слог для

соблюдения ритма песни и частичной рифмы с местоимением *те*. В официальном переводе на русский язык неточно рифмуются слова из третьей и пятой строки: *вдвойне – тебе*, а в четвертой, разделенной цезурой, две части фразы зарифмованы между собой смежно: *есть – здесь*. В нашем переводе, как и в английском варианте, рифма в стихах перекрестная, но уже точная: *взамен – обмен*, окончания слов полностью созвучны друг с другом. Клаузулы, опять же, как и в предыдущих проанализированных песнях, мужские.

Все куплеты написаны одним стихотворным размером, мы приводим в пример данные три отрывка по причине того, что они представляют, по нашему мнению, особый интерес с точки зрения лексики (см. табл. 3).

Таблица 3

Текст куплетов песни “When You’re Good To Mama” и его переводы

Оригинальный текст песни	Перевод А. Карпова	Перевод А. Мухаметовой
Got a little motto, Always seed me through: “When you're good to Mama, Mama's good to you”.	Правило одно здесь, И оно не врет: Будешь добрым с мамой – Мама все вернет.	Жизненное кредо Действует везде: Если добр к маме, Она добра к тебе.
There’s a lot of favors I’m prepared to do, You do one for Mama, She’ll do one for you.	Услуга за услугу – Привычное житье. Ждешь услуг от мамы – Сделай для нее.	Готова много сделать, Ведь мама так добра: Когда ты с нею вежлив, Ответит и она.
Don't you know that this hand Washes that one too. When you're good to Mama, Mama's good to you	Знаешь ты, что руку Рука другая трет. Будешь добрым с мамой – Мама все вернет.	Услуга за услугу – Мой жизненный девиз. Если щедр к маме, С тебя любой каприз.

Куплеты песни, исполняющиеся под основную ее мелодию, написаны трехстопным хореем (см. табл. 4). И мы, и переводчик официального текста старались сохранить этот размер в своем тексте, однако учитывая особенности расстановки ударений в русских словах, а именно их расположение преимущественно на последующих слогах от первого, и особенности стихосложения, то есть преобладание в русских стихотворениях ямбических стихов, переводчику не удалось сохранить метр подлинника в полной мере, поэтому в переводном тексте трехстопный хорей часто перемежается с трехстопным ямбом. Так как в русском языке слова, как говорилось ранее, в основном длиннее, чем в английском, не всегда удается подобрать односложные эквиваленты, отвечающие метрике оригинального стихотворения, в котором на начальную позицию в каждом стихе поставлены преимущественно односложные слова, зачастую это союзы, предлоги или слова, содержащие дифтонги, не делящиеся на слоги, такие как *got, when, like, spice, and, so, for* и др.

Таблица 5

**Текст бриджей основной части песни “When You’re Good To Mama”
и его переводы**

Оригинальный текст песни	Перевод А. Карпова	Перевод А. Мухаметовой
They say that life is tit for tat, And that's the way I live. So I deserve a lot of tact For what I've got to give.	Все в жизни нашей баш на баш, Я тоже так живу. И вы должны солидный куш За то, что дать могу.	Живу и по счетам плачу, Заслуживаю я Того, что мне взамен дают, Ведь я была щедра.
The folks atop the ladder Are the ones the world adores So boost me up my ladder, kid And I'll boost you up yours	По лестнице успеха Все лезут и спешат. Толкни меня повыше, друг, И я пихну под зад.	По лестнице карьерной вверх Со всеми я иду, Толкни меня, будь добр, друг, Я тоже помогу.

Таблица 6

**Схема размера стихосложения текста бриджей основной части песни
“When You’re Good To Mama” и его переводов**

- / - / - / - / - / - / - / - / - / - / - / - / - / - /	- / - / - / - / - / - / - / - / - / - / - / - / - / - /	- / - / - / - / - / - / - / - / - / - / - / - / - / - /
- / - / - / - / - - / - / - / - / - / - / - / - / - / - /	- / - / - / - - / - / - / - / - / - / - / - / - / - /	- / - / - / - - / - / - / - / - / - / - / - / - / - /

Рифма везде перекрестная, первая строка созвучна с третьей, вторая с четвертой: абаб. В английском тексте рифма частичная и точная соответственно: *tat – tact, live – give*. В первой паре слов из-за дополнительной согласной появляется небольшое несоответствие в звучании, во второй паре конечные звуки идеально сочетаются. В официальной версии перевода на русский рифма неточная: *баш – куш, живу – могу*. В первых двух словах неточность рифмы создают разные слогаобразующие гласные, а во второй паре слов дисгармония появляется из-за несозвучных согласных на периферии. Такая же неточность в рифме наблюдается и в нашем переводе: *плачу – дают, я – щедра*.

Второй бридж также исполнен чередующимся трех- и четырехстопным ямбом, но во второй строке оригинального текста использован пиррихий, два первых слога в стихе безударны, так как первый представляет собой форму множественного числа третьего лица глагола *to be*, а второй является определенным артиклем – на таких словах акценты обычно не ставятся. Ему

присуща перекрестная рифма, но здесь в оригинале созвучны только вторая и четвертая строки, рифма точная: *adors – yours*. При переводе также сохранена такая схема рифмовки, но рифма частичная: *спешат – зад* в официальном переводе и *иду – помогу* в нашем. В первом варианте неточность рифмы создается несоответствием в звучании глухого шипящего [ш] и звонкого [з], во втором звуки [д] и [г] более созвучны, так как оба звонкие. И здесь впервые встречаются женские клаузулы – в первых строках английского текста и его официального перевода на русский язык. В заключающих стихи словах ударение падает на предпоследний слог: *ladder*, успеха.

Нужно отметить, что в процессе перевода для создания эквиритмии были проделаны различные трансформации как на лексическом, так и на грамматическом уровне, а некоторые погрешности скрашены при помощи музыки. Любой перевод невозможен без трансформаций, ведь каждому языку свойственны свои собственные категории времени, по-разному выражаются категории рода, числа и т. д. Каждому языку свойствен свой порядок слов. В нашем случае английский порядок слов более жесткий, чем русский. Но эквиритмический перевод требует особого внимания с точки зрения различных преобразований, ведь сложность его заключается в присутствии строго заданных рамок, продиктованных размером стихосложения, а в песнях – ритмом мелодии. Обратим внимание на примененные переводческие трансформации.

Например, в официальном переводе песни “When You’re Good To Mama” выражением *Услуга за услугу* передано английское *There's a lot of favours* из второго четверостишия, тогда как нами эта же фраза использована в третьем – в переводе фразы *This hand washes that one*. Это говорит о том, что все строки в песне настолько перекликаются по смыслу, что совершенно не важно, где какое выражение употребить. В своем переводе мы используем реметафоризацию, а автор официальной версии перевода – метафоризацию. В данном случае уместно сравнение с математикой: от перемены мест слагаемых сумма не меняется.

В первой строке песни “When You’re Good To Mama” мы встречаемся с глаголом в императиве, который при переводе редуцируется, переводчик использует реметафоризацию. Для сохранения клаузулы в русском варианте вместо двух односложных английских слов – притяжательного местоимения и существительного *tu rep* – употребляется одно двусложное местоимение *моим*. Здесь мы видим особенность русского языка, в котором в зависимости от рода, числа, лица и падежа к местоимениям добавляется то или иное окончание, чаще всего представляющее собой отдельный слог, тогда как в английском языке местоимения, как правило, остаются односложными.

При разборе нотного рисунка видно, что в основной части песни количество слогов во всех вариантах текста в основном одинаково. А во вступительном бридже в обеих версиях перевода на два слога больше, чем в подлиннике. Поэтому темп русской песни быстрее, дополнительные слоги (далее они выделены жирным шрифтом) поются между нот в такте: *Ask any of*

the chickies in my pen – Все цыпочки, укрытые крылом моим / Спросите курочек моих вы про меня.

Итак, мы провели сравнительный анализ песен из мюзикла «Чикаго» – их официального перевода и перевода, представленного нами, – и в результате пришли к выводу, что существует несколько методов достижения эквиритмии при переводе песен. Их можно классифицировать на грамматические, лексические и музыкальные. Сначала мы проверили каждую песню на принадлежность к тому или иному размеру стихосложения. В результате было выяснено, что для песен характерна тоническая система стихосложения. Такой вывод нами был сделан после определения метра каждой строки в песне, когда стало ясно, что он меняется не только от стиха к стиху, но может не совпадать и в одинаковых по счету стихах оригинала и перевода, но нужно отметить, что чаще всего это разностопный ямб и реже – хорей. Размер стихосложения в песнях строится на одинаковом количестве акцентов в строках, что было доказано нами в ходе анализа подлинных текстов и двух вариантов их перевода. Этот факт связан с тем, что стихи в песне накладываются на мелодию, которая тоже имеет свой метрический размер, собственно, ему и подчиняются слова в тексте. А значит, размер стихосложения в песне задается размером музыкальным. Основные акценты в стихотворных строках, как правило, выпадают на сильные доли, которыми в большинстве случаев начинаются такты. При анализе нотного рисунка и порядка наложения на него текстов песен мы выяснили, что на каждый слог в оригинале рассчитано по одной ноте, а дополнительные русские слоги зачастую поются на паузах и не выходят за рамки отведенного под них такта, таким образом сохраняя эквиритмию. Неточность рифмы во многих случаях тоже скрашивается музыкой. Даже если слова в тексте абсолютно несозвучны, при исполнении ударения в них могут смещаться таким образом, что они начинают частично рифмоваться. Это музыкальный аспект в достижении эквиритмии.

Грамматические методы достижения эквиритмичности представляют собой переводческие трансформации на грамматическом уровне языка. В проанализированных нами песнях при переводе часто происходит изменение порядка слов, грамматическая субституция категорий частей речи, залога, числа, времени. Это связано с различным строем языков. В английском языке гораздо больше временных форм, чем в русском, по-другому обозначается родовая принадлежность, иногда другой порядок расстановки слов в предложении. Такие преобразования тесно связаны с трансформациями на лексическом уровне, в нашем анализе встречаются лексическая субституция (конкретизация), модуляция и компенсация (при переводе реалий). Необходимость в лексических преобразованиях возникает из-за большей длины русских эквивалентов, что связано в значительной мере с особенностями систем слогаделения в обоих языках и, соответственно, с невозможностью использования этих эквивалентов в связи с нарушением стихотворного размера. Поэтому часто используются синонимичные языковые единицы, а иногда и совершенно далекие от оригинала слова, передающие только об-

щий смысл стиха, куплета или всей песни. Особенно важны для создания эквиритмии правильный подбор слов с точки зрения количества слогов, которые в данном случае рассматриваются с позиции акустики, и порядок их расстановки в строке, потому что основную роль здесь играет местоположение ударных слогов. Нами было выяснено, что в большинстве песен в каждом стихе акцентированы заключительные слоги в словах, поэтому чаще всего в английском варианте строки заканчиваются односложными словами, что переводчики пытаются сохранить и в своих работах или же подбирают такие эквиваленты, ударение в которых падает на последний слог. Вот почему грамматический и лексический аспекты здесь тесно связаны между собой.

Таким образом, используя грамматические и лексические трансформации и учитывая особенности метра мелодии, мы можем удовлетворять требованиям эквиритмического перевода.

Примечания

1. Эквilinearность // Поэтический словарь Квятковского. URL: <http://feb-web.ru/feb/kps/kps-abc/kps/kps-3492.htm>

2. Эквиритмический перевод. URL: http://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%AD%D0%BA%D0%B2%D0%B8%D1%80%D0%B8%D1%82%D0%BC%D0%B8%D1%87%D0%B5%D1%81%D0%BA%D0%B8%D0%B9_%D0%BF%D0%B5%D1%80%D0%B5%D0%B2%D0%BE%D0%B4

3. Эквиритмичность // Поэтический словарь Квятковского. URL: <http://feb-web.ru/feb/kps/kps-abc/kps/kps-3493.htm>

Л. Г. Попова

Московский городской педагогический университет (г. Москва)

Установление культуры народов посредством культурной памяти слов

В статье предлагается подход к выяснению культуры народов, говорящих на родственных языках, состоящий в сравнительном анализе семантики слов. Делается вывод о номинации орудий труда в праоснове данных языков и о назначении данных предметов в современных сопоставляемых лингвокультурах.

Ключевые слова: культурная память, семантика слов, культура народов, родственные языки, праязык.

Установление культуры народов возможно разными путями. Один из таких путей – сравнение и сопоставление семантики лексических единиц языков, номинирующих объект действительности. Такой подход позволяет определить вид того или иного объекта реального мира, номинация которого была осуществлена еще в праязыке определенной группы языков. В нашем

случае обратимся к сопоставительному и сравнительному анализу лексических единиц родственных индоевропейских языков, а именно русского, французского и латинского, обозначающих орудия труда. Само понятие «праиндоевропейский язык» не новое – оно является устоявшимся в языкознании. Под ним понимается гипотетический предок языков индоевропейской семьи [1].

Кроме того, типологические исследования языков в наши дни получают все более интересные новые ракурсы, которые уже предлагают расширить границы сопоставительного исследования языковых единиц, ограничивавшегося зачастую ранее фонетическим и грамматическим, а точнее морфологическим уровнями языков. И в рамках когнитивного подхода обратиться к сопоставлению и сравнению лексического состава языка, который дает выход к выяснению специфики менталитета носителей сравниваемых языков [2].

Слова в своем значении содержат информацию, называемую культурной памятью слова, которая становится одной из приоритетных тем в сопоставительных исследованиях языков. Семантический анализ слов в рамках сопоставления языков позволяет уточнить нюансы соответствия значений в сравниваемых номинациях и выяснить культурную память слов, сохранивших или, наоборот, изменивших базовые значения, появившиеся вначале [3].

Для данной статьи была выбрана номинация такого древнего орудия труда, как мотыга, а для сопоставления и сравнения были взяты словарные эквиваленты русского слова «мотыга» в родственных французском и латинском языках. Русское слово «мотыга» обозначает предмет, которым рыхлят землю. Мотыга – это ручное земледельческое орудие для рыхления, копки – металлический или каменный наконечник, насаженный под углом на длинную рукоятку [4].

Слово «мотыга» обладает следующей этимологической характеристикой. В украинском языке мотигка, в древнерусском, старославянском языках мотыка, в болгарском языке мотигка, сербохорватском языке мотика, словенском языке motika, чешском, словацком, польском, верхнелужицком языках motyka, нижнелужицком языке motyja, motyka. Это слово родственно древнеиндийскому matyarm «борона, каток», mat- -kr•tas «взборонованный, прокатанный», латинскому mateola «орудие для вбивания в землю», древневерхненемецкому medela «плуг». Вероятно сближение с английским mattock, англосаксонским mattoc. Эти слова рассматривают как заимствования из народнолатинского *mattiica «мотыга» [5].

На французском языке это будет слово hoe, которое пришло в XII в. из франкского hauwa и имело первоначальное значение «кирка, мотыга, косарь; вилы» [6: 528]. В современном французском языке оно имеет значение «мотыга, тяпка, культиватор, гребок, кирка» [7: 526].

Кроме этого слова в словаре мы находим следующие словарные эквиваленты: pioche, bine, binette, serfouette [8: 227]. Каковы их современные и этимологические характеристики?

Pioche – это во французском языке «кирка, мотыга, заступ, кайла». Une tete de pioch – «упрямая голова, тугодум» [7: 795]. Vine – «мотыга для работы на земле». Слово вошло в обиход с XIX в. [6: 113], binette – «садовая фреза (для обработки почвы или стрижки газона), полольная сапка» [7: 114].

Serfouitte – «мотыга для прополки», появилось слово в XVI в. от глагола serfouir («заниматься новой прополкой»), образованным от латинского circumfodere – «копать кругом» [6: 805], «садовая мотыга» [7: 976].

В латинском языке мотыга – rastrum, raster, sarculum, ligo [9: 150].

Rastrum, raster – «мотыга, грабли» [10: 728], sarculum – «мотыга, садовая кирка» [10: 768], ligo – «кирка, мотыга» [10: 491]. Такие данные по латинскому языку предложили нам русско-латинский и латинско-русский словари.

Сравнение и сопоставление значений номинаций мотыги в русском, французском и латинском языках позволили нам прийти к выводу о том, что в праиндоевропейском языке первичным значением могло быть обозначение орудия труда, предназначенного для копания земли, имеющего обязательное острие, способное повреждать покров для подготовки почвы к следующим работам на ней. Этим орудием труда совершали как копание, так и рыхление, разравнивание почвы. Позже с появлением и формированием славянской группы языков можно говорить и об изменении данного орудия труда. Сравнение номинаций в славянских языках показало, что данное орудие земледельческого труда уже имело измененный внешний вид и предназначалось для рыхления земли. В романских языках, к числу которых относятся сравниваемый нами французский и латинский языки, мы наблюдаем, что номинации данного орудия труда указывают на расширение сфер его применения уже не только в земледелии, но и в ходе других работ. Так, кирка применяется и в горном деле.

Отметим специфику развития значения этих слов конкретно в сравниваемых языках. В русском языке слово «мотыга» демонстрирует, что данное орудие труда применяется только для рыхления земли. Во французском языке мы черпаем сведения о том, что это орудие труда предназначается для обработки земли в основном в саду. А в латинском языке специфика присутствует в информации о том, что таким орудием труда могли не только рыхлить землю, но и разравнивать ее.

Несомненным является тот факт, что предложенный в данной статье подход может вызвать массу критических замечаний, за которые автор выражает только свою благодарность, ибо именно в спорах, а в нашем случае в научной дискуссии рождается истина. А обсуждение новых направлений развития научной мысли двигает науку вперед.

Примечания

1. Popova L. Through comparison to the beginnings of proto-Indo-European language // Science, Technology and Higher Education: materials of the III international research and practice conference. Vol. 1. Westwood: Publishing office Accent Graphics communications, 2013. P. 324–326.

2. См.: Радченко О. А., Бирюкова Е. В., Попова Л. Г. Сравнительная типология немецкого и русского языков: учебник. М.: МГПИ, 2012. 256 с.
3. Попова Л. Г. К проблеме установления культурной памяти слов // Человек. Общество. Культура: коллект. монография. Ставрополь: Логос, 2014. С. 210–226.
4. Ожегов С. И. Словарь русского языка. URL: <http://www.ozhegov.org> (дата обращения: 19.01.2014).
5. Фасмер М. Этимологический словарь русского языка. URL: <http://fasmerbook.com> (дата обращения: 19.01.2014).
6. Gamillscheg E. Ethymologisches Woerterbuch der franzoesischen Sprache: in 2 B. Heidelberg: Language, 1997.
7. Гак В. Г., Ганшина К. А. Новый французско-русский словарь. М.: Русский язык – Медиа, 2006. 1160 с.
8. Щерба Л. В. и др. Большой русско-французский словарь. М.: Русский язык – Медиа, 2007. 560 с.
9. Громыко И. Н. Русско-латинский словарь. 2-е изд., доп. М.: Русский язык – Медиа, 2005.
10. Латинско-русский словарь / сост. К. А. Тананушко. Мн.: Харвест, 2008. 1040 с.

А. Б. Пшеничникова
Дальневосточный федеральный университет (г. Владивосток)

К проблеме вербализации компетитивов в женской речи: гендерный аспект вежливости

В статье рассматривается влияние гендерной принадлежности говорящего на выбор средств вежливого выражения побудительной интенции в компетитивных речевых актах. Установлено, что в ситуации бытового дискурса в речи женщин представлены две разновидности компетитивов различной степени вежливости (просьба, мольба). В целом речи женщин присуща избыточность языковых средств, повышающих уровень вежливости компетитива.

Ключевые слова: гендерная принадлежность, компетитив, вежливость, коммуникативная стратегия.

Коммуникативная вежливость направлена на поддержание социального равновесия и дружеских отношений между участниками общения, а также на устранение межличностных конфликтов, способных нарушить коммуникацию. В ходе общения собеседники взаимно демонстрируют вежливое речевое поведение, цель которого – средствами языка «убедить партнера в добром отношении к нему и вызвать ответное доброе отношение» [1].

Любое высказывание в той или иной степени связано с вежливостью, и чем ближе цель данного высказывания к «социальной цели» – установлению и поддержанию вежливых межличностных отношений, – тем сильнее в нем репрезентируется вежливость. Иными словами, иллокутивная цель речевого акта предопределяет степень вежливости высказывания. На этом основании

Дж. Лич [2] подразделяет все речевые акты на четыре класса в зависимости от того, как их иллокутивная цель соотносится с социальной целью: 1) конкурирующие компетитивы (напр., приказ, требование, просьба); 2) дружественные конвивиалы (напр., благодарность, поздравление); 3) сотрудничающие (нейтральные) коллаборативы (напр., объявление, заявление, инструкция); 4) конфликтные конфликтивы (напр., оскорбление, угроза, проклятие). Наиболее тесно с вежливостью связаны конвивиалы, вежливые по своей природе, и компетитивы, вежливость которых обусловлена желанием говорящего уменьшить изначальную невежливость речевого акта.

Компетитивы, которые в основном имеют своей иллокутивной целью побуждение адресата к действию (т. е. ограничение его свободы выбора), характеризуются значительным разнообразием средств выражения вежливости.

Уровень вежливости компетитива повышается за счет реализации в нем коммуникативных стратегий негативной и позитивной вежливости. Как отмечают П. Браун и С. Левинсон [3], применение данных стратегий позволяет смягчить угрозу социальному лицу коммуникантов при совершении невежливых, или ликоугрожающих, речевых актов. Благоприятный фон общения создается за счет удовлетворения двух специфических потребностей личности: потребности в свободе выбора действий (так называемое «негативное лицо») и потребности в уважении и одобрении («позитивное лицо»). При выражении побуждения субъекту речи рекомендуется использовать такие языковые средства, которые бы снижали коммуникативное давление на адресата и предоставляли ему возможность выбора ответных действий [4]. Необходимость «смягчения» ликоугрожающего высказывания обусловлена коммуникативным Принципом Вежливости, который предписывает адресанту считаться с мнениями, желаниями и чувствами адресата и облегчать возлагаемые на него задачи [5]. Однако следует подчеркнуть, что вежливое речевое поведение такого рода носит формальный «ликосохраняющий» характер, т. е. оно предполагает лишь внешнее доброжелательное отношение говорящего к слушающему.

Стиль общения индивида в конкретной коммуникативной ситуации определяется как целью и непосредственными условиями коммуникации, так и сочетанием всех прагматических факторов, связанных с личностью коммуниканта (его возраста, гендерной принадлежности, национальности, особенностей характера, уровня образования, профессии, социального статуса, культурных установок и т. д.).

Настоящее исследование посвящено изучению влияния гендерной принадлежности говорящего на осуществляемый им выбор средств вежливого выражения побудительной интенции в компетитивных речевых актах. Нашей целью является установление связи между гендерным параметром личности и особенностями вербализации компетитивов в ситуации бытового дискурса. Последний выбран нами из всех типов дискурса, поскольку именно в нем субъект речи предстает как «личность во всем богатстве своего внутреннего мира», а не как «представитель определенного социального института» [6], и может наиболее полно проявить свои индивидуальные черты

в ходе коммуникации. Бытовое общение носит неформальный характер и сводится к поддержанию контакта и решению обиходных проблем между лицами, состоящими в близких, родственных, дружеских отношениях.

Гендер наряду с другими биологическими и социальными параметрами коммуникантов оказывает влияние на речевую деятельность индивида [7].

Необходимо подчеркнуть, что термин «гендер» не имеет общепринятого научного определения. В рамках настоящего исследования гендер понимается нами вслед за А. В. Кирилиной [8] как социокультурный пол, т. е. комплекс определенных личностных качеств, культурных установок и социальных моделей поведения, порожденных обществом и предписываемых индивиду на основе его биологического пола.

Гендер (гендерная принадлежность) воздействует на все аспекты речевого поведения индивида, в том числе на осуществляемый им выбор вербальных средств и невербальных элементов общения, а также стратегий и тактик коммуникации. В зависимости от гендерной принадлежности коммуникантов традиционно выделяются маскулинный и фемининный стили речевого поведения [9].

Частным случаем проявления гендерной дифференциации речи является специфический выбор средств вербализации вежливости в компетитивных речевых актах, реализуемых в побудительной ситуации бытового дискурса.

В соответствии с ведущим для данного исследования параметром говорящей личности – гендерной принадлежностью – к анализу привлечены фрагменты бытовых диалогов, представляющие речь адресантов-женщин. В ходе анализа 200 контекстов, отобранных из произведений художественной литературы современных американских авторов, рассматривались некоторые особенности речевого поведения женщины в коммуникативных группах «женщина – женщина» и «женщина – мужчина».

Анализ практического материала позволил выявить следующие тенденции в вежливом вербальном оформлении компетитивов в речи указанной группы коммуникантов.

Из всего спектра компетитивов, в большей или меньшей мере обладающих побудительной интенцией (приказ, требование, запрет, просьба, мольба, совет, призыв, предложение, предупреждение и мн. др.), в речи женщин в основном представлены две их разновидности, различающиеся по степени вежливости: просьба (настойчивая и вежливая) и мольба.

1. Просьба. Как свидетельствует языковой материал, средства вербализации просьбы в бытовом дискурсе отличаются разнообразием. Просьба выражается в побудительном, вопросительном и повествовательном предложении, что расширяет диапазон применяемых стратегий вежливости. Традиционными для просьбы являются стратегии негативной вежливости: *выражайтесь косвенно; задавайте вопросы, будьте уклончивы; будьте пессимистом; выводите говорящего и слушающего из дискурса; извиняйтесь.*

Ниже рассматриваются фрагменты диалогов с участием адресантов-женщин.

1.1. Настойчивая просьба. В женской группе нами отмечено использование побудительного предложения для репрезентации просьбы. Следующий контекст демонстрирует просьбу адресанта-женщины, обращенную к собеседнику-мужчине.

[Ж] ...*And push that table over here, will you? So I can reach the drinks.*

[М] I got up and pushed the huge silver tray on a stand across the glossy floor to her side... [10]

Средством выражения просьбы является побудительное предложение с «конечным формативом» (*And push... will you?*), при помощи которого реализуются стратегии негативной вежливости *выражайтесь косвенно; задавайте вопросы, будьте уклончивы; будьте пессимистом*. Использование конечного форматива и модального оператора желательности (*will*) позволяет говорящему выразить сомнение в желаниях адресата, снижая категоричность просьбы. Стратегия негативной вежливости *извиняйтесь* реализуется в повествовательном предложении, которое обосновывает просьбу (*So I can reach...*). «Смягченная» просьба оказывает меньшее коммуникативное давление на адресата, так как она предоставляет ему формальную возможность выбора ответных действий.

Языковой материал показывает, что в гомогенной женской группе побудительное предложение является вторым по частоте употребления средством вербализации просьбы в бытовом дискурсе (29%). В гетерогенной группе побудительное предложение используется для этой цели значительно реже (14%). По нашему мнению, данное обстоятельство свидетельствует о склонности женщин к непрямому выражению побудительной интенции в условиях бытового общения.

Наиболее часто при выражении настойчивой просьбы используется такое «смягчающее» средство, как маркер вежливости *please*, несколько реже – повествовательное предложение-обоснование и конечный форматив (*...can/could you?; ...will/would you?*). Применение данных средств может свидетельствовать о стремлении представителей женской группы снизить коммуникативное давление, оказываемое на адресата.

Отметим, что отказ говорящего от употребления языковых средств, снижающих категоричность высказывания, преобразует настойчивую просьбу в требование. В нашем материале требование представлено в речи женщин в единичных случаях (4% в гомогенной и 1% в гетерогенной гендерной группе), т. е. оно не является стандартным способом побуждения к действию.

Можно предположить, что требование получает минимальное распространение в речи женщин потому, что для этой группы не характерно значительное снижение уровня вежливости в бытовом дискурсе. Даже в рамках бытового диалога категоричное прямое побуждение к действию рассматривается представителями женской группы как невежливое речевое действие. Исключения составляют конфликтные ситуации, которые не входят в материал исследования, поскольку в них нарушение Принципа Вежли-

ности является осознанным действием субъекта речи, направленным на ухудшение позиции адресата [11].

1.2. Вежливая просьба. В качестве средства реализации просьбы в речи женщин широко представлено вопросительное предложение с модальным оператором возможности.

В следующем фрагменте бытового диалога адресант-женщина побуждает собеседницу к сообщению определенной информации.

[Ж₁] *Would you happen to know Laura Kaas?*

[Ж₂] *Sure.*

[Ж₁] *I need to give her a message. Could you point her out?*

[Ж₂] *Is she in class?*

[Ж₁] *Yeah, she's in administrative law...* [12]

Просьба выражается в вопросительном предложении с модальным оператором возможности (*Could you...?*), в котором реализуются стратегии негативной вежливости *выражайтесь косвенно; задавайте вопросы, будьте уклончивы и будьте пессимистом*. Вопросительное предложение, модальный оператор возможности и форма сослагательного наклонения придают просьбе вид предположения, что значительно снижает ее адресатоликоповреждающий потенциал. Стратегия негативной вежливости *будьте пессимистом* получает выражение в предваряющем просьбу вопросе (*Would you happen...?*). Заложенное в вопросе сомнение в возможностях адресата позволяет ему при желании отказаться от сотрудничества. Стратегия негативной вежливости *извиняйтесь* реализуется в повествовательном предложении, поясняющем причину просьбы (*I need to give...*).

Комплексное применение стратегий негативной вежливости позволяет адресанту минимизировать ограничение свободы действий партнера. Просьба отличается низкой категоричностью, что помогает говорящему избежать существенного повреждения социального лица слушающего.

Языковой материал показывает, что вопросительное предложение с модальным оператором является одним из двух широко распространенных средств вербализации просьбы в речи женщин в гомогенной группе (45%). В гетерогенной группе вопросительное предложение такого рода является ведущим средством вербализации просьбы у женщин (56%). Более высокая частота его применения в данной группе свидетельствует о возрастании формальности общения и увеличении социально-психологической дистанции между коммуникантами, имеющими разную гендерную принадлежность.

Широкое распространение просьбы-вопроса в женской группе соответствует стереотипному представлению о склонности женщин к непрямому выражению побудительной интенции.

Для «смягчения» просьбы-вопроса наиболее часто используются такие вербальные средства, как модальный оператор с семантикой возможности (*can*), формы сослагательного наклонения, маркер вежливости *please*, пове-

ствовательное предложение, содержащее обоснование просьбы, а также вежливые клише (*to do somebody a favor* и т. д.).

Наряду с вопросительным предложением к числу средств вербализации просьбы в бытовом дискурсе также относится повествовательное предложение (в том числе с модальным оператором необходимости).

Следующий контекст содержит фрагмент бытового диалога, в котором женщина обращается к собеседнику-мужчине с просьбой об информации.

[Ж] *I need some answers, Mr. Verheek. I'm scared to death.*

[М] *It's Gavin, okay?*

[Ж] *Gavin. Where is the brief now?*

[М] *Here and there. What's wrong?* [13]

Средством вербализации просьбы является повествовательное предложение с модальным оператором необходимости (*I need some...*), в котором применяются стратегии негативной вежливости *выражайтесь косвенно* и *будьте уклончивы*. Средствами их реализации выступают само повествовательное предложение, а также модальный оператор необходимости (*need*) и формальное обращение (*Mr. Verheek*). Субъектная ориентация просьбы (*I need...*) указывает на стратегию негативной вежливости *выводите говорящего и слушающего из дискурса*. Неупоминание адресата и каузируемого действия усиливает косвенность и некатегоричность просьбы. Просьба также сопровождается обоснованием (*I'm scared...* – стратегия негативной вежливости *извиняйтесь*).

Говорящий представляет просьбу как утверждение о необходимости совершить действие, что сводит к минимуму ограничение свободы выбора у слушающего.

Однако языковой материал показывает, что просьба, выраженная в повествовательном предложении, получает весьма ограниченное распространение в речи женщин в бытовом дискурсе (7% в гомогенной и 11% в гетерогенной группе).

При выражении просьбы данного типа используются такие «смягчающие» средства, как модальный оператор необходимости или долженствования (*need, to have to*), глаголы с семантикой желательности (*to want, to like* и др.), формы сослагательного наклонения. Наиболее часто просьба декларативного типа выражается в субъектно-ориентированном повествовательном предложении.

В целом языковой материал показывает, что в речи женщин (в бытовом общении) наиболее широко распространена вежливая просьба реквезитивного типа. Настойчивая просьба является вторым по частоте употребления способом побуждения к действию в женской группе. С точки зрения Принципа Вежливости вежливая просьба является более приемлемой, чем настойчивая просьба, поскольку она предоставляет адресату большую свободу выбора действий. Она позволяет говорящему снизить коммуникативное давление на партнера и минимизировать нарушение Принципа Вежливости при совершении компетитивного речевого акта. В то же время вежливая

просьба декларативного типа, обеспечивающая еще более весомое снижение категоричности высказывания, не имеет особого распространения в речи женщин. Низкая частота ее употребления, по нашему мнению, связана с тем, что для бытовой просьбы типична невысокая трудоемкость каузируемого действия, и, следовательно, у субъекта речи отсутствует необходимость в значительном «смягчении» высказывания.

При вербализации просьбы женщины широко используют языковые средства выражения вежливости. К числу наиболее распространенных относятся маркер вежливости *please*, модальные глаголы с семантикой необходимости или желательности, повествовательное предложение, содержащее обоснование просьбы, вопросительное предложение, в котором уточняются намерения адресата.

2. Мольба. Средства выражения мольбы не менее разнообразны, чем средства выражения просьбы. При этом мольба характеризуется сочетанием стратегий негативной и позитивной вежливости, таких как *выражайтесь косвенно; задавайте вопросы, будьте уклончивы; будьте пессимистом; извиняйтесь и замечайте слушающего, уделяйте ему внимание; преувеличивайте интерес к слушающему; включайте и говорящего, и слушающего в действие; предлагайте, обещайте*. Комбинация разнонаправленных стратегий вежливости и применение большого количества языковых средств, снижающих категоричность и директивность высказывания, трансформируют эмоционально-нейтральную просьбу в мольбу.

Фрагмент диалога, рассматриваемый ниже, иллюстрирует мольбу. Общение происходит между женщиной, пережившей покушение на свою жизнь, и мужчиной, к которому она обращается за помощью.

[Ж] *Would you do me a favor?* she asked.

[М] *Maybe.*

[Ж] She paused and looked at the sofa. *Would you mind sleeping on the sofa tonight? I mean, I haven't slept well in a long time, and I need the rest. It would, well, it would be nice if I knew you were in here.*

[М] He swallowed hard, and looked at the sofa. They both looked at the sofa. It was a five-footer at most, and did not appear to be the least bit comfortable. *Sure, he said, smiling at her. I understand.*

[Ж] *I'm spooked, okay?*

[М] *I understand.*

[Ж] *It's nice to have someone like you around.*

[М] She smiled demurely, and Gray melted. *I don't mind, he said. No problem.*

[Ж] *Thanks* [14].

Побуждение к действию выражается в вопросительных предложениях (*Would you do...?; Would you mind...?*), в которых реализуются объединенные стратегии негативной вежливости *выражайтесь косвенно; задавайте вопросы, будьте уклончивы; будьте пессимистом*. Использование вопросительного предложения, модального оператора желательности (*will*), форм сослага-

тельного наклонения, а также вежливого клише (*to mind doing something*) позволяет субъекту речи представить побуждение как предположение о нежелании адресата совершить действие. Демонстрация неуверенности и перенос акцента с потребностей субъекта речи на интересы адресата минимизируют ущерб негативному лицу последнего.

Стратегия негативной вежливости *извиняйтесь* реализуется за счет клишированного вопроса (*Would you do me a favor?*), сигнализирующего об ограничении свободы действий слушающего, а также за счет повествовательных предложений, обосновывающих это ограничение (*I haven't slept well...; I'm spooked...* и др.).

Активно используются модификаторы, демонстрирующие сомнение говорящего в достижении цели высказывания (*I mean, well, okay*). Контекст (*It was a five-footer at most...*) и невербальная реакция адресата (*He swallowed hard...*) свидетельствуют о том, что выполнение действия сопряжено для него с неудобствами.

В конце диалога ущерб социальному лицу адресата компенсируется выражением симпатии и благодарности (объединенные стратегии позитивной вежливости *замечайте слушающего, уделяйте ему внимание; преувеличивайте интерес к слушающему*). Внимание к собеседнику проявляется в позитивной оценке его личных качеств (*It's nice...*), а также в использовании формулы благодарности (*Thanks*).

В итоге предоставление партнеру свободы действий и выражение доброжелательного отношения позволяют говорящему расположить к себе слушающего и поддержать контакт, несмотря на значительное коммуникативное давление.

Языковой материал показывает, что в бытовом общении мольба относится к числу наименее распространенных способов побуждения адресата к действию в женской группе (15% и 18% для гомогенной и гетерогенной групп соответственно).

Употребление мольбы в бытовом диалоге в основном ограничено коммуникативными ситуациями, в которых адресант-женщина побуждает адресата к выполнению действия, противоречащего интересам последнего. Как правило, действие такого рода требует от адресата больших физических, моральных или материальных затрат. Негативные последствия нарушения Принципа Вежливости (в частности, максимум такта и великодушия) сводятся к минимуму за счет реализации в мольбе разнообразных стратегий негативной и позитивной вежливости. В то же время нами отмечен и ряд случаев применения мольбы, в которых желаемое действие не представляется трудоемким, и побуждение могло бы быть выражено посредством просьбы. На наш взгляд, тот факт, что в речи женщин мольба может применяться уже при относительно небольшой трудоемкости действия, говорит о повышенном уровне вежливости бытового общения в данной группе.

Отметим, что нами не выявлено случаев реализации прямого речевого акта мольбы с использованием перформативных глаголов (*to beg, to implore*

и т. п.), во всех эпизодах мольба реализована косвенно. От просьбы косвенная мольба отличается сочетанным применением стратегий негативной и позитивной вежливости, а также значительным числом реплик (более трех), в которых выражается коммуникативное намерение говорящего.

Наиболее часто мольба в речи женщин объективируется в высказываниях, построенных по модели вопросительного или повествовательного предложения с модальными предикатами возможности, необходимости и желательности в форме изъявительного или сослагательного наклонения (*can/could...*, *will/would...*, *need...* и др.). Широко применяются и прочие средства выражения негативной вежливости, типичные для речевого акта просьбы. Кроме того, нами отмечено использование в мольбе таких средств вербализации позитивной вежливости, как обращение по имени, аффективное номинативное обращение (*honey, baby*), эмоционально окрашенные прилагательные (*nice, wonderful* и т. д.), субъектно-обобщающее местоимение (*we/us*). Речевому акту мольбы также сопутствуют речевые акты обещания, предложения, благодарности, похвалы и т. д., что говорит о реализации ряда стратегий позитивной вежливости.

Итак, проведенный анализ языкового материала свидетельствует о том, что в бытовом дискурсе речь женщин отличается косвенностью и некатегоричностью. При побуждении к действию адресанты-женщины отдают предпочтение некатегоричным высказываниям, построенным по модели вопросительного предложения (вежливая просьба), особенно при общении в гетерогенной гендерной группе. В высказываниях данного типа негативное воздействие компетитива значительно ограничено рассмотренными выше лингвистическими средствами, уменьшающими изначально невежливость высказывания.

В то же время косвенность и некатегоричность не являются постоянными характеристиками речи женщин. В ряде случаев (в основном при общении в гомогенной гендерной группе) адресанты-женщины прибегают к менее вежливому категоричным высказываниям, построенным по модели побудительного предложения (настойчивая просьба). Однако в целом чрезмерная директивность не характерна для женщин в бытовом общении.

Подводя итог, отметим, что в бытовом дискурсе речи женщин присуща некоторая избыточность языковых средств, снижающих директивность и категоричность высказывания (т. е. повышающих уровень вежливости). Вежливое оформление компетитивов достигается за счет использования вербальных средств, которые снижают адресатоликоповреждающий потенциал речевых актов данного класса, делая их приемлемыми с позиции Принципа Вежливости.

Следует подчеркнуть, что в исследованных контекстах адресанты-женщины действуют в рамках типичного для женской группы сотрудничающего стиля общения: их речевые действия направлены на сохранение и укрепление доброжелательных отношений в группе. В то же время гендерные особенности речи имеют непостоянный характер и проявляются с различной интенсивностью в зависимости от условий конкретной ситуации общения.

Примечания

1. Карасик В. И. Язык социального статуса. М.: ИТДГК «Гнозис», 2002. С. 83.
2. Leech G. N. Principles of pragmatics. L.: Longman, 1983. P. 104–105.
3. Brown P., Levinson S. C. Politeness: Some Universals in Language Usage. Cambridge: University Press, 1987. 345 p.
4. Ларина Т. В. Категория вежливости в английской и русской коммуникативных культурах. М.: Изд-во РУДН, 2003. 315 с.
5. Leech G. N. Op. cit.
6. Карасик В. И. О типах дискурса // Языковая личность: институциональный и персональный дискурс. Волгоград: Перемена, 2000. С. 5.
7. Халеева И. И. Гендер как интрига познания // Гендер как интрига познания / МГЛУ. М.: Рудомино, 2000. С. 8–13.
8. Кирилина А. В. Гендер: лингвистические аспекты. М.: Ин-т социологии РАН, 1999. 189 с.
9. Коатс Дж. Женщины, мужчины и язык // Гендер и язык / МГЛУ, Лаборатория гендерных исследований. М.: Языки славянской культуры, 2005. С. 31–232.
10. Chandler R. Farewell, My Lovely. N. Y.: Vintage Books, 1988. P. 126.
11. Земская Е. А. Категория вежливости в контексте речевых действий // Логический анализ языка: язык речевых действий / под ред. Н. Д. Арутюновой и Н. К. Рябцевой. М.: Наука, 1994. С. 131–136.
12. Grisham J. The Pelican Brief. N. Y.: Island Books, 1992. P. 327.
13. Ibid. P. 135.
14. Ibid. P. 271.

В. С. Сатинбаева

Смоленский государственный университет (г. Смоленск)

Идиоматические выражения в разговорной письменной речи блоггера (на примере немецкоязычной спортивной блогосферы)

Статья посвящена изучению спортивного блога как одного из популярных видов интернет-коммуникации, функционирующих в рамках современного интерактивного континуума. Рассматривается роль идиоматических выражений в письменной разговорной речи немецкоязычного спортсмена-блоггера (на примере блога всемирно известного немецкого биатлониста Михаэля Грайса).

Ключевые слова: блог, блоггер, блогосфера, интернет-коммуникация, дигитальное социальное пространство, спортивный дискурс, письменная разговорная речь, идиоматические выражения.

Современное общество, без сомнения, можно охарактеризовать как общество компьютерных технологий и глобальных коммуникаций. В результате стремительного научно-технического прогресса происходит повсеместная «интернетизация» и «информатизация» (Горошко) всех сфер жизнедеятельности современного человека. По своей значимости и влиянию на

развитие общества Интернет постепенно становится знаковым символом нашего времени [1].

В глобальной «паутине» формируется сложное и качественно новое коммуникативное пространство, состоящее из различных видов текстов, производимых многочисленными интернет-пользователями. Поскольку язык является своеобразным зеркалом коммуникативных тенденций общества [2], нельзя отрицать факт влияния Интернета на современную языковую систему: “Man muss kein Prophet sein, um zu prognostizieren, dass Internet als neues Medium grundlegende Auswirkungen auf die gesellschaftlichen Kommunikationsverhältnisse haben und mittelfristig Kommunikationsformen in radikaler Weise beeinflussen wird” [3].

Использование Интернета как средства общения в интерактивной коммуникативной среде обусловило появление новой формы языкового взаимодействия – *письменной разговорной речи*, которая в рамках цифрового пространства интернет-коммуникации максимально приближена к ее устной разновидности [4]. Таким образом, реальная, живая речь воплощается в виде текста, оформленного при помощи не только словесного высказывания, но и различных элементов мультимедиа.

Информационное общество, перерабатывая и накапливая коммуникационный опыт в виртуальном универсуме, создает особое *дигитальное* [5] *социальное пространство*, в котором существуют, взаимодействуют и развиваются новые формы коммуникации. На сегодняшний день в глобальной сети функционируют различные виды виртуального общения и формируются новые формы языкового взаимодействия: форумы, чаты, телеконференции в Интернете, блоги, e-mail-переписка, различные социальные сети и др.

Одним из ведущих коммуникативных жанров в Интернете по праву можно считать интернет-дневник, или блог, прекрасно сочетающий в себе плюсы других средств удаленной коммуникации [6]: возможность исправления или удаления информации, наполнение различными мультимедийными элементами, асинхронность коммуникации, создание архивов, возможность комментирования и др. Стандартный блог представляет собой «ленту» записей блоггера с различными мультимедийными вставками и комментариями: “Üblicherweise beinhalten Weblogs <...> eine Kommentarfunktion, mittels derer die Rezipienten eines Beitrags zu diesem Stellung nehmen können. Selbstverständlich wird auch außerhalb des Blogs darauf Bezug genommen, etwa in einem anderen Weblog-Beitrag, der den ursprünglichen Eintrag zitiert, kommentiert, erweitert oder korrigiert, vor allem jedoch auf diesen verweist. Durch diese Referenzen entstand und entsteht ein täglich wachsendes Netzwerk von Weblog-Texten, das auch als *Blogosphäre* bezeichnet wird” [7].

Блоги, посвященные определенной теме, аккумулируются в рамках какой-либо *блогосферы*, совокупности блогов: например, политическая, лингвистическая, спортивная блогосфера и др.

В связи с массовой популяризацией спорта и здорового образа жизни в мире особую актуальность приобретают спортивные блоги. Значительный вклад в развитие спорта и привлечение молодежи к спортивному движению

внесли недавно состоявшиеся Зимние Олимпийские игры – 2014, которые проходили в городе Сочи. Одним из бесспорных фаворитов этой Олимпиады была Германия, занявшая шестое место в общемедальном зачете [8]. Миллионы телезрителей и интернет-пользователей во всем мире с интересом наблюдали за событиями сочинской Олимпиады, комментируя их в спортивных блогах, социальных сетях, чатах и т. д. Немецкоязычное интерактивное пространство не стало исключением: благодаря тысячам любителей спорта стали появляться блоги, посвященные Олимпиаде–2014:

<http://www.stern.de/sport/olympia/olympia-2014/olympia-blog-2014-planet-sotschi-2088196.html>

http://live.noz.de/Event/Olympia-Blog_2014?Page=0

<http://www.olympia-blog.ch/>

<http://www.spiegel.de/kultur/tv/tv-blog-zu-olympia-2014-a-953966.html>

и др.

Для данного исследования особый интерес представляет блог всемирно известного немецкого биатлониста, трёхкратного олимпийского чемпиона, трёхкратного чемпиона мира, многократного призёра чемпионатов мира Михаэля Грайса [9], который присутствовал на Олимпиаде в Сочи в качестве эксперта по биатлону и комментатора (<http://de.eurosport.yahoo.com/blogs/michael-greis/>).

Данный блог включает в себя 29 статей, расположенных в обратном хронологическом порядке. Первая запись датирована 28 ноября 2012 г. Охватывая ярчайшие события в биатлоне, включая Олимпиаду-2014 в Сочи, Михаэль Грайс ведет свой блог до сегодняшнего дня. Каждая статья блога проиллюстрирована фотографией или коллажем, а также наполнена эмоциональными комментариями фанатов этого вида спорта.

Грайс ведет повествование от первого лица, используя различные термины, свойственные спортивной блогосфере (**die Biathlon-Szene, Skitechnik und Waffenkunde, auf der kurzen Distanz, das Timing im Training, auf der Loipe, in der Schlussrunde, im Einzelrennen** и др.). Несмотря на обилие спортивных терминов, тексты статей блога представляют собой письменную разговорную речь спортсмена. Каждая статья выстроена таким образом, словно автор ведет непринужденную беседу, освещая происходящие в современном биатлоне события с точки зрения профессионала, дает свою оценку, делает спортивные прогнозы, демонстрирует сильные и слабые стороны команд и их участников. Особую коннотативную роль играют при этом *идиоматические выражения* (идиомы), которые довольно часто можно встретить в статьях блога М. Грайса.

Под идиомой мы подразумеваем семантически неделимый оборот, значение которого совершенно не выводимо из значений составляющих его компонентов [10]. Идиоматические выражения и устойчивые словосочетания в разговорной речи показывают, что говорящий/пишущий владеет стилистикой ее продуцирования [11]. Основными базовыми составляющими идиом, по мнению А. Н. Баранова и Д. О. Добровольского, являются: а) *переинтерпретация*, б) *непрозрачность* и в) *усложнение способа указания на*

денотат. «Можно сказать, что переинтерпретация – это взгляд на идиоматическое выражение с точки зрения его порождения, а непрозрачность – с точки зрения его понимания» [12]. Усложнение способа указания на денотат представляет собой любое выражение, существующее наряду с его более простым наименованием.

Анализ статей блога Грайса показал, что в его письменной разговорной речи преобладают идиоматические выражения, образованные по типу переинтерпретации (а). Это выражения, имеющие прямое значение, но в данном контексте спортивного дискурса понимаемые в переносном:

а) “Und bislang klappt auch alles, von Chaos **keine Spur**”; “Silber über 20 Kilometer war der Lohn dafür und **hat** den Kritikern gemeinsam mit der Silber-Medaille in der Staffel etwas **Wind aus den Segeln genommen**”; “Gerade bei jungen Sportlerinnen wie Laura Dahlmeier und Franziska Preuß ist es aber wichtig, sie **auf die richtige Bahn zu lenken**”; “In diesem Bereich **habe ich** im zweiwöchigen Trainingslager in Mounio (Finnland) **einen guten Schritt nach vorne gemacht**”; “Ich hab nur noch eine Leere in mir gespürt und mir wurde klar, das hier wird mein letztes Rennen sein. Ich wusste, dass **ich auf der Zielgeraden** meiner Karriere **angekommen bin**”; “Die Leistung im Einzelrennen von Österlund war aber nicht allein entscheidend dafür, **die Ski und das Gewehr in die Ecke zu stellen**”; “Ich erinnere mich gerne an die Premiere 2001, die ich im Duett mit Martina Glagow gewonnen habe. Damals **ist mein sportlicher Stern aufgegangen**”; “Hallo liebe Biathlon-Fans, die WM in Nove Mesto **steht vor der Tür** und ich bin voller Vorfreude, denn uns erwarten sehr interessante Wettkämpfe”; “Hallo liebe Biathlon-Fans, die Wettkämpfe in Antholz sind in vollem Gange. Aus deutscher Sicht **hielt** Andi Birnbacher bislang **die Fahnen hoch**”; “Trotzdem gehe ich davon aus, dass er (Arndt Peiffer) die Staffel läuft und wieder **Gas gibt**”; “Es ist einfach so, dass **man das Rad nicht neu erfinden kann** und sich auch die Kleineren nach und nach die wichtigen Kniffe von den Großen abschauen”; “Gerade in einer komplexen Sportart wie Biathlon aber ist die Erfahrung im Regelfall einer der wichtigsten **Schlüssel zum Erfolg**”.

Вторую группу идиом (б) составляют выражения, которые невозможно интерпретировать без обращения к этимологии всего выражения или отдельных компонентов, а также идиомы, содержащие уникальные компоненты, «значение которых никак не восстанавливается носителем языка» [13]:

б) “Klar – Biathlon-Deutschland ist erfolgsverwöhnt und hätte sich ein bisschen mehr erhofft. Man muss aber auch einmal **die Kirche im Dorf lassen**. Das war schon ganz okay so von den Jungs”; “Erfreulich war der Auftritt von Arnd Peiffer, der **sich** mit einem guten siebten Platz endlich mal wieder **in Szene setzen konnte**”; “Da kann man sich derzeit absolut keinen Fehler erlauben, sonst **gerät** man gleich **ins Hintertreffen**”; “Alle anderen mussten viel Risiko nehmen. Und das kann dann eben auch einmal tierisch **in die Hose gehen**”; “Und wenn Domracheva am Schießstand derart konstant trifft wie beim Einzelrennen, **ist gegen** sie ohnehin **kein Kraut gewachsen**”; “Die Causa Sachenbacher-Stehle **hängt** eben **wie ein schwarzes Tuch** über dem ohnehin schon sehr bescheidenen Abschneiden der

deutschen Skijägerinnen”; “Deswegen kann ich mich nur wiederholen: Man sollte **mit** den jungen Mädels nicht zu **hart ins Gericht gehen** und geduldig bleiben”.

Самая немногочисленная группа идиоматических выражений (в) связана с заменой денотата на его более сложный вариант:

в) “Laura Dahlmeier und Franziska Preuß **haben** bereits vor dem Weltcup-Wochenende im französischen Le Grand-Bornand die Olympia-Norm **in der Tasche**, was mich sehr beeindruckt”; “Man muss sich nämlich **vor Augen halten**, dass die beiden (Dahlmeier und Preuß) erst 20 bzw. 19 Jahre alt sind”; “Die **Vorschusslorbeeren** gilt es für sie (Dahlmeier und Preuß) im Laufe der nächsten Zeit erst zu **ernten**”; “Es wäre aber wohl besser gewesen, den Athletinnen während der Saison etwas **mehr Luft zu geben**”.

Идиоматические выражения группы (а) встречаются в письменной речи автора значительно чаще вследствие их общеупотребительности, возможности трансформации в условиях контекста и симпликации интерпретации. Это придает письменной речи Грайса естественность, аутентичность, неповторимость и эмоциональное своеобразие. Употребление более сложных вариантов идиом (б, в) свидетельствует о национальном самосознании и подчеркивает специфические и неповторимые свойства немецкого языка, его национальный колорит, содержат уникальную, исторически преобразованную информацию, создавая определенный эмоциональный настрой.

Употребляя идиомы в письменной разговорной речи дигитального пространства, блоггер выражает таким образом свое отношение к предмету обсуждения, придавая своей речи яркость, эмоциональность и образность.

Использование выражений в переносном смысле связано прежде всего с тем, что участники интернет-коммуникации зачастую лишены вспомогательных паралингвистических средств: акцентирования части высказывания, эмоциональной окраски, тембра и силы голоса, дикции, жестов, мимики и др. [14]. Кроме того, в условиях интерактивной сетевой коммуникации постепенно возрастает темп передачи текстовых сообщений, поскольку современные пользователи стремятся передать большее количество информации, стараясь при этом не исключать свою эмоциональную и оценочную составляющую, за более короткий промежуток времени, что объясняет тяготение к устной разговорной речи, которая получила свое воплощение на уровне текста.

Дефицит общения тет-а-тет, отсутствие невербальной коммуникации и эмоционального компонента речи компенсируются введением в письменную разговорную речь коммуникантов различных элементов мультимедиа, смайлов, а также использованием разнообразных видов выделения текста, различных знаков препинания, образных *идиоматических выражений*, которые, наряду с экспрессивностью, меткостью и своеобразием, при грамотном оформлении создают образ «звучания» аутентичной разговорной речи носителя языка.

Примечания

1. Горошко Е. И. Интернет-жанр и функционирование языка в Интернете: попытка рефлексии // Жанры речи: сб. науч. ст. . Вып. 6. Жанр и язык. Саратов, 2009. С. 111–127.

2. Горошко Е. И., Землякова Е. А., Полякова Т. Л. Жанры 2.0: проблема типологии и категоризации на примере коммуникативного сервиса «Твиттер» // Жанры речи: сб. науч. ст. Вып. 8. Памяти Константина Федоровича Седова. Жанр и творчество. Саратов; Москва: Лабиринт, 2012. С. 344–357.
3. Runkehl J., Schlobinski P., Siever T. Sprache und Kommunikation im Internet: Überblick und Analysen. Opladen; Wiesbaden: Westdt. Verl., 1998. S. 7.
4. Виноградова Т. Ю. Специфика общения в интернете // Русская и сопоставительная филология: Лингвокультурологический аспект. 2004. № 311. С. 64.
5. Горошко Е. И. Теоретический анализ интернет-жанров: к описанию проблемной области // Жанры речи: сб. науч. ст. Вып. 5. Жанр и культура. Саратов: Изд. центр «Наука», 2007. С. 370–389.
6. Алябьева Е. О социальных функциях блогов в современной России // Личность и межличностное взаимодействие в сети Internet / под ред. В. Л. Волохонского, Ю. Е. Зайцевой, М. М. Соколова. СПб.: СПбГУ, 2007. С. 40–46.
7. URL: <http://www.mediensprache.net/de/websprache/weblog/info/>
8. URL: <http://www.vedomosti.ru/special/medals-by-years-2014.shtml>
9. URL: http://ru.wikipedia.org/wiki/Грайс,_Михаэль
10. Яранцев Р. И. Русская фразеология: словарь-справочник. 2-е изд., стер. М.: Рус. яз., 2001. С. 285.
11. Демьянков В. З. О техниках понимания имплицитности речи // Семантико-дискурсивные исследования языка: Эксплицитность/имплицитность выражения смыслов: материалы междунар. науч. конф. 15–17 сент. 2005 г., Калининград – Светлогорск / под ред. С. С. Ваулиной. Калининград: Изд-во РГУ им. И. Канта, 2006. С. 34–52; Белютин Р. В. Метафора как механизм когнитивного и языкового моделирования текстового пространства концептосферы «Спорт» (на материале немецкого языка) // Метафора и действительность: границы выразительности: сб. науч. ст. / под общ. ред. Л. М. Ньюбиной. Смоленск: Изд-во СмолГУ, 2013. Вып. 3. С. 65–73.
12. Баранов А. Н., Добровольский Д. О. Аспекты теории фразеологии. М.: Знак, 2008. С. 32.
13. Там же. С. 30.
14. Виноградова Т. Ю. Указ. соч. С. 30.

Ю. О. Сафьян

Одесский национальный экономический университет (г. Одесса)

Контрастивная специфика концепта ОБАЯНИЕ в английском и украинском языках

Статья посвящена контрастивному исследованию этноспецифических особенностей концепта ОБАЯНИЕ, способов его вербализации в английском и украинском языках, определению сходных и различных признаков данного концепта в англоязычной и украиноязычной лингвокультурах.

Ключевые слова: концепт ОБАЯНИЕ, этноспецифика, вербализация, контрастивный, лингвокультура, английский, украинский.

Настоящая статья представляет собой результаты контрастивного исследования этноспецифических особенностей концепта ОБАЯНИЕ (англ. CHARM, укр. ЧАРІВНІСТЬ/ЧАРІВЛИВІСТЬ) в английском и украинском языках, *целью* которого является установление сходств и различий конститuentов указанного концепта в двух неблизкородственных лингвокультурах. В настоящей статье исследуются способы освоения концепта ОБАЯНИЕ носителями различных лингвокультур, в частности европейских, анализируются способы вербализации концепта CHARM /ЧАРІВНІСТЬ в английском и украинском языках, определяются сходные и различные конститuentы концепта CHARM/ЧАРІВНІСТЬ в английской и украинской лингвокультурах.

Сегодня в обыденном языке (русском, украинском) *обаяние* часто заменяется понятием *харизма*, эти лексемы используются как синонимы, обозначающие положительную, социально одобряемую оценку человека, интегральное свойство личности, усиливающее эффект *позитивного влияния* человека на участников коммуникативного взаимодействия [1]. Ю. С. Степанов подчеркивает наличие обязательной нравственной нагрузки, нравственной обаятельности у харизматика и считает, что если харизма не от Бога, то в таком случае, она ассоциируется с «чарами», злым колдовским воздействием [2]. В свою очередь в политическом дискурсе харизма является оценочно нейтральным концептом, который может рассматриваться в рамках различных нравственных категорий, в том числе и безнравственных. В этом случае говорят о *публичной харизме*, основанной на лидерских свойствах личности, имеющей активное ораторское выражение и связанной с состоянием максимального воодушевления, подъема, в котором харизматик способен сам вдохновляться великими идеями и вдохновлять ими других [3].

В отличие от понятия «красота», составляющими которого являются *эстетическая оценка и идеал* [4], феномен обаяния определяется не обязательно красивой, но, прежде всего, яркой, привлекательной внешностью человека, индивидуальным стилем поведения, располагающей манерой общения, приятным голосом и улыбкой [5]. Фактор личностного обаяния используется в различных профессиональных сферах (публичная деятельность, менеджмент, общественное взаимодействие, реклама, кинематограф, шоу-бизнес и др.). В области психологии массовых коммуникаций исследуются в первую очередь черты привлекательного, симпатичного, популярного и идеального коммуникатора (диктора, ведущего, шоумена и т. д.).

В различных европейских культурах ценностные характеристики обаяния связаны с общим признаком «привлекательность» (англ. *attractiveness, appeal*, фр. *attrait, charme*, нем. *Attraktivität, Ausstrahlung*), которым обладает только человек и благодаря которому он воспринимается как обаятельный. При этом обаяние в большей степени связано с гендером обладателя этого качества. Так, например, во французском языке для понятия «обаятельный человек» используются обозначение *personne charmante*, тогда как слово *charmeur* обозначает лицо любого пола («соблазнитель/соблазнительница, сердцеда, покоритель/покорительница сердец»). В

немецком языке также существует понятие *Charmeur*, взятое из французского языка, которое используется только для характеристики мужчин, оказывающих неотразимое влияние на женщин. В нидерландском языке также используется заимствование из французского языка *charmant* («очаровательный, обаятельный») наряду с нидерландскими *betoverend* («очаровательный, обворожительный») и *bekoorlijk* («очаровательный, пленительный, прелестный»). В русском языке для обозначения обаятельного человека любого пола используется эмоционально окрашенная лексическая единица *обаяшка*, синонимичными вариантами которой являются *душка*, *очароваша*, *прелесть*, *прелестница*, *очаровашечка*, *очаровашка* [6].

В английском языке лексема *charm* определяется как “*the power or quality of delighting, attracting, or fascinating others he was captivated by her youthful charm*” [7]. Этимология английской лексемы *charm* восходит к старофранцузскому *charme*, где оно обозначало “magic charm, magic, spell” или “incantation, song, lamentation” (ср. OFr *charme* < lat. *carmen* = song, verse, enchantment, religious formula < lat. *canere* = to sing). В свою очередь глагол *charm* обозначал “to recite or cast a magic spell” (ср. OFr *charmer* = to enchant, to fill (someone) with desire (for something)) и использовался в старофранцузском языке как в магическом, так и не в магическом значениях [8]. С середины XV в. используется в английском языке в значении “to win over by treating pleasingly, delight” («расположить к себе приятным обращением, очарованием»), а с 1825 г. производное *charmed* (сокращ. от клише *I am charmed*) в качестве традиционного ответа на приветствие или при встрече в значении «Я очень рад! (Рад!)» [9].

Лицо, обладающее признаком привлекательности, обозначается в английском языке с помощью лексемы *charmer* и определяется как “*a person with an attractive, engaging personality, a person who habitually seeks to impress or manipulate others by exploiting an ability to charm*” [10]. Лексема *charmer* в английском языке представлена двумя семемами: 1) *charmer* – *a person claiming or seeming to have magical powers* (син. *magician, sorcerer*) («чародей, маг, волшебник»), например *He was a charmer, and could even read the thoughts of people* («Он был волшебником и мог даже читать мысли людей»); 2) *charmer* – *an attractive person, one who possesses great attractiveness or powers of fascination; usually applied to a woman* («обаятельная личность, обладатель большой привлекательности или способности очаровывать»), используемое, как правило, по отношению к женщине [11].

Синонимичный ряд лексемы *charmer* образуют существительные *allurer* («обольститель, соблазнитель»), *enticer* («соблазнитель»), *inveigler* («обольститель»), *smoothie* («неотразимый мужчина, сердцеед»), *sweet talker* («льстец»), *heart-throb, lady-killer* («сердцеед»), которые относятся к характеристикам лиц только мужского пола, например *You always have to act like some half-assed charmer scamming like it really mattered* [12]. В свою очередь обаятельные лица женского пола в английском языке обозначаются как *a sweetie, a*

sweet girl («душка»), *pippin* («красотка»), *sweet pie* («лапочка»), *lovey, honey, dearie* («милочка»). Гендерно нейтральным является вариант *cutie* [13].

Лексема *charming* в английском языке эксплицируется широким рядом определений, представляющих собой синонимичные значения прилагательного «обаятельный» с различными доминантами на внешних или внутренних свойствах человека, способного привлекать: (1) *delighting, pleasant* («радующий (взор, глаз), доставляющий удовольствие»), (2) *attracting* («привлекательный, притягивающий»), (3) *fascinating* («захватывающий, очень интересный»), (4) *captivating* («захватывающий»), (5) *enchanting* («зачаровывающий»), (6) *engaging* («вовлекающий»), (7) *glamorous* («привлекательный», чаще об одежде, в значении «чрезвычайно яркий»), (8) *ravishing* («необычайно привлекательный, приятный, поразительный», чаще о внешности), (9) *appealing* («привлекательный, притягательный», также в значении «сексуальная привлекательность, сексапильность» – *sex appeal*), (10) *winsome* («в целом приятный и захватывающий», часто о женском очаровании или невинности), (11) *winning/winsome/taking* (для характеристики улыбки или в значении «обворожительный, склоняющий на свою сторону» для описания личности человека) [14].

В украинской лингвокультуре концепт ЧАРІВНІСТЬ или ЧАРІВЛИВІСТЬ в понятийном аспекте связывается с семантикой слова *чари*, которое обозначает *вошебство, магические средства (приворотне зілля, приворот-зілля, приворотень)* или *магические действия/приемы (приворот)*, с помощью которых колдуны (*чаклуни*) способны повлиять на ход событий, людей и природу [15]. В свою очередь лексема *чарівник* (син. *чаклун, чародій, чародійник*) используется для обозначения человека, который делает что-то очень легко, ловко и может очаровать (*зачарувати, причарувати*) других, то есть действовать, влиять на кого-то чарами. Когда-то колдунов называли *відунами-волхвами* или *обаятелями* (от *б́аяти* – «говорить», *обаяніє* – «заклинания у заклинателей») [16]. При этом однокоренные существительные женского рода *чарівниця, чарівничка, чарівниченька* обозначают «ласкаві й пестливі форми уосібнення дівчини, жінки переважно при звертанні» (напр.: *Дівчинонько-чарівничко, сподобалось мені твоє личко*, П. Чубинський) [17] и связаны с понятием *чари* в значении «*зовнішня чи внутрішня приваба, що манить, викликає різні почуття*» (напр.: *А в мене чари, чари готові: білес личенько і чорні брови*. А. Метлинський) [18].

Прилагательное *чарівний* связано с понятиями *вошебный, колдовской, чародейственный, чародейский* и имеет в украинском языке следующие значения: 1) «який має магічну силу», 2) «надзвичайно, дуже гарний; чудовий, який захоплює неповторною красою та приваблює своєю зовнішністю або внутрішнім, духовним світом; надзвичайно вродливий». Значение прилагательного *чарівливий* (рус. *чарующий, обворожительный, очаровательный, обаятельный, пленительный; обольстительный*) связано с активным проявлением и распространением обаяния на других, например: 1) «який містить

чари»; 2) «який впливає чарами», 3) «який є наслідком впливу таких чарів» [19].

Для определения сходных и различных конститuentов концепта *CHARM* /*ЧАРІВНІСТЬ* в английской и украинской лингвокультурах был использован метод написания короткого эссе с использованием первой фразы-стимула, что позволило активизировать ядерные и периферийные признаки концепта *CHARM* /*ЧАРІВНІСТЬ* и выделить его контрастивные характеристики в английской и украинской картинах мира. В написании ассоциативных эссе приняли участие студенты-филологи Дрогобычского государственного педагогического университета имени Ивана Франко, которые являются носителями украинского языка, а также студенты-филологи различных университетов Великобритании, США и Германии, родным языком которых является английский (интернет-опрос). Число информантов, принявших участие в эксперименте, составило 100 человек для каждого языка. В качестве фразы-стимула использовалось иницирующее клише *When I think of a charm or charming person I immediately imagine...* для носителей английского языка) и *Коли я думаю про чарівність або чарівну людина, то я відразу уявляю собі/думаю про...* для носителей украинского языка, соответственно.

Перед началом эксперимента была выдвинута рабочая гипотеза, которая заключалась в предположении, что концепт *CHARM* /*ЧАРІВНІСТЬ*, как этноспецифическое ментальное образование, обладает набором интегральных признаков, связанных с *покоряющим влиянием* человека, с его уникальной *притягательной силой*, которая во всех культурах проявляется во *внешних* (черты лица, голос, взгляд, улыбка, жестикация, манера поведения, подача себя и др.) и *внутренних* (характер, суждения, убежденность, внутренняя сила, отношение к другим людям, юмор и др.) свойствах человека и могут в обаятельном человеке доминировать или присутствовать в комплексе. Таким образом, выявление контрастивных черт концепта *CHARM* /*ЧАРІВНІСТЬ* в двух неблизкородственных лингвокультурах связывается на первом этапе проверки выдвинутой гипотезы с установлением *возможной зависимости двух доминант (внешнего и внутреннего обаяния) с типом лингвокультуры* (англоязычной и украиноязычной, соответственно).

Результаты пробного анализа ассоциативных признаков концепта *CHARM* /*ЧАРІВНІСТЬ* в индивидуальном сознании современных носителей английской и украинской лингвокультур, проведенный на одной трети от общего корпуса ассоциативных эссе, показал определенную зависимость концептуализации феномена обаяния от различных видов лингвокультур. Так, отличительными признаками в понимании концепта *CHARM* для носителей англоязычной культуры являются внешние признаки обаяния, связанные, прежде всего, с *поведенческими коммуникативными стереотипами*, а именно: обаятельный англичанин (американец) должен быть остроумным, всегда улыбаться, быть приятным по отношению к другим людям, с которыми ему приятно быть (*nice person makes you smile, want to be around them, good conversation, something positive*). Основными конститuentами англо-

язычного концепта *CHARM* являются понятия *appearance* (внешний вид), *pleasant/friendly attitude* (дружественное отношение), *happy feeling* (ощущение счастья), *fun* (веселье, юмор), *smile* (улыбка). В свою очередь для представителей украинской лингвокультуры важными (как правило, врожденными) являются такие внутренние духовные ценности, как *добро* (добро), *гармонія* (гармония), *внутрішня сила* (внутренняя сила), *щирість* (искренность), *вразливість* (чувствительность), *мудрість* (мудрость), *милосердність* (милосердие), а также внешние качества, преимущественно для женщины: *краса* (красота), *стать* (склад фигуры), *жіночність* (женственность), *смак* (вкус). Контрастивными признаками украинского концепта *ЧАРІВНІСТЬ* являются такие понятия в образе обаятельного человека, как *віра* (вера), *пробачення* (прощение). В качестве примеров обаятельных личностей украинские информанты часто выбирают своих родителей, прежде всего мать, тогда как для представителей английской лингвокультуры обаятельными являются популярные актеры, певцы, а также просто друзья или коллеги.

В результате проведенного исследования делаем вывод о том, что общие характеристики концепта *CHARM / ЧАРІВНІСТЬ* в английской и украинской лингвокультурах связываются с внутренними или внешними свойствами человека привлекать, очаровывать, восхищать других людей. Контрасты проявляются в том, что для англоязычных информантов обаяние в основном входит в коммуникативный *персуазивный арсенал*, которым владеют актеры, популярные ведущие в медиадискурсе и другие публичные люди, тогда как украинские информанты считают обаяние врожденным признаком и связывают его с определенным набором этических ценностей. Первые результаты по выявлению ассоциативных признаков концепта ОБАЯНИЕ у этнических украинцев показали, что для носителей украинской лингвокультуры освоение данного концепта только начинается в актуальный период активного сближения славянской и западноевропейских культур, имеющих давние, исторически сложившиеся традиции куртуазности.

К перспективам дальнейшего исследования относим определение сходств, различий (контрастов) и лакун в номинациях ядерных и периферийных лексем концепта *CHARM/ЧАРІВНІСТЬ* в неблизкородственных английской и украинской лингвокультурах, а также выявление паралингвальных (интонация, темп, жестикауляция, мимика) и экстралингвальных (одежда, осанка, походка, дистанция) характеристик обаятельной языковой личности в кинодискурсе.

Примечания

1. Агеичева О. И. Оценка обаяния телеведущего телезрителями с разными личностными качествами: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.05. М., 2007. 227 с.
2. Степанов Ю. С. Константы: словарь русской культуры. Изд. 3-е, испр. и доп. М.: Акад. процесс, 2004. С. 761.
3. Петлюченко Н. В. Харизматика: мовна особистість і дискурс: монографія. Оdesa: Астропринт, 2009. 464 с.

4. Балалыкина Э. А. Представление о красоте в русском языковом сознании // Язык и этнос: материалы Первой выездной академической школы для молодых лингвистов – преподавателей вузов РФ (30 нояб. – 2 дек. 2001 г.). Казань: Школа, 2002. С. 25.

5. Дружинина К. М. Языковое представление улыбки как компонента коммуникации: на материале художественной прозы XIX века: дис. ... канд. филол. наук: 10.02.01. Ростов н/Д, 2011. 213 с.

6. Сафьян Ю. О. Лингвокультурный типаж “CHARMER” как разновидность концепта “CHARM” в английском языке // Науковий вісник ПДПУ імені К. Д. Ушинського. Лінгвістичні науки. 2013. № 16. С. 97.

7. The Compact Edition of the Oxford English Dictionary / Complete text reproduced micrographically. Oxford: University Press, 1971. Vol. 1: A–O. 2048 p.; Vol. 2: P–Z. 4116 p.

8. Online Etymology Dictionary. URL: <http://www.etymonline.com/index.php>

9. Online Urban Dictionary. URL: <http://www.urbandictionary.com/>

10. The Compact Edition of the Oxford English Dictionary...

11. Collins English Dictionary. URL: <http://www.collinsdictionary.com/dictionary/english>

12. Cambridge Advanced Learner's Dictionary & Thesaurus. URL: <http://dictionary.cambridge.org/dictionary/british/>

13. Сафьян Ю. О. Указ. соч. С. 98.

14. The Compact Edition of the Oxford English Dictionary...

15. Сучасний тлумачний словник української мови: 65 000 слів / за заг. ред. В. В. Дубчинського. Харків: ШКОЛА, 2006. С. 948–949.

16. Жайворонок В. В. Знаки української етнокультури: словник–довідник. К.: Довіра, 2006. С. 633.

17. Там же. С. 634.

18. Там же. С. 635.

19. Сучасний тлумачний словник української мови...

Л. В. Сегин

Донбасский государственный педагогический университет (г. Славянск)

Словообразовательный потенциал девербативов с приставкой *pod-* в польском языке

В статье анализируется словообразовательный потенциал глаголов динамической пространственной локализованности с приставкой *pod-* в польском языке, устанавливается структура типовой словообразовательной парадигмы исследуемых производящих, выявляется типология словообразовательных значений производных.

Ключевые слова: префиксальные глаголы, типовая словообразовательная парадигма, словообразовательное значение, деривационный потенциал.

Глагольная словообразовательная подсистема польского языка не один раз становилась предметом деривационных исследований [1]. Однако в таких работах ключевая роль в систематизации, интерпретации и классификации производных отводится словообразовательному форманту. Современные исследования по словообразованию направлены на выявление и описа-

ние деривационного потенциала разных частей речи. Этот подход в лингвистической литературе получает название *основоцентрического* и предполагает выделение специфической комплексной единицы классификации и описание словообразовательной системы. По мнению дериватологов, такой единицей является словообразовательная парадигма (СП) [2]. Термин «словообразовательная парадигма» используют многие исследователи, вкладывая в него разное содержание. Наиболее детально СП была охарактеризована российским лингвистом Е. А. Земской, которая определяет СП как совокупность производных, имеющих одну и ту же производящую основу и находящихся на единой ступени деривации [3].

На сегодня в славистике есть целый ряд работ, посвященных описанию деривационного потенциала разных классов производящих на уровне СП, в частности отдельных групп имен существительных [4], имен прилагательных [5]. Вопросы потенциала отдельных групп глаголов были предметом исследования российских [6], украинских [7] лингвистов. Такие исследования глаголов проводились и на материале других языков [8]. Появились отдельные научные работы и в польском языкознании: анализируется роль имен существительных как производящих баз в деривационных процессах [9]. Словообразовательный потенциал префиксальных глаголов динамической пространственной локализации (ДПЛ) еще не был предметом специального лингвистического анализа в польском языке.

Обращение к глаголам ДПЛ как производящей базе не случайно. Во-первых, это обусловлено тем, что глаголы занимают центральное место как в системе частей речи, так и в структуре предложения. Во-вторых, глаголы ДПЛ имеют сложную семную структуру. В-третьих, они представляют иерархично вершинную группу глаголов с прогнозируемыми шестью и семью актантами [10]. В-четвертых, среди всех частей речи именно глаголы характеризуются широкими словообразовательными связями [11] вообще, а глаголы ДПЛ в частности, что, по мнению исследователей, является их отличительным признаком [12]. В-пятых, глаголы движения являются часто употребляемыми. Так, О. Л. Гамова утверждает, что по данным «Частотного словаря русского языка» среди ста наиболее частотных глаголов глаголы перемещения находятся на втором месте, уступая только глаголам интеллектуальной деятельности. В XII, XVII, XX вв. глаголы перемещения также занимают второе место по употребительности, уступая глаголам сообщения-речи [13].

Цель статьи – описать словообразовательный потенциал глаголов ДПЛ с приставкой *pod-* в польском языке.

Поставленная цель предполагает решение следующих задач:

- определить структурную типологию исследуемых deverbativов;
- установить континуум словообразовательных значений, реализованных производными от приставочных глаголов;
- выяснить количественную наполняемость каждого структурного блока и словообразовательного значения.

Материалом для исследования стали 173 девербатива польского языка от 40 производящих глаголов, полученных методом сплошной выборки из наиболее авторитетных словарей (SJPK, SJPD).

Как известно, деривационные возможности производящей основы представляет СП. Дериватологи констатируют, что СП имеет двойственный характер, т. е. является единицей плана содержания и плана выражения. Учитывая двуплановость конкретной СП и, как справедливо отмечают исследователи, необходимость их отграничения от «прихотей лексики» в словообразовании с целью определения закономерностей построения СП, ученые ввели понятие типовой СП. Е. А. Земская отмечает, что построить типовую СП можно при условии абстрагирования от конкретных способов выражения тех или иных деривационных значений. Типовую парадигму формируют конкретные парадигмы, имеющие одинаковый набор деривационных значений [14].

В результате анализа конкретных СП глаголов с приставкой *pod-* выявлены производные четырех лексико-грамматических классов: имена существительные, имена прилагательные, глаголы, наречия. Типовая СП изучаемых приставочных глаголов ДПЛ имеет четырехзонную субстантивно-адъективно-вербально-адвербиальную структуру с 12 СЗ: «исполнитель действия», «предметное действие», «место действия», «объект», «орудие действия» – в субстантивной зоне; «признак субъекта», «признак объекта», «предназначенный для того, на что указывает производящий глагол» – в адъективной зоне; «приближая(сь) по очереди, одно за другим, собрать(ся) в большом количестве, доставить во многих местах», «в результате действия, названного глаголом, измучиться, утомиться», «исполняя действие, перевести что-то из состояния объекта в состояние субъекта» – в вербальной зоне; «адвербиализация действия» – в адвербиальной зоне.

Субстантивная зона типовой СП анализируемых лексем является наиболее многочисленной и насчитывает 133 (76,8%) деривата. Эту зону формируют два типа СЗ: мутационные и транспозиционные.

От украинских глаголов ДПЛ с приставкой *pod-* регулярно образуются девербативы *nomina actionis*. Дериваты со СЗ «предметное действие» – это наиболее многочисленная группа в структуре СП глаголов ДПЛ с приставкой *pod-* в сравнении с другими производными. Об этом свидетельствуют наблюдения других исследователей. Так, например, Н. П. Лесюк утверждает, что «отглагольные имена существительные с мутационным СЗ образуются с помощью разных моделей, однако, несмотря на богатство словообразовательных средств... их намного меньше, чем транспозиционных дериватов, что объясняется меньшей регулярностью и продуктивностью мутационных моделей» [15]. Общее количество транспозиционных производных субстантивного блока типовой СП исследуемых базем составляет 101 единицу (58,3%): *podbieganie*, *podbiegnięcie*, *podbiegnienie* (редко), *podbieżenie* (редко), *podblizenie się*, *podbrodzenie* (старопол.), *podbrodzenie* (старопол.), *podchadzanie*, *podchodzenie*, *podchód*, *podciąg*, *podciąganie*,

podciągnięcie, podciągnięcie, podcieczenie, podczołganie się, poddeptanie (редко), poddeptywanie, poddźwiganie, poddźwignięcie, poddźwignienie, podegnanie, podganie, podgonienie, podgon (старопол), podejście, podeście (старопол), podepchanie, podepchnięcie, podepchnienie, podfrunięcie, podfruwanie, podjazd, podjechanie, podjeżdżanie, podkinięcie (диал.), podkradanie się (редко), podkuliwanie, podlatanie, podlatywanie, podlecienie, podlot, podlezenie, podłaz, podłożenie, podmaszerowanie, podnaszanie, podniesienie, podnios (редко), podnoszenie, podpadanie, podpadnięcie, podpadnienie, podpełzanie, podpełzanie, podpełznięcie, podpędzanie, подпędzenie, подпłynięcie, подпłynienie, подпływanie, подprowadzanie, подprowadzenie, подпрыгивание, подпрыгнięcie, подпychanie, podróżowanie, podrzucanie, podrzucenie, podrzut, podskakanie (редко), podskakowanie (диал.), podskoczenie, podskok, podskoknięcie, podstąpienie, podstąpienie, podstęp, podstępek, podstępowanie, podsunięcie, podsuwanie, podsuw (редко), podszybowanie, podtaczenie, podtulanie, podwiezienie, podwleczenie, podwlekanie, podwłóczenie, podwóz, podwodzenie, podwożenie, podwracanie, podwrocenie (старопол.), podwyszanie (старопол.), podwyższenie (старопол.), podwyższanie, podwyższenie.

Следует отметить, что СЗ «предметное действие» характеризуется наибольшей глубиной мест в парадигме среди всех анализируемых СЗ. В зависимости от количества производных, имеющих одинаковое СЗ, семантические позиции разделяют на одночленные и многочленные, т. е. одна и та же семантическая позиция может быть представлена одним дериватом, двумя, тремя и т. д. Двучленные ряды словообразовательных синонимов со СЗ «предметное действие» характерны для 9 СП, трехчленные – для 10, четырехчленные – для 8. Производные с общей основой или полностью совпадают по своим особенностям, или могут иметь различия. По своей семантике полностью совпадают такие девербативы с общей основой СЗ «предметное действие»: *podbrodzenie – podbrodzenie, poddźwiganie – poddźwignięcie – poddźwignienie, podegnanie – podgonienie, podsunięcie – podsuwanie, podfruwanie – podfrunięcie, podwlekanie – podwleczenie* и др.; имеют различия: *podchadzanie, podchodzenie – podchod, podjazd – podjeżdżanie, podłożenie, podłożenie – podłaz, podskok – podskoczenie, podkoknięcie.*

Другие синонимы-девербативы имеют отличия по семантическим или функционально-стилистическим параметрам: *podsunięcie, podsuwanie – podsuw (редко), podbiganie, podbiegnięcie – podbiegnięcie (редко), podbieżenie (редко), poddeptywanie – poddeptanie (редко), podegnanie, podgonienie – podgon (старопол.), podejście – podeście (старопол.), podwracanie – podwrocenie (старопол.), podjechanie – podjachanie (старопол.), podnoszenie, podnaszanie, podniesienie – podnios (редко), podskoczenie – podskakanie (редко) – podskakowanie (диал.), podstęp, podstąpienie – podstąpienie (старопол.) – podstępek (редко), podwyższanie – podwyszanie (старопол.), podwyższenie – podwyszenie (старопол.).* В отдельных случаях выявлены как общие признаки, так и различия: *podlot – podlatanie, podlatywanie, podlecenie; podrzucanie – podrzucenie – podrzut, podwiezienie – podwóz.*

К наиболее продуктивным производным со СЗ «предметное действие» можно отнести такие глаголы ДПЛ: *podbiec, podbiegnąć / podbiegać, podchodzić, podciągnąć / podciągać, poddźwignąć / poddźwigać, podeгнаć, podgonić / podganiać, podepchnąć, podepchać / podpychać, podjechać / podjeżdżać, podlecieć / podlatywać, podleżeć / podłazić, podnieść / podnosić, podpaść / podpadać, podpłynąć / podpływać, podrzucić / podrzuczać, podskoczyć / podskakiwać, podstąpić / podstepować.*

Таким образом, от 40 глаголов ДПЛ с приставкой *pod-* синтаксические производные зафиксированы от 38 (95%), при этом 29 (72,5%) производящих мотивируют более одного девербатива.

Мутационный тип деривации представлен такими СЗ: «исполнитель действия», «орудие действия», «место действия», «объект действия».

Как свидетельствуют проведенные исследования [16], глаголы ДПЛ активно продуцируют дериваты со СЗ «исполнитель действия», так как понятие деятельности предусматривает понятие деятеля [17]. Производящими для имен существительных анализируемого значения выступают 11 (27,5%) приставочных глаголов ДПЛ, на базе которых образуются 13 дериватов (7,5%): *podjezdek, podlot, podlotek, podnosiciel, podwozek* (старопол.), *podstepnik* (старопол.), *podstepca, podsuwacz, podłaznik* (диал.), *podrzuciciel, podwódzca* (старопол.), *podwodziciel, poddźwigacz.*

По мнению А. М. Хамидуллиной, основой для формирования агентивных наименований служит характер обозначаемой ситуации, которая сопровождает действие, в связи с чем можно выделить два типа производных. С учетом специфики глагольного действия производные первого типа подразделяются на подвиды – «исполнитель-специалист» и «исполнитель-неспециалист». При образовании имен существительных второго типа, появление которых обуславливается смежными факторами, актуализируется не само действие, а, например, модальная оценка («может, умеет, любит»), временной аспект («часто, всегда») действия [18]. Проанализированный материал дает возможность систематизировать агентивные наименования от приставочных глаголов согласно классификации А. М. Хамидуллиной. Большинство агентивов составляют девербативы со значением «исполнитель-неспециалист»: *podnosiciel, podsuwacz, podłaznik* (диал.), *podrzuciciel, podwódzca* (старопол.), *podwodziciel, poddźwigacz.* По мнению А. М. Хамидуллиной, смысловая структура таких имен существительных строится по типовой схеме «тот, кто действует». Например, *podnosiciel* – «тот, кто подносит».

В субстантивном блоке изучаемых девербативов семантическая позиция «место действия» репрезентирована 5 (2,8%) производными от 4 (10%) производящих глаголов: *podjazd, podjazddek, podłaz, podchód, podwyżka.*

Разнообразные формы механического движения находят выражение в лексико-семантическом классе глаголов ДПЛ, в частности и в значении глаголов поступательного движения, которое вычленяется на основании признака «смена положения в пространстве», а также абстрактных категориальных признаков «характер движения», «направление движения», «среда пе-

ремещения», «способ перемещения». Абстрактная категориальная сема «способ перемещения» конкретизируется в значении глаголов, которые обозначают перемещение с помощью транспортного средства. Эта сема реализуется в производных со СЗ «орудие действия», которых в СП приставочных глаголов насчитывается 9 единиц (5,2%): *podbieg*, *podsuwka*, *podsuwadło*, *podciążka* (редко), *podnośnik*, *podważka*, *podgonka*, *podważnik*, *podwóz*, *podciąg*, *podciągnacz*, *podjazdka*.

Единичные производные выявлены со СЗ «объект». Производящими для deverbatивов со СЗ «объект» являются только каузативные глаголы ДПЛ: *podrzutek*, *podrzut*, *podsuwka* (редко), *podsuw* (редко), *podrzucek* (диал.). Таким образом, из 40 глаголов ДПЛ с приставкой *pod-* от 2 (5%) зафиксированы дериваты из семантической позицией «объект».

Адъективная зона типовой СП анализируемых лексем насчитывает 10 дериватов (5,7%).

Адъективы, мотивированные глаголами ДПЛ, в польском языке составляют незначительную группу лексики. Адъективная зона СП глаголов ДПЛ представлена тремя семантическими позициями: «признак субъекта по действию», «признак объекта по действию», «предназначенный для того, на что указывает производящий глагол». Наличие в СП глаголов ДПЛ первых двух групп имен прилагательных обусловлено в основном принадлежностью производящих глаголов анализируемой ЛСГ к каузативной или некаузативной подгруппе. Это отражается в значении отглагольных адъективов: некаузативные глаголы ДПЛ, как правило, образуют адъективы со значением «признак субъекта», каузативные – «признак объекта». К адъективной зоне глаголов ДПЛ относим и причастия. Относительно их статуса в системе частей речи до сих пор не существует единого мнения. Традиционным считают определение причастия как глагольной формы, которая совмещает в себе глагольные морфологические значения времени, вида и залога с формами рода, числа и падежа имени прилагательного. Учитывая то, что словообразовательные характеристики причастия схожи со словообразовательными характеристиками имен прилагательных, а также очень часто причастия подвергаются адъективации, считаем целесообразным рассматривать причастия как производные адъективной зоны.

СП глаголов ДПЛ с приставкой *pod-* насчитывает 5 (2,8%) дериватов, для которых характерно СЗ «признак субъекта», реализуется в СП 5 (12,5%) польских приставочных глаголов ДПЛ: *podbiegły*, *podeszły*, *podjezdny*, *podpadły*, *podszybowy*.

Производные адъективы из СЗ «признак объекта» выявлены в количестве 1 единицы (0,5%): *podnoszony*.

Единичным является и производное *podrzucalny* со СЗ «предназначенный для того, на что указывает производящий глагол».

Вербальная зона типовой СП анализируемых лексем представлена 32 дериватами (18,4%). Этот блок формируют следующие СЗ: «приближая(сь) по очереди, одно за другим, собрать(ся) в большом количестве, дос-

тавить во многих местах», «в результате действия, названного глаголом, измучиться, утомиться», «исполняя действие, переводить что-то из состояния объекта в состояние субъекта».

Количество производных со СЗ «**приближая(сь) по очереди, одно за другим, собрать(ся) в большом количестве, доставить во многих местах**» составляет 25 единиц (14,4%), производные мотивированы 20 (50%) производящими: *popodchodzić, popodbiegać, napodjeżdżać, popodjeżdżać, napodnosić, popodnosić, popodganiać, popodpędzać, popodlatać, popodlatywać, popodłazić, popodpływać, popodwozić, popodwodzić, popodpełzać, napodsuwać, popodsuwać, popodskakiwać, napodciągać, popodciągać, popodpychać, popodstepować, popodpadać, popodwlekać, popodfruwać*.

В семантической позиции «**в результате действия, названного глаголом, измучиться, утомиться**» актуализированы производные в количестве 5 единиц (2,3%): *napodnosić się, napodsuwać się, napodskakiwać się, napodciągać się, napodskakiwać się*.

Производные семантической позиции «**исполняя действие, переводить что-то из состояния объекта в состояние субъекта**» насчитывают 3 единицы (1,7%): *podsunąć się / podsuwać się, podszybować się, podwyższać się / podwyżzyć się*.

Адвербиальный блок типовой СП анализируемых лексем насчитывает 1 дериват (0,5%) и сформирован с СЗ «**адвербиализация действия**» – *podwyż*.

Таким образом, типовая СП изучаемых приставочных глаголов ДПЛ имеет четырехзонную субстантивно-адъективно-вербально-адвербиальную структуру с 12 СЗ. Наиболее многочисленной среди зон является субстантивная зона, а среди словообразовательных значений – «предметное действие».

Условные сокращения

- | | | |
|------|---|---|
| SJPK | – | Słownik języka polskiego / pod red. I. Karłowicza i in. Warszawa: Wyd-wo Kasy im. Minowskiego, 1900–1933. T. 1–8. |
| SJPD | – | Słownik języka polskiego / red. naczelny W. Doroszewski. Warszawa: Wiedza powszechna, 1958–1969. T. 1–11. |

Примечания

1. Стрекалова З. Н. Словообразование глаголов движения в современном польском языке: автореф. дис. ... канд. филол. наук. М., 1955. 16 с.; Зых А. Глаголы, мотивированные прилагательными в русском и польском языках: автореф. дис. ... канд. филол. наук. М., 1983. 30 с.; Ostromecka-Fraczak В. Rozwój funkcji czasownikowego prefiksu wy- w języku polskim oraz wy- i iz- w języku rosyjskim. Łódź, 1976. 15 s.; Piernikarski С. Czasowniki z prefiksem po- w języku polskim i czeskim (na tle rodzajów akcji w językach słowiańskich). Warszawa: PWN, 1975. 116 s.

2. Манучарян Р. С. Словообразовательные значения и формы в русском и армянском языках. Ереван: Луйс, 1984. 315 с.; Земская Е. А. О парадигматических отношениях в словообразовании // Русский язык. Вопросы его истории и современного состояния. Виноградовские чтения. М.: Наука, 1978. С. 63–77; Грещук В. В. Український відприкметниковий словотвір. Івано-Франківськ: Плай, 1995. 206 с.; и др.

3. Земская Е. А. Указ. соч. С. 71.
4. Свечкарева Я. В. Деривационный потенциал номинаций времен года в динамическом аспекте (на материале русского языка XI–XX вв.): автореф. дис. ... канд. филол. наук. Томск, 2007; Пожидаев Р. А. Деривационный потенциал имен существительных с фоновой семантикой в современном русском языке: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Уфа, 2012. 23 с.; Микитин О. Д. Структурно-семантична типологія словотвірних парадигм іменників сучасної української мови: автореф. дис. ... канд. філол. наук. Івано-Франківськ, 1998. 20 с.; Бачкур Р. Р. Структура словотвірних парадигм українських назв тварин та рослин: автореф. дис. ... канд. філол. наук. Івано-Франківськ, 2004. 20 с.; и др.
5. Клобукова Л. П. Структура словообразовательных парадигм русских имен прилагательных: автореф. дис. ... канд. филол. наук. М., 1982. 20 с.; Грещук В. В. Указ. соч.
6. Морозова Т. С. Структура словообразовательных парадигм русского глагола: автореф. дис. ... канд. филол. наук. М., 1980. 19 с.; Чиканцева Т. В. Словообразовательные парадигмы непроеизводных глаголов современного русского языка: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Л., 1984. 22 с.; Бразаускене Е. М. Словообразовательный потенциал префиксальных глаголов: автореф. дис. ... канд. филол. наук. М., 1991. 22 с.
7. Джочка І. Ф. Дери́ваційний потенціал дієслів конкретної фізичної дії з семантикою створення об'єкта: автореф. дис. ... канд. філол. наук. Івано-Франківськ, 2003. 20 с.; Пославська Н. М. Структура і семантика словотвірних парадигм дієслів із семою руйнування об'єкта: автореф. дис. ... канд. філол. наук. Івано-Франківськ, 2006. 20 с.
8. Buzassyova K. Simantická struktúra slovenských deverbativ. Bratislava, 1973. 237 s.
9. Jadacka H. Rzeczownik polski jako baza derywacyjna. Opis gniazdowny. Warszawa: PWN, 1995. 216 s.
10. Загнітко А. П. Теоретична грамати́ка української мови: Морфологія. Донецьк, 1996. С. 295.
11. Там же.
12. Сайкиева С. М. Глаголы движения-перемещения в современном русском языке: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Алма-Ата, 1970. С. 8.
13. Гамова О. Л. Прогностика глаголов перемещения в русском и английском языках: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Воронеж, 2001. С. 8.
14. Земская Е. А. Указ. соч. С. 73.
15. Лесюк М. П. Формування семантики віддієслівних іменників // Українське мовознавство. К.: Вища шк., 1987. Вип. 14. С. 75.
16. Сегін Л. В. Структурно-семантична типологія словотвірних парадигм дієслів динамічної просторової локалізованості в українській і польській мовах: автореф. дис. ... канд. філол. наук. Донецьк, 2003. С. 10.
17. Хамидуллина А. М. Отглагольные имена деятеля в ономаσιологическом аспекте // Исследования по семантике: Лексическая и синтаксическая семантика. Уфа: Изд-во Башкир. ун-та, 1981. С. 72.
18. Там же. С. 71–72.

Оценка-ситуация: особенности семантики

В статье рассматриваются особенности формирования оценочного смысла в высказываниях, традиционно относящихся к оценочным. Среди таковых выделяются высказывания с прямой и сопутствующей оценкой. На примере текстовых фрагментов немецкоязычной художественной прозы анализируются факторы, предопределяющие оценочный смысл.

Ключевые слова: оценка, коммуникативная ситуация, перформатив, оценочный смысл.

Исследование языковой репрезентации оценки не может ограничиваться традиционно предпочитаемым лингвистами лексическим уровнем, а с необходимостью требует рассмотрения ее и в рамках речедетельностного подхода с выходом на функциональный уровень целостного, законченного высказывания с одной стороны и в сферу коммуникативной ситуации – с другой. Естественные языковые рефлексии ментальной процедуры оценивания сосредоточены не только в сфере лексического значения, но и в области иллокутивной семантики [1]. Определенная ограниченность оценки категориально-ценностным значением на первом уровне сменяется функциональностью как способом реализации на втором – на уровне коммуникативной ситуации.

В отличие от лексического и лексико-семантического уровней оценочного смыслообразования, **оценка-ситуация** характеризуется функционально-ситуативным характером оценочного выражения. При этом оценочность может иметь явный, сопутствующий или имплицитный статус.

К первому типу относятся коммуникативные ситуации, оценка в которых выражена перформативным глаголом. Здесь иллокутивная интенция прямо связана с оценочной деятельностью говорящего: перформативный глагол прямо называет оценочное действие (оценка как семантический элемент присутствует в структуре значения глагола – *loben, preisen, missbilligen, verurteilen*).

Ко второму типу относятся коммуникативные ситуации, в которых оценочное отношение говорящего присутствует лишь в форме логических или прагматических пресуппозиций (*raten, empfehlen, sich entschuldigen, verbieten* и т. п.). Они могут с необходимостью требовать употребления перформативного глагола (например, в ситуациях извинения) или иметь и другие способы выражения. В третьем случае речь идет об имплицитном статусе оценки.

Выделение оценки-ситуации в отдельную категорию обусловлено, на наш взгляд, возможностью концептуального представления типичных ситуаций, ибо «человек как представитель определенного лингвокультурного сообщества опирается на общекультурные сценарии оценочной деятельности и на аксиологические стереотипы, заданные языком, создавая их лично-ориентированную проекцию в языковом сознании для облегчения процесса кодирования и декодирования информации» [2]. Любая ситуация характеризуется некоторой взаимосвязью явлений и может быть описана через совокупность определенных составляющих, или признаков; типичная – через совокупность повторяющихся элементов.

Иными словами, в коммуникативных ситуациях можно выделить типичные признаки, создающие образ данной ситуации. Солидаризуясь с С. В. Лебедевой и О. С. Зубковой, считаем, что образ коммуникативной ситуации, или ее концептуальную представленность в сознании человека, можно определить как «сложный многоуровневый и многоканальный психический феномен, включающий в себя *модальные и амодальные, инвариантные и вариативные характеристики с превалированием в разные моменты времени и у разных субъектов различных составляющих* [курсив мой. – И. С.]» [3], ибо картина мира как «совокупность конструкторов опредмечивающего представления» являет собой, выражаясь словами М. Хайдеггера, «не посильную копию, а то, <...> как само дело *предстало перед нами* <...> как оно *для нас* обстоит [курсив мой. – И. С.]» [4].

Сложность реконструкции прототипической модели той или иной оценочной ситуации как формы проявления аксиологического познания заключается в том, что «оценочный концепт не только логически осмысливается, но и переживается, приближаясь тем самым к так называемой автономной сфере бытия, культуре, развивающейся по своим собственным имманентным законам самоорганизующейся информативной системы» [5].

Под коммуникативной ситуацией вообще мы понимаем конкретную ситуацию вербального общения, которая характеризуется определенной ролью коммуникантов, обуславливающей характер их взаимоотношений, определенной тематикой содержания, заключенного в речевом высказывании, намерением достичь определенной цели и вызванной к жизни определенными мотивами. Названные параметры коммуникативной ситуации в определенной степени соотносятся в терминологии М. Хэллiday и Р. Хазан с полем дискурса (*field of discourse*: само событие, предмет разговора), движением дискурса (*tenor of discourse*: участники ситуации, их роли и взаимоотношения) и формой дискурса (*mode of discourse*: способом передачи содержания разговора) [6].

Оценки-ситуации характеризуются значительным разнообразием, хотя все же поддаются определенной классификации, основа которой заложена в теории речевых актов и, в частности, в теории оценочных речевых актов.

В рамках данной статьи рассмотрим коммуникативные ситуации, оценочность которых выражается перформативной формой глагола. В немецком

языке к таковым относится прежде всего глагол *loben* (jmdn., sein Tun, Verhalten o. Ä. mit anerkennenden Worten (als Ermunterung, Bestätigung) **positiv** beurteilen und damit seiner Freude, Zufriedenheit Ausdruck geben) [7], *tadeln* (in scharfer Weise sein Mißfallen zum Ausdruck bringen) [8], *verurteilen* (über jmdn./etw. eine scharfe Kritik aussprechen) [9]. Особенность использования перформативных глаголов в оценочной функции заключается в том, что они, как правило, не выражают, а называют оценочное отношение говорящего к предмету речи.

В коммуникативных ситуациях рассматриваемого типа особую значимость приобретает цель высказывания как когнитивная область формирования оценки. И в свою очередь как когнитивный контекст она однозначно прочитывается при интерпретации высказывания. Формулирование цели через перформативный глагол, семантика которого содержит оценочный элемент, представляет собой один из способов выражения оценочного отношения к предмету речи.

Как уже было подчеркнуто выше, мы относим эти ситуации к ситуациям с прямой оценкой, поскольку первичной иллокутивной функцией используемых в них высказываний является констатация положительного или отрицательного оценочного отношения к действиям, поступкам, намерениям адресата речи или к иным объектам действительности. Данное оценочное отношение выводится из пропозиционального содержания высказывания. Как правило, коммуникативные ситуации этого типа предполагают рациональную позицию субъекта речи и не связаны с выражением его эмоционального отношения или состояния:

(1) “*Sie betont, dass sie sich jeden Morgen kalt dusche und ihr genaues Gedächtnis lobe*” (Die Entdeckung der Currywurst, S. 119).

Данный текстовый фрагмент представляет собой коммуникативную ситуацию самопохвалы: глагол *loben*, содержащийся в речи говорящего, переданной здесь косвенной формой, обозначает его (говорящего) положительную оценку одного из своих личностных свойств.

Синонимом глагола *loben* является глагол *preisen*, обозначающий не только положительное отношение говорящего к объекту речи, но и его эмоциональное состояние – восторженность: “*preisen – die Vorzüge einer Person oder Sache begeistert hervorheben, rühmen, loben* [курсив мой. – И. С.]” [www.duden.de]:

(2) “<...> *ihr weißes Gelächter im Staub, und wie sie über das Pflaster rutscht, die grüne Jalousie, hinaus zum Meer, das Himbeer-Licht im Staub über der weißen Stadt in der Nacht, die Hitze, die Fahne von Cuba – ich schaukele und singe, nichts weiter, das Schaukeln der leeren Sessel neben mir, das flöhtende Gusseisen, die Wirbel von Blüten. Ich preise das Leben*” (Homo faber, S. 181).

Анализ немецкоязычной художественной литературы позволяет констатировать достаточно редкое, можно сказать, единичное использование перформативных глаголов похвалы в оценочных коммуникативных ситуаци-

ях, что объясняется, на наш взгляд, выполняемой ими функцией обозначения, а не выражения оценочного отношения говорящего.

Специфика коммуникативных ситуаций порицания, неодобрения заключается в невозможности выражения коммуникативного намерения эксплицитным перформативом (*tadeln, missbilligen*) в условиях непосредственной коммуникации. В этих коммуникативных ситуациях возможны лишь модальные и отрицательные модификации перформативных высказываний: *Ich kann es leider nicht billigen*. Если выражения типа *Ich lobe deine Entscheidung (Wahl, Auftreten u. d. g.)* и не являются частотными при выражении одобрительного отношения, то вполне традиционны и не противоречат универсальным правилам коммуникации. Причину отсутствия перформативной формулы в коммуникативных ситуациях порицания и неодобрения нужно искать в семантике самих глаголов, учитывая степень выраженности в них перформативных свойств и наличие или отсутствие семантических компонентов, мешающих их перформативному употреблению. Причина кроется в специфике реализации некоторых иллокутивных сил и необходимости подчинять речевое поведение универсальным правилам коммуникации. Именно последние, прежде всего, мешают употреблению глаголов *tadeln, missbilligen, vorwerfen* в качестве перформативов. Связанные с выражением отрицательной оценки, эти коммуникативные ситуации характеризуются конфронтацией с максимой вежливости и, как следствие, не приемлют «самого прямого» выражения иллокутивного намерения, каким и являются перформативные формулы, наиболее полно и явно выражающие интенциональный смысл высказывания.

Интересен тот факт, что более высокая интенсивность оценки позволяет говорящему нарушить эту максиму. Так, глагол *verurteilen*, предугирующий отрицательную этическую оценку высокой степени (то, что осуждается, оценивается как «очень плохо»), может использоваться как перформативный глагол. Это объясняется также сменой типа взаимодействия – от кооперативного речевого взаимодействия к некооперативному. Этим же объясняется, по-видимому, отсутствие такого рода ситуаций в исследуемых нами художественных текстах, предметом изображения в которых являются, как правило, ситуации повседневного общения между людьми, в то время как их достаточно много в газетно-публицистических текстах, в текстах, представленных на домашних страницах политических и общественных деятелей. На сайте немецкой газеты “Handelsblatt” находим информацию о позиции Барака Обамы по отношению к событиям в Египте:

(3) “*Obama hatte die gewaltsame Räumung durch das ägyptische Militär und die Übergangsregierung verurteilt, bei denen nach jüngsten Angaben mindestens 623 Menschen getötet und tausende verletzt wurden. Wir verurteilen die Gewalt gegen Zivilisten*”, “*hatte er gesagt*”.

Господин Вестервелле заявляет в фейсбуке о своей позиции по поводу террористического нападения на торговый центр следующим образом:

(4) *“Ich verurteile den mutmaßlich terroristischen Angriff auf ein Einkaufszentrum in Nairobi auf das Schärfste. In dieser schweren Stunde fühlen wir uns dem kenianischen Volk tief verbunden.”*

Рольевые позиции говорящего и слушающего можно было бы описать здесь как «учитель» – «ученик» (в обобщенном смысле), то есть через наличие педагогического дискурса, когда говорящий, оценивая действия слушающего или их результаты, сам обладает необходимой компетентностью, то есть «знает как», а слушающий ответствен за объект оценки [10].

Особенностью коммуникативных ситуаций этого типа является и тот факт, что адресат оценки и слушающий могут не совпадать: слушающий может не иметь никакого отношения к объекту оценки. Его присутствие в данного типа коммуникативных ситуациях не обязательно, как и его словесная реакция (в этом случае говорят об интериоризированном характере соответствующего речевого акта).

Рассмотрим далее особенности оценочного смыслообразования в коммуникативных ситуациях с сопутствующей оценкой. К таковым относятся коммуникативные ситуации запрета, разрешения, совета, рекомендации, извинения и т. п. Оценка содержится здесь в форме прагматических пресуппозиций: разрешению, совету, рекомендации предшествует положительная оценка иницируемых/запрашиваемых действий; запрету, извинению – отрицательная:

erlauben – “jmdm. die Zustimmung (zu einem geplanten Tun) geben” [11] и *verbieten* – “für nicht erlaubt, für unzulässig erklären” [12], *empfehlen* – “jmdm. etw. als besonders vorteilhaft nennen, vorschlagen” [13], *sich entschuldigen* – “(für etwas) um Nachsicht, Verständnis, Verzeihung bitten” [14].

В коммуникативных ситуациях разрешения и запрета мы имеем дело, с одной стороны, с дезидеративной оценкой (желанием) адресата речи: разрешать или запрещать уместно лишь то, что адресат речи желает совершить [15], а с другой – с деонтической модальностью: обязательностью или разрешенностью действий адресата с точки зрения адресанта. Языковая реализация коммуникативного намерения с помощью перформативной формулы ограничена ситуацией «окончательного» решения и оправдана в ситуациях разрешения и запрета эмоциональной дистанцированностью субъектов коммуникации. В коммуникативно неосложненных ситуациях преимущественное употребление имеют модальные глаголы:

(5) *“Was schreibst du da?*

Ich schreibe Tagebuch, sagte ich, noch immer zornig.

Ich hoffe, nicht über den Krieg.

Doch!

Was wir hier erleben, ist doch viel interessanter als Krieg.

Ich finde es unerhört, dass ...

Ach, Bärchen, du darfst dich nicht aufregen, es ist so schön hier!” (Hannan, S. 61–62)

Коммуникативные ситуации запрета, если они не содержат перформативный глагол, близки ситуациям совета, о чем свидетельствует возможность трансформации отрицательной структуры предложения с глаголом *dürfen* в положительную с глаголами *sollen, müssen*: *Du darfst dich nicht aufregen – Du sollst dich entspannen, Man darf das Schwimmbad nicht schließen – Man soll/ muss es weiter funktionieren lassen.*

Коммуникативные ситуации совета и рекомендации связаны с ситуацией выбора, который всегда предполагает оценку.

На связь оценки и рекомендации неоднократно указывалось в лингвистической литературе. Так, по мнению Хеара, фактические свойства, обуславливающие предикацию объекта референции как хорошего, служат основой для рекомендации объекта, вследствие чего оценочные слова имеют в языке особую функцию, а именно функцию рекомендации [16]. Отсюда с необходимостью следует вывод, что все оценочные речевые акты предполагают рекомендацию в широком смысле (предписание) как импликацию и результат анализа высказывания с целью выявления намерений говорящего.

В данных коммуникативных ситуациях рекомендация/совет содержится в пропозициональной структуре высказывания и определяет его иллокутивную функцию, оценка эксплицируется как основание предварительного выбора, определяющего рекомендацию, то есть имеет пресуппозициональный характер. То, что рекомендуется или советуется, оценивается говорящим положительно. В «чистом» виде мы имеем дело с перформативами: *Ich empfehle dir dieses Buch; Ich rate dir, mit dem Chef noch mal zu sprechen.* В реальной коммуникации рекомендация и совет часто представлены также неперформативными высказываниями:

(6) “*Mach deine Augen auf, damit du nicht eines Tages vor den Trümmern Deiner Ehe stehst*” (Hannah, S. 113).

И советы и рекомендации часто содержат обоснование необходимости им следовать, которое может быть выражено, например, в форме предостережения (6). Данные коммуникативные ситуации, так же как и предыдущие, характеризуются «педагогическим» дискурсом в силу более высокой компетентности говорящего.

Коммуникативная ситуация извинения также содержит оценку как мотив совершения данного действия, как прагматическую пресуппозициональную установку. Оценке подвергается деятельность говорящего, которая, с его (или общества) точки зрения, могла нанести вред, ущерб адресату и как таковая оценивается отрицательно. Как правило, это действие называется. Особенностью высказываний в коммуникативных ситуациях извинения является обязательное употребление глагола, называющего это действие – *entschuldigen* в форме «чистого» перформатива или в сочетании с модальными глаголами:

(7) “*Ach, Bärchen, entschuldige, ich sollte nicht auf der Suche nach deinem Alter sein*” (Hannah, S. 75).

(8) *“Ich muss mich entschuldigen, sagte sie, ich war nicht freundlich”* (Hannah, S. 60).

Коммуникативная ситуация извинения тесно связана или, можно сказать, накладывается на коммуникативную ситуацию просьбы, поскольку об извинении всегда просят, что иногда эксплицитно выражено в высказывании:

(9) *“Ich räusperte mich und sagte: Ich möchte gerne fortfahren, doch bevor ich es tue, möchte ich dir dein Heft wiedergeben, das ich dir vor mehr als sechzig Jahren stahl, was ich nie zugegeben habe. <...> Hier, sagte ich, hier hast du es, und ich **bitte**, meinen Diebstahl zu entschuldigen”* (Hannah, S. 24).

Безусловно, рассмотренные нами коммуникативные ситуации не исчерпывают всего своеобразия «функциональной» оценочности. Нашей задачей в данном случае было показать и проанализировать особенности оценочного смыслообразования в коммуникативных ситуациях, высказывания в которых не содержат лексических средств выражения оценки, а реализуют ее как функциональную заданность. Главной когнитивной областью, определяющей своеобразие оценочного смысла в проанализированных коммуникативных ситуациях, является цель речевого действия, в котором высказывание характеризуется наличием оценки в пропозиции или пресуппозиции.

Примечания

1. Баранов А. Н. Аксиологические стратегии в структуре языка (паремиология и лексика) // Вопросы языкознания. 1989. № 3. С. 76.

2. Самигуллина А. С., Федорова А. Л. Прямая и косвенная оценка: все дело в эмоциональности // Вестник Оренбургского государственного университета. 2004. № 12. С. 5.

3. Лебедева С. В., Зубкова О. С. Метафора как лингвосемиотическая модель: Семиогенез и интеракционные возможности // Вопросы когнитивной лингвистики. 2011. № 3. С. 117.

4. Хайдеггер М. Время картины мира. URL: <http://philosophy.ru/library/heideg/time-pictword.html> (дата обращения: 08. 12.2013)

5. Самигуллина А. С., Федорова А. Л. Указ. соч. С. 5.

6. Halliday M. A. K., Hasan R. Language, context, and text. Oxford University Press, Oxford, UK, 1989. P. 12.

7. Ibid. P. 421.

8. Ibid. P. 628.

9. Ibid. P. 721.

10. Zillig W. Bewerten Sprechakttypen der bewertenden Rede. (Linguistische Arbeiten; 115). Tübingen, 1982. S. 180–184.

11. Duden Bedeutungswörterbuch. 2., völlig bearb. u. erweitert. Auflage Herausgegeben von W. Müller. Mannheim; Leipzig; Wien; Zürich: Dudenverlag. 1985. S. 233.

12. Halliday M. A. K., Hasan R. Op. cit. P. 696.

13. Ibid. P. 217.

14. Ibid. P. 224.

15. Воркачев С. Г. К семантическому представлению дезидеративной оценки в естественном языке // Вопросы языкознания. 1990. № 4. С. 90.

16. Hare R. M. The Language of Morals (Orig. 1952). Oxford, 1972. P. 123.

Источники

1. Frisch M. Homo faber. Frankfurt a. Main: Suhrkamp Verlag, 1977. 203 S.
2. Mueller-Stahl A. Hannah. 2. Auflage. Berlin: Taschentuchverlag GmbH, 2006. 134 S.
3. Timm U. Die Entdeckung der Currywurst. 16. Auflage. München: Deutscher Taschenbuchverlag, 2011. 187 S.
4. Handelsblatt. URL: <http://www.handelsblatt.com/politik/international/mehr-als-600-tote-bei-unruhen-wir-verurteilen-die-gewalt-gegen-zivilisten/8646206-2.html>
5. URL: <https://www.facebook.com/westerwelle/posts/10151700556682620>

В. И. Томашпольский

Уральский федеральный университет (г. Екатеринбург)

Концепция романского праязыка в современном романском языкознании

Романский праязык формируется на пересечении языков и цивилизаций древнего мира. Концепция романского праязыка складывается в конце XIX в. (В. Мейер-Любке) и получает развитие во второй половине XX в. Она находит практическое применение в XX–XXI веках в реконструкции фонологии, морфосинтаксиса (Р. де Дардель, Р. А. Холл) и в проекте нового «Романского этимологического словаря» (Е. Бюши, В. Швейкарт, с 2008 г. по настоящее время).

Ключевые слова: романский праязык, латино-романская речь, глобальная латынь, реконструкция, романский этимологический словарь.

1. Концепция романского праязыка. Праязыком (калька с нем. *Ursprache*) называют древний язык, из которого возникли языки, относящиеся к данной макросемье, или семье языков. Праязык обычно реконструируется с помощью сравнительно-исторического метода на основании засвидетельствованных родственных языков. С развитием сравнительно-исторического языкознания сложилась идея о том, что сходство родственных языков, совпадения в словаре и грамматике можно объяснить тем, что они восходят к общему предку. История развития компаративистики показывает, что сравнительная реконструкция позволяет восстановить слова праязыка, его формы и грамматический строй в целом [1].

Романскими языками называют группу родственных языков, сформировавшихся на базе романского праязыка (общероманского, протороманского, прароманского), которые в свою очередь входят в языковую семью индоевропейских языков. Романский праязык, как любой язык, имеет свою историю, которую по результатам реконструкции можно разделить на три периода: (а) дороманский, (б) общероманский, (в) региональный романский.

2. Дороманский период. Этот период условно относят к VIII–III вв. до н. э. Его хронологические границы определяются с учетом исторических событий, а также на основании лингвистических признаков. Дороманский

период характеризуется несколькими важными для романского языкознания событиями: (а) становление Римского государства; (б) формирование архаической латыни; (в) появление первых эпиграфических свидетельств.

Становление Рима хронологически ограничено историческими вехами: основание Рима, расширение владений, завоевание и подчинение территорий в области Лациум, а также в южной Италии, присоединение Сицилии (264–241 гг.), Сардинии и Корсики (238 г.). С этого времени начинается романизация, т. е. распространение языка, обычаев и культуры Рима.

С лингвистической точки зрения этот период связан с архаической (долитературной, дороманской) латынью. С VII в. до н. э. латинский язык становится не только устным, но и письменным, так как появляются первые эпиграфические документы. К первым свидетельствам начала латинской письменной традиции относятся *Серебряный кубок из Пренесте* (конец VII в.), *Пренестинская фибула* (конец VII в.) и *Черный камень* (VI в.) [2].

3. Общероманский период. Этот этап эволюции романского праязыка языка, ограниченный III в. до н. э. – III в. н. э., характеризуется как период (а) крупных завоеваний и территориального роста Римского государства; (б) романизации завоеванных территорий; (в) формирования и развития относительно единого романского праязыка.

Общероманский период тесно связан с завоеванием огромных территорий в ближнем и дальнем Средиземноморье. Рим завоевывает: Северную Италию (с 222 г. до н. э.), Иберию (с конца III в. до 183 г. до н. э.), Грецию (146 г. до н. э.), Южную Галлию (125–118 гг. до н. э.), Северную Африку (111–105 гг. до н. э.), Малую Азию (63 г. до н. э.), Далмацию (59 г. до н. э.), всю Галлию, (58–51 гг. до н. э.), Британию (55–54, 45–43 гг. до н. э.), Норик, Рецию (15 г. до н. э.), балканские области Панонию (35–95 гг.) и Дакию (100–107 гг.). В III в. н. э. общероманский период заканчивается первой территориальной утратой — выводом войск из Дакии при императоре Траяне (271 г.).

Для общероманского периода характерна романизация завоеванных территорий, т. е., с исторической точки зрения, культурная ассимиляция римлянами завоеванных территорий. С лингвистических позиций ученые отмечают распространение на завоеванных территориях латино-романской речи, или так называемой «глобальной латыни» [3], как правило, вытеснявшей местные говоры.

Регионы Италии, Сицилии, Сардинии, Корсики, Иберии, Галлии, Реции, Дакии после их завоевания в разное время и в разной степени подвергаются культурной и лингвистической романизации. На этих территориях распространяется латино-романская речь, т. е. (а) латинский язык в его письменной форме и (б) романский праязык как устная форма общения.

Латынь проникает на завоеванные территории в ее письменной форме. Она экспортируется в провинции, где используется как язык администрации, а также язык школы и литературы. В III в. до н. э. появляются первые литературные тексты (Плавт, Энний, Теренций и другие авторы). Письменный,

не без влияния греческого на письменную форму речи, расходится с устным. К I в. до н. э. в сочинениях Цицерона, Цезаря, Вергилия, Горация, Овидия и других авторов он принимает форму литературного, а затем стандартизированного и нормированного языка. Позднее эта разновидность речи получает название «классической латыни». Она полно засвидетельствована в текстах.

В то же время в повседневном общении складывается, употребляется и развивается другая форма романской речи, которая, будучи родственной письменной латыни, для которой характерно преобладание синтетического строя, отличается от нее аналитическими тенденциями. Именно эта разновидность лежит в основе романских языков, поэтому ее называют общим источником романских языков (языком-источником, языком-предком, праязыком). С точки зрения латиниста, эту разновидность речи в традициях европейского Возрождения называют «вульгарной/народной латынью» [4]. В рамках сравнительно-исторической романистики XIX–XXI вв. она рассматривается как романский праязык.

Исследования показывают, что романский праязык образуется в результате: (а) нескольких волн территориальных завоеваний; (б) усвоения латинского языка разноязыкими племенами; (в) языковых контактов латино-романской речи с местными языками. Процесс формирования и направление развития романского праязыка определяются двумя факторами, среди которых: (а) происхождение романского праязыка из италийской ветви индоевропейских языков; (б) языковые контакты с италийскими и неиталийскими языками Апеннинского полуострова, а также ближнего и дальнего Средиземноморья.

Первый фактор хорошо известен романистам. Другим фактором, влияющим на формирование и эволюцию романского праязыка, были контакты вначале (до III в. до н. э.) латинского языка, а затем (после III в. до н. э.) также и романского праязыка с италийскими и неиталийскими языками. Языковые контакты относятся к следующим ареалам: (а) Апеннинский полуостров и близлежащие острова (Сицилия, Сардиния, Корсика); (б) Пиренейский полуостров; (в) Галлия и Британия; (г) Реция и Норик; (д) Балканский полуостров; (е) Северная Африка и Малая Азия [5].

С III в. до н. э. в Риме увеличивается число чужеземцев (рабов, торговцев и др.). Носителей различных языков становится в несколько раз больше, чем латиноговорящего населения. По мнению некоторых ученых, романский праязык формируется в результате процессов, напоминающих пиджинизацию и креолизацию (таково, например, мнение Р. А. Холла; см. прим. 5). Для межэтнического общения складывается особая форма речи, так называемый «язык-койнэ», т. е. общий романский язык. В период последующих завоеваний этот ранний романский праязык экспортируется в провинции, где он усваивается разноязыким местным населением по-разному. Латинский литературный язык также вывозится в провинции, но он используется как официальная форма речи государства, школы, литературы, при этом письменный язык взаимодействует с устным романским праязыком.

4. Региональный романский период. Датированный IV–VIII вв. н. э., этот этап связан с определенными историческими событиями. Он характеризуется как период: (а) падения Римской империи; (б) образования региональных вариантов романского праязыка (с IV–V вв.). Германские нашествия приводят к ослаблению и распаду Римского государства (410, 476 гг.). Римская империя подвергается набегам германских (III–V вв.), славянских (VI–VII вв.), арабских (VIII в.), мадьярских (IX–X вв.) племен. На ее территориях возникают средневековые государства.

Экономические, политические, культурные связи между отдельными ареалами, регионами и областями ослабевают и разрываются. Романисты отмечают изоляцию отдельных территорий: Сардинии (с I–II вв. н. э.), Дакии (с конца III в.), Северной Галлии (с начала V в.), галлоитальянских областей (с конца VI – начала VII в.) и др. [6].

В различных условиях изоляции провинций романский праязык развивается по-разному. С III–V вв. относительное языковое единообразие утрачивается. Варварские нашествия и падение Империи способствуют образованию ареальных или региональных вариантов (диалектов) романского праязыка, среди которых основными можно считать: иберороманский, галлороманский, ретороманский, италороманский, балканороманский, сардороманский варианты [7].

С IX в. появляются первые связные тексты на романских языках. До этого времени на обширных территориях старой Романии в письменной форме использовали только латинский язык. Появление текстов на романских языках (первых памятников) принято считать доказательством: (а) формирования соответствующих романских языков в результате дальнейшей диалектализации региональных вариантов праязыка; (б) осознания самостоятельного, независимого существования романских языков.

5. Итоги. В начале XXI в. концепция романского праязыка может быть кратко сформулирована следующим образом. Романский праязык, источник романских языков, входит в состав латино-романской речи («глобальной латыни»). Его описание и изучение строится на основе романских свидетельств. По итогам сравнительно-исторической реконструкции он имеет свою историю, которая берет начало в архаической латыни, однако преемственность не линейна, поскольку она обусловлена не только индоевропейским и итальянским родством, но также активными и многосторонними языковыми контактами в эпоху завоеваний.

С точки зрения перспектив, романистам предстоит теоретическое осмысление места романского праязыка в так называемой «глобальной латыни», а также реконструкция его истоков (архаическая латынь, итальянская ветвь индоевропейского праязыка, языковые контакты). С прикладных позиций, необходимо уточнение закономерностей эволюции протороманской фонологии, детальное изучение морфосинтаксического строя и развитие лексико-семантических исследований в рамках глобального проекта нового «романского этимологического словаря» (DÉRom; см. прим. 3).

Примечания

1. О концепции праязыка в сравнительно-историческом языкознании см.: Мейе А. Введение в изучение индоевропейских языков. М., 1938; Савченко А. Н. Сравнительная грамматика индоевропейских языков. М., 1974; Семереньи О. Введение в сравнительное языкознание. М., 1980; Томашпольский В. И. Романский праязык. Екатеринбург, 2012.

2. О древнейших латинских надписях подробнее см.: Томашпольский В. И. Романское языкознание. Екатеринбург, 2013. С. 259–260.

3. Термин «глобальная латынь» ввел Робер де Дардель (“latin global” – Dardel R. de. Le traitement du latin global: séparation et intégration des méthodes // Romanisches Jahrbuch. 54. 2003. S. 57–76; Dardel R. de. Une approche du préprotoroman // Cahiers Ferdinand de Saussure. 59. 2006. P. 21–40.). Этот термин применяется в этимологических исследованиях международной группы романистов, работающих в рамках проекта нового «Романского этимологического словаря» (DÉRom. Dictionnaire Étymologique Roman / Buchi É., Schweickard W. (dir.). Nancy: ATILF, 2008–2014. URL: <http://www.atilf.fr/DERom>).

4. Точка зрения латинистов представлена, например, в публикациях: Väänänen V. Introduction au latin vulgaire. P., 1981; Väänänen V. Prérroman – protoroman – latin vulgaire // Neuphilologische Mitteilungen. 1984. Bd. 85. H. 1.

5. Проблема формирования романского праязыка / протороманского рассматривается в: Hall R. A. Jr. External history of the Romance languages. N. Y., 1977; Томашпольский В. И. Романское языкознание. Екатеринбург, 2013. С. 198–238; а также в упомянутых публикациях Р. де Дарделя, см. прим. 3.

6. Подробное обсуждение вопросов изоляции территорий с указанием литературы см. на сайте DÉRom (URL: <http://www.atilf.fr/DERom>).

7. Полный перечень вариантов романского праязыка, а также романских языков и диалектов представлен в справочном издании: Томашпольский В. И. Романские языки и диалекты. Екатеринбург, 2010.

Е. К. Черничкина

Волгоградский государственный социально-педагогический университет (г. Волгоград)

Социально-культурный аспект билингвизма

В статье рассматривается двуязычие с позиции его аксиологической значимости для развития личности билингва, его аккультурации и социализации. Уточняется понятие билингвизма и переключаемого кода.

Ключевые слова: билингвизм, переключение кода, аккультурация, культурная идентичность.

Билингвизм как социально-культурный феномен характеризуется масштабностью проявления и, как следствие этого, постоянно растущим междисциплинарным интересом исследователей к его до конца не раскрытому потенциалу, описанию механизмов и факторов реализации. Билингвизм, как с уверенностью можно констатировать, стал социально-культурной реалией двадцать первого века. Это объясняется как современными социальными процессами глобализации, миграции, формирования

ем объединяющей информационной среды, так и сугубо личностными, культуро ориентированными мотивами языковой личности. В связи с этим справедливым становится общее признание необходимости владения иностранными языками, позиционируемое как показатель культурного, образовательного уровня человека и необходимый компонент его профессиональной компетенции. Это позволяет рассматривать билингвизм в качестве универсальной общечеловеческой ценности [1], акцентируя внимание на аксиологической значимости лингвистического, по сути, феномена.

Ученые, представляющие различные научные парадигмы: лингвистику, социологию, культурологию, психологию и др., – единодушны в признании позитивного потенциала, который заключен в билингвизме для развития личности, а также в отношении социума как коммуникативной среды личностной самореализации. Отмечается не только создаваемая и реализуемая возможность совершенствования межкультурных контактов и взаимопонимания, что способствует укреплению экономических и политических отношений между странами, но и формирование коммуникативной гибкости, толерантности, расширение когнитивных и эмоционально-психологических возможностей билингва на уровне межличностного общения, что обеспечивает его успешную социализацию [2].

Признавая значимость и распространенность билингвизма как социально-культурного явления, следует подчеркнуть существующие разночтения самого термина. Наполняемость данного понятия варьируется от его узкого понимания, признающего свободное владение двумя языковыми кодами, до максимально широкого представления о нем как о любом возможном переключении языковых кодов при условии достижения коммуникативной цели [3]. Так, по мнению Э. Хаугена, критерием билингвизма выступает способность продуцировать осмысленные тексты [4]. Согласно А. Е. Карлинскому, «билингв – это человек, принадлежащий к двум языковым общностям, причём степень вхождения в каждую из них может быть различной» [5]. Однако языковые общности могут не быть маркированы территориально. Так, в границах одной страны могут сосуществовать два и более лингвокультурных этноса. Языковые общности могут иметь и временные границы. Так, в Великобритании регулярно переиздаются собрания сочинений В. Шекспира, однако, при несомненной оригинальности изданий, все они отличаются определенной адаптацией языка Шекспира к соответствующему современным реалиям языковому коду. В связи с этим неясно, является ли человек, владеющий английским языком шекспировских времен, билингом? Вопрос возникает и в отношении англичан, говорящих свободно не только на британском английском, но и на американском английском. Будут ли они считаться билингвами, при том что и в данном случае имеет место переключение кода?

В связи с этим также возникает вопрос, является ли переключаемый код только языковым. Коммуниканты могут владеть одним языковым кодом, но не понимать друг друга. И причина этого находится вне языка, имеет со-

циально-культурный характер. Выразим эту мысль иначе: кодовые различия могут быть связаны с этнической, социальной, профессиональной принадлежностью, будучи соответственно детерминированы фактором культуры. Юджин Найда справедливо утверждал, что «различия в сопоставляемых культурах вызывают гораздо больше затруднений при переводе, чем различия в языковых структурах» [6]. Любой язык «обслуживает» определенную культуру, и, как известно, «усвоение чужого языка идёт параллельно с общением к иной культуре» [7]. Доминантность культурного компонента в коммуникативном коде очевидна, убедительное обоснование чему встречаем в исследованиях В. В. Красных, которая понимает данный код как «сетку», которую «культура “набрасывает” на окружающий мир, членит, категоризирует, структурирует и оценивает его» [8].

Говоря о переключении кода как базовом показателе билингвизма, в своей работе мы отдаем предпочтение термину «лингвокультурный код», не желая быть столь категоричными в разделении языкового и культурного кодов и подчеркивая тем самым тесную взаимосвязь и одинаковую значимость языка и культуры для успешного общения людей. Именно код дает возможность эффективного, правомочного вхождения индивида в конкретный инфонный социум, успешной аккультурации и социализации в нем [9].

От того, насколько человек адекватно владеет кодом, определяется, будет ли он принят в коммуникативное сообщество или произойдет его отторжение. Будем исходить из того, что переключение кода, *code switching*, – это сознательно регулируемый процесс перехода с языка на язык, с одной лингвокультуры на другую, который должен отвечать определенным требованиям. Культурный контекст является определяющим фактором коммуникации, поскольку именно культура, согласно Ю. Лотману, является генератором кодов вербальных и невербальных (язык музыки, искусство, жесты и т. д.) и детерминирует коммуникативный процесс [10]. Аксиоматично также, что коммуникативные категории, коммуникативное поведение, коммуникативные составляющие являются таковыми, какими они должны быть согласно культуре данного этноса, будучи детерминированными нормами и традициями этой культуры. Личность как агент коммуникации и культуры является фокусом в рассмотрении и коммуникации как феномена, и культуры (для кого, благодаря кому культура создается и транслируется), выступая, таким образом, связующим звеном между ними. С позиции развиваемой нами концепции правомерно, на наш взгляд, вести речь в данном контексте о лингвокультурной коммуникативной личности билингва, акцентируя тем самым эту интегративную взаимосвязь коммуникации, культуры, языка, проецируемую на личность говорящего и эксплицируемую в ней. При этом лингвокультурная коммуникативная личность выступает в двух ипостасях: коммуникативная личность как транслятор культуры и культурная личность как «сколок» культуры, как носитель и создатель/творец культуры.

Рассматривая, социальный аспект билингвизма, хотелось бы привести слова Л. В. Щербы: «...и можно, мне кажется, лишь завидовать тем народам,

которые силою вещей осуждены на двуязычие. Другим народам его приходится создавать искусственно, обучая своих школьников иностранным языкам» [11]. Двуязычие и многоязычие являются признанным фактом реальности нашего времени для многих стран. Так, согласно переписи 2002 г., в Российской Федерации население владеет более чем 150 языками. На русском языке говорит 98,2%, на 38 языках говорит 23%, на 114 языках говорит только 1% населения [12]. Данный фактор характеризует многообразие и богатство культурного уровня развития государства. Однако отношение общества к проблеме двуязычия на территории своего государства не всегда однозначно. Согласно «Конвенции о защите национальных меньшинств», принятой в Страсбурге в 1994 г., общество должно не только уважать этническую, культурную, языковую и религиозную идентичность каждого представителя национального меньшинства, но и создавать соответствующие условия, позволяющие ему выражать, сохранять и развивать ее. Несмотря на то что не существует общепризнанного определения понятия «национальные меньшинства», данный тезис сфокусирован на признании билингвизма и на праве выбора основного используемого в рамках социума лингвокультурного кода общения. Создание климата терпимости и диалога необходимо для превращения культурного разнообразия в источник и фактор, не разделяющий, а обогащающий каждое сообщество.

В последнее время мы, к сожалению, наблюдаем, на примере социально-политической жизни в Украине, как языковая дискриминация может вызвать политический конфликт, привести к социальному кризису. Родной язык, родная лингвокультура выступают маркером национальной идентичности, позиционируя себя как мощный стимул борьбы за ее сохранение. Только через интеграцию культур возможно формирование и развитие бикультурной или поликультурной личности. При этом интеграцию мы понимаем не как поглощение одной культуры другой, а как взаимное движение двух культур навстречу друг другу, что представляется взаимно выгодным процессом развития двуязычия в рамках одной страны, признавая за обеими культурно-языковыми общностями право сохранять свою социально-этническую идентичность и уважать уникальную специфичность другой культуры.

Примечания

1. Ковалева С. С. Билингвизм как социально-коммуникативный процесс: автореф. дис. ... канд. социол. наук. М., 2004. 26 с.

2. Истомина О. Б. Билингвизм: социальная типология языковых контактов // Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение. Вопросы теории и практики. Тамбов: Грамота, 2012. № 1(15): в 2 ч. Ч. I. С. 70–74.

3. Доценко Т. И., Лещенко Ю. Е., Остапенко Т. С. Кодовые переключения как межъязыковые взаимодействия в ситуации комбинированного билингвизма (на фоне становления профессиональной лингвистической компетенции) // Вопросы психолингвистики. 2013. № 2(18). С. 79.

4. Haugen E. Bilingualism in the Americas // A Bibliography and Research Guide. University of Alabama Press, 1968. 159 p.

5. Карлинский А. Е. Основы теории взаимодействия языков. Алма-Ата: Гылым, 1990. С. 45–58.
6. Найда Юджин. К науке переводить. Принципы соответствий // Вопросы теории перевода в зарубежной лингвистике: сб. ст. М.: Междунар. отношения, 1978. С. 121.
7. Карлинский А. Е. Указ. соч.
8. Красных В. В. «Свой» среди «чужих»: миф или реальность? М.: ИТДГК «Гнозис», 2003. С. 297.
9. Черничкина Е. К. Концепция искусственного билингвизма в теории языка: монография. Волгоград: Перемена, 2007. 220 с.
10. Лотман Ю. М. Проблема «обучения культуре» как ее типологическая характеристика // Труды по знаковым системам: уч. зап. Тарт. гос. ун-та. Тарту, 1971. Вып. 284. С. 167–176.
11. Щерба Л. В. Языковая система и речевая деятельность. Л., 1974. 380 с.
12. Итоги всероссийской переписи населения 2002 года: в 14 т. М.: ИИЦ «Статистика России», 2004. Т. 4. Национальный состав и владение языками, гражданство.

S. A. Chugunova
Bryansk State University (Bryansk)

Conceptualization of time: metaphor, or metonymy, or what?

This article advocates the idea that time is no more abstract than space or motion in space. Perception as grounds for the notion of space is itself temporal in its root. So, time and space are the two sides of the same coin that is the human body form and activity.

Keywords: temporal concepts, cognitive model, conceptual metaphor/metonymy, loco(motion).

The embodied cognition approach argues that cognition is rooted not only in the moving eye experience, but also in the moving body experience. Yet, most models of mind and perception tend to consider movement to be in the service of perception or as something trivial, or they totally ignore the tactile-kinesthetic body, reducing mind and perception to the brain and mental life, despite the fact that any infant's life begins with movement and movements. It moves its limbs, it turns its head and eyes, it vocalizes, it swallows, munches, yawns, etc. So, the first world to explore for the baby is the world of the body, and the first consciousness is the tactile-kinesthetic consciousness [1]. Gaining control over the body in performing various activities enables the infant to simultaneously learn certain categories – the body teaches the brain [2]. Such categories as Space, Time and Motion are developed together only through motion. Time is the notion of relativity of position in the series of states of consciousness. Yet, without motion, subjective or objective, no changes of consciousness could ever have been generated. It was brought out clearly by H. Spencer how the idea of Time is evolved in the infant's mind through a series of successive impressions of touch [3]. Our idea of Time

also results in what we feel about movement, about different qualities of movement: quick or slow, energetic or slack, sustained or faltering, rushed, sudden, resolute, erratic, meandering, and so on [4].

It all provides basis for temporal metaphors in terms of space and motion that are a linguistic universal: *cf.* **Russian:** *за короткое время / через два часа / каникулы пролетели незаметно*; **English:** *in the evening / time flies / the moment has arrived*; **German:** *eine Woche lang / in einem Moment / die Zeit fliegt / für alte Menschen vergeht die Zeit scheinbar schneller*; **French:** *le temps file / le temps passe vite / l'espace d'un matin / d'ici en huit / à deux heures*; **Latin:** *ante diluvium*; **Italian:** *Partiremo per Pavia tra dieci mesi*; **Dutch:** *over twee uur*; **Estonian:** *aeg lendab / aeg möödub*; **Buryat:** *эхи захазуй / углоо удэрынь болобо / урданай саг / хойто жэлдэ*; **Chindali:** *liingá yaakwáana náyini*; **Lezghian:** *q'we wacra-laj*; **Turkish:** *Zaman akıp gitti / Zaman çok hızlı akıyor / Gelecek elimden kaçiverdi*; **Ket:** *kin'a bañdiña / en' / qoqas'ey*; **Mandarin:** *shengdanjie kuai dao le / jiang-lai / wei-lai / lai-ri* [5].

The Conceptual Metaphor Theory proposes that we can think and speak about time that is not perceived by any sense organ, due to metaphor – a cognitive mechanism that link concepts from different domains and therefore allows humans to understand abstract ideas [6]. From this point of view, dating back to New Time philosophy, time is an intellectual construct, an abstraction, a secondary concept based on primary spatial concepts that are the result of perception of motion. There are two main temporal metaphors or cognitive models within the Conceptual Metaphor framework: 1) TIME PASSING IS MOTION OF A SUBJECT (*I'll be there in a minute*); 2) TIME PASSING IS MOTION OF AN OBJECT (*The time for action has arrived*).

Conversely, the phenomenological approach to temporal cognition and conceptualization of time posits that temporality is as basic and fundamental experience as sense perception, subjective and phenomenological in nature. Moreover, perception may be fundamentally temporal in nature. A large literature gives rise to the view that humans directly perceive and experience duration and simultaneity, both of which must contribute to the concept of time. These experiences can be closely related to physiological processes such as the periodic rhythms in the visual cortex that ultimately ground event perception. Thus, mounting evidence from cognitive neuroscience raises grave doubts that the concept of time is derived from event perception and that cognitively temporal experience is less basic than sense-perceptory experience [7].

While the Conceptual Metaphor framework views time as the result of conceptual projection as temporal concepts appear to be structured in terms of concepts derived from the domain of space and motion, the phenomenological approach assumes that there is a fundamental distinction in the nature of concepts – those of subjective origin as opposed to concepts of sensorimotor origin. According to [8], our relative inability to verbalise what we feel may be a function of how the various cognitive processing centres responsible for experience from different modalities are connected. Thus, our ability to verbalise visual-spatial information,

may be due to its format being directly linked to the conceptual format. On the contrary, our relative inability to articulate internal states, or subjective/body information, is determined by its being only indirectly linked to the conceptual format. Time *is* an inner state and a *response concept*, and we have to make use of concepts of space and motion, or *imagery concepts*, while thinking and speaking about time [9].

We suppose that the phenomenological approach may be considered as to some extent close to the Conceptual Metonymy framework pioneered by A. Barcelona. The latter states that metonymy is a conceptual prerequisite for metaphor. From the Conceptual Metaphor viewpoint metaphor is a mapping from the source domain onto the target domain representing two different domains. As for metonymy, it is a conceptual projection within the same domain or conceptual structure [10]. In his further works A. Barcelona replaces the term “domain” with the term “frame”: source and target are in the same frame and they are linked by a pragmatic function, so that the target is mentally activated. Frame is equivalent to Lakoff’s Idealized Cognitive Model (ICM) [11].

From the Conceptual Metaphor viewpoint “space → time metaphor” is a mapping or conceptual projection from space as the source domain to time as the target domain representing two different domains. But cognitive domains often have fuzzy boundaries so that it is not always easy to know if the source and the target are or not in the same superordinate domain [12]. Thus, from the Conceptual Metonymy framework it might be assumed that time and sense perception are in the same frame of the human body, and that is crucial, of the moving human body, given that perception may be fundamentally temporal in nature and that this spatio-temporal mechanism is the result of the specific human body activity. It should also be taken into consideration that distinction between concrete (imagery) and abstract concepts is in many ways conventional, a simplification, because in everyday talk even the most abstract concepts tend to be couched in concrete metaphors [13]. The question is not about concrete or abstract concepts; the question is about conceptual complexity, that’s how complex such representations could be and what different aspects of human experience they involve.

References

1. Sheets-Johnstone M. The primacy of movement. Amsterdam; Philadelphia: John Benjamins Pub. Co., 2011 (1st ed. 1999). 574 p.
2. Thelen E. Time-scale dynamics in the development of an embodied cognition // R. Port, T. van Gelder (ed.). Mind in motion. Cambridge, MA: MIT Press, 1995. P. 69–100.
3. Spencer H. The principles of psychology. Ch. XIV–XV. L.: Longman, Brown, Green and Longmans, 1855. 620 p. URL: http://oll.libertyfund.org/?option=com_staticxt&staticfile=show.php%3Ftitle=1394
4. Sheets-Johnstone M. Op. cit.
5. The examples are taken from: Андреева О. А. Метафорические модели времени в кетском языке // Вестник Томского государственного педагогического университета. Сер. «Гуманитарные науки». 2006. Вып. 4 (55). С. 181–185; Бардамова Е. А. Время в бурятской языковой картине мира // Проблемы концептуализации действительности и моделирования языковой картины мира: сб. науч. тр. Архангельск: Помор. гос. ун-т, 2007. Вып. 3.

С. 113–119; Гак В. Г. Пространство времени // Логический анализ языка. Язык и время / под ред. Н. Д. Арутюновой, Т. Е. Янко. М.: Изд-во «Индрик», 1997. С. 123–130; РЭС – Русско-эстонский словарь. URL: <http://poliglos.info/dict/dfind.php> (дата обращения: 07.11.2008); АБВУ Lingvo – Электронные словари АБВУ Lingvo. URL: <http://www.lingvo.ru/> (дата обращения: 07.11.2008); Ahrens K., Huang Chu-Ren. Time passing is motion // *Language and Linguistics*. 2002. Vol. 3. № 3. P. 491–519; Botne R. Cognitive schemas and motion verbs: Coming and going in Chindali (Eastern Bantu) // *Cognitive Linguistics*. 2005. Vol. 16. № 1. P. 43–80; Haspelmath M. From space to time: Temporal adverbials in the world's languages. München; Newcastle: LINCOM EUROPA, 1997. 188 p.; Radden G. The metaphor “Time as Space” across languages // N. Baumgarten, C. Böttger, M. Motz & J. Probst, (eds.), *Übersetzen, Interkulturelle Kommunikation, Spracherwerb und Sprachvermittlung – das Leben mit mehreren Sprachen. – Festschrift für Juliane House zum 60. Geburtstag, Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* [Online]. Mei, 2003. Jahrgang 8. № 2/3. S. 226–239; Özçalışkan Ş. Metaphor meets typology: Ways of moving metaphorically in English and Turkish // *Cognitive Linguistics*. 2005. Vol. 16. № 1. P. 207–246.

6. Lakoff G., Johnson M. *Metaphors we live by*. Chicago: University of Chicago Press, 2003 (1st ed. 1980). 276 p.

7. Evans V. *The structure of time: Language, meaning, and temporal cognition*. Amsterdam; Philadelphia: John Benjamins Pub. Co., 2004. 286 p.

8. Jackendoff R. *Languages of the mind*. Cambridge, MA: MIT Press, 1992. 200 p.

9. Evans V. *Op. cit.*

10. Barcelona A. *Metaphor and Metonymy at the Crossroads: A Cognitive Perspective*. Walter de Gruyter, 2003. 356 p.

11. Barcelona A. *Metonymy in, under and above the Lexicon* // M. Moyer, E. Pladevall and S. Tuban (Eds.), *At a Time of Crisis: English and American Studies in Spain*. Universitat Autònoma de Barcelona/AEDEAN, 2012. P. 254.

12. Barcelona A. *Clarifying and applying the notions of metaphor and metonymy within cognitive linguistics: An update* // R. Dirven & R. Pörings (Eds.), *Metaphor and metonymy in comparison and contrast*. Berlin: Mouton de Gruyter, 2002. P. 232.

13. See: Lakoff G., Johnson M. *Op. cit.*

ЛИНГВОДИДАКТИКА. МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ ЯЗЫКОВ

Л. П. Загорная, Т. В. Сухарева
Нижегородский государственный лингвистический университет
им. Н. А. Добролюбова (г. Нижний Новгород)

Дифференцированный подход к отбору и формированию компетенций при профессионально-направленном обучении иностранному языку бакалавров в зависимости от избранного направления

В статье рассматривается проблема интеграции ключевых (универсальных) и профессиональных (предметно-специализированных) компетенций для реализации на практике компетентного подхода в профессионально-направленном обучении иностранному языку студентов-бакалавров направлений «Педагогическое образование», «Реклама и связи с общественностью» и «Лингвистика».

Ключевые слова: компетентный подход, обучение иностранному языку в специализированном вузе, принципы интеграции компетенций.

Как известно, цели образования определяются социальным заказом общества. Иностранный язык, как один из предметов гуманитарного цикла, является средством усвоения обучаемыми основных типов и видов культуры общества и средством подготовки будущих бакалавров к эффективной профессиональной деятельности на основе интеграции основных педагогических функций – образования, обучения и воспитания.

Главной целью изучения иностранного языка в лингвистическом университете является интегративное использование его коммуникативных и познавательных возможностей в процессе формирования (на младшем этапе – 1-й и 2-й курсы) и совершенствования (на старшем этапе – 3-й и 4-й курсы) информационной («знаю»), прагматической («умею») и мотивационной («хочу») подсистем социально-ориентированной личности будущего зрелого гражданина, широко эрудированного интеллигента и квалифицированного специалиста в одной из 8 сфер общественной жизни [1].

Преподавание иностранного языка должно строиться таким образом, чтобы он изначально воспринимался обучаемым не только как цель приобретения нового кода для общения с носителями иноязычного сознания и иноязычной культуры в условиях нарастающей глобализации, но и как средство повышения мировоззренческого, общекультурного и профессионально-

го уровнем овладения родами деятельности, а также как средство социализации личности в условиях образовательного учреждения и далее в процессе жизни (самообразование, самообучение и самовоспитание).

В связи с изменением целеполагания в системе образования меняется и стратегия и тактика достижения поставленных целей. Цели соотношены не только с приобретением студентами определенных знаний, умений и навыков, необходимых им в дальнейшей профессиональной деятельности, но и с формированием у них в процессе обучения компетенций, готовности человека к мобилизации знаний, умений и внешних ресурсов для эффективной деятельности в конкретной жизненной ситуации и компетентности, способности к деятельности в определенной личностно-значимой ситуации [2].

Изменение целевых установок требует изменения способов и технологий отбора учебного материала и организации процесса обучения, которые должны быть адекватными потребностям, способностям и возможностям личности и общества, личностного и профессионального развития человека. Студент из объекта обучения превращается в субъект, и вместо традиционных форм используются формы активного обучения: проектная деятельность, работа в команде, деловые игры, самостоятельная и исследовательская работа и т. д.

Наиболее популярная классификация компетенций, которые необходимо развивать, принадлежит А. В. Хуторскому и состоит из трех уровней: ключевые, общепредметные и предметные [3].

Министерство образования и науки РФ предлагает взять за основу бинарную классификацию. Компетенции, необходимые специалисту, можно разделить на две основные группы: общие (универсальные, ключевые, «над-профессиональные») и профессиональные (предметно-специализированные). Среди общих компетенций предлагается выделять: социально-личностные, гуманитарные и коммуникативные, подразумевающие общую культуру, приверженность этическим ценностям, терпимость, способность к конструктивной критике и самокритике, умение работать в коллективе и т. д.; общенаучные, в том числе и гуманитарно-социальные; базовые компьютерные и лингвистические навыки; способность понимать и использовать новые знания и т. д. Профессиональные компетенции в свою очередь делятся на базовые общепрофессиональные и профессионально-профильные и организационно-управленческие, включающие способность организовывать и планировать работу, извлекать и анализировать информацию из разных источников, применять полученные знания на практике, адаптироваться к новым ситуациям и т. д.

Важным компонентом компетенций является, как указывает Э. Ф. Зеер [4], опыт – интеграция в единое целое усвоенных человеком отдельных действий, способов и приемов решения задач. Компетенция – это целостная актуализация в деятельности знаний, умений, опыта и отношений/ценностных установок.

Paquette [5] пишет, что компетенция возникает в результате слияния трех областей:

1) области знания, которая описывается с помощью модели, состоящей из понятий, процедур, принципов и конкретных фактов, отражающих практику в данной области;

2) области навыков и умений, описывающей процессы, которые могут быть применены к данной области знания – *воспринимать, запоминать, усваивать, анализировать, обобщать, оценивать* и т. д. Эти навыки никак не связаны с конкретной областью знаний и могут быть применены в различных областях. Обычно описываются в форме глаголов – *выделить главное, определить, находить, классифицировать, анализировать, синтезировать, воспроизводить, оценивать* и т. д.;

3) ситуации, в которой находится исполнитель.

Мы считаем, что для реализации на практике компетентного подхода в профессионально-направленном обучении иностранному языку бакалавров (как, впрочем, и специалистов, и магистров) необходимо решить проблему интеграции ключевых (универсальных) и профессиональных (предметно-специализированных) компетенций, и в первую очередь лингвистических компетенций в различном сочетании, например лингвистической, социолингвистической, дискурсивной, стратегической (В. Каналь и М. Суэйн); компетенций в говорении (лексической, грамматической, произносительной), компетенций в письме (лексической, грамматической, орфографической), компетенций в аудировании (различие звучащих знаков, а также грамматической и лексической), компетенции в чтении (различие графических знаков, грамматической и лексической), по мнению германского лингводидакта П. Дуайе; лингвистической, дискурсивной, прагматической, стратегической, социокультурной (Р. П. Мильруд) с учетом будущей профессии и выбранного направления.

Основными принципами для интеграции должны стать следующие.

1. Принцип учета сферы общественной жизни: экономической, экологической, научной, художественной, педагогической, управленческой, медицинской, физкультурной – в соответствии с 8 константными родами человеческой деятельности (все остальные «деятельности» являются либо видами названных родов, либо их интеграциями, либо их уровнями).

Соблюдение этого принципа особенно важно в проектировании предметного содержания при отборе иноязычного текстового материала как для чтения и аудирования, так и для говорения и письменной речи в зависимости от того, какие функции общения будущему специалисту будут необходимы в той сфере общественной жизни, в которой ему придется заниматься своей профессиональной деятельностью.

Познавательная (мировоззренческая) ценность учебного иноязычного материала должна способствовать формированию таких ключевых компетенций, как: 1) ценностно-смысловые, связанные с ценностными ориентирами обучаемых, их способностью видеть и понимать окружающий мир, ориентироваться в нем, осознавать свою роль и предназначение, уметь выбирать целевые и смысловые установки для своих действий и поступков; 2) общекуль-

турные, связанные с познанием и опытом в области национальной и общечеловеческой культуры, представлениями о различных типах мироосвоения, духовно-нравственными и культурологическими основами жизни человека и человечества; 3) коммуникативные, которые включают знание языков и способов взаимодействия с окружающими и удаленными событиями и людьми.

2. Принцип учета будущей профессии выпускника

Этот принцип является важным при формировании информационных компетенций, которые предполагают навыки деятельности по отношению к информации в учебных материалах, а также владение современными средствами информации и информационными технологиями; поиск, анализ и отбор необходимой информации, ее преобразование, сохранение и передачу. Информационная компетентность («владение, обладание человеком соответствующей компетенцией, включающей его личностное отношение к ней и предмету деятельности», по А. В. Хуторскому) представляет интегральное, многоуровневое, профессионально значимое личностное образование. По мнению А. А. Темербековой, информационная компетентность проявляется в способности оперировать различного рода информацией и состоит из ценностно-мотивационного, профессионально-деятельностного, рефлексивно-коммуникативного компонентов и выполняет информационную, ориентационную, мобилизующую, организационную, конструктивную, коммуникативную, развивающую функции, а также обладает свойствами субъективности, структурированности, интегративности, аккумулятивности, динамичности и полифункциональности.

Выбор источника иноязычной информации и способ извлечения необходимой информации будет зависеть от выбранного бакалавром направления. Проиллюстрируем это явление на примере интерпретации текста по направлениям «Педагогическое образование», «Реклама и связи с общественностью» и «Лингвистика».

Во-первых, выбор текстов для интерпретации производится из источников, которые относятся к разным типам литературы. Тексты для интерпретации для будущих учителей выбираются из художественной литературы, а для будущих пиар-специалистов и специалистов по рекламе – из публицистической.

Во-вторых, в зависимости от целевой установки овладения интерпретаций текста потребуются различные виды знаний и умений, которыми должен владеть обучающийся.

Чтобы овладеть интерпретацией художественного текста на иностранном языке, будущему учителю необходимо знать основные понятия и терминологию семантико-стилистической интерпретации художественного текста:

- сюжет,
- композиция,
- конфликт,
- характеристика героев,
- идея,
- проблема.

Обучаемый должен уметь:

- составить основную сюжетную линию,
- проследить развитие и характер конфликта/конфликтов,
- охарактеризовать персонажей,
- выделить идею,
- выразить собственное отношение к героям,
- обосновать содержательные аспекты интерпретации примерами из текста,
- проанализировать композиционную структуру текста,
- проанализировать роль выразительных языковых средств в передаче авторского замысла.

Чтобы извлечь необходимую информацию, закодированную системой иностранного языка, специалисту по связям с общественностью необходимо знать:

- языковые и речевые средства публицистического стиля,
- речевые формы (повествование, описание, рассуждение и их модификации),
- композиционную структуру сообщения (вводная часть, основная часть, заключительная часть),
- иноязычные средства связи в предложении и между предложениями и абзацами,
- понятия темы и ремы,
- понятия основной и дополнительной информации.

Дешифровка исходной информации является первой ступенью на пути совершенствования информационной компетенции в профессиональной деятельности работника по связям с общественностью. Работа по декодированию текста позволяет наращивать информацию внутри человека, а задача PR-коммуникации – систематическое распространение информации среди потенциальной аудитории с целью информирования и оказания воздействия на оценки, мнения и поведение людей.

В связи с вышесказанным обучаемый по данному направлению должен уметь:

- трансформировать исходный дешифрованный текст для устного общения целевой аудитории,
- сократить объем сообщения на основе семантического картирования,
- упростить грамматические структуры по сравнению с исходным текстом,
- заменить книжную лексику на нейтральную,
- сформулировать обобщающее предложение, передающее основное содержание исходной информации,
- дифференцировать позицию автора и свою позицию при критическом осмыслении и комментировании содержания авторских положений,
- соблюдать фонетические, фонологические, интонационные нормы иностранного языка при воспроизведении добытой информации,

- использовать средства передачи чужой речи,
- интерактивно общаться с аудиторией,
- разумно использовать паралингвистические средства в общении с аудиторией.

Для будущего лингвиста важно владеть технологией лингвистического анализа текста, взятого из любого типа литературы: научной (научно-популярной) публицистической, художественной – в зависимости от того, какую сферу обслуживает будущий лингвист и какие профессиональные задачи он ставит перед собой: дешифровка древних текстов, написание учебников или учебных пособий по аспектам изучаемого языка (грамматике, истории языка, лексикологии, фонетике, фонологии, стилистике), чтение лекций по аспектам изучаемого языка и проведение семинарских занятий и т. п.

Для реализации поставленной задачи будущему лингвисту необходимо знать:

- систему понятий, относящихся к определенному лингвистическому аспекту, и иноязычные средства выражения этих понятий, что обозначает знание предмета речи, с чего, по образному выражению Б. Н. Головина, начинается коммуникативный круг,
 - особенности лексического состава изучаемого языка,
 - особенности грамматического строя изучаемого языка,
 - особенности фонетической системы изучаемого языка,
 - особенности орфографии изучаемого языка,
 - стилистическую семасиологию (Stylistic Semasiology), стилистическую лексикологию (Stylistic Lexicology), стилистический синтаксис (Stylistic Syntax), стилистическую фонетику (Stylistic Phonetics),
 - функциональные стили.

Будущий лингвист должен уметь:

- распознавать вышеуказанные языковые явления в тексте,
- объяснять функционирование языковых явлений в речи,
- находить сходство и различие в родном и изучаемом языках (компаративистика).

Примечания

1. Зеленов Л. А. Итоги научной деятельности Нижегородского философского клуба. Н. Новгород, 2006; Понятийный словарь Нижегородского философского клуба. Н. Новгород, 2002; Справочные методические материалы по разработкам ГФК. Горький, 1989.
2. Хуторской В. А. Технология проектирования ключевых и предметных компетенций // Эйдос: интернет-журнал. 2005. № 1212. URL: <http://www.eidos.ru/journal/2005/1212.htm>
3. Хуторской В. А. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования // Народное образование. 2003. № 2.
4. Зеер Э. Ф. Компетентностный подход к образованию // Образование и наука. Известия Уральского отделения Российской академии образования. 2005.
5. Paguette. Компетенция. URL: <http://letopisi.ru>
6. Темербекова А. А. Информационная компетентность личности // Актуальное профессиональное образование: межвуз. сб. науч. тр.; под ред. Е. А. Левановой. Калининград: РТУ им И. Канта, 2009.

К вопросу о практической реализации коммуникативной компетенции в реальной ситуации

В статье рассматриваются вопросы о практической реализации студентами коммуникативной компетенции в реальной ситуации, о значении знания иностранного языка в реальной ситуации.

Ключевые слова: английский язык, коммуникативная компетенция студентов, информация.

В наше время на формирование иноязычной речевой деятельности студента воздействуют экономические и образовательные факторы. Сейчас реальные условия таковы, что возникает необходимость использования своих иноязычных навыков. Бывают ситуации, когда необходимо воспользоваться иностранным языком на практике, реализовать свою коммуникативную компетенцию для получения информации.

Потому студенту просто необходимо знать иностранный язык. Практически применить, реализовать коммуникативную компетенцию он может на научно-исследовательских конференциях, образовательных и деловых встречах. Знание английских слов, в частности интернациональных слов, использование языковой догадки помогает студенту догадаться о значении слова или словосочетания. Все это расширяет его личностный языковой статус. Он может прочитать в аэропорту, что имеет право вывезти за границу, не оплачивая: clothing, personal belongings, sports equipment, personal computers, photo and video cameras [1].

Сейчас на английском языке выходит множество специальных, научных и повседневных газет и журналов. Рекламные щиты и торговые объявления также написаны на двух языках [2]. Зная английский, студент сможет прочитать объявления, которые требуют определенного отношения к происходящему. Dear Passengers! We would like to remind you that smoking is prohibited on board of all airlines, including charter flights [1]. Он поймет, что запрещается курить на борту. When buying an air ticket please make sure your name is spelt correctly in Latin script [1]. Следует обратить внимание на правильность написания фамилии латинскими буквами.

Преподаватели, студенты и даже школьники выезжают сейчас за границу не только отдохнуть, но и для того, чтобы пообщаться на английском языке, и коммуникативная компетенция помогает решить многие практические задачи. Иностранный язык стал реально востребованным в интеллектуальной и практической деятельности человека [2]. В реальной ситуации при использовании иностранного языка у студента расширяется запас средств

общения, расширяется способ выражения своих мыслей и интересов. Интересуясь стыковочным рейсом, для получения информации студент реализует свои знания по английскому языку и, конечно, поймет объявление: When transferring from one flight to another please follow the signs [1].

Практическая реализация коммуникативной компетенции в реальной ситуации стимулирует интерес студентов к изучению английского языка. Студент начинает понимать, что, зная английский язык, можно прочесть познавательную и интересную информацию, которая привлекла внимание. Individuals can temporarily take out and return goods for personal use and not intended for production or commercial use if such goods are necessary for them in the country of their destination [1]. Используя свои знания по английскому языку, студент поймет, что речь идет о правилах провоза багажа через таможню. Практически реализовать коммуникативную компетенцию студент может при различных жизненных ситуациях. “Prices and fares. Special fares apply for students. They can get discounts” [1]. Зная английский, студент может выгодно приобрести билеты, так как сумеет разобраться в информации о ценах, тарифах и скидках в аэропорту.

Иметь в своем запасе общеупотребительные слова и выражения основных европейских языков, в частности английского, требуют современные условия жизни. Это один из способов вхождения каждого человека в единое общеобразовательное и информационное пространство [2]. Потому студенту просто необходимо знать иностранный язык. Реализация коммуникативной компетенции в реальных условиях позволяет студенту экономить время на поиски незнакомого слова в словаре. У него появляется интерес и желание изучать английский язык, появляется желание эффективного использования накопленного реального и потенциального словаря, несмотря на то что отсутствие постоянной иноязычной среды создает определенные трудности для формирования иноязычной речевой деятельности студента [2].

Прочитав информацию, студент вовлекается в культурную коммуникацию. Он может получить информацию и из газет, используя знания общеупотребительных, общественно-политических и общенаучных слов. Перелетая в другую страну, студент должен знать, как перевозить электронику. “You can take on board any items of radio and electronics that need to be handled with special care” [1]. “You can transport animals. The cost of transportation is charged at the rate set for excess luggage, based on the actual weight of an animal and the container” [1]. Он должен учесть, что перевозка животных оплачивается по тарифу сверхнормативного багажа исходя из фактического веса животного вместе с контейнером.

Сегодня весь мир охвачен изучением иностранных языков, поэтому студентам надо развивать свою речевую деятельность и формировать речевую культуру. Развитие и интеграция образовательных систем – вот путь, который может способствовать глобальной самореализации человечества, человеческого общества, в частности условие вхождения конкретного человека, личности в единое информационно-образовательное пространство [2]. Сейчас

средства массовой информации таковы, что позволяют посмотреть художественные фильмы, рекламные ролики, международные конкурсы и специальные программы на английском языке. Знание иностранного языка, владение языком в век массовой коммуникации и информатизации считается важным делом и поощряется среди молодых специалистов [2]. В условиях единого информационно-образовательного пространства студенты могут практически реализовывать коммуникативную компетенцию в реальной ситуации.

В аэропорту, в случае необходимости, студент может обратиться в справочно-информационный центр, найдя его по окну “Information office” [1], где можно узнать расписание рейсов авиакомпании, забронировать билет, заказать номер в гостинице и приобрести туристический пакет в любую страну мира. Но для этого он должен знать английскую лексику (“To book a ticket or a hotel room, to buy a package tour to any country, or to get information on the flights of other air companies you can in the information office”) [1]. Таким образом, студент реализует свою коммуникативную компетенцию в реальной ситуации, где есть возможность не только расширить, обогатить себя знаниями, а также получить удовлетворение от самой этой деятельности.

В настоящее время изучению языка уделяется много времени, так как это имеет большое значение для будущей профессии студентов. Многочисленные российские проекты, включая профессиональные, учебные, научно-исследовательские, требуют знания иностранного языка [2]. Необходимо также знакомиться с политической, культурной и экономической жизнью в других странах, особенно в странах изучаемого языка. Все это позволит студентам в будущем практически реализовывать коммуникативную компетенцию в реальной ситуации.

Изучая иностранные языки, приобщаясь к ценностям другой культуры [2], студенты приобретают навыки хорошего, эффективного и правильного общения. Применяя свою коммуникативную компетенцию, используя лексику повседневного и делового общения, студенты могут обсудить на иностранном языке актуальные современные проблемы. Сегодня мир переживает своеобразный «языковой бум», поэтому изучению языков повсеместно отводится значительное место [2]. Это еще раз подтверждает мысль о стремлении людей разных национальностей к духовному и культурному единению при решении многочисленных глобальных проблем, что, несомненно, может положительно сказаться на развитии человеческой цивилизации в целом [2]. Многие социальные, политические и экономические события, а также научно-технический прогресс открывают огромные возможности для общения, для практической реализации коммуникативной компетенции в реальных условиях.

Примечания

1. The inflight magazine of the Transaero Airlines.-Moscow: Aerogroup Company, 2008.
2. Буланкина Н. Е. Становление полиязыкового пространства личности в образовательном процессе: программа повышения квалификации / под общ. ред. Г. И. Ворониной. М.: АПКИПРО, 2002.

Об эффективности использования нетрадиционных отечественных и зарубежных методов при обучении иностранному языку будущих врачей

В статье рассматривается использование нетрадиционных методик в обучении иностранным языкам студентов-медиков.

Ключевые слова: познавательная деятельность, учение, преподавание, зарубежная методика.

XXI век – это начало нового времени, когда люди должны чувствовать себя не только гражданами своей страны, а гражданами всей планеты. Будущих врачей волнуют общие проблемы: мира, сотрудничества, экологии, здоровья человека.

Оживление межкультурной коммуникации, повышение интереса к накопленному человечеством интеллектуальному потенциалу делают иностранный язык средством для диалога культур, интеграции России в мировую медицинскую систему.

Задача преподавателей в современных вузах – выпускать специалистов, владеющих как профессиональными знаниями, так и знанием иностранных языков. В частности, преподавателям кафедр медицинских вузов необходимо строить свои занятия таким образом, чтобы была достигнута двойная цель – изучение вопросов фармакологии и овладение языковой компетенцией, к компонентам которой относятся: лингвистический компонент, т. е. языковые знания и навыки, с помощью которых языковой материал готов к использованию; прагматический компонент, т. е. наличие знаний о том, как осуществить речевое действие для достижения цели общения, и социально-культурный компонент, т. е. стремление учитывать интересы партнеров. Задача преподавателя – помочь студентам овладеть стратегиями усвоения иностранного языка в процессе общения, что предполагает творческое взаимодействие между субъектами. При этом иностранный язык рассматривается нами не только как средство коммуникации, но и как средство, стимулирующее процесс познания [6]. Из уже известных традиционных технологий чаще всего используются личностно-ориентированные технологии: обучение в сотрудничестве, метод проектов, разноуровневое обучение, индивидуальный и дифференцированный подход к обучению. При этом использование нетрадиционных методов преподавания еще больше повышает интерес студентов к изучаемому предмету, активизирует их познавательную деятельность, развивает их творческие способности.

У студентов фармацевтического факультета больше возможностей для достижения этих целей, так как они имеют больше аудиторных часов, чем

студенты других факультетов. Активизация познавательной деятельности в условиях коллективной деятельности, когда учащийся выступает в роли учителя, а учитель занимает его место, несомненно, полезно и тому и другому.

Одна из методик, очень популярных за рубежом, а сейчас и в России, называется “LERNEN DURCH LEHREN” (Ldl), что значит «УЧИТЬСЯ ЧЕРЕЗ ПРЕПОДАВАНИЕ» (УчП).

Представим себе следующую ситуацию: Вы входите в аудиторию, где студенты Вас ждут. Вы их приветствуете, а потом говорите: «Катя и Сережа, вы сегодня будете руководить повторением домашнего задания. Подойдите, пожалуйста, сюда и начните урок». Потом Вы садитесь на свободное место, пока ребята начинают проверку домашнего задания. Для этого они придумали маленький тест в виде кроссворда, который теперь раздают своим товарищам с просьбой решить этот кроссворд, говорят все на иностранном языке.

Студенты принимаются за работу, а Катя и Сережа ходят по аудитории, доброжелательно отвечают на возникшие вопросы или дают советы. Когда все закончили работу, они просят прочитать решения, проверяют ответы, хвалят за правильно выполненное задание. В конце проверки они благодарят товарищей за сотрудничество и передают дальнейшее ведение урока другой паре, Ане и Игорю, которые вводят новую лексику по лекарственным препаратам для чтения нового текста. Такое ведение занятия типично для метода «Учиться через преподавание»

Этот метод сам по себе не новый, он берет начало в работах педагогов антропологически ориентированной школы Френе, Монтессори, Килпатрика и др. Этот метод объединяет элементы разных моделей педагогики сотрудничества, он был разработан и полно представлен немецким дидактом Жан-Полем Мартином [1]. Главная идея этого метода – создать условия, при которых обучающиеся шаг за шагом берут на себя ответственность за проведение урока под руководством и контролем учителя, т. е. некоторые функции преподавателя учащиеся берут на себя.

Этот метод может сочетаться с традиционными методами обучения, с традиционной ролью учителя. Однако необходимо отметить, что при использовании этого метода роли преподавателя и обучающихся существенно меняются.

Преподаватель:

- заранее разрабатывает почасовой учебный план по новому материалу (поурочное планирование);

- распределяет материал среди обучающихся, которые берут на себя ответственность за проведение занятия или части занятия;

- помогает обучающимся составить подробный план их собственного урока;

- поддерживает их в подготовке и проверяет их письменные разработки;

- готовит учеников-учителей, давая им методические и дидактические рекомендации и конкретные советы для проведения занятия.

Учащиеся (группа учащихся):

- самостоятельно или с поддержкой преподавателя изучают материал;
- разрабатывают модели его презентации на занятии;
- имеют право поменять учебный план, добавляя свои упражнения или специально продуманные игры;
- отвечают за проведение урока, пользуясь своим планом и планом преподавателя.

Плюсы использования этого метода для обучающихся [2]:

- обучающийся становится главным субъектом учебного процесса;
- повышается его роль на уроке, появляется возможность осуществления большей коммуникации с преподавателем (преподавателю отводится 10%, учащиеся работают самостоятельно и общаются 90%), тогда как при традиционном методе все наоборот);
- учатся выступать перед аудиторией, что, несомненно, им пригодится в дальнейшей учебе и работе;
- повышается их самооценка;
- формируется умение анализировать свои и чужие ошибки;
- увеличивается мотивация изучения иностранного языка.

Преподаватель же, опираясь на индивидуальные особенности каждого студента и коллектива группы в целом, старается предлагать такие знания, формировать такие навыки и умения, которые затрагивают интересы студента, побуждают использовать осваиваемый материал для выражения своих мыслей в соответствии с ситуацией общения [3].

Использование нетрадиционных методов преподавания повышает интерес студентов к изучаемому предмету, активизирует их познавательную деятельность, развивает творческие способности. Активизация познавательной деятельности осуществляется на занятиях в условиях коллективной мыследеятельности, что способствует лучшему усвоению материала [4]. Нестандартность же самого занятия повышает интерес к предмету.

Если все названные направления будут интегрированы между собой и найдут свое место в процессе обучения студентов, то каждому преподавателю удастся выработать оптимальный подход к организации преподавания с учетом специфики учебного заведения.

Примечания

1. Martin J.-P. Vorschlag eines antropologisch begründeten Curriculums für den Fremdsprachenunterricht. Tübingen, 1985; Didaktische Briefe // Graef, Roland, Preller, Rolf Dieter. Lernen durch Lehren. Rimbach, 1994.

2. Haussermann U., Piepho H.-E. Aufgabenhandbuch Deutsch als Fremdsprache. München, 1996.

3. Мильруд Р. П., Максимова И. Р. Современные концептуальные принципы коммуникативного обучения иностранным языкам // Иностранные языки в школе. 2000. № 4, 5; Тарасевич А. М: Самостоятельная работа по русскому языку, как инструмент перспективы ее развития // Из материалов IX MAPRAL. Братислава, 1999. С. 483–484.

4. Формирование коммуникативной иноязычной компетенции в свете социального заказа: тез. междунар. конф. Тюмень: Изд-во Тюмен. гос. ун-та, 2001. С. 131–132.

Организация культуротворческой среды при обучении иностранному языку в медицинском вузе

В статье рассматриваются некоторые вопросы создания культуротворческой среды в вузе, ее использования в процессе социализации индивида, т. е. формирование культуротворческой среды с целью реализации гуманистической концепции образования через обучение иностранному языку.

Ключевые слова: среда, личность, творчество, социокультура, иностранный язык.

Под культуротворческой средой понимается совокупность материальных и духовных средств, способствующих превращению индивида в личность и далее в индивидуальность в процессе решения образовательных задач, направленных на интеллектуальное, художественное и практическое развитие личности. По мнению А. А. Макареши [1], в создании такой среды конструкторами и технологами-организаторами выступают педагоги и руководители образовательных учреждений, активное участие в этом принимают учащиеся. Часть культуротворческой среды – при необходимости – может располагаться за пределами института: родительский дом, с одной стороны, часть географической или социокультурной среды – с другой.

«Предметы-посредники, используемые в процессе познания, представляют ценность не сами по себе, а лишь как носители знания о других объектах. Творчество и познание, следовательно, связаны самым теснейшим образом и предполагают друг друга» [2]. Такие категории, как опредмечивание знания, коммуникация и социальность познания, увязываются В. Лекторским с представлением о социокультурном мире предметов-посредников. Таким предметом-посредником может быть и иностранный язык.

Огромные перемены в стране за последние годы повлияли на особенности обучения иностранному языку. И. Л. Бим [3] разработала широко распространенный коммуникативно-деятельностный подход к обучению и на его основе – типовую программу по иностранному языку. Она не только развивает этот подход, но и с современных позиций методики и базовых наук рассматривает цели и содержание обучения и предлагает приемы и методы работы над языковым материалом и речевыми умениями. Поэтому на каждом занятии должно осваиваться определенное количество объектов социального, лингвострановедческого, педагогического и психологического содержания иноязычной культуры.

В программных требованиях по иностранному языку в школе был определен объем обязательных лингвострановедческих и страноведческих знаний учащихся: включение общения на иностранных языках в контекст двух

контактирующих культур с целью обеспечения их диалога. Благодаря этому в школьной методике наметилась тенденция изучения на занятиях по иностранному языку не только общего культурного фона страны изучаемого языка, но и его отдельных компонентов: повышение информационной культуры [4], использование регионального материала на уроках, обучение старшеклассников ведению бесед, экологическое воспитание на уроках иностранного языка, литературное образование по иностранному языку [5], развитие общей культуры чтения [6]. Исследуются также вопросы гигиенического воспитания, Это направление должно продолжаться и в вузе.

Анализируя деятельность людей, мы выделяем три слагаемых культуры личности: мировоззренческая, профессиональная со своими подвидами (политическая, правовая, философская и т. д.) и общая культура личности. Последняя предполагает владение основами иноязычного общения и элементарное знакомство с проявлениями иноязычной культуры. Таким образом, культурологические знания выступают важнейшим условием успеха молодого поколения в социальной жизни, являясь одновременно фактором и условием социализации, и выражаются в усвоении имеющегося опыта и активном вхождении в его среду. Особенность отечественной системы обучения иностранному языку заключается в том, что знакомство с иной национальной культурой ставится в один ряд с традиционной ориентацией на языковую деятельность учащихся.

В связи с этим в вузе необходимо создание культуротворческой среды для обеспечения развития у студентов культурологических знаний, для формирования культурологической компетенции. Под культурологической компетенцией понимается способность и готовность к диалогу культур, основанная на комплексе усвоенных лингвистических знаний, умений и навыков социокультурной системы страны изучаемого языка, а также исторических условий, повлиявших на ее становление; страноведческих знаний, а также умений проводить сопоставительный анализ родной и иноязычной культуры.

Культурологическая компетенция включает в себя:

1) коммуникативную компетенцию – готовность и способность осуществления иноязычного общения в определенных программных требованиях, которые опираются на комплекс специфичных для иностранного языка знаний, умений и навыков, владение языковыми средствами порождения и распознавания речи; грамматические знания, умения и навыки; лексические (с учетом социально-культурного лексического минимума); орфографические знания; произносительные умения;

2) тематическую компетенцию, которая включает в себя владение широким кругом информации по самым разным темам как в родном, так и в иностранном языке; при культурологическом походе особенно важной выступает страноведческая и социокультурная компетенция;

3) учебную компетенцию, без которой невозможно дальнейшее совершенствование любого из перечисленных компонентов; она понимается как потребность и способность учиться и обладать умениями:

– начального уровня: работать с книгой, кодировать и декодировать информацию, использовать справочную литературу;

– продвинутого уровня: работать с культурологическим текстом с учетом творческого подхода и степени самостоятельности выполнения учебных действий.

Тенденция развития современного отечественного образования имеет социокультурную ориентацию, ведущую к созданию личностью собственного профессионального и тем самым социокультурного опыта [7]. Последнее не мыслится без постижения социального и исторического опыта и накопленной культуры – от регионального до общечеловеческого уровня. Изучение иностранного языка позволяет не только глубже осознать свои национальные особенности и познакомиться с иной культурой, но при достаточно высоком уровне культурологической компетенции (как в родном, так и в иностранном языке) дает возможность участвовать в диалоге культур. Перечислим необходимые условия для создания культуротворческой среды в вузе.

1. Развитие познавательного интереса. Интерес определяет возникновение и направление познавательной активности в обучении, что ведет к устойчивой мотивации личности по отношению к предмету. Поэтому задача преподавателя иностранного языка, особенно на продвинутом этапе обучения иностранному языку, – продолжение формирования познавательного интереса.

2. Творческая деятельность. Реализация творческого потенциала возможна путем создания благоприятных психолого-педагогических условий для учебно-воспитательной деятельности, что требует в свою очередь психолого-педагогических знаний. Творческая сознательная деятельность человека самым тесным образом связана с наличием у него определенных качеств: интеллектуальных способностей, умений аналитически оценивать полученную информацию, нестандартности мышления, развитой интуиции, самостоятельности. Все это дает возможность использовать психолого-педагогическое обоснование для творческой деятельности и рассматривать ее как фактор развития культурологической компетенции, т. е. создания культуротворческой среды. Использование родного языка, опора на межпредметные связи и дополнительные источники информации дают большие возможности для варьирования творческого характера. Дополнительное условие создания культуротворческой среды – создание соответствующей атмосферы на занятиях.

3. Стимулирование. Значительную роль в раскрытии творческих способностей и воплощении их в процессе обучения играют стимулирующие факторы познавательной деятельности трех видов: содержание учебного материала, учебные факторы и факторы общения.

4. Самостоятельная деятельность. Необходимо создавать условия для реализации самостоятельности в мышлении и в практической деятельности студентов.

5. Индивидуально-личностный подход, создание всех необходимых условий для роста интеллектуального уровня обучающихся на базе их инди-

видуальных способностей. Иностраный язык как учебный предмет имеет свои закономерности, свою специфику, и потому педагогический фактор индивидуально-личностного подхода должен это учитывать и отражать. В силу своей специфики иностранный язык во многом ориентирован на индивидуальные виды работы: отсутствие естественной среды общения требует индивидуализации в формировании и корректировании навыков чтения, говорения и аудирования. Без учета психических особенностей и отдельных характеристик личности (обучаемость, работоспособность, темп продвижения и т. д.) нарушается важнейший принцип в обучении иностранному языку – принцип коммуникативности.

6. Межпредметные связи. Прочность и значимость приобретенных знаний зависит от того, насколько широко они применяются, и не только в той области, где знания приобретены, но и в других областях наук. Межпредметные связи способствуют эффективности процесса обучения и выполняют только специфические функции [8]. Иностраный язык дает возможность актуализировать имеющиеся знания по медицинским аспектам в нашем случае.

В своей воспитательной функции реализация межпредметных связей обнаруживает, какими путями шло познание, какие качества личности актуализировались, какую идейную оценку они получили, как повлияли на мировоззрение, эмоциональную и волевую сферы личности, на действенно-практическую сторону сознания и поведения. Следовательно, опора на межпредметные связи должна не просто учитываться как дидактический принцип, а стать активной формой организации учебного процесса, особенно в медицинском вузе.

7. Помощь и контроль. Они обеспечивают повышение культурологической компетенции школьников. Помощь оказывается через выявление конкретных затруднений, применение различных методических приемов по их преодолению; контроль позволяет диагностировать реальный уровень культурологических знаний и на основе данных корректировать по ходу процесс усвоения знаний, умений, формирование навыков. Контроль рекомендуется в процессе обучения при учете следующих дидактических требований: систематичность, индивидуализация и дифференциация.

8. Витагенный опыт. Современные отечественные и зарубежные стратегии обучения иностранному языку нацелены на диалог культур и реализуются через обучение «культуре в культуре» [9]. Это предполагает, что при обучении иностранному языку надо исходить из опыта, интересов, представлений и потребностей обучаемого, учить его жить и мыслить в условиях множества культур, ощущать себя частичкой мировой культуры.

И. Д. Лушников [10] выделяет три вида жизненного опыта:

- опыт, приобретаемый в режиме личной практической деятельности и в общении (учеба, интересы, круг друзей, общие приоритеты);
- опыт, образующийся при повседневном наблюдении окружающей реальности (окружающая действительность, нравы, обычаи, их проявление);
- опыт, усваиваемый через средства массовой информации.

Поиск путей развития культурологических знаний студентов должен предполагать нейтрализацию отрицательного воздействия внеучебных отношений и выделение положительно влияющих источников жизненного опыта учащихся (например, престижность изучения иностранного языка).

Таким образом, создание в вузе культуротворческой среды способствует развитию у студентов иноязычной культуры, формирует у них ценностные ориентации, чутье, эмоции. Культуротворческая среда непосредственно предполагает знакомство с иной национальной культурой, ориентируясь на языковую деятельность студентов. Создавая культуротворческую среду, необходимо осознавать роль иностранного языка в обществе.

Иностранный язык, как и родной, не существует в обществе изолированно и не может жить своей собственной жизнью. Однако в отличие от родного языка иностранный язык служит не только средством межличностного, межгосударственного, международного общения. Кроме того, с помощью иностранного языка происходит познание того, что познать на родном языке адекватно и своевременно нельзя. Его роль повышается благодаря экономическим и политическим факторам.

Чтобы иностранный язык стал для студентов реальной, а не потенциальной ценностью, преподаватель должен стать посредником между обществом и обучающимся.

Примечания

1. Макареня А. А. Культуротворческая среда: статус, структура, функции: материалы к лекциям по курсам «Региональная педагогическая культурология», «Педагогическая имиджелогия» и «Антропология». Тюмень, 1977. 66 с.

2. Бим И. Л. Цели обучения иностранному языку в рамках базового курса // Иностранный язык в школе. 1996. № 1. С. 48–52.

3. Лекторский В. А. Субъект, объект, познание. М.: Наука, 1982. С. 167.

4. Салонович Н. А. Лингвострановедческий подход в учебно-методическом комплексе «Escoute-escoute» // Иностранные языки в школе. 1994. № 2. С. 49–53.

5. Игнатова Е. В. О содержании литературного образования школьников на занятиях по немецкому языку в классах с углубленным изучением немецкого языка // Иностранные языки в школе. 1991. № 4. С. 34–38.

6. Инновационные процессы в образовании при решении задач современной школы: сб. науч. тр. Тобольск; Тюмень, 1997. 157 с.

7. Шпак А. И. Автономный блок актуальной страноведческой информации в школе: тексты на основе аутентичных материалов // Иностранный язык в школе. 1994. № 1. С. 40–44.

8. Кириллов В. К. Методологическая культура учителя, ее формирование в учебном процессе педагогического вуза // Новые исследования в педагогических науках. Вып. 1 / сост. И. К. Журавлев, В. С. Шубинский. М.: Педагогика, 1991. С. 75–78.

9. Воробьев Н. Е., Суханцева В. К., Иванова Т. В. О педагогической культуре будущего учителя // Педагогика. 1992. № 1–2. С. 66–71; Выготский Л. С. Педагогическая психология. Педагогика, 1991. 479 с.

10. Лушников И. Д. Педагогические основы профессионально-личностного развития учителя на послевузовском этапе: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. М., 1993.

Роль самостоятельной работы как важнейший фактор в формировании общих и профессиональных компетенций будущего специалиста

Одной из главных задач высшего образования является формирование у студента навыков самостоятельной работы, потребности к самообразованию и самореализации в будущей профессии. Вместе с тем самостоятельная работа включает в себя не только работу непосредственно на занятии, но и работу, которую студенты выполняют дома.

Ключевые слова: самостоятельная работа обучающихся, планирование самостоятельной работы при изучении учебной дисциплины «английский язык».

Современные студенты активно используют дополнительную информацию в Интернете по заданию преподавателя для подготовки к докладу или к исследовательской деятельности. Это помогает решать целый ряд дидактических задач: формировать умения и навыки чтения текста, используя материалы глобальной сети; пополнять словарный запас; формировать устойчивую мотивацию к изучению английского языка; расширять кругозор студента. Под самостоятельной работой мы понимаем работу, организуемую самим студентом в силу его внутренних познавательных мотивов и целей.

Самостоятельная работа рассматривается и как метод обучения, и как средство обучения, и как форма организации познавательной деятельности. Преподаватель может оказывать методическую помощь студентам при изучении определенных тем, а также активизировать употребление профессиональной и деловой лексики в речи студентов, применять отработанные стилистические умения и навыки при работе с аутентичными текстами, умения использовать деловой язык в написании деловых писем, резюме, документации, умения использовать интегральную лексику, словари, научные справочники, умения работать с текстом (реферирование).

Самостоятельная работа учащихся уже давно не рассматривается только как инструмент контроля усвоенных ими знаний, умений и навыков. В современном образовании использование самостоятельной работы в обучении иностранному языку дает возможность учащимся применить свои умения на практике, использовать иностранный язык как инструмент общения, получения информации, передачи ее друг другу. Таким образом, изучаемый язык перестает быть для студентов только общеобразовательным предметом, а, выходя за рамки учебной деятельности, становится необходимым умением для настоящей и будущей деятельности, условием успешного развития и самосовершенствования.

Преподаватель организует самостоятельную работу студентов таким образом, чтобы учащиеся могли использовать свои навыки и умения само-

стоятельно. В этом случае можно говорить о самостоятельной работе как о средстве развития внутренней мотивации учащихся к изучению иностранных языков.

Формы контроля самостоятельной работы студентов:

- 1) просмотр и проверка выполнения самостоятельной работы преподавателем;
- 2) проведение письменного опроса;
- 3) проведение устного опроса;
- 4) проведение семинаров;
- 5) организация и проведения индивидуального собеседования;
- 6) организация и проведения собеседования с группой;
- 7) защита отчетов о проделанной работе;
- 8) организация конференций;
- 9) проведения олимпиад;
- 10) организация творческих конкурсов;
- 11) организация самопроверки, взаимопроверки выполненного задания в группе;
- 12) обсуждение результатов выполненной работы на занятии.

Самообразование – это способность к активизации собственной познавательной деятельности. Целью психолого-педагогического сопровождения самостоятельной образовательной деятельности студентов в вузе является формирование, коррекция социально-профессиональных установок, мотивов, ценностных ориентации, иницирующих процессы самоактуализации и саморазвития личности будущего специалиста. Технология психолого-педагогического сопровождения самостоятельной работы в качестве психологического аспекта включает в себя следующие этапы:

- 1) диагностику готовности студентов к учебно-познавательной деятельности, мотивов учения, ценностных ориентации, социально-психологических и профессиональных установок;
- 2) психологическую поддержку студентов в преодолении трудностей, возникающих в процессе самообразования, самостоятельного проектирования деятельности и поведения, посредством индивидуального консультирования;
- 3) психологическую помощь в выборе тем и подготовке докладов, презентаций, выступлений на научных конференциях, олимпиадах.

Отметим, что в обучении студентов английскому языку в современном мире очень актуально применение компьютерных технологий. С развитием общества меняется содержание обучения иностранным языкам, увеличивается объем изучаемого материала, поэтому использование компьютерных технологий в обучении обусловлено требованиями современного мира.

Согласно новым стандартам в образовании, на самостоятельную работу студентов отводится более 50% от общего количества часов. При этом возрастает роль личностно ориентированного подхода, индивидуализации образования. Педагог должен искать и применять на практике новые методы решения поставленных задач, в том числе используя компьютерные технологии в обучении английскому языку.

Существуют такие компьютерные технологии:

- интернет-сайты, помогающие в преподавании английского языка;
- применение скайпа в обучении английскому языку;
- поиск студентами дополнительной информации в Интернете при выполнении определенных заданий;
- подготовка презентаций; и др.

Одним из самых эффективных видов работы является, на наш взгляд, презентация, подготовленная учащимися по какой-либо теме. Студентам надо овладеть такими этапами работы, как постановка целей, планирование деятельности, сбор, организация, оформление материала и, наконец, защита (или презентация) проекта позволяют студентам пользоваться всем спектром полученных знаний, а также совершенствовать как языковые навыки, так и общеучебные умения. Презентация разнообразна по своим формам: работа может вестись в группах и индивидуально, презентации могут быть долгосрочными, проходить в несколько этапов, требовать сбора и обработки большого объема информации и укладываться в рамки творческого домашнего задания. Это дает преподавателю возможность широкого выбора заданий для презентаций.

Студентам предлагаются индивидуальные задания, коллективные и групповые формы работы. Наиболее эффективным видом самостоятельной деятельности студентов нам представляется презентация, так как в ходе ее подготовки студенты сами ищут информацию в Интернете, научных журналах, у них появляется интерес к поставленной задаче.

Организация самостоятельной работы студентов дает возможность пользоваться иностранным языком, чувствовать уверенность в своих знаниях и умениях, необходимость и желание совершенствовать их. В этом случае можно говорить о самостоятельной работе как средстве развития внутренней мотивации учащихся к изучению иностранных языков.

Современное обучение в высших учебных заведениях предполагает широкое использование информационных технологий в обучении. На наш взгляд, очень важно использовать такие «инструменты», как компьютер и Интернет. В данном случае очень эффективной работой для студентов может стать применение компьютерной презентации для оформления проектной работы. Очевидные преимущества этого вида работы в том, что он требует от учащихся применения умений по всем аспектам языковой деятельности: чтение и письмо (составление связного текста) на английском языке на этапе сбора информации и оформления презентации; говорение и аудирование на этапе презентации проекта. Данный вид работы предоставляет еще одну уникальную возможность – это работа студентов с преподавателем при подготовке презентации проекта. Важно, чтобы окончательный вариант, который услышат учащиеся, был практически безошибочным. Выбор темы для презентации – немаловажный фактор успеха этой работы: она должна быть близкой учащимся, касающейся их интересов, их семьи, их города, страны, или должна давать возможность познакомиться с культурой других стран.

Так или иначе, интересная тема позволит студентам с увлечением работать над проектом и стремиться поделиться результатами своего труда с другими.

Организация и проведение презентации проектов учащихся требует от преподавателя владения информационно-компьютерными технологиями. Но именно такой вид самостоятельной работы позволит учащимся с удовольствием работать по предмету, применять уже полученные знания и умения, стремиться совершенствовать свое владение иностранным языком. Таким образом, использование проектной работы как самостоятельной работы учащихся будет способствовать достижению одной из основных целей обучения – развитию коммуникативной компетенции учащихся.

Самостоятельная работа студентов – устойчивая тенденция, характерная для всех высших учебных заведений. Самостоятельная работа предполагает также самообразование и самовоспитание, осуществляемые в интересах повышения профессиональной компетентности. Таким образом, в учебном процессе преподаватель может использовать самые разнообразные формы самостоятельной работы, такие как реферат, курсовые проекты, работа в группах, презентации, участие в олимпиадах, научных конференциях.

Примечания

1. Карпова О. Л. Педагогическая концепция содействия развитию самообразовательной деятельности студентов вуза: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Челябинск, 2009. 43 с.

2. Рубаник А., Большакова Г., Тельных Н. Самостоятельная работа студента // Высшее образование в России. 2005. № 6. С. 120–124.

О. Н. Муравская, Е. И. Чащина

Сибирская государственная автомобильно-дорожная академия (г. Омск)

Высшее образование в Великобритании, Канаде

В современном мире знание иностранных языков и основ международных отношений является залогом успешной жизни. Наиболее эффективно получать образование за границей – непосредственно в языковой среде.

Ключевые слова: инфраструктура университетов, UCAS (Universities and Colleges Admissions Service), IELTS (Кембриджский сертификат), International English Language Testing System.

Великобритания занимает одно из лидирующих мест в мире по числу иностранных студентов, и это несмотря на то, что в отличие от многих европейских стран, высшее образование там платное. В начале этого века специалистами Организации по экономическому сотрудничеству и развитию (Organisation for Economic Co-operation and Development) было проведено исследование, благодаря которому выяснилось, что самые большие шансы по-

лучить высокооплачиваемое место в престижной компании – у выпускников британских вузов. Также одними из преимуществ обучения в Соединенном Королевстве являются высокий жизненный уровень и низкий уровень преступности, абсолютная веротерпимость британского общества, хорошо развитая инфраструктура университетов Великобритании [1]. Набором студентов во все высшие учебные заведения, включая университеты Великобритании, занимается центральное бюро UCAS (Universities and Colleges Admissions Service). Принимают в британские университеты и иностранцев, которые закончили школу у себя на родине, если, как гласит закон, «им уже исполнилось 18 лет и их образование эквивалентно британскому». Наш российский аттестат зрелости эквивалентом не является (в российской школе учатся 10–11 лет, а в Англии – 13). Можно, закончив российскую школу, отучиться 2 года в российском вузе (тогда полученное образование будет считаться эквивалентным британскому школьному), сдать за это время тест по английскому (IELTS, или Кембриджский сертификат), а потом отправить документы в UCAS, чтобы попытаться поступить в британский университет.

Другой способ стать студентом британского вуза – программа Foundation. Обычная продолжительность Foundation – учебный год (немного меньше или чуть больше – в зависимости от колледжа). Программы ориентированы в первую очередь на иностранцев, знающих язык на среднем уровне (стандартное требование к знанию английского – 4,5–5,5 балла International English Language Testing System). Поэтому в них комбинируются в различных пропорциях язык и академические дисциплины, профилирующие на том факультете и по той специальности, где студент предполагает учиться. Стандартные вступительные требования на программу: минимальный возраст 17 лет, наличие диплома о среднем образовании (российский аттестат зрелости вполне годится) и знание английского на хорошем уровне (IELTS 5,5 и выше). University Foundation Programme обычно создается колледжем совместно с университетом, после чего университет-основатель и несколько других признают эту программу. Это означает, что все выпускники Foundation гарантированно станут студентами вуза, если наберут на завершающих программу экзаменах сумму баллов, достаточную для поступления в тот или иной университет Великобритании. Механизм распределения выпускников таков. Если студент набрал на выпускных экзаменах более 65% от максимально возможной суммы баллов, он выбирает любой университет из списка партнеров. Университетам «средней руки» достаются средние студенты. Чем хуже оценки, тем скуднее выбор, невзрачнее перспективы. Среди университетов, готовых принять выпускников Foundation, есть очень именитые. Например, Ноттингемский, Манчестерский – они входят в топ-20 университетов Великобритании. Лучшим выпускникам Foundation удавалось поступать даже в суперпрестижные Лондонскую школу экономики и Университетский колледж Лондона.

Существует ещё один способ – программа международного бакалавриата. Образование по программе «Международный бакалавриат»

(International Baccalaureate, IB) открывает перед выпускниками поистине безграничные возможности. С дипломом IB можно поступать на любой факультет Оксфорда, Кембриджа и любого другого университета Великобритании, Гарварда, Йеля и Принстона в США и еще многих университетов. Более того, многие университеты США приравнивают курсы, пройденные по программе IB, к пройденным на первом курсе вуза и засчитывают соответствующие «кредиты». Вообще диплом IB признан в 50 странах мира. Школы, входящие в систему IB, открыты во многих странах мира. Есть они и в России, но их не больше десятка. Самый известный британский колледж, специализирующийся на подготовке как британцев, так и иностранцев к поступлению в университеты по программе международного бакалавриата, – это международный колледж St. Clare's в Оксфорде. Поступить на программу IB может любой человек не моложе 16 лет, прошедший собеседование на английском языке (уровень владения языком достаточно высок – не менее 250 баллов TOEFL Junior). Если во время собеседования выяснится, что претендент не вполне готов к учебе по программе IB, ему могут предложить начать с подготовительной программы – pre-IB (на этот курс можно поступить и в 15 лет). На pre-IB в течение одного учебного года студенты изучают английский (при желании – еще один иностранный язык), математику, естественные и гуманитарные науки. Предуниверситетский курс IB длится 2 года. Как и британская национальная программа A-level, IB целенаправленно готовит студентов к поступлению на определенную специальность университета. Но, в отличие от A-level, IB дает студентам всестороннее образование, изучаются не 2–4, а 6 предметов:

- 1) родной язык (приехавшие из России изучают русский язык);
- 2) иностранный язык (в данном случае – английский);
- 3) математика;
- 4) гуманитарные науки (одна дисциплина на выбор, например история искусств, либо общая история, либо литература и т. п.);
- 5) естественные науки (на выбор физика, химия или биология);
- 6) дополнительный предмет для профильной подготовки в университет.

В зависимости от избранной специальности 3 предмета изучаются более глубоко (Higher level, или уровень А), другие – менее (Standart (Subsidiary) level, или уровень В). На втором году обучения студенты в обязательном порядке изучают курс теории знания. Кроме того, программой предусмотрен курс CAS (Creativity, Action, Service) – это творческая работа студентов (в изостудиях, гончарных мастерских и т. п.), занятия спортом, участие в социальных программах (помощь старикам и инвалидам, сбор средств на благотворительность, работа в столовых для бездомных и т. п.). По завершении курса студенты сдают экзамены и пишут тезис – развернутое сочинение примерно на 80 страниц. Диплом IB получают только те, кто на экзаменах в сумме набрал не меньше 24 баллов (экзаменов – 6, высшая оценка – 7, низшая – 1, еще 3 балла можно получить за тезис и участие в конкурсе CAS). С этой задачей справляются не все: по мировой статистике, около 30% студентов, окон-

чивших курс, остаются без диплома. Чтобы поступить в самые престижные университеты мира, надо иметь в дипломе не меньше 35–36 баллов. На сегодняшний день наиболее престижными являются такие вузы Великобритании, как Имперский колледж, Кембридж, Лондонская школа экономики, Оксфорд и Университетский колледж Лондона [2].

Высшее образование в Канаде имеет уникальные особенности, делающие Канаду одной из самых желанных стран для студентов, желающих получить высшее образование за рубежом. В Канаде не существует централизованной системы образования, каждая провинция самостоятельно решает вопросы образования на своей территории. В данный момент в Канаде более 100 высших учебных заведений, большая часть из которых – это университеты, в состав которых входит около 200 колледжей и технических институтов. Стандартная программа обучения (Undergraduate) рассчитана на 3–4 года и получение диплома бакалавра. За это время студент должен прослушать курс по 20 предметам. Половина изучаемых предметов определяется специальностью, вторая половина – выбирается студентом по желанию. Для получения диплома нужно написать дипломную работу (Honours). Если выпускник не сдал диплом, он получает свидетельство о том, что он прослушал курс данного университета (General degree). Чтобы получить диплом магистра, нужно потратить еще 2–3 года в зависимости от выбранной специальности. После окончания аспирантуры канадского университета студент получает степень PhD. Получение степени требует проведения научных исследований, публикаций и опыта академической работы. Одной из сильнейших сторон высшего образования в Канаде является ориентация на практические знания. В канадских вузах студентам не только хорошо преподают теорию, но и предоставляют возможность ежегодно проходить оплачиваемую практику по специальности и работать 20 часов в неделю во время обучения. В Канаде существуют как англоязычные, так и франкоязычные вузы. Для поступления нужна канадская виза, для оформления которой требуется оплатить учебу полностью или не менее конкретного периода (по согласованию с вузом), предъявить доказательство наличия средств на период обучения и продемонстрировать отсутствие заведомых иммиграционных намерений. Длительность оформления обычно составляет 6–10 месяцев. Прием студентов проводится от 1 до 4 раз в год в зависимости от вуза. В ряд вузов можно поступить сразу с аттестатом российской средней школы, некоторые вузы могут потребовать получить аттестат канадской средней школы, что означает необходимость обучения не менее 1 года в канадской школе до поступления в вуз. Для поступления в магистратуру обычно достаточно российского диплома. Некоторые вузы также потребуют наличие сертификата GMAT (Graduate Management Admission Test) или прохождения программы предвузовской подготовки в Канаде (3–9 месяцев).

Владение английским языком для англоязычного обучения необходимо подтвердить сертификатом:

- TOEFL (не ниже: бумажный 550 / компьютерный 213 / Интернет 80);
- или IELTS (не ниже 6,5 по каждому из модулей).

Тем, у кого нет сертификатов TOEFL или IELTS, можно пройти University Pathway Program, которая в зависимости от базового уровня владения английским может длиться от 4 месяцев. Недавно были введены важные изменения в иммиграционных правилах Канады, касающиеся студентов:

- иностранные студенты могут получить право на работу вне кампуса через 6 месяцев учебы в Канаде;

- после окончания программы более 1 учебного года в Канаде можно получить право на работу до 1 года в Канаде;

- после окончания программы длительностью более 2 учебных лет в Канаде можно получить право на работу до 3 лет;

- все, кто находится в Канаде более 12 месяцев с разрешением на учебу или разрешением на работу, получают право подавать на иммиграцию по программе Skilled Worker независимо от специальности;

- все, кто легально работал в Канаде более 1 года, могут подавать на иммиграцию по специальной (наиболее лояльной) программе “Canadian Experience Class”.

В список самых престижных вузов Канады входят University of Toronto, University of British Columbia, McGill University (старейший университетов Канады), York University, а также колледжи Centennial College, Columbia College, и Humber College.

Подведем итог. Прежде чем вы начнете подбирать самый доступный для вас вариант получения высшего образования в вышерассмотренных странах (Великобритания, Канада), во-первых, нужно задуматься о вашем уровне владения английским языком. Для поступления в любой вуз вам потребуются результаты таких экзаменов, как TOEFL или, например, IELTS. Для российских абитуриентов, скорее всего, будет наиболее привлекательна канадская система образования: и в плане дальнейшего трудоустройства в стране, и в плане доступности поступления в вузы с российским аттестатом или дипломом.

Примечания

1. Ручкин А. Учеба за рубежом.ру: Путеводитель по международному образованию. США, 2011. С. 35–37.

2. Infostudy – образование за рубежом и обучение за рубежом, высшее образование за границей, курсы за рубежом // Престижные вузы Великобритании. Образование в Великобритании. URL: www.infostudy.com.ua <http://www.termika.ru/> (дата обращения: 05.02.2014).

3. Английский язык на engblog.ru / Процесс поступления в американский вуз. URL: [www.engblog.ru](http://www.termika.ru/) <http://www.termika.ru/> (дата обращения: 08.04.2013).

4. Все об образовании 2013-2014 / Лига плюща – самые престижные университеты США. URL: www.my-uni.ru <http://www.termika.ru/> (дата обращения: 05.02.2014).

Формирование мотивации изучения иностранного языка у студентов технических специальностей

Статья посвящена проблемам снижения мотивации изучения иностранного языка у студентов неязыковых специальностей.

Ключевые слова: мотивация, иностранный язык, виды мотивации, психологический фактор, мотивационные стратегии.

В течение последних десятилетий благодаря расширению профессиональных контактов, распространению научной и учебно-методической литературы, издаваемой за рубежом, и более свободному обмену информацией стал возможным взаимный профессиональный контакт специалистов разных стран, разностороннее и систематическое общение на международном уровне. Для того чтобы влиться в единое социокультурное пространство, требуются специалисты, владеющие иностранными языками.

Особенно важно владение английским языком – языком международного общения. Основная научная литература является англоязычной, общение специалистов в различных формах осуществляется в основном на английском языке, пользование компьютером, в частности Интернетом, невозможно без знания данного языка.

Знание английского в настоящее время стало необходимостью, так как оно приобретает все больше и больше практических преимуществ. Однако, при всей неоспоримой важности английского языка, студенты неязыковых специальностей в большинстве своем не рассматривают его как необходимый к изучению предмет, руководствуясь мнением, что английский язык не понадобится им в профессиональной деятельности, что он им не нравится своей сложностью и т. д. У студентов, столкнувшихся с языковым материалом, который они изучали в школе (и не ощутили видимых результатов «изучения»), возникает эффект отторжения и неприязни к предмету и в целом к иностранному языку как культурному и социальному феномену [1]. В итоге происходит снижение мотивации изучения иностранного языка.

Что такое мотивация и насколько она важна при изучении иностранного языка?

Мотивация – это внутренняя психологическая характеристика личности, которая находит выражение во внешних проявлениях, в отношении человека к окружающему миру, различным видам деятельности [2]. Учебно-познавательная мотивация учащихся – это их деятельностный подход к учёбе, реализация желания хорошо учиться.

Можно выделить пять типов мотивации:

1) целевая мотивация – хорошо усваивается то, что нужно для этой деятельности, на что она направлена и с помощью чего осуществляется;

2) мотивация успеха – если предмет удается, то его изучают с удвоенным интересом; мотивация в изучении иностранных языков значительно возрастает, если перспективы использования знаний реализуются не только на занятии, но и во внеклассной деятельности;

3) страноведческая мотивация – язык быстро реагирует на все социальные изменения в жизни той или иной страны, в нем находят отражение нравы и обычаи страны; все это имеет огромную ценность для понимания социальной природы языка;

4) эстетическая мотивация помогает превращать изучение языка в удовольствие;

5) инструментальная мотивация учитывает темперамент обучающихся и дает возможность каждому обучающемуся выразить себя в любимом виде работы.

Формирование мотивации – это не «перекладывание» учителем в голову ученика готовых, извне задаваемых мотивов и целей учения. На практике формирование мотивов учения – это создание таких условий, при которых появятся внутренние побуждения (мотивы, цели, эмоции) к учению; осознание их учеником и дальнейшее саморазвитие им своей мотивационной сферы. Учитель при этом выступает не в роли простого наблюдателя за тем, как развивается мотивационная сфера учащихся, он стимулирует ее развитие системой продуманных психологических приемов.

Под мотивом, который побуждает как школьника, так и студента учиться, подразумевается не один, а ряд мотивов различного свойства, которые можно разбить на следующие группы:

– учебно-познавательные (интерес к учению, стремление к получению знаний, познавательная потребность, любознательность и др.);

– непосредственно-побуждающие (яркость, новизна, занимательность, страх перед наказанием и др.);

– перспективно-побуждающие (ответственность, чувство долга и др.).

В общепсихологическом контексте мотивация представляет собой сложное объединение, «сплав» движущих сил поведения, открывающийся субъекту в виде потребностей, интересов, влечений, целей, идеалов, которые непосредственно детерминируют человеческую деятельность. Мотивационная сфера, или мотивация в широком смысле слова, с этой точки зрения понимается как стержень личности, к которому «стягиваются» такие ее свойства, как направленность, ценностные ориентации, установки, социальные ожидания, притязания, эмоции, волевые качества и другие социально-психологические характеристики [3]. Можно утверждать, что, несмотря на разнообразие подходов, мотивация понимается большинством авторов как совокупность, система психологически разнородных факторов, детерминирующих поведение и деятельность человека.

Выявлены психологические факторы, способствующие становлению мотивации в процессе вузовской подготовки и осложняющие его. Установлено, что на формирование профессиональной мотивации в вузе оказывают влияние как внутренние, так и внешние факторы. К внутренним факторам относятся:

исходные мотивационные основы будущей профессиональной деятельности студентов, такие как личностное отношение к будущей профессии, уровень сформированности учебной мотивации в школе, преобладание мотивации достижения или избегания неудач и другие личностные особенности, влияющие на мотивацию деятельности. Среди выявленных внешних факторов можно назвать следующие: качество преподавания дисциплин, взаимоотношения с преподавателями и сокурсниками, организация учебного процесса и т. д.

Многие студенты неязыковых вузов не заинтересованы в изучении иностранных языков и в большинстве случаев ведут себя пассивно на занятиях и при выполнении домашних заданий. В связи с этим преподавателю необходимо создать благоприятные условия для усвоения языка. Необходимо давать более чёткие установки, объяснять трудности процесса усвоения. Необходимо убедить студентов, что изучение иностранных языков очень важно для успешности их профессиональной деятельности в будущем, т. е. в данном случае необходимо сформировать у студентов потребности в изучении иностранных языков [4].

Когда студенты видят, что домашние задания не хаотичны, а носят системный характер, когда они замечают, что преподаватель индивидуально следит за работой каждого и отмечает прогресс каждого студента в группе, когда преподаватель даёт индивидуальные рекомендации, поддерживает студентов, всё это улучшает атмосферу в группе, налаживается контакт с преподавателем. Кроме того, необходима системность в текущем контроле и объективность, что вызывает дух соревнования и позитивно сказывается на их успеваемости. На занятиях необходимо учитывать психологические особенности каждой группы и каждого студента [5].

Уровень мотивации тесно связан с уровнем мотивации по предмету. Повышая уровень мотивации к изучению иностранного языка, мы повышаем и уровень его усвоения, а также получаем повышение успеваемости по этому предмету и субъективную удовлетворённость. В вузах, где иностранный язык не является профилирующим предметом, вопрос о том, какие мотивационные стратегии следует выбрать, является особенно актуальным. В первую очередь это связано с тем, что изучение иностранного языка в неязыковых вузах носит в основном интенсивный характер. Преподавателю особенно важно выбрать именно ту мотивационную стратегию, которая будет адекватна в каждой конкретной группе студентов.

Мотивационные стратегии (результативно-целевая и процессуальная) являются регуляционными механизмами, которые позволяют корректировать силу мотивации обучаемых, которая прямо пропорциональна успеваемости. Оптимальное сочетание результативно-целевой и процессуальной мотиваций обеспечивает наибольшую успешность овладения студентами иностранным языком по показателям успеваемости и удовлетворённости. Функция мотивационных установок целевого типа состоит в создании единого смыслового пространства. В пределах и под влиянием единого смыслового пространства действуют алгоритмы процессуальных побуждений, обеспеченных программно-контрольными действиями преподавателя и самого студента. При этом оптимальная зона сочетания смещается в сторону либо одной, либо другой стратегии. Это зависит от уровня исходной мотива-

ции обучения, уровня владения языком и соответствующих трудностей [6]. Для неязыковых вузов характерно сочетание низкого уровня притязаний и потребностей во внешних стимулах со стороны студентов с более высокой регламентацией учебных действий со стороны преподавателя. К блокирующим факторам усвоения языка относят низкую значимость целевых установок и высокие трудности процесса учебной деятельности.

Существенное значение при использовании этих стратегий в ходе обучения иностранным языкам в неязыковых вузах играет роль преподавателя. Учащиеся зачастую не имеют определённых задатков для успешного изучения иностранных языков, у них отсутствуют потребности в изучении иностранных языков, нет желания и настойчивости в достижении результатов, так как иностранный язык является особой дисциплиной, которую нельзя выучить очень быстро, а следует прилагать большие усилия, настойчивость. И здесь очень важна роль преподавателя. Проблема эмоциональной привлекательности занятий иностранным языком стоит особенно остро, что выделяет этот предмет из всех других учебных дисциплин вузовского цикла. «Преподаватель иностранного языка больше, чем преподаватель любого другого предмета, обязан активно вмешиваться в эмоциональную атмосферу урока и обеспечивать по возможности возникновение у учащихся эмоциональных состояний, благоприятных для их учебной деятельности» [7].

Примечания

1. Васильева М. М. Условия формирования мотивации при изучении иностранного языка. М.: Педагогика, 1988.
2. Там же.
3. Зимняя И. А. Педагогическая психология: учеб. пособие. Ростов н/Д: Феникс, 2000.
4. Маслоу А. Мотивация и личность / пер. с англ. СПб.: Евразия, 2009
5. Артемов В. А. Психология обучения иностранным языкам. М.: Просвещение, 1969.
6. Зайцева М. В. Мотивация и некоторые пути её повышения. М.: ИД «Первое сентября», 2003.
7. Там же.

Е. В. Олькова

Тюменская государственная медицинская академия (г. Тюмень)

Культурологический аспект в изучении иностранных языков в вузе

В статье рассматриваются понятия культуры, культурологии, языка, межкультурной коммуникации. Также освещается их роль при обучении студентов иностранным языкам.

Ключевые слова: язык, культура, культурология, межкультурная коммуникация, межкультурная компетенция, иноязычная культура.

В XXI в. продолжается рост интереса к овладению иностранными языками и потребности в нем. О языке, культуре, межкультурной коммуникации

говорится в последнее время очень много. Это связано с интеграцией России в международное сообщество, стремительным техническим прогрессом, глобализацией, этническими конфликтами, политическими катаклизмами, с формами и способами практической деятельности, которые в свою очередь определяются сегодня развитием компьютеризации в профессиональной сфере, образовании, науке, быту.

Язык не существует без человека, как и человек не существует вне языка. Посредством языка отражается окружающий человека мир, хранится и передаётся от человека к человеку культура, созданная разными поколениями. Язык является орудием, с помощью которого человек познаёт мир и культуру. Язык – это, наконец, орудие культуры. Он формирует человека, определяет его образ жизни, мировоззрение, менталитет, национальный характер. Говоря о языке, нужно прежде всего рассматривать его как неотъемлемую часть культуры.

Слово «культура» очень употребительно. В узком смысле под культурой подразумевается дух, его богатство, образность. В широком значении этим словом обозначают совокупность проявлений человеческой жизнедеятельности, направленных на преобразование окружающей среды.

Исследователи, делая попытку объяснить понятие культуры, предложили целый ряд её определений. Но во всех вариантах культура предстаёт как отличительный признак человека от животного мира. Немецкий философ Гегель назвал культуру второй природой, второй реальностью, надстроенной над естественным мирозданием. Такое определение культуры отражает её сущность, человеческое начало, основанное на единстве природы, человека и его деятельности, направленное на преобразование природных объектов и самого человека.

Составляющей культуры и ее главной ценностью является сам человек. Человек не может существовать вне культуры, и в глобальном смысле человек и есть культура. Как биологическая особь человек – это один из представителей животного мира, но человек – существо мыслящее, нравственное, обладающее эстетическим чувством. Это и поднимает его над животным миром. Отсюда можно сделать вывод, что измерением культуры является гуманизм.

Культура представляет собой постоянный процесс самореализации человека в его материальной и духовной деятельности, поэтому человек выступает главным субъектом и главным объектом культуры.

Понятие культуры обозначает отношение человека к миру, через которое он создаёт окружающий его мир и себя. Самопроизводство человека обязательно включает в себя такой аспект, как творчество. А творчество есть способ развития культуры, и каждая культура является творческой основой самореализации человека. Таким образом, изучение различных культур даёт нам не только новые знания, но и огромный творческий опыт. Непрерывный процесс развития культуры и её достижений дали начало новой науке – культурологии.

Термин «культурология» вошёл в научный оборот в первой половине XX в. Его возникновение связано с именем американского культурантрополога Л. Уайта, считавшего, что культурология – это наука, имеющая самостоятельное значение, не совпадающая ни с социологией, ни с психологией. Культурологический подход в настоящее время становится одним из наиболее перспективных при изучении общества. Он даёт системный взгляд на социум, его главную движущую силу и конечный продукт – личность, позволяет комплексно и с гуманистических позиций оценить различные стороны общественной жизни: экономику, общественное сознание и психологию, социальную организацию, коммуникативную и нормативную сферы.

В связи с этим определяются задачи образования – обеспечить преемственность в преподавании социально-гуманитарных наук с пониманием решающей роли культуры в социуме, имея в виду, что для мировых центров образования характерен именно культурологический подход к изучению общества. На Западе уже несколько десятилетий происходят изменения в понимании культуры и её места в мире. И если раньше культурная проблематика рассматривалась явно и неявно как вторичная сфера, эпифеномен социального, то к настоящему моменту произошел кардинальный сдвиг. Л. Г. Ионин обобщил господствующую западную точку зрения следующим образом: «Там, где раньше было “общество”... стала культура» [1].

Во всех развитых странах культурные переменные начинают включаться в структуру выработки и реализации практически каждого социально значимого решения. Сегодня научное и практическое знание о культуре является необходимой компонентой картины мира.

Особое значение культурология приобретает в современной России. Это связано с рядом обстоятельств: 1) модернизация страны требует рационализации культуры, расширения социальных технологий; 2) отставание от мирового уровня и неспособность освоить современный опыт ведут к ориентации на прошлое, неэффективности социального управления; 3) имеется острая потребность в лучшем понимании действий в поисках путей в будущее.

Проблема «язык и культура» относится к числу дискуссионных. Спорным является прежде всего вопрос о том, что такое культура. Социо- и психоллингвистика, а также исторический материализм предлагают рассматривать культуру расчлененно, т. е. в её материальном и духовном аспектах. «Материальная культура – это совокупность вещественных, зримых произведений труда человека, – пишет П. Н. Федосеев в статье «Некоторые вопросы развития советского языкознания», – духовная культура – производство, распределение и потребление духовных ценностей». Материальная и духовная культура находятся в органическом единстве. Если понимать культуру как процесс и продукт духовного производства, ориентированного на создание, хранение, распространение и потребление духовных ценностей, норм, знаний, представлений, то следует признать, что именно язык способствует формированию духовного мира общества и человека, обеспечивая общество дифференцированной системой знаний, способствуя духовной интеграции

как общества в целом, так и различных его групп. Язык, таким образом, «выступает неким концентратом культуры нации, воплощенной в различных группах данного культурно-языкового сообщества» [2]. Итак, язык является своеобразным фундаментом культуры, ибо с помощью языка происходит усвоение культурных норм и социальных ролей, без которых жизнь человека в обществе невозможна.

В настоящее время, когда существенно изменились место и роль иностранных языков в системе образования в России, решающее значение приобретает изучение его как средства межкультурной коммуникации. Под ней понимается равноправное культурное взаимодействие представителей различных лингвокультурных общностей с учетом их самобытности и своеобразия, что приводит к необходимости выявления общечеловеческого и специфического на основе сравнения иноязычной и собственной культур. Как следует из данного определения, диалог культур возможен лишь при условии ознакомления обучаемых в равной мере как с соответствующими компонентами отечественной культуры, так и с культурно-специфическими иноязычными явлениями, сопоставленными с родным языком. На их основе у студентов формируется способность к межкультурной коммуникации, т. е. межкультурная компетенция. Она направлена на приобретение стратегий обхождения с чужой культурой, чужим миропониманием, чужими системами ценностей, снятие стереотипов и предубеждений, усвоение разноперспективного способа видения реальности. Всё это происходит на фоне анализа и толкования культуры собственного языкового сообщества.

В понятии «межкультурная компетенция» различают два взаимосвязанных аспекта: рефлексивный и эмоциональный. Рефлексивный аспект нацелен на осмысление и переосмысление собственного социокультурного фона, своего предварительного опыта и знания. Сущность эмоционального аспекта состоит в необходимости формирования эмпатических способностей, от которых зависит познание собственной и чужой перспективы. При этом эмпатия рассматривается как «неотъемлемое качество личности обучаемого, в которой переплетается готовность к активному общению с людьми из другой культуры, открытость, толерантность, свобода от предубеждений и приспособляемость» [3].

При оптимальном поиске путей организации учебно-воспитательного процесса можно рассматривать центральными проблемами перестройки преподавания иностранного языка вопросы определения целей и содержания обучения, при разработке которых наиболее эффективными представляются идеи об обучении не просто языку, а иноязычной культуре в широком смысле этого слова.

Речь идет не просто о знании языка, а о практическом владении им и, следовательно, о развитии «прагматической межкультурной компетенции». Только культура в различных её проявлениях способствует формированию личности. Е. И. Пассов дает определение нового термина «иноязычная культура» как неотъемлемого компонента современного общества.

Под иноязычной культурой мы понимаем всё то, что способен принести студентам процесс овладения иностранным языком в учебном, познавательном, развивающем и воспитательном аспектах. При этом обучение иноязычной культуре используется и как средство межличностного общения, и как средство обогащения духовного мира личности на основе приобретения знаний о культуре страны изучаемого языка (истории, литературе, музыке и т. д.), знаний о строе языка, его системе, характере, особенностях и т. д.

Один из основателей социокультурного подхода к языковому образованию В. В. Сафонова предлагает учитывать принцип дидактической культуросообразности. Его сущность заключается в необходимости определения ценностного смысла и значимости отбираемого социокультурного материала, направленного на формирование у студентов «неискаженных представлений об истории и культуре соизучаемых народов», а также особенностях функционирования профессиональных субкультур. Принцип дидактической культуросообразности обусловлен социально-педагогической ориентацией на обучение иностранным языкам в контексте диалога культур.

Не менее важным является принцип коммуникативной целесообразности в содержании социокультурного компонента. Он предполагает изучение и воспроизведение актов речевого поведения в профессионально значимых ситуациях общения и вызван необходимостью ориентации на формирование профессиональной компетенции средствами иностранного языка на основе интеграции профессиональных, языковых и культурологических знаний.

На современном этапе целью обучения иностранным языкам является не только передача языковых знаний, умений, навыков, не только освоение страноведческого аспекта, ограничивающегося географическими, историческими понятиями и явлениями. Основное внимание в педагогическом процессе должно уделяться формированию способности к участию в межкультурной коммуникации.

Изучение языков международного общения, знание культуры страны и народа изучаемого языка будут играть немаловажную роль при использовании языка и таким образом влиять на иноязычную коммуникативную компетенцию студентов.

Примечания

1. Ионин Л. Г. Социология культуры. 2-е изд. М.: Логос, 1998. С. 6.
2. Лихачев Д. С. Очерки по философии художественного творчества. СПб., 1996. С. 28.
3. Смирнова Е. А. Сущностные характеристики межкультурной компетенции // Языковые и культурные контакты различных народов: сб. материалов Всерос. науч.-метод. конф. Ч. II. Пенза, 2011.
4. Вендина Т. И. Введение в языкознание: учеб. пособие. 2-е изд., испр. и доп. М.: Высш. шк., 2005. С. 85–87.
5. Полякова Т. Л. Культурологический аспект при обучении иностранным языкам // Вестник Харьковского национального автомобильно-дорожного университета. 2007. Вып. 39.
6. Антонова С. Н. Социокультурный компонент содержания обучения как средство повышения мотивации изучения ИЯ // Пути повышения эффективности обучения ино-

странным языкам в школе и вузе в свете современной образовательной парадигмы: сб. материалов междунар. конф. Тюмень: Изд-во ТГУ, 2004. С. 7.

7. Плетяго Т. Ю. Методические принципы обучения профессионально-ориентированному иноязычному общению в рамках социокультурного языкового образования // Пути повышения эффективности обучения иностранным языкам в школе и вузе в свете современной образовательной парадигмы: сб. материалов междунар. конф. Тюмень: Изд-во ТГУ, 2004. С. 83.

8. Плеханова Н. А. Обучение студентов языкового вуза межкультурной коммуникации // Пути повышения эффективности обучения иностранным языкам в школе и вузе в свете современной образовательной парадигмы: сб. материалов междунар. конф. Тюмень: Изд-во ТГУ, 2004. С. 84.

9. Кадыров А. М. Культурология. Теория и история культуры: учеб. пособие. Уфа: УГАТУ, 2004. 290 с.

Г. В. Ушакова

*Государственный университет морского и речного флота
им. адмирала С. О. Макарова (г. Санкт-Петербург)*

Вопросы теории и практики преподавания иностранных языков в технических вузах

В статье дан анализ научных публикаций последних лет, в которых рассматриваются актуальные вопросы содержания обучения иностранным языкам в технических вузах, связанные со сменой приоритетов в сфере профессионального образования. Рассматриваются проблемы работы с текстовым материалом, формирования дискурсивной компетенции.

Ключевые слова: коммуникативное пространство, дискурсивная среда, работа с профессиональным текстом, речевая компетенция.

В теории и практике преподавания иностранного языка первое десятилетие XXI века исследователи характеризуют как период новаций в теории и практике преподавания. Поставлены новые цели обучения иностранным языкам, пересматривается содержание обучения, определяются основные принципы обучения: коммуникативная направленность, культурная и педагогическая целесообразность, интегративность, нелинейность, автономия студентов. Анализ научных публикаций последних лет по проблемам лингвистики, преподавания иностранных языков показывает, что развитие инновационных подходов в области лингвистического образования рассматривается современными авторами в рамках системы коммуникативного, лингвополитического и образовательного пространства.

Коммуникативное пространство является связующим элементом изменений (экология, социальное развитие, экономика), входящих в понятие «устойчивого развития», предложенного ООН [1]. Современное лингвистиче-

ское пространство определено как «динамическая многомерная система, одной из доминант которой является обмен знаниями и информацией» [2]. Во всех типах коммуникаций, обеспечивающих обмен знаниями и информацией в современном мире, участвует так называемая «языковая личность» – сложная система, характеризующая индивида в плане его коммуникативных способностей. В соответствии с современными требованиями общества, во всех вузовских программах третьего поколения основная цель обучения иностранным языкам сформулирована следующим образом: формирование и развитие межкультурной профессионально ориентированной коммуникативной компетенции [3].

Современные исследователи методики преподавания иностранных языков в технических вузах отмечают основные объекты внимания: отбор и организация научно-технических текстов, методика обучения разным видам чтения, вопросы обучения устной речи. В вузах осуществляется переход на уровневую систему, в рамках которой появляются разные дисциплины, связанные с преподаванием иностранного языка: «Деловой иностранный язык», «Технический иностранный язык» и др. Особое значение в преподавании иностранных языков приобретает принцип профессиональной ориентации, а также определение условий и задач применения иностранного языка в конкретной профессиональной деятельности [4].

В современной литературе обсуждается вопрос о соотношении коммуникативного и межкультурного подходов, поскольку эти подходы ставят различные цели. Достаточно четко, убедительно и аргументировано ответ на этот вопрос дает М. Г. Евдокимова: коммуникативный подход ориентирован на иноязычную коммуникативную компетенцию, а межкультурный – на формирование бикультурной языковой личности (межкультурного коммуниканта) [5]. Принципиальная возможность формирования межкультурной компетенции в условиях неязыкового вуза многими преподавателями подвергается некоторому сомнению, но задача формирования у студентов ограниченной межкультурной компетенции представляется реалистичной. Эта задача может быть решена путем привнесения межкультурного аспекта в содержание обучения иноязычной коммуникативной компетенции. Конечную цель обучения иностранному языку в техническом вузе М. Г. Евдокимова формулирует, как «формирование профессионально ориентированной вторичной языковой личности». Уровень сформированности этой личности определяется сферами и ситуациями профессионального межкультурного общения [6]. Некоторые исследователи называют основным признаком языковой личности ее способность создать речевое произведение (Н. Н. Нечаев).

Особый интерес представляет проблема содержания обучения иностранному языку в неязыковом вузе с учетом особенностей современной информационно-коммуникационной среды. В настоящее время разные виды речевой коммуникации меняют степень актуальности. В условиях существования Интернета, где запрос информации осуществляется по ключевым словам, изменяются виды чтения, в частности «поисковое чтение». Особенную

актуальность приобретает чтение, в результате которого учащийся «присваивает информацию» из текста, перерабатывает ее и делает (формулирует) выводы, оценки, создает собственное речевое произведение [7]. Работа с такими текстами используется в основном магистрантами и аспирантами, хотя нужно отметить, что и у студентов тексты определенной тематики вызывают интерес и вполне доступны для самостоятельной работы с последующим представлением доклада или сообщения в аудитории (разделы «Учебно-познавательная сфера общения» и «Социально-культурная сфера общения»).

Современные исследователи отмечают появление и популярность такого жанра научной литературы, как аннотации (или *articles summaries*). Этот текстовый материал рассматривается как «вторичный текст», он может быть использован для развития как рецептивных, так и продуктивных умений [8].

Формирование лексической компетенции, являющейся частью компетенции лингвистической, связано с формированием дискурсивной компетенции. В Решении Всероссийской конференции УМО по образованию в области лингвистики в июне 2013 г. говорится: «Признать необходимым формирование у изучающих иностранный язык в вузе профессионального сознания и рекомендовать преподавателям иностранных языков применять с этой целью когнитивно-дискурсивный подход, который позволяет органически связать типы дискурсов с соответствующими сферами коммуникации, направлениями и профилями подготовки бакалавров, магистров, специалистов». Что касается работы с текстами, то преподаватели технических вузов отмечают, что профессиональный текст имеет все признаки дискурса, так как текст – это форма общения между автором и читателем (Г. В. Перфилова). Формирование дискурсивной компетенции – это процесс, требующий от преподавателя тщательной подготовки. Необходимо учесть уровень языковой подготовки учащихся, актуальность содержания текста, его языковую сложность. Отбор и организация текстов, методика обучения разным видам чтения становятся особым объектом внимания. Преподавателю необходимо разработать план работы с текстом. Традиционное задание «прочитать и перевести текст» должно быть заменено (или дополнено) определенными этапами работы с текстом. Некоторыми исследователями предложены этапы работы с профессиональным текстом: мотивация работы с текстом, понимание содержания (узнавание и поиск информации), контроль понимания (в зависимости от вида чтения), работа над лексикой, межкультурная компетенция (Г. В. Перфилова). Прежде всего необходимо четко определить задачи работы с текстом и сформулировать их для студентов (овладеть определенной лексикой, уметь подготовить сообщение на данную тему, уметь вести беседу по данной проблеме и т. п.). Продуктивным представляется предварительное обсуждение темы (проблемы), изложенной в тексте. Для этого иногда достаточно понять заглавие текста. Начать обсуждение можно на русском языке. Этот этап может включать выделение лексики, необходимой для обсуждения проблемы, подготовку краткого высказывания по теме. Преподаватель может направлять эту работу в нужное русло, т. е. предлагать

терминологию на русском и английском языках, помогать формулировать высказывания. Цель первого этапа – ознакомление студентов с темой в целом. На следующем этапе может быть дано задание бегло прочитать текст, чтобы найти определенную информацию (факты, цифровые данные). Затем можно предложить вопросы, требующие развернутых ответов. После выполнения каждого задания целесообразно вместе с учащимися определить, какая терминология ими усвоена. После формирования рецептивного словарного запаса необходимо выделить лексические единицы продуктивного словарного запаса и с помощью специальных заданий, упражнений проверить степень его усвоения. Важно, чтобы при подведении итогов работы с текстом студенты могли оценить не только объем усвоенного материала, но и приобретенные умения пользоваться языковыми средствами во всех видах речевой деятельности. Работа с профессиональными текстами представляется наименее разработанной с точки зрения системности, последовательности этапов работы, подбора текстов. Сложность подбора профессиональных текстов связана прежде всего с необходимостью соотнесения тематики текста, языкового материала с уровнем подготовки учащихся. При работе в студенческой аудитории важно, чтобы текст был интересным, актуальным, с четкой структурой. Отбор такого учебного материала – задача преподавателя, поскольку тематика текстов в учебных пособиях для технических вузов быстро теряет актуальность. Особенно это касается профессиональных технических текстов.

Что касается учебно-познавательной и социально-культурной сфер общения, зарубежные и российские авторы подготовили ряд учебных пособий для формирования речевой компетенции [9]. В пособиях большой практический интерес представляют разделы “Reading”. Тематика текстов, языковой материал, система упражнений являются современными, интересными, в полной мере способствуют развитию рецептивных и продуктивных видов речевой деятельности. В пособии “Headway Academic Skills” представлен учебный материал для развития навыков речевой деятельности по следующим темам общения: образование и процесс обучения; инновации в сфере здравоохранения и медицине; планирование городской среды обитания; «чудеса» в современном мире; олимпийское движение; коммуникации и технологии; источники воды, продуктов питания и энергии.

Учебное пособие “Oxford EAP” предназначено для обучения всем видам работы с научным текстом: чтение, извлечение информации, обсуждение научных проблем, составление конспекта и аннотации. Пособие целесообразно использовать на практических занятиях с магистрантами и аспирантами.

Учебник «Английский язык для академической мобильности» является первым изданием, предназначенным для студентов, преподавателей и администраторов технических вузов. Авторы сформулировали его основную цель: подготовить учащихся к применению английского языка как средства международного общения для развития академической мобильности в сфере инженерного образования. В учебном процессе могут быть использованы

отдельные разделы учебника и части этих разделов в зависимости от контингента обучающихся и уровня их подготовки. Тематика разделов: Болонский процесс; английский язык в мировом сообществе; техническое образование в Европе; международное сотрудничество в инженерном образовании; программы по обмену студентами; структура университета; участие в международных конференциях. Учебно-методический комплекс «Английский язык для академической мобильности» рекомендован также для магистрантов и аспирантов технических вузов.

Примечания

1. Халеева И. И. Лингвистическое образование в Российской Федерации в условиях устойчивого развития: эколого-социальный подход. М.: МГЛУ, 2013. С. 4.
2. Там же. С. 11.
3. Каменская Л. С. Профессиональная направленность обучения иностранному языку в неязыковом вузе как методическая проблема // Вестник Моск. гос. лингв. ун-та. Сер.: Пед. науки. 2013. Вып. 12. С. 10.
4. Полякова Т. Ю. Профессиональная ориентация обучения иностранному языку в инженерном вузе: традиции и перспективы // Вестник Моск. гос. лингв. ун-та. Сер.: Пед. науки. 2013. Вып. 12. С. 23–24.
5. Евдокимова М. Г. Профессионально-ориентированное обучение иностранным языкам в неязыковом вузе как система // Вестник Моск. гос. лингв. ун-та. Сер.: Пед. науки. 2013. Вып. 12. С. 51.
6. Там же. С. 51–52.
7. Там же. С. 55.
8. Там же. С. 56.
9. Headway Academic Skills (Reading, Writing, and Study Skills). Oxford University Press, 2011; Oxford EAP. A course in English for Academic Purposes. Oxford University Press, 2013; Английский язык для академической мобильности: учебник для студентов, преподавателей и администраторов технических университетов / под ред. Т. Ю. Поляковой. М.: Изд. центр «Академия», 2013. 256 с.

Т. А. Воробец

Сибирская государственная автомобильно-дорожная академия (г. Омск)

**Личность в соприкосновении со сферой иррационального
(на примере сопоставительного анализа новелл
«Призраки Лексингтона» Х. Мураками и «Падение дома Ашеров» Э. По)**

В статье проводится сопоставительный анализ готической новеллы и новеллы эпохи постмодернизма, основным конфликтом которых является столкновение человека с иррациональным. В ходе анализа выявляются основные трансформации как в представлении о природе данного конфликта, так и в способах его проживания.

Ключевые слова: готический роман, иррациональное, катарсис, экзистенциальное переживание.

Сквозным мотивом раннего сборника новелл Харуки Мураками «Призраки Лексингтона» становится столкновение и пути взаимодействия человека со сферой иррационального. Данный сюжет в парадигме культуры реализуется прежде всего посредством таких жанровых моделей, как миф, сказка, легенда, предание и готическая новелла, которые совершенно естественным образом использовал в рассматриваемом сборнике и Мураками.

Заглавная новелла сборника – новелла, в которой ставятся основные проблемы, складывается система образов и формируются основные лейтмотивы всего сборника, – органично вписывается в готическую литературную традицию.

Жанровые черты готического романа, возникшего на рубеже XVIII–XIX вв. как «своеобразная реакция на рационализм и прагматизм эпохи Просвещения» [1], вырабатываются достаточно быстро, и этот жанровый код остается неприкосновенным на протяжении практически двух столетий. Несмотря на существование различных «модификаций» готического романа, появившихся в XX столетии (роман ужасов, сатирический роман, фантастический роман, детективный роман и т. д.), ключевые черты нарратива переходят из текста в текст: «Неотъемлемыми родовыми чертами литературной готики становятся сверхъестественное и ужасное, драматизация романа осуществляется посредством введения мотивов тайны, загадочного происхождения, странностей поведения, наблюдаемых на фоне странных домов, таинственных замков и монастырей, обстановка которых способствует нагнетанию страшных загадочных обстоятельств, позволяющих читателю про-

никнуть в глубины разорванного сознания и соприкоснуться с сферой иррационального» [2].

В своей новелле Х. Мураками делает совершенно прозрачную отсылку к каноническому готическому тексту Э. По «Падение дома Ашеров»: «...глядишь, усадьба вскоре просядет под тяжестью пластинок, как дом Эшеров» [3]. В этих новеллах обнаруживаются не только сквозные мотивы и образы (например, мотив сна-смерти), но и общность развития сюжетной линии. Но соприкосновение со сферой иррационального переживается героями данных произведений совершенно по-разному.

В «Падении дома Ашеров» важнейшим чувством переживания иррационального становится страх. Этот страх, пронизывая собой все в поместье, создает атмосферу гнетущей тревоги, уныния, безнадежности, разрушая рассудок и истощая жизненные силы его обитателей. Страх, испытываемый Родериком Ашером, как, видимо, и всеми его предшественниками, имеет двойственную природу. С одной стороны, это явление физиологического характера, следствие очень нестабильной и подвижной психики, сверхчувствительности к внешнему миру, симптом странной болезни, одолевающей семью Ашеров. Но в то же время этот страх имеет метафизическую природу. Болезнь Ашеров воспринимается всеми членами семьи как родовое проклятие, не позволяющее разрастаться семейному дереву («род Ашеров не дал ни одной сколь-нибудь жизнеспособной побочной ветви» [4]) и вынуждающее этот древний род уже не одно столетие балансировать на грани вымирания.

Родовое проклятие предполагает наличие первоисточника, первопричины, нарушившей ткань реальности и потревожившей сферу иррационального. В самом тексте есть несколько замечаний, касающихся круга чтения Родерика Ашера, косвенно указывающих на то, что члены его семьи пытались обнаружить источник этого проклятия, а значит, и причину мучившего их страха. Так, книги, «которыми долгие годы питался ум» Родерика Ашера, ограничиваются в основном фаустианскими темами, темами судьбы и ее изменения, идеями мистического прозрения и темами таинственных смертей и «мрачных обрядов погребения».

Итак, страх из болезненного симптома превращается в непреодолимую силу, формирующую причинно-следственные связи между трагическим событием прошлого, реальность которого, возможно, существует только в сознании Родерика и его предков, и неотвратимым возмездием в будущем. Этот страх, передаваясь из поколения в поколение, аккумулируется в поместье и становится «мрачным призраком» той иррациональной «безмолвной и грозной силы», наделяющей странной жизнью все вокруг и предопределяющей судьбу каждого из этого рода: «...им владело некое суеверие, будто в жилище этом гнездится некая сила, имеющая таинственную власть над душою хозяина и, в конце концов, повлиявшая на дух его жизни» [5].

Смерть леди Мейделин коренным образом изменяет состояние Родерика. Если до погребения сестры он еще способен контролировать чувство страха, то после этого трагического события разум Ашера начинает стреми-

тельно разрушаться под натиском ужаса от осознания неотвратимости приближающегося возмездия. Ужас буквально превращается в стихию, в равной мере властвующую за стенами дома и в душе последнего из Ашеров, стихию, сметающую последние барьеры, установленные между сферой сознательного и бессознательного, между разумом и безумием, между жизнью и смертью.

Дверь, распахнувшаяся перед леди Мейделин, вернувшейся за своим братом, похоронившим ее заживо, становится символом окончательного разрушения тонкой грани, отделявшей потусторонний мир от мира реального; разрушения, повлекшего за собой гибель не только Родерика, но и всего дома Ашеров.

Итак, в готической новелле начала XIX в. вторжение иррационального в сферу реальности есть следствие нарушения человеком, нарушения вольного или невольного, естественного порядка вещей. Чувство страха, постепенно перерастающего в ужас, превращается в неотъемлемое свойство иррационального. Страх становится не только предсказуемой реакцией человеческого сознания на вторжение иного, но и своего рода наказанием за совершенные проступки. Однако у Э. По раскрывается не только деструктивная природа гнетущего человека страха. В интенсивности переживаемого чувства происходит обновление, очищение реальности. «Глубокие воды озера», поглотившие руины дома Ашеров, становятся своего рода символом восстановления границ реальности, нарушенных некогда членами этой семьи. В готической новелле, таким образом, переживание иррационального катарсично по своей природе и направлено на утверждение незыблемости человеческого разума и границ реального мира.

В «Призраках Лексингтона» рассказчик впервые сталкивается с иррациональным, когда остается присмотреть за усадьбой Кейси. Эта усадьба не производит ужасного впечатления, как в новелле Э. По, но рассказчиком также отмечается одна странность: этот дом «выделялся среди дорогих бостонских пригородов, как сама история... дом выглядел заводью в стремительном потоке времени» [6]. Время в этом доме обретает особую жизнь, и его восприятие рассказчиком отражает степень включенности последнего в пространство дома, изменяясь на протяжении всей новеллы. До тех пор пока рассказчик остается посторонним в этом пространстве, время здесь как будто стоит: «стрелки часов, казалось, давно замерли на месте», но как только пространство начинает «осваивать» чужака, пришедшего извне, время начинает свое движение. И если сначала в его ходе рассказчиком ощущается какая-то угроза («комнатные часы отсчитывали время, будто кто-то постукивал по столу костяшками пальцев»), то постепенно это чувство «стирается», часы начинают по-домашнему тикать, и время, будто одеяло, «тихо и уютно окутывает пространство».

Итак, рассказчик постепенно проникается своего рода приязнью к дому, возникающим между ними чувством некоей «неторопливой и ладно справленной близости», и этот дом, со своим странным течением времени,

музыкой, мягко проникающей «во все уголки комнаты, в трещинки стен, в складки штор», словно превращается в «футляр, идеально подходящий по размеру». Пребывая в этом пространстве-футляре, рассказчик оказывается максимально отдаленным от внешнего мира, будто погруженным на морское дно: «...с наступлением темноты окрестности погружались в гробовую тишину. Перебравшись сюда из шумного студенческого Кембриджа, я чувствовал себя, как на морском дне».

Тема моря появляется в связи с Лексингтоном практически с самого начала повествования: «Я вошел в комнату... по стенам были развешаны большие и маленькие пейзажи некоего взморья... кажется, если приблизить к картине ухо, донесется шум свежего ветра и рев прибоя»). В дальнейшем эта тема возникает в новелле (да и в сборнике в целом) еще не один раз, и прежде всего – в связи с описанием вечеринки призраков, становясь своего рода маркером иррационального. Так, именно звук, похожий на «шум морского прибоя, вытянул из глубокого сна» рассказчика, становясь свидетельством чужого присутствия в доме, а шум музыки и разговоры призраков за дверью слышатся, «как волны, то громче, то тише, не прерываясь ни на минуту».

Таким образом, взаимодействие с иррациональным начинается не с момента встречи героя новеллы с призраками, но с его прибытия в Лексингтон. В этом доме утрачивается чувство реальности, чувство времени, и сознание рассеивается здесь также постепенно «как успокаиваются волны на поверхности пруда». Все последующее ночное происшествие направлено, по сути, на восстановление цельности сознания, на обретение уже почти утраченной личности.

Рассказчик, очнувшийся ото сна, чувствует себя «онемевшим, как жухлый овощ на дальней полке буфета, сморщившийся и жалкий». Это состояние бездвижности и заброшенности становится как бы отражением того уютного полутранса-полусмерти, охватившего героя накануне вечером, только в более агрессивной форме. Ему требуется значительное усилие, чтобы осознать себя: «Как собирают рассыпанный по полу горох, я собрал во едино сознание, словно заставляя тело привыкнуть к окружающей действительности». Разум постепенно начинает функционировать, и первым чувством, вызвавшим необходимость анализа происходящего, становится охвативший героя страх от осознания чужого присутствия в доме: «Я затаил дыхание и как можно тише пробрался к двери. В ушах отдавались гулкие удары сердца...». Но рассказчик пытается анализировать происходящее в категориях рационального, и эта рациональность объяснений, как и нарастающая приязнь к происходящему, к людям, весело проводящим время в гостиной («иногда раздавался смех, *приятный и озорной*... как *украшения*, переливчато звенели бокалы с шампанским... звучала *приятная* музыка»), притупляют страх, успокаивают и вновь как бы рассеивают сознание.

Ощущение объективной реальности возвращается к рассказчику совершенно неожиданно: серебряная монетка, затерявшаяся в кармане, случайно попадает к нему в руку – и все происходящее сразу же обретает

смысл, призраки становятся призраками, и чувство ужаса вновь становится той центробежной силой, которая собирает воедино фрагментированное сознание героя. Однако эта граница, проведенная между миром призраков и миром реальности, такая отчетливая в «Падении дома Ашеров», вновь начинает постепенно размываться: «Разумеется, мне было страшно. Но имелось там и нечто превыше страха – глубокое и бескрайнее... К телу постепенно вернулись привычные ощущения, как будто кто-то в глубине моего сознания тихонько перевернул несколько карт».

Итак, на протяжении всех событий, от момента пробуждения до встречи с призраками, сознание героя словно бы мерцает, то погружаясь, то, руководствуясь чувством страха, выныривая из глубин бессознательного. Именно страх заставляет сознание работать, и именно это чувство закрепляет человека в сфере реальности. Но если у Э. По страх, охватывающий героя уже при приближении к поместью, только нарастает, превращаясь в финале повествования в практически неконтролируемый ужас, который совершенно однозначно противопоставляет героя иррациональности происходящего, то в новелле Мураками чувство страха постепенно как бы «стирается», сменяясь очарованием и притяжением к тому «глубокому и бескрайнему», что открывается рассказчику в этом доме.

Финал «Призраков Лексингтона» также неопределен, как неопределенно и зыбко осознание происходящих событий героем этой новеллы. История о призраках заканчивается, так и не успев начаться. «Странная вечеринка» больше ни разу не повторялась, и для рассказчика, как и для читателя, смысл этого явления, его причины и следствия так и остаются загадкой. И только последовавшая через полгода встреча героя новеллы с хозяином поместья, Кейси, немного приоткрывает эту тайну. Однако и этот, по сути, второй финал новеллы не столько объясняет явление призраков, сколько повествует об истории семьи Кейси.

Основными темами этого второго финала становятся темы сна и одиночества. Кейси рассказывает о странном «семейном обряде», беспробудном сне, одолевавшем старшего члена семьи после смерти близкого человека. Тема летаргического сна возникает и в «Падении дома Ашеров» Э. По. В этой новелле летаргический сон вызывает ужас у героев и переживается ими как проклятие, как порок, уничтоживший целый род. У Мураками тема сна, смерти и потустороннего мира также взаимосвязаны. Спящего отца Кейси неоднократно сравнивает с мертвецом, с призраком, с переселившимся в иной мир человеком: «Он засыпал... и не шевелился. Почти не ворочался во сне, лицо у него не менялось... Он спал, как зарытый глубоко в землю камень...». Более того, этот сон, являющийся не чем иным, как погружением в сферу иррационального, становится силой, отрицающей, «истончающей» реальность и отменяющей время: «...я спал, спал и спал... спал до тех пор, пока не протухнет, не растает и не пропадет время». В отличие от «Дома Ашеров», в «Призраках» сон-смерть превращается в неотвратимо естественную жертву, смыслом и целью которой становится попытка отменить движение

времени, и, следовательно, сохранить нетронутым прошлое, а в пределе, отменить и саму смерть. Лексингтон сам становится пространством памяти, с его незатронутостью течением времени, старинными вещами, огромной коллекцией пластинок – своего рода квинтэссенцией памяти века, и с его призраками.

И в то же время условная, искусственная реальность Лексингтона есть и тот якорь, который удерживает членов семьи Кейси на границе, отделяющей бытие от небытия, та сила, которая не позволяет раствориться безвозвратно в сфере бессознательного. Это хрупкое равновесие возможно только до тех пор, пока есть кто-то, кто «будет спать по ушедшему так же крепко», как спал Кейси по своему отцу, а его отец по своей умершей жене. Как только эта связь нарушается, изменения личности становятся необратимыми. Разрыв преемственности запускает механизм смерти. Именно это и происходит с Кейси после расставания с его другом, «хмурым настройщиком» Джереми. Первое, что обращает на себя внимание при последней встрече рассказчика с Кейси, это «временной скачок»: «...за прошедшие полгода Кейси на удивление сильно постарел... Лет на десять». Да и в самом конце новеллы опять же подчеркивается, что вся история «как будто произошла кошмарно давно в кошмарно далекие времена». Этот сдвиг во времени, помещая в легендарное прошлое недавно произошедшие события, словно бы вытесняет и Лексингтон, и его обитателей из сферы реального, из сферы памяти, из сферы истории.

Итак, в классической готической новелле явление иррационального всегда обусловлено и связано с нарушением ткани реальности, нарушением, которое с необходимостью должно быть исправлено. Явление иррационального, как правило, сопровождается чувством страха. Эта эмоция, являясь способом утверждения целостности личности по отношению к надвигающемуся иному, достигая предельной концентрации, способна разрушить сознание человека. Но это разрушение имеет двойственный характер: мыслясь как возмездие, как наказание, оно в то же время направлено на очищение реальности. Таким образом, посредством катарсического переживания иррационального человеческий разум восстанавливается в своих правах, заново намечая границы между сферой реального и ирреального.

В «Призраках» же формируется не только отличное от классической готической новеллы понимание иррационального, но и изменяется сам способ его переживания. Если в классической новелле сфера иррационального ассоциируется прежде всего с призраками, с неуспокоенными душами, жаждущими возмездия и справедливости, то в «Призраках» какая-либо внешняя универсальная форма проявления иррационального отсутствует: так, отца Кейси выталкивает из реальности, из его устойчивого и упорядоченного мира неожиданная смерть жены, для самого Кейси – это странный сон отца, а для главного героя повествования – это встреча с призраками. Причем в каждом отдельном случае форма проявления иррационального становится лишь условностью, скрывающей за собой нечто, не имеющее ни формы, ни имени, нечто «глубокое и бескрайнее», всепоглощающее и неизбежное, как смерть.

Перед этим «нечто» бессильны любые эмоции: ни страх, ни любовь, ни горе не способны ни удержать целостность сознания человека, ни положить предел надвигающемуся иному. В «Призраках» формируется единый образный код, описывающий состояние человека в соприкосновении с областью бессознательного. Если для классической готической новеллы основным чувством переживания бессознательного становится неконтролируемый страх, то у Мураками – это всепоглощающее онемение и одиночество: все чувства, мысли, движения как бы замирают, так же, как останавливается жизнь вокруг, человек словно отключается от реальности и все глубже погружается в это безбрежное ничто. Границы между сферой рационального и иррационального оказываются прозрачны и проницаемы, а мир бессознательного становится неотъемлемой частью реальности. Человек, таким образом, оказывается как бы «выдвинут» в сферу небытия (экзистенциальное состояние, отраженное всей литературной традицией XX в.), и противостоять очарованию этой силы оказывается практически невозможным.

Примечания

1. Напцюк Б. Р. Английский готический роман: к вопросу об истории и поэтики жанра // Вестник Адыгейского государственного университета. Сер. 2: Филология и искусствоведение. 2008. Вып. 10. С. 35–41.
2. Там же.
3. Мураками Х. Призраки Лексингтона. СПб., 2004. С. 4–15.
4. По Э. Полное собрание сочинений в одном томе. М., 2009. С. 221–238.
5. Боева С. А. Творчество Харуки Мураками в условиях глобализации межкультурной коммуникации. URL: www.dissercat.com
6. Мураками Х. Призраки Лексингтона. СПб., 2004. С. 4–15. – Далее в тексте статьи цитаты из произведения даются по этому изданию.

И. В. Голубкова

Самарский государственный университет (г. Самара)

Тема чтения в романе Бернхарда Шлинка «Чтец»: грамотность как основа социальной адаптации в современном обществе

В статье рассматриваются особенности раскрытия темы чтения в романе немецкого писателя Б. Шлинка «Чтец». С помощью литературоведческой интерпретации сюжета автор рассматривает функции чтения как социокультурно значимого процесса. Кроме того, анализируются последствия безграмотности в современном обществе в кризисные периоды мировой истории.

Ключевые слова: вина и ответственность, безграмотность, чтение, Шлинка, классическая литература, социальная ниша.

Роман немецкого писателя Бернхарда Шлинка «Чтец», опубликованный более 20 лет назад, остается популярным среди читающей мировой пуб-

лики. Эта история любви, написанная простым, доступным языком, завоевывает читателей в первую очередь оригинальным сюжетом, а также актуальностью затронутых общечеловеческих проблем: *поиска истины, права и свободы выбора, вины и ответственности, исторической правды и памяти, становления мировоззрения личности*. Но более того, особое раскрытие темы чтения в этом романе еще раз обращает внимание на одну из мировых проблем – безграмотность в современном обществе. ООН констатирует: грамотность – это основа образования, необходимого для жизни в обществе и экономической деятельности в XXI веке. Однако усиливающуюся поляризацию общества нельзя не заметить – от уровня доходов до ценностей и интересов, «суля человечеству две возможности: небывалый духовный рост или падение в яму безнравственности и бескультурья» [1].

Роман «Чтец» в трёх частях описывает события, происходящие в Германии в 40-е и 80-е гг. XX в. Главный персонаж – «чтец» Михаэль Берг, от лица которого ведется повествование. В первой части это пятнадцатилетний юноша, гимназист, во второй – студент юридического факультета, в третьей – в зрелый мужчина, историк права. Задавшись изначально идеей правдивости, Михаэль рассказывает о своей связи с Ханной, женщиной, ставшей предметом его любовных страстей. Через восприятие героя Б. Шлинк раскрывает проблему безграмотности.

Роман начинается со знакомства школьника и взрослой одинокой женщины. Встреча за встречей они становятся любовниками. Важнейшей особенностью их времяпрепровождения было *чтение Михаэля вслух*. Влюбившись, он готов проводить все свободное время у нее, пропуская учебу. Его слова о том, что учёба – это «дурацкое вкалывание», она расценила как *глупость*. Они продолжили встречи, только при условии, что Михаэль не будет прогуливать. Однажды Ханна поинтересовалась, что школьники проходят по литературе. Он рассказал об эпосах Гомера, о речах Цицерона, о Хемингуэе, «прочитал ей кое-что из “Одиссеи”». Она попросила почитать, отказавшись читать сама. С этого дня Ханна даже не допускает близости без чтения Михаэлем вслух [2].

Михаэль все дольше задерживался у Ханны. Он читал вслух, они занимались любовью, разговаривали. «Она была очень внимательной слушательницей». У Михаэля просыпается *интерес к чтению*: он уже не просто *получает информацию* из прочитанного, у него есть слушатель, с которым можно обсудить произведение, поделиться своими мыслями. Это ли не есть чувство счастья? Летом, сохраняя такой ритуал встреч, Михаэль «прочитал вслух роман “Война и мир” со всеми рассуждениями Толстого об истории, великих людях, России, о любви и браке».

Кем был Михаэль для Ханны? Случайным развлечением? Юным любовником? Чтецом? Свои отношения с Ханной он сравнивал с отношениями персонажей Стендаля «Красное и черное». Однажды за обедом Михаэль удивил своих родных, горячо отстаивая любовную связь между Гете и Шарлоттой фон Штайн.

В первой части рассказано не только о любовной связи между юношей и взрослой женщиной, но и прослежено, как молодой человек становится читателем. Конечно, «книги, прочитанные в детстве и юности, способствуют духовному становлению, самосознанию» [3]. Не обременяясь вначале прочитанным, влюблённый Михаэль стал читать по-иному. Б. Шлинк показывает, как формируется его мировоззрение, ведь Михаэль – молодой человек с богатым воображением, восприимчивый, чувственный, пылкий. Автор показывает, как у него зарождается умение *идентифицировать себя* с персонажами или ситуациями из книг, он начинает отмечать созвучия своему состоянию, настроению, находит аналогии своим желаниям, поступкам, исканиям. Важно, что Михаэль читает именно хрестоматийные классические тексты, произведения русской классики, которая, как известно, ориентирована на духовные ценности. Внимательной слушательницей и собеседницей Михаэля стала Ханна. Читая и обсуждая книги, они *учатся анализировать*. Автор даже сравнил чувства героев при чтении «Войны и мира» с дальним путешествием. И в чтении герой находит спасение после исчезновения Ханны.

Во второй части Михаэль «привык к вечерам без нее и, открывая книгу, не задавался каждый раз вопросом, годится ли она для *чтения вслух*». Прошли годы, Михаэль – студент юридического факультета. Однако Ханна вновь появляется в его жизни. Она оказывается среди подсудимых в зале суда. В ходе процесса, связанного с концентрационными лагерями, выясняется, что Ханна «работала в Берлине на заводе Сименса, а осенью 1943 года пошла в СС, до весны 1944-го служила охранницей в Аушвице». Она оказалась причастной к гибели людей. Михаэль не пропустил ни одного дня судебных заседаний. Шокирующие «ужасы прошлого» повергали участников процесса в состояние «отупения». Позже Михаэль читает книгу спасшейся еврейки, которая инициировала тот процесс.

Во второй части – снова речь о чтении вслух, но чтецами Ханны оказались девушки-узницы, «они *читали вслух* ей каждый вечер». Во время судебных слушаний Михаэль «разгадал тайну Ханны», он понял ее странности, понял, как *стыдилась* Ханна своей тайны, низведенной ею до состояния порока: «Ханна не умела читать и писать». Михаэль размышляет, можно ли совершать «преступление из страха быть уличенной в неграмотности?» Но Ханна не хотела становиться преступницей. Она была готова отвечать за себя, но не хотела быть сверх того уличенной. Ей не удалось быть до конца откровенной. «А потому истина получилась *ущербной*, и ущербной становилась справедливость...» Михаэль понял, что стыдиться можно и неграмотности, и тщательно это скрывать. Неумение Ханны читать и писать делает ее жертвой «несправедливого приговора»: она не смогла прочитать ни книгу о лагере, ни текст обвинения, чтобы взять ответственность за написание донесения. На примере процесса над Ханной автор показывает оборотную сторону неграмотности, сыгравшую фатальную роль в ее судьбе. Эта часть заканчивается приговором Ханны к пожизненному заключению.

В начале третьей части рассказывается, как Михаэль жил первое время после вынесения приговора. Он много читал, в основном тексты документально-исторического характера. После окончания учебы он женился, родилась дочь. Брак был недолгим. На выбор его профессии повлиял процесс: он стал историком права, «изучал проблемы права в Третьем рейхе, занимался законодательствами и законопроектами эпохи Просвещения», размышляя о том, «как тесно прошлое и настоящее переплетаются в единой реальности жизни». В ту пору он перечитал «Одиссею», переосмыслив ее и задавшись вопросом: «Чем же она отличается от истории права?» А ведь «с “Одиссеей” все и началось».

Он снова начал читать для Ханны, записывая голос на кассеты: Шницлера, Чехова, Келлера, Фонтане, Гейне, Мерики, Кафку, Фриша, Йонсона, Бахмана, Зигфрида Ленца... и посылал кассеты ей в тюрьму. Первую посылку он отправил Ханне на восьмом, а последнюю – на восемнадцатом году тюремного заключения, когда ее прошение о помиловании было удовлетворено. «Я начитывал Ханне преимущественно книги, которые как раз читал сам. Когда начал писать, то стал читать Ханне вслух и собственные сочинения». На четвертый год пришла весточка: «Дорогой малыш, последний рассказ мне очень понравился. Спасибо. Ханна». Прочитав это, Михаэль почувствовал необычайный прилив радости: «Научилась! Научилась писать! Я был *горд* за нее...» Но по записке было видно, каких усилий ей это стоило. Жаль, что многое в ее жизни произошло столь запоздало или было упущено вовсе...

Ханну выпустили на свободу, и оказалось, что переписка с Михаэлем – «это единственный контакт госпожи Шмиц с внешним миром». Хотя ему не понравилось появление «новых обязательств», Михаэль подыскал Ханне квартиру, возможную работу и за неделю до выхода встретился с ней в тюремном дворе. Вид постаревшей Ханны потряс Михаэля, что не ускользнуло от нее. «Я отвел Ханне некую *нишу*, однако *места* в моей жизни для Ханны не нашлось». Накануне выхода Михаэль разговаривал с ней по телефону. Но госпожа Шмиц не вышла на свободу. На рассвете она повесилась. Начальница тюрьмы рассказала, как жилось Ханне все годы заключения, какой она была: «Она научилась читать благодаря вам». В её последнем письме, «вроде завещания», была лишь просьба: «В лиловой банке для чая лежат деньги. Отдайте Михаэлю Бергу. Вместе с суммой на моем счете в сберкассе, их нужно переслать той женщине, что спаслась с матерью от пожара в церкви. Пусть она решит, что с ними делать. И передайте ему от меня привет». В камере на полке Михаэль видит книги: «Леви, Визель, Боровский, Амери – книги жертв нацизма, а рядом автобиографические записки Рудольфа Хёсса, отчет Ханны Арендт о процессе над Эйхманом в Иерусалиме». Через десять лет Михаэль пишет эту историю, «нашу историю». Все события, связанные с Ханной, воспринимаются Михаэлем болезненно, тяжкий груз несет и неграмотная Ханна. Б. Шлинк преподносит неграмотность как болезнь, «сродни невменяемости, неполноценности, неразумности». Те же болезненные ноты звучат в воспоминаниях, «картинах памяти», видениях, снах, символах.

Так, в третьей части Михаэль, ещё более повзрослевший, не перестает читать. Он – историк права, чтение становится основой профессиональной жизни героя. Читая, он приобретает глубину философских рассуждений, некоторые его суждения преобразуют общечеловеческий масштаб, но Михаэль не превращается в сухого прагматика, трагическое историческое прошлое его родины для него не менее полно жизни и чувств, которые он пропускает через себя. Таким образом автор выражает «животворную» функцию литературы. Михаэль читает классическую литературу: для себя и для Ханны. Он тщательно подбирает, что ей читать, внимательно читает ее «весточки». Ханна вновь становится его слушательницей и собеседницей, только теперь это тексты «базисного репертуара интеллигентского чтения», его «собственных сочинений», а ее комментарии стали тем многолетним диалогом, любимым занятием их времяпровождения [4].

На примере обучения Ханны грамотности автор выявляет *познавательную* роль чтения. Ханна не только научилась читать и писать, она смогла получать информацию, она анализировала, и «она заново переосмыслила для себя то место, в котором находилась». Ханна самостоятельно читала документальную литературу о концлагерях. Став грамотной, она морально возродилась, нравственно эволюционировала, духовно обогатилась.

Проанализировав отношения между Михаэлем и Ханной, мы видим, как безграмотным невероятно трудно найти свое место в обществе, не нарушая закона. Неграмотность привела Ханну в надзирательницы, она не смогла прочитать тексты законов, протоколы допросов, книгу спасшейся еврейки. Стыдливое сокрытие своей неграмотности сделало ее преступницей, лишило ее возможности адекватного наказания. В современном обществе Б. Шлинк, через Михаэля, помещает безграмотных в «ниши». С другой стороны, такие как Михаэль в силу профессиональной грамотности обладают большими возможностями и свободой.

Раскрывая тему *чтения*, Б. Шлинк показывает общечеловеческий характер этого явления как психологического процесса, связанного с восприятием слова. В романе отчётливо выражена *воспитательная* роль чтения: ни Ханна, ни Михаэль не были глупцами, они искали себя, любили, ошибались, читали, думали, совершенствовались. История Ханны – шокирующий пример того, как безграмотность может исковеркать человеческую жизнь.

Примечания

1. Ризен Г. Время потерь // Дискавери. 2011. № 4.
2. Шлинк Б. Чтец: роман / пер. с нем. Б. Хлебникова. СПб.: Азбука-классика, 2010. 224 с. – Далее в тексте статьи цитаты из романа даются по этому изданию.
3. Ризен Г. Указ. соч.
4. Тихомирова И. И. Культура чтения в контексте российских традиций // Школьная библиотека. 2006. 24 марта. URL: http://www.library.ru/1/sociolog/text/article.php?a_uid=257

Социокультурные и языковые особенности литературы русскоязычных авторов-мигрантов в Германии

Литература авторов-мигрантов за последние десятилетия стала социокультурным феноменом, который невозможно игнорировать. Она обладает рядом языковых и социокультурных особенностей, которые являются основной проблемой перевода подобной литературы.

Ключевые слова: мигрантская литература, писатели-эмигранты, Каминер, социокультурные особенности.

Согласно данным Федерального ведомства статистики ФРГ (за 2007 г.) в Германии живет около 15 миллионов иммигрантов, это 18,5% всего населения. Почти каждый третий ребенок до 5 лет, живущий в Германии, – ребенок иммигрантов. Больше половины иммигрантов, а именно 62% – выходцы из Европы. Наибольшая доля приходится на турецкую диаспору – 14,2%, на втором месте выходцы из России и бывших советских республик – 9,4%, поляки – 6,9%, итальянцы – 4,2%.

Литература мигрантов и писателей с миграционным «бэк-граундом» (нем. “Hintergrund” обычно переводится английским “background”) стала сегодня неотъемлемой частью немецкой культуры. Литературные изыскания писателей-мигрантов, а также их мигрантское прошлое находят свое эстетическое и литературное выражение в немецком языке начиная с первого поколения мигрантов в 1950-х годах.

С течением времени в Германии даже появились различные и весьма противоречивые обозначения литературы авторов-мигрантов, часто принимаемые самими писателями с определенной долей критики. Попытка типологизации предлагает широкий выбор таких выражений, как “Ausländerliteratur” («иностранный литература»), “Immigrantenliteratur” («литература иммигрантов»), “Emigrationsliteratur” («литература эмигрантов»), “Migrantenliteratur” (литература мигрантов) или “Migrationsliteratur” («мигрантская литература»), “Minderheitenliteratur” («литература меньшинства»), “multikulturelle Literatur” («мультикультурная литература»), “Literatur ohne festen Wohnsitz” («литература без определенного места жительства»), “deutsche Literatur von außen” («немецкая литература извне») или “nicht nur deutsche” («не только немецкая»), и это лишь некоторые примеры. Чего здесь, очевидно, не хватает, так это термина «немецкая литература» [1].

Интерес к литературе авторов-мигрантов в Германии и Австрии растет с каждым годом. В 1990–2000 гг. наблюдается количественный рост публикаций, авторам оказывается институциональная поддержка: проходят много-

численные литературные конкурсы, с 1985 года в Германии основана литературная премия Адельберта фон Шамиссо – сына французских дворян-эмигрантов, который в немецкой прозе создал знаменитую фигуру Петера Шлемиля – человека без тени – своеобразного символа писателя-иммигранта. Все немецкие периодические издания, имеющие свой литературный отдел, рецензируют большинство значимых новинок иммигрантской литературы.

Стоит обратить внимание на то, что сегодня немецкоязычная литература авторов-мигрантов стала предметом изучения германистики, что в 1980-е и 1990-е гг. еще не было представлено. В 1960-е и 1970-е литературу такого рода в основном называли «литературой гастарбайтеров», «новые немецкие» авторы были представлены в основном итальянской и турецкой диаспорами. С 1980-х гг. ситуация изменилась, география значительно расширилась за счет выходцев из прежних стран Варшавского блока: поляков, болгар, румын, россиян, грузин, чеченцев, выходцев со Среднего Востока – из таких стран, как Иран, Ирак, Сирия, Ливан, отчасти Израиль, а в 1990-е–2000-е добавились авторы из новых балканских государств.

В литературном процессе 2000-х гг. при сохранении ведущих позиций немецких авторов турецкого происхождения, в основном второго поколения (то есть родившихся и выросших в Германии и Австрии), заметно усиление активности авторов из бывшего СССР – Владимира Каминера, Лены Горелик, Алины Бронски, Ольги Грязновой.

В центре изучения литературы авторов-мигрантов стоят такие вопросы: Какие именно изменения произошли или происходят в самоопределении автора-мигранта? Какие формы культурной самопрезентации он (писатель) выбирает? Как авторам-мигрантам удастся найти свое место в обществе, «между» двумя языками? И можно ли в данном случае говорить о транснациональной, транскультурной идентичности национальной культуры?

Материалов для исследования в рамках данной темы достаточно много. Прежде всего это многочисленные интервью и заметки в периодических изданиях, на радио, телевидении, лекции по поэтике (достаточно распространенная форма, появившаяся в 1959 г. в Германии: известные писатели приглашаются на семестр и в открытой для всех аудитории читают лекции о своем творчестве, о своем представлении, что есть литература и т. д.).

Владимир Каминер – один из наиболее ярких писателей-мигрантов русско-еврейского происхождения, представленный в современной литературной Германии, родился 19 июля 1967 г. в Москве, с 1990 г. проживает в Берлине. Каминер пишет свои произведения на немецком, а не на родном русском языке. Одна из основных тем его книг – феномен «мульти-культи». Кроме того, писатель эксплуатирует тему «советского прошлого».

В интервью «Российской газете» на вопрос «К какой культуре Вы в итоге принадлежите – к немецкой, к русской, ни к какой?» Владимир Каминер отвечает: «Когда я жил в Советском Союзе, мы носили значки с английским флагом, это было очень модно. И мы говорили: “Мы дети британской культуры”. Мне тогда было 14 лет. А сегодня я могу сказать, что я самый

обыкновенный представитель своего времени – я вырос в советской культурной традиции, я ношу ее в себе. А живу в сегодняшнем быстро изменяющемся мире вне традиций. Ведь сложившейся современной традиции не существует» [2].

Лена Горелик, представительница еврейской общины, молодая и перспективная писательница и журналистка, эмигрировавшая из России в Германию в 1990-х, напротив, считает себя представительницей немецкой культуры (из ее интервью немецкому журналу “Der Freitag”): «Вы родились в Санкт-Петербурге, в 1992 переехали в Германию. Как и когда Вы почувствовали себя здесь как дома?» – «Многое было связано именно с языком. И когда я стала носить вещи, которые покупали все в Германии – джинсы, свитера, носки – тогда у меня возникло чувство, что “все, теперь я немка”. Ребенком связываешь все с очень конкретными вещами» [3].

Еще одна представительница русской диаспоры в Германии Алина Бронски, уроженка Екатеринбурга, отмечает по этому поводу на своем сайте: «Считаете ли вы себя писательницей-эмигрантом? – Я эмигрантка, и я редко забываю об этом. Мой “мигрантский опыт” влияет на различные аспекты моей жизни. Но не на мое творчество. Я не пишу об иммигрантах, я пишу о людях. Конечно, мои книги основаны на моем собственном опыте и на моих наблюдениях. Но мне интересны именно люди, а не группы. Не нужно быть иммигрантом, чтобы чувствовать себя одиноким или непонятым. Я встречаю многих читателей, которые не являются иммигрантами, и все же они идентифицируют себя с моей героиней» [4].

Особый интерес вызывает языковая сторона данного вопроса.

Язык – исторически сложившаяся система звуковых, словарных и грамматических средств, объективирующая работу мышления и являющаяся орудием общения, обмена мыслями и взаимного понимания людей в обществе [5].

Следует обратить внимание на то, что язык отражает особенности и привычки носителей этого самого языка. Каждый язык имеет свои традиции и именно ему присущий собственный набор ассоциаций. Любой человек (в частности, писатель), использующий язык, вызывает «скрытый» в данном конкретном языке ассоциативный контекст и в то же время, осознанно используя средства языка, меняет этот ассоциативный контекст [6].

Что же происходит с языком в литературе авторов-мигрантов?

В языке русскоязычных иммигрантов в Германии находят отражение такие лингвистические явления, как языковое упрощение, языковая интерференция или субстративность. Как отмечает А. Белобратов, «существенное упрощение языка, сглаживание, клиширование – вещь наиболее распространенная в мигрантской литературе» [7].

Как особую проблему можно выделить отсутствие в немецком языке эквивалентов реалиям родного языка автора. Примером могут послужить не требующие перевода “die Propaganda”, “die Miliz”, “die Perestrojka” (Владимир Каминер “Russen in Berlin”).

Литература предоставляет человеку материал для размышлений, она побуждает его анализировать, сравнивать, делать выводы, оспаривать или разделять мнение. В литературных текстах мы можем воплощать идеи в жизнь, рассказывать, делиться мыслями. И быть при этом понятыми. Здесь не играют важной роли эстетические убеждения, национальность, пол автора. В литературе лишь отражается действительность, и не важно, выдумана ли эта действительность, воспроизведена по памяти или отображена в мельчайших подробностях. Во главе всего находится субъективное личное мнение и желание поделиться этим мнением с другими.

Несмотря на все языковые и социокультурные проблемы, эмигрантская литература весьма благосклонно воспринимается широкой читательской публикой в Германии и с каждым годом становится все популярнее, что, безусловно, является положительной тенденцией.

Примечания

1. Migrationsliteratur: Eine neue deutsche Literatur? Dossier. S. 4. URL: <http://www.slideshare.net/boellstiftung/dossier-migrationsliteratur>
2. Кучерская М. Трагедия со страусами // Российская газета (федеральный выпуск). 2004. 8 окт.
3. Ich rede extra leise // Der Freitag. Maxi Leinkauf. 13.07.2011. URL: <http://www.freitag.de/autoren/maxi-leinkauf/201eich-rede-extra-leise>
4. (Almost) true stories: an in house interview with Alina Bronsky. URL: <http://www.alinabronsky.com/europa-editions-interview/>
5. Ожегов С. И., Шведова Н. Ю. Толковый словарь русского языка. М., 2001.
6. Stratthaus B. Was heißt "interkulturelle Literatur"? : Dissertation. Universität Duisburg-Essen, 2005. S. 9. URL: http://duepublico.uni-duisburg-essen.de/servlets/DerivateServlet/Derivate-15379/DISS_Was_heisst_interkulturelle_Literatur.pdf
7. Белобратов А. Немецкоязычная литература мигрантов: к проблематике гибридной идентичности. URL: http://www.youtube.com/watch?v=q-QZPC3_HYs

О. Г. Сидорова

Уральский федеральный университет (г. Екатеринбург)

Культурная гибридизация в творчестве Викрама Сета

Творчество англоязычного писателя Викрама Сета рассматривается в статье в контексте постколониальной литературы. Произведения писателя изучаются с точки зрения присутствия и сочетания разных культурных и литературных традиций. Анализ романа в стихах «Золотые ворота», написанного онегинской строфой, а также романов «Подходящий жених» и «Другая музыка» наглядно демонстрируют гибридный характер творчества В. Сета.

Ключевые слова: постколониальная литература, гибридизация, писатель-интернационалист.

Постколониальные литературные произведения стали неотъемлемой частью литературного процесса в последние десятилетия XX в. «Взятый бу-

квально, термин “постколониальная литература”, очевидно, означает литературу, созданную людьми из стран, которые ранее были колониями других народов» [1]. Х. Бхаба предложил термин «гибридность» для обозначения существенного свойства произведений постколониальной культуры – их принадлежности к двум культурам одновременно. Зачастую писатели – жители бывших колоний – создают свои произведения на языке бывших колонизаторов, который стал им родным, то есть выходят за рамки родной культуры, становясь носителями нескольких культурных традиций.

Викрам Сет (Vikram Seth) является одним из них, представляя «новый интернационализм» (М. Бредбери) и по образу жизни, и по характеру творчества. Родившись в Индии в 1952 г., он получил там среднее образование, а затем закончил Оксфордский университет. Позднее учился в аспирантуре Стэнфордского университета, но, увлекшись поэзией, диссертацию по экономике не защитил. Некоторое время изучал китайский язык и литературу в университете г. Наньчан. В. Сет – автор нескольких сборников стихов. Английский является его родным языком, он поочередно живет в США, в Англии, в Индии. Широкая популярность пришла к писателю в 1986 г. после публикации романа в стихах «Золотые ворота» (“The Golden Gates”).

«Золотые ворота» – это и лирическое произведение, и роман с определенным сюжетом. Англоязычная критика усматривает связь романа В. Сета с произведениями Байрона, но автор указывает на другой прототекст, на основании которого были созданы «Золотые ворота»:

Прости, читатель, я кончаю
Свой монолог. И лишь теперь
Строфу одну я посвящаю
Последнюю, уж ты поверь,
Великолепному творенью,
Ключу живого вдохновенья,
«Онегину». Не поленись,
Прочти: у Пушкина все ввысь
Летит, кипит, блестит и бродит,
Дурманит... Мне не передать,
Какая это благодать
Пить в джонстоновском переводе
Шампанское прекрасных слов,
Вскруживших множество голов.

(пер. Г. Агафонова) [2]

В своем романе В. Сет пишет о «лишних людях», американских интеллигентах 1980-х годов. Главного героя зовут Джон (отметим созвучие с именем Юджин – в англоязычном мире роман А. С. Пушкина известен как “Eugene Onegin”), ему 26 лет («дожив без цели, без трудов до двадцати шести годов...»), и также, как герой А. С. Пушкина, он проходит мимо своей любви, которая была рядом, «так близко, так возможно». Помимо сюжетных совпадений, произведения отличает структурное сходство, например нали-

чие стихотворных эпиграфов-посвящений, образ автора-повествователя и др., вплоть до последней строфы романа из «Отрывков из путешествия Евгения Онегина» «Итак, я жил тогда в Одессе...», сопоставимой со строфой «Автор сам о себе» в финале романа В. Сета:

Писатель Викрам Сет по просьбе
Редактора Энн Фригуд сам
(Иначе ей писать пришлось бы)
Здесь о себе расскажет вам... [2]

Еще более поразительным является то, что В. Сет пишет свой роман онегинской строфой: это первый и достаточно удачный опыт перенесения данной формы в современную англоязычную поэзию, для которой не характерна любая рифма. Женскую рифму вообще сложно представить в английском языке, где абсолютное большинство слов фонетически односложно.

Следующим произведением В. Сета стал роман «Подходящий жених» (“A Suitable Boy”, 1993), события которого разворачиваются в Индии в 1950-е гг., в первое десятилетие после получения страной независимости. Роман стал самым длинным художественным произведением, написанным когда-либо на английском языке – почти 1400 страниц текста. Это история четырех семей, среди которых есть индуисты и мусульмане, история их жизни, их взаимоотношений на широком историческом фоне. Главные героини романа – миссис Рупа Мехра, которую автор называет «музой всего проекта» и прообразом которой послужила бабушка писателя, и ее дочь Лата. Миссис Мехра пытается найти для Латы жениха из хорошей семьи, одно из главных требований к которому – он должен быть индуистом. Лата, в свою очередь, любит мусульманина, но не может не сочувствовать матери и порвать с семьей. Религиозный конфликт между мусульманами и индуистами – фон романа, который сам В. Сет называет призывом к религиозной терпимости.

Роман написан прекрасным английским языком, по форме и манере повествования восходит к классическим европейским романам-хроникам XIX – начала XX в. Пристальное внимание к деталям, подробное описание внешности героев, мотивов их действий, неторопливый темп, объективизированная, отстраненная манера повествования, действие, разворачивающееся хронологической последовательности, использование дневниковых записей персонажей и их писем в тексте, даже генеалогические таблицы семейств, о которых идет речь, предваряющие основной текст – эти элементы восходят к классической европейской литературной традиции.

Не будет, однако, преувеличением утверждение о том, что текст романа обладает высокой степенью гибридности – сплавом культурных компонентов, что делает его несводимым к единой традиции или школе. Сам материал, лежащий в основе повествования – жизнь среднего класса и правящей верхушки Индии, – мало знаком европейскому читателю. Эта жизнь описана детально, с любовью и пониманием. Если в произведениях европейских, прежде всего английских, авторов встречалось описание этого материала

(Р. Киплинг, Э. М. Форстер, П. Скотт и др.), даже при самом уважительном и благожелательном отношении автора это был взгляд со стороны. В. Сет знает эту жизнь изнутри. Он описывает сложную систему общественных отношений, в которой сильны патриархальные традиции. Семья в этом обществе – не современная западная «ядерная» семья (родители и их дети), но более распространенная по горизонтали и по вертикали структура, члены которой несут ответственность друг за друга и должны безусловно подчиняться интересам рода (в тексте также используются понятия «клан» и «мафия»). Брак по любви может состояться лишь в одном случае: он совпадает с интересами рода. Более традиционная модель брака – брак поговору родственников. Оба варианта представлены в романе: брат героини женился по любви, сестру выдали замуж поговору. Обе пары счастливы в семейной жизни.

Общество, представленное в романе, неоднородно с культурной точки зрения. Во-первых, в нем сосуществуют две исконные культурные традиции, многое определяющие в жизни героев: мусульманская и индуистская. Кроме того, существует в нем и английская культура, культура колонизаторов, воспринятая каждым из героев по-своему. Степень востребованности и причастности к этому культурному коду у каждого из героев своя, и нередко это знание служит социальным маркером положения человека в обществе или показателем его принадлежности к группе. Выразительный пример: брат Латы Арун, служащий крупной английской фирмы, представитель блестящей светской молодежи, гордится своим английским языком и знанием последних лондонских культурных новинок. Он с презрением относится к потенциальному жениху сестры, поскольку тот говорит по-английски с мидлендским акцентом и работает инженером на фабрике. Выясняется, однако, что молодой человек получил образование, равно как и акцент, в одном из университетов центральной Англии, тогда как Арун там ни разу не был.

Отношение героев к своей культуре тесно связано с восприятием чужой, в данном случае английской культуры. Приятие/неприятие своего и чужого зависит не от знания, но от привычек, воспитания и осознанного выбора человека. Так, когда семья Мехра смотрит индийский фильм, реакция каждого из пяти ее членов индивидуальна и напрямую зависима от причастности к английской культуре: Лата, изучающая английскую филологию в университете, саркастически улыбается, а ее бабушка растроганно рыдает. Отметим, что образовательный уровень не связан с процессом культурной гибридизации напрямую: сторонник национального искусства, бабушка героини – лучший врач города.

Текст романа заполнен культурными, этническими, национальными и религиозными реалиями, о значении которых европейский читатель может лишь догадываться. Очевидно ориентируясь не только на индийскую читательскую аудиторию, автор стремится, где это возможно, объяснять их, но поскольку читателю незнакома реальность, стоящая за текстом, объяснения могут помочь не всегда: в тексте присутствуют, например, указания на то, что имя одной из героинь означает музыкальный инструмент, другой – птицу и т. д., но коннотации ускользают от читателя.

Существенная роль при создании гибридного произведения, каковым является роман «Подходящий жених», принадлежит языковому фактору. Персонажи романа говорят на разных языках (английском, хинди, бенгальском, урду и некоторых других), в тексте это многоголосие обозначено как «море языков». Автор передает многоязычие по-разному, прежде всего через несобственно прямую речь или авторский комментарий: «Он говорил на стандартном хинди с сильным брахмпурским акцентом» (с. 239) [3] (здесь и далее перевод наш. – О. С.). Описание беседы трех женщин выглядит так: «Весь разговор велся на хинди, но иногда в нем мелькали английские слова. Например, миссис Махеш Капур, говоря о своем муже, часто называла его “министр-сахиб”. Иногда, говоря на хинди, она даже называла его “отец Прана”. Назвать его по имени было бы просто невыносимо. Даже “мой муж” для нее было неприемлемо, но “мой-то” было нормально» (с. 191).

Английский язык, таким образом, выступает в романе в двух ролях: это язык произведения, язык автора, наблюдающего течение жизни со стороны, и язык – *lingua franca* – для всех героев романа, своеобразный индийский вариант английского языка, что является отражением его положения в постколониальном пространстве современной жизни. Было бы ошибочным считать, что в романе отражено существование нормативного и диалектного существования языка. Текст демонстрирует успешное сосуществование разных языковых норм, которые получили в литературе название Englishes, процесс, явившийся прямым результатом становления английского как глобального языка во второй половине XX в. [4].

Второе прозаическое произведение В. Сета, роман «Своя музыка» (“An Equal Music”, 1999), заметно отличается от его первого произведения. «Своя музыка» – европейский роман. Его герои – музыканты, участники струнного квартета, живущие в Лондоне и гастролирующие по европейским городам. В тексте много описаний, связанных с музыкальной жизнью: репетиции, концерты, рассуждения о характере произведений, взаимоотношения между преподавателями и учениками, между коллегами-исполнителями, отношение музыкантов к разной музыке. Автор описывает музыку как стихию чувств. Европейская многовековая культура входит в роман не только своей музыкальной составляющей, но чудесными описаниями Лондона с его парками, провинциальной Англии, Вены, Венеции и ее каналов, церковей и фресок. Этот мир также знаком автору и любим им. Культурная составляющая романа тесно переплетена с любовной историей и фактически неотделима от нее.

В одном из интервью, комментируя интернациональный характер своего творчества, писатель отмечает: «Меня воспитывали на традиционной индийской музыке, но когда я писал роман “Подходящий жених”, я все больше начал интересоваться европейским классическим пением. В романе было много персонажей, связанных с индийской музыкой. Вечерами, когда я хотел отдохнуть, я наигрывал на одном из народных инструментов и чувствовал, что возвращаюсь в мир своего романа. Получалось, что это не отдых, а работа, только несколько иного рода. Именно тогда я начал петь песни Шуберта. Тогда я недостаточно хорошо знал их, но сейчас я их очень люблю» [5].

Творчество Викрама Сета, очевидно, принадлежит к культуре, которая шире, чем любая национальная культура. И индийская, и европейская культурные традиции являются для него родными. Вероятно, подобная культурная гибридизация делает автора чутким и к восприятию внешних, достаточно необычных традиций – таких, например, как русская стихотворная форма.

Примечания

1. Brians P. Postcolonial Literature: Problems with the Term. URL: <http://www.wsu.edu:8080/~brians/Anglophone/postcolonial.html> (дата обращения: 20.02.2013).
2. Сет В. Золотые ворота (фрагменты) / пер. с англ. Г. Агафонова // ИЛ. 1993. № 9. С. 240–243.
3. Seth V. *A Suitable Boy*. N. Y.: Harper Collins Publishers, 1993. 1349 p. – Далее в тексте статьи цитаты из романа даются по этому изданию с указанием страниц в круглых скобках.
4. См., напр.: Кристалл Д. *Английский как глобальный язык*. М., 2001.
5. Seth V. Interview. URL: <http://www.randomhouse.com/boldtype/0599/seth/interview.html> (дата обращения: 15.01.2014).

Ю. В. Сложеникина

*Самарский государственный технический университет (г. Самара),
А. В. Растягаев
Самарский филиал Московского городского педагогического
университета (г. Самара)*

На пересечении языков и культур:

статья Н. Н. Мотониса «Рассуждение о двух главных добродетелях, которые писателю истории иметь должно, то есть об искренности и несусеверном богопочитании» (1759)

Исследование посвящено статье Н. Н. Мотониса, опубликованной в «Трудолюбивой пчеле». На страницах журнала предполагался диалог родового и индивидуального, сословного и национального. Из номера в номер создавалось специфическое метатекстовое единство, утверждавшее особую философию жизни.

Ключевые слова: журналистика XVIII века, «Трудолюбивая пчела», мотонис, риторика.

Статья Н. Н. Мотониса размещена в январском номере журнала «Трудолюбивая пчела». Журнал издавался А. П. Сумароковым ежемесячно в течение 1759 г. тиражом 1200 экземпляров. В 1780 г., через три года после смерти писателя, было предпринято «второе тиснение» «Трудолюбивой пчелы».

У истоков журнала стояли трое: Александр Петрович Сумароков, Григорий Васильевич Козицкий и Николай Николаевич Мотонис – авторы первой (январской) книжки журнала. Остановимся подробнее на третьем участнике редакции.

Николай Николаевич Мотонис, по происхождению нежинский грек, родился на Украине, обучался в Киево-Могилянской академии вместе с Г. В. Козицким. С ним же учился в гимназии св. Елизаветы в Бреславле (1747–1748). В 1749 г. Мотонис и Козицкий отправились в Лейпцигский университет. В 1757 г., овладев классическими и европейскими языками, поэтикой и риторикой, они вернулись в Петербург. В 1759 г. Мотонис был избран адъюнктом Академии наук и стал преподавать древние языки в старших классах Академической гимназии.

С самого первого номера Мотонис стал автором «Трудолюбивой пчелы». За 1759 г. у него четыре публикации: одна статья собственного сочинения «Рассуждение о двух главных добродетелях, то есть об искренности и несуетном богопочитании» (январь) и четыре перевода: «Десидерия Ерасма Роттердамского разговор. Искусство удобообразующее» (март); «Максима Тирского Платонического философа четвертое рассуждение о том, чем разнится ласкатель от друга» и избранные анекдоты из сборника «Αστεία» Гиерокла под названием «Иерокловы веселые замыслы» (июль); «Речь о пользе и превосходстве свободных наук, говоренная Марком Антонием Муретом, пресвитером, законоучителем и гражданином римским в Венеции 1555 году» (декабрь).

Историки литературы XVIII в. усматривали в тоне январской статьи Мотониса скрытую полемику с Ломоносовым и Тредиаковским. Однако работа Мотониса, несмотря на все возможные аллюзии, интересна прежде всего с точки зрения метатекстового единства январской книжки «Трудолюбивой пчелы», поскольку запускает когнитивный механизм читательского восприятия материалов журнала. Риторическая культура, знакомая целевой аудитории издания, становится востребованным инструментом для авторов издания. Помимо поэтологического аспекта, работа Мотониса имеет ярко выраженный риторический код.

Логические и языковые приемы, использованные автором с общей прагматической целью просвещения российского читателя середины XVIII в. и создания нового культурно-литературного дискурса, развивают «Краткое руководство к риторике на пользу любителей сладкоречия» (1744, изд. 1895) и «Краткое руководство к красноречию...» (1748) М. В. Ломоносова. Как известно, классическая риторика сложилась в систему в Греции в III–II вв. до н. э. и в Риме в I в. до н. э. благодаря трудам Аристотеля, Цицерона, Квинтилиана. Она «делилась на пять частей: 1) нахождение – систематизация содержания речей и используемых в них доказательств; 2) расположение – деление речи на вступление, изложение, разработку (доказательства своего взгляда и опровержение противного) и заключение; 3) словесное выражение (центральная часть) – учение об отборе слов (в т. ч. редких, новообразованных и метафорических), о сочетании слов... о тропах, фигурах мысли и фигурах слова... а в зависимости от использования этих средств – о простом, среднем и высоком стиле речи; 4) запоминание; 5) произнесение» [1]. Первыми признанными русскими терминами второй части классической ри-

торики – расположения – стали определения, данные Ломоносовым: «Многие сложенные идеи об одной материи, в приличный порядок приведенные, составляют слово, которого главные части суть четыре: вступление, истолкование, утверждение и заключение» [2]. Обратимся последовательно к *заголовку и вступлению, изложению-истолкованию, разработке-утверждению* и, наконец, к *заключению* статьи Мотониса.

Поскольку риторическое произведение Мотониса – журнальная статья, то она ориентирована на восприятие читателя, а не слушателя. Поэтому четвертая разновидность ломоносовского вступления трансформируется в заголовок, который начинает вступление, объявляя его тему: «Рассуждение о двух главных добродетелях, которыхя писателю истории иметь необходимо должно, то есть об искренности и несуетном богочитании». Выбор писателем слова из синонимического ряда всегда мотивирован, поскольку каждая лексема, отличаясь от соседней, своей уникальностью «открывает» в смысловом ряду территорию смысла, присущую только ей. Почему автор называет субъекта своего рассуждения *писателем истории*?

В русском языке середины XVIII в. синонимичный ряд для обозначения специалиста по прошлому и настоящему был представлен достаточно полно, разнообразно и однолексемно: *историограф, историк, бытописатель, деесписатель*. Однако Мотонису важно, чтобы заголовок и вступление статьи очерчивали границы идеального читателя и идеального писателя. Уже в заглавии автор выстраивает двустороннюю модель коммуникации: *писатель истории – читатель истории*. Коммуникативная модель Мотониса предполагает активного читателя, а само чтение видится ему сложной деятельностью по адекватному декодированию смыслов общей культурной памяти. Изучая историю по письменным источникам, читатель «крайнее свое попечение положит в том, чтоб одолеть все затруднения, не дать себя обольстить, и погрузить в бездну безконечных заблуждений» [3].

С высокой степенью достоверности можно предположить, что это пожелание читателю восходит к изречениям Антония Великого, преподобного, раннехристианского подвижника, жившего в Египте (около 251 – 17 января 356 г. н. э.) и считающегося основателем отшельнического монашества. В конце V столетия появилось собрание изречений, приписываемых Антонию, которые отражали монашеский идеал. Там есть слова, восходящие к Книге Премудрости Соломона: «...промысл Твой, Отец, управляет кораблем, ибо Ты дал и путь в море и безопасную стезю в волнах (Прем. 14: 3). То же самое сравнение читателя с искусным мореплавателем повторяет и Мотонис. В его статье оно представляет собой развернутую метафору, то есть последовательно разворачивается на протяжении большого фрагмента текста: «И читая его историю (недобродетельного историка. – Ю. С., А. Р.) не иначе как *искусной мореплавателем*, которой весь труд на то употребляет, чтоб уничтожить ярящихся волн стремление и силу, не допустить их свой корабль сокрушить о камень, и ввергнуть себя в морскую пучину...» [3: 35] Статья Мотониса размещена в первом, январском номере «Трудолюбивой пчелы».

Именно в январе отмечается День памяти Антония Великого – 30 января (17 января по старому стилю). Таким образом, вступление статьи рифмуется с началом года и первоначалием нового журнала.

Во вступлении статьи автор конструирует положительный и отрицательный образ читателя и писателя. Своего читателя Мотонис называет благоразумным и добродетельным. Сложные слова с корнями *благ(о)* и *добр(о)*, актуальные в церковнославянском языке, восходящие к греческим словообразовательным моделям, наделяют читателя особым сакральным статусом, очерчивают контур основных читательских характеристик. Мотонис полагает, что разум читателя направлен на стяжание блага и добра, и это активная, деятельностная позиция. Как прежде Антоний Великий обращался к ученикам, предостерегая их от лености, так и Мотонис надеялся видеть читателей нового журнала тружениками. Чтобы иметь возможность пропитания, Антоний сам возделывал небольшой надел. Так, по принципу параллелизма, и текст журнала – поле, которое каждый читатель возделывает по силам своим.

К положительному образу писателя истории автор статьи весьма непритязателен и прощает ему многие пороки. Он не видит беды, если историк грешит слогом и не умеет изъясняться красиво, он готов не заметить погрешности, вызванные неосторожностью и небрежностью, наконец, он допускает даже незнание историком других наук, что, конечно же, может нанести ущерб славе писателя, но не станет прегрешением перед истиной.

С точки зрения риторики созданное Мотонисом вступление можно отнести к парадоксальному типу. По Ломоносову, это восьмой вариант вступления, который русский теоретик риторики иллюстрирует примером из речи Цицерона против Катилины. Риторический вопрос озадачивает аудиторию, сбивает со стереотипного мышления, готовит к восприятию нестандартной, необщепринятой, необычной авторской позиции. От лица читателей Мотонис, предупреждая читательское недоумение, вопрошает: «Для чего я не о всех, да о двух добродетелях писателя истории чрез сие им сообщил?» [3: 34]. Зарождается имплицитный диалог двух равных собеседников. Предприняв рассуждения о добродетелях, Мотонис отказывается от морализаторской позиции и не собирается поучать и давать наставления ни самим историкам, ни их читателям. Тем более автор не претендует на то, чтобы предписать «правила к сочинению истории». Происходит полное совпадение позиций читателя и автора: ведь и сам Мотонис, будучи пользователем исторических сочинений, заинтересован в истинности описываемых приключений. С психологической точки зрения такая позиция автора помогает внушить доверие своим читателям и тем самым достигнуть цели – уговорить их, добиться благосклонности, расположения и плавно перейти к *изложению-истолкованию*.

Изложение-истолкование у Мотониса представляет собой договор о понятиях. Автор объясняет, что он понимает под *искренностью*, *суеверием* и *несуеверным богопочитанием* и почему добродетели, вынесенные в заголовок, могут считаться главными. Мотонис еще раз указывает на общность

языковых картин мира автора и читателя, называя *искренность* и *несуеверное богопочитание* словами, всякому известными и почти ежедневно употребляемыми в разговорах. Эта общность подчеркивается местоимениями *наших, мы*. Автор апеллирует к личному опыту каждого читателя, причем в самых его элементарных, бытовых проявлениях: «...мы часто верного своего друга называем искренним приятелем, при поздравлениях, и желании благополучия, уверяем когонибудь, что мы делаем то от искреннего сердца, то есть от сердца во всем с языком нашим согласного» [3: 36]. Для Мотониса искренность есть единство слова, чувства и дела.

В античной риторике такого рода доводы получили название *argumentum ad hominem* – ‘аргументы к человеку’, основанные на апелляции к эмоционально-чувственной и морально-этической сферам. Взывая к общему опыту, создавая пересечение дискурсов автора и читателя, Мотонис прибегает к манипуляции – побуждению другого человека к переживанию определенных состояний, изменению отношения к чему-либо, принятию решений и выполнению действий, необходимых для достижения автором своих собственных целей. А цель заключается в создании единой направленности мыслей, желаний и общественно полезной деятельности автора и читателя.

Написав, что сочинитель истории должен приносить читателю пользу на «примерах невымышленных», сам Мотонис переходит к следующей части диспозиции – аргументации примерами, или *разработке-утверждению*. Налицо единство слова и дела: заявив теоретические послы, автор реализует их в своем собственном тексте, разворачивает смыслопорождение по самим же предложенному алгоритму.

Один из типичных риторических приемов Мотониса в разработке-утверждении – обращение к авторитету. Выражение *argumentum ad verecundiam* буквально обозначает ‘аргумент к скромности’. Хотя в современной науке апелляция к авторитетному мнению считается ошибочной логической аргументацией, этот вид доказательства привился к русской риторической науке и публицистической практике. На наш взгляд, причиной тому – культурная традиция отношения к высшему авторитету на Руси. В России на протяжении веков наименование монарха царем отсылало прежде всего к религиозной традиции, а традиционное помазание царя придавало ему «вообще специфический сакральный статус, особую харизму» [4]. Этимологически лексема *царь* восходит, через готское посредничество, к раннелатинскому когномену (прозвищу) патрицианского рода Юлиев, к которому принадлежал Юлий Цезарь. Думается, что в светской культуре произошла контаминация обеих традиций (римско-византийской и русской), а затем – экстраполяция отношения к верховному авторитету на статус автора вообще.

Список авторитетов, на которых ссылается Мотонис, весьма обширен и охватывает период от 6 в. до н. э. (Пифагор) до 2 в. н. э. (Лукиан Самосатский). Самым древним в ряду оказывается древнегреческий философ, мате-

матик, мистик, создатель религиозно-философской школы Пифагор (570–490 гг. до н. э.). Его ученики образовали религиозный орден, или братство посвященных, состоящий из касты отобранных единомышленников. Пифагор возглавлял тайное общество тридцать девять лет: в течение всего этого времени это была замкнутая организация посвященных. Новичок, чтобы быть принятым в братство, должен был пройти ряд испытаний, которые были обрядово оформлены и не подлежали огласке.

Поздней временной границей у Мотониса является ссылка на Лукиана Самосатского. Не указывая первоисточник, Мотонис пересказывает анекдот про комика Филимона и осла, уподобляя историка, пытающегося замаскировать недостатки своей книги лживыми присовокуплениями, героям смешной и нравоучительной истории.

В *заключении* статьи Мотониса появляются две линии сравнения писателя истории. Одна отрицательная – историк не должен быть подобен живописцу, который, «изображая непригожаго лицом, придает ему больше краски или белости» [3: 47]. Вторая положительная – историк должен быть подобен «судье, и наблюдать правду» [Там же]. Структурная часть *утверждение* начиналась у Мотониса апелляцией к имени Цицерона. В *заключении* также находим имплицитную отсылку к афористике античного автора. Практически дословно воспроизводится его сентенция о лжи: «Кто лжет добровольно, тому никто, хотя и правду станет представлять, ни в чем не верит...» [Там же]. Историк не должен снабжать свои сочинения украшениями и увеселениями из других наук или искусств. Историк не равен баснописцу или поэту, имеющему совершенно иное целеполагание при описании героя. История – это не математика или философия, основанная на несомненных правилах и доказательствах; история строится на вероятных доказательствах, поэтому во многом зависит от искренности сочинителя. Мотонис курсивом выделяет правило: «*Должны мы везде искать правды, и стараться всеми силами открыть истинныя причины приключений*» [3: 44], объединяя общим нравственным императивом читателя и писателя истории.

Таким образом, содержание январской статьи в «Трудолюбивой пчеле» подчинено риторическим правилам, которые «активно включены в самый текст не только на метауровне, но и на уровне непосредственной текстовой структуры» [5]. Риторическое мастерство Мотониса, утвердившего добродетели писателя и читателя истории, стало родоначалием совместного трудолюбия авторов и читателей журнала. Риторический код расширял пространство общей культурной памяти. Трудолюбивые пчелы, современники Сумарокова, пытались искоренять из символического камня – души человека – страсти и пороки, возвращая добродетели. Они видели свой нравственный долг в продвижении дела познания и созидания родовой памяти человечества. Сначала этот духовный подвиг необходимо было совершить писателю, а затем транслировать его внешнему миру – читателю истории. Звеном такой коммуникационной цепоч-

ки для авторов и читателей «Трудолюбивой пчелы» стал первый российский частный журнал.

Примечания

1. Гаспаров М. Л. Риторика // Литературная энциклопедия терминов и понятий / под ред. А. Н. Николюкина. М., 2003. Стб. 877–878.
2. Ломоносов М. В. Краткое руководство к риторике на пользу любителей сладкоречия // Ломоносов М. В. Полн. собр. соч. Т. 7: Труды по филологии 1739–1758 гг. М.; Л., 1952. С. 65.
3. Трудолюбивая пчела. [Тип. Акад. наук], 1759. С. 35–36.
4. Успенский Б. А. Царь и патриарх: харизма власти в России (Византийская модель и ее русское переосмысление). М., 1998. С. 24.
5. Лотман Ю. М. Семиосфера. СПб., 2000. С. 179.

Ю. В. Шарапова, К. Ю. Корж
Российский государственный педагогический университет
им. А. И. Герцена (г. Санкт-Петербург)

Кошка как образ-символ женщины в англоязычной литературе

Человеческая культура полна архетипов, каждый из которых имеет свое символическое значение. Поскольку животные занимают важнейшее место в жизни людей, то анималистические образы широко представлены в литературе и мифологии. Кошка – один из самых любимых домашних питомцев и одновременно один из самых загадочных, поэтому ее образ в культуре объединяет сразу несколько противоречивых символов, одним из которых является связь с женщиной.

Ключевые слова: образ-символ, анималистический образ, литература, культурология, стилистика.

С незапамятных времен кошки охраняли жилища людей от грызунов, постепенно превращаясь из независимых полудиких охотников в довольных жизнью, сытых домашних любимцев. Эти изменения нашли свое отражение в истории, культуре и литературе. Однако, вне зависимости от временного периода, кошкам приписывались определенные качества, соединявшие их с другими важными для культуры вещами или понятиями. Так, например, одними из главных черт кошек считались грациозность, своенравие и загадочность, что напоминает об очень важной культурно-символической связи: ассоциации с женщиной и женским началом.

Как и любой символ, устоявшийся в культуре, этот берет свое начало в мифах. Кошки были тесно связаны с ночью, Луной, плодородием и женщинами в мифологиях большинства народов мира. Так, в Древнем Египте эти животные были объектами поклонения, имеющими отношение ко множеству богов из египетского пантеона, но более всего – к богине Баст (Бастет).

Она символизировала любовь, счастье, деторождение, женскую красоту, Луну, плодородие и домашний очаг. Богиня изображалась в виде женщины с головой кошки [1]. Из-за этой ассоциации кошки были наиболее чтимыми в Древнем Египте животными.

Чаще всего египетскую Баст отождествляли с греческой богиней Артемидой, поскольку та тоже была богиней Луны, ночных чар и животных, поэтому со временем дочь Зевса стали называть Матерью кошек [2]. Кроме того, Артемида являлась богиней охоты, деторождения и покровительницей женщин, а в римской мифологии Артемиде соответствовала богиня Диана. Такую закономерность можно отыскать и в скандинавском пантеоне богов. Одной из наиболее почитаемых богинь была независимая Фрейя. Она обладала способностью менять внешний облик, была предводительницей валькирий и правила любовью, красотой, кошками, плодородием, магией, мудростью, женщинами и Луной [3]. «Палаты ее – Сессрумнир, велики они и прекрасны. А ездит она на двух кошках, впряженных в колесницу. Она всех благосклоннее к людским мольбам, и по ее имени знатных жен величают госпожами» [4].

Даже если кошки напрямую не соотносятся с богинями или богами, покровительствующими женщинам, то эти животные во всех культурах прочно ассоциируются с уютом и домом, что также является приоритетом для многих женщин, хранительниц домашнего очага.

Закрепление за кошкой позиции символа женщины наблюдается и в пословицах народов мира, например в старославянской пословице *Кошка да баба завсегда в избе, мужик да собака завсегда на дворе* [5]. Здесь обозначаются и приравниваются между собой два противопоставления: мужчина – женщина и собака – кошка. То же самое можно найти и в английской пословице *The dog for the man, the cat for the woman* [6]. Интересное подтверждение этому можно обнаружить в цитате из комментариев к Торе (книга Берешит), Толдот 5765, представленной в публицистической статье И. В. Попова. Там подчеркивается, что нет случайности в том, что ближайших к человеку домашних животных двое, ведь в этом заключается принципиальная дихотомичность бытия, которая отражается в традиционной иудейской теологии, провозглашающей парность всего сущего [7]. Именно поэтому собаки в культуре чаще всего отождествляются с мужчинами, а кошки – с женщинами, из-за сходства в характерах.

Отразившись в мифах, пословицах и даже священных писаниях, символическое отождествление кошек и женщин продолжилось и в художественной литературе, где встречается множество примеров использования этого символа в разных его ипостасях, в зависимости от того, что роднит между собой женщин и кошек. В отдельных произведениях на передний план выходят и становятся связующим звеном такие черты, как материнский инстинкт, тщеславие и своенравие.

Материнский инстинкт является важнейшим элементом женского образа, ведь в мифологии и культурной традиции женщина – это прежде всего мать, продолжательница рода, приносящая в мир новые жизни. Поэтому в

книгах, где у кошек проявляется материнский инстинкт, сильна символическая связь между этими животными и женщинами. Примером может послужить отрывок из рассказа канадского писателя Э. Сетона-Томпсона “Slum Cat”: *She felt all the elation an animal mother can feel, all the delight, and she loved them and licked them with a tenderness that must have been a surprise to herself, had she had the power to think of such things* [8], где прямо называется слово *mother*, перечисляются существительные, обозначающие положительные эмоции, описывающие чувства матери к ее потомству (*elation, delight, tenderness*). Также здесь используются параллельные конструкции (*all the elation <...>, all the delight; and she loved them and licked them*) и эмфатическая инверсия (*had she had...*) для придания предложению дополнительной эмоциональности, столь свойственной многим представительницам «слабого» пола. Другим примером может послужить отрывок из сборника рассказов британской писательницы Д. Лессинг “On Cats”. Автор рассказывает о кошках, которые ей встречались и которые с ней жили, у многих из этих кошек было потомство, и каждая относилась к котяткам и материнству в целом по-разному. Так, одна из кошек (*Black Cat*) была образцово-показательной матерью: *<...> when they [kittens] were clean, standing up, front paws on mamma’s chest, vigorously nursing while she purred and was proud of herself <...>* [9]. Как и в предыдущем отрывке, здесь можно увидеть слово, выражающее положительные эмоции и чувства матери к потомству (*proud of herself*); глагол с положительной коннотацией, также обозначающий эмоции матери (*purred*). При описании котят применяются ряды однородных членов и асиндетон для того, чтобы одновременно придать происходящему динамичность и эмфатичность. Созданию образа идеальной матери помогает и подбор соответствующих лексических единиц: наречие *vigorously*, имеющее положительную коннотацию, присоединяется к глаголу *nurse*, который подразумевает особую материнскую заботу; слово из детской лексики (*mamma*), использованное для демонстрации положительных эмоций котят по отношению к их матери, что способствует укреплению символической связи между кошкой и женщиной.

Однако кошки, как и женщины, не только матери. Они гораздо более сложные существа, многогранные и загадочные. Поэтому другой чертой, сближающей эти два образа, является их любовь к самим себе, к вниманию, ко всему красивому и особенному. Лучше всего символическое сходство по этому признаку отражено в юмористической книге Т. Глинн-Джонса “Dear Santa Claws: Cats’ Letters to Santa”, где автор в форме писем кошек к Санта-Клаусу показывает разные черты характера этих животных, их желания и стремления. Примером послужат цитаты из двух писем. Вот первая из них: *<...> I’ve been getting tired of my boring old collar and wanting to give it some bling* [10]. В данном случае старый ошейник описывается словами с негативной коннотацией (*tired, boring, old*) для создания отрицательного образа, чтобы увеличить вероятность достижения желаемой цели, что является ловким приемом. Кроме того, важно отметить использование времени глаголов

(*Present Perfect Continuous*), которое показывает, что героиня давно страдает от этой проблемы и давно хочет что-то изменить, что является еще одной ее хитростью. И, наконец, для описания желаемого подарка кошка использует сленгово-разговорное слово (*bling*), что тоже создает комический эффект и усиливает символическую связь между кошкой и женщиной. Во втором письме речь также идет об ошейнике: <...> *I thought I ought to write and point out there are much better presents for a cat. A diamond-encrusted collar, for example* [11]. В данном примере для создания комического эффекта используются слова из возвышенной лексики (*ought to, point out, diamond-encrusted*), которые неожиданно слышать в речи кошки. Хитроумный план, разработанный в надежде на получение долгожданной «безделушки», основывается на явлении парцелляции: кошка как бы мимоходом упоминает то, о чем ей мечтается, добавляя в конце невинное “*for example*”. В этих примерах очень ярко проявляется символическое сближение образов тщеславных кошки и женщины, поскольку анималистический персонаж при помощи речи характеризуется как персонаж женский.

И, наконец, третьим основным признаком, по которому часто происходит отождествление кошки и женщины, является своенравие. И кошки и женщины часто поступают нелогично, никого не слушают, капризничают. Эти черты нашли свое отражение и в литературе. К примеру, в рассказе американского писателя Д. Раньона “*Lillian*” несколько раз напрямую говорится о «приравливании» кошек и женщин и схожести их поведения: *Cats are like women, and women are like cats. They are both very ungrateful* [12]. Используя хиазм, автор подчеркивает связь между женщинами и кошками, приписывая им неблагодарность. Эту же функцию выполняет и местоимение *both*, кроме того прибавляющее фразе эмоциональности. Позже автор продолжает свою мысль так: *Yes, although I give her plenty of liver and catnip, and one thing and another, and all my affection, she will probably give me the shake.* <...> *Cats are like women. Their affection does not last* [13]. При помощи рядов однородных членов и полисиндетона герой рассказывает о том, как он пытается сохранить отношения со своей кошкой. Благодаря фразеологическому обороту “*give the shake*”, обычно применяющемуся к людям, в частности к женщинам, в сочетании с существительными, ассоциирующимися с кошками (*liver, catnip*), создается комический эффект и сближаются образы кошки и женщины. После этого герой снова прямо приравнивает эти два образа, объединяет их притяжательным местоимением *their*, приписывая и тем и другим возможность чувствовать одинаковые эмоции (*affection*). В целом весь этот рассказ строится на проведении параллелей между отношениями главного героя с его потерянной любовью и найденной домашней любимицей, которую он даже называет в честь той женщины. Так, получается, что весь рассказ является развернутым доказательством тождественности символов кошки и женщины.

Таким образом, с самых древних времен кошки являются воплощением загадочности, домашнего уюта и хранителями очага, что сближает их с женщинами. Это нашло свое отражение в мифах, пословицах и поговорках, а позже и в литературных произведениях. Многочисленные авторы не раз об-

ращались к этому образу-символу, особенно выделяя три черты, присущие женщинам и кошкам: материнский инстинкт, тщеславие и своенравие. Эти свойства говорят о противоречивом, притягательном и непредсказуемом характере как женщины, так и кошки, подчеркивая их неразрывную связь и важнейшее место, занимаемое ими в человеческой культуре.

Примечания

1. Конвей Д. Мистерии и магия Луны. М.: АСТ-ЛТД, 1998. С. 141–142.
2. Там же. С. 402.
3. Мифы народов мира: энцикл. Т. 2. М.: Сов. энцикл., 1992. С. 572.
4. Младшая Эдда. М.: Ладомир, 1994. С. 45.
5. Пословицы и поговорки о кошках. URL: <http://mc-cats.ru/str/poslovici.htm>
6. Cats Proverbs and Sayings. URL: <http://mysmelly.com/content/cats/cat-proverbs-and-sayings.htm>
7. Попов И. В. Кошка в культуре, традиции, религии и искусстве человека. Ч. I // Nota Bene. 2006. № 1. С. 8–9.
8. Seton-Thompson E. The Slum Cat. URL: <http://www.readbookonline.net/readOnline/59084/>
9. Lessing D. On Cats. HarperCollins e-books, 2008. P. 102–103.
10. Glynn-Jones T. Dear Santa Claws: Cats' Letters to Santa. – Arcturus Publishing Limited, 2010. P. 76.
11. Ibid. P. 97.
12. Runyon D. Lillian. Everyman's Library, 2011. P. 55.
13. Ibid. P. 57.

*Ю. В. Шарапова, О. А. Шмелева-Лаврова
Российский государственный педагогический университет
им. А. И. Герцена (г. Санкт-Петербург)*

Раскрытие образов влюбленных Ромео и Джульетты, Свина и Свинки («Ромео и Джульетта» У. Шекспира и «Дискосвиньи» Э. Уолша) в театральных постановках и кинематографе

Драматургия Англии и Ирландии имеет давние традиции, и по праву считается источником европейского театра Нового времени. В пьесах У. Шекспира «Ромео и Джульетта» и Э. Уолша «Дискосвиньи» прослеживается творческое видение авторами таких вечных вопросов, как любовь и вражда, отношения между людьми в реалиях эпохи Возрождения и современного общества. Благодаря театральным постановкам и экранизациям образы влюбленных раскрываются глубже, а частые обращения к пьесам доказывают живой интерес к историям о любви и многогранность исследуемых персонажей.

Ключевые слова: пьеса, художественная интерпретация, образ, постановка, экранизация.

Современная культура отмечена ярким расцветом и постоянным прогрессом такого феномена, как художественная интерпретация. Е. В. Щети-

нина подразумевает под этим явлением представление мыслеобразов автора-интерпретатора, выраженное в виде отдельного произведения искусства (экранизация, театральная постановка, книжная иллюстрация) на материале литературных текстов [1]. Понимание искусства П. Рикер называет постижением значения знаков, которые одно сознание передает другому, а интерпретацию – толкованием знаков и текстов, зафиксированных в письменном виде [2]. Интерпретация выступает не чем иным, как раскрытием, объяснением смысла. Попытка истолковать художественное произведение не ограничивается «вчувствованием» в текст с целью воспроизведения акта творчества, а предполагает активность домысливания [3]. Последствием интерпретации оказывается то, что литературный текст превращается в группу образов-символов, которые указывают на первоисточник.

Любое произведение представляет собой органическую целостность (единство формы и содержания). Г. Вилперт считает, что в ценном поэтическом произведении форма и содержание обуславливают друг друга и являются неразрывными [4]. Пьесы «Ромео и Джульетта» и «Дискосвины» – драматические произведения, в которых через пробуждающее фантазию слово, через сценическое изображение на подмостках для зрителя становится возможным внешнее и внутреннее вовлечение. В пьесе все сообщается исключительно в речах героев и в тех их действиях, которые могут быть изображены игрой актеров на сцене. Все главные события происходят перед глазами публики. Понимание и раскрытие образов прежде всего зависит от таланта актеров и готовности зрителей.

На протяжении нескольких веков трагедия о Ромео и Джульетте не сходит с театральных подмостков. Уже первые постановки этой пьесы У. Шекспира, начиная с 1595 г., были необыкновенно популярны в Англии. Спектакли шли непрерывно до тех пор, пока в 1642 г. не были запрещены Пуританским парламентом. В 1660 г. спектакли возобновились с грандиозным успехом, вызвав большое количество подражаний и переделок пьесы.

В разные времена постановщики преподносили зрителю знаменитую трагедию по-разному. Одни в Ромео и Джульетте стремились найти идеальную сущность, не созданную для нашего мира. Другие видели их справедливыми жертвами собственных чувственных страстей – в назидание тем, кто шел против воли старших, против традиций. Это, конечно, две крайние позиции в толковании образов шекспировских влюбленных, но они были в ходу довольно долгое время. Основным камнем преткновения для многих режиссеров стало определение правильного сочетания комедийных и лирических элементов в постановке пьесы, а также достижение наиболее верного соотношения между линиями вражды и любви.

В XX в. все более настойчивым становится реалистический взгляд на историю Ромео и Джульетты. Постановки, не противопоставляющие героев людям, сидящим в зале, пользуются успехом у публики, но не всегда у критики. Так, в обзоре британской газеты “*The Guardian*” критик М. Коста о прочтении образов английским режиссером Т. Харви пишет: «Ведущей пробле-

мой являются двое влюбленных: они должны быть бьющимся, истекающим кровью сердцем этой пьесы, в то время как дуэт Харви все время целуется, они передают лишь малую часть истинного влечения друг к другу. <...> Ромео произносит свою речь так монотонно, что это скорее похоже на цитирование, чем естественную речь» [5]. Газета *“The Telegraph”* представляет оригинальную современную интерпретацию режиссера Р. Ике, где одной из особенностей является наличие видеодисплея, который время от времени отсчитывает дни, часы и минуты до трагической развязки. Основной чертой образа Джульетты стала убедительно и искусно переданная трепетность [6].

В постановке американского режиссера К. Макларана художественное оформление спектакля, по словам критика К. Джексона, выражено в стиле «пышного Рококо: головокружительные краски, украшение растениями, насыщенные цвета костюмов, свет и не скованная ничем игра актеров». Исполнители главных ролей подобраны в соответствии с возрастом Ромео и Джульетты: «...их молодость делает водоворот чувств, испытываемых влюбленными, правдивым, а это существенно для произведения» [7]. Интересно заметить, что американские актеры уделяют большое внимание английскому акценту, в то время как действие пьесы происходит в Вероне, итальянском городе. Любая театральная интерпретация не сможет передать все то, что изначально было вложено автором в пьесу, ведь прежде всего режиссер исходит из потребностей и желаний современных «поклонников искусства».

Что касается пьесы «Дискосвиньи» Э. Уолша, то ее сюжет нельзя назвать чисто ирландским социально-культурным явлением, несмотря на то, что место действия – ирландский город Корк, а главные герои – ирландские подростки. Автор выбрал универсальный сюжет о трагической судьбе юных влюбленных, Ромео и Джульетты, чья великая любовь приводит их к гибели, но заставляет людей вспомнить об истинных жизненных ценностях. Именно потому эта пьеса и по сей день имеет успех на театральных подмостках в разных странах мира.

Очарование театральных интерпретаций пьесы «Дискосвиньи» заключается в возможности услышать речь главных персонажей, которая остается основной особенностью образов Свина и Свинки. Критик Ч. Ишервуд отмечает: «...вам потребуется всего несколько минут, чтобы привыкнуть к головокружительной скорости болтовни, искажению ирландского акцента, своеобразному лексикону двух не от мира сего подростков, к исключительной энергии произведения Уолша и к захватывающему исполнению молодых актеров» [8]. «Спектакль, созданный посредством тележки для покупок, пустой сцены и источников света – это погружение в ирландский сленг современности и лирический язык драматурга» [9].

Особой находкой в формировании образа Свина на сцене стала передача беспокойной энергии, скрытой в нем, через его беспорядочные движения руками и ногами во время танцев и не только [10]. Нарастающее чувство дискомфорта, испытываемого Свинкой в отношениях со Свином, раскрыто через элемент одежды – смирительную рубашку. Д. Брик и Л. Мюррей, по-

становщики пьесы, признают, что «литературная интерпретация и повествовательная связность должны отойти на задний план, чтобы выразить непокорную энергию произведения, которая изображает сдерживаемые чувства Свина и только зарождающуюся натуру Свинки» [11]. Одежда главных персонажей почти ничем не отличается от одежды современной молодежи: футболки, джинсы да пара подержанных вещей в ретро-стиле. Атмосфера пьесы создана за счет соединения эстетики света танцплощадки и музыки разных жанров (диско 70-х и индустриальных мотивов 90-х гг. XX в.).

Между тем экранизация как область пересечения различных коммуникативных систем, таких как литература и кино (а также авторских/читательских/зрительских стратегий), представляет особый интерес именно как комплекс разнородных текстов, различная медийная природа которых становится в этом случае смыслопорождающей. По «материалу» кинематограф – это почти зеркальное отражение окружающего мира, это смешение в едином творческом акте природы и художника.

Экранизация всегда обращена к осведомленному читателю, знакомому с оригиналом, и полагается на его знание. Это способствует расширению филологической компетенции за счет включения в нее не только «традиционных» текстов, но и трансмедийных комплексов, элементы которых относятся к различным коммуникативным системам. Каждая новая экранизация – новая интерпретация произведения. В последние десятилетия в пьесах У. Шекспира больше видят нотки жестокости, половых отношений и политики – вот что находит свое проявление в фильмах сегодня и доставляет удовольствие современному зрителю в новых форматах [12]. Настоящим прорывом стало возвращение У. Шекспира посредством кинематографа в самое сердце современной популярной культуры.

Творческий гений У. Шекспира позволил ему преобразовать уникальную пару юных влюбленных в универсальные символы. Он воздвиг двух подростков из Италии в прообразы, чья проблема понятна каждому, даже тому, кто ни разу не читал или не видел пьесы. Враждующие семьи могут быть деревенскими фермерами или крупными городскими бандитами, которые соперничают, но молодые люди всегда остаются по сути своей теми же [13]. По пьесе У. Шекспира в XX в. было снято много фильмов в разных странах мира. Так, Ромео и Джульетта стали одними из самых популярных героев мирового кино. Наиболее значимыми являются картины Ф. Дзеффирелли (1968) и Б. Лурманна (1996).

Фильм Ф. Дзеффирелли был рассчитан на влюбленных подростков во времена революционного всплеска 1960-х гг. Режиссер настаивал, что «подростки в пьесе должны быть похожи на современных детей. Они не хотят быть замешанными в распри и войны родителей. Ромео был чувствительным и наивным пацифистом, а Джульетта – сильной и мудрой для своих четырнадцати лет. Поэтому я выбрал неопытных актеров. Я не жду представления от Оливии и Ленни. Я хочу, чтобы они использовали свой собственный опыт для изображения шекспировских персонажей» [14]. Эта экранизация по пра-

ву считается классической, несмотря на ряд откровенных сцен с участием несовершеннолетних.

В постмодернистской киноадаптации пьесы с большим успехом Б. Лурманном переданы муки шекспировских влюбленных в контексте вражды двух мафиозных кланов. Режиссер осуществляет баланс между прошлым и настоящим, создает что-то «новое», что одновременно искренне и игриво стилизовано – это созерцание шекспировских героев и текст со сложной структурой [15]. Режиссерское решение «бросить» шекспировских героев в созданную в фильме намеренно-резкую, жесткую и циничную среду современной цивилизации, где почти не осталось места для живого и трепетного чувства, оказалось чрезвычайно выигрышным.

Интерпретация Б. Лурманна – это не «только пьеса вкратце», заметил Р. Айева в американском журнале “Commonweal”. «Это образец компьютерной графики, клип-арт. Б. Лурманн взял из каждой сцены те несколько строк, которые дают достаточно информации, чтобы сюжет имел продолжение, плюс еще парочку прекрасных и известных строк. Его фильм – настоящая “картина картин”, диалог – это одна из составляющих звуковой дорожки наравне с выстрелами, визгом тормозов и шумом прибоя на пляже» [16]. Герои представлены как рожденная вновь молодежь; их восстание – скорее против бездушного мира, чем против властных родителей. Фильм Б. Лурманна соответствует мысли У. Шекспира о том, что юность становится трудной и обеспокоенной только тогда, когда молодые люди отрицают духовность.

Фильм «Дискосвиньи» режиссера К. Шеридан можно назвать еще одним успешным воплощением в жизнь сюжета о современных Ромео и Джульетте в образах Свина и Свинки. Вместе с режиссером над сценарием фильма работали драматург Э. Уолш, исполнители главных ролей К. Мерфи (Свин) и Э. Кэссиди (Свинка). К. Шеридан пыталась сохранить интимность и напряженность пьесы. Она не оправдывает Свина и Свинку, но и не судит их. «В каждом из нас есть частица Свина и Свинки», – говорит она. «Энде (Уолшу) прекрасно удается делать зарисовки людей, на которых общество навешивает ярлык “уроды”, и он позволяет нам заглянуть в их мир» [17].

Однако критики неоднозначно восприняли экранизацию пьесы. Один из них отмечает следующее: «Определенно, предполагается, что мы должны в какой-то мере симпатизировать Свину и Свинке. Но Свин так невероятно несносен, особенно когда жестоко терроризирует безобидного паренька, который работает в винном магазине. Игра Мерфи и Кэссиди чрезвычайно убедительна, и, тем не менее, Свин, крадущийся в дискотечном полумраке со своей зловещей ухмылкой, вполне бы мог оказаться в фильме ужасов. А что до всего этого тыканья вилками, разбитых зеркал и стекла, то все это кажется весьма тревожным» [18]. Продюсер Э. Гини иного мнения о фильме: «Мне думается, что то, что Энда сделал с “Дискосвиньями” – это в высшей степени необычная драма. <...> Это невероятно насыщенная история, и в каждой сцене есть что-то, что рассмешит вас, затем захватит внимание и немного испугает вас, а затем заставит полюбить героев еще больше» [19].

Образ Свинки, созданный Э. Кэссиди, представляет собой «сбитую с толку, но спокойную девочку-подростка», в то время, как «образ Свина с ангельской, мальчишеской внешностью К. Мерфи таит извращенную ярость, которая пылает внутри него» [20]. Как отмечает критик К. Гриффитс, «единственной проблемой, связанной с проявлением жестокости Свина, является то, что несмотря на сумасшедшие преступления его никогда не арестовывали» [21]. Развязка истории двух подростков в фильме трагичнее и однозначнее, нежели в пьесе. Свинка видит единственный способ обрести свободу от Свина в том, чтобы «помочь» ему отбыть в мир иной, избежав правосудия.

Таким образом, каждый фильм и театральная постановка выступает доказательством гибкости и многогранности пьес «Ромео и Джульетта» и «Дискосвиньи» как культурных объектов. Достижение верности оригиналу невозможно из-за неразрывности связи между формой и содержанием: экранизация не может воссоздать ту же форму, значит, не может воссоздать и то же содержание, что в оригинале. Кино и театр, обладая предметно-чувственной формой, творимой из действия, раскрывают содержательные образы влюбленных в чувственном восприятии, дополняя их собственными средствами.

Примечания

1. Щетинина Е. В. Художественная интерпретация – потребление в культуре // Вестник Омского университета. 2008. № 2. С. 68–71.
2. Рикер П. Конфликт интерпретаций. Очерки о герменевтике. М., 1995. С. 4.
3. Щирова И. А., Гончарова Е. А. Многомерность текста: понимание и интерпретация: учеб. пособие. СПб., 2007. С. 274, 283.
4. Wilpert G. von. Sachwoerterbuch der Literatur. Stuttgart, 2001. P. 303–304.
5. Costa M. Theatre Review: Romeo and Juliet at Middle Temple Hall, London // The Guardian. 2008. URL: <http://www.guardian.co.uk/stage/2008/aug/29/theatre>
6. Cavendish D. Theatre Review: Romeo and Juliet at The Nuffield, Southampton // The Telegraph, 2012. URL: <http://www.telegraph.co.uk/culture/theatre/theatre-reviews/9089374/Romeo-and-Juliet-The-Nuffield-Southampton-touring-review.html>
7. Jackson C. Theater Review: *Romeo and Juliet* at Granville Arts Center in Garland // Pegasus News. 2011. URL: <http://www.pegasusnews.com/news/2011/aug/29/theater-review-romeo-and-juliet-garland/>
8. Isherwood C. Young, Irish and Up Against the Limits of Friendship // The New York Times. 2008. URL: http://www.nytimes.com/2008/09/12/theater/reviews/12disc.html?_r=0/
9. See R. A CurtainUp DC Review of Disco Pigs // The Internet Theater Magazine of Reviews, Features, Annotated Listings. 2005. URL: <http://www.curtainup.com/discopigs.html>
10. Shuttleworth I. Disco Pigs Review // The Financial Times. 1998. URL: <http://www.cix.co.uk/~shutters/reviews/98039.html>
11. Isherwood C. Young, Irish and Up Against the Limits of Friendship // The New York Times. 2008. URL: http://www.nytimes.com/2008/09/12/theater/reviews/12disc.html?_r=0
12. Dobson M. Shakespeare Today: Examining the Place of the Bard in Everyday Culture. L., 1999. P. 300.
13. Brode D. Shakespeare in the Movies from the Silent Era to Shakespeare in Love. N. Y., 2000. P. 59.
14. Ibid. P. 51.
15. Burt R., Boose L. E. Shakespeare, the Movie, II: Popularizing the Plays on Film, TV, Video, and DVD. N. Y., 2003. P. 69.

16. Brode D. Shakespeare in the Movies from the Silent Era to Shakespeare in Love. N. Y., 2000. P. 56.
17. Macnab G. My Life as a Pig // The Guardian. 2001. URL: <http://film.guardian.co.uk/interview/interviewpages/0,,592170,00.html>
18. Bradshaw P. Disco Pigs Review // The Guardian. 2001. URL: <http://www.guardian.co.uk/film/2001/nov/16/culture.reviews1>
19. Disco Pigs Production Notes, 2001. URL: <http://www.cilliansite.com/production-notes/disco-pigs-prod-notes.pdf>
20. Griffiths K. Movie Review: Disco Pigs. URL: <http://www.phase9.tv/moviereviews/discopigs.shtml>
21. Ibid.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Балакин Сергей Владимирович – кандидат филологических наук, доцент, зав. кафедрой «Иностранные языки и межкультурные коммуникации», Уральский государственный университет путей сообщения (г. Екатеринбург, Россия)

Белякова Анастасия Алексеевна – студентка (науч. рук. – к. ф. н., доц. Н. В. Пигина), Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена (г. Санкт-Петербург, Россия)

Бреус Ирина Владимировна – старший преподаватель кафедры «Иностранные языки», Сибирская государственная автомобильно-дорожная академия (СибАДИ) (г. Омск, Россия)

Воробей Татьяна Алексеевна – кандидат филологических наук, доцент кафедры «Иностранные языки», Сибирская государственная автомобильно-дорожная академия (СибАДИ) (г. Омск, Россия)

Голубкова Ирина Васильевна – студентка 5-го курса (науч. рук. – к. ф. н., доц. Е. В. Беспалова), Самарский государственный университет (г. Самара, Россия)

Гуминов Павел Сергеевич – аспирант (науч. рук. – д. ф. н., проф. С. А. Моисеева), Белгородский государственный национальный исследовательский университет (г. Белгород, Россия)

Гурова Юлия Ивановна – кандидат филологических наук, доцент кафедры английского языка, Санкт-Петербургский гуманитарный университет профсоюзов (г. Санкт-Петербург, Россия)

Загорная Лилианна Павловна – кандидат педагогических наук, доцент, кафедра английского языка факультета английского языка, Нижегородский государственный лингвистический университет им. Н. А. Добролюбова (г. Нижний Новгород, Россия)

Зонова Анастасия Андреевна – студентка (науч. рук. – к. ф. н., доц. М. С. Потёмина), Балтийский федеральный университет им. И. Канта (г. Калининград, Россия)

Казулина Елена Александровна – студентка (науч. рук. – к. ф. н., доц. Л. Н. Уткина), Московский городской психолого-педагогический университет (г. Москва, Россия)

Кириллова Татьяна Сергеевна – доктор филологических наук, профессор, зав. кафедрой иностранных языков, Астраханская государственная медицинская академия (г. Астрахань, Россия)

Кодирова Нодира Илёс кизи – кандидат филологических наук, доцент, кафедра «Иностранные языки», Банковско-финансовая академия Республики Узбекистан (г. Ташкент, Узбекистан)

Копачева Александра Романовна – кандидат филологических наук, доцент, кафедра романских языков и МКК, Челябинский государственный университет (г. Челябинск, Россия)

Корж Ксения Юрьевна – магистрант 2-го курса (науч. рук. – к. ф. н., доц. Ю. В. Шарапова), Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена (г. Санкт-Петербург, Россия)

Кузьмина Валентина Дмитриевна – доцент кафедры теории и методики преподавания иностранных языков и культур, Тольяттинский государственный университет (г. Тольятти, Россия)

Лопухова Валентина Николаевна – старший преподаватель кафедры иностранных языков, Астраханская государственная медицинская академия (г. Астрахань, Россия)

Лупачева Татьяна Александровна – кандидат филологических наук, доцент, кафедра лингвистики и межкультурной коммуникации, Дальневосточный федеральный университет (г. Владивосток, Россия)

Мжачих Вера Владимировна – кандидат педагогических наук, доцент, и. о. зав. кафедрой иностранных языков, Тюменская государственная медицинская академия (г. Тюмень, Россия)

Муравская Оксана Николаевна – старший преподаватель кафедры «Иностранные языки», Сибирская государственная автомобильно-дорожная академия (СибАДИ) (г. Омск, Россия)

Мухаметова Анна Ильясовна – студентка (науч. рук. – к. ф. н., доц. Т. А. Лупачева), Дальневосточный федеральный университет (г. Владивосток, Россия)

Олькова Евгения Викторовна – старший преподаватель кафедры иностранных языков, Тюменская государственная медицинская академия (г. Тюмень, Россия)

Пигина Наталья Владимировна – кандидат филологических наук, доцент, кафедра немецкой филологии, Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена (г. Санкт-Петербург, Россия)

Попова Лариса Георгиевна – доктор филологических наук, профессор, кафедра теоретической и прикладной лингвистики, Московский городской педагогический университет (г. Москва, Россия)

Пшеничникова Анна Борисовна – кандидат филологических наук, доцент кафедры лингвистики и межкультурной коммуникации, Школа региональных и международных исследований, Дальневосточный федеральный университет (г. Владивосток, Россия)

Растягаев Андрей Викторович – доктор филологических наук, доцент, зав. кафедрой филологии и массовых коммуникаций, Самарский филиал Московского городского педагогического университета (г. Самара, Россия)

Сатинбаева Виктория Сергеевна – аспирант кафедры немецкого языка и методики его преподавания (науч. рук. – канд. ф. н., доц. Р. В. Белютин), Смоленский государственный университет (г. Смоленск, Россия)

Сафьян Юлия Олеговна – аспирант кафедры иностранных языков (науч. рук. – д. ф. н., проф. Н. В. Петлюченко), Одесский национальный экономический университет (г. Одесса, Украина)

Сегин Любомир Васильевич – кандидат филологических наук, доцент, кафедра украинского языка и литературы, Донбасский государственный педагогический университет (г. Славянск, Украина)

Сидорова Ольга Григорьевна – доктор филологических наук, профессор, зав. кафедрой германской филологии, Уральский федеральный университет (г. Екатеринбург, Россия)

Сложеникина Юлия Владимировна – доктор филологических наук, доцент, профессор кафедры «Психология и педагогика», Самарский государственный технический университет (г. Самара, Россия)

Солодилова Ирина Анатольевна – кандидат филологических наук, доцент, декан факультета филологии, Оренбургский государственный университет (г. Оренбург, Россия)

Сухарева Татьяна Владимировна – кандидат филологических наук, доцент, зав. кафедрой английского языка факультета английского языка, Нижегородский государственный лингвистический университет им. Н. А. Добролюбова (г. Нижний Новгород, Россия)

Томашпольский Валентин Иосифович – доктор филологических наук, профессор, кафедра романского языкознания, Уральский федеральный университет (г. Екатеринбург, Россия) (личный сайт: <https://sites.google.com/site/studiaromanica/>)

Ушакова Галина Викторовна – кандидат исторических наук, доцент, зав. кафедрой иностранных языков, Государственный университет морского и речного флота им. адмирала С. О. Макарова (г. Санкт-Петербург, Россия)

Чащина Евгения Ивановна – старший преподаватель кафедры «Иностранные языки», Сибирская государственная автомобильно-дорожная академия (СибАДИ) (г. Омск, Россия)

Черничкина Елена Константиновна – доктор филологических наук, профессор, кафедра английского языка и методики его преподавания, Волгоградский государственный социально-педагогический университет (г. Волгоград, Россия)

Чугунова Светлана Александровна – доктор филологических наук, доцент, профессор кафедры теории английского языка и переводоведения, Брянский государственный университет им. академика И. Г. Петровского (г. Брянск, Россия)

Шарапова Юлия Викторовна – кандидат филологических наук, доцент, кафедра английского языка, Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена (г. Санкт-Петербург, Россия)

Шмелева-Лаврова Ольга Александровна – магистр филологического образования (науч. рук. – к. ф. н., доц. Ю. В. Шарапова), Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена (г. Санкт-Петербург, Россия)

ПРИГЛАШАЕМ К УЧАСТИЮ

в выпуске ежегодного сборника научных статей

«ЖАНР. СТИЛЬ. ОБРАЗ. АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ СОВРЕМЕННОЙ ФИЛОЛОГИИ»

Сборник включает два раздела: *«Теория и история литературы»* и *«Язык в меняющемся мире»*.

Приглашаются к участию доктора и кандидаты наук, преподаватели вузов, аспиранты, соискатели, магистранты, студенты, включенные в научную работу.

Статьи принимаются с 15 октября до 12 декабря 2014 г.
по электронной почте: **univers.nauka@gmail.com**

Информация о новых выпусках сборника размещается на сайте: **www.univers-plus.ru** (раздел «Сборники»).

Дополнительную информацию можно получить по электронной почте: **univers.nauka@gmail.com**

Научное издание

**НА ПЕРЕСЕЧЕНИИ ЯЗЫКОВ И КУЛЬТУР
Актуальные вопросы гуманитарного знания**

Выпуск 5

Оформление обложки *А. Ю. Чепурных*

Подписано в печать 11.04.2014 г.

Формат 60x84/16.

Бумага офсетная.

Усл. печ. л. 11,75.

Тираж 100 экз.

Заказ № 42.

Отпечатано

в полиграфическом цехе Издательства ВятГГУ,
610002, г. Киров, ул. Ленина, 111, т. (8332) 673-674