

Иностранные языки:
лингвистические и
методические аспекты

Выпуск 36



Тверь 2016

**МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ**
Федеральное государственное бюджетное образовательное
учреждение высшего образования
«Тверской государственный университет»

**ИНОСТРАННЫЕ ЯЗЫКИ:
ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ И МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ**

Межвузовский сборник научных трудов

Выпуск 36

Тверь 2016

УДК 802/809(082)
ББК Ш12
И68

Отв. редактор О.С.Шумилина

И68 Иностранные языки: лингвистические и методические аспекты: Межвуз. сборник научных трудов. Вып. 36. – Тверь: Твер. гос. ун-т, 2016. – 354 с.

ISSN 2306-2282

Издание является тридцать шестым выпуском межвузовского сборника статей преподавателей, аспирантов и магистрантов вузов по актуальным проблемам лингводидактики, психолингвистики, филологической герменевтики, межкультурной коммуникации, теории языка и переводоведения.

Издание представляет интерес для широкого круга специалистов в области преподавания иностранных языков, аспирантов и студентов.

УДК 802/809(082)
ББК Ш12

ISSN 2306-2282

© Коллектив авторов
© Тверской государственный
университет, 2016

УДК 811.11

ПРОБЛЕМЫ ВОСПРИЯТИЯ ЯЗЫКОВОЙ АСИММЕТРИИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ НЕМЕЦКОМУ ЯЗЫКУ

(на материале немецкого и русского языков)

А.В. Аверина

Московский городской педагогический университет, Москва

В работе анализируется понятие «асимметрия» применительно к лингвистике. Показано, что наибольшую трудность представляют собой синтаксические структуры в немецком языке, которые по критерию симметричности/ асимметричности не совпадают с таковыми в русском языке. Явление асимметрии имеет место и в тех случаях, когда грамматические смыслы передаются в высказывании имплицитно.

Ключевые слова: *асимметрия, симметрия, синтаксис, имплицитный.*

В нашей статье мы хотели бы показать значимость формирования лингвистической компетенции в процессе овладения иностранным языком студентами педагогических ВУЗов. Понимание закономерностей функционирования языка позволит изучающим иностранный язык по-иному взглянуть на природу речевых ошибок. Один из аспектов лингвистической компетенции – понимание такого явления как симметрия/асимметрия в лингвистике. На примере анализа синтаксических явлений с этой позиции мы хотели бы показать причины возникновения сложностей в процессе овладения языком.

Основоположником исследования явлений языка и речи с позиции симметрии/ асимметрии можно считать В.Г. Гака. Именно ему принадлежит замечательная идея о том, что «асимметрия играет огромную роль в жизни языка и составляет одну из основных трудностей для теоретического осмысления языковых фактов. <...> если бы не было языковой асимметрии, то отпала бы в значительной степени потребность в теоретическом языкознании и споры бы в этой науке были бы доведены до минимума» [Гак 2009: 104]. Мы полагаем, что анализ языковых и речевых явлений с позиции асимметрии позволяет решить целый ряд вопросов, а именно:

- выявить стилистический потенциал асимметричных структур;
- объяснить грамматические формы в эллиптических конструкциях;
- описать явления скрытой грамматики, а также
- объяснить природу речевых ошибок.

На последнем вопросе мы бы и хотели остановиться в нашей работе. Сначала рассмотрим явление симметрии/асимметрии в лингвистике.

Симметрия, по определению В.Г. Гака – это «упорядоченность, регулярность, единообразие предметов и явлений объективного мира». Противоположная ей асимметрия «отражает нарушение упорядоченности, регулярности, разнообразие» [там же: 105]. Рассмотрим случаи предикативной симметрии и асимметрии:

- (1) *Das sollten Sie vielleicht dringend nachholen*

(*Parlamentsreden*).

'Вам, вероятно, стоит срочно это наверстать'¹.

В приведенном высказывании имеет место один грамматический субъект (*Sie*) и один грамматический предикат (*sollten nachholen*). В семантическом же плане можно говорить о существовании еще одного скрытого субъекта, в роли которого выступает говорящий, и предиката, отражающего позицию говорящего. Формально скрытый субъект и предикат выражены модальным словом *vielleicht*, которое можно было бы развернуть в предикацию *ich vermute so (ich meine so)*. Таким образом, речь идет об асимметричных предикативных отношениях, когда число семантических предикаций не совпадает с числом грамматических. На следующем примере мы можем проследить симметричность предикативных отношений: число грамматических и семантических субъектов совпадает:

(2) *Ich glaube, darüber können wir uns einigen*
(*Parlamentsreden*).

'Я думаю, в этом вопросе мы можем прийти к единому мнению'.

Ярким примером асимметричных отношений в речи могут послужить не только модальные слова и модальные глаголы, но также и причастные обороты:

(3) a. <...> *der Norden Afrikas ist von **ausgedehnten** Wüsten bedeckt* (*Spiegel online*. 29.01.2009).

'Северная часть Африки покрыта обширными пустынями',

где причастный оборот *ausgedehnte Wüsten* может быть развернут в пропозицию *Wüsten dehnen sich aus*, а, соответственно, односоставное предложение может быть представлено как двусоставное:

(3) b. <...> *der Norden Afrikas ist mit Wüsten bedeckt, die Wüsten dehnen sich aus*.

'Северная часть Африки покрыта пустынями, пустыни обширные'.

Причины асимметричных предложений самые разнообразные. Так, это может быть избегание повторов, как это наглядно демонстрируют примеры (3a) и (3b). Это и намерение говорящего выразить свое отношение к происходящему, не противопоставляя при этом свою позицию позиции третьего лица. Так, если мы сопоставим высказывания:

(4) a. „**Er glaubt**, ich gehöre ihm “ (*E.M. Remarque Die Nacht von Lissabon*).

'Он считает, я ему принадлежу'.

(4) b. **Vielleicht** gehöre ich ihm,

'Может, я ему принадлежу'.

то мы увидим, что предложение (4b) содержит модальное слово, которое в зависимости от контекстуального окружения может передавать либо пози-

1 Здесь и далее перевод наш – А.А.

цию говорящего, либо позицию третьего лица. В данном случае речь идет о пропозициональной установке 1-го лица. В предложении (4a) предикативная единица *er glaubt* передает пропозициональное отношение 3-го лица. Использование эксплицитного субъекта пропозициональной установки позволяет подчеркнуть разницу между установкой говорящего и 3-го лица. Этот прием можно трактовать как «парадокс эксплицитного выражения», подробно он был рассмотрен в работе [Аверина 2010].

В ряде случаев асимметрия обусловлена кодировкой имплицитных категорий. Так, одно из специфических явлений немецкого языка – феномен *Verum*, кодирующий оценку говорящим достоверности высказывания собеседника. Если мы проанализируем высказывание:

(5) *Ich bin sicher, dass Karl den Hund nicht gefüttert hat.*

*B: Karl **HAT** aber den Hund gefüttert.*

'Я уверен, что Карл не покормил собаку.'

Да нет же, он ее покормил.'

то увидим, что ответная реплика, в которой личная форма глагола получает ударение, содержит не одну, а две пропозиции: *Karl hat den Hund gefüttert* и *Es ist nicht so*. Этот феномен получил подробное рассмотрение в работах Т. Хеле [Höhle 1988], Х. Лонштайна [Lohnstein 2012] и других исследователей, возможные русские соответствия были предложены в работе [Аверина 2015]. В высказывании (5) отрицание выражено имплицитно.

Асимметрия несет в себе определенный стилистический потенциал. Так, например, субстантивированные глаголы обладают большой выразительной возможностью. Рассмотрим пример:

(6) *<...> ein leises **Klopfen** beachtete er nicht mehr (F. Kafka*

Der Prozess).

'На тихий стук он больше не реагировал.'

В приведенном примере субстантивированный глагол *das Klopfen* представляет собой свернутую предикацию и может быть развернут в предложение *man hat geklopft*. Как правило, номинативный стиль характерен для официально-деловой сферы общения и делает высказывание кратким и нейтральным. Асимметричные структуры несут в себе эту стилистическую нагрузку: вкрапление таких структур в художественный текст позволяет автору достичь определенного эффекта.

Об асимметрии можно говорить и тогда, когда речь идет о реалиях и переводе. Как известно, есть немало реалий, не имеющих аналогов в другой культуре. Соответственно, при переводе используется описательный перевод и объяснение понятия, как это можно продемонстрировать на следующем примере:

(7) *Im Juni kommenden Jahres will das Stadtschloss Richtfest feiern (Die Zeit, 24.12. 2014).*

'В июне предстоящего года городской замок будет отмечать праздник окончания строительства фундамента.'

В приведенном фрагменте используется существительное *Richtfest*, ко-

торое обозначает праздничное мероприятие, не имеющее аналогов в России: речь идет о празднике по окончании строительства несущих установок (каркаса) дома. Можно говорить о явлении асимметрии и тогда, когда слово в иностранном языке получает не традиционную, а совсем иную, лингвокультурологическую интерпретацию. Так, совсем необычно звучит заголовок газеты *«Mitteldeutsche Zeitung»*:

(8) *Rote Revolution im schwarzen Bayern? (Mitteldeutsche Zeitung).*

‘Социалистическая революция в консервативной Баварии?’

Как интерпретация этого примера, так и его перевод вызывает определенные трудности в русскоязычной аудитории, поскольку прилагательное *schwarz* традиционно трактуется как ‘черный’, а его другая, лингвокультурологически обусловленная семантика (‘консервативный’, ‘христианско-демократический’) зачастую не учитывается.

В.Г. Гак объясняет явление асимметрии с позиции знаковости: если между означающим и означаемым «взаимооднозначные отношения, то сохраняется симметрия, нарушение взаимооднозначных отношений приводит к асимметрии» [Гак 2009: 112].

Мы хотели бы остановиться на некоторых явлениях предикативной асимметрии и асимметрии структуры в немецком и русском языках. Этот тип отношений зачастую провоцирует у студентов речевые ошибки при освоении синтаксических явлений.

1. *Узуальный эллипсис – подразумеваемый знак, который имеет место в скрытом контексте*

Это явление мы можем пронаблюдать на примере формул приветствия, поздравлений и вежливых оборотов, например:

(a) *Guten Tag;*

(b) *herzlichen Glückwunsch* и т.д.

У русскоязычной аудитории, изучающей немецкий язык, зачастую возникает вопрос относительно окончаний прилагательных в этих оборотах, при этом на начальном этапе нередко возникают ошибки, связанные с корректным употреблением этих речевых формул. Лишь на более позднем этапе обучения обучающимся становится понятно, что названные клише представляют собой эллиптические конструкции от полных структур, имеющих следующий вид:

(a) *[Ich wünsche Ihnen einen] guten Tag.*

(b) *[Ich möchte Ihnen] herzlichen Glückwunsch [übermitteln/ senden].*

В русском языке аналоги приведенных оборотов зафиксированы как симметричные конструкции, имеющие эксплицитное выражение: *Добрый день! Примите мои сердечные поздравления!*, что и является одной из возможных причин ошибок при употреблении этих формул.

2. *Полипропозициональные монопредикативные конструкции в русском языке – полипропозициональные полипредикативные конструкции в немец-*

ком языке

Данный тип отношений можно пронаблюдать на примере придаточных времени и модальных придаточных в немецком языке и их русских соответствий.

Семантика модальных придаточных предложений в немецком языке сводится к передаче инструментальных отношений. В роли русских аналогов выступают деепричастные обороты или существительные с предлогом. Рассмотрим примеры:

(9) *Frau Kollegin Hellwig, ich möchte Sie schonen, indem ich auf diese Frage nicht antworte* (Parlamentsreden).

'Госпожа Хельвиг, не дав ответа на этот вопрос, я бы хотел Вас пощадить'.

(10) [...] *ich kann das öffentlich sagen, ohne dass ich Datenschutzvorschriften verletze [...]* (Parlamentsreden).

'Я могу сказать об этом открыто, не нарушая предписаний о защите данных'.

(11) *Es muss stärker Arbeit organisiert werden, anstatt dass Arbeitslosigkeit finanziert wird* (Parlamentsreden).

'Вместо финансирования безработицы следуют сильнее организовать работу'.

В немецких высказываниях имеют место полипропозициональные полипредикативные структуры, в то время как русские аналоги немецких предложений представляют собой полипропозициональные монопредикативные единицы. Примечательно, что данный тип придаточных как таковой не имеет место в классификации придаточных предложений русского языка.

Специфика системы русского языка, состоящая в обширном использовании причастий, зачастую переносится изучающими немецкий язык и на темпоральные конструкции. Так, в русском языке темпоральные отношения часто передаются деепричастным оборотом:

(12) *Иногда, отдав корм птенцу, ласточка <...> сидела несколько мгновений у края гнезда* (Национальный корпус русского языка).

(13) *Закончив этот сбивчивый монолог, она поцеловала меня <...>* (Национальный корпус русского языка).

В приведенных предложениях мы имеем дело с полипропозициональными монопредикативными конструкциями. При переводе на немецкий язык правильным будет употребление темпоральных придаточных предложений с *als, wenn* или *nachdem*:

(12)' *Manchmal, wenn sie die Futter dem Jungen gegeben hatte, saß sie einen Augenblick am Nestrand.*

(13)' *Nachdem sie diesen Monolog gestottert hatte, küsste sie mich.*

Возможные ошибки заключаются как раз в том, что изучающие немецкий язык строят полипропозициональные монопредикативные конструкции в немецком языке по аналогии с русскими. Понимание закономерностей

функционирования синтаксических конструкций с позиции симметрии/асимметрии позволяет по-другому взглянуть на природу ошибок, совершаемых при освоении языка, а также увидеть специфику обозначения явлений в русском и немецком языках. Лингвистическая компетенция является, на наш взгляд, необходимым условием успешного освоения иностранного языка, на что уже указывалось в ряде работ [Elnashar 2012]. Перспективным представляется нам описание синтаксических явлений в контрастивном ключе с позиций явлений асимметрии, что, в свою очередь, позволит решить ряд проблем, связанных с практическим преподаванием языка.

Сказанное позволяет заключить, что лингвистическая компетенция играет немалую роль в процессе осознанного овладения языком. В свою очередь, учет этого фактора и включение лингвистических предметов уже на первой ступени обучения языку позволит улучшить качество процесса обучения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Аверина А.В. Эпистемическая модальность как языковой феномен (на материале немецкого языка) / А.В. Аверина. – М: УРСС, 2010. – 192 с.
2. Аверина А.В. Феномен *Verum* в немецком языке как глубинный модальный компонент высказывания и его русские соответствия / А.В. Аверина // Научный вестник Воронежского гос. архитектурно-строит. ун-та. Серия «Современные лингвистические и методико-дидактические исследования». – 2015. – №2 (26). – С. 36-46.
3. Гак В.Г. Языковые преобразования: Некоторые аспекты лингвистической науки в конце XX века. От ситуации к высказыванию / В.Г. Гак. – Изд. 2-е, испр. – М: Книжный дом «Либроком», 2009. – 368 с.
4. Elnashar R. Linguistik im DaF-Unterricht: Fragen und Perspektiven / R. Elnashar // Publikationen der Internationalen Vereinigung für Germanistik. Band 15. – Frankfurt a.M., Berlin, Bruxelles, NY, Oxford, Warszawa, Wien: Peter Lang, 2012. – S. 357-362.
5. Höhle T.N. Verum-Fokus / T.N. Höhle // Sprache und Pragmatik 5. Arbeitsberichte. Lund, 1988. – S. 1-7.
6. Lohnstein H. Verumfokus-Satzmodus-Wahrheit / H. Lohnstein // Linguistische Berichte Sonderheft 18. – Hamburg: Helmut Buske Verlag, 2012. – S. 31-68.

ИСТОЧНИКИ ИЛЛЮСТРАТИВНОГО МАТЕРИАЛА

Национальный корпус русского языка [Электронный ресурс] – URL: <http://ruscorpora.ru/>
Die Zeit. – 2014. 24.12. [Электронный ресурс] – URL: <http://www.zeit.de/index>
Kafka F. Der Prozess / F. Kafka. – Winkler Weltliteratur, 2006.
Mitteldeutsche Zeitung. – 2008. 18.08.
Parlamentsreden: Korpus der Humboldt-Universität zu Berlin. [Электронный ресурс] – URL: <https://www.linguistik.hu-berlin.de/institut/professuren/korpuslinguistik/korpora>
Remarque E.M. Die Nacht von Lissabon / E.M. Remarque. – Stuttgart: Deutscher Bücherbund, 1966.
Spiegel online. – 2009. 29.01. [Электронный ресурс] – URL:

<http://www.spiegel.de/>

**ACQUISITION PROBLEMS OF LANGUAGE ASYMMETRY
IN TEACHING GERMAN**
(on German and Russian stuff)

A.V. Averina

Moscow City Teacher Training University, Moscow

The article deals with the notion «asymmetry» in linguistics. It's shown that syntactic structures which are symmetrical in German and asymmetrical in Russian make a lot of difficulties for learners. The asymmetry phenomenon is to observe in cases when grammatical meanings are encoded implicitly.

Key words: *symmetry, asymmetry, syntax, implicit.*

Об авторе:

АВЕРИНА Анна Викторовна – доктор филологических наук, профессор кафедры германистики и лингводидактики института иностранных языков Московского городского педагогического университета, *e-mail:* Anna.averina@list.ru

УДК 802/809(075.8)

**УПРАЖНЕНИЯ ПО ПЕРЕВОДУ
НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ**

Т.Д. Аверина

Иркутский государственный университет, Иркутск

Статья отражает основные направления в овладении иностранным языком в аспекте его прагматической среды. Проанализированные в статье упражнения способствуют формированию языковой и переводческой компетенции с учетом специфических особенностей каждого языка и мотивированностью выполнения заданий.

Ключевые слова: *преподавание иностранного языка, адекватность перевода, мотивированность заданий, усуальный отбор, языковая компетентность, специфика устных и письменных заданий.*

Упражнения, в основе которых лежит задание на перевод, играют важную роль уже на начальном этапе обучения иностранному языку и могут выполняться обучающимися, начиная с первых учебных занятий. Формулировки заданий в таких упражнениях могут и должны быть разнообразными, способствовать усилению мотивированности обучения. Например, такие распространенные задания начального этапа обучения, как «Прослу-

шайте текст и ответьте на вопросы», «Составьте диалог» выполняются, как правило, на основе перевода, поэтому они могут быть отнесены, наряду с другими, более типичными заданиями, к упражнениям на перевод.

Важно также, начиная с первых занятий, объяснить обучающимся, что исходный и переводной тексты не могут быть идентичными в силу различий двух языков и их возможностей. Поэтому необходимо постоянно обращать внимание на то, что для достижения адекватности выражения на иностранном языке, следует учитывать языковые расхождения и стремиться выполнять как можно больше упражнений, учитывающих отличительные особенности изучаемого языка по сравнению с родным языком. Данные упражнения будут направлены на формирование языковой компетенции и одновременно на обучение специфическим навыкам перевода.

В качестве примера в этой связи можно привести задание на распознавание и толкование интернациональной лексики, которая понимается на беспереводном уровне и, в то же время, показывает, что даже в этом случае необходимо постоянно обращаться к словарю для уточнения значения слова во избежание ошибок, особенно в переводе «ложных друзей переводчика».

Уточним далее некоторые основные методические положения организации работы на начальном этапе обучения иностранному языку.

Форма организации работы на уроке

Предпочтительна работа в парах или в группах по 3-4 человека, а не фронтальная работа, которая обычно используется. Часто в силу личностных качеств некоторые студенты могут испытывать страх перед выполнением задания. При работе в группах он часто преодолевается.

Аспект выбора и отработки учебного материала

Необходима отработка материала в реальном, активном узусе в разнообразных тренировочных упражнениях.

Приведем конкретный пример работы над притяжательными местоимениями на начальном этапе обучения немецкому языку. В ряду других упражнений, в данном случае можно выделить те, которые будут направлены на наиболее яркие отличия немецких притяжательных местоимений в сравнении с русскими. Русский язык располагает универсальным местоимением «свой». Немецкий язык имеет более регулярное употребление притяжательных местоимений. Первичное введение и отработка притяжательных местоимений немецкого языка может быть дана в диалоговом режиме посредством лично-ориентированных вопросов, предполагающих ответ, в том числе эквивалентный русскому «свой», типа «Чью одежду Вы носите? А Ваша подруга? В чьей квартире Вы живёте? Чьим детям помогают родители? Чьими вещами пользуется декан?». Следующее упражнение направляет внимание на то, что, если в русском языке мы обходимся часто без притяжательного местоимения, то в немецком оно обязательно. Обучающимся предлагается перевести фразы и сравнить их выражение по-русски и по-немецки. Например, Мама подарила мне платье. / **Meine** Mutter hat mir ein Kleid ge-

schenkt. Или: Она пришла с братом. / Sie kam mit **ihrem** Bruder.

Опора на текстовый подход в обучении

Важно организовать на начальном этапе работу над текстами, над его смыслом и языковым выражением. Именно работа над целостным текстом позволяет активизировать формирование всех видов речевой деятельности, выполняемых на основе перевода. Дидактической ошибкой следует в этой связи считать, например, домашнее задание такого рода: «Переведите текст на русский язык». У обучаемых должен быть мотив для выполнения того или иного задания и тогда оно будет выполняться с удовольствием, будет эффективным в обучении иностранному языку.

Приведем некоторые примеры упражнений с опорой на текст.

Упражнение «Телеграмма».

Группа делится на 2-4 подгруппы. Каждая получает по тексту и следующее задание: «Составьте текст телеграммы, помня, что каждое слово стоит дорого. Выразите максимум информации минимумом языковых средств (15-20) слов». Затем группы обмениваются телеграммами и реконструируют как можно более подробный текст, потом зачитывают его и оценивают работу друг друга сами. Роль преподавателя минимальна, хотя при этом активизируются все навыки речевой деятельности и перевод.

Упражнение «Восстановление текста».

Текст разрезается на отдельные предложения и раздаётся каждому по 2-3 предложения. Каждое предложение необходимо перевести. И хотя упражнение носит чисто переводной характер, его форма позволяет сделать его максимально увлекательным. На продвинутом этапе обучения можно усложнить задание, перемешав предложения из двух разных текстов.

Упражнение «Диктант через почтальона»

Группа делится на подгруппы по 3 человека: 1. Чтец; 2. Почтальон; 3. Писарь. Чтец читает текст почтальону по одному предложению или по абзацу, тот передаёт его писарю. Он его записывает и так до конца текста. Смысл упражнения состоит в отработке всех видов речевой деятельности и духе соперничества. Стимулом является то, что команда победителей получает отличные оценки. Вторым усложненным вариантом данного упражнения может быть вариант, когда почтальон исполняет роль переводчика. Затем, после выполнения задания, сравниваются варианты переводов и определяется лучший.

Активизация навыков устного перевода

В данном случае особенно эффективными являются следующие упражнения:

Упражнение с использованием картин.

10 - картин – одна история. Вывешиваются пронумерованные картинки со следующим заданием: «Составьте логически завершённый рассказ, в который должны быть включены все предложенные картинки». Каждый зачитывает свою историю - а получается она чаще всего смешная, а все остальные

ные внимательно следят, не пропущена ли одна из картинок. Выборочные рассказы переводятся на русский язык.

Упражнение «Чайник».

Подбираются или рисуются картинки, содержательно соответствующие омонимам. Работа организуется в парах. Каждый по очереди описывает картинку, начиная следующим образом: 1. Мой «чайник» круглый, дети очень любят играть с ним. 2. А я на свой «чайник» хожу очень редко.

Под словом «чайник» в данном случае подразумевается немецкое слово «der Ball», которое переводится «Мяч» и «Бал»

Упражнение на снятие напряжения и усталости.

Данное упражнение обычно проводится в конце занятия. Оно мотивирует и активизирует навыки устного перевода, поскольку обучающийся находится в ожидании чего-то неожиданного и даже смешного. Преподаватель делает заготовку текста с пропусками для какой-то определённой части речи и просит студентов вначале назвать 10-20 слов, затем вставляет их последовательно в текст. Покажем это на примере следующего упражнения:

Назовите прилагательные!

1 веселый	6 ленивый	11 прилежный	16 скользкий
2 фантастический	7 вкусный	12 иностранный	17 душный
3 чистый	8 экологический	13 солёный	18 храбрый
4 грязный	9 отважный	14 вежливый	19 подозрительный
5 солнечный	10 острый	15 злой	20 очаровательный

Наш (1) _____ семинар по переводу к великому нашему сожалению подошёл к концу. В этот (2) _____ день мы приобрели в свою студенческую (3) _____ копилку много (4) _____ знаний и (5) _____ навыков. Что особенно (6) _____ было на нашем семинаре: вначале все студенты были (7) _____, а к завершению все стали (8) _____. То, что мы должны были не только слушать, но и (9) _____ принимать участие в дискуссиях, все нашли это (10) _____. Поэтому мы с таким (11) _____ нетерпением ожидаем продолжения. Все (12) _____ усилия выступающих были (13) _____. Это было заметно по их (14) _____ волнению. Это, в первую очередь относится к нашим (15) _____ новичкам. Но, несмотря на все (16) _____ сложности, связанные с подготовкой к этому семинару, если наш (17) _____ преподаватель решит еще раз провести такой (18) _____ семинар, то мы непременно и с (19) _____ удовольствием примем в нём самое (20) _____ участие.

В заключение подчеркнем мысль о том, что успешность обучения иностранному языку в целом и, в частности, на начальном этапе обучения, в том числе по направлению обучения переводу, во многом зависит от подбора мотивирующих упражнений, соответствующих определенному уровню освоения языка.

ЛИТЕРАТУРА

1. Böttger K. Die häufigsten Fehler russischer Deutschlerner: Ein Handbuch für Lehrende / K. Böttger. – Münster, New- York, München, Berlin: Waxmann, 2008. – S.19-24.
2. Jung U. Praktische Handreichung für Fremdsprachenlehrer / U.Jung, Y.Yung – Frankfurt a.M.: Peter Lang, 2006. – S.220-229.

TRANSLATION EXERCISES AT THE INITIAL STAGE OF TRAINING IN FOREIGN LANGUAGES

T.D. Averina

Irkutsk State University, Irkutsk

The article reflects the main directions in acquisition of a foreign language in aspect of its pragmatical environment. The exercises analyzed in article contribute to the formation of language and translation competence taking into account specific features of each language and motivating assignments.

Key words: *teaching a foreign language, adequacy of the translation, motivation of assignments, language competences, specifics of oral and written assignments.*

Об авторе:

АВЕРИНА Татьяна Дмитриевна – старший преподаватель кафедры европейских языков Иркутского государственного университета, *e-mail:* taverina2004@mail.ru

УДК 372.881.111.22

К ВОПРОСУ О ДИДАКТИЗАЦИИ СОВРЕМЕННЫХ КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

Л. А. Андреева

Тверской государственный университет, Тверь

В статье рассматривается динамика развития электронного образования и отличие электронного образования от дистанционного; особенности мобильного обучения и дидактический потенциал современных коммуникационных технологий в обучении ИЯ.

Ключевые слова: *электронное образование; образовательные платформы; мобильное образование; мобильные технологии; Apple.*

В последние годы в сфере образования всё чаще употребляется термин e-Learning – электронное образование или электронное обучение. Предпосылки для появления данного термина зародились примерно в середине прошлого века в связи с развитием компьютерных технологий и Интернета, а наиболее активно процесс перехода от традиционного образования к электронному начал развиваться с конца XX века.

Электронные технологии внедрялись в традиционный образовательный процесс постепенно, и этот процесс можно разделить на три этапа:

1. курсы на базе CD-ROM;
2. дистанционное обучение;
3. электронное обучение / e-Learning.

Фактически, каждый новый этап включал в себя предыдущий, дополняя и расширяя его возможности.

CD-ROM стал первым шагом к развитию современной парадигмы образования. Курсы на базе CD-ROM были созданы как дополнение к традиционной модели образования. Они были удобны в использовании, доступны и с методической точки зрения содержали в себе достаточную для учебного курса информацию. Однако на их запись затрачивалось много времени, и не было возможности вносить изменения в уже записанную информацию.

Вторым, более глобальным и масштабным этапом, стало создание и активное развитие дистанционного обучения. В его основу «была положена целенаправленная и контролируемая интенсивная самостоятельная работа обучаемого, который мог бы учиться в удобном для себя месте, по индивидуальному расписанию, имея при себе комплект специальных средств обучения и согласованную возможность контакта с преподавателем в процессе обучения» [Сатунина [http](#)]. То есть, студенты могли самостоятельно выстраивать график занятий в соответствии со своими потребностями и возможностями, имея, при этом, постоянную связь с преподавателем. А преподаватели, в свою очередь, могли обеспечивать учебным материалом большее число студентов при меньших затратах времени.

Благодаря гибкости, интерактивности, локальной и временной мобильности система дистанционного образования быстро завоевала популярность во всём мире. Интернет и компьютерные технологии стали всё больше вовлекаться в учебный процесс, начали стремительно развиваться электронные образовательные ресурсы, и это стало толчком для появления электронного образования – e-Learning.

Здесь имеются некоторые сложности в разграничении терминов «дистанционное» и «электронное» образование, поскольку они оба имеют привязку к компьютерным технологиям. Эксперты в области электронного обучения считают, что отождествлять два этих термина нельзя. Главной характеристикой дистанционного образования является то, что преподаватель и обучающийся взаимодействуют на расстоянии. А при электронном образовании основной акцент делается на средства обучения, а не на то, как протекает образовательный процесс. «Расстояние не является определяющей характеристикой электронного обучения. Ключевой характеристикой электронного обучения является наличие виртуальной обучающей среды (платформы)» [Михеева [http](#)].

Самыми популярными образовательными платформами являются:

1. Moodle («модульная объектно-ориентированная динамическая обучающая среда») – бесплатная система электронного обучения, которая позволяет преподавателям создавать собственные онлайн-курсы и использовать их «для обучения в школе, вузе, для поддержки очного и заочного обучения, дистанционного обучения» [Энгель 2012: 6]. Данный программный комплекс распространяется бесплатно, он прост в установке и использовании, переведён на данный момент на несколько десятков языков и используется в образовательных учреждениях по всему миру.

2. ILIAS (Integriertes Lern-, Informations- und Arbeitskooperations-System) – свободная образовательная платформа, с помощью которой не только представляются различные учебные материалы по разным курсам, но также активно осуществляется коммуникация и совместная работа между преподавателями и студентами, проводятся экзамены и выставляется рейтинг оценок. Данное программное обеспечение наиболее популярно в Германии.

3. SAKAI – ещё один вариант программного обеспечения, активно используемого для развития электронного онлайн образования. Принципы работы с ним достаточно просты. Все пользователи делятся на три категории: администраторы, зарегистрированные пользователи и анонимные пользователи. Администраторы могут создавать курсы, менять их содержание, проводить различные изменения в системе. Зарегистрированные пользователи принимают участие непосредственно в самой работе созданных курсов (это студенты и преподаватели). Анонимные пользователи имеют доступ к части материалов, однако участвовать в учебном процессе не могут.

4. OLAT (Open Learning and Training) – активно развивающаяся на данный момент бесплатная платформа, практически не имеет отличий от приведённых выше систем. Используется преимущественно в Европе, хотя перевод на русский язык тоже существует.

Появление e-Learning также оказало существенное влияние на развитие мобильных технологий и привело к появлению мобильного образования. Мобильное образование напрямую связано с электронным и дистанционным образованием, однако его отличительной чертой является непосредственное использование мобильных устройств, таких как телефон, смартфон, планшет, а не обычного стационарного компьютера. Новое направление имеет ряд положительных и отрицательных сторон. К плюсам можно отнести:

- взаимодействие учащихся между собой и с преподавателем не «прячась за большими мониторами»;
- простоту технического оснащения (несколько мобильных устройств разместить в кабинете легче, чем несколько компьютеров);
- компактность за счёт маленького размера мобильных устройств;
- возможность обмена заданиями и возможность совместной работы

(электронная почта, мобильные приложения, например Viber, What's App, Chat ON, Dropbox);

- возможность использования устройства в любое время и в любом месте при наличии Интернета;
- наличие личной медиатеки (электронные словари, справочники);
- повышение интереса к образовательному процессу у обучающихся;
- гибкость, немедленный доступ к информации;
- возможность пройти обучение в любое время.

К минусам относятся:

- маленький размер экрана, из-за чего могут возникнуть некоторые сложности с отображением информации;
- ограниченный заряд батареи и памяти у устройств;
- быстрое устаревание техники;
- возможность потери данных (компьютеры и ноутбуки представляются в этом вопросе более надёжным средством для хранения информации).

Мобильные технологии позволяют расширить возможности обучения и привнести новые прогрессивные методики в образовательный процесс. Одной из таких новых методик является использование мобильного лингафонного кабинета, созданного на базе технологий Apple и позволяющего работать с аудио- и видеоматериалами, а также подкастами. Данный кабинет представляет собой кейс, в котором находятся медиа-плееры iPod для самостоятельной работы учеников, акустическая система и комплект оборудования для организации локальной беспроводной сети. Всё оборудование можно легко синхронизировать с компьютером учителя.

Мобильный лингафонный кабинет – это прекрасное средство для отработки навыков аудирования и говорения. На iPod можно прослушивать записи текстов и подкастов, делать паузы, повторно прослушивать трудные фрагменты, делать собственные голосовые записи (например, ребёнок прослушал текст, а затем записал свои ответы на вопросы к тексту). Главный плюс в том, что каждый ребёнок работает с отдельным iPod-ом в индивидуальном порядке, что даёт обучающемуся возможность самостоятельно выстраивать процесс обучения, подстраивая его под свой темп работы. По окончании занятия вся информация сохраняется на компьютере учителя, и он может видеть, как работал каждый из его учеников: сколько времени было затрачено на задания, в каком объёме выполнена работа. «Таким образом, данная лингафонная лаборатория способствует усвоению иностранного языка ребёнком с учётом его возможностей и способностей и помогает учителю осуществить индивидуальный подход к каждому ребёнку» [Коломейцева [http](http://)].

Ещё одной новой технологией Apple является приложение Drallo, разработанное специально для iPhone. Согласно мнению разработчиков, это приложение позволяет в лёгкой игровой форме изучать новую местность и ландшафты, узнавать, где находятся наиболее важные места в городе, получать много интересной информации, а также проверять свои знания с

помощью теста. Данное приложение особенно рекомендуется для мигрантов, поскольку оно позволяет им более успешно интегрироваться в новую культуру и образ жизни, изучать особенности страны/города и улучшать языковые навыки. Более подробный обзор данного приложения можно посмотреть по ссылке [Hansruedi [http](http://)].

Мобильные технологии имеют большой потенциал и, возможно, они смогут вывести образование на новый уровень, существенно повысив его эффективность. А электронное образование, в свою очередь, расширит спектр образовательных услуг, привнесёт новые идеи в уже имеющуюся систему и создаст комфортные условия для обучения и развития каждого человека.

ЛИТЕРАТУРА

1. Коломейцева С.И. Мобильный лингафонный кабинет на базе передовых компьютерных технологий Apple в преподавании иностранного языка в школе [Электронный ресурс] / С.И. Коломейцева. – URL: <http://eor.it.openclass.ru/node/418266>
2. Михеева С.А. Опыт и перспективы использования электронного обучения в образовательной среде Педагогического университета [Электронный ресурс] / С.А. Михеева, Е.П. Свит // Известия Российского гос. пед. ун-та им. А.И. Герцена. – Вып. №168. – 2014. – URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/opyt-i-perspektivy-ispolzovaniya-elektronnogo-obucheniya-v-obrazovatelnoy-srede-pedagogicheskogo-universiteta>
3. Сатунина А.Е. Электронное обучение: плюсы и минусы [Электронный ресурс] / А.Е. Сатунина. – URL: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=103>
4. Энгель В. Moodle для новичков. Обзор возможностей Moodle в вопросах и ответах [Электронный ресурс] / В. Энгель. – Moodle Center, 2012. – 18 с. – URL: <https://smartresponder.ru/user/files/63727/959246809/moodle-q-and-a.p2012>. – 18 с.
5. Hansruedi J. DaFWEBKON 2016: Ortsbasiertes Lernen mit Hilfe von drallo [Электронный ресурс] / J. Hansruedi. – URL: <https://www.youtube.com/watch?v=p9jOAiM30fg>

TO THE QUESTION OF DIDACTIZATION OF MODERN COMMUNICATION TECHNOLOGIES

L. A. Andreeva

Tver State University, Tver

The article discusses the dynamics of the development of e-learning and the difference between e-learning and distance learning; features of mobile learning and didactical potential of modern communication technologies in the teaching of foreign language.

Key words: *e-learning; learning management system; mobile learning; mobile technologies; Apple.*

Об авторе:

АНДРЕЕВА Любовь Александровна – магистрант факультета иностранных языков и международной коммуникации Тверского государственного университета, e-mail: andrejeva.ljubov@yandex.ru

УДК 37.026.6

МОТИВАЦИЯ К ЧТЕНИЮ В ДИГИТАЛЬНУЮ ЭПОХУ: РАССТАНОВКА ДИДАКТИЧЕСКИХ АКЦЕНТОВ

Т.В. Гречушникова

Тверской государственный университет, Тверь

Падение интереса к чтению нередко связывают с развитием электронных технологий. Однако на мотивацию к этому виду (учебной) деятельности оказывают влияние и другие факторы. Многолетний опыт немецких дидактов по поддержанию и развитию интереса к чтению мог бы оказать существенную помощь отечественной (лингво)дидактике.

Ключевые слова: *текст, дигитальная среда, дидактика и популяризация чтения, заинтересованность.*

Дигитализация современного культурного и образовательного пространства кажется всеобъемлющей и окончательно определившей способы передачи любой информации. Нередко именно этот техногенный фактор считают основным «виновником» снижения интереса к чтению. Однако ряд фактов позволяет поспорить с этим утверждением.

Многие специалисты на сегодня уже не вступают в дискуссию по поводу конкуренции носителей текста, полагая ее непродуктивной: ведь речь уже не о качестве того или иного текста, механизмах его восприятия, роли и статусе чтения, о конкурентноспособности его как вида деятельности на фоне прочих возможностей современного образования. По мнению редактора медиа-холдинга «Deutsche Welle» Йохена Кюртена, «те, кто так рьяно философствует по поводу электронных книг или дигитального переворота нередко делают это потому, что книги как таковые их не интересуют. Уж точно не содержание, пардон, контент. Намного проще рассуждать о статистике, данных, рынках и производителях, нежели о романе Лутца Зайлера, посвятившего 450 страниц прошлому ГДР. Или о новом переводе тысяч страниц классического романа Бальзака <...> При всем интересе к изменению процесса чтения неизменно одно: чтение всегда требует времени. И это время для меня не потерянное. А вот на дискуссии, каким образом мы будем читать через 50 лет, у меня его точно не хватает. Уж лучше я почитаю хорошую книгу» [Kürten [http](http://www.dw.com/de/kuersten-ueber-die-leser-der-zukunft)] (*здесь и далее – перевод мой.* Т.Г.).

Экспертное мнение также констатирует «победу» дигитальных носителей не за счет качественных и содержательных, а за счет рыночных факто-

ров – дешевизны производства и тиражирования: «Электронные книги делают немислимую рекламу своей способности регулировать размер шрифта. <...> Но задолго до этого в крупных издательствах работали высокообразованные специалисты, разбирающиеся в шрифтовом дизайне и человеческом подсознании. Они разрабатывали типографское оформление, обеспечивающее оптимальное восприятие текста. <...> Затраты на их услуги показались производителям дигитальной продукции излишними» [Reuss [http](#)]. Звучат и предупреждения о неожиданных опасностях. Иллюзия безграничного тиражирования и массовой доступности электронной литературы легко разбивается о реальность, в которой управление информационным потоком может регулироваться в один клик, стирающий автора в базах данных и перекрывающий продажу его произведений. Механизм собственно рыночного регулирования легко может стать механизмом цензурного или политического давления [там же]. Как видим, даже аргументы правового и этического толка связаны с технической стороной дела. Однако проблема глубже конфронтаций с современными гаджетами.

Во-первых, даже в странах с высоким экономическим развитием уровень «дигитальной компетентности» еще не идеален. Так, по данным Биргит Айкельман из университета Падеборн (ФРГ), исследовавшей подростков на предмет уровня компьютерной грамотности, навыки осознанного владения компьютером не сформированы почти у 30% немецких школьников. Их «знания в области новых технологий и дигитальной обработки информации минимальны или рудиментарны, и в будущем следует ожидать серьезных проблем» [Studie zur digitalen Kompetenz [http](#)]. Во-вторых, сложности налицо и у учительского сообщества: «пока в Германии нет единого мнения о том, как осмысленно применять новые технологии на уроках. Вместо этого среди учителей преобладают опасения, что ученики будут отвлекаться и посвящать время личным интересам, а не учёбе» [там же]. Итак, де факто компьютер сам по себе не есть «мировое зло», важно, как и что с ним проделывает пользователь, в какой области лежат его (пользователя) информационные и культурные потребности.

Немецкие дидакты фиксировали снижение интереса к чтению еще в 80-90 гг XX века – в период стационарных компьютеров и телефонного Интернета. Распространение и скорость тех технологий еще не шли ни в какое сравнение с нынешней эпохой всеобъемлющего мобильного включения в глобальную сеть – главного, по мнению многих, фактора, определяющего работу, досуг и общение современного человека, и его отказ от устаревшей формы обмена (художественной) информацией – книги. И, тем не менее, интерес к чтению ослабевал уже тогда. Сказывалось влияние несколько факторов: демографических (возрастной разрыв и утрата непрерывной передачи опыта поколений, различия во взглядах и приоритетах), социальных (растущий темп жизни и объем информационного потока, смещение акцентов потребления в пользу технических новинок – начиная с видео) и художест-

венных (репутация немецкой литературы как добротной, качественной и – тяжелой для восприятия). В 90-е годы XX века Германия – экономически развитое государство с высокими социальными гарантиями – констатировала новую проблему: функциональную неграмотность.

По определению ЮНЕСКО, этот термин применим к любому лицу, в значительной мере утратившему навыки чтения и письма и не способного к восприятию короткого и несложного текста, имеющего отношение к повседневной жизни [цит. по: Чудинова [http](#)]. Проблема коснулась множества людей: в 2014 году «по сообщению сенатора по вопросам образования Сандры Шеерес, 7,5 миллионов человек в Германии (14% взрослого населения) можно было назвать малограмотными. Только в Берлине таких людей проживало 320 тысяч, сообщает интернет-портал [eunomag.ru](#) со ссылкой на журнал Focus» [Функциональная безграмотность в Германии [http](#)]. «Группа людей, наиболее близко стоящая к функционально неграмотным, или в какой-то мере совпадающая с ними, может быть названа «weak readers» – слабые читатели, для которых характерно «пассивное чтение». Сюда относятся взрослые и дети, которые не любят читать <...>. Определение «слабый читатель» указывает на уровень овладения культурными навыками и опытом, зависящим, прежде всего, от образования, социального происхождения и особенно – от изменений в семейных, профессиональных или социальных отношениях. <...> Обычно «слабого читателя» представляют как человека, у которого нет времени для чтения. В действительности же речь идет о причине психологического характера: ни его жизненные обстоятельства, ни профессиональная ориентация не способствуют превращению чтения в постоянную привычку. Он читает от случая к случаю и не тратит на это много времени, считая это занятие нецелесообразным. В чтении такие люди обычно ищут «полезную» информацию, т.е. информацию, носящую практический характер. Кроме того, в их окружении чаще всего мало читают и редко говорят (либо вообще не говорят) о книгах» (цит. по: [Чудинова [http](#)]).

Поэтому немецкую гражданскую инициативу «Чтение» (нем. «Stiftung Lesen») сложно назвать несвоевременной или утратившей актуальность: «Разбудить радость от чтения, развить читательскую компетентность – более 25 лет «Stiftung Lesen» заботится о популяризации чтения в Германии. Это факт: у не умеющего правильно читать шансы в нашем обществе крайне низки» [Stiftung Lesen [http](#)]. Терминологически определение «нашего общества», касающееся Германии, на сегодня может быть применено к большинству государств, т.к. проблема интернациональна. Опыт же популяризации чтения, накопленный «Stiftung Lesen», заслуживает как академического, так и практического осмысления.

Спектр акций и предложений простирается от простых и, казалось бы, очевидных форматов до сложных творческих проектов. К первым, несомненно, можно отнести проект «Читают старики» (нем. «Senioren

lesen») (варианты – проекты «Mentor», «Lesescouts» и др.), в рамках которого в детские центры и начальную школу приходят пожилые волонтеры и читают детям вслух. Простой формат семейного взаимодействия компенсирует утраченный из-за возрастных разрывов родителей и детей и высокой мобильности населения неповторимый эмоциональный фон семейного чтения, производит сильнейшее впечатление на детей и становится сильной мотивацией обращения к книге. Уже умеющие читать школьники с удовольствием читают вслух пришедшей к ним в гости собаке-читателю (нем. «Lesehund»): по версии организаторов переворачивать страницы лапой неудобно, и собака, которой очень нравится слушать, глубоко благодарна детям за прочитанные истории. Неудивительно, что юные чтецы позднее пополняют ряды участников акций «День чтения вслух» (нем. «Vorlesetag») и конкурса «Звезда чтения слух» (нем. «Ich bin ein Lesestar»). Для школьников средней ступени ярким приключением становится «Чтение ночь напролёт» (нем. «Lesenacht»): дети, снабжённые спальными мешками и едой, остаются в школе или библиотеке на ночь с целью читать самим и друг другу. Давней традицией стал свободный книгообмен, с принципами которого знакома и российская аудитория.

Интересно, что носителями идей популяризации чтения нередко становятся и «потенциальные конкуренты» – (электронные) средства массовой информации. Так, на северо-германском радио NDR пользуется неизменной популярностью программа «Прочитанное вслух по вечерам» (нем. «Am Abend vorgelesen»): «Автобиография Гюнтера Грасса, короткая проза Патриции Хайсмит или романы современных авторов – включить передачу «Прочитанное вслух по вечерам» стоит в любом случае. С понедельника по пятницу с 22.00. Литература от античности до современности в исполнении (актёрских) знаменитостей – а иногда и лично автора» [Am Abend vorgelesen [http](http://www.ndr.de/rundfunk/abendvorgelesen)]. Расширить аудиторию подобного формата за счет подростковой и молодежной аудитории позволил проект «2:42 Литературные треки» (Северный Рейн – Вестфалия) [2:42 Literaturtracks [http](http://www.242literaturtracks.de)]. Подсчитано, что шлягер или популярный аудиотрек длится приблизительно 2 минуты 42 секунды; этот формат было решено испытать для освоения литературного контента: «поп-звёзды сегодня, несомненно, герои и образцы для подражания детей и подростков – так почему бы и не в плане удовольствия от чтения? Это идея проекта «2:42 Литературные треки». Знаменитые группы и музыканты читают отрывок из любимого романа. Эти чтения профессионально записываются, монтируются и выкладываются в Интернет для бесплатного скачивания, коллекционирования и распространения<...>. «2:42 Литературные треки» использует ресурс популярности звёзд, чтение становится частью их позитивного имиджа. Интернет-проект связывает книгу, аудиозапись и дигитальную среду, читательскую и медийную компетентность» [там же]. В рамках проекта к обращению к книге мотивировали такие группы и исполнители, как AFROB, DIE HAPPY, FETSUM, KETTCAR, MUFF POTTER, NOSLIW,

SILBERMOND, SPORTFREUNDE STILLER, SUPERPUNK und TURNMEISTER.

Собственно, современный путь к литературному оригиналу нередко лежит через медийный посредник: аудиокнигу, трек, фильм. В ряду полноформатных экранизаций находят свое место менее масштабные, но не менее креативные проекты, подобные художественному блогу немецкого театроведа и литератора Михаэля Зоммера [An Artwork A Day [http](http://www.anartworkaday.com/)]. Каждую неделю его коллекция мини-экранизаций пополняется очередной авторской интерпретацией произведения мировой литературы, созданной в технике кукольного «мультфильма» из фигурок конструктора Лего. За легкомысленным форматом скрывается трудоемкий процесс адаптации текста (произведение в формате «литература to go» длится не более 10-12 минут), подбора фигурок, выстраивания сценографии и декораций, самого процесса съёмки. Автор интенция при этом такова: создание писателем художественных миров великолепно, однако ««их обобщение в нескольких словах требует особого искусства <...> Мои усилия по адаптации мировой литературы к формату «to go» следуют этой логике. Видео создают первое впечатление от произведения, способное возбудить интерес к дальнейшему знакомству. Я пытаюсь связать воедино важнейшие повороты сюжета и отразить происходящее в ясных образах, четком расположении фигур и – в том числе – в дешевых шуточках. Все названное имеет два недостатка: язык произведения, важнейший элемент литературы, узнаваем лишь эпизодически, а с лирикой работать невозможно, т.к. свести стихотворение к сюжету – значит отразить лишь абсолютный минимум. Хочется надеяться, что преимущество метода состоит в популяризации трудной прозы или драмы. Ведь: литература живет, и живет тогда, когда ею занимаются и превращают во что-то новое. И лучше снять маленький не лишенный провокативности ролик, чем позволить книге пылиться на дальней полке» [там же].

От мотивации к чтению так каковому дальнейшие проекты ведут к осознанной рецепции прочитанного. Так, проект «Прекрасное первое предложение» (нем. «Der schöne erste Satz») подразумевал написание эссе о книге, внимание к которой вызвало первое предложение. Цитировать можно было только его – и подробно объяснить свои эмоции и ожидания, а также их оправданность. На этом фоне незамысловатым кажется конкурс твиттов по теме «Мировая литература». Однако прежде чем вместить в 140 знаков стандартного твитта содержание «Страданий юного Вертера» Й.В. Гёте, автору пришлось ознакомиться с первоисточником и выделить его самые основные мысли. Осознанию прочитанного, безусловно, способствуют и встречи с авторами на дискуссиях и публичных чтениях, попытки создания собственного художественного текста на литературных курсах и мастерских (зачастую в Интернете). На слуху и более масштабные мероприятия: крупнейшие европейские книжные ярмарки, литературные фестивали („Kriminale“, lit. COLOGNE и др.), участие в массовых литературных перформансах a-la Poetry Night (нем. «Lyriknacht»), вручение премии за лучшую

книгу для детей и юношества с участием двух жюри – взрослого и детского.

Как видим, дидактически акценты расставлены не на борьбе с цифровой средой, а на преодолении упомянутых выше негативных факторов. Выравнивая поколенческих демографических асимметрий способствуют семейные чтения и творческие мастерские, викторины и конкурсы, социальные потребительские интересы задействуются благодаря переносу ряда инициатив в медийную и электронную среду. Даже художественные параметры современной литературы становятся доступней и понятней благодаря формированию обширного и активного читательского сообщества на (электронных) форумах, фестивалях, публичных чтениях etc. Однако весь этот книжно-рыночный масштаб меркнет перед простыми формами детского (в идеале – семейного) чтения, которое, по сути, является первым шагом к (само)развитию и главной защитой от прогрессирующей дислексии нечитающих поколений [Солдатов 2015 и др.]. Проблема родительского и детского литературного просвещения и транслирования художественных ценностей не утрачивает актуальности и не имеет национальности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Солдатов В.В. «Кризис чтения»: социокультурный и нейробиологический подход // Иностранные языки и глобализация образования: проблемы массового обучения: Мат-лы. III Всерос. научно-практ. конф. с междунар. участием (с. Медное Калининского р-на Тверской обл., 21.03.2015) / Отв. ред. О.С. Шумилина. – Тверь, Твер. гос. ун-т, 2015. – С. 126-137.
2. Функциональная безграмотность в Германии [Электронный ресурс]. – URL: <http://berlin24.ru/ru/news/novosti-germanii-segodnja-v-novostjah/3049-funkcionalnaya-bezgramotnost-v-germanii.html>
3. Чудинова В.П. Функциональная неграмотность – проблема развитых стран [Электронный ресурс] – URL: <http://ecsocman.hse.ru/data/618/861/1216/018chudinova.pdf>.
4. Am Abend vorgelesen [Электронный ресурс] – URL: http://www.ndr.de/ndrkultur/sendungen/am_abend_vorgelesen.
5. An Artwork A Day. Michael Sommers Kunstblog [Электронный ресурс] – URL: <http://mwsommer.de/language/de/>.
6. „2:42 Literaturtracks“ [Электронный ресурс] – URL: http://mpa.medienkompetenzportal-nrw.de/mpa-lfm/lfm_output/mpa_detail.
7. Kürten J. Zur Zukunft des Lesens [Электронный ресурс] – URL: <http://www.dw.com/de/zur-zukunft-des-lesens/a-18128825>.
8. Reuß R. Die Zukunft des Lesens [Электронный ресурс] – URL: <http://www.dw.com/de/die-zukunft-des-lesens/a-18010093>.
9. Stiftung Lesen [Электронный ресурс] – URL: <http://www.stiftunglesen.de/>.
10. Studie zur digitalen Kompetenz. Deutsche Schüler nur Durchschnitt [Электронный ресурс] – URL: <https://www.goethe.de/de/kul/med/20693523.htm>.

MOTIVATION TO THE READING IN DIGITAL EPOCH: DISTRIBUTION OF DIDAKTICAL ACCENTS

T. V. Grechushnikova

Tver State University, Tver

The declining interest in reading is often attributed to the development of digital technology. However, motivation to read is also affected by some other factors. The German expertise in stimulating reading motivation should be very useful for Russian (linguo)didactics.

Key words: *text, digital environment, didactics, popularization of reading, motivation.*

Об авторе:

ГРЕЧУШНИКОВА Татьяна Викторовна – кандидат филологических наук, доцент кафедры немецкого языка Тверского государственного университета, *e-mail: tatjanagretch@mail.ru*

УДК 372.881.1

ПОДХОДЫ К ПРЕПОДАВАНИЮ СТРАНОВЕДЕНИЯ НА УРОКЕ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Е.П. Денисова

Тверской государственный университет, Тверь

Статья представляет собой обзор основных дидактических подходов, используемых в преподавании страноведения на уроке иностранного языка и направленных на развитие страноведческой компетенции. Предложены краткие характеристики каждого из подходов, особое внимание уделено дискурсивному подходу.

Ключевые слова: *страноведение, когнитивный подход, коммуникативный подход, межкультурный подход, дискурс, дискурсивный подход.*

Страноведческий аспект является неотъемлемой составляющей преподавания иностранного языка, поскольку он направлен на приобщение обучающихся к культуре страны изучаемого языка, ознакомлению с её историей, включающей в себя важные даты, персоналии, процессы и закономерности, изучение существенных географических, социальных и политических характеристик. Освоение столь значимого пласта информации требует от преподавателя учёта не только исходных знаний обучающихся в широком смысле, их интересов и внутренних установок, но и таких первостепенных формальных критериев, как спектр тем, предполагаемых учебным планом, количество часов, отводимых на ту или иную проблематику, языковой уровень обучающихся и его дальнейшее развитие.

В отечественной методике страноведению традиционно отводится важное место. Оно рассматривается как учебная дисциплина, предметом которой является определённым образом «отобранная и организованная совокупность экономических, социально-политических, исторических, географических и других знаний, связанных с содержанием и формой

речевого общения носителей данного языка, включаемая в учебный процесс с целью обеспечения образовательных и воспитательных целей обучения» [Азимов 2009: 294]. Освоение этих знаний и формирование на их основе навыков и умений нацелены на развитие страноведческой компетенции, которая обеспечивает «определённый уровень навыков и умений использования в целях общения национально-культурного компонента языка, речевого этикета и невербальных средств общения» [там же: 295] .

Поскольку методы обучения иностранным языкам в целом непрерывно и постоянно развиваются, то и более частные дидактические подходы к преподаванию страноведения также претерпевают значительные изменения с течением времени. Такой вывод можно сделать, опираясь на предпринятый немецкими дидактами Г. Вайманном и В. Хёшем анализ содержания ряда учебных пособий, используемых для преподавания немецкого языка как иностранного [Weimann 1991: 134-142].

Последовательно сменявшие друг друга когнитивный, коммуникативный и межкультурный методы обучения иностранным языкам наложили свой отпечаток и на преподавание страноведения.

Более подробно останавливаясь на указанных методах обучения иностранным языкам и проецируя их на дидактические подходы преподавания страноведения, следует отметить, что последние имеют разные цели и несколько отличающееся друг от друга содержание. Так, целью когнитивного подхода преподавания страноведения является передача обучающимся систематических знаний о культуре и обществе; коммуникативного – развитие коммуникативной компетенции, понимаемой как умение общаться с представителями другой культуры, избегая при этом разного рода непониманий; межкультурного – развитие коммуникативной и культурной компетенции, проявляющейся в более глубоком понимании себя и других.

Содержанием когнитивного подхода преподавания страноведения является преимущественно знание фактов, дат и реалий немецкоговорящего пространства, связанных с такими областями знаний, как политология, социология, история, география, литературоведение и т.п. С обширностью обсуждаемой проблематики связан основной недостаток данного подхода, претендующего на всеохватность и некоторую энциклопедичность: многие данные и сведения, являющиеся существенными его компонентами, постоянно меняются, делая содержание тех или иных пособий неактуальными и устаревшими.

В центре внимания коммуникативного подхода, получившего развитие в 70-х годах прошлого века, и одноимённого подхода преподавания страноведения находятся знания, установки и опыт обучающихся. Таким образом, на первый план при выборе тем для обсуждения выходит повседневная жизнь и универсальные человеческие потребности, роль которых, по мнению У. Цойнера, заключается в том, что они образуют «die Brücke vom Eigenen zum Fremden» («мостик от своего к чужому». – *Перевод*

мой. – Е.Д.) [Zeuner <http>]. Теперь в рамках страноведения обсуждаются следующие темы и вопросы: как люди живут, отдыхают, общаются друг с другом, участвуют в общественной жизни, зарабатывают себе на жизнь и т.д. Подобный спектр тем, на первый взгляд простой и неглубокий, может оказаться более трудным для преподавания, чем даже описанный нами выше когнитивный подход. Р. Пихт объясняет этот феномен следующим образом: «...in Alltagssituationen offenbart sich eine besondere Komplexität des Zusammenwirkens historischer, ökonomischer und kultureller Faktoren .<....>. Bei näherer Betrachtung ist Alltag also keineswegs alltäglich. Gerade weil er spontan und nicht durchdacht verläuft, enthält er die ganze Komplexität weitgehend unbewußter Beziehungsgeflechte» («в повседневных ситуациях обнаруживается особая сложность взаимодействия исторических, экономических и культурных факторов <...> При более внимательном рассмотрении повседневность является отнюдь не такой повседневной. Именно из-за своего спонтанного и непродуманного характера она и включает в себя всю сложность неосознанных переплетений взаимоотношений». – *Здесь и далее перевод мой.* – Е.Д.) [Picht 1989: 57].

Говоря о содержании межкультурного подхода в преподавании страноведения, к использованию которого начали обращаться в 80-х годах прошлого столетия, следует отметить как роль, отводимую информационной составляющей, так и важность развития у обучающегося способности к восприимчивости и эмпатии, необходимых для общения с представителями других культур. Работа в рамках этого подхода строится в основном на выявлении различий между «своим» и «чужим», на противопоставлении привычного и незнакомого, что приемлется далеко не всеми специалистами.

Описанные нами дидактические подходы, применяемые для преподавания страноведения, редко встречающиеся на практике в чистом виде и используются в основном в наиболее подходящей для той или иной аудитории комбинации.

Современная лингвистическая парадигма накладывает свой отпечаток на методику и дидактику преподавания иностранного языка, и в частности страноведческого аспекта.

Одним из новейших терминов, применяемых в этой сфере, является понятие «дискурсивное страноведение». Этот термин служит иллюстрацией того, что цели и содержания страноведения имеют тенденцию к постоянному изменению, т.е. могут быть определены только в процессе построения дискурса. Характеристики современного глобализованного мира коренным образом меняют образ жизни и особенности мышления людей. Постепенное стирание культурных и социальных границ между целыми странами неизбежно ведет к тому, что привычное разграничение объектов реальности на «свое» и «чужое» теряет свою значимость. Для изучения страноведения недостаточно изучения языковых единиц, норм и правил, по которым они функционируют, недостаточно знания реалий и дат

или противопоставления привычного и нового. Огромную роль играет непосредственный учёт целого ряда экстралингвистических факторов в рамках создания дискурса.

Подобное понимание дискурса соотносимо с традиционным лингвистическим толкованием данного термина: дискурс представляет собой «связный текст в совокупности с <...> прагматическими, социокультурными, психологическими и другими факторами; текст, взятый в событийном аспекте; речь, рассматриваемая как целенаправленное социальное действие, как компонент, участвующий во взаимодействии людей и механизмах их сознания (когнитивных процессах)» [ЛЭС 1990: 136].

Разумеется, многозначный и комплексный термин «дискурс» при использовании его в контексте преподавания страноведения существенно сужается и представляет собой в этом случае «eine Menge von thematisch zusammenhängenden Äußerungen, beispielsweise den Wissenschaftsdiskurs oder den Diskurs über Fußball usw.» («множество связанных между собой тематически высказываний, например, научный дискурс или дискурс, посвящённый футболу».) [Altmayer 2016: 8].

Использование термина «дискурсивное страноведение», кроме того, подразумевает и тот факт, что всякий дискурс неизбежно связан с теми или иными правилами социального порядка, которые предписывают, что, когда, кем и как может быть сказано на ту или иную тему. Иными словами, предметом дискурсивного страноведения является высказывание, которое выполняет важную функцию приписывания окружающей нас действительности значений и смыслов, «Diskurse, die in Diskursen verwendeten Deutungsmuster und die auf dieser Basis diskursiv hergestellten und ausgehandelten Bedeutungen» («дискурсы, используемые в дискурсах интерпретационные образцы и созданные и обсуждённые на их базе значения».) [там же: 9].

Именно поэтому, по мнению К. Альтмайера, Е. Хаманн и др., обсуждая на уроке немецкого языка тему «Еда и напитки», обучающиеся будут говорить не просто о том, что едят или не едят, пьют или не пьют немцы, австрийцы или швейцарцы. Речь будет идти о том, как принято говорить о еде и напитках, какие интерпретационные образцы при этом используются, как совершаемые нами языковые действия помогают приписать теме «Еда и напитки» определённые значения, как эти значения обсуждаются в ходе взаимодействия учащихся и как они могут быть зафиксированы в дискурсе [там же]. Все эти действия и степень участия в них обучающихся являются проявлением их понимания общественной, политической и культурной жизни, их способности к ведению дискурса.

Описываемый дискурсивный подход к преподаванию страноведческого аспекта на уроке немецкого языка как первого или второго иностранного языка является центральным дидактическим пунктом учебника «Mitreden» (издательство «Klett», 2016), предназначенного для обучающихся с языко-

вым уровнем A2–B2. Дальнейшая работа над затронутой проблематикой предполагает тщательное рассмотрение и анализ заданий, предложенных в этом учебнике, а также попытку применения их в рамках практических учебных занятий со студентами ряда направлений.

ЛИТЕРАТУРА

1. Altmayer K. Mitreden. Diskursive Landeskunde für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache / K. Altmayer, E. Hamann, Chr. Magosch u.a. – Stuttgart: Ernst Klett Sprachen, 2016. – 136 S.
 2. Picht R. Kultur- und Landeswissenschaften / R. Picht // Bausch/Christ/Hüllen/Krumm (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. – Tübingen: Francke Verlag, 1989. – S. 54-60.
 3. Weimann G. Geschichte im landeskundlichen Deutschunterricht / G. Weimann, W. Hösch // Zielsprache Deutsch 1991/2. – S. 134-142.
 4. Zeuner U. Landeskunde und interkulturelles Lernen. Eine Einführung [Электронный ресурс] / U. Zeuner. – Dresden, 2001. – URL: http://www.pub.zih.tu-dresden.de/~uzeuner/studierplatzlandeskunde/zeuner_reader_landeskunde.pdf
- ЭНЦИКЛОПЕДИЧЕСКИЕ И ЛЕКСИКОГРАФИЧЕСКИЕ ИСТОЧНИКИ
5. Азимов Э.Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э.Г. Азимов, А.Н.Щукин. – М.: ИКАР, 2009. – 448 с.
 6. Лингвистический энциклопедический словарь / Гл. ред. В.Н. Ярцева. – М.: Сов. энциклопедия, 1990. – 688 с.

**APPROACHES TO COUNTRY STUDIES TEACHING
AT A FOREIGN LANGUAGE LESSON**

E.P. Denisova

Tver State University, Tver

The article is meant as a review of the main didactic approaches used in country studies teaching at the foreign language lesson which are aimed at development of cross-cultural competence. The article offers a brief description of each approach. Author's special attention is paid to the discursive approach.

Key words: *country studies, cognitive approach, communicative approach, intercultural approach, discourse, discursive approach.*

Об авторе:

ДЕНИСОВА Евгения Павловна – кандидат филологических наук, доцент кафедры немецкого языка Тверского государственного университета, *e-mail: eugenia-de@yandex.ru*

ЯЗЫКОВОЕ ОБРАЗОВАНИЕ И ТЕХНОЛОГИИ ЧТЕНИЯ

Н.О. Золотова

Тверской государственный университет, Тверь

Чтение рассматривается с точки зрения его психологической природы и в философско-педагогическом аспекте. Анализируются различные технологии чтения, применяемые в зависимости от задач, которые ставит читатель. Особое внимание уделяется технике медленного чтения, направленной на обеспечение качества понимания прочитанного иноязычного текста в учебной ситуации.

Ключевые слова: языковое образование, технология чтения, скорочтение, медленное чтение, понимание.

Понятие «языковое образование» вслед за Н.Д. Гальсковой и Н.И. Гез рассматривается как синонимичное понятию «образование в области иностранных (и шире – всех неродных) языков» [Гальскова 2006: 17]. Если смысл образования как результата заключается в факте присвоения и личностью, и государством, и обществом всех тех ценностей, которые «рождаются» в процессе образовательной деятельности, то результатом языкового образования на индивидуально-личностном уровне является владение неродным языком. В контексте новых воззрений на процессы усвоения учащимися неродного языка «владеть неродным языком» – означает быть в состоянии говорить, читать, писать, слушать на данном языке. При этом основным критерием владения языком является взаимопонимание с партнерами по общению, а не языковая корректность. Авторы цитируемого произведения подчеркивают тот факт, что «одним из основных условий владения языком является сформированность у учащегося *ощущения, что он может свободно и без боязни пользоваться своим речевым и языковым опытом* (выделено нами – Н.З.) [там же].

Опыт общения со студентами бакалавриата направления «Лингвистика» позволяет говорить о том, что за прошедшие (с момента выхода третьего издания учебного пособия [Гальскова 2006]) годы такое «ощущение» уже сформировано. При этом отсутствие «боязни» обычно связано с речевым поведением. Возможно, этому способствует ориентация лингвистического образования на межкультурную коммуникацию, в связи со вступлением России в общеобразовательное европейское пространство. Личные контакты с представителями других культур и опыт адаптации к непривычной культурной среде, которыми располагают современные студенты в результате реализации такой формы международного сотрудничества, как академическая мобильность, требуют активного владения языком, а именно навыками говорения.

В настоящее время в ситуации реального знакомства с миром

изучаемого языка и общения с его носителями коммуникативные возможности языка отождествляются, прежде всего, со способностью порождать речь. В до перестроечный период в условиях полной изоляции и отрезанности от мира западных языков «роскошь повседневного общения» практически исключалась из опыта преподавания иностранных языков, о чем с сожалением говорит С.Г. Тер-Минасова, отмечая, что фактически в традиционном преподавании иностранных языков «реализовалась почти исключительно одна функция языка – функция сообщения, информативная функция, и то в весьма суженном виде, так как из четырех навыков владения языком (чтение, письмо, говорение, понимание на слух) развивался только один, пассивный, ориентированный на “узнавание“, – чтение» [Тер-Минасова 2008: 27]. Критический взгляд на прежние традиции преподавания иностранных языков, основанные на письменных текстах, распространяется автором и на формируемую, таким образом, «пассивную способность понимать кем-то созданные тексты» и противопоставлять ее «способности создавать, порождать речь» [там же]. То есть с некоторых пор ориентированность на коммуникацию в обучении иностранному языку провозглашается методической инновацией и поддерживается агрессивной рекламой и коммерческим успехом многочисленных курсов, обещающих научить, например, английскому в кратчайшие сроки.

Очевидно, что преподавание языка приобрело прикладной характер: по наблюдениям современных преподавателей английского [Щербаков <http>] первую строчку в рейтинге популярности методик по-прежнему удерживает коммуникативный подход, который, как следует из его названия, направлен именно на практику общения. При этом «практика общения» может вовсе не ограничиваться светской беседой, а предполагает вполне конкретные умения профессионала в определенной неязыковой области поддержать беседу с иностранным коллегой. На тот факт, что «коммуникативный метод призван, в первую очередь, снять страх перед общением», указывают и методисты-организаторы языковых курсов, и преподаватели-практики [там же].

Следует признать сам факт «раскрепощения» важным для тех, кто преследует узкоконкретную цель лингвистической подготовки. Беда в том, что эта же установка «бесстрашного говорения» переносится в учебную среду языковых факультетов, при которой небогатый лексикон в сочетании с массой грамматических ошибок способен удовлетворять студента-лингвиста, лихо осуждающего Сомса Форсайта за бессердечное отношение к собственной жене в процессе анализа отрывка из текста Голсуорси. Представляется, что вопрос о чтении художественной литературы на иностранном языке, и шире – чтении как аспекте владения языком теми, для кого этот язык является предметом будущей профессиональной деятельности, требует своего возвращения в круг обсуждаемых проблем современного лингвистического образования в вузе. Однако вопрос этот оказывается тесно связанным с проблемой чтения (и понимания) вообще, проблемой,

обсуждаемой наряду с особенностями формирующейся информационной культуры. Нарастающие темпы современной жизни диктуют необходимость быстрой переработки больших объемов текстовой информации, в связи с чем развитие способности к скорочтению («быстрому чтению») оказывается в центре внимания разработчиков специальных методов чтения. Например, широко разрекламирована «Школа быстрого чтения Олега Андреева», в основе которой лежит авторская методика, набор способов, помогающих значительно увеличить скорость чтения скорочитателя якобы без существенной потери понимания прочитанной книги.

Основными предпосылками такого рода чтения являются:

- а) просмотрное чтение (без фокусировки на неинформативных кусках текста);
- б) устранение остановок, регрессии, возвратных движений глаз;
- в) подавление проговаривания текста;
- г) формирование навыка выделения основного смысла текста (пропуск ненужной информации и восприятие только эффективной и полезной информации);
- д) расширение поля зрения [Методика Андреева по быстрому чтению [http](http://)].

Сайты, посвященные пропаганде «быстрого чтения», любят ссылаться на цитату из Л.С. Выготского о лучшем понимании при быстром чтении: «Обычно думают, что понимание выше при медленном чтении; однако в действительности при быстром чтении понимание оказывается лучше, ибо различные процессы совершаются с различной скоростью и скорость понимания отвечает более быстрому темпу чтения» [Выготский [http](http://)]. Однако среди специалистов-филологов и преподавателей русского и иностранного языков существует вполне обоснованное недоверие к многочисленным рекламным утверждениям о возможности увеличения скорости чтения без ухудшения понимания материала. И ссылка на Выготского не должна водить в заблуждение, поскольку, говоря о «более быстром темпе» чтения, ученый имел в виду просто быстрое чтение без кавычек, а не скорочтение (динамическое, активное, рациональное чтение) как специальную технику.

Рассматривая чтение как одну из высших форм развития письменной речи, Л.С. Выготский противопоставляет «громкое» чтение (вслух) «молчаливому», «тихому» чтению (про себя). Действительно, число фиксаций движения глаз по строчке, когда сам процесс движения глаз и восприятия букв облегчается, характер движения становится ритмичнее, реже наблюдаются обратные движения глаз и т.п. связывается ученым с преимуществом молчаливого чтения [там же]. То есть, чтение про себя обеспечивает «быстрое передвижение внимания» и «выделение различных пунктов, которые становятся в центре нашего внимания», другими словами, такое чтение способствует концентрации внимания и делает адекватным понимание. Корреляция скорости чтения и понимания в терминах Выготского сводится

к быстроте «оперирования знаком» и «отнесении его к значению» при молчаливом чтении, в то время как сосредоточенность внимания, «прикованность» его к каждому отдельному знаку составляет основные черты непонимания. Тем не менее, не стоит забывать, что под чтением (и пониманием) в цитируемой работе [Выготский [http](#)] имеется в виду, по выражению самого Л.С. Выготского, не «сенсомоторный навык», а «психический процесс очень сложного порядка», который никак не сводится к формированию навыка выделения основного смысла текста, приравняемый в методиках скорочтения к пропуску ненужной информации и восприятию только эффективной и полезной информации.

Спорным представляется вопрос о критериях полезности информации, если речь идет о чтении художественных текстов. В существующей зарубежной философии антропологии чтения выделяют четыре уровня чтения: первый – информационный шум, когда информация потребляется, независимо от того, что она несет с собой. Второй – «быстрое» чтение, чтение массовой банальной литературы: детективов, женских романов. Такое чтение и такие книги возникли с появлением рынка приблизительно в середине XIX века. Третий – «медленное» чтение, которое включает понимание прочитанного. Перечитывание и письмо – часть «медленного» чтения. И четвертый, специальный уровень – «сверхмедленное» чтение, разработка методов изучения различных текстов [Соколова [http](#)]. Представляется, что технология скорочтения занимает в этой классификации второй уровень и отвечает не только запросам читателей массовой литературы, но и тех специалистов, кому надо в сжатые сроки переработать большие объемы информации в поисках необходимых сведений. Однако поиск, это все-таки не чтение. Тем не менее, обучение технологиям скорочтения или «динамического чтения для взрослых», как его обозначает А.А. Леонтьев, оправдано, с точки зрения тех возможностей, которые они предоставляют, прежде всего, взрослым специалистам с высшим образованием. На самом деле, курсы такого чтения «не учат *читать быстро*, а отучивают *читать медленно и ригидно*», обеспечивая тем самым у учащегося «способность свободного выбора наиболее целесообразного в данном случае (наиболее адекватного) способа чтения» [Леонтьев 2001: 378]. Тем более что «тексты функционально неравноценны с точки зрения способов их понимания» [Леонтьев [http](#)]. Представляется, что художественные тексты требуют иного отношения со стороны читателя, которое не ограничивается поиском основного смысла. Очевидно, при чтении художественной литературы практика скорочтения ведет к неспособности не только интерпретировать и оценивать авторский замысел и особенности его реализации в лингвистическом и эстетическом плане, но и просто понимать содержание произведения во всей его полноте. Таким образом, акцент на понимании, как важнейшей составляющей обучения чтению на родном и иностранном языке выдвигает на повестку дня принципиально иную

проблему: обучение «медленному чтению» как альтернативе «быстрого».

Термином «медленное чтение» Н.Я. Эйдельман предложил обозначить особую технику чтения, направленную на повышение качества понимания прочитанного. Автор писал в 1978 году о том, что не смеет спорить с набирающими популярность курсами быстрого чтения, считает их прогрессивными. При одном условии. Если также будут признаны курсы медленного чтения. «Медленное чтение – это старинный термин: это такая ситуация, когда читатель не только скользит по поверхности стиха, повести, романа (впрочем, по поверхности прекрасной!), но и погружается в изумительные глубины» [Эйдельман [http](#)]. Приоритетом медленного чтения остается «остановка у слова или стиха», что конечно возможно лишь при чтении художественных текстов. По мнению автора, «медленное чтение классиков <...>, – и есть самое быстрое, то есть эффективное, а быстрое – самое медленное, нерентабельное» [там же]. Как видно, эффективность (понимания) при медленном чтении не имеет ничего общего с тем, что имеется в виду при формулировании постулатов скорочтения, где эффективность – это полезность информации, а все остальное – ненужное.

Для внимательного, вдумчивого чтения классической литературы в западноевропейской литературной критике существует термин «close reading», который, по сути, соответствует тому, что в русскоязычной филологической традиции соответствует термин «медленное чтение», современное звучание которому придает попадание в контекст философии «медленной жизни» – «slow life». Движение «slow life» зародилось ещё движение в прошлом веке, в Риме, на волне протестов против американского «Макдоналдса», который, как считали протестующие, вытеснит не только традиционную итальянскую еду, но и подорвёт основы традиционной итальянской бытовой культуры с её сиестой, неспешными разговорами за семейным столом и вообще некоторой неторопливостью. Считается, что организовал это движение итальянский журналист Карло Петрини. Организацию, которая пропагандировала традиционные местные блюда и местные «неспешные» традиции, он назвал «slow food». Затем из движения «За медленную еду» постепенно выросло движение «За медленную жизнь». В 2004 году вышла книга «Похвала медлительности», ставшая «Библией медленного движения», откуда берут начала «медленные» направления многих аспектов современной жизни. Практически любую сторону жизни можно «замедлить», сделать ее более качественной и наполненной смыслом, например, «медленное искусство», «медленное образование» и т.п. [Школа жизни [http](#)].

Медленное, филологическое чтение может рассматриваться как прием, обеспечивающий понимание иноязычного текста художественной литературы, предназначенного для такого вида учебной деятельности как «домашнее чтение», «аналитическое чтение» и т.п. Обучение такой технологии чтения направлено не только на обогащение фоновыми и лингвистическими

знаниями читателя – студента, изучающего иностранный язык в искусственной среде, но способствует качественному пониманию читаемого. В связи с этим интерес представляет экспликация так называемого «вертикального контекста», к которому И.В. Гюббенет относит детальное рассмотрение цитат, аллюзий, разнообразных бытовых, исторических, политических, социальных и прочих реалий и особенностей их лингвостилистического оформления [Гюббенет 2010].

Представляется, что комментарии переводчика или методический комментарий к художественному тексту на языке оригинала для чтения в учебной аудитории также можно рассматривать как составляющую вертикального контекста, особого рода историко-филологическую информацию, необходимую для полноценного понимания текста. В исследовании Н.В. Захаровой [Захарова 2014] убедительно показано, что установка на качественное понимание переводного текста, инициирует студента-читателя обращаться к комментариям переводчика.

Ситуация с иноязычным текстом художественной литературы, предназначенным для аудиторной и самостоятельной работы заслуживает специального внимания. Большинство текстов такого характера, как правило, снабжено методическими комментариями составителей, которые могут быть нацелены как на снятие лингвистических трудностей, так и на разъяснение культурно-специфической информации. Обладая выраженной лингводидактической направленностью, комментарий составителя так же, как и в случае с переводческим комментарием, представляет собой, по сути, «готовый результат» освоения «чужой» лингвокультуры и обладает всеми признаками, типичными для метатекстов. На наш взгляд, проблема заключается именно в «готовом результате», который призван «облегчить» понимание читателя, имеющего дело с иноязычным текстом. Очевидно, что не всякое «облегчение» способствует развитию способности понимать, о чем идет речь в тексте и что хотелось сказать автору «между строк».

Следует разграничивать комментарии, которые снимают трудности лексико-грамматического характера и комментарии, расширяющие информационно-культурное пространство текста, влияющее на глубину понимания читателя-билингва, помогает установить ему связь между текстом художественного произведения и отраженной в нем «атмосферой» или «духом эпохи».

Что касается лексико-грамматических трудностей, то «готовое решение» составителя нужно рассматривать скорее как «медвежью услугу», чем помощь в снятии преграды к пониманию. Преодолевать такие сложности следует самостоятельно путем семантизации «темных мест» с опорой на лексикографические источники и с последующим обсуждением в аудитории. В таком случае рефлексия носителя учебного билингвизма не просто снимается, но активизируется, что, в конечном счете, приводит к полному, подлинному и неискаженному пониманию художественного текста на языке

оригинала и приучает к поиску смыслов, заложенных автором текста.

Таким образом, в условиях языкового факультета по-прежнему актуально грамотное обучение чтению, которое совмещает технологию «медленного чтения» с «остановками» перед словами, реалиями и комментариями и в то же время сохранение «быстрого темпа чтения» (Л.С. Выготский), связанного с «расширением объема чтения» (Г.И. Богин). В этом случае не придется наблюдать нарушения баланса между навыками восприятия и порождения речи, поскольку «чтение не только успешно совмещается с работой над сохранением и улучшением навыков устной и письменной речи, но и взаимодействует с ними до такой степени, что нередко стирается грань между рецептивным и продуктивным способами владения той или иной частью языковой субстанции» [Богин 2009: 213].

ЛИТЕРАТУРА

1. Богин Г.И. Обильное чтение и начитанность на изучаемом языке (к группе компонентов «насыщенность: лексика») / Г.И. Богин // Г.И. Богин. Обретение способности понимать: работы разных лет. – Тверь: Твер. гос. ун-т, 2009. – Т.1. – С. 210-223.
2. Выготский Л.С. История развития высших психических функций // Психология развития человека [Электронный ресурс] / Л.С. Выготский. – М., 2005. – URL: http://yanko.lib.ru/books/psycho/vugotskiy-psc_razv_chel-4-istoriya_razvitiya_vyshshyh_psih_funkciy.pdf
3. Гальскова Н.Д. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика: Учеб. пособие для студ. лингв. ун-тов и фак. ин. яз. высш. пед. учеб. заведений / Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез. – 3-е изд. стер. М.: Издательский центр «Академия», 2006. – 336 с.
4. Гюббенет И.В. Основы филологической интерпретации литературно-художественного текста / И.В. Гюббенет. – 2-е изд., доп. – М.: URSS, 2010. – 208 с.
5. Захарова Н.В. Роль комментируемого слова в проекции текста читателя: Автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.02.19 / Н.В. Захарова; Тверской гос. ун-тет. – Тверь [б.и.], 2014. – 15 с. – На правах рукоп.
6. Леонтьев А.А. Основы психолингвистики [Электронный ресурс] / А.А. Леонтьев. – М., 2005. – URL: <http://iknigi.net/avtor-aleksey-leontev/78931-osnovy-psiholingvistiki-aleksey-leontev/read/page-9.html>.
7. Леонтьев А.А. Психология обучения чтению // Язык и речевая деятельность в общей и педагогической психологии: Избранные психологические труды / А.А. Леонтьев. – М.: Московский психолого-социальный ин-т, Воронеж: НПО «МОДЭК», 2001. – С. 377-385.
8. Методика Андреева по быстрому чтению [Электронный ресурс] – URL: http://magicspeedreading.com/k/key_metodika_andreeva_po_biystromu_chteniu.html.
9. Соколова Н. Заложники технологий [Электронный ресурс] / Н. Соколова. – URL: <https://godliterary.ru/public-post/zalozhniki-tekhnologiy>.
10. Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация: Учебное пособие / С.Г. Тер-Минасова. – М.: Слово/Slovo, 2008. – 264 с.
11. Школа жизни [Электронный ресурс] – URL: <http://shkolazhizni.ru/psychology/articles/74111>.

12. Щербаков Ю.Н. Какая методика самая лучшая? [Электронный ресурс] / Ю.Н. Щербаков. – URL: <http://e-repa.ru/faq/faq-13.htm>.
13. Эйдельман Н.Я. Учитесь читать! [Электронный ресурс] / Н.Я. Эйдельман – URL: <http://vivovoco.ibmh.msk.su/VV/PAPERS/NYE/READ.HTM>.

LANGUAGE EDUCATION AND READING TECHNIQUE

N.O. Zolotova

Tver State University, Tver

Reading is viewed as a psychological process and in a philosophic-educational aspect. The article analyses different reading techniques used according to different reader's goals. Special emphasis is put on slow reading technique aimed at providing the quality of understanding of a foreign text in academic situation.

Key words: *language education, reading techniques, speed reading, slow reading, understanding.*

Об авторе:

ЗОЛОТОВА Наталия Октябревна – доктор филологических наук, доцент, заведующая кафедрой теории языка и перевода Тверского государственного университета, *e-mail:* saporovskaya@mail.ru

УДК 372.881

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЭЛЕМЕНТОВ ТЕАТРАЛИЗАЦИИ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ВУЗЕ

Л.П. Кучукова

Тверской государственный университет, Тверь

В статье рассматриваются элементы театрализации в контексте их применения в обучении иностранному языку в вузе, описываются варианты их реализации в разных аспектах практических занятий, анализируется роль учителя в успешной интеграции театральной технологии в образовательный процесс.

Ключевые слова: *иностраннный язык в вузе, коммуниктивная компетенция, театрализация, драматизация, приёмы драма-педагогики.*

Поиск новых технологий в образовательной сфере – постоянный спутник преподавательской деятельности. Стремление к повышению качества своей работы побуждает преподавателя постоянно переосмысливать используемые методы, искать новые способы достижения профессиональных целей.

Одним из инновационных направлений в обучении, несмотря на

вековую историю обращения к ней, может считаться и театрализация, используемая в образовательных целях. Она представляет собой интегрированную педагогическую технологию, направленную как на обучение, так и на развитие личности обучающегося. В России театрализация в большей степени нашла своё применение в школьном образовании, где, правда, также не имеет системного характера. Однако её потенциал оказывается очень высоким, в том числе и в обучении иностранным языкам, что побуждает исследовать данную технологию и в отношении профессионального образования.

Рассматривая место театрализации в подготовке лингвистов и преподавателей иностранного языка, мы делаем акцент, прежде всего, на её месте в формировании иноязычной коммуникативной компетенции. Одна из преследуемых целей – готовность к спонтанному общению на иностранном языке в рамках изученной тематики, для достижения которой наиболее эффективными представляются такие приёмы, как «Самопрезентация», «Горячий стул», «Коллаж голосов». Они позволяют уйти от искусственных диалогов и учить адекватному использованию речевых средств.

а) «Самопрезентация»

Данное задание предваряется чтением текста, в рамках которого действующие лица текста рассказывают о себе. Основой для самопрезентации становится информация и лексическое наполнение прочитанного текста. Например, в одном из текстов по теме «Жильё» маклер рассказывает о своих клиентах. Среди них – человек, бывший в семидесятые годы прошлого столетия студентом одного из франкфуртских вузов и испытывавший проблемы с поиском жилья. Таким образом, мы имеем возможность получить минимум три варианта выполнения задания «Самопрезентация»:

- перенестись на 50 лет назад и познакомиться со студентом в бюро маклера (*Ich heiße Joachim. Ich bin Student und studiere in Frankfurt. Schon lange suche ich nach einem 1-Zimmer-Apartment, aber es herrscht hier extremer Wohnungsmangel für Studenten. Es gibt nur Wohnungen, die von der Universität zu weit entfernt sind, oder Wohngemeinschaften. Aber ich will unbedingt meine eigenen vier Wände haben. Darum bin ich zu Herrn Hause gekommen, hoffentlich kann er mir helfen.*),

- будучи приглашённым к нему в гости ещё во времена его учёбы, посмотреть цирковой вагончик, в котором он проживает (*Das ist mein Zirkuswagen. Er und das ganze Grundstück gehören einer alten Dame. Sie ist die Besitzerin des Hauses auf diesem Grundstück. Ich erledige für sie Hausmeistertätigkeiten und dafür wohne ich hier kostenlos. Ich habe sehr lange nach einem 1-Zimmer-Apartment gesucht, aber es herrscht zurzeit extremer Wohnungsmangel für Studenten. Ich ging sogar zu einem Makler und er fand für mich zuerst nur Wohnungen, die von der Universität zu weit entfernt waren. Oder Wohngemeinschaften, aber ich wollte unbedingt meine eigenen vier Wände. Nach langer Suche hat er für mich diese Variante gefunden, und wir haben mit der Dame diesen klu-*

gen Tausch gemacht, so bin ich sehr zufrieden.),

- навестить бывшего студента уже в XXI столетии и узнать, как он живёт теперь (*Trinken wir Tee in meinem Lieblingswagen! Das war einmal mein Haus... Ich war Student und suchte nach einem Apartment. Aber alle Wohnungen waren von der Universität sehr weit entfernt. Ich wollte auch in keine Wohngemeinschaft einziehen und suchte nach meinen eigenen vier Wänden. Ich bin zu Herrn Hauser gekommen, der für mich nach langer Suche diesen Wagen gefunden hat. Er gehörte der Dame, die im Haus auf dem Grundstück lebte und die die Besitzerin des Hauses, des Grundstücks und des Wagens war. Sie machte damals einen klugen Tausch: ich konnte Hausmeistertätigkeiten erledigen und durfte dafür in dem Wagen leben. Nach dem Tod der Dame erbte ich das ganze Haus, aber der Wagen ist immer noch mein Lieblingsplatz auf diesem Grundstück. Manchmal kommt zu mir Herr Hauser zu Besuch, wie eben heute, und wir trinken Tee in diesem Wagen und erinnern uns an jene Zeiten.*)

Эти варианты отличаются не только по объёму презентации, но и по грамматическому наполнению (настоящее – прошедшее время), что позволяет варьировать задание в соответствии с уровнем студентов или в зависимости от задач урока (повторить формы глаголов, прошедшее время, максимальное количество лексики по теме и пр.).

Приём самопрезентации может успешно применяться в рамках аспекта домашнее чтение. Одна из его модификаций, наиболее любимая студентами, – самопрезентация-загадка «Ich bin eine handelnde Person des Buches...»

б) «Горячий стул»

Этот приём предполагает большую спонтанность речи, поэтому может рассматриваться как продолжение предыдущего задания. Герои, выполнившие самопрезентацию, получают от своих коллег спонтанные вопросы, основывающиеся на тексте, но требующие для ответа на них расширение текстовых рамок. Например, для студента из текста про жильё они могли бы быть следующие:

- какие обязанности по дому выполняли Вы для пожилой хозяйки дома?
- почему Вы не хотели жить в общежитии или на съёмной квартире с другими студентами?
- почему проживание на одном участке с хозяином жилья кажется Вам лучшим вариантом, чем съёмная квартира на несколько студентов?

Подобные вопросы предполагают готовность студентов к анализу, побуждают их размышлять о мотивах поступков героев, об их характерах и, как и приём самопрезентации, готовят к аспекту интерпретации текста в последующих семестрах семестрах.

Ещё одна из форм работы с приёмом «горячий стул» - мини-конференция по изучаемой теме. Как правило, она основывается на информации одного или нескольких прочитанных текстов, содержащих, в том числе, статистические данные. На «горячий стул» попадают «эксперты», которым остальные «журналисты» задают вопросы по обсуждаемой теме. В то время

как эксперты делают необходимые записи перед конференцией, остальные беседуют о немецкой прессе и знакомятся с крупнейшими немецкими изданиями, от лица которых они будут задавать вопрос. Владение данной информацией поможет студентам в будущем более уверенно чувствовать себя в рамках работы над аспектом реферирования. В результате обсуждения на мини-конференции большого числа вопросов, ожидаемых и неожиданных, происходит смещение акцента с выучивания текста наизусть на беседу по заданной теме, на умение не только выступать с заранее подготовленным монологом, но и сообщать запрашиваемую собеседником информацию.

в) «Коллаж голосов»

Данный приём может использоваться на практических занятиях по языку как комбинация небольшой сценической зарисовки (например, по домашнему чтению) и продолжения её в виде мыслей героев или советов действующим лицам относительно происходящих с ними событий.

Очень полезной представляется видеосъёмка подобных форм работы. Видеозаписи впоследствии просматриваются студентами дома и на основе этого на изучаемом языке выполняются задания на рефлекссию, позволяющие повторно прожить те же сцены уже не спонтанно, а имея возможность проанализировать полученный в прошлый раз результат. Сравнивая один и тот же приём на материале разных текстов, студенты отмечают лёгкость работы с художественными текстами-полилогами, воспринимаемыми ими как сценарии. Наибольшую сложность вызывает приём «горячий стул», особенно его неподготовленное выполнение. Такой опыт необходим, однако, не только сильным студентам, поскольку мотивирует к усвоению материала, к работе над лексикой, внимательному прочтению текстов.

Стоит отметить, что все эти приёмы могут допускать и предварительную подготовку к заданию в виде составления примерного сценария, выучивания всех ролей/своей заранее определённой роли, подготовка для сидящего на «горячем стуле» возможных вопросов. Такая подготовка может снимать излишнее напряжение со студентов, имеющих невысокий уровень владения языком, в то же время не исключая возможности импровизации и спонтанного реагирования на происходящее. Для сильных же студентов можно применять дополнительный критерий выполнения задания – максимальное соответствие речевого оформления выбранной роли, предполагающее не только употребление лексики и грамматических конструкций, но и анализ допустимости такого речевого поведения для своего персонажа.

В рамках интегрирования элементов театрализации в практические занятия иностранным языком, можно модифицировать и расширить такие традиционные формы работы, как составление диалогов. Каждый из студентов готовит дома свой диалог в рамках знакомого контекста, например, прочитанного текста. Только автор диалога знает точное речевое

наполнение каждой роли. Подготовленные дома диалоги выборочно зачитываются, а затем разыгрываются разными студентами в импровизационной форме – не по подготовленному дому сценарию, а с ориентацией на реплики партнёра.

Таким образом, театрализация в рамках практических занятий даёт более богатую палитру способов достижения компетентностных целей, расширяя набор приёмов, заданий, упражнений. Представленные выше приёмы направлены на работу с прочитанным текстом, однако они могут рассматриваться и как способ преподнесения материала в художественной форме, что открывает новые возможности для нового поиска в рамках практической деятельности преподавателя.

Театрализация как особая форма организации учебного процесса обладает динамикой и вариативностью [Кусова 2016: 116], и эти характеристики позволяют адаптировать её приёмы не только к потребностям конкретной группы учащихся, уровню, целям обучения, временным рамкам, но также и к возможностям преподавателя, не требуя от него чрезвычайных актёрско-режиссёрских способностей.

Однако, если говорить о применении театрализации на занятиях в вузе, особенно о первом опыте её включения в свою работу, она оказывается приемлемой для студентов прежде всего тогда, когда преподаватель не дистанцируется от выполняемого задания, а является активным участником творческого процесса. В противном случае, студенты, не расположенные к творческим заданиям, испытывают дискомфорт из-за непривычной формы работы, ощущая себя к тому же объектом контроля наблюдающего учителя. Если же преподаватель участвует в работе, используя так называемые приём «Учитель в роли», то создаётся атмосфера совместного поиска, эксперимента, которые, раздвигая рамки учебной ситуации, позволяют повысить активность учащихся и их мотивацию к подготовке к следующим похожим заданиям. «Учитель в роли», вступая в диалог, влияет на его развитие, помогает подобрать нужные слова в случае затруднений, и делает это, будучи равным студентам по статусу участника задания, а не обладателем оценивающей функции. Таким образом, приёмы театрализация, создавая положительную эмоциональную атмосферу в группе, обуславливают новый стиль общения студентов и преподавателя в рамках новой формы их взаимодействия.

Учитель-собеседник учит эффективной форме коммуникации, в которой каждый внимателен к происходящему и слышит другого. Студенты, копируя поведение учителя-партнёра, помогают друг другу и адекватно воспринимают эту помощь. Этот же стиль общения студенты, возможно, перенесут в свою профессиональную практику. Работая с будущими преподавателями, мы закладываем в них их будущий стиль работы, приёмы и форму общения с учениками, которые они будут использовать в своей деятельности.

В силу своей спонтанности, импровизационности театрализация создаёт

условия для совершенствования общих коммуникативных умений, умения взаимодействовать друг с другом. Таким образом, используя элементы театрализации в обучении, можно говорить о расширении коммуникативного опыта студентов [Петрищева 2009: 52]. В итоге она способствует формированию не только учебных умений, но и общему развитию личности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Кусова М.Л., Пыркова Т.А. Театрализация как интегрированная педагогическая технология обучения иностранному языку в неязыковом вузе / М.Л. Кусова, Т.А. Пыркова // Педагогическое образование в России. – Екатеринбург, 2016. – № 2. – С. 115-120.
2. Петрищева Е.Ю. Театрализация как средство развития коммуникативной компетентности студентов – будущих учителей иностранного языка / Е.Ю. Петрищева // Педагогическое образование и наука. – 2009. – № 11. – С. 51-53.

THEATRICALIZATION IN TEACHING FOREIGN LANGUAGES AT HIGHER SCHOOL

L.P. Kuchukova

Tver State University, Tver

The article deals with elements of theatricalization in the context of their use in teaching a foreign language at higher school, describes different theatrical techniques at the practical lessons, analyzes the role of the teacher in the successful integration of theater technology in the educational process.

Key words: *teaching foreign language at higher school, communicative competence, theatricalization, dramatization, theatrical techniques*

Об авторе:

КУЧУКОВА Лариса Петровна – кандидат филологических наук, старший преподаватель кафедры немецкого языка Тверского государственного университета, *e-mail*: larissa_k@mail.ru

УДК 372.016:811

ИНОСТРАННЫЕ ЯЗЫКИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ РОССИИ: QUO VADIS?

М.Л. Макаров

Ванкувер

В статье дан обзор исторических факторов, обусловивших современное состояние преподавания иностранных языков в России, проанализированы традиции и инновации в области лингводидактики; особое внимание уделяется проблемам и перспективам институ-

циональной эволюции изучения иностранных языков.

Ключевые слова: преподавание иностранных языков, лингводидактика, методы, традиции, инновации, коммуникация, проблемы, перспективы.

Для того, чтобы понять современное состояние преподавания иностранных языков в России (а здесь и ниже речь пойдёт именно о европейских языках), необходимо обратиться к истории вопроса.

Педагогика, в том виде, в каком мы её знаем сейчас, то есть объединяющая педагогическую мысль и педагогическую практику дисциплина, и дидактика, как наука об образовании и воспитании, возникли в Древней Греции. Оттуда же нетрудно проследить развитие главных образовательных парадигм. Так, важным и до сих пор актуальным остаётся предложенный Демокритом принцип *природосообразности* воспитания и обучения посредством организованного педагогического воздействия. От Сократа пошла «диалогическая» методика обучения, позволяющего ученику самому находить правильный ответ на умело поставленные наводящие вопросы. Древнегреческие *софисты* были по сути прагматиками, обучая сограждан ораторскому искусству для политической или судебной карьеры, снабжая их необходимым инструментарием языковых средств и речевых приёмов.

С момента завоевания Древним Римом Греции в 146 г. до н.э. древнегреческий язык стал первым широко преподававшимся иностранным языком, к тому же он стал сословным языком римской знати и приобрёл высокий социальный статус. Преподавали его носители языка – греки – в условиях создаваемой ими естественной языковой среды общения. Методика продвинулась до осознанного применения таких компонентов, как объяснение, подражание и упражнение (по Марку Фабию Квинтилиану).

Парадоксально, но падение Рима предопределило уникальную судьбу латинского языка, ставшего на 15 столетий языком международного общения, науки, литературы, религии, государственного администрирования, а также профессиональным и сословным языком. Можно сказать, что латынь – это главный иностранный язык новой эры, как по его значимости, так и по его распространению и небывалой «живучести». Латынь изучали с детства, на этом языке писали, говорили – даже слуги в домах знатных граждан Европы. Ньютон, Линней, Кеплер писали свои работы по-латыни. Писатель Мишель Монтень латынь выучил раньше, чем свой родной французский.

При обучении латыни сформировались три основные методики: натуральная, грамматико-переводная и смешанная, что отражает разные подходы, условия и задачи преподавания латыни как иностранного языка в Средние века.

Натуральная методика заключалась в воспитании через латынь в естественной языковой среде, достаточной для языковой и психологической адаптации в латиноязычной культуре. Иностранный язык становится не только целью, но и средством обучения, шире – социализации в целом.

Такое обучение не требует от ученика внутреннего перевода, так как процесс овладения иностранным языком мало чем отличается от овладения родным. Пожалуй, это направление стало предтечей современных коммуникативных методов.

Грамматико-переводный метод широко применялся *схоластами* – сторонниками религиозно-мистических и формально-рационалистических взглядов на обучение. Догматизм схоластов был основан на том, что в совершенстве овладеть иностранным языком можно, лишь усвоив определённый набор универсальных грамматических правил, а также определённый набор слов иностранного языка. Отстаивая универсальность главных грамматических категорий, схоласты требовали строить предложение в соответствии с нормами родного языка, одновременно проводя его грамматический анализ и трансформацию в предложение на иностранном языке. Методически это выливалось в механическое заучивание большого объёма текстов, слов и грамматических правил. Особую роль в развитии этого подхода начинает играть учебник: грамматики Доната (для начинающих) и Присциана (для «продвинутых»), выйдя в IV-VI вв. н.э., выдержали немало переизданий. Написанные гекзаметром «*Doctrinale*» Александра де Вилла-Деи издавались 100 раз вплоть до XV века. Латынь, однако, потеряла своё живое обаяние и стала не просто классическим языком, а *мёртвым* классическим языком.

Смешанный подход попытался объединить ряд приёмов и установок натурального обучения с грамматико-переводным методом. С одной стороны, на занятиях создавалась естественная языковая среда, с другой стороны, в обучении грамматике и лексике доминировало механическое заучивание, пословный перевод с грамматическим анализом брал верх над творческим использованием иностранного языка не только как цели обучения, но и его средства. Особого упоминания заслуживает методика *погружения*, в латинский язык, принятая на вооружение в иезуитских школах. В эпоху Возрождения, как известно, латынь оставалась главным предметом в образовательном пространстве Европы. По мере того, как латынь всё более становилась «мёртвым» языком, росла необходимость преподавания «живых» европейских языков как иностранных, но и по сей день основные методы их преподавания своими корнями безусловно уходят в античность.

Поскольку для обучения латинскому языку широко использовались переводные методы, то нетрудно догадаться, что именно они в дальнейшем оказали самое существенное влияние на методику преподавания новых западноевропейских языков – французского, немецкого и английского (в меньшей мере – испанского).

С XIV по XVI века в основном юго-западная Русь была центром учености, здесь были созданы Киевско-Могилянская академия и «братские» религиозные училища, которые назывались школами *греческого*,

славянского, русского, латинского и польского письма, откуда следует видное положение языков в этих школах.

В XVII веке иностранные языки преподавались в Московской Славяно-греко-латинской академии, здесь преподавали латинский и греческий языки. Другой аспект развития иноязычного образования в России обусловлен открытием иноверческих школ в Москве в XVII-первой четверти XVIII в. В католической и лютеранских школах изучались латинский, греческий и немецкий языки. В голландской школе велось преподавание родного языка.

Характерная черта русской школы петровского этапа состоит в том, что она не ставит своей задачей воспитание и общее образование, а имеет в виду, главным образом, выучку для профессиональных целей, как государственных, так и духовных. Вот почему правительство ограничилось на первых порах тем, что открыло ряд специальных школ, где, в частности, поспешно осваивали навыки разговорной речи на различных иностранных языках – латинском, греческом, немецком, шведском, голландском и французском.

Высшая школа в России начинает функционировать лишь во второй четверти XVIII века. В течение всего XVIII века и первой половины XIX века создается ряд специализированных и общеобразовательных учебных заведений: Императорский лицей, дворянские институты, кадетские корпуса, гимназии, коммерческие училища и другие. В них было введено преподавание европейских иностранных языков – как древних, так и новых – латинского, греческого, немецкого, французского, вводится обучение английскому (для военных, административных и коммерческих учебных заведений), итальянскому и датскому языкам (для военных и военноморских учебных заведений). В специальных закрытых и массовых учебных заведениях преобладало формальное образование. Квалифицированных преподавателей новых иностранных языков (немецкий, французский, английский) было мало. В последние десятилетия XIX века живые (**новые иностранные языки**) прочно занимали ведущее положение не только в системе высшего образования, но и в школах, а **древние языки** все более отходят на второй план.

Говоря о соотношении иностранных языков в образовательном пространстве, следует отметить, что начиная со второй половины XVIII века в российском обществе на «первое» место выходит французский язык, поскольку это было время становления национальных государств, а Франция играла при этом среди европейских государств ведущую роль. Весь XIX век «главным» был немецкий язык. После второй мировой войны в Европе это место «делили» английский и русский языки. В последние десятилетия английский язык становится, по сути, языком международного общения.

Исторически русская школа не имела определенного лица в отношении методики преподавания иностранных языков. В институтах для благородных девиц, в гимназиях, в кадетских корпусах, в дворянских пансионах

применялись различные методы, в том числе *грамматико-переводной* и *лексико-переводной*. *Метод погружения* и *натуральный метод* были свойственны обучению в дворянских семьях, где на рубеже XVIII-XIX вв. французский для многих был фактически первым языком.

В России методика преподавания неродного языка прошла долгий путь развития: от реформы конца XIX в. до реформ сегодняшнего дня. Отличительной чертой даже начального периода Реформы преподавания иностранных языков (1881 г.) в России является отсутствие того сугубого практицизма, который столь характерен для зарубежных методистов.

Древние языки олицетворяли собой старое, гуманитарное образование; новые языки должны были представлять собой реальное направление. За новыми языками признают не только практическое, но и образовательное значение. Новые иностранные языки занимают значительную часть учебного времени в учебных заведениях типа гимназий и лицеев.

Развитие в первой половине XIX века *грамматико-переводного метода* (в методической литературе он часто называется грамматическим или синтетическим), а также *текстуально-переводного метода* (иначе его называют аналитическим или лексико-переводным) обусловило изменения в преподавании иностранного языка.

Во второй половине XIX и, в особенности, в начале XX в., когда значительно возросла потребность в практическом владении иностранным языком, сторонники переводных методов старались адаптировать их к решению практических задач овладения коммуникативными навыками, но разработанные ими методические приемы не позволяли это сделать на желаемом уровне.

На основе анализа архивных данных можно сделать вывод, что наследие классической гимназии – налаженное преподавание древних языков, в частности, латинского языка, продолжало быть актуальным и для второй половины, и для конца XIX века, что сказывалось на успеваемости по предмету; в то же время преподавание новых (живых) языков находилось на среднем, а то и откровенно низком уровне, что свидетельствует о проблемах в становлении применяемых методов преподавания и педагогических кадров. В последние два десятилетия XIX века активизируется рост популярности новых иностранных языков, хотя по-прежнему сохраняется авторитет древних языков.

В начале XX века уровень преподавания новых иностранных языков – немецкого и французского – значительно вырос по сравнению с концом XIX века, о чем можно судить по методическим дискуссиям, изменению кадрового состава, введению новых учебников и т.д. К концу второго десятилетия XX века преподавание иностранных языков либо прерывается, либо ведется на низком уровне, в силу всем нам хорошо известных исторических обстоятельств, а также в связи с реформой школы 1918 года.

Одним из знаменитых тезисов 20-х и 30-х годов прошлого века, была

вариация Н.К.Крупской на тему Гёте о том, что «изучение иностранных языков обогащает родной язык, делает его более ярким, гибким и выразительным». В подобных высказываниях раскрывалось идеологическое содержание лингвистического образования, целью которого было развитие родного языка учащихся, патриотическое воспитание, а также формирование усидчивости, логического мышления и прилежания школьников. Для реального решения практических целей овладения иностранным языком просто не было условий.

В Советской России в 20-е годы в обучении иностранным языкам использовался грамматико-переводный метод, но уже в 30-е годы XX столетия в соответствии с постановлениями партии и правительства о начальной и средней школе утверждается *сознательно-сопоставительный метод*, лингвистическое обоснование которому дал в своих трудах Л.В.Щерба. В этот период создаются первые программы по обучению иностранным языкам, стабильные учебники и сопутствующие методические материалы для средней и высшей школы.

Идеи обучения иностранным языкам базировались на марксистско-ленинских догмах о «познании объективной действительности» и «сознательном усвоении знаний». Из научных дискуссий исключались культурно обусловленные, психологические, подсознательные, интуитивные, генетически объясняемые процессы овладения языком, считавшиеся буржуазными и чуждыми советской методике. Из трудов русских ученых отбирались такие положения, которые соответствовали сталинской концепции о влиянии социальной среды на формирование личности.

В 1932 году, после постановления советского правительства о необходимости обучения в школах одному иностранному (немецкому) языку, появляются первые научные методические труды, начинает издаваться журнал «Иностранные языки в школе», складывается методическая культура советского периода. Однако всякое проявление интереса к европейским и англо-американским педагогическим теориям рассматривалось как «низкопоклонство перед западом». Подозрительное отношение к «буржуазным педагогическим теориям» в России проявилось, например, в том, что в 1936 году вышло постановление народного комиссариата образования, запретившее тестирование в школах как «вредную буржуазную практику». Тестирование вернулось в 90-е гг., но время было упущено, а стойкое отрицательное отношение и даже неприятие языковых тестов как способа контроля знаний сохранилось.

В послевоенный период, во время «холодной войны», отношение к «буржуазной культуре» и нездоровому интересу к ней у отдельных членов советского общества оставалось негативным. Атмосфера недоверия и подозрительности затрудняла контакты с носителями английского языка, а сам язык по-прежнему изучался по учебникам, в которых главное внимание уделялось лексико-грамматическим структурам и специально отобранным тек-

стам. В центре внимания оказывались художественные тексты английских и американских авторов, «соответствовавшие советским идеологическим установкам, но малоизвестные и маловостребованные на родине их авторов» [Мильруд <http>].

Примат сознательно-сопоставительного метода определял методическую культуру СССР вплоть до 70-х годов XX века. Это не означало, что на страницах методической печати не обсуждались вопросы практического овладения иностранным языком, однако всякий диалог – и собственно языковой, и методический – сдерживался «железным занавесом».

После выхода в свет в 1961 году постановления правительства «Об улучшении преподавания иностранных языков» целью школьного обучения было объявлено практическое владение иностранным языком, для чего был разработан *сознательно-практический метод* А.П. Старкова.

В 80-е годы произошла еще одна «реформа образования»: стали разрабатываться теории развивающего обучения, активного учения, педагогики сотрудничества и другие инновационные идеи. Но здесь злую шутку сыграли мощная теоретико-лингвистическая база советской методики и её институциональная замкнутость. Это дает основание некоторым исследователям утверждать, что обучение иностранным языкам до «перестройки» (до 90-х годов XX века) было организовано по аналогии с обучением латыни, как если бы современные языки, включая английский, были «мертвыми» [Тер-Минасова 2005: 449]. Язык большинства учителей и учащихся не мог быть аутентичным в изоляции от естественной языковой среды. Но даже прогрессивные идеи коммуникативно ориентированного обучения в России не устояли под гнетом традиций сложившейся методической культуры.

Многие авторы единодушно выделяют «боязнь ошибки» как пережиток советского прошлого в российской методической культуре. В профессиональном сознании многих российских учителей академическая норма доминирует над «живым языком», полные грамматические структуры превалируют над эллиптическим языком, а отступление от грамматических правил среди носителей языка вызывает недоумение и даже возмущение. Чтение остаётся в центре обучения иностранному языку [Тер-Минасова 2015: 4], не случайно успешные ученики из России весьма достойно проходят фазу понимания текста и грамматического анализа стандартного экзамена, но испытывают проблемы с аудированием, говорением и творческим письменным заданием.

Другой особенностью преподавания иностранных языков в России остаётся высокая социальная и политическая значимость этого процесса. С одной стороны, язык неизменно рассматривается как оружие идеологического воздействия. С другой стороны, отечественная методика преподавания, изначально противопоставлявшаяся «чуждым и вредным буржуазным теориям», после непродолжительного, хоть и бурного обмена идеями на рубеже тысячелетий, сегодня испытывает всё больший крен в сторону

закрытости, замкнутости и этноцентризма – по мере утверждения всего иностранного, в том числе и языка, в статусе нежелательного и даже враждебного. В этом контексте отнюдь не случайными выглядят резко отрицательные заявления ряда российских политиков об обучении иностранным языкам.

Кратко о перспективах.

Во-первых, грядут серьёзные институциональные перемены. Профессиональное преподавание иностранных языков перестало быть монополией лингвистических и филологических вузов, факультетов и кафедр. Это ещё и невероятный по своим масштабам бизнес. А для успеха в бизнесе нужны другие стратегии: чтобы стать коммерчески желанной, лингводидактика – в самом широком смысле – должна подрасти и более не держаться за академическую мантию теоретического языкознания. Высокая иноязычная коммуникативная компетенция отнюдь не должна быть прерогативой только лингвиста или переводчика.

Во-вторых, общим местом стал тезис о взаимообусловленности изучения языков и культур, но без высокого уровня владения родным языком и культурой очень сложно обучать иностранному языку и культуре. Можно поддержать идею С.Г.Тер-Минасовой о необходимости параллельного обучения иностранным и родным языку и культуре. Но для этого надо радикально пересмотреть постоянно меняющиеся стандарты, поскольку ближе всего к этому идеалу было содержание филологического образования по иностранным языкам в 70-80-е гг. Как совместить его с постоянно сокращающейся аудиторной нагрузкой и Болонским прокрустовым ложем? Вот одно из решений:

Качественные изменения самой природы человеческой коммуникации – а это уже в-третьих – развитие электронных мультимедийных ресурсов и коммуникативных сетей, сегодня как никогда ранее способствуют созданию новой образовательной среды, в которой меняются традиционные жанры педагогического дискурса, роли ученика и учителя. От того, насколько быстро и точно отечественная методика, да и вся школа (как средняя, так и высшая, включая руководителей всех рангов) впишется в новые реалии, зависит её будущее. Что возможно только с изучением уже имеющегося опыта, как у нас, так и за рубежом, сколь ни хотелось бы нам слыть самобытными и самодостаточными.

В-четвёртых, не на словах, а на деле реализовать коммуникативный подход к изучению иностранного языка, правильно расставить приоритеты, поставить навыки общения во главу угла, пересмотреть в этом отношении ЕГЭ, добиться его соответствия критериям, предъявляемым современным рынком труда и признанными международными сертификационными центрами, изменить саму психологию методиста и преподавателя иностранных языков. Перейти от экстенсивного обучения к интенсивному. Это очень сложные задачи, и для их решения потребуются немалые ресурсы.

Но если этого не сделать, мы опять будем *знать язык*, но не сможем на нём *общаться*.

Наконец, в-пятых, изменить траекторию обучения иностранным языкам, ввести сертифицированные уровни владения коммуникативной компетенцией, не увязывая их жестко с уровнем подготовки, например, бакалавра или магистра. Развивать самообучение в сочетании с точно нацеленными занятиями с преподавателем. Это не только повысит эффективность педагогического труда, но позволит ученику или студенту осваивать курс иностранного языка в соответствии с его или её целями, задачами, жизненным ритмом, психологическими особенностями и т.п. Активно внедрять подобную схему обучения в профессиональную подготовку в рамках нелингвистических направлений – там, где рынок труда жёстко ставит требование владения иностранным языком.

Иначе говоря, пора выбираться из *башины слоновой кости*, пока она не превратилась в *вавилонскую*.

ЛИТЕРАТУРА

1. Мильруд Р. Языковая политика и преподавание английского языка [Электронный ресурс] / Р. Мильруд. – URL: <http://iyazyki.prosv.ru/2014/08/linguistic-policy/>
2. Тер-Минасова С.Г. Преподавание иностранных языков в современной России: прошлое, настоящее и будущее / С.Г. Тер-Минасова // Молодой ученый. – 2015. – №15.2. – С. 1-7.
3. Ter-Minasova S.G. Traditions and Innovations: English Language Teaching in Russia / S.G. Ter-Minasova. – World Englishes. – 2005. – Vol.24. – №4. – P. 445-454.

FOREIGN LANGUAGES IN RUSSIAN EDUCATION: QUO VADIS?

M.L. Makarov

Vancouver, Canada

The author summarizes historic factors that determine the contemporary state of affairs in foreign language education in Russia; linguodidactic traditions and innovations are analyzed with special emphasis on problems and perspectives of institutional evolution of foreign language learning.

Key words: *foreign languages teaching, linguodidactics, methods, traditions, innovations, communication, problems, perspectives.*

Об авторе:

МАКАРОВ Михаил Львович – доктор филологических наук, профессор, e-mail: mmakarov60@gmail.com

**ПРИНЦИП
«ОТ ОБРАЗОВАНИЯ ЗНАНИЯ К ОБРАЗОВАНИЮ ПОНИМАНИЯ»:
ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ**

С.В. Мкртычян

Тверской государственный университет, Тверь

В статье обсуждается проблема формирования «живого» знания как основы современного образования, рассматривается альянс «живого» знания и компетентностного подхода на материале освоения студентами факультета ИЯ и МК грамматической категории рода имени существительного.

***Ключевые слова:** «живое» знание, компетентностный подход, современное образование, грамматическая категория рода имени существительного, грамматическая ошибка.*

Стремительное развитие Интернет-технологий обрушивает на современного человека огромное количество информации. Мы сталкиваемся с проблемой того, что в настоящее время стало практически невозможно ознакомиться со всеми материалами даже в рамках одной «узкой» специальности. Возникает острая необходимость в комбинированных, конвергентных, интегративных знаниях. Количество «фактов» растёт стремительно, а их понимание – несопоставимо медленнее. Академик С.П. Капица писал о том, что нам нужно перейти «от образования знания к образованию понимания», нужно учиться правильно классифицировать и «упаковывать» информацию, уметь мобилизовать своё внимание и организовывать свою память.

Можно полагать, что изложенные идеи имеют непосредственное отношение к компетентностному подходу, который продекларирован в материалах модернизации образования как одно из важных концептуальных положений обновления содержания образования и активно внедряется в образовательную практику. Компетентностный подход – это приоритетная ориентация на цели образования. Компетентности, в отличие от обобщенных, универсальных знаний, имеют действенный, практико-ориентированный характер. То есть компетентности – это совокупность (система) знаний в действии. Смыслообразующим компонентом компетентностей являются деятельностные знания; а отличие компетентного специалиста от квалифицированного в том, что первый не только имеет определенный уровень знаний, умений, навыков, но способен реализовать и даже творчески использовать их в работе. Компетентность предполагает наличие у индивида внутренней мотивации к качественному осуществлению своей профессиональной деятельности, присутствие профессиональных ценностей и отношение к своей профессии как ценности. Компетентный специалист способен выходить за рамки предмета своей профессии, он обладает неким

творческим потенциалом саморазвития. В основе компетентностного подхода лежит культура самоопределения (способность и готовность самоопределяться, самореализоваться, саморазвиваться). Профессионально развиваясь, такой специалист создает нечто новое в своей профессии, пусть даже в малых масштабах (новый прием, метод и т.д.). Он несет самостоятельную ответственность за принятое решение, определяет цели, исходя из собственных ценностных оснований.

Изложенное выше понимание компетентности сближается с понятием «живого» знания, которое использовал ещё А.Н. Леонтьев в 1947 г.: «тот смысл, который приобретает для ребенка предмет его учебных действий, предмет его изучения, определяется мотивами его учебной деятельности. Этот смысл и характеризует сознательность усвоения им знаний. Значит недостаточно, чтобы ребенок усвоил значение данного предмета безразлично теоретическое или практическое, но нужно, чтобы он соответственно отнесся к изучаемому, нужно воспитать у него требуемое отношение. Только при этом условии приобретаемые им знания будут для него живыми знаниями, станут подлинными “органами его индивидуальности” и, в свою очередь, определяют его отношение к миру» [Леонтьев 1975: 99].

В.П. Зинченко в «Психологической педагогике» характеризует «живое знание так: оно «отличается от мертвого или ставшего знания тем, что оно не может быть усвоено, оно должно быть построено. Построено так, как строится живой образ, живое слово, живое движение, живое, а не мертвое, механическое действие»; «в нем слиты значение и укорененный в бытии личностный, аффективно окрашенный смысл»; «живое знание принципиально неполно, открыто, трудно доказуемо»; «можно было бы живое знание характеризовать и как “опытное знание”, придав слову “опыт” его давний возвышенный, а не нынешний обыденный смысл, неотличимый от затасканного слова “практика”» [Зинченко 1998: 22, 23, 40]. «Живое знание», по словам В.П. Зинченко, – «это прививка против наукообразия, оно, как и поэзия, «открывает очи, направленные внутрь».

Думается, что в изложенном понимании компетентностный подход – это попытка отказаться от книжно-абстрактного знания как центра и смысла образования. Это признание того, что подлинное знание – это индивидуальное «живое» знание, создаваемое в опыте собственной деятельности.

Трудно поспорить с тем, что абстрактные теоретизирования по поводу сближения компетентностного подхода и «живого знания», неминуемо вызовут некий скепсис у преподавателей-практиков, которым предстоит реализовывать заявленные в Федеральном государственном образовательном стандарте принципы обучения. Предвосхищая реакцию подобного рода, с целью проиллюстрировать плодотворность союза компетентностного подхода и «живого знания» в рамках настоящей публикации обратимся к одной из традиционных грамматических тем – категории рода имени существительного.

Категория рода имени существительного является одной из центральных грамматических категорий в лингвистике. Как показывает опыт практической работы при изучении курса «Русский язык и культура речи», её освоение только на первый взгляд кажется простым и понятным. Именно с таким поверхностным представлением о категории рода поступают студенты на первый курс обучения по направлению подготовки «Лингвистика» на факультет иностранных языков и международной коммуникации. На самом деле эта тема вызывает немалые трудности даже у носителей языка. Глубинное «живое» понимание процессов, связанных с формированием и функционированием грамматических категорий в родном языке, во-первых, определённо помогает усвоению таких лингвистических закономерностей, которые могут быть названы универсальными, и, следовательно, это понимание неминуемо сказывается на изучении иностранных языков, во-вторых, имея отнюдь не умозрительный характер, оно позволяет избежать типичных ошибок, связанных с согласованием по роду, например, прилагательных и местоимений.

Изучение категории рода существительных относится к традиционной проблематике классической академической грамматики, которой не так активно интересуются современные лингвисты, увлечённые куда более модными и конъюнктурными направлениями антропоцентрической лингвистики, активно развивающей идеи функционализма. Парадокс ситуации, однако, заключается в том, что во многом на идеях традиционной грамматики основывается такое важное качество речи, особенно необходимое для лингвиста, как правильность (совсем не чуждое функционированию языка). Понимая при этом, что не только, да и не столько правильность речи приводит к её эффективности и эффектности (ещё А.С. Пушкин по этому поводу подарил нам «оправдательную» цитату: «Как уст румяных без улыбки, без грамматической ошибки я русской речи не люблю»), мы, увлечённые новыми идеями, вряд ли должны становиться нигилистами в области грамматики.

Безусловно, как содержательные, так и формальные основания родовой классификации в русском языке до сих пор признаются размытыми и неопределёнными. До настоящего времени в лингвистике отсутствует единый взгляд на формы выражения рода существительных, на факты варьирования форм рода существительных, на факты совпадения и несовпадения форм рода в разных языках, не решен важнейший вопрос о содержании категории рода. Однако противоречивость сущностных характеристик объекта исследования и описания ни в коей мере не освобождает от необходимости системного подхода к пониманию любых грамматических категорий любого языка, поскольку именно такой подход позволяет осмыслить и объяснить многие языковые факты, которые с позиций школьной грамматики воспринимаются хаотичным набором разрозненных правил-стереотипов, т.е. имеют статус знания «мёртвого».

Итак, с каким набором знаний о категории рода в русском языке поступают студенты на наш факультет? Им известно, что существительные женского рода заменяются местоимением *она*, мужского – *он*, а среднего – *оно*. Отсутствие осмысленного понимания того, что любая грамматическая категория имеет план содержания и план выражения, которые могут не совпадать, вызывает у первокурсников растерянность при определении рода в целом ряде случаев.

Если обратиться к плану выражения, то при определении рода существительного можно в некоторых случаях опираться на окончание как формальный показатель (общеизвестно, для женского рода типично А (-Я); для среднего – О (-Е), а мужского – нулевое окончание). Руководствуясь этим критерием, мы неминуемо ошибёмся, определяя род, например, следующих слов: *папаА, дядЯ, дедушкаА, юнгаА, дочь□, мать□, мышь□* и т.д. Однако в полное замешательство приводят студентов те случаи, в которых грамматический род слова не совпадает с биологическим полом существа, называемого этим словом: *врач, доктор, доцент, профессор*; к этой же группе слов можно отнести существительные, называющие живых существ индифферентно полу (и самку, и самца одинаково): *яблик, белка, акула, рысь, синица* и т.д. Как следствие, возникают вопросы и ошибки, связанные с согласованием этих слов с глаголами, прилагательными, местоимениями и порядковыми числительными. А это уже вопрос сугубо практической грамматики.

Спасительными кажутся студентам существительные общего рода. Из школьной программы всем известно, что эти существительные применимы к существам и мужского, и женского пола. К сожалению, дальше этого грамматические представления будущих лингвистов не идут. По этой причине разница между словами *врач* и *коллега* не осмысливается. На провоцирующее предложение отнести слово *врач* к классу слов общего рода студенты с готовностью соглашались, не задумываясь о формальных показателях этого грамматического класса слов, и бойко отвечают: *мой преподаватель пришёл* и *моя преподаватель пришла*.

Подавляющее большинство ошибок, связанных с определением рода существительных, и, следовательно, с различными типами согласования по роду обусловлены неосознаванием того, что грамматическая характеристика может не совпадать с характеристикой действительности, что только тогда мы можем вести речь о грамматическом явлении, когда в языке сформированы грамматические способы выражения этого явления. По этой же причине многих студентов в тупик ставит вопрос о том, как представлена категория рода, например, в английском языке (и представлена ли вообще).

Бесспорно, при освоении как родного, так и иностранного языка необходимо «беспристрастное» выучивание определённого объёма материала (т.е. зубрёжка). При этом трудно стать квалифицированным специалистом без понимания сущностных универсальных грамматических процессов. А для

этого требуется, чтобы это знание стало включенным в систему деятельности живого субъекта, т. е. стало «пристрастным». По словам В.П. Зинченко, «союз с душой» и даёт «живое» действие.

В этом случае «живое» знание – уже не стереотип, оно заставляет пытливый ум задавать новые вопросы и искать на них ответы. Понятно, что у каждого носителя языка должен быть набор полезных навыков использования родного языка, но доступ к глубинным закономерностям объяснительного свойства предоставляется тем, кто своей профессией избрал лингвистику.

ЛИТЕРАТУРА

1. Зинченко В.П. Психологическая педагогика: материалы к курсу лекций. Часть I. Живое Знание / В.П. Зинченко. – Самара [б.и.], 1998. – 216 с.
2. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев. – М.: Политиздат, 1975. – 130 с.

FROM GENERATION OF KNOWLEDGE TO GENERATION OF UNDERSTANDING: LINGUODIDACTIC ASPECT

S.V. Mkrtychyan

Tver State University, Tver

The paper discusses the problem of generating “live” knowledge as the fundamental principle of contemporary education. The synergy between “live” knowledge and the competence-based approach in education is exemplified by a case study of how linguistics undergraduates explore the grammatical category of gender.

Key words: “live” knowledge, competence approach, contemporary education, grammatical category of noun gender, gender identification errors.

Об авторе:

МКРТЫЧЯН Светлана Викторовна – доктор филологических наук, доцент, профессор кафедры теории языка и перевода Тверского государственного университета, *e-mail*: mkrtychian@mail.ru

УДК 81'16

ПРОБЛЕМЫ ОБУЧЕНИЯ ЧТЕНИЮ И ПОНИМАНИЮ ТЕКСТА В СВЕТЕ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ НЕГРАМОТНОСТИ

Е.Ю. Мягкова

Тверской институт экологии и права, Тверь

В статье проблемы функциональной неграмотности, в частности, проблемы обучения чтению и пониманию текста, рассматриваются с точки зрения системы образования и Государственного образовательного

Стандарта.

Ключевые слова: функциональная неграмотность, обучение чтению, письменная речь, образовательный Стандарт.

С постоянно возрастающей ролью компьютеров и вхождением в нашу жизнь разнообразных гаджетов изменения в функционировании языка происходят всё быстрее. Этим изменениям сопутствует (и способствует!) изменение отношения людей к языку, которым они пользуются. В частности, это проявляется в стирании границ между разными стилями общения, снижением интереса к чтению, а также снижением общего уровня грамотности.

В последние десятилетия проблемы снижения общего культурного уровня, в частности, падения интереса к чтению рассматриваются в контексте функциональной неграмотности, понимаемой как способ социальной ориентации личности, интегрирующий связь образования с многоплановой человеческой деятельностью [Вершловский 2007]. В свою очередь, функциональная неграмотность становится фактором, определяющим степень и характер участия людей в социальной, культурной, политической и экономической деятельности, а также способность к обучению на протяжении всей жизни. Поэтому приходится признать, что растущая функциональная неграмотность – государственная проблема, которую необходимо срочно решать в масштабе страны [Чудинова [http](#)]. Функциональная неграмотность проявляется, в частности, в «недостаточной сформированности речевых умений, ведущих к неправильному пониманию и искажению смысла при восприятии чужих мыслей и к нечеткой передаче собственных» [Безрукова [http](#)]. Именно этот аспект проблемы функциональной неграмотности особенно заметно проявляется в процессе преподавания языка (родного и/или иностранного).

Большинство исследователей, посвятивших свою деятельность проблемам функциональной неграмотности, связывают её возникновение с двумя аспектами социального окружения современного человека: развитием компьютерных технологий, растущим количеством разнообразных гаджетов (занимающих всё больше времени в распорядке дня своих хозяев) и организованным обучением (на всех его уровнях). Не менее важным оказывается ещё один аспект социального окружения: семья, а также изменение её роли в дихотомии «семья и школа». Результаты исследования взаимодействия первого и третьего аспектов изложены, например, в [Кружилина 2014]. О влиянии современных технических средств на когнитивные и языковые способности носителя языка написано уже много (см., например, [Joan Hwee Chong Lee [http](#); Беляева 2010; Шпитцер 2014] и др.), и это тема отдельного обсуждения.

Рассмотрим вопросы грамотности и функциональной неграмотности в связи с организованным обучением. В [Мягкова 2015] указывалось, что само понятие грамотности может трактоваться по-разному: с одной стороны, как умение читать и писать, а с другой стороны, как умение извлекать смыслы

из прочитанного (см. также [Сметанникова [http](#); Чудинова [http](#)]). Оказывается, однако, что сама проблема обучения чтению и письму значительно более серьёзна, чем кажется на первый взгляд.

Как считает Л.А. Ясюкова, руководитель лаборатории социальной психологии факультета социологии СПбГУ, «в том, что современная молодежь не читает, виноваты не компьютеры и ТВ, а программы начальной школы, которые чтению, как пониманию текстов, не учат. Если в школу приходит ребенок, не умеющий читать, то таким он школу и заканчивает, доучившись до 7-го, реже – до 9-го класса» [Ясюкова 2011: 28]. Поскольку письмо и чтение – базовые школьные навыки, без эффективного владения которыми обучение затруднено или просто невозможно, формирование этих навыков крайне важно на начальных этапах обучения. Как указывает М.М. Безруких [Безруких [http](#)], это сложнейшие интегративные навыки, объединяющие в единую структуру деятельности все высшие психические функции – внимание, восприятие, память, мышление. Она подчёркивает, что обучение тактике письма и технике чтения не имеют самостоятельной ценности, если не приводят к письменной речи, не создают потребность в ней, не дают навыки именно письменной речи. К сожалению, приходится констатировать, что современная школа не справляется с задачей обучения «полноценному беглому чтению» (при котором смысловой единицей восприятия текста становится целое предложение, и ребёнок сразу схватывает смысл целого предложения, что даёт ему возможность легко понимать любые тексты) [Ясюкова 2011]. Как указывает Л.А. Ясюкова, именно таких детей «можно обучить грамотному письму, но в начальной школе их не более 2-4 человек на класс» [там же: 26].

Как сложилась такая ситуация? Ведь Федеральный государственный Стандарт начального общего образования направлен, в частности, на обеспечение «равных возможностей получения качественного начального общего образования; <...> сохранения и развития культурного разнообразия и языкового наследия многонационального народа Российской Федерации, права на изучение родного языка, возможности получения начального общего образования на родном языке, овладения духовными ценностями и культурой многонационального народа России <...>» [ФГОС].

Посмотрим, что же государственный Стандарт определяет в плане результатов освоения основной образовательной программы по языку на этом этапе обучения. В предметной области «Филология. Русский язык. Родной язык» эти результаты должны отражать:

- 1) формирование первоначальных представлений о единстве и многообразии языкового и культурного пространства России, о языке как основе национального самосознания; 2) понимание обучающимися того, что язык представляет собой явление национальной культуры и основное средство человеческого общения, осознание значения русского языка как государственного языка Российской Федерации, языка межнационального общения; 3) сформированность позитивного отношения к правильной устной

и письменной речи как показателям общей культуры и гражданской позиции человека; 4) овладение первоначальными представлениями о нормах русского и родного литературного языка (орфоэпических, лексических, грамматических) и правилах речевого этикета; умение ориентироваться в целях, задачах, средствах и условиях общения, выбирать адекватные языковые средства для успешного решения коммуникативных задач; 4) овладение учебными действиями с языковыми единицами и умение использовать знания для решения познавательных, практических и коммуникативных задач [ФГОС].

Это объёмное описание результатов, по сути, не даёт реального представления о том, чему же ребёнок должен *научиться* в начальной школе. Ни слова здесь не говорится о необходимости научиться читать и писать (важно сформировать *позитивное отношение* к правильной речи и письму). Чтение вынесено в раздел «Литературное чтение. Литературное чтение на родном языке», который предусматривает:

1) осознание значимости чтения для личного развития; формирование представлений о мире, российской истории и культуре, первоначальных этических представлений, понятий о добре и зле, нравственности; успешности обучения по всем учебным предметам; формирование потребности в систематическом чтении; 2) понимание роли чтения, использование разных видов чтения (ознакомительное, изучающее, выборочное, поисковое); умение осознанно воспринимать и оценивать содержание и специфику различных текстов, участвовать в их обсуждении, давать и обосновывать нравственную оценку поступков героев; 3) достижение необходимого для продолжения образования уровня читательской компетентности, общего речевого развития, т.е. овладение техникой чтения вслух и про себя, элементарными приемами интерпретации, анализа и преобразования художественных, научно-популярных и учебных текстов с использованием элементарных литературоведческих понятий [ФГОС].

Примерно такие же общие рассуждения описывают результаты обучения иностранному языку и математике. Но речь идёт о начальной школе, где происходит интеллектуальное развитие ребёнка. В этом отношении кардинально важным является языковое развитие, ведь именно на этом этапе язык формируется как «функциональный орган» (термин А.А. Ухтомского), который предназначен обеспечивать нормальное функционирование организма в последующей жизни.

Интересно, что «в основе Стандарта лежит системно-деятельностный подход» [ФГОС]. При этом разъяснение того, что представляет собой этот подход, не раскрывает его сути, а включает лишь общие рассуждения относительно развития качеств личности, «отвечающих требованиям информационного общества, инновационной экономики, задачам построения демократического гражданского общества на основе толерантности» и т.п. Здесь ничего не говорится о собственно видах *деятельности*, с помощью которых эти качества личности могут быть развиты.

А ведь именно на этапе начальной школы должны формироваться самые важные навыки: чтения, письма и устного счёта, имеющие важнейшее значение для развития мышления, для «культурного развития ребёнка» [Выготский 1983]. Ориентация на показатели скорости чтения и правильность озвучивания текста не позволяет проконтролировать становление звуко-буквенных соотношений и навыка использования опор для извлечения смысла читаемого. «Из-за неумения читать блокируется развитие мыслительных процессов» [Ясюкова [http](#)]. Л.С. Выготский подчеркивал отличие собственно письменной речи от техники письма и утверждал, что «чисто механическая способность читать скорее задерживает, чем продвигает вперед культурное развитие ребенка» [Выготский 1983: 198]. Если это так, то дальнейшее образование будет сильно затруднено. «Следует честно сказать, что школа не учит работать со всеми возможными видами информации и преобразовывать один в другой. Большинство сегодняшних школьников, к примеру, не умеют “сворачивать” текст в структурную схему» [Озеркова [http](#)].

Как считает С.Г. Вершловский, «современная образовательная ситуация формирует утилитарно-потребительское отношение выпускников к школьному образованию. В результате наиболее значимым оказывается *результат* обучения (ближний и дальний) в ущерб ценностному отношению к учебному *процессу*» [Вершловский 2004: 256]. И. Озеркова указывает, что «некоторые проблемы образования стали следствием информационного бума. Одно из таких следствий, в частности, состоит в том, что современные школьники не видят разницы между информацией и знанием. Более того, создается впечатление, что эту разницу не понимают и некоторые авторы учебников и программ» [Озеркова [http](#)]. Отдельного внимания в плане заявленной в Стандарте целостности и преемственности образования заслуживает ЕГЭ, который, по мнению многих педагогов и исследователей, «разрывает» систему образования на части (см., например, [Иванов [http](#)]).

Понятно, что если мы хотим каким-то образом изменить эту ситуацию, необходимо тщательно исследовать специфику ситуации, отдельные её аспекты и возможности изменения. В качестве первостепенных задач исследования можно назвать отбор и анализ языкового материала (например, различных языковых ошибок), разработку новых или модификацию имеющихся экспериментальных методик для выявления особенностей владения навыком чтения и понимания текста в различных возрастных и социальных группах и проведение серий экспериментов, а также психолингвистическое обоснование новых методик обучения языку. Только на основании комплексного подхода возможно изменение отношения к чтению и преодоление функциональной неграмотности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Безруких М.М. Трудности обучения в начальной школе. Причины, диагностика, комплексная помощь / М.М. Безруких. – М.: Эксмо, 2009. – 464 с.

2. Беляева Н.В. Гипертекст как когнитивно-коммуникативная единица: экспериментальное исследование: Автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.02.19 / Н.В. Беляева; Тверской гос. ун-т. – Тверь [б.и.], 2010. – 18 с. – На правах рукоп.
 3. Вершловский С.Г. Портрет выпускника петербургской школы (опыт социальнопедagogического исследования) / С.Г. Вершловский // Вопросы образования. – 2004. – № 4. – С. 244-260.
 4. Вершловский С.Г. Функциональная грамотность выпускников школ / С.Г. Вершловский, М.Д. Матюшкина // Социологические исследования. – 2007. – № 5. – С. 140-144.
 5. Выготский Л.С. Собр. соч. в 6 томах. Т. 3. Проблемы развития психики / Л.С. Выготский; – М.: Педагогика, 1983. – 368 с.
 6. Иванов А.В. Как ЕГЭ убивает образование [Электронный ресурс] / А.В. Иванов. – URL: <https://www.youtube.com/watch?v=R-MtjfwOozM>
 7. Кружилина Т.В. Понимание текста детьми дошкольного возраста с учетом факторов социального окружения ребенка (экспериментальное исследование): Автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.02.19 / Т.В. Кружилина; Тверской гос. ун-т. – Тверь [б.и.], 2014. – 19 с. – На правах рукоп.
 8. Мягкова Е.Ю. Моделирование внутреннего метаязыка как средство диагностики функциональной неграмотности / Е.Ю. Мягкова // Слово и текст: психолингвистический подход: сб. науч. тр. / под общ. ред. А.А. Залевской. – Тверь: Твер. гос. ун-т, 2015. – С. 44-51.
 9. Озеркова И. Причины функциональной неграмотности [Электронный ресурс] / И. Озеркова // 1 Сентября. – 2011. – № 4. – URL: http://ps.1september.ru/view_article.php?ID=201100410
 10. Сметанникова Н.Н. Грамотность, единственное или множественное число? К вопросу о функциональной неграмотности [Электронный ресурс] / Н.Н. Сметанникова. – URL: http://www.library.ru/1/sociolog/text/article.php?a_uid=77
 11. Федеральный государственный образовательный стандарт начального среднего образования [Электронный ресурс] – URL: http://www.edu.ru/db/mo/Data/d_09/m373.html.
 12. Чудинова В.П. Проблемы развитых стран – Функциональная безграмотность (почему люди не любят читать) [Электронный ресурс] / В.П. Чудинова. – Екатеринбург, 2000. – URL: http://fevt.ru/publ/ne_umeut_chitat/12-1-0-173
 13. Шпитцер М. Антимозг: Цифровые технологии и мозг / М. Шпитцер / пер. с немецкого А.Г. Гришина. – М.: АСТ, 2014. – 288 с.
 14. Ясюкова Л.А. Педагогика неграмотности / Л.А. Ясюкова // Школьные технологии. – 2011. – № 2. – С. 25-30.
 15. Ясюкова Л.А. Разрыв между умными и глупыми нарастает [Электронный ресурс] / Л.А. Ясюкова. – URL: <http://www.rosbalt.ru/main/2013/12/04/1207437.html>
 16. Joan Hwee Chong Lee. What does txtng do 2 language? : A thesis submitted to the faculty of graduate studies [Электронный ресурс] / Joan Hwee Chong Lee. – Department of Linguistics, Calgary, Alberta, 2011. – URL: http://dspace.ucalgary.ca/bitstream/1880/48490/1/2011_Lee_MA.pdf
- ЭНЦИКЛОПЕДИЧЕСКИЕ И ЛЕКСИКОГРАФИЧЕСКИЕ ИСТОЧНИКИ
17. Безрукова В.С. Основы духовной культуры (энциклопедический словарь

педагога) [Электронный ресурс] / В.С. Безрукова. – Екатеринбург [б.и.], 2000.
– URL: <http://refdb.ru/look/2054801.html>.

TEACHING READING AND UNDERSTANDING FROM THE POINT OF VIEW OF FUNCTIONAL ILLITERACY

E.Yu. Myagkova

Tver Institute of Ecology and Law, Tver

The problems of functional illiteracy, reading and understanding problems in particular, are discussed within the context of education system and education Standards.

Key words: *functional illiteracy, teaching reading and understanding, writing skills, Education Standard.*

Об авторе:

МЯГКОВА Елена Юрьевна – доктор филологических наук, профессор кафедры гуманитарных, социальных и естественнонаучных дисциплин Тверского института экологии и права, *e-mail: elenamyagkova@mail.ru*

УДК 371.3:378.4:81'42

ПОТЕНЦИАЛ РАЗНОГО ТИПА ТЕКСТОВ В СИСТЕМЕ ОБУЧЕНИЯ ВТОРОМУ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Д.Я.Новикова

Тверской государственный университет, Тверь

В статье рассматриваются проблемы обучения чтению аутентичных художественных текстов и текстов социально-политической направленности при обучении второму иностранному языку на специальном факультете.

Ключевые слова: *второй иностранный язык, чтение оригинальных текстов, межкультурное обучение.*

В решении проблем содержания и методики преподавания второго иностранного языка (ВИЯ) на лингвистическом факультете существенным компонентом подготовки бакалавра лингвистики является качество учебных материалов. Поиски оптимальных путей обучения ВИЯ приводят к убеждению, что актуализация учебного материала, с учетом основного учебного пособия, возможна по нескольким направлениям: работа с художественными и научно-популярными, публицистическими текстами. Такое сочетание имеет наибольший обучающий потенциал в силу широкого воздействия на интеллектуальную и эмоциональную сферы обучающегося. Традиционно в методике преподавания иностранных языков текст рассматривается как еди-

ница методической организации учебного материала, как средство обучения.

Если вспомнить концепцию О.И.Москальской по проблемам текста, то можно назвать три «целостности» текста: смысловую, коммуникативную и структурную [Москальская 1981]. Данные характеристики едины для всех текстов, как едины для всех текстов и те текстообразующие категории, которые лежат в основе данных признаков. Исходя из этих характеристик текста можно сформулировать инвариантные умения чтения любого текста: 1. Умения выделять смысловое и логическое строение: тему, идею, главную мысль, концепцию писателя. 2. Умения определять коммуникативное воздействие: определять собственное отношение к изложенному, к выводам автора, распознавать его интенции. 3. Умения определять структурное единство: находить лексические, грамматические, синтаксические средства. Названные умения универсальны для обучения чтению всех типов текстов: художественных, публицистических, научно-популярных, прагматических. При этом то или иное инвариантное умение будет отличаться сложностью развития в зависимости от стиля текста.

В статье речь пойдет о работе с аутентичными текстами художественной литературы и текстами общественно-политической направленности на занятиях по немецкому языку как второму иностранному.

Процесс обучения иностранному языку представляет собой многогранный процесс, в котором лингвокультурологический аспект играет важнейшую роль, и в этом смысле тексты являются истинными хранителями культуры. Текст напрямую связан с культурой, ибо он пронизан множеством культурных кодов; именно текст хранит информацию об истории, этнографии, национальной психологии, национальном поведении, т.е. обо всем, что составляет содержание культуры. Текст – набор специфических сигналов, которые автоматически вызывают у читателя, воспитанного в традициях данной культуры, не только непосредственные ассоциации, но и большое количество косвенных [Маслова 2001:87]. Можно сказать, что во всех случаях так или иначе текст погружен в культурное пространство эпохи, культурологический тезаурус адресата, отражает особенности авторской личности, его знаний, лексикон, образ мира, конкретные цели и мотивы. Текст, таким образом, несет печать культуры определенного этапа в истории общества, культуры определенного народа с его традициями, устоями, менталитетом.

Для студентов английского отделения, изучающих немецкий язык в качестве второго ИЯ, многие произведения немецкоязычных писателей чаще всего становятся открытием. Возьмем, к примеру, произведения В.Борхерта «Die Kegelbahn» и «Das Brot». В первую очередь студентов поражает зловещий смысл метафорических названий этих новелл. Для студентов, для которых вторая мировая война кажется уже далеким прошлым, проблема «человек - война» по-новому открывается в произведениях Борхерта. Как подчеркивает Н.И.Платицына, в сфере пристального внимания Борхерта находится не сама война как историческое явление, а её воздействие на человека. Вой-

на – тяжелейшее физическое и нравственное испытание – становится для героев писателя особым «плацдармом» этической проверки. В связи с этим в малой прозе художника отчетливо выделяются два типа персонажей: 1) персонажи, не выдержавшие испытания войной и духовно надломленные; 2) персонажи, противостоящие испытаниям войны силой любви и сострадания [Платицына 2008: 8].

Проблема существования человека в условиях военного времени всегда занимала немецких писателей, но в творчестве Борхерта такие явления как одиночество, потерянности, внутренний разлад человека с окружающим миром, разрыв духовной связи между людьми, т.е. реальные жизненные ситуации того времени воссоздаются с помощью особых литературных приемов, таких как чрезвычайная эмоциональность языка, достигаемая с помощью использования широких возможностей гротеска, контраста, иронии, персонификации, парцелляции (ср.: Sie standen sich im Hemd gegenüber. Nachts. Um halb drei. In der Küche) сознательное нарушение законов грамматики (ср.: iss man; komm man; er sagte auf seinen Teller) и т.д. Потенциал языковой системы к смыслообразованию поистине неисчерпаем. Обретение способности понимать эти смыслы – одна из задач, стоящих перед студентами, читающими литературные тексты, в этом заключено главное богатство, которое открывает владение языком.

Возьмем другое произведение, которое читают студенты старших курсов по домашнему чтению: в романе Э.-М.Ремарка «Die Nacht von Lissabon» описана ночь человека, который в исповеди перед незнакомцем рассказывает свою историю первых лет Второй мировой войны в Европе: как он любил, скитался, каким преследованиям подвергся, описывается положение в странах Европы, отношения между людьми враждующих стран. Как и во всех романах Ремарка, любовь и разрушения тесно переплетаются на страницах книги. Как всегда трогательно, красиво и трагично описывает писатель перипетии судьбы любящей пары в страшные военные годы.

Материал художественного произведения больше, чем какой-либо другой материал дает студентам широкие возможности для выражения собственных мыслей, чувств, переживаний и стимулирует их к обсуждению, дискуссии, поскольку одним из наиболее эффективных способов практического овладения ИЯ, в том числе и вторым ИЯ, в условиях отсутствия естественной языковой среды, является стимулирование процесса порождения обучаемыми собственных мыслей «в связи с некоторым данным исходным материалом и на достаточной широкой языковой базе», стимулирование процесса поиска обучаемыми языковых средств и форм для формирования и адекватного выражения собственных мыслей, идей, чувств и переживаний на основе имеющихся речевых навыков, стимулирование вышеназванных действий в процессе «разговаривания» [Матрон 2002]. В процессе текстовой коммуникации, протекающей в режиме «текст – читатель», происходит активизация мира студента-читателя, который начинает проживать собствен-

ную сопричастность к текстовым событиям.

Как отмечает Н.В.Кулибина, чтение художественной книги, литературного произведения – это особый вид коммуникации художественного (эстетического) общения, это частный случай межкультурной коммуникации (межкультурная художественная коммуникация) [Кулибина 2001: 136]. В условиях межкультурной художественной коммуникации происходит так называемое текстовое взаимодействие между автором и читателем. Задача преподавателя состоит в том, чтобы содействовать этому взаимопониманию.

В связи с вышесказанным возникает проблема составления учебно-методических разработок в помощь изучающим немецкий язык как второй иностранный на разных ступенях обучения. Проблема учебных разработок по художественной литературе включает круг основных вопросов, каким образом учебно-методическое пособие организует работу над книгой; учитывает трудности иноязычного художественного текста и пути их преодоления; обучает студентов приемам самостоятельной работы; сочетает взаимообусловленные способы деятельности преподавателя и студентов; обеспечивает и развивает потребность эстетического восприятия оригинального художественного текста, несмотря на языковые преграды; раскрывает полифункциональность литературного текста в плане реализации страноведческих, литературных, эстетических, воспитательных задач; развивает индивидуальную способность для расшифровки и свободного использования заложенной в нем информации. В методической литературе цели составления методических разработок по чтению художественных текстов формулируются разнообразно: организация подготовки внеаудиторного чтения и методов контроля организации самостоятельной работы студентов; обучение интерпретации художественного текста, развитие творческого мышления, методическое руководство для преподавателя, обучение неподготовленной речи, устранение разнобоя в понимании чтения и его обучающих возможностей, систематизация и унификация учебно-методического материала и требований к аспекту «Домашнее чтение» и т.д. На самом деле, каждая разработка должна выполнять эти функции одновременно, но всегда надо помнить, что мы имеем дело с художественным текстом, обладающим рядом особенностей, свойственных только ему: суггестивность, т.е. «намек», «подсказка», активное воздействие на читателя, его интеллект; амбивалентность, т.е. «неоднозначность», которая предполагает вариативность интерпретаций произведения; эвокативность, т.е. воздействие произведения на эмоциональную сферу, на воображение [Туркова 2001].

Методические материалы разработанных нами пособий обучают «технике» работы с художественным текстом: различным стратегиям работы над лексико-грамматическим аспектом и обсуждением прочитанного: пересказ с опорой на вопросы по содержанию текста, воспроизведение текста с комментированием исторических или географических реалий, пересказ текста от имени героев; пересказ с трансформацией, т.е. преобразованием форм речи

(диалог – монолог) и т.п. При этом каждый раз от студента требуется ответ с учетом того, что воспроизведение текста – это творческий акт, и оно, в известной степени различно. Задания по содержательной интерпретации охватывают все планы текста: особенности содержания, его языкового воплощения и авторского замысла, сюжетной линии; оценка и обсуждение событий, поступков и действий героев; раскрытие идей, заложенных в тексте (в произведении); анализ языковых и стилистических средств, используемых автором; критическое осмысление и, тем самым, обогащение собственной картины мира. В целом они объединяют различные методы анализа (содержательный и формальный) и обеспечивают максимальную глубину понимания. Важным предстает социокультурный аспект содержания прочитанного, и это становится объектом специального обсуждения.

Актуальность, сиюминутность отличает тексты общественно-политической направленности, которые также находят свое достойное место в преподавании второго иностранного языка. Работа с газетными и журнальными статьями, с аутентичной информацией из Интернета позволяет эффективно формировать умения разных видов чтения материалов общественно-политической тематики. Специфика этого жанра зависит, прежде всего, от особенностей организации таких текстов, конкретного информационного материала и ряда экстралингвистических факторов. Принципиальная и объективная сложность ведения аспекта «Реферирование общественно-политических текстов» на втором иностранном языке заключается в отсутствии корреляции языкового и когнитивного опыта обучаемых студентов с лингвокультурным опытом и мироощущениями авторов статей. Неадаптированность лингвокультурного содержания газетного текста на немецком языке становится для многих студентов непреодолимой сложностью. Поэтому задача преподавателя максимально помочь студенту в работе с информацией, представленной либо в печатном, либо в электронном виде, т.е. максимально учитывать дидактические свойства и функции газетного или интернет-текста.

С появлением Интернета открылись неисчерпаемые возможности для оптимизации учебного процесса. С помощью средств ИКТ можно более эффективно решать методические задачи по организации чтения аутентичных текстов общественно-политической направленности. Речь идет об использовании аутентичных аудио- и видеозаписей, взятых, в частности со страниц сайтов «Deutsche Welle» (раздел Top Thema mit Vokabeln) или, например, молодежного журнала Vitamin.de, которые предлагают обширный дидактизированный материал для комплексной работы по аудированию и чтению информационных материалов на немецком языке. Параллельное использование аудио-, видео- и печатного вариантов одного и того же текста, несомненно, интереснее для студента, мотивирует его к последующей работе. С целью оказания методической помощи студенту при организации самостоятельной работы преподавателями разработаны учебно-методические посо-

бия, которые содержат задания для предтекстового, текстового и послетекстового этапов. На базе прочитанных и прослушанных текстов и заданий предлагается обрабатывать особенности таких композиционно-речевых форм, как доказательство, рассуждение, толкование, аргументация, что дает возможность обобщать информацию в более сложных формах речевой деятельности, каковыми являются устное выступление или письменный реферат. Подводя итог сказанному, можно утверждать, что текст является источником информации, а работа с текстом, обладающим информативной, лингвокультурологической и художественной ценностью для обучаемых на занятиях по немецкому языку как второму иностранному способствует повышению не только коммуникативной, но и в целом общекультурных компетенций.

ЛИТЕРАТУРА

1. Кулибина Н.В. Художественный текст в лингводидактическом осмыслении: дис. ... д-ра пед.наук: 13.00.02 / Н.В.Кулибина; Гос. институт русского языка им. А.С.Пушкина. – М. [б.и.], 2001. – 328 с. – На правах рукописи.
2. Маслова В.А. Лингвокультурология: учебное пособие для студентов высших учеб. заведений / В.А. Маслова. - М.: Академия, 2001. – 208с.
3. Матрон, Е.Д. Художественное произведение на уроках иностранного языка / Е.Д. Матрон. – М.: Флинта-Наука. – 2002. – 198с.
4. Москальская О.И. Грамматика текста / О.И. Москальская – М.: Высшая школа, 1981. – 184с.
5. Платицына Н.И. Человек и война в малой прозе Вольфганга Борхерта: автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.01.03 / Н.И. Платицына; Воронеж.гос.ун-т. – Воронеж [б.и.], 2008. – 23с. – На правах рукописи.
6. Туркова Е.С. К вопросу о критериях художественности // Вестник МГУ. Сер. 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация / Е.С.Туркова, С.В.Тюленев. – 2001. - № 1. – С. 79-84.

THE POTENTIAL OF DIFFERENT TEXTS IN THE SYSTEM OF A SECOND FOREIGN LANGUAGE TEACHING

D.Ya. Novikova

Tver State University, Tver

The article considers the questions of original literary and socially-political texts role while studying German as the second language

Key words: *second foreign language acquisition, original texts reading, intercultural teaching.*

Об авторе:

НОВИКОВА Дина Яковлевна – кандидат филологических наук, доцент кафедры теории языка и перевода Тверского государственного университета, *e-mail:* novdin@mail.ru

НЕОБХОДИМОСТЬ ДИФФЕРЕНЦИРОВАННОГО ПОДХОДА ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

И.В.Панченко

Тверской государственный университет, Тверь

Статья посвящена дифференцированному подходу и его реализации в процессе обучения иностранным языкам на примере онлайн-проекта

Ключевые слова: обучение иностранным языкам, немецкий язык, дифференцированный подход, внешняя дифференциация, онлайн-проект.

В последнее время проблема реализации дифференцированного подхода в обучении иностранным языкам стоит особенно остро. Дифференцированное обучение – это «дидактический принцип, согласно которому для повышения эффективности создается комплекс дидактических условий, учитывающий типологические особенности учащихся (их интересы, творческие способности, обученность, обучаемость, работоспособность и т.д.), в соответствии с которыми отбираются и дифференцируются цели, содержание образования, формы и методы обучения» ([цит. по: [Астафурова 2015: 29])). В педагогической науке разделяют два вида дифференциации, внешнюю и внутреннюю. Внутренняя дифференциация – это «организация учебного процесса, при которой индивидуальные особенности учитываются в условиях организации учебной деятельности на уроке» [Калинкин [http](http://)]. При внешней дифференциации учащихся разделяют в группы по определенным признакам. Классическим примером такого вида обучения будет деление на «сильных» и «слабых» студентов. Но на наш взгляд, деление на группы должно быть условным, они не должны быть постоянными, их состав может меняться в зависимости от рода и вида заданий. Например, кто-то делает успехи в говорении, но сталкивается со сложностями в аудировании. Также в одной группе можно объединять сильных и слабых, в таком случае сильные будут оказывать поддержку студентам, испытывающим трудности. В данной статье рассматриваются примеры внешней дифференциации обучения.

Данный вид обучения актуален в настоящее время, так как каждый преподаватель сталкивается с проблемой существенной разницы в уровнях владения студентами иностранными языками. Причин этому много: часть абитуриентов поступает на бюджетные места с высокими баллами по ЕГЭ, уровень же владения языком ребят, поступивших на коммерческой основе, не всегда, но зачастую ниже. С каждым годом число студентов, поступающих на факультет с немецким или французским языком, становится все меньше, вследствие этого в группах с этими языками большую часть составляют студенты, начинающие изучать немецкий и французский с нуля, а уже владеющие этими языками студенты остаются в меньшинстве. Что касается

второго иностранного языка, то тут объективно две причины, во многих школах сейчас изучается два иностранных языка, и студенты, пусть и не на высоком уровне, но все же обладают определенным багажом знаний в этой области, другие начнут изучать второй язык только в стенах университета. В итоге, преподаватель сталкивается с необходимостью учитывать эти различия при организации учебного процесса. Объективно преподавателю при работе с подобной аудиторией приходится ориентироваться на некоторый усредненный уровень знаний и умений студентов. Такой подход не позволяет полностью раскрыть потенциал "сильных" студентов, в то же время не решается вопрос с отставанием "слабых".

Здесь очень важно выполнение двух задач. Первое, предоставить сильным студентам возможность развиваться дальше. Если не предоставить им такую возможность, у них резко снижается внутренняя мотивация, и они могут «выпасть» из процесса обучения. С другой стороны, надо помочь слабым студентам, за максимально короткий срок повысить уровень владения языком. Нельзя допустить, чтобы они на протяжении всего учебного процесса чувствовали себя отстающими. Трудности, возникающие на начальном этапе обучения, создают препятствия для нормального развития, так как, не овладев базовым уровнем, студенты не справляются с возрастающим объемом знаний на последующих этапах. Для организации процесса обучения с такими студентами необходимо постоянно производить отбор материалов, творчески подходить к формам представления учебного материала. Важно найти пути, реально учитывающие их возможности, отвечающие особенностям их развития и были бы для них доступны, а самое главное интересны.

Одним из способов решения вышеперечисленных задач на уроках иностранного языка может стать использование информационно-коммуникационных технологий. Они способствуют повышению мотивации (творческий подход, новизна, самостоятельность и компетентность в решении поставленных задач, личностный рост, положительный эмоциональный фактор), развитию речевой компетенции, формированию навыка самостоятельного изучения иностранного языка. Компьютерные обучающие программы стимулируют развитие различных видов речевой деятельности, осознанию языковых явлений, созданию коммуникативных ситуаций, автоматизации языковых и речевых навыков [Порожняк 2014:560].

Одной из форм работы на уроке с использованием информационно-коммуникационных технологий являются онлайн-проекты. В настоящее время можно найти огромное количество ресурсов для изучения иностранного языка. Рассмотрим один из них. Это онлайн-проект для изучающих немецкий язык, разработанный совместно Институтом имени Гете (Goethe-Institut) и общественно-правовой медиакомпанией Deutsche Welle.

«Ticket nach Berlin» представляет собой комплекс учебных материалов, упражнений и заданий. В основе лежат 18 фильмов, объединенных одной темой. Две команды отправляются в путешествие, начинающееся с самой

северной и самой южной точки Германии и заканчивающееся в самом сердце Германии, в Берлине. Сильной стороной этих видеоуроков, по многочисленным отзывам студентов, является то, что его участниками стали студенты, также изучающие немецкий как иностранный. Таким образом, наши студенты рассматривают их как свою проекцию, они могут легко представить себя на их месте, оценить выполнение заданий и т.п. При этом участники игры не только совершенствуют свои языковые навыки, но и встречают интересных людей, знакомятся с новыми местами. Основной темой фильмов являются разные социокультурные реалии страны, зачастую не самые известные, что делает проект уникальным. Например, модные виды спорта, еще не получившие широкого распространения в России, нелегальные акции по озеленению города Guerilla-Gardening, альтернативные способы передвижения по городу, нестандартные формы совместного проживания Mehrgenerationenwohnhaus и Wohngemeinschaft, особенности национальной кухни, Slam-Poetry, Töpfermarkt и так далее. Ведь необходимо не только знакомить учащихся со страноведческой тематикой, но и искать способы включения их в активный диалог культур, чтобы они могли познавать особенности функционирования языка в новой для них культуре.

Каждая серия длится 5-8 минут. Уровень сложности фильмов и заданий к нему повышается постепенно, от серии к серии. Существенно облегчает труд преподавателя и позволяет направить больше сил на реализацию именно дифференцированного подхода в обучении наличие целого комплекса дополнительного (вспомогательного) материала.

Для каждой серии составлен список слов, облегчающий понимание фильма. Сильные студенты при первом просмотре могут не использовать его, со слабыми студентами предварительное обсуждение каждого слова является обязательным. Так как слова в списке объясняются с помощью немецких дефиниций, преподавателю или студенту-куратору необходимо проверять, правильно ли они поняли значение.

Во время просмотра фильма каждый работает в своем режиме, кому-то будет достаточно один раз просмотреть фильм, кому-то несколько. Мультимедийные возможности позволяют прослушивать иностранную речь, адаптируя ее в соответствии со уровнем восприятия, а использование пауз и возможности многократного повтора позволяет разбивать фразы на отдельные слова. Если у некоторых студентов навык аудирования отсутствует, можно предложить им следующую форму работы. В материалах к каждой серии есть скрипты, если после нескольких просмотров у студентов остается много вопросов, они могут открыть текст, включить фонограмму фильма и разобрать все сложные места, параллельно сопоставить произношение и написание незнакомых слов. Таким образом у обучающихся сохраняется положительная мотивация, студент знает, что, если у него что-то не получается, у него есть возможность устранить эти затруднения, и в дальнейшем принимать активное участие в работе.

После того как студенты посмотрели фильм, они выполняют интерактивные упражнения. Упражнения самого разного порядка, например, сопоставить фотографию и подходящее предложение или слово, расположить в правильном порядке пункты плана серии, ответить на вопросы, выбрать правильную грамматическую конструкцию, заполнить пробелы в тексте, закончить предложения. Они направлены на закрепление новой лексики, проверку того, правильно ли было понято содержание фильма, также они являются очень хорошей подготовкой для последующего пересказа содержания фильма и обсуждения темы. Если задание в упражнении адресовано к конкретному отрывку из фильма, то обязательно точно указывается эпизод, к которому можно вернуться, чтобы правильно ответить на вопрос или найти свою ошибку. Каждый студент выполняет упражнения в автономном режиме в комфортном ему темпе, что особенно важно для слабых студентов. После выполнения задания программа проверяет его и показывает ошибки, если они есть. Если необходимо, студент может выполнить его еще раз.

Каждая серия проекта посвящена определенной теме, например, транспортная проблема в немецких мегаполисах, популярность картофеля в национальной кухне, глобализация, демографическая проблема, старение населения, экология и т.п. На данном этапе можно дифференцировать работу следующим образом: сильные студенты, быстрее выполнившие все упражнения, самостоятельно ищут дополнительную информацию на языке по этой теме в интернете, остальные работают с текстом, предлагаемым онлайн-проектом. Далее следует совместное обсуждение, в котором все студенты принимают активное участие. Подобная проектная работа помогает организовать на уроке индивидуальную, парную и групповую формы работы, сделать занятия более наглядными, обеспечить моментальную обратную связь, повысить интенсивность учебного процесса, активизировать познавательную активность, развивать навык самостоятельной работы с учебным материалом.

Для письменного домашнего задания можно давать не обычный пересказ фильма, который так нелюбим нашими студентами, а описать впечатления одного из героев серии, учитывая его особенности характера, темперамента и менталитета. Слабые студенты могут при этом использовать как образец материалы дневников и видеоотчетов героев, также входящих в комплекс заданий этого проекта.

Так же для работы на уроке можно использовать рабочие листы к каждой серии. Многие задания в них схожи с заданиями в интерактивных упражнениях. С ними слабые студенты могут работать очень активно, так как они в самостоятельной работе уже подготовились к данному виду деятельности.

Заключительным этапом работы над серией является творческий проект. На мой взгляд, это один из самых важных этапов работы, ведь творческая работа – это и процесс, и продукт учебной деятельности, это и личност-

ное качество, и среда, создающая условия для самореализации. Это также способность построения своего образа мира, своего мироощущения в слове, изображении, действии посредством немецкого, а не родного языка. Развитие творческих способностей многократно увеличивает эффективность урока, позволяет отойти от обычных, рутинных заданий, создает условия для раскрытия личности студентов, развивает их в интеллектуальном плане. Творческий проект может быть индивидуальным, рассчитанным на самостоятельную работу, или совместным, в котором участвует вся группа или несколько мини-групп. Тут для преподавателя важно определить, справятся ли с индивидуальным заданием слабые студенты или будет правильной объединить сильных и слабых в небольшие группы и грамотно распределить между ними обязанности. Творческие задания могут быть самыми различными, например, в серии, посвященной городу Мюнстеру, рассказывается о таком направлении в поэзии, как poetry – slam. В качестве творческого проекта мною на занятиях было предложено, используя клеше и слова-подсказки, написать собственное подобное произведение. Дифференцированный подход в данном виде работы реализуется в предложении попробовать студентам свои силы и не ограничиваться только заданными рамками, а создать полностью самостоятельное произведение. Интересным для меня итогом данного вида работы оказался тот факт, что отойти от шаблонного мышления сложнее всего было именно сильным студентам, и самые удачные работы оказались у студентов, отстающих в языковом плане. В серии про город Оффенбах герои разыгрывают сказку «Красная шапочка». Результатом стала собственная инсценировка сказки. Любая инсценировка способствует формированию коммуникативной компетенции, а также является совместной деятельностью. Подобное сотрудничество помогает раскрыться даже самым слабым студентам, так как обладает большими мотивационно-побудительными возможностями. Итогом работы над серией про Бремен был совместный проект студентов с помощью программы Mindmap. Им необходимо было дать ответ на вопрос: «В каком случае нелегальные акции имеют смысл и право на существование?» В формате программы необходимо было выразить ответ в виде краткого тезиса, который потом раскрывался во время совместной дискуссии. Ребята учились объяснять и отстаивать свою точку зрения перед публикой. В серии про деревушку Гreetzиль рассказывалось о чайной церемонии, очень популярной в Восточной Фрисландии. Нашим творческим проектом стало описание на немецком языке русской чайной церемонии, в которой каждый студент подготовил отдельный аспект. Сами студенты вспоминают наш самый первый проект в рамках Ticket nach Berlin. Перед началом работы над фильмом мы знакомились с кандидатами – участниками проекта, смотрели их портфолио, писывали внешность, характер, сильные стороны и т.п. Студентам было предложено сделать подобную видео-презентацию о себе. Потом студенты говорили, что это, на первый взгляд, простое задание потребовало у них много уси-

лий, потому что они впервые слышали со стороны, как они говорят по-немецки, и им пришлось переписывать несколько простых предложений много раз, так как результата их не устраивал. На мой взгляд, очень эффективный вид работы над языком, особенно для слабых студентов, ведь они мотивированы добиться хороших результатов, показать работу не хуже, чем у других ребят.

Такая форма работы на уроке, как интернет-проект способствует эффективному обучению, позволяет сделать содержание курса нестандартным и интересным для студентов с разным уровнем подготовки, переносит акцент с обычных видов упражнений на активную мыслительную деятельность обучающихся, способствует развитию их креативных способностей и формированию положительной мотивации в обучении. Первостепенная задача преподавателя – это поддержание интереса и мотивации, с которыми студенты пришли в вуз, к изучению иностранного языка. Дифференцированный подход позволяет каждому видеть свой рост, движение вперед. Но осуществление данного подхода требует от преподавателя больших усилий при подготовке, знаний по своему предмету и смежным областям и большого педагогического мастерства.

ЛИТЕРАТУРА

1. Астафурова В.Ю. Дидактический подход в обучении иностранному (английскому) языку / В.Ю. Астафурова // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. – 2015. – №10-3. – С.28-31.
2. Калинин С.М. Дифференцированный подход в обучении иностранным языкам [Электронный ресурс] / С.М. Калинин // URL: <http://nsportal.ru/shkola/inostrannye-yazyki/library/2012/11/05/differentsirovannyi-podkhod-v-obuchanii-inostrannym>
3. Порожняк Н.Ф. Информационно-коммуникационные технологии в процессе обучения английскому языку в неязыковых вузах / Н.Ф. Порожняк // Молодой ученый. – 2014. – № 9. – С. 559-561.

NECESSITY FOR A DIFFERENTIATED APPROACH IN TEACHING FOREIGN LANGUAGES AND ITS IMPLEMENTATION

I.V. Panchenko

Tver State University, Tver

The article is devoted to the differentiated approach and its realization in the process of learning foreign languages by the example of on-line project.

Key words: *learning a foreign language, German, differentiated approach, external differentiation, on-line project.*

Об авторе:

ПАНЧЕНКО Ирина Вадимовна – старший преподаватель кафедры немецкого языка Тверского государственного университета, *e-mail:* panchenko.ira@list.ru

УДК 81'25

**ТВЕРСКАЯ ЛИНГВИСТИКА И ТЕОРИЯ ПЕРЕВОДА:
НЕКОТОРЫЕ ТОЧКИ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ**

А. В. Бородина

Тверской государственный университет, Тверь

В статье предпринята попытка обсудить и осмыслить влияние идей тверских лингвистов на развитие теории перевода в России на примере анализа ссылок и цитат, которые рассматриваются через призму методологии интертекстуальности и критического анализа дискурса на основе предложенной автором типологии.

Ключевые слова: *тверские лингвисты, теория перевода, типология ссылок, интертекстуальность, критический анализ дискурса.*

Рецепция и взаимодействие идей, концепций и понятий в научном дискурсе могут принимать разные формы, одной из которых являются цитаты и ссылки. Цель настоящей статьи состоит в изучении нескольких «точек взаимодействия» идей тверских лингвистов и произведений в трудах других российских переводоведов. В частности, речь идет о ссылках на труды А.А. Залевской в учебнике Т.А. Казаковой «Художественный перевод. Теория и практика» [Казакова 2006: 66] и С.Н. Сыроваткина в книге А.Д. Швейцера «Теория перевода: Статус, проблемы, аспекты» [Швейцер 2012: 21].

Ссылки и цитаты могут изучаться с разных точек зрения. В логике данной статьи представляется целесообразным рассмотреть их через призму концепции интертекстуальности и критического анализа дискурса – соответственно, как отношения между «текстом-цитантом и текстом-цитатором» [Миловидов 2003: 144] и потенциальный инструментальный конструирования дискурса [van Dijk 2003]. Как пишет В.А. Миловидов, «практика “интертекстуального анализа”, состоящая в отслеживании аллюзивного и реминисцентного материала, стала общим местом в литературоведческих исследованиях, а поиски в текстах одного автора случаев цитирования (прямых или скрытых, осознанных или бессознательных) текстов другого автора стала обычным материалом работ, посвященных реализации данной практики» [Миловидов 2003: 140]. В связи с этим цитирование можно отнести к средствам формирования нового текста / текстопорождения, но при этом следует учитывать, что заимствованный текст-цитант встраивается в корпус нового текста-цитатора не в своей «авторской данности», но будучи осмысленным автором-создателем текста-цитатора как некий новый текст / новый дискурс [Миловидов 2003: 143], причем осмысливание это в основе своей интенционально и зависит от целей автора текста-цитатора. В.Е. Чернявская включает изучение цитат в так называемую «узкую концепцию интертекстуальности», которая «часто <...> “бойкотируется” учеными как не содержащая новой исследовательской точки зрения», ибо цитаты в рамках этой концепции – не более чем «включение в чужой текст» [Чернявская 2016: 82-83]. В то же

время французские лингвисты, в частности, Ж. Женнет, относят цитаты к интертекстуальности как первому из пяти типов интертекстуальных отношений, а именно – «непосредственному сосуществованию двух или более текстов в одном» [Чернявская 2016: 91]. Однако в целом в настоящее время концепция интертекстуальности используется преимущественно для анализа художественных, а не научных текстов – во многом в силу того, что «не всякий обильно оснащенный цитированием текст есть “узелок” интертекста. Таковым станет только тот текст, где <...> авторская интенция реализует себя исключительно в сталкивании и “нейтрализации” различных и разнородных дискурсов, <...> отказываясь от экспликации собственного слова и собственного “голоса”» [Миловидов 2003: 146].

В отличие от художественных произведений, авторы научных текстов в целом не склонны отказываться от «экспликации собственного слова и голоса» и «авторского начала». Напротив, они открыто предлагают и обосновывают «свою собственную трактовку» стоящих перед ними проблем и стараются наметить пути их решения [Швейцер 2012: 5], опираясь при этом на соответствующие ссылки и цитаты для развития своей научной аргументации, внутренней логики и диалогичности текста. В категориях критического анализа дискурса ученые сами (думают, что) контролируют свой научный дискурс, в том числе, посредством определения места и времени публикации своих трудов, выбора жанра, тематики и цитируемых авторов [van Dijk 2003]. В этой связи представляется уместным привести типологию ссылок, основания для которой можно найти в работах известных психолингвистов А.А. Залевской [Залевская 2005] и Р.М. Фрумкиной [Фрумкина 2002]:

- 1) *Авторитарные ссылки (и анти-ссылки)* – ссылки, которые нельзя (не) упомянуть;
- 2) *Ритуальные ссылки* – ссылки, которые нужно упомянуть;
- 3) *Модные ссылки* – ссылки, которые надо бы упомянуть;
- 4) *Произвольные ссылки* – актуальные ссылки-помощники, выбор которых обусловлен свободной волей автора нового текста.

Авторитарные ссылки предполагают цитирование в научных работах тех деятелей, которые могут вообще не иметь отношения к науке либо заниматься её профанацией, но необходимость их цитирования диктуется политическим дискурсом. В этом смысле такие ссылки являются средством политической легитимизации нового текста. В той же логике можно говорить об анти-ссылках – ссылках на тех ученых, которые находятся под политическим запретом, и которых автор хотел(а) бы процитировать, но не может опять-таки в целях политической легитимизации своих трудов. В этой связи представляется уместным процитировать А.А. Залевскую, которая убеждена в том, «как много мы теряем, если слепо принимаем навешенные официальной наукой ярлыки (в свое время это в равной мере относилось как к зарубежным, так и к отечественным ученым; вспомним хотя бы обвинения в адрес А.А. Потебни по поводу “психологизма в языкознании”...) Так, и Дж.

Диз, и Ч. Осгуд были издавна “заклеймены” как бихевиористы чистой воды со всеми вытекающими отсюда следствиями и последствиями для тех, кто обращается к их работам» [Залевская 2005: 18].

Ритуальные ссылки как разновидность авторитарных подразумевают цитирование выдающихся ученых в предметной области соответствующей науки с целью академической легитимизации нового текста посредством соблюдения академического дискурсивного этикета. Как правило, такие ученые, зачастую вопреки их воле, становятся «культовыми фигурами», хотя и противясь «попыткам превратить себя в бронзу», а их сочинения сакрализуются, что в конце концов приводит к избыточному цитированию, а позднее и чисто авторитарным и ритуальным ссылкам [Фрумкина 2002: 204-205]. Подобная сакрализация / ритуализация прослеживается по соответствующим устоявшимся дискурсивным формулам: «нередко в научном тексте читаем: “Как написано у К...” или “Еще Х показал, что...”». Опытному глазу видно, что сам автор ни К., ни Х. не читал, так что ссылки эти – не более чем ритуал» [Фрумкина 2002: 367]. Подобную ритуализацию Р.М. Фрумкина испытала на себе: «Авторитет – вещь приятная, пока его используют по назначению. В ранний период моей жизни в науке <...> ссылки на мои работы были многочисленны. Поначалу это мне весьма льстило. Постепенно я все чаще стала обнаруживать, что после слов “Как показано у Фрумкиной” следует какая-то несусветная чушь. Вначале это можно было отнести за счет эффекта “испорченного телефона”: сам автор меня не читал, а кто-то другой – читал, но не вполне понял и пересказал на свой манер. Довольно быстро эти ссылки превратились в формальность: если уж пишешь на данную тему, то соблюдай приличия» [там же].

В этом же духе рассуждает и А.А. Залевская, упоминая работы, «безоговорочно опирающиеся на хорошо устоявшиеся, надежные и проверенные на прочность постулаты, на которые обычно принято ссылаться и которые, более того, просто неприлично не использовать» [Залевская 2005: 482].

Модные ссылки связаны с феноменом научной моды на ту или иную проблематику либо отдельных ученых [Фрумкина 2002: 170]. Ссылки данного типа также близки к ритуальным, ибо они упоминаются с целью не столько развития науки, сколько легитимизации актуальности и новизны своего текста – «чтобы хотя бы таким путем приобщиться к свежим течениям в науке», пытаясь показать, что «ничто новое исследователю не чуждо» [Залевская 2005: 482]. Характерно и во многом опасно для науки то, что авторитарные, ритуальные и модные ссылки зачастую являются «ссылками-пустышками», ибо многие «“принципиальные” критики попросту переписывают оценки, которые содержатся в “классических” отечественных работах прежних лет, или пересказывают выученные когда-то характеристики, не беря на себя труд прочесть оригинальные труды и хорошо подумать над тем, о чем в них пишется» [Залевская 2005: 18]. При этом даже модные ссылки не гарантируют понимание и /ли хотя бы прочтение цитируемого автора, порой

даже искажая название соответствующих научных работ [там же: 482]. Тем не менее, такие ссылки по-прежнему часто являются неизбежными атрибутами нового научного текста. В этом случае не столько сам ученый – автор контролирует свой научный дискурс, сколько дискурс контролирует автора.

Тем самым, особую ценность и подлинно научную значимость приобретают ссылки произвольные, когда автор нового текста сам контролирует дискурс и волен / вправе выбирать тех ученых и те научные концепции, которые ему близки, интересны и необходимы для построения собственного текста. Именно с такими учеными автор и его текст вступают в диалог и научные дискуссии. Проведенный анализ позволяет отнести цитаты и ссылки на работы тверских лингвистов непосредственно к этой группе. Так, Т.А.Казакова, председатель ученого совета Санкт-Петербургского регионального отделения Союза переводчиков России, ссылается в своей работе на труд А.А. Залевской «Текст и его понимание», приводя из него следующую открытую цитату: *«Структурная “самоорганизация” текста обуславливается комплексом факторов, она направляется закономерностями семиозиса и особенностями того или иного языка, спецификой физиологических и психических процессов человека (его “тела” и “души”), взаимодействием языковых и энциклопедических знаний, принятыми в культуре способами “видения” мира, системами норм и оценок, в том числе, относящихся к построению и оформлению текста»* [Залевская 2001: 26]. При этом Т.А. Казакова не ограничивается одним лишь цитированием А.А. Залевской, снабжая приведенный текст и концепцию его автора своим оценочным комментарием: «современный интегративный подход к представлению о природе текста наиболее лаконично выражен в интереснейшей работе А.А. Залевской, которая обращается к понятию “синергетика”, то есть, взаимодействие энергий, и рассматривает текст как сложнейший, обусловленный требованиями языка, культуры и личного опыта “диалоговый” комплекс» [Казакова 2006: 66]. Более того, Т.А.Казакова использует рецептированную ею «синергетическую модель» А.А. Залевской для дальнейшего развития своей научной аргументации и построения собственного текста: «наблюдения над практикой учебного перевода показывают, что студенты-филологи, например, при переводе технических или вообще узко специальных текстов, как правило, не вникают в “смысл” текста, то есть, не вступают с ним в диалог, сводя акт перевода к простой подстановке терминов и синтаксических структур, то есть, “мертвых значков”, без обращения к содержанию. Тем не менее, специалисты в данной узкой области, получая текст такого перевода, понимают переводной текст, то есть воспринимают его в содержательном диалоге» [Казакова 2006: 67]. В отличие от Т.А. Казаковой, преимущественно письменного переводчика и вследствие этого рассматривающей проблемы перевода, главным образом, в свете лингвистики текста, А.Д. Швейцер, в первую очередь, был устным переводчиком-синхронистом, ориентированным на перевод как на коммуникативный процесс, его социолингвистиче-

ские, психолингвистические и прагматические аспекты [Швейцер 2012: 3]. Думается, именно поэтому он в своей книге о переводе опирался на труд тверского (калининского) лингвиста и переводоведа С.Н. Сыроваткина, используя прием косвенного цитирования: «выявление психологической основы перевода является необходимой предпосылкой для познания его сущности. В этом отношении прав С.Н. Сыроваткин, считающий, что в самой своей сокровенной части перевод – это психологический процесс. Психологическую природу имеют три его стадии (понимание исходного текста, «отмысливание» от форм исходного языка и выбор форм языка перевода) [Сыроваткин 1978: 18].

Таким образом, даже в небольшом формате ссылок и цитат труды и идеи тверских лингвистов оказывают непосредственное влияние на развитие теории перевода, будучи не столько авторитарными, ритуальными или модными, сколько подлинно научными и профессиональными «со-участниками» построения нового текста.

ЛИТЕРАТУРА

1. Залевская А.А. Психолингвистические исследования. Слово. Текст: Избранные труды / А.А. Залевская. – М.: Гнозис, 2005. – 543 с.
2. Залевская А.А. Текст и его понимание / А.А. Залевская. – Тверь: Твер. гос. ун-т, 2001. – 177 с.
3. Казакова Т.А. Художественный перевод. Теория и практика: Учебник / Т.А. Казакова. – СПб.: ООО «ИнГязиздат», 2006. – 544 с.
4. Миловидов В.А. Введение в семиологию / В.А. Миловидов. – Тверь: Твер. гос. ун-т, 2003. – 176 с.
5. Сыроваткин, С.Н. Теория перевода в аспекте функциональной лингвосомиотики / С.Н. Сыроваткин. – Калинин: Изд-во Калининского ун-та, 1978. – 85 с.
6. Швейцер А.Д. Теория перевода: Статус, проблемы, аспекты / А.Д. Швейцер. – Отв. ред. В.Н. Ярцева. Изд. 3-е. – М.: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2012. – 216 с.
7. Фрумкина Р.М. Внутри истории: Эссе, статьи, мемуарные очерки / Р.М. Фрумкина. – М.: Новое литературное обозрение, 2002. – 480 с.
8. Чернявская В.Е. Лингвистика текста. Лингвистика дискурса: учеб. пособие / В.Е. Чернявская. – 4-е изд., стер. – М.: ФЛИНТА: Наука, 2016. – 208 с.
9. Van Dijk T. A. Critical discourse analysis / T. A. van Dijk // D. Tannen, D. Schiffrin & H. E. Hamilton (Eds). The Handbook of Discourse Analysis. – Wiley-Blackwell, 2003. – P. 352-371.

TVER LINGUISTICS AND THEORY OF TRANSLATION: SOME TOUCHPOINTS

A.V. Borodina

Tver State University, Tver

The paper attempts to discuss and reflect on the impact of Tver linguists' ideas on translation theory development in Russia in terms of references and citations analysis through the lens of intertextuality and CDA methodology. The research is based on the original typology of references developed by the author.

Key words: *Tver linguists, theory of translation, typology of references, intertextuality, critical discourse analysis.*

Об авторе:

БОРОДИНА Анна Владимировна – магистрант факультета иностранных языков и межкультурной коммуникации Тверского государственного университета, старший преподаватель кафедры менеджмента Института экономики и управления Тверского государственного университета, *e-mail*: juristka80@mail.ru

УДК 81'25

ПЕРЕВОДНАЯ ЛИТЕРАТУРА КАК ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ КУЛЬТУР

Н.Л. Галеева

Мельбурн

В статье обсуждается роль переводных текстов в текстовой решетке принимающей культуры, при этом существенно, что состав текстов любой культуры всегда представляет собой сложную комбинацию «своих» и «чужих». Каждая культура формирует уникальную текстовую решетку; переводные тексты видоизменяются в ней в соответствии с представлениями и ценностями каждой данной культуры.

Ключевые слова: перевод, исходная культура, принимающая культура, текст, текстовая решетка, текстовая полисистема, рефракция.

The biggest part of each national literature in a certain language, whether “big” or “small”, is translated literature, which is essentially nothing else than a corpora of translations from different languages. Every literature is comprised of the original texts and the texts translated from different languages. The choice of texts translated from different languages is fully determined by the culture’s preferences, and it influences the target culture in different ways contributing new values, ideas, plots, genres, cultural forms etc. So the way the culture is “influenced” depends on the texts it takes in through translation. Why a culture translates from a certain language more than from some other language is determined by a number of cultural circumstances.

I start with the key assumptions proposed by A. Lefevere and S. Bassnett: primarily, *with the idea of the textual grid* of a culture [Bassnett 1998]. *Textual grid* is a methodological and metaphorical construct that enables comparisons of cultures based on their textual corpora and meanings. Comparative study of the textual grids can reveal a lot about a culture’s mentality and its mental space. Textual grid is a very important and somewhat overlooked concept in A. Lefevere’s heritage that can describe and explain a lot in a comparative study of literatures.

Textual grid is a corpora of texts functioning within a certain culture and comprised of the culture's own texts and texts translated from other languages.

Translated literature occupies a special place within every culture's textual grid, forming a unique polysystem within each culture: "To say that translated literature maintains a central position in the literary polysystem means that it participates actively in shaping the center of polysystem [Even-Zohar 2004 (1978) : 200] , which renders influence on the target-culture textual grid. A project of comparative studies into textual grids of certain cultures and their translation polysystems could contribute to understanding the mentality, identity and essential features of the culture/cultures involved. The following important aspects could be of interest: a textual grid of a certain culture is studied as it is with a corpora of the original texts and texts translated from different languages. It helps to establish the relative quantity of the original and translated texts and to understand the role translation in all its forms plays in this very culture. It also may contribute to understanding the translational preferences of the culture, that is what texts and from what languages are mostly translated into the language of this culture. It shows what other cultures are influential for the culture under study.

Here I give a quite rough methodological scheme of a comparative textual grid of the English and Russian cultures. It's nothing but a methodological construct, each position of which needs further study and determining its exact place, but it is demonstrative of the methodological prospects and proposes a number of problematic implications and further discussions.

ENGLISH CULTURE				AXIS	RUSSIAN CULTURE			
→↓			Bible		Bible			
			Classical texts		Classical texts			
			Shakespeare		Pushkin			Shelly
			Wordsworth		Lermontov Gogol'	Nekrasov	Byron	
			Blake		Dostoyevsky	Koltzov	Austin	Blake
Pushkin			Byron Joyce Eliot		Chekhov	Dickens		
Ler-		Tols-	Shelly		Tolstoy			

mon- tov, Go- gol'		toy	Austin				
			Dickens	Boulga- kov	Nabokov Joyce		Words- worth
Boul- gakov	Nabo- kov		Chek- hov	Shakes- peare			Eliot
Nekra sov		Burns	Dos- toevsky	Burns			

The proposed scheme of the comparative textual grid of the English (in the broad sense of texts *in English* – translations included) and Russian (in the same sense) cultures for the sake of convenience gives the relative places only of classical texts and English and Russian authors, not texts (with the exception of the *Bible*).

I assume that the texts that are closer to the axis occupy a more important place in a respective textual grid rendering greater influence on its formation and functioning. There are certain texts that were obtained by all European literatures through translation. They are common for the European cultural heritage and they are reflected to a bigger or smaller degree in many later texts of any culture. They occupy relatively same place in the respective textual grids of different cultures. They are primarily the *Bible*, which is regarded here not so much as a sacred text, but as a cultural phenomenon; texts that are known as classical heritage of Antiquity, certain texts that for certain reasons come to mean the same in different cultures due to translation and sometimes in spite of translation.

It ought to be mentioned that even texts that form a common European heritage due to some social, ideological and cultural reasons come to occupy different places within the respective cultures. The Bible in the Russian (Soviet) culture was totally forbidden after the 1917 revolution, since its place and its influence on the culture has undergone changes. Many of its important implications and images for a long time have passed unrecognized and up till now its influence has not been restored to its full value.

Translated literature is a powerful source of cultural enrichment and at an early stage a very quick and economic way to create a culture. Thus in the early 19th century Russia found itself a huge country, but entirely without literature or up to date culture. The job to create national literature and thus a culture was undertaken by Alexander Pushkin and later by Mikhail Lermontov and their successors. The quickest possible way was to introduce new texts in a language used at

the time with the abundance of elements, words and ideas borrowed from other cultures. So the greatest Russian novel in verse “Evgeniy Onegin” bears a lot of signs, direct quotations from the French literature [Nabokov 2004 (1955)] and presents a challenging dialogue and a response to Byron. *Onegin* is one of the greatest texts in modern Russian – “an encyclopedia of the Russian life” (V. Belinsky), but in this quality, as well as with its abundance of hidden citations, borrowings and direct references and calques, it is hardly of any interest for the French or English cultures.

So translation, or in this case rather what A. Lefevere called *traductio*, has always played a very important role in the formation of the Russian culture even in its hidden indirect form. The consequence is that the first key authors of the Russian culture are underestimated in other cultures, as they too much rely on the preceding cultural heritage of other cultures vastly adopting and adapting cultural forms, genres, textual means, motives etc. So a Russian novel appeared in the culture as a genre borrowed from the French literature. Of course, it was not exactly translation, it was a text written in Russian that imitated an adopted pattern. It is a well-known fact, that later *novel* as a genre flourished in the 19th century Russian culture to an extent that in its turn influenced Western European literatures in its newly developed form.

Later Russian authors who are very important for the Russian culture and who pursue new issues and have no counterpart in the European culture enjoy much better welcome in the European cultures, than the earlier authors so much appreciated in the Russian culture. They are Dostoyevsky, who started the psychological novel that sounded in tune with the European aspirations, Tolstoy and Chekhov, who, with his dramas and short stories, is seen as an entirely European author.

What follows from a brief speculation, an original and a translated text occupy different places of importance in respective textual grids. Number one author in the Russian textual grid is hardly perceived as such in the English textual grid, whereas relative places of F. Dostoyevsky, A. Chekhov, L. Tolstoy in the English textual grid are a lot closer to the axis, that is to the place they occupy in the Russian culture. So the whole image of the Russian culture is inevitably refracted in translation, as very important and even key texts are misplaced in the target textual grid. As a result the whole picture of a Russian textual grid suffers too, being refracted at its very beginning. An important consideration here is, of course, that the most important places in the English textual grid are occupied by the domestic authors, but the Russian textual grid as seen and taken by the English culture is considerably refracted.

The same refractions occur when we perceive the places of some important English authors in the Russian culture. Poetry of the “Lake School” which is one of the key points of the English culture hardly occupies any place at all in the Russian textual grid, translations being few, non representative and not of a perfect quality. On the other hand, Robert Burns, who is a great Scottish poet, is consi-

dered by the Russian culture as one of the greatest poets who has ever written in English, far more important than any poet of the *Lake School*, due to brilliant translations into Russian by Samuel Marshak, who managed to neutralize local Scottish features and brought to the fore his universal ideas and even strengthened them.

Here a central point becomes the discussion of *cultural refractions* (Lefevere). Cultural refractions involve misplacement of texts within a textual grid of a target culture and misinterpretations, misunderstandings that occur between the cultures. The notion and the idea of respective cultural grids comes very important in understanding how cultures see each other and how different the image formed by a target culture can be from the way a culture sees itself. The factors that account for the difference in the textual grids and the places the same texts occupy within them are numerous and individual in each case. They could be: motivation of the culture to get this or that text from another culture, absence of motivation to get a great text of the source culture, low translation quality, higher quality of translation compared to the original, intranslatability of the textual values, formal intricacies, some features of the original that facilitate translation (as in Chekhov), difference in sociocultural perspectives, to name just a few.

An important factor in refraction is ideology. Texts are chosen and changed according to the ideological demands. In the Soviet time for any foreign writer to be a communist meant to become translated into Russian, although he/she could be hardly known in their own literature. The same was with dissident Russian authors in other cultures – their texts were translated into many languages, literary merits had little, if nothing, to do with it.

Back after 1991 Russia found itself a culture with no contemporary literature: official writers were gone, nobody remembers many of the texts studied at school prior to that. The new writers produced mostly imitations, there were no popular books – detectives, women's novels. So translation and the process that A. Lefevere called *traductio* saved the situation and quickly filled the textual gap. *Traductio*, or the cultural shift, being very productive has not disappeared even when the copyright was imposed. It has only become less evident and it never lost its connection with translation.

In the beginning of modern Russian literature there undoubtedly was a thing that G. Toury called *pseudotranslation*, when a "translation" is done, but no original is discovered. It happened quite often and for various reasons, as Toury discussed in [Toury 1995], one of them being an author's hesitation to introduce new poetics or ideology into his own culture. It was easier to evade the responsibility for any failure and to shift it onto a foreign author. In the post-Soviet situation it was just easier to publish a translation from an authoritative language, than an original text only later the situation changed. In fact, *traductio* has never really ended, only its forms and its importance in every culture are different.

Cultural approach to translation studies contributes a lot to the comparative study of cultures, their essential organization, functioning, values, identity; to the

overwhelming understanding of Culture and Person in it. "Culturally oriented research suspects regularities and universals and emphasizes the social and cultural differences in translation. This approach stems partly from the decisive influence of poststructuralism, the doubt it casts on abstract formalizations, metaphysical concepts, timeless and universal essences, which might have been emancipatory in the Enlightenment, but now appear totalizing and repressive of local differences" [Venuti 2004: 328].

ЛИТЕРАТУРА

1. Bassnett S. Comparative Literature. A Critical Introduction. – Oxford: Blackwell Publishers, 1993.
2. Bassnett S. Introduction / Bassnett S., Lefevere A. // Constructing Cultures. Essays on Literary Translation. – Clevedon, Philadelphia etc.: Multilingual Matters Ltd, 1998. – P.1-11.
3. Even-Zohar I. The Position of Translated Literature within the Literary Polysystem / I. Even-Zohar // Venuti L. (ed.) The Translation Studies Reader. – N.Y., L.: Routledge, 2004. – P. 199-204.
4. Nabokov V. Problems of Translation: Onegin in English / V. Nabokov // Venuti L. (ed.) The Translation Studies Reader. – N.Y., L.: Routledge, 2004. – P. 115-127.
5. Toury G. Descriptive Translation Studies and Beyond / G. Toury. – Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 1995.
6. Venuti L. 1990s and Beyond / L. Venuti // Venuti L. (ed.). The Translation Studies Reader. – N.Y., L.: Routledge, 1994. – P. 325-335.

TRANSLATED LITERATURE AS A CULTURE-FORMING PHENOMENON

N. L. Galeeva

Melbourne

The article discusses the role of the translated texts in the target culture textual grid bearing in mind that a text corpora of any given culture is always an intricate combination of its own and borrowed texts. Thus each culture forms its unique textual grid which has a specific impact on any given culture and translated texts are often refracted the way the target culture wants them.

Key words: translation, source culture, target culture, text, textual grid, textual polysystem, cultural refraction.

Об авторе:

ГАЛЕЕВА Наталья Леонидовна – доктор филологических наук, профессор, e-mail: natalg@mail.ru

УДК 81'33

ОБЩИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ ПЕРЕВОДЧИКУ ПО ПЕРЕДАЧЕ ОНОМАСТИЧЕСКИХ РЕАЛИЙ

К.А. Гудий

Тверской государственный университет, Тверь

Приводятся практические советы и рекомендации по переводу антропонимов, названий географических объектов, названий произведений с русского языка на французский язык и наоборот.

Ключевые слова: рекомендации, перевод, ономастическая реальность, антропоним, топоним.

Перевод ономастической реальности (далее – ОР), как показывают практические исследования языка, обладает большой вариативностью переводческих приёмов, выбор которых зависит от многих языковых и экстралингвистических факторов. В связи с этим перед переводчиком стоит непростая задача по адекватной передаче реалий средствами одного языка на другой язык. Руководствуясь теоретическими и практическими результатами исследования способов перевода ОР, представляется возможным и необходимым сформулировать общие положения и советы по переводу вышеуказанных лексических единиц (на примере русского и французского языков):

1. Убедиться, что речь идёт об ОР, то есть о названии индивидуального предмета.

В русском и французском языках для передачи ОР применяется заглавная буква. Однако с заглавной буквы пишутся и другие слова помимо ОР: например, названия национальностей (во французском языке), научные названия видов растений и животных, а также нарицательные слова, которым в тексте придаётся особое значение или обобщённый смысл. Необходимо иметь в виду, что не все категории имени собственного относятся к ОР.

Соответственно, необходимо обратиться к дополнительным источникам, если лексическая единица встречается впервые или вызывает затруднения в её интерпретации.

2. Определить, к какой категории и какому подвиду ОР относится данная лексическая единица. ОР может быть полиреферентной, монореферентной или прецедентной.

К полиреферентным ОР мы относим множественные антропонимы (имена, фамилии, отчества – *Екатерина Ивановна Соколова, Пётр, Илья*), множественные прозвища (*Шустрик*), множественные топонимы (*улица Советская, площадь Славы*).

Перевод полиреферентных ОР отличается своей преданностью оригиналу, он характеризуется максимальным подражанием исходному тексту, сохранением всех уменьшительно-ласкательных суффиксов, всех языковых тонкостей, соответствующим сохранением культурной составляющей текста без каких-либо опущений, т.е. использованием транскрипции, транслитерации и прямого переноса.

Монореферентные ОР (единичные антропонимы, единичные прозвища, имена литературных героев, единичные топонимы, названия организаций, праздников, названия литературных произведений) принадлежат множеству

людей, но, в отличие от множественных антропонимов, они, прежде всего, связаны с конкретным референтом. Это имена людей, получивших широкую известность, они не требуют уточняющего контекста, поскольку их коммуникативная сфера – весь языковой коллектив. Известная информация о носителе имени входит в значение единичного антропонима как единицы языка (например, *Николай I – Nicolas 1-er, Victor Hugo – Виктор Гюго, В.В. Путин – Poutine*).

Приёмы перевода таких лексических единиц отличаются от приёмов, которые используются при переводе полиреферентных ОР. С одной стороны, монореферентные ОР широко известны и уже имеют аналоги, словарные эквиваленты в языке перевода. В таком случае задача переводчика заключается в верном подборе точного соответствия. С другой стороны, на первый план выходит экстралингвистический компонент слов, который требует больших усилий от переводчика для поиска подходящего соответствия в языке перевода и применения таких приёмов перевода, как национальная адаптация, смешанный перевод (в особенности при передаче названий литературных произведений) [Гудий 2015: 122].

Прецедентная ОР понимается как индивидуальное имя, связанное или с широко известным текстом, как правило, относящимся к прецедентным (например, *Печорин, Тёркин, Tartuffe*), или с прецедентной ситуацией (например, *Иван Сусанин, Homère*); «это своего рода сложный знак, при употреблении которого ... осуществляется апелляция не к собственно денотату (референту), а к набору дифференциальных признаков данного прецедентного имени» [Красных 2002: 48].

Прецедентные ОР (смысловые или «говорящие») являются лингвокультурологическими единицами, обладающими экспрессивной, символической, коннотативной функциями. Являясь частью коллективно-образной картины мира, тесно связанная с национальным менталитетом и сюжетной линией произведения, указанная категория онимов опосредованно участвует в раскрытии содержания и создаёт своеобразный культурно-исторический фон.

Прецедентные ОР следует подразделить на прецедентные антропонимы (*Гобсек*), прецедентные топонимы (*Санкт-Петербург – Северная Венеция*), прецедентные названия художественных произведений (*Шолохов – русский Гомер, написавший «Илиаду»*), прецедентные мифонимы (*Чуакабра*) [там же].

Перевод прецедентных ОР – это особый процесс, требующий от переводчика творческого подхода, привлечения дополнительной информации и профессиональных компетенций, поскольку в данном случае главное место занимает экстралингвистический компонент лексических единиц, который невозможно передать только с помощью транскрипции. В противном случае в тексте неизбежно будет иметь место смысловая потеря. Предпочтительными приёмами перевода оказываются смешанный перевод, описательный, разъясняющий перевод [Гудий 2015: 125].

Когда установлена категория ОР, то следует руководствоваться основными стратегиями перевода данного вида ОР: «остранением» или «одомашниванием». Следует помнить, что остранение свойственно переводу русских и французских полиреферентных ОР, а также русских монореферентных ОР, а одомашнивание – переводу французских монореферентных ОР, а также прецедентных ОР как одного, так и другого языка.

Определив подвид имени или названия (антропоним, топоним, название организации и т.п.), возможно учесть дополнительные особенности его понятийного значения, влияющие на выбор варианта передачи и на перевод контекста. Например, русская ОР «Александр», являясь полиреферентной реалией и множественным антропонимом, передаётся на французский язык с помощью транскрипции (*Alexandre* или даже *Alexandr*). В случае её употребления в качестве монореферентной или прецедентной реалии, т.е. единичного антропонима, следует использовать стратегию «одомашнивания», разъяснить семантику лексической единицы, используя, например, смешанный перевод (*Alexandre (le roi de Macédoine de 336 à 323 ou Alexandre III)*).

В зависимости от подвида ОР возможны также вариации.

При переводе антропонимов, как правило, используются транскрипция, смешанный перевод или калькирование. Перевод русских отчеств – это особый пункт, где могут быть использованы как полные, так и сокращённые формы, как правило, сопровождающиеся авторским комментарием.

При переводе топонимов предпочтительны словарный эквивалент, транскрипция или гипо-, гиперонимический перевод. Французские топонимы обычно передаются на русский язык с окончаниями, для удобства склонения данных лексических единиц.

Предпочтительными приёмами перевода названий произведений, общественных явлений или организаций являются национальная адаптация или калькирование. Названия произведений во французском языке обычно пишутся без кавычек.

3. Определить национально-языковую принадлежность ОР.

Это позволяет выбрать правильную систему ориентиров при транскрипции или выборе традиционного варианта передачи ОР. Например, встретив во французском тексте имя *Hugo*, необходимо иметь в виду, что оно может быть как французским – и тогда его следует передавать как *Юго*, так и английским. В последнем случае необходимо руководствоваться правилами транскрипции с английского языка, и современный носитель такого имени будет, очевидно, именоваться по-русски *Хьюго*. Но на этом анализ имени не будет исчерпан – необходим следующий шаг:

4. Проверить, не имеет ли ОР традиционных соответствий, словарных эквивалентов.

Это особенно важно, если в тексте упоминаются исторические события или персонажи. История с древнейших времен вплоть до конца XX века уже описана, и в соответствующей литературе обычно уже закрепились традици-

онные соответствия для имён исторических личностей. Например, продолжая пример с ОР *Hugo*, может оказаться, что в тексте идёт речь об известном французском писателе XIX века, и тогда необходимо использовать устоявшийся вариант передачи этого имени – *Гюго*.

Некоторые из традиционных соответствий могут даже быть ошибочными с точки зрения современной лингвистики, но их всё равно используют, чтобы не вступать в противоречие с существующим массивом исторических, энциклопедических и литературных источников, а также чтобы поддержать тождество ОР в языке перевода [Ермолович 2001: 33].

Данные принципы относятся также к ОР из области религии, мифологии, фольклора, художественных произведений.

Безусловно, в справочной литературе существуют разные варианты передачи, возможны и лакуны, то есть отсутствие устоявшихся соответствий.

«В любом случае переводчику необходимо глубоко проанализировать ситуацию и только после этого принимать одно из следующих решений:

а) следовать традиции, а при наличии нескольких традиционных соответствий – обоснованно выбрать одно из них;

б) нарушить традицию и дать новый вариант с учётом каких-либо новых обстоятельств или на основе каких-то весомых причин» [там же: 34].

5. Выбрать стратегию и приём перевода с учётом всех компонентов формы и содержания ОР, характера перевода и целевой аудитории.

В случае, когда переводчик приходит к выводу, что готового решения в справочных источниках и словарях нет, то следует не только стремиться к тому, чтобы передать адекватно важнейшие компоненты формы и содержания, но и уделить особое внимание следующим моментам:

- а) удобство произношения и благозвучность полученного эквивалента;
- б) возможность склонения этого соответствия, употребления его во фразе, образования производных слов;
- в) сохранение тождества имени;
- г) пригодность итогового варианта для практических нужд целевой аудитории (если таковая имеется в виду) [там же].

Резюмируя всё вышесказанное, можно сделать вывод о том, что для эквивалентного перевода текста, содержащего ОР, не всегда достаточно использовать механистическую передачу его фонографической оболочки. Проанализировав смысловые и культурно-прагматические аспекты такого текста, переводчик должен сделать выбор в пользу той стратегии и того приёма перевода, которые оптимальны для каждого конкретного случая.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гудий К.А. Сопоставительный анализ стратегий и приёмов перевода ономастических реалий (на материале русского и французского языков): Автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.02.20 / Гудий К.А.; Твер. гос. ун-т. – Тверь [б.и.], 2015. – 191 с. – На правах рукоп.
2. Ермолович Д.И. Имена собственные на стыке языков и культур / Д.И. Ермолович

- вич. – М.: Р.Валент, 2001. – 200 с.
3. Красных В.В. Этнопсихология и лингвокультурология / В.В. Красных. М.: ИТДГК «Гнозис», 2002. – 284 с.

**GENERAL RECOMMENDATIONS TO THE INTERPRETER
FOR TRANSLATING ONOMASTIC REALIA**

K.A. Gudiy

Tver State University, Tver

The article provides practical advice and recommendations on the ways of translating anthroponyms, names of geographical objects, names of artworks from Russian into French and vice versa.

Key words: recommendations, translation of onomastic realia, anthroponym, toponym.

Об авторе:

ГУДИЙ Кристина Александровна – кандидат филологических наук, старший преподаватель кафедры французского языка Тверского государственного университета, e-mail: kristina.gudiy@mail.ru

УДК 81'25.378

УЧЕБНЫЙ ПЕРЕВОД: ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ

И.В. Гусихина

Тверской государственной университет, Тверь

В статье перевод рассматривается в качестве одного из методических приёмов, используемых при обучении иностранным языкам.

Ключевые слова: иностранный язык; родной язык; методика преподавания; учебный перевод; переводные упражнения.

Современные международные отношения требуют сотрудничества между специалистами различных отраслей знаний. В определенной степени интенсивность этого сотрудничества зависит от своевременного обмена информацией, что предполагает непосредственную коммуникацию на иностранном языке (далее – ИЯ) на высоком уровне. В этих условиях потребность владения ИЯ приобретает особую актуальность. Владение ИЯ сегодня является одним из условий профессиональной компетенции и успешной адаптации в социальном пространстве [Барлыбаев <http>].

В связи с этим приёмы и методы, предлагаемые для обучения ИЯ должны постоянно развиваться и совершенствоваться, чтобы отвечать актуальным целям изучения языка.

Одним из основных приёмов в методике преподавания ИЯ является учебный перевод. Перевод можно считать определенным видом межъязыковой трансформации; кроме этого, он является вспомогательным видом речевой деятельности, который осуществляет передачу содержания текста средствами другого языка; преобразование речевого произведения на одном язы-

ке при сохранении смысла этого произведения.

Главная особенность использования перевода в учебном процессе заключается в том, что он используется как методический прием, основная цель которого – способствовать овладению иностранным языком в рамках учебного процесса. Однако отношение к использованию перевода менялось в различные периоды развития методики.

До сих пор ведутся споры по поводу целесообразности использования различного рода заданий на перевод при обучении ИЯ. По мнению ряда исследователей, постоянное привлечение родного языка и широкое использование двуязычных упражнений препятствуют созданию прямых ассоциаций между понятиями и их вербальными обозначениями на ИЯ. Однако искусственное изгнание родного языка и вместе с ним перевода обедняет учебный процесс, приводит к созданию ложных ассоциаций, нерациональной затрате времени на семантизацию, усложняет контроль понимания, не способствует сознательному овладению материалом [Бархударов 1966: с. 82-83]. Стоит принимать во внимание тот факт, что мыслительные процессы российских учащихся происходят на русском языке, и когда они переводят непонятные им фразы, процесс усвоения нового материала происходит намного быстрее и качественнее. Кроме того, переводной метод позволяет обучающимся систематизировать свои знания языка. На практике можно заметить, что, получив сложный для осмысления текст, учащийся стремится, прежде всего, перевести этот текст на родной язык, так как на ИЯ он не мыслит. Следовательно, осознанный или неосознанный перевод на родной язык всегда присутствует. Таким образом, беспереводной метод обучения ИЯ невозможен и не будет никогда возможен, разве только в том случае, если изменится процесс мышления. А значит, ни один курс обучения ИЯ не может быть начат или закончен без помощи перевода [Дубинина [http](#)].

Л.С. Бархударов отмечает, что в некоторой мере перевод является более эффективным средством развития речевых навыков, чем так называемая свободная речь, поскольку «свободно говоря», студент вполне может ограничиться узким кругом хорошо знакомой ему лексики и грамматики и выразить свои мысли, не делая при этом языковых ошибок. Однако при таком «свободном говорении» язык учащегося, как правило, бывает невыразительным и примитивным. Иная ситуация с переводом на ИЯ. Это не пересказ и не изложение; ничего нельзя опустить или упростить; принцип адекватности перевода требует полной передачи всего языкового богатства подлинника, всех его стилистических ресурсов, выразительных средств, требует владения разнообразной фразеологией, синонимикой, экспрессивной лексикой, всем арсеналом средств языка. Именно в этом и заключается ценность перевода как средства развития речи на ИЯ. При этом выработка навыков перевода способствует развитию у учащихся свободной речи, так как при этом автоматизируются способы выражения мыслей

средствами иностранного языка. Таким образом, перевод может быть использован на любом этапе обучения и в обучении любому аспекту языка.

Говоря о переводе с ИЯ на родной язык (далее – РЯ), следует подчеркнуть, что к нему относится все сказанное выше о переводе на ИЯ с той разницей, что при переводе на РЯ вся работа над ИЯ протекает уже не в продуктивном (синтетическом), а в чисто рецептивном (аналитическом) плане. Необходимо отметить, что перевод с ИЯ на РЯ и перевод с РЯ на ИЯ имеют разные задачи. Так, в первом случае перевод выступает как одно из средств развития навыков понимания, осознания речи на ИЯ, а во втором является средством развития навыков говорения, то есть синтеза речи на ИЯ.

И при первом, и при втором видах перевода у учащихся возникает ряд трудностей. Как правило, они связаны с проблемой в языковой подготовке, неудовлетворительным усвоением системы языка, недостаточным знанием расхождений в структурах ИЯ и РЯ, а также стремлением обучающихся передать, прежде всего, значение отдельных слов. Перевод необходим для того, чтобы дать возможность учащемуся глубже понять языковой механизм ИЯ, дать перспективу для его дальнейшего самостоятельного изучения, является контролем понимания и усвоения текстов. Перевод также обеспечивает работу с различными видами словарей и справочной литературой. Таким образом, необходимость использования перевода при обучении ИЯ неоспорима.

Для достижения наилучших результатов при использовании перевода как вида работы необходимо соблюдать определенные правила. Тексты должны быть разграничены по степени трудности, должны быть интересными, познавательными, стимулировать мышление. Психологи и методисты полагают, что лучше всего запоминается тот материал, который подвергается логическим операциям, имеет логическую структуру и сгруппирован по определенным принципам.

Акт перевода осуществляется путем анализа формы исходного сообщения на одном языке, синтеза содержания воспринятого и передача его на другом языке. При производстве сообщения происходит переключение с языка отправителя речи на язык получателя, требующее подбора языковых эквивалентов. Перевод, представляя собой сложный интеллектуальный процесс, активизирует умственную деятельность учащегося, делает возможным понимание строя языка, осознание того факта, что действительность в разных языках представлена по-разному, углубляет знание РЯ. Использование перевода при изучении ИЯ позволяет овладеть материалом и умениями оперировать им сознательно. У учащихся создается представление о соответствиях и различиях между языками, вырабатывается умение предупреждать интерференцию, появляется навык выражения мысли при производстве речи и навык раскрытия содержания воспринимаемого сообщения путем опознания языковых явлений, членения текста на смысловые звенья и установления смысловых отношений между ними [Барлабьев [http](http://)].

Иностранная речь как вторичное средство общения предполагает сочетание беспереводных и калькируемых моделей, их соотношение определяет степень владения ИЯ. Чем более автоматизировано воспроизведение речевых средств, тем более вероятно их беспереводное появление в речи, чем прочнее и устойчивее навык перевода, тем выше беспереводность иностранной речи и непосредственность реакции на нее. Следовательно, необходимо создавать навык не только беспереводного выражения мыслей, но и автоматического переключения с одного языка на другой. Этот навык должен возникать не на конечном этапе обучения, а создаваться последовательно в пределах каждого этапа. В связи с выработкой навыков и умений перевода следует иметь в виду, что существенной частью обучения свободному владению ИЯ является привитие умения пользоваться даже ограниченными знаниями изучаемого языка и вычленять элементы, требующие перевода. Учащийся будет в состоянии выполнять такие действия и операции, если у него развито умение наблюдать языковые факты и делать выводы. Последнее обеспечивается применением метода сопоставления, выявляющего системные сходства, различия и типологию трудностей.

При современных требованиях к обучению ИЯ перевод выполняет роль средства контроля понимания слов, структур, текстов (прочитанных или прослушанных), закрепления учебного материала, контроля знаний, навыков и умений. Для семантизации слов, грамматических форм и конструкций он применяется весьма ограниченно лишь в целях экономии времени и предупреждения неточного понимания [Чеботарев 2006: с. 56].

Формы и виды переводов зависят не только от целевого задания и этапа обучения, но и от доступности речевого материала. Отбор, систематизация материала и его тренировка предшествуют переводу. Важно, чтобы задания на перевод соответствовали знаниям и умениям учащихся на данном этапе обучения и не сводились к упражнениям, создающим неправильное представление о переводе как о механической подстановке слов, и учитывали интерферирующее влияние языков.

Задача обучающего заключается в том, чтобы разумно прибегать к помощи РЯ, научить учащихся пользоваться переводом для самостоятельного пополнения своего лексического и структурного запаса и применения полученного путем перевода материала в практической работе. Грамотное использование перевода, т.е. одного из видов сознательно-сопоставительного изучения языковой системы, существенно поможет улучшить качество обучения ИЯ.

ЛИТЕРАТУРА

1. Барлыбаев Х. А. Глобализация: вопросы теории и практики // Век глобализации. Вып. № 2., 2008. [Электронный ресурс] – URL: <http://www.socionauki.ru/journal/articles/129849/>
2. Бархударов Л.С. Роль перевода как средства развития устной и письменной речи на старших курсах языкового вуза / Тетради переводчика. Вып. 3. – М.: Между-

- народные отношения, 1966. – С. 82-87.
3. Дубинина Т.Г. Методы обучения переводу на уроках иностранного языка в вузе [Электронный ресурс] – URL: www.kgau.ru/img/konference/94.doc/
 4. Чеботарев П. Г. Перевод как средство и предмет обучения / П.Г. Чеботарев. – М.: Высшая школа, 2006. – 319 с.

EDUCATIONAL TRANSLATION: LINGUO-DIDACTIC ASPECTS

I.V. Gusikhina

Tver State University, Tver

In this article translation is considered as one of the methodical functions using when teaching foreign languages. The author of the article proves the necessity of using translation and different kinds of translation exercises in the educational process.

Key words: *foreign language, mother tongue, methods of teaching languages, educational translation, translation exercise*

Об авторе:

ГУСИХИНА Ирина Владимировна – магистрант факультет иностранных языков и международной коммуникации Тверского государственного университета, e-mail: irina.gusikhina@mail.ru

УДК 81'25

КОММЕНТАРИЙ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА: ОТ ИСТОКОВ ДО СОВРЕМЕННОСТИ

Н.В. Захарова, О.В. Осипова

Тверской государственный университет, Тверь

В статье рассматривается история возникновения комментария и различные точки зрения на необходимость использования комментария в переводной художественной литературе.

Ключевые слова: *комментарий, переводчик, текст, читатель, лакуна.*

История создания комментариев уходит в далекое прошлое. Еще в старину, когда переписчик какого-либо произведения чего-то не понимал, он либо пропускал непонятное для него место, либо пояснял на полях или в самом тексте затруднившее его слово. Так, пометки, получившие название «гlossы» (от греческого γλῶσσα – язык, речь), обозначали у древних греков и римлян непонятные или устаревшие слова. Они делались обычно на полях сочинений или между строк основного текста и давали богатый материал для сопоставления нормативных литературных и разговорных норм латинского языка. Для исследователя-романиста в этом смысле наиболее важными и

интересными можно назвать найденные в Швейцарии Рейхенауские глоссы, содержащие толкования слов народной латыни, а также способы образования отдельных грамматических форм (замена синтетического способа образования степеней сравнения аналитическим, сокращение числа указательных местоимений и предпочтения в их употреблении и др.).

Другой разновидностью пояснения к трудно понятному месту древнего текста является схолия. Схолии (от греческого *σχόλιον* первоначально «школьный комментарий» от *σχολή* «досуг, школа») представляют собой древнейшую форму античного комментария к литературным произведениям и направлены прежде всего на разъяснение мест текста, которые показались их создателю (схолиасту) трудными или заслуживающими дополнительных объяснений. Обычно схолии посвящены грамматическим, мифологическим, географическим, текстологическим вопросам, но встречаются и комментарии самого разнообразного содержания. Схолии – важный источник различной информации об античности, в том числе цитат из несохранившихся сочинений, которые были слишком велики для копирования, но казались полезным материалом для выписок.

Схолии состояли из указания комментируемого места (леммы) и объяснения, давались над строкой (интерлинейная схолия) или на полях текста, а иногда и в качестве самостоятельных комментариев. Например, схолии, возникшие из пояснений к Гомеру, сделанных для учеников афинских школ еще в V в. до н.э., появились в большом количестве во времена расцвета александрийской филологии [Гладкий 1998]. Нередко схолии были результатом интенсивного изучения комментаторами специальной научной литературы, например, метрики и мифов. Для ученых, занимающихся древностью, они являются источником уникальных данных, не утративших ценности и поныне. До нас дошли схолии к Гомеру, Софоклу, Платону, Аристотелю и др. Традиция пояснять труднопонимаемые слова обусловила в последствии появление собраний такого рода толкований в форме глоссариев и лексиконов, своего рода предшественников современных справочников.

Долгое время комментирование не имело научной базы и выполнялось любителями. Так, в XIX веке комментирование произведений А.С. Пушкина было не работой текстолога, а скорее чем-то вроде общественной работы поклонников творчества поэта. Первым научно-комментированным изданием нового времени считается издание А.С. Пушкина под редакцией П.В. Анненкова, чьи дилетантские познания не могли не отразиться на характере его комментаторской и редакторской деятельности.

Стоит отметить, что комментарии к художественному тексту должны подвергаться регулярному пересмотру как в содержательном плане, так и в отношении формы представления материала. Так, Л.В. Бармина [2011] разработала рекомендации по исправлению комментариев к переизданию романов русских классиков, поскольку ряд реалий описываемой эпохи неизвестен современному читателю. Подчеркивая необходимость пересмотра ком-

ментариев, вслед за С.А. Рейсером [1978] подчеркнем, что комментарий «не представляет собой чего-то неизменного, стандартного, сделанного раз и навсегда. Каждая эпоха, может быть, даже каждое поколение требует иного комментария» [Рейсер 1978: 157].

Любой комментарий направлен на читателя, поэтому целью комментария родной и переводной литературы является объяснение читателю смысла и значения непонятного. Ю.М. Лотман [1995] определяет исследовательский комментарий филолога как научный текст, который помогает размышлениям читателя, но не заменяет их. Автор считает, что без читательского интереса к произведению, без определённого уровня знания, без культуры мысли и эмоций «комментарий мёртв», поскольку он может приблизить читателя к смысловой жизни текста, но не может заменить размышлений читателя.

Похожую идею высказывает М.Л. Гаспаров [2004], указывая, что перевод только начинает интерпретацию текста, а комментарий её продолжает, выполняя просветительскую функцию. Не стоит думать, что читатель будет стараться истолковать сам то, что требует комментария. По мнению автора, по комментарию люди учатся охотнее, чем по учебнику. Нужда в комментариях чувствуется, поскольку комментарий – это перевод чужой культуры на язык наших понятий и чувств, а также это «продолжение словаря: словарь говорит нам, чем какое-то иноязычное слово похоже на русские слова, а комментарий уточняет, чем оно непохоже» [Гаспаров 2004: 72]. Культурологическая функция комментария направлена на воспроизведение намерения текста автора, на сохранение его культурологического контекста.

В начале своего становления перевод художественного произведения рассматривался только в литературоведческом аспекте, т.е. главной проблемой были вопросы переводимости, а культурная составляющая не признавалась неотъемлемым условием успешного перевода. Учёт фоновых знаний адресата не являлся признаком переводческой компетенции, хотя факт того, что фоновые знания представляют собой «реальные сведения о действительности той стороны и того народа, о котором идёт речь в переводе» не отрицался [Фёдоров 1983: 120].

Позднее в рамках этнопсихолингвистики были предприняты первые попытки анализа текстов перевода в культурологическом аспекте. Суть такой концепции перевода состоит в том, что текст перевода рассматривается как «репрезентант оригинала в условиях другого языка и другой культуры» [Чернов 1996: 116], а переводчик является центральным звеном межкультурной коммуникации, он старается передать не только содержание, но и эмоциональное впечатление от оригинала через построение собственной проекции текста.

При этом необходимо признать, что удачный комментарий будет неотъемлемым компонентом переводного произведения, так как он влияет на восприятие текста читателем и помогает ему точнее и глубже воспринимать то, что хотел сказать автор оригинала, поясняет так называемые «тёмные мес-

та». Т.Е. Евсеева [2007] рассматривает комментарий как способ «прагматической адаптации», который, заполняя лакуны, направлен на создание когерентного произведения. Автор отмечает, что комментарии делают текст более «живым» и показывают связь произведения с другой эпохой и культурой. Переводчик, прагматически адаптируя переводной текст к иной культуре при помощи комментария, создаёт ту коммуникативную ситуацию, на которую рассчитывал автор оригинала [там же]. Однако, переводческий комментарий не всегда предстаёт как объективно-культурологический, часто он навязывает оценку переводчиком национально-бытовой действительности.

Вмешиваясь в восприятие текста читателем, субъективные комментарии навязывают читателю переводческое видение, а это, на наш взгляд, является глубоко непрофессиональным. Субъективные рассуждения переводчика могут иметь место в предисловии, послесловии, т.е. в других видах метакоммуникативной деятельности, но никак не в комментариях, поскольку комментарий составляет целостное, гармоничное единство с переводом текста и никак не может «затмевать автора».

В зависимости от освещаемых аспектов исследователи выделяют разные типы комментариев (иногда даже используя разные термины): историко-текстовый или библиографический, редакционно-издательский или текстолого-библиографический, историко-литературный, лингвистический или словарный, реальный или исторический и т.п. Так, Д.И. Остапенко [2014] выделяет пять групп примечаний согласно объектам комментирования, которые представляют собой потенциальные лакуны для представителей принимающей лингвокультуры: примечания географического, исторического, культурологического, науковедческого и лингвистического типов. По мнению автора, цель и «функциональная доминанта переводческого примечания во многом детерминируют их структурные, содержательные и стилистические свойства» [Остапенко 2014: 171].

Содержательная сторона любого комментария создаётся с учетом особенностей той аудитории, на которую рассчитан текст перевода в принимающей лингвокультуре. Обратим внимание на то, что любой переводной текст а priori лакунарен, поскольку обладает вертикальным контекстом, который представляет собой объективно заложенную в нём историко-филологическую информацию [Ахманова 1977: 49]. Вертикальный контекст может включать реалии, цитаты, идиоматику, аллюзии и может быть расшифрован на основе фоновых знаний, отсутствующих у представителей принимающей лингвокультуры. Таким образом, переводчику следует принимать во внимание фактор адресата [Арутюнова 1981], чтобы содержательная сторона комментария соответствовала уровню подготовки реципиентов, а так же избегать «сведений малопонятных, недоступных, сложных для читателя, которому адресовано издание...» [Мильчин 1999: 474].

Каково же мнение исследователей о роли и степени полноты коммента-

рия переводного художественного текста? С одной стороны, отсутствие комментариев к «тёмным местам» в тексте и «малопонятные сведения» в комментариях часто вызывают у многих учёных негативную оценку. Так, некоторые исследователи [Казакова 2006; Коробейникова 2006; Карпухина 2013] указывают на существование такого явления, как нулевой или «отсутствующий» комментарий, т.е. отсутствие пояснения к некоторым малопонятным единицам авторского текста. Трактую собственно нулевой комментарий как результат игнорирования переводчиком лакунизированных элементов текста, Н.Н. Коробейникова [2006] определяет также и «искажённые», «неудачные», «избыточные» комментарии как «отсутствующие», поскольку они являются «нерелевантными для читателя» [Коробейникова 2006: 13]. Нулевой комментарий, влекущий за собой полное или частичное непонимание и неадекватную интерпретацию текста читателями, по мнению Д.И. Остапенко [2014], может быть обусловлен ненадлежащим уровнем профессиональной подготовки переводчика, позицией редактора, политикой издательства, дефицитом времени и т.д. Вследствие этого перевод может оказаться не совсем удачным, «поскольку не учитывался экстралингвистический фон литературного произведения» [Остапенко 2014: 36].

С другой стороны, объяснения переводчика в тексте не должны быть избыточными и отсутствие комментария не всегда носит отрицательный характер. Например, отсутствие примечаний переводчика, когда в них нет необходимости, не является следствием некачественного перевода. Успешность реализации функции комментария зависит от учета степени эрудированности предполагаемых читателей.

Так, в сборнике английской поэзии XX века отсутствие комментариев к некоторым географическим названиям, историческим и мифологическим именам может быть оправдано, поскольку во вступительной статье Л.М. Аринштейн [1984] специально оговаривает, что сборник рассчитан на высокий читательский уровень. Итак, наличие/отсутствие комментариев переводчика обусловлено контекстом самого произведения, целевой аудиторией и профессиональным выбором переводчика нужной стратегии.

Возвращаясь к вопросу о значимости комментария в тексте, согласимся с Ю.М. Лотманом [1995], что никакой читатель не имеет права претендовать на сколь-либо полное понимание произведения, если он пренебрег расшифровкой намёков, если не знает реалий быта, не чувствует игры автора. Так, в работе [Захарова 2016: 46] рассмотрены примеры титанической исследовательской работы переводчиков, комментарии которых помогли читателям по достоинству оценить традиции, быт и нравы эпохи, в которой был создан текст оригинала.

ЛИТЕРАТУРА

1. Аринштейн Л.М. // Английская поэзия в русских переводах. XX век. Сб. / Л.М. Аринштейн, В.А. Скороденко. – М: Радуга, 1984. – С. 673-846.
2. Арутюнова Н.Д. Фактор адресата / Н. Д. Арутюнова // Известия АН СССР. Сер. литературы и языка. – 1981. – Т. 40. – № 4. – С. 356-367.

3. Ахманова О.С. «Вертикальный контекст» как филологическая проблема / О.С. Ахманова, И.В. Гюббенет // Вопросы языкознания. – 1977. – № 3. – С. 47-54.
 4. Бармина Л.В. Затекстовый комментарий как компонент лингвокультурологического исследования художественного текста: Автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.02.01. / Л.В. Бармина; Московский гос. лингв. ун-т. – Москва [б.и.], 2011. – 24 с. – На правах рукоп.
 5. Гаспаров М.Л. Ю.М. Лотман и проблемы комментирования / М.Л. Гаспаров // Новое литературное обозрение. – 2004. – № 66. – С. 70-74.
 6. Евсеева Т.В. Переводной художественный текст с комментарием. Структурные, когнитивные и функционально-прагматические: Автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.02.19. / Т.В. Евсеева; Южный фед. ун-т. – Ростов н/Д. [б.и.], 2007. – 21 с. – На правах рукоп.
 7. Захарова Н.В. Комментарий переводчика и его роль в обучении пониманию текста / Н.В. Захарова, Н.О. Золотова // Иностранные языки: лингвистические и методические аспекты: Межвуз. сб. научн. Тр. – Тверь: Твер. гос. ун-т, 2016. – Вып. 34. – С. 44-49.
 8. Казакова Т.А. Художественный перевод. Теория и практика / Т. А. Казакова. – СПб.: ООО «Инъязыздат», 2006. – 544 с.
 9. Карпухина В. Н. Конструирование лингвистической реальности при смене семиотического кода культуры: Дис. ... д-ра филол. наук: 10.02.19. / В.Н. Карпухина; Пермский гос. ун-т. – Пермь [б.и.], 2013. – 443 с. – На правах рукоп.
 10. Коробейникова Н.Н. Онтология комментария и его роль в понимании иноязычного художественного текста: Автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.02.04. / Н.Н. Коробейникова; Барнаульский гос. пед. ун-т, – Барнаул [б.и.], 2006. – 25 с. – На правах рукоп.
 11. Лотман Ю.М. Роман А.С. Пушкина «Евгений Онегин»: Комментарий / Ю.М. Лотман. – СПб.: «Искусство-СПб», 1995. – С. 472-762.
 12. Мильчин А.Э. Справочник издателя и автора: Редакционно-изд. оформление издания / А. Э. Мильчин, Л. К. Чельцова. – М.: Олимп: ООО Фирма «Издательство АСТ», 1999. – 688 с.
 13. Остапенко Д.И. Функциональная и структурная характеристика метатекста (на материале переводческих предисловий и примечаний): Дис. ...канд. филол. наук: 10.02.19 / Д.И. Остапенко; Воронежский гос. ун-т. – Воронеж [б.и.], 2014. – 246 с. – На правах рукоп.
 14. Рейсер С.А. Основы текстологии / С.А. Рейсер. – Л.: Просвещение, 1978. – 176 с.
 15. Фёдоров А.В. Основы общей теории перевода: Лингвистические проблемы / А.В. Фёдоров. – М.: Высшая школа, 1983. – 303 с.
 16. Чернов Г.В. Чем текст перевода отличается от оригинального текста / Г.В. Чернов // Перевод и коммуникация. – М.: Ин-т языкозн. РАН. – 1996. – С. 102-117.
- ЭНЦИКЛОПЕДИЧЕСКИЕ ИСТОЧНИКИ**
17. Гладкий В.Д. Древний мир. Энциклопедический словарь. В 2-х т. // В.Д. Гладкий. – М.: 1998 г. Т.1. – 510с.; Т.2. – 478 с.

**LITERARY TEXT COMMENTARY:
FROM THE BEGINNINGS TO MODERN TIME**

N.V. Zakharova, O.V. Osipova

Tver State University, Tver

The article discusses the history of comments and different points of view on the need for comments in translated literature.

Key words: *commentary, translator, text, reader, a lacuna.*

Об авторах:

ЗАХАРОВА Наталья Владимировна – кандидат филологических наук, доцент кафедры французского языка Тверского государственного университета, *e-mail:* zaharova-natalya00@mail.ru.

ОСИПОВА Ольга Владимировна – кандидат филологических наук, доцент, заведующая кафедрой французского языка Тверского государственного университета, *e-mail:* olgosipova2006@yandex.ru.

УДК 81

ЧТО МОЖЕТ ПОНИМАТЬ БЕЗДУМНАЯ МАШИНА?

(к вопросу о машинном переводе)

М.А. Исаков, Е.М. Исакова

Тверской государственный университет, Тверь

В статье приведена одна из современных трактовок искусственного интеллекта, а также сделана попытка её приложения в области машинного перевода.

Ключевые слова: *искусственный интеллект, разум, понимание текста, машинный перевод, человек и машина.*

Мы скажем: «Язык отличает человека от других представителей животного мира», – и, очевидно, будем неправы. Последние исследования показывают, что животные, например, вороны, способны не только формировать и использовать абстрактные понятия [Смирнова 2011: 808], но и оперативно передавать их своим сородичам в ходе социального обучения [Marzluff 2012: 190-194]. Марзлуфф и Энджелл пришли к заключению, что вороны могут сообщать друг другу не только «простые сигналы типа «опасность» или «хищник», но и подробное описание источника опасности», а также сведения о его поведении в момент передачи сообщения.

«Цыплята в возрасте нескольких дней демонстрируют способности оперировать числами в пределах от одного до пяти, а также продолжают помнить о существовании объекта даже тогда, когда он исчезает из поля зрения» [Nicol 2015: 130-131]. У человеческого детёныша на овладение такими навыками, даже при условии социального обучения, уйдёт несколько больше времени. Довольно трудно, зная об этом, использовать выражение «куриные

мозги» с намерением пренебрежительно отозваться о чьих-либо умственных способностях.

В данной статье мы хотели бы рассмотреть вопрос о возможных теоретических основаниях понимания машиной естественного человеческого языка. Под машиной, для целей наших рассуждений, мы понимаем компьютер, электронно-вычислительную машину, основанную на полупроводниковых технологиях. Когда мы рассуждаем о том, может ли машина *понимать* естественный язык, то необходим ряд важных оговорок:

1. Каков режим диалога с машиной? Нарративный или реплицирующий? В случае нарративного диалога, машина реагирует на фразы-стимулы, никак не развивая синтагматические связи. В реплицирующем диалоге (у нас нет подтверждений тому, что такое в данный момент технически возможно) машина должна будет демонстрировать своё отношение к предмету обсуждения или точке зрения собеседника.

2. На основании каких признаков мы можем утверждать, что машина понимает конкретную фразу или текст? Тест Тьюринга в стандартной формулировке мало чем поможет. Знаменитая «Элиза» Джозефа Вейценбаума успешно вводила в заблуждение своих собеседников уже в 1966 году, а у программы ведь не было доступа к Интернету (за его отсутствием) или возможностям обучения – она была, по сути, очень простым алгоритмом, своеобразной пародией на разговор психоаналитика с пациентом.

Кит Девлин в своей работе «Leveraging the Human Intelligence» пишет: «Если нечто ходит как утка и крикает как утка, это еще не делает его уткой. И если машина демонстрирует некоторые черты мышления (например, принятие решения), то это не делает ее мыслящей машиной. Мы, люди, легко прельщаемся этой идеей: «Если оно ходит как утка и крикает как утка, то это утка» <...>. Принятие решений и мышление — не одно и то же, нам не следует их путать» [Devlin 2015: 74-75].

Предлагаемый нами термин – *понимание* – является определённой условностью. Мы будем использовать его в контексте *Обратного теста Тьюринга для перевода*: «Человеку, который на высоком профессиональном уровне владеет языками оригинала и перевода, демонстрируют тексты оригинала и перевода. Если человек не может определить, какой из текстов перевела машина, то тест считается пройденным». Отметим, что *владение языком* будет, в данном случае, означать также и знание конкретной предметной области (областей).

В ситуации перевода в некой языковой паре нас интересует именно принятие конкретных переводческих решений – у машины будет огромный (но всё же конечный) выбор вариантов и достаточное (но всё же конечное) время на принятие решения при переводе фразы или текста. Если учесть, что вычислительные возможности современных компьютеров всё ещё увеличиваются в два раза каждые двадцать четыре месяца (знаменитый «Закон Мура»), то «очень долгое время» для машины будет становится все более «ни-

чтожным мигом» для человека. При этом, нам придётся оставить машине право на ошибку, как мы сделали бы это даже для самого подготовленного и внимательного человека. Не будем забывать, что машина работает на скоростях, которые для нас не только недостижимы, но и непостижимы.

Для обывателя, машинный перевод – это, чаще всего, построенные на линейных алгоритмах системы («Google Переводчик»). Такие системы могут учитывать контекст и предметную область, выбирая соответствующие ситуации словари. Они могут ошибаться, что делают очень часто – и это заметно. Чего они не могут, так это учиться.

Системы, способные учиться на своих (и чужих) ошибках – совсем другое дело. Дайте такой системе доступ к истории переводов (и вносимых правок) корпуса текстов, составленного на той или иной основе, и она сможет в какой-то момент – нет – не заменить переводчика-человека, но стать его *призраком* (в том смысле, в каком мы говорим о писателях-призраках), который делает за человека нудную, неинтересную, а подчас и просто вредную работу (подолгу сидеть и печатать – не самое здоровое занятие).

Именно эту достаточно простую идею с таким трудом воспринимает профессиональное переводческое сообщество. Известен случай, когда компания-разработчик средств машинного перевода решила порадовать своих пользователей весёлым первоапрельским розыгрышем и выпустила пресс-релиз, в котором сообщалось о новинке, программе нового поколения, которая полностью заменит человека в таких областях, как перевод договоров, технической документации и деловой переписки. Казалось бы, не самые увлекательные предметные области, однако переводчики (в основном, не слишком внимательные или просто очень занятые – до такой степени, что не смотрят на календарь) успели сделать много гневных заявлений о принципиальной невозможности такого продукта. Пресс-служба разработчика продержалась несколько часов с момента публикации пресс-релиза, после чего поздравила всех с первым апреля, но выход нового продукта с улучшенными возможностями (которые, тем не менее, были весьма далеки от заявленных в новости-«утке»).

Что значит такая реакция? Очевидно, люди не желают уступать свои рабочие места машинам. Но оправдана ли такая позиция? *Разумна* ли она?

Давайте представим на мгновение, что мы всегда были и всегда будем против использования роботов и станков с ЧПУ на производстве, потому что, согласись мы на такое, и многие люди лишатся своих рабочих мест. Но мы ведь хотим, чтобы наши телефоны, автомобили и самолёты становились надёжнее и дешевле. Мы также не хотим, чтобы люди работали в условиях, которые вредят их физическому и душевному здоровью. Поэтому мы с радостью отдаём собственную тяжёлую работу машинам.

В следующее мгновение мы можем попытаться представить, что машина научилась проходить наш *обратный тест* не менее чем в 50% случаев. А как только у неё появится такая способность, то обучаться машина будет

очень быстро. Каковы будут последствия для переводчика, у которого появился сообразительный, неутомимый, но не слишком любопытный и совершенно неэмоциональный напарник? (Не будем сейчас называть его *призраком*, ведь он нам помогает не из корысти). Очевидные последствия могут быть следующими:

- 1) у человека-переводчика появляется больше времени на то, чтобы самому лучше разобраться в тексте (как минимум, спокойно прочесть его от начала до конца, как того требуют современные стандарты);
- 2) у человека-переводчика значительно снижается риск профессиональных заболеваний;
- 3) человек-переводчик получает возможность работать более эффективно, с меньшими затратами, а значит может безболезненно конкурировать с другими людьми по цене.

Кто-то может возразить: «Но это приведёт к снижению качества перевода в целом и потере рабочих мест, поскольку все будут пользоваться машинным переводом, раз он стал таким хорошим». Но ведь мы уже слишком часто сталкиваемся с невразумительными и неудобочитаемыми переводами, а опасаться *ухудшения* ситуации по причине того, что машины станут *лучше* переводить, будет явной логической ошибкой.

Не разумнее ли будет ожидать того, что станет больше людей, которые пишут и говорят, как люди, а не как «Google Переводчик»? Вполне возможно, что сама фраза «Google Перевод» перестанет в какой-то момент означать «как курица лапой».

ЛИТЕРАТУРА

1. Смирнова А.А. О способности птиц к символизации / А.А. Смирнова // Зоологический журнал. – 2011. – Т. 90. – № 7. – С. 803-810.
2. Devlin K. Leveraging the Human Intelligence / K. Devlin // What To Think About Machines That Think. Harper Perennial, 2015.
3. Marzluff J. Gifts Of The Crow: How Perception, Emotion, and Thought Allow Smart Birds to Behave Like Humans / J.Marzluff, T. Angell // Free Press. – N. Y., 2012.
4. Nicol C.J. The behavioural biology of chickens / C.J. Nicol // CABI International. – Wallingford, Oxford, 2015.

WHAT COULD A MINDLESS MACHINE UNDERSTAND?

(revisiting machine translation)

M. A. Isakov, E. M. Isakova

Tver State University, Tver

The article addresses one of the state-of-the-art approaches to artificial intelligence, as well as its possible applications to machine translation.

Key words: *artificial intelligence, mind, text comprehension, machine translation, the human and the machine.*

Об авторах:

ИСАКОВ Максим Александрович – аспирант кафедры теории языка и перевода Тверского государственного университета, *e-mail*: tdclub@yandex.ru

ИСАКОВА Елена Михайловна – ассистент кафедры английского языка Тверского государственного университета, *e-mail*: e.m.isakova@mail.ru

УДК 81'25

О СООТНОШЕНИИ ПОНЯТИЙ «ЛОКАЛИЗАЦИЯ» И «ПЕРЕВОД»

С. А. Колосов

Тверской государственный университет, Тверь

Обсуждается вопрос о терминологическом статусе понятия «локализация» и его отношении к понятию «перевод». Особое внимание уделяется трактовке данных понятий в академической и профессиональной среде. Уточняется статус «локализации» в понятийном аппарате современного переводоведения.

Ключевые слова: локализация, перевод, адаптивное транскодирование

Одной из ключевых задач общей теории перевода является уточнение самого понятия «перевод», а также выявление его сущностных свойств в сопоставлении с другими видами опосредованного межкультурного взаимодействия. В этой связи особое значение приобретает инвентаризация и классификация видов переводов, а также разграничение понятий, которые являются схожими, но не идентичными. Основаниями для подобных классификаций в частности могут выступать типы переводимых текстов, характер речевых действий переводчика в отношении способа восприятия текста оригинала и способа создания текста перевода, тип и однородность задействованных семиотических систем. Переводческая практика как деятельность, обеспечивающая взаимодействие и взаимообогащение культур, перестаёт рассматриваться как процесс замены текстового материала на одном языке текстовым материалом на другом языке с соблюдением определённых условий инвариантности, эквивалентности, коммуникативной равноценности и прочих других параметров. Перевод, являясь сложным и многогранным феноменом, обретает различные ипостаси: перевод как культурный перенос, перевод как адаптация, перевод как переписывание, перевод как пересказ, псевдоперевод. Кроме того, в контексте современных переводческих теорий и концепций перевод выходит за традиционные узкие рамки лингвистической модели, где переводчик является центральным связующим звеном между текстом оригинала и получателем текста перевода. В этой связи А. Борисенко отмечает, что «на Западе <...> исследователи пере-

стали обсуждать исключительно тексты и лингвистические тонкости и перешли на людей – переводчиков, издателей, читателей, редакторов, цензоров – и на всевозможные жизненные обстоятельства, окружающие перевод. Кто и почему решил переводить книгу? Каким тиражом она вышла? Сколько заплатили переводчику? Кому принадлежат авторские права? Можно подумать, что эти прагматичные вопросы не имеют никакого отношения к высокому искусству перевода. Но это не так. Тот текст, который вы читаете по-русски, сформировался под влиянием самых разных факторов – в том числе довольно приземлённых» [Борисенко [http](#)].

В профессиональной среде в последнее время особую популярность приобрёл термин *локализация*. Так, всё чаще встречаются такие словосочетания, как «локализованный видеоряд», «локализованная версия программы», «локализованная версия видеоигры», «локализованный кинопостер» и т. д. Термин используется в различных контекстах и, с одной стороны, определяется как особый вид перевода, а с другой, зачастую подменяет собой понятие собственно перевода [Ачкасов 2016; Hartley 2009; Language localization [http](#)].

Таким образом, первый вопрос, который требует теоретического осмысления, заключается в уточнении родо-видовых отношений между понятиями «перевод» и «локализация». Локализация выступает как фаза / этап процесса перевода или же перевод является неотъемлемым элементом процесса локализации? Открытым остаётся вопрос о семантическом объёме понятия «локализация» и его терминологическом статусе. Нужен ли вообще переводоведению новый термин? Проблема заключается в том, что, как справедливо замечает А. В. Ачкасов в статье с метким названием «Если гора не идёт к Магомету... Локализация и переводоведение», на данный момент «переводоведение остаётся на периферии новой широкой области исследований в области локализации, которая охватывает ИТ-технологии, человеко-компьютерное взаимодействие, эмпирические культурные исследования, кросс-культурный и международный менеджмент и т.д.» [Ачкасов 2016: 578]. В то же время в профессиональной индустрии перевода, особенно на Западе, в последнее десятилетие возникла и довольно активно развивается собственная теория локализации (Localization Studies), во многом бросающая вызов традиционной теории перевода и претендующая на статус отдельного междисциплинарного методологического направления (см. обзор в [Ачкасов 2016]).

В самом узком понимании термин «локализация» подразумевает языковую адаптацию с учётом региональной вариативности языка перевода (например, различия между британским и американским английским) и связанные с этим различия в лексике, орфографии, используемых единицах измерения, форматах оформления дат, адресов и т.д.

В более широком значении локализация рассматривается как национально-культурная адаптация переводимого текста. В «Рекомендациях пе-

реводчику, заказчику и редактору», одобренных Союзом переводчиков России и Национальной лигой переводчиков и носящих характер профессионального стандарта, локализация трактуется как переводческая адаптация с целью достижения прагматической эквивалентности переведённого текста. При этом под адаптацией понимается «не упрощение текста для малоподготовленных читателей, а приспособление перевода к соответствующей культуре, обеспечение его естественности, соответствия сообщения на языке перевода его аудитории» [Письменный перевод: 15]. Б. Н. Климзо связывает локализационный перевод с учётом «традиций и реалий, существующих в технике или в стране перевода» [Климзо 2006: 453].

При таком понимании локализация может подразумевать структурную реорганизацию текста с учётом конвенциональных норм оформления и структурирования информации в текстах различных жанров на языке перевода. Так, в видеуроке «Грамотное резюме переводчика. Бизнес перевода», подготовленном специалистами Школы переводчиков «Лингваконтакт», термин «локализация» в глагольной форме используется в следующем контексте: *«Если же Вы составили своё резюме по старым канонам, не забудьте правильно его локализовать на английский язык с учётом изменения структуры»*.*

Авторы, рассматривающие локализацию как национально-культурную адаптацию, традиционно приводят примеры переводов названий торговых марок, рекламных слоганов и заголовков текстов СМИ. В частности, известно, что названия торговых марок, переданные с помощью транскрипции или транслитерации (что соответствует стандартной практике передачи такого вида имён собственных в переводе), вследствие межъязыковой омонимии могут иметь негативные коннотации или смешно / нелепо звучать в принимающей культуре. Аналогичные курьёзы могут возникать и в случае неудачного семантического перевода. В [Аносова 2014: 10] приводится пример перевода рекламного слогана компания «Пепси» *Come alive with the Pepsi generation*, который на китайском языке звучал как *«Пепси заставит ваших предков подняться из могил»*, что сразу сократило количество потребителей данного продукта (см. также аналогичные примеры в [The Difference between... [http](http://)]).

На мой взгляд, подобные иллюстрации при всей своей занимательности мало что объясняют в отношении принципиальных различий между переводом и локализацией. При этом может создаться впечатление, что новый «модный» термин возник с целью обозначить нечто, не совсем вписывающееся в привычные рамки перевода как лингвистической процедуры по замене текстового материала на одном языке текстовым материалом на другом

* Имеется в виду порядок указания предыдущих мест работы в разделе «Опыт работы». В англоязычной традиции принят обратный хронологический порядок, который активно вытесняет отечественный стандарт прямой хронологии.

языке на уровне отношений «знак-знак» без учёта прагматических и экстралингвистических факторов. Вообще, следует признать, что в теории локализации принято слишком узкое и упрощённое понимание перевода.

Однако в свете современных подходов к определению перевода, его норм и оценки качества национально-культурная адаптация текста является необходимым условием для создания адекватного перевода (особенно в случае так называемого прагматического, или специального, перевода). Достаточно вспомнить концепцию динамической эквивалентности Ю. Найды, которая выдвигает требование культурной адаптации, подразумевающей следование нормам переводящего языка и принимающей культуры в целом, соответствие контексту переводного сообщения и соответствие уровню аудитории [Гарбовский 2004: 305]. Семиотическая модель перевода также подчёркивает значимость прагматического аспекта. Теория скопоса, разработанная К. Райс и Г.Фермеером и получившая своё развитие в концепции Ю. Хольц-Мянттари, постулирует, что «основой действий переводчика является не исходный текст и не его транскодирование на язык перевода, а цель коммуникации с другим партнёром. Именно требованиями этой культуры определяется само существование, содержание и форма перевода...» [Комиссаров 1999: 102].

Следует отметить, что изначально термин «локализация» стал активно использоваться преимущественно в IT-сфере. Под локализацией в основном подразумевался перевод программного обеспечения, а также вербальных элементов, интегрированных в пользовательский интерфейс, видеоряд или любой другой мультимедийный контент. В данном случае на перевод как чисто лингвистическую процедуру по замене единиц исходного текста эквивалентными единицами в тексте перевода накладывает значительные ограничения технический аспект (например, количество символов в поле того или иного текстового элемента веб-страницы). Новейшее направление, связанное с локализацией веб-сайтов, является собой так называемый SEO-перевод – перевод с целью оптимизации поиска в поисковых системах (англ. search engine optimization). SEO-перевод, в частности, подразумевает адаптивный перевод содержимого тегов, используемого поисковыми машинами для указания ссылки на веб-документ в результатах поиска по ключевым словам. Таким образом, текстовые элементы адаптируются к новому лингвистическому контексту поисковых запросов в иноязычном и инокультурном пространстве. Целью такой оптимизации является привлечение большего количества посетителей сайта. В результате прагматический аспект перевода приобретает ещё одно измерение – человеко-компьютерное взаимодействие.

В международном маркетинге локализация рассматривается как второй этап процесса адаптации продукта для его продвижения на национальных рынках. При этом локализация применяется по отношению как к вербальным, так и внетекстовым компонентам продукта. В таком понимании лока-

лизация, очевидно, шире понятия перевода. Существовавшая до 2011 года Ассоциация по стандартам в области локализации (Localization Industry Standards Association) выделила 4 аспекта локализации: лингвистический, физический, культурно-деловой и технический.

Предположу, что с точки зрения лингвистики и теории перевода, использование термина «локализация» особенно целесообразно, когда речь идёт о текстах, представляющих собой сложные объекты, синтезирующие разные семиотические системы. В лингвистике такие тексты известны как гетерогенные / креолизованные / поликодовые. Примером может служить постер кинофильма, имеющий в своей архитектонике иконический, вербальный и параграфемный слои. Очевидно, что при создании постера иностранного фильма для страны проката термин «перевод» вряд ли будет уместен, так как «картинка» (иконический и параграфический слои) не может переводиться. Как было показано в [Колосов 2015, 2016], в процессе локализации кинопостеры подвергаются изменениям на всех трёх уровнях, а степень трансформации оригинального постера может варьироваться от минимальной вплоть до создания нового кинопостера. Однако в большинстве случаев локализация кинопостера подразумевает перевод только вербального компонента с полным или частичным сохранением иконического и параграфемного слоёв.

Известно, что перевод является лишь одним из видов языкового посредничества. Другие виды языкового посредничества в теории перевода получили название адаптивного транскодирования. Классик отечественного переводоведения В. Н. Комиссаров определил адаптивное транскодирование как «вид языкового посредничества, при котором происходит не только транскодирование (перенос) информации с одного языка на другой (что имеет место и при переводе), но и её преобразование (адаптация) с целью изложить её в иной форме, определяемой не организацией этой информацией в оригинале, а особой задачей межъязыковой коммуникации. Специфика адаптивного транскодирования определяется ориентацией языкового посредничества на конкретную группу рецепторов перевода или на заданную форму преобразования информации, содержащейся в оригинале» [Комиссаров 1990: 49]. Автор отмечает, что адаптивное транскодирование иноязычного оригинала носит парапереводческий характер и может быть представлено как объединение двух последовательных преобразований: перевод и заданная адаптация текста [там же]. В лингвистической теории перевода к видам адаптивного транскодирования традиционно относят сокращённый перевод, адаптированный перевод (связанный с упрощением структуры и содержания оригинала), так называемую текстуализацию интенций (термин Л. К. Латышева), прагматическую адаптацию. Крайним случаем прагматической адаптации является создание на языке перевода параллельного текста рекламы, связанного с оригиналом лишь единством рекламируемого товара и общей прагматической задачей – побудить покупателей приобрести этот товар.

В этом отношении следует отметить, что локализованный текст всегда замещает оригинал в принимающей культуре, в то время как переводной текст должен его репрезентировать.

Принимая во внимание вышесказанное, локализацию (в широком смысле) можно рассматривать как ещё один вид адаптивного транскодирования, объектом которого, как правило, выступает поликодовый или мультимедийный текст. Эти типы текстов имеют свои особенности, в связи с чем их перевод (и адаптация) отличается от перевода традиционных текстов вербального характера. Локализация в таком случае подразумевает трансформации не только вербальных, но и внетекстуальных компонентов. Таким образом, локализация может рассматриваться как средство создания и распространения текста (продукта) на основе исходного текста с учётом широкого спектра социальных, лингвистических, культурных, экономических и маркетинговых факторов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Аносова Н.Э. Перевод в свете межкультурной коммуникации / Н.Э. Аносова // Индустрия перевода. – 2014. – Т. 1. – С. 8-13.
2. Ачкасов А.В. If the Mountain Won't Come... Translation Studies meets Localization / А. В. Ачкасов // Журнал Сибирского федерального ун-та. Серия: Гуманитарные науки. – 2016. – Т. 9. – № 3. – С. 568-578.
3. Борисенко А. Гарри Поттер и трудности перевода [Электронный ресурс] / А. Борисенко. – URL: <https://nplus1.ru/material/2016/09/12/harrypotter>
4. Гарбовский Н. К. Теория перевода: учебник / Н. К. Гарбовский. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 2004. – 544 с.
5. Грамотное резюме переводчика. Бизнес перевода: видеоурок [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.youtube.com/watch?v=J7fXYtjkGV0&feature=youtu.be>
6. Климзо Б.Н. Ремесло технического переводчика. Об английском языке, переводе и переводчиках научно-технической литературы / Б. Н. Климзо. – М.: «Р.Валент», 2006. – 508 с.
7. Колосов С.А. Вербальный и параграфемный элементы кинопостера в аспекте локализации / С.А. Колосов, И.А. Матвеев // Слово и текст: психолингвистический подход. – 2015. – № 15. – С. 77-82.
8. Колосов С.А. Перевод или локализация: разграничение понятий (на примере кинопостера) / С.А. Колосов, И.А. Матвеев. // Вестник Тверского гос. ун-та. Серия «Филология». – 2016. – №4. – С. 169-174.
9. Комиссаров В.Н. Теория перевода (лингвистические аспекты) / В.Н. Комиссаров. – М.: Высшая школа, 1990. – 253 с.
10. Комиссаров В.Н. Общая теория перевода. Проблемы переводоведения в освещении зарубежных учёных: учебное пособие / В.Н. Комиссаров. – М.: ЧеРо, 1999. – 133 с.
11. Письменный перевод. Рекомендации переводчику, заказчику и редактору [Электронный ресурс] / Составитель: Н. Дупленский. – М., 2012. – URL: http://www.translators-union.ru/index.php?option=com_content&view=article&id=338:2012-08-20-18-53-36&catid=100:materials&Itemid=309
12. Hartley T. Technology and translation / T. Hartley // The Routledge Companion to Translation Studies. – L.; N.Y.: Routledge, 2009. – Pp. 106-127.

13. Language localisation [Электронный ресурс]. – URL: https://en.wikipedia.org/wiki/Language_localisation
14. The difference between localization and SEO translation [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.seo-translator.com/the-difference-between-localization-and-seo-translation/>

TOWARDS INTERRELATIONSHIP BETWEEN LOCALIZATION AND TRANSLATION

S.A. Kolosov

Tver State University, Tver

The paper examines the interrelationship between the notions of translation and localization. It attempts to map localization onto the terminological framework of Translation Studies. Close attention is thereby paid to the way localization is understood in industry and academic community.

Key words: *localization, translation, adaptive transcoding*

Об авторе:

КОЛОСОВ Сергей Александрович – кандидат филологических наук, доцент кафедры теории языка и перевода Тверского государственного университета, *e-mail*: serge-kolosov@yandex.ru.

УДК 81'25:[81'23+81'37]

АКТУАЛЬНЫЕ МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ТЕОРИИ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ПЕРЕВОДА: ВЗГЛЯД С ПОЗИЦИИ КОГНИТИВНОЙ (ИНТЕРПРЕТИРУЮЩЕЙ) СЕМИОТИКИ[†]

К.И. Леонтьева

Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина, Тамбов

С позиции «4Е»-перспективы когнитивной семиотики проанализирован ряд методологических ошибок, типичных при анализе фактов и причин «видимости» переводчика в тексте, операциональная специфика перевода как интерпретирующей реляционной смыслообразовательной активности, аттенциональные процессы и семиотические процессы (де)фокусирования.

Ключевые слова: *художественный перевод; видимость переводчика; когнитивная семиотика; антропоцентризм; интерпретация; смыслообразование; инакция; (де)фокусирование; внимание.*

В рамках социологического и культурологического подходов, занимающих лидирующие позиции в современной западной парадигме переводове-

[†] Работа выполнена при поддержке гранта Российского научного фонда № 15-18-10006 «Исследование антропоцентрической природы языка в когнитивном контексте».

дения, феномен художественного перевода давно и успешно исследуется как эффективное средство борьбы за власть (социальную, политическую, культурную). В результате из нейтрального, фактически «неживого» медиатора (этическая максима российской школы) переводчик превращается в *активного* социального агента, конструирующего социокультурную реальность путём (вос)производства определённых текстуальных и дискурсивных практик [Wolf 2007] и воплощенных в них ценностных парадигм, в соответствии с определенной «идеологической (аксиологической) позицией» [Munday 2012], неизменно «видимой» [Venuti 1995/2008] в тексте ввиду *манипулятивной* [Hermans 1985/2014] языковой интервенции переводчика в текстовую структуру.

Проблема заключается в том, что подобную регулятивную «интервенцию» исследователи объясняют через социальные структуры, в результате чего переводчик растворяется в *коллективном*, исчезая как операционально автономная (operationally closed [Froese 2011]) личность. При этом текстовая «интервенция» переводчика трактуется как «манипулятивная», со всеми вытекающими из подобной категоризации этически и идеологически негативными коннотациями. Наконец, в результате подобной категоризации когнитивная (семиотическая) деятельность переводчика фактически редуцируется до сугубо *рефлексивной* манипуляции языковыми знаками и тем самым *бестелесная* (disembodied) деятельность *мозга* некоторого *универсального*, абстрактного субъекта [Vorderobermeier 2014], что противоречит актуальной «4Е»-трактовке (embodied, embedded, extended, enacted) когнитивной активности человека, доминирующей в современной когнитивной семиотике в целом и когнитивной лингвистике в частности.

С подобной «4Е» перспективы, равно как и с онтологической точки зрения, акт художественного перевода есть, прежде всего, **акт когнитивной (смыслообразовательной) активности живого «биосоциокультурного организма»** [Zlatev 2003], акт квази-перцептивного (симулятивного) но, тем не менее, телесного, опытно контекстуализированного познания художественной реальности, опредмеченной в матрице переводимого текста и конструируемой сознанием переводчика в процессе телесного взаимодействия с этой матрицей («imaginative simulated enaction» [Caracciolo 2014]), с целью последующего вербального конструирования полимодального трехмерного гештальт-образа этой реальности, посредством семиотических ресурсов иной лингвокультуры, в определённой семиотической конфигурации. Оба процесса, если их разведение вообще возможно, по своей природе являются интерпретирующими.

В российской когнитивной лингвистике интерпретация трактуется как процесс и результат «индивидуальной деятельности субъекта по *восприятию* и *осмыслению* действительности» [Болдырев 2013: 7; *курсив мой -К.Л.*]. Фактически речь идёт о «**перцептивном**» **семиозисе** в терминах А.А. За-

левской [2014]. В целом, российская трактовка интерпретации как мета-функции когниции пересекается с понятием **инакции (enaction)** [Varela 1991], широко используемым в западной когнитивной науке для обозначения познавательной активности человека как **нераздельного единства перцепции, когниции, эмоций и акции (действия)**, в котором *активный субъект* с определённой *перспективы* конструирует (enacts) *динамичную среду*, с которой он *телесно* взаимодействует (сопрягается), наделяя её объекты определённым смыслом, приписывая им *субъективную значимость* (value). При этом речь идёт о *радикальной* (не функциональной), феноменологической трактовке телесности познания и сознания и о субъекте познания как целостном «living/lived» body [Thompson 2005; Violi 2009; Froese 2011].

Интерпретирующая деятельность переводчика опосредована нейронной и сенсомоторной активностью его организма, со всеми вытекающими следствиями относительно «легальности» субъективной видимости переводчика в тексте как продукте этой активности. Подобный тезис, однако, совершенно не означает безграничной интерпретирующей свободы переводчика, поскольку при переводе имеет место сложный *реляционный (интерактивный)* процесс телесного сопряжения (1) living/lived body переводчика с (2) матрицей переводимого текста (как материальным артефактом, семиотическим ресурсом среды), (3) художественным миром, который переводчик [вербально] конструирует и интерпретирует на базе этой матрицы, и (4) реальным экспериенциальным миром (в единстве Umwelt и Levenswelt [Zlatev 2009]), в который встроено (embedded) «живое» тело переводчика и продуктом познания которого является воплощённое в этом теле семиотическое «Я» («semiotic self» [Zlatev 2009]). В свете реляционной природы семиозиса и интенциональности [Violi 2009] какого-либо смысла или интенции, *преданных* переводчику в переводимом тексте, которые он мог бы *воссоздать* средствами другого языка, не существует, и классическая когнитивная метафора ПЕРЕВОД – ТРАНСФЕР/ПЕРЕДАЧА, при помощи которой феномен перевода осмысливался на протяжении многих лет, фактически является ложной.

Переводимый текст (матрица) в реляционном семиотическом акте перевода выступает исключительно как «материальное средство доступа» [Залевская 2014] к художественной реальности (непосредственный объект перевода) и как «система [операциональных] инструкций» («instruction manual») [Violi 2001], направляющих (scaffolding) внимание и интенциональность (intentional consciousness) переводчика на определённые объекты этой реальности. В связи с этим отдельного внимания при антропоориентированном анализе перевода заслуживает комплексный процесс распределения внимания (“windowing of attention” [Talmy 2000]) и связанные с ним семиотические феномены (де)фокусирования [Ирисханова 2014], перспективизации и выделенности [Langaker 2013] определённых аспектов [вербально] конструируемой переводчиком художественной реальности.

В свете опытной контекстуализированности семиозиса переводчик фак-

тически рефлексивует не над «миром» переводимого текста и тем более не над миром автора, а над миром своего собственного субъективного опыта взаимодействий с физической и культурной средой, в которой он существует (being-in-the-world), т.е. над своим собственным «Я» (semiotic self) как когнитивной структурой, сформированной всей историей развития его биосоциокультурного организма [Кравченко 2014]. Соответственно, то, что попадает и чисто гипотетически вообще может попасть в фокус внимания конкретного переводчика, равно как и то, что выпадает из этого фокуса, напрямую зависит от подобного интерактивного бэкграунда. Так, многократная презентация и использование определенного смыслообразовательного паттерна (значения, слова, лексического чанка, грамматической конструкции, нарративного паттерна, социокультурного стереотипа и т.п.) приводит к синхронизации активности определённых популяций нейронов и их выделенности среди хаотической активности мозга, в результате чего и сам семиотический паттерн, равно как и элементы среды, которые он ин-активирует, становятся онтологически и когнитивно выделенными, вплоть до автоматической (entrenched) активации в не-рефлексивном модусе осознания. Подобные элементы, вероятно, будут вербально выделены в матрице текста-перевода, или, напротив, ре- или даже дефокусированы, в зависимости от их ценности в структуре переводческого «Я».

Кроме того, интерпретирующее вербальное конструирование художественной реальности предполагает выбор определённой пространственной позиции наблюдателя, определённой точки обзора, перспективы и точки зрения. Также возможные различные перцептивные и оценочные модусы интерпретации одного и того же фрагмента этой художественной реальности разными переводчиками и различные формы субъективного и социального искажения. Все эти процессы также обусловленные аттенциональными механизмами, которые работают на разных уровнях осознания (awareness). Учитывать взаимодействие этих уровней осознания при анализе продуктов переводческой деятельности необходимо.

В [Thompson 2005] с опорой на понятия активности и пассивности Э.Гуссерля выделены два модуса восприятия, *phenomenal consciousness* (то, что попадает в фокус внимания нон-интенционально, автоматически, пре-рефлексивно) и *access consciousness* (то, что доступно мысли и вербализации, осознаётся в качестве цели восприятия), динамическое взаимодействие которых образует *operative intentionality*, на которой основано направленное на объект (object-directed) интенциональное сознание (intentional consciousness). Т. Фруз [Froese 2011] различает три уровня осознания: рефлексивный опыт (явное осознание), пре-рефлексивный опыт (неявное осознание) и неосознаваемые процессы. Поскольку даже сам переводчик способен объяснить далеко не все свои семиотические решения, позиционировать любые текстовые проявления переводческой субъективности на уровень *access consciousness* и рефлексивного опыта, категоризируя их как манипулятивные,

осознанно намеренные, некорректно.

Интерпретирующая природа перевода особенно очевидна при сравнении различных переводов одного текста. В докладе работа описанных в статье операциональных механизмов перевода будет продемонстрирована на примере анализа ряда фрагментов из рассказа «The Curious Case of Benjamin Button» Фрэнсиса Скотта Фицджеральда и двух его русскоязычных переводов, в частности следующих фрагментов:

(1) *This was **their first experience** with the charming old custom of having babies.*

Они впервые решились **отдать дань** очаровательной старой традиции – обзавестись ребенком (перевод Т. Луковниковой).

Очаровательный древний обычай обзаведения детьми им довелось **испытать на себе** впервые (перевод А. Руднева).

(2) *Do you imagine a case like this will **help** my **professional reputation**? One more would **ruin** me – **ruin** anybody.*

Уж не думаете ли вы, что это **поднимет** мой **врачебный престиж**? Да случись еще хоть раз нечто подобное – и я разорен, такое кого угодно **разорит**! (Т. Луковникова).

И как же, позвольте узнать, может такой случай **отразиться на моей репутации**, а? Еще один такой – и я погиб, такое кого хочешь **уничтожит**! (А. Руднев).

(3) *"Am I mad?" **thundered** Mr. Button.*

– В уме ли я? – **рявкнул** мистер Баттон. (Т. Луковникова)

– Я что, сошёл с ума? – **разразился** мистер Баттон. (А. Руднев)

(4) *"Doctor Keene!" he **called**. "Oh, Doctor Keene!"*

The doctor heard **him, faced around**, and stood waiting, a **curious expression settling** on his **harsh, medicinal face** as Mr. Button **drew near**.

– Доктор Кин! – **вскричал** он. – Ах, доктор Кин!

Доктор услышал **это** и остановился, **ожидая** мистера Баттона, причем на **строгом докторском лице появилось весьма странное** выражение. (Т. Луковникова)

– Доктор Кини! – **крикнул** он. – Эй, доктор Кини!

Доктор услышал **его, обернулся** и остановился, **поджидая**. На его **медицински-суровом лице** по мере приближения мистера Баттона всё чётче **проступало** какое-то **странное** выражение. (А. Руднев)

ЛИТЕРАТУРА

1. Болдырев Н.Н. Когнитивная основа лексических категорий и их интерпретирующий потенциал / Н.Н. Болдырев, Л.А. Панасенко // Вопросы когнитивной лингвистики. – 2013. – № 2. – С. 5-12.
2. Залевская А.А. Что там – за словом? Вопросы интерфейсной теории значения слова / А.А. Залевская. – М.: Директ-Медиа, 2014. – 328 с.
3. Ирисханова О.К. Игры фокуса в языке: Семантика, синтаксис и прагматика дефокусирования / О.К. Ирисханова. – М.: Языки слав. культуры, 2014. – 320 с.

4. Кравченко А.В. «Язык писателя» как семиотический конструкт / А.В. Кравченко // Актуальные проблемы филологии и педагогической лингвистики. – 2014. – № 16. – С. 21-29.
5. Caracciolo M. The Experientiality of Narrative: An Enactivist Approach / M. Caracciolo. – Berlin: De Gruyter, 2014. – 231 p.
6. Froese T. The Enactive Approach: Theoretical Sketches from Cell to Society / T. Froese, E. Di Paolo // Pragmatics & Cognition. – 2011. – Vol. 19. – P. 1-36.
7. Froese T. Breathing New Life into Cognitive Science / T. Froese // Avant: Trends in Interdisciplinary Studies. – 2011. – Vol. 2 (1). – P. 113-129.
8. Hermans T. The Manipulation of Literature: Studies in Literary Translation / T. Hermans. – L., N.-Y.: Routledge, 2014. – 254 p.
9. Langacker R.W. Essentials of Cognitive Grammar / R. W. Langacker. – Oxford: OUP, 2013. – 280 p.
10. Munday J. Evaluation in Translation: Critical Points of Translator Decision-Making / J. Munday. – L., N.-Y.: Routledge, 2012. – 208 p.
11. Talmy L. Toward a Cognitive Semantics / L. Talmy. – Cambridge: MIT Press, 2002. – Vol. 1: Concept Structuring Systems. – 573 p.
12. Thompson E. Sensorimotor Subjectivity and the Enactive Approach to Experience / E. Thompson // Phenomenology and the Cognitive Sciences. – 2005. – Vol. 4 (4). – P. 407-427.
13. Varela F. The Embodied Mind: Cognitive Science and Human Experience / F. Varela, E. Thompson, E. Rosch. – Cambridge: MIT Press, 1991. – 308 p.
14. Venuti L. The Translator's Invisibility: A History of Translation / L. Venuti. – 2nd ed. – L., N.-Y.: Routledge, 2008. – 336 p.
15. Violi P. How Our Bodies Become Us: Embodiment, Semiosis and Intersubjectivity / P. Violi // Cognitive Semiotics. – Vol. 4 (1). – P. 57-75.
16. Violi P. Meaning and Experience / P. Violi. – Bloomington: Indiana University Press, 2001. – 291 p.
17. Vorderobermeier G.M. (Translatorial) Habitus – A Concept that Upsets (in Translation Studies)? / G.M. Vorderobermeier // Remapping Habitus in Translation Studies / ed. by G.M. Vorderobermeier. – Amsterdam: Rodopi, 2014. – P. 9-26.
18. Wolf M. A. (eds.) Constructing a Sociology of Translation / M. Wolf, A. Fukari et al. – Amsterdam: John Benjamins, 2007. – 226 p.
19. Zlatev J. Meaning = Life + (Culture): An Outline of a Biocultural Theory of Meaning / J. Zlatev // Evolution of Communication. – 2003. – Vol. 4 (2). – P. 253-296.
20. Zlatev J. The Semiotic Hierarchy: Life, Consciousness, Signs and Language / J. Zlatev // Cognitive Semiotics. – 2009. – Vol. 4. – P. 169-200.

ИСТОЧНИКИ ИЛЛЮСТРАТИВНОГО МАТЕРИАЛА

- Фицджеральд Ф.С. Загадочная история Бенджамина Баттона / Ф. Скотт Фицджеральд; пер. с англ. Т. Лековниковой // Фицджеральд Ф.С. Загадочная история Бенджамина Баттона: [рассказы]. – СПб.: Азбука, Азбука-Аттикус, 2014. – С. 5-39.
- Фицджеральд Ф.С. Странная история Бенджамина Баттона / Ф. Скотт Фицджеральд; пер. с англ. А. Руднева // Фицджеральд Ф.С. Сказки века джаза: [рассказы]. М.: РИПОЛ классик, 2015. – С. 521-547.
- Fitzgerald F. Scott. The Curious Case of Benjamin Button and Other Jazz Age Stories / F. Scott Fitzgerald; Patrick O'Donnell. – Penguin Classics, 2008. – 464 p.

**CURRENT METHODOLOGICAL PROBLEMS
OF LITERARY TRANSLATION STUDIES:
AN INSIGHT FROM COGNITIVE (INTERPRETIVE) SEMIOTICS**

K.I. Leontyeva

Tambov State University named after G.R. Derzhavin, Tambov

From the 4E-perspective of the present-day Cognitive Semiotics the paper explores some methodological errors typical of analyzing the facts and the pre-requisites of the translator's textual visibility, as well as operational nature of literary translating as an interpretive relational sense-making activity, attentional processes and related semiotic processes of (de)focusing.

Key words: *literary translation, translator's visibility, Cognitive Semiotics, anthropocentrism, interpretation, sense-making, enaction, (de)focusing, attention.*

Об авторе:

ЛЕОНТЬЕВА Ксения Ивановна — кандидат филологических наук, старший научный сотрудник Научно-образовательного центра когнитивных исследований Тамбовского государственного университета им. Г.Р. Державина, e-mail: ksenja_leontieva@mail.ru

УДК 811.111'23

**ИНТЕРПРЕТАЦИОННЫЙ ДИАПАЗОН
КУЛЬТУРЫ И ПРОСТРАНСТВО ТЕКСТА**

Е.М. Масленникова

Тверской государственной университет, Тверь

Многозначность текста изначально предполагает множественность пониманий-интерпретаций, становясь одной из помех при текстовой коммуникации, когда автор и читатель осуществляют и координируют действия по опредмечиванию и распредмечиванию текстовых смыслов. В статье обсуждаются понятия «семантическое поле», «диапазон культуры», «аккультурация».

Ключевые слова: *текст, перевод, семантическое поле, культура, аккультурация.*

Понимание / интерпретация текста предполагает его рассмотрение читателем как интерпретирующим субъектом в границах определённого ментального пространства. «Плотность» ментального пространства определяется его культурной напряжённостью. Личностные особенности восприятия позволяют построить проекцию книги на основе своих собственных (со)переживаний опыта, проецировать текст «на себя», свою картину мира, систему знаний и культурный фон. Культура и система ассоциируемых с ней культурных артефактов несут в себе ряд духовно-ценностных компонентов,

раскрывающие особенности национального этнокультурного сознания. В художественном тексте находят отражение: ключевые лингвокультурные доминанты; этнокультурные параметры соответствующей культуры; стандартные этикетные ситуации, формулы и т.д.

Согласно концепции В.В. Налимова [Налимов 1993], существует семантическое поле (вакуум), вбирающее в себя все смыслы Мира в спрессованном (нераспакованном и непроявленном) виде. Два Мира – физический и семантический – сосуществуют; в их основе лежат вакуумные структуры. Физический вакуум существует в виде элементарных частиц, а семантический вакуум – в виде семантических текстов, каждый из которых обладает собственными уникальными смыслами, отличными от смыслов других текстов. Семантический Мир отличается от физического большей свободой. Вероятностная теория смыслов опирается на их потенциальность; аналогия проводится между преобразованием смысла и процессом измерения в квантовой механике. Семантический вакуум открыт не полностью и фильтруется сознанием. Индивид как личность обладает семантической многослойностью. Смыслы, заданные изначально, образуют семантическое пространство, где в силу собственной непроявленности они имеют равный статистический вес. Смысловое пространство в состоянии непроявленности образующих его смыслов представляет собой семантический вакуум. Активатором, проявляющим и задающим смыслы, выступает человек, а точнее – его сознание. Результатом активации смыслов будет записанный в знаковой форме текст. Подобный подход во многом схож с понятием смыслового поля общения [Сидоров 1986], заключённого в предметную сферу в результате пересечения репертуаров коммуникантов. Смысл текста развёртывается в процессе коммуникации. В смысловом континууме, включающем потенциальное бесконечное множество текстов, присутствует пространство, заполненное художественными смыслами.

Кроме семантического вакуума существует общекультурное ментальное пространство, вбирающее в себя смысловой универсум. Реконструкция ментальных пространств той или иной культуры происходит через текст и непосредственно в тексте. Ментальное пространство получает разное воплощение в культурных артефактах. Особую роль при обращении к артефактам играет эмоциональность, когда на первый план выходят ассоциативно-смысловые связи. В художественных текстах имена собственные играют особую роль, способствуя углублению его смысловой проекции. Так, имена из главы XI романа О. Уайльда / O. Wilde (1854-1900) «The Picture of Dorian Gray» / «Портрет Дориана Грея» (1891) *Caligula, Edward II, Nero, Pier Gaveston, Pierre de Boniface, St. Sebastian, the Borgia, the Duke de Valentinois, Tibertius* создают фон всего романа, отражая преемственность зла в мире. Когда коммуниканты находятся в одном временном отрезке, имена собственные как сигналы специфики «чужой» культуры можно «расшифровать», но, если лакунизируемые имена были «прозрачными» для современников О.

Уайльда, то для инокультурного читателя они «затемняют» текст и не дают выход на глубинный вертикальный контекст.

Считается, что «общекультурное ментальное пространство как совокупность значений, образов, символов общественного сознания в той или иной степени полноты присваивается конкретным субъектом и, преломляясь через его систему ценностей, через его мировоззрение, приобретает тот или иной личностный смысл, задающий отношение субъекта к этой реальности и определяющий использование данного ментального пространства как исторической метафоры для категоризации последующих эпох» [Петренко 1988: 22]. С позиции реального пространства, располагающегося вокруг говорящего–наблюдателя как «я–здесь–и–сейчас», ментальное пространство параллельно реальному пространству. Пространство вокруг наблюдателя представляет собой своего рода ЕГО «обжитой участок». Относительно ментального пространства точка актуального (физического) времени сдвигается. Столкновение двух пространств – реального физического и ментального – можно сравнить со способами введения «чужого» голоса в художественный текст и средствами организации смысловой полифонии. Характерным показателем подобного столкновения является смена режимов интерпретации получаемого сообщения при реальной (канонической) ситуации общения «лицом к лицу» или текста при текстовой коммуникации. Если текст активизируется только при обращении к нему читателя, присваивающего или приписывающего тексту собственные личностные смыслы, то, таким образом, речь может идти о трёх процессах:

1. *смыслополагание*, когда Я как читатель текста строю предположения относительно его смыслов;
2. *смыслоформирование*, когда активность процесса понимания и диалогизм текстовой коммуникации позволяют читателю построить смысловую программу–проекцию текста как иерархию микросмыслов, восходящих до макросмыслов и художественной идеи текста;
3. *смыслоформулирование*, когда из-за таких свойств текстовой коммуникации как адаптивность и селективность по принципу «Я–здесь–и–для–меня» читатель самоопределяется относительно текста.

При организации текста автор ориентирует его на условия актуализации: он пытается убедить читателя в реальности существования мира текста. Со стороны читателя действует установка, что он «верит» в сам текст, тексту и непосредственно автору. Совокупность художественных отсылок конструируется так, чтобы представить своеобразную модель реального мира, которая отражает типическое для этого мира. Читатель становится не просто сторонним наблюдателем, а превращается в непосредственного участника текстовой коммуникации. В ходе диалога «текст–читатель» читатель становится носителем смысловых контекстов, выбирающим коммуникативное пространство для текста, который аккумулирует плюрализм текстовых смыслов [Goodheart 1999; Makovski 1997].

Границы поля восприятия определяются читателем через активное принятие текста «на себя», когда он начинает усматривать так называемые скрытые смыслы текста с позиции «своего» времени. Несмотря на то, что при двуязычной текстовой коммуникации в текстах–переводах всегда присутствует некое константное сохранение инвариантных параметров оригинала, переводчики фиксируют актуальное в соответствие со сценарием «своего» времени. Текст оригинала изначально закрыт для аудитории другой культуры в силу чисто языковых причин. Переводчик пытается сделать «свой» текст максимально открытым, т.е. текстом–для–всех, для чего он упрощает систему авторских смыслов. Переводчик работает и самоопределяется внутри текстовых миров текста–оригинала и получаемого текста–перевода, а читатель из принимающей культуры проецирует мир текста–перевода на свой собственный мир. Организация элементов ситуации опирается на анализ действительности, имеющейся у участников текстовой коммуникации картины мира и когнитивные эталоны.

СЛОВО устанавливает собственные связи относительного коллективного знания–переживания и имеющихся артефактов культуры. Неточная переводческая селекция, классификация и оценка приводят к «искривлению» текстового пространства и формированию у вторичного читателя ложных представлений о параметрах инокультурного мира, закреплённых в оригинале. Получив от золотой рыбки новое корыто, старуха из «Сказки о рыбаке и рыбке» (1833, опубликована – 1835) А.С. Пушкина (1799–1837) потребовала себе *избу*. В.И. Даль в своём «Толковом словаре живого великорусского языка» определяет этот тип постройки как *крестьянский дом* или *жилой деревянный дом*, который обычно бывает рубленый, бревенчатый. Поскольку в Англии дома строились из камня и кирпича, то в переводах жадная старуха требует и получает *cottage* ‘коттедж, небольшой дом’ (O. Elton, 1935; I. Zheleznova, 1986). Непосредственно в тексте перевода А. Пайман выделяет курсивом слово *izba*, объяснив в сноске, что это ‘Russian peasant’s log cabin’. Несмотря на то, что в английском языке заимствование *isba* (вариант – *izba*) относится к XVIII веку, сочетание прилагательного *brand-new* ‘совершенно новый, с иголочки, новёхонький’ с *izba* (А. Руман, 1974) представляется странным. Другие переводчики обращают внимание на материал постройки: *a handsome house built of wood* (R. Chandler, 2011). На месте старой землянки перед стариком оказалась *изба со светёлкой*. О. Элтон считает, что в полученном коттедже был чердак или мансарда (*a cottage, with attic*). А. Пайман упоминает *a carved attic window*, т.е. буквально ‘резное окно чердака, мансарды’. Для И. Железновой главным в описании постройки становится остроконечная форма крыши (*a new gabled cottage*), которая являются архитектурной деталью типично английского дома, расположенного, как правило, в сельской или загородной местности.

В тексте практически всегда присутствуют зоны непонимания (ср. с понятием «лакуна»), из-за которых текст и текстовое пространство адаптиру-

ются к «чужой» социокультурной среде. Интерпретирующий диапазон текста «настроен» на читателя и «подстраивается» под те условия, которые налагает культура. В переводах сонетов В. Шекспира / W. Shakespeare (1564–1616), выполненных до начала XX века, сохраняются секуляризованные параболические инtratекстовые отсылки на Евангельское учение о самоотречении, терпении и всепрощении: на *кресте* Господь *искупил* своей *кровью* грехи человеческие, а признание грехов дарует прощение (Евангелие от Иоанна, XX, 23). Человек несёт *крест* ради своего спасения по собственной воле, без принуждения, и отказывается от земных привязанностей. Переводчики XX века утратили связи с библейскими аллюзиями, в их переводах парадигма смыслов *искупление греха* не прочитывается.

8. <i>That heals the wound, and cures not the disgrace...</i>	11. <i>Тем, кто несёт, как я, тяжёлый крест обид,</i>
11. <i>Th' offender's sorrow lends but weak relief</i>	12. <i>Печаль обидчика – плохое утешенье. (Перевод В. Мазуркевича, 1904)</i>
12. <i>To him that bears the strong offence's cross.</i>	11. <i>Они ни разу тем не помогли, 12. Кому ущерб тяжёлый нанесён. (Перевод А. Кузнецова, 1998))</i>
- W. Shakespeare. Sonnet 34

Различия между Мирами как СВОИМ и ЧУЖИМ пространствами отражаются в языковом сознании. Активизация смысловых структур сопровождается усвоением информации, т.е. действуют механизмы смыслоформулирования и смыслоформирования, в результате получается правильное / несовместимое / неправильное / ложное представление о тексте / объекте, а также, например, ошибочная атрибуция относительно контекста или неудачная аналогия и т.д. «Сбой» в коммуникации (межличностной, текстовой, межкультурной) может быть вызван своего рода «вчитыванием» со стороны адресата. При отступе в «чужую» реальность фиксируется, например, не само событие, с его свойства. Переход от одной точки ментального пространства к другой представляет собой смену режима повествования. Ментальное пространство как пространственно-временной континуум распадается на отдельные фрагменты; «распад» обусловлен социокультурными факторами. Этноязыковое контактирование обеспечивается взаимодействием двух и более культур, которые унифицируются путём заимствования и модифицирования образов, сюжетов, нарративных схем и т.д. Подобные заимствования и модификации являются своего рода проявлением культурологической компенсации, возникающей при обращении к культурной памяти определённого социума и общей (универсальной) культурной памяти. Общность ментальных концептуальных образований создаётся у коммуникантов под влиянием культуры.

ЛИТЕРАТУРА

1. Налимов В.В. В поисках иных смыслов / В.В. Налимов. – М.: Прогресс, 1993. – 280 с.
2. Петренко В.Ф. Психосемантика сознания / В.Ф. Петренко. – М.: Изд-во Моск.

- ун-та, 1988. – 208 с.
3. Сидоров Е.В. К основаниям содержательной типологии высказываний / Е.В. Сидоров // Семантико-синтаксические проблемы теории языка и перевода. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1986. – С. 137-154.
 4. Goodheart J. Does Literature Studies Have a Future? / J. Goodheart. – Madison (Wisc.): The Univ. of Wisconsin Press, 1999. – 137 p.
 5. Macovski M. Introduction (Textual Voices, Vocative Texts: Dialogue, Linguistics and Critical Discourse) / M. Macovski // Dialogue and Critical Discourse. Language, Culture, Critical Theory. – N.Y.; Oxford: Oxford Uni. Press, 1997. – P. 3-26.

INTERPRETATIONAL FIELDS OF CULTURE AND TEXTUAL SPACES

E.M. Maslennikova

Tver State University, Tver

The ambiguity of texts initially assumes multiplicity of understandings and interpretations. It becomes one of disturbances during text communication. The author and the reader carry out and co-ordinate actions for objectifying and disobjectification of textual meanings. The article discusses the notions of «semantic field», «interpretational fields of culture», «acculturation».

Key words: text translation, semantic field, culture, acculturation.

Об авторе:

МАСЛЕНИКОВА Евгения Михайловна – кандидат филологических наук, доцент кафедры английского языка Тверского государственного университета, *e-mail:* e-maslennikova@inbox.ru.

УДК 81'373.2 + 81'373.47 + 82-92

КОГНИТИВНЫЙ ОРЕОЛ АНТИЧНЫХ МИФОНИМОВ В РУССКОЙ И НЕМЕЦКОЙ ЛИНГВОКУЛЬТУРАХ

Л.М. Сапожникова

Тверской государственный университет, Тверь

Рассматривается связь языка, мышления и культуры на материале античных мифонимов общеевропейской значимости. При восприятии общеизвестных античных мифонимов помимо семантизирующего акта происходит и рефлексивный акт над когнитивным ореолом имени, под которым понимается весь комплекс знаний об ономастическом объекте.

Ключевые слова: античная мифология, ономастика, собственное имя, мифоним, апелляция, когнитивный анализ, когнитивный ореол, национальная когнитивная база, немецкий язык.

Античная мифология обладает большой лингвистической информативностью и привлекает все новые поколения писателей, поэтов, худож-

ников, композиторов. Без знания мифов невозможно понять сюжеты многих картин, опер, литературных произведений. Тесная взаимосвязь энциклопедических и лингвистических знаний при освоении носителями различных языков определенного набора актуальных мифонимов как необходимого фундамента общеевропейской культуры и истории ставит проблему интерпретации смыслового содержания античных мифонимов в языковой коммуникации в различных лингвокультурах. Адекватность коммуникации требует в некоторых случаях выхода за рамки чисто языковой компетенции в область предметных знаний. В этом случае имеет смысл говорить о лингвокультурной компетенции субъектов коммуникации, под которой понимается осведомленность индивида не только относительно референтной соотнесенности собственного имени с ономастическим объектом, его системного значения, но и относительно его когнитивного ореола - характерных качеств, свойств ономастического объекта, основных событий, связанных с денотатом имени. Таким образом, когнитивный ореол имени собственного понимается нами как весь комплекс знаний об ономастическом объекте, обуславливающий в том числе особенности процессов апеллиативации, перехода собственного имени в нарицательное в различных лингвокультурах.

Анализ когнитивной природы процесса апеллиативации в немецкой и русской лингвокультурах в сопоставительном аспекте позволяет обратиться к проблемам языкового представления знаний в различных языковых культурных общностях. Как элемент общеевропейской культуры античные мифонимы обладают интернациональным характером. Когнитивный ореол античных мифонимов сходен в различных языках в силу единого источника, что обуславливает общепроприальные закономерности процессов усвоения, переработки и передачи знаний на основе традиционно тесного знакомства с античной мифологией, имеющего место в немецко- и русскоязычном коллективном сознании. Несмотря на общность античных сегментов национальных когнитивных баз актуализация онимов во вторичной номинативной функции происходит в конкретных европейских языках и культурах, и выбор коммуникативно-значимых компонентов их семантики определяется как интенциями автора, так и различными культурными традициями.

В настоящей статье делается попытка анализа процессов вторичной номинации на базе общеизвестных античных мифонимов, формирующих концепт античности в картине мира немецко- и русскоговорящего языковых сообществ и репрезентирующих как общеевропейские, так и национально-культурные оценочные знания.

В работе использовались текстовые корпуса немецкого и русского языков [DWDS [http](http://www.dwds.de), НКРЯ [http](http://www.nkrj.ru)], а также данные авторитетных лингвистических и энциклопедических словарей. Следует отметить, что в толковых словарях немецкого языка [Duden online [http](http://www.duden.de)], а также словарях русского языка, например, 4-томном Малом академическом словаре [Словарь русского языка [http](http://www.slovari.ru)], античные мифонимы представлены лишь в ограниченном объеме. Так,

в указанных словарях зафиксировано около 30 собственных имен, связанных с греко-римской мифологией. Справочная литература типа «Geflügelte Worte» [Böttcher 1981], соответственно «Крылатые слова» [Ашукин 1988], «Wörterbuch der Symbolik» [Lurker 1991] и уникальное 2-томное издание «Мифы народов мира» [1987] включают гораздо большее количество номинативных единиц рассматриваемого плана. Например, словарь Ашукиных содержит 85 античных мифонимов, «Geflügelte Worte» - 66 единиц. Эти словари являются специальными справочными изданиями и содержат многие единицы, не являющиеся в настоящий момент общеизвестными. Именно о таких единицах можно навести справки в специальной литературе. Сегодня это можно сделать также с помощью многочисленных онлайн-словарей.

Можно предположить, таким образом, что набор мифонимов, актуальных для европейского культурного сознания и соответственно большинства европейских языков, несколько шире, чем 30 имен, включенных в толковые и лингвистические словари. Естественно, круг освоенных индивидом мифонимов зависит не столько от степени известности референтов имен, сколько от кругозора, уровня образованности, начитанности, профессиональных знаний индивида. «Личный репертуар» мифонимов варьирует от индивида к индивиду. И все же существует некоторый сходный для всего общеевропейского культурного ареала набор мифонимов, известный широкому кругу носителей различных европейских языков. У таких мифонимов сведения исторического, географического, культурного характера составляют обширный и в основных моментах сходный когнитивный ореол имени, играющий немаловажную роль при их функционировании в речи как в первичной, так и во вторичной номинативных функциях.

Основой механизма использования античных мифонимов во вторичной, характеризующей функции является изменение исходной референциальной отнесенности, выделение каких-либо свойств первоначального референта имени и перенесение их на другого референта. Характеризующая функция проявляется в этом случае как вторичная образная номинация. Такое переносное употребление собственного имени является ономастической метафорой [Сапожникова 2014: 103]. При закреплении системой языка переносного употребления онима происходит лексикализация и формируется его образно-метафорическое узусальное значение. Такое системное значение «отлучает», абстрагирует конкретное качество от исходного имени, например, ***Herkules*** – (bildungssprachlich) *Mensch mit großer Körperkraft*; ***Elysium*** - (dichterisch) *Zustand des vollkommenen Glücks*; [Duden online [http](http://)], ***Прометей*** – *отважный человек, совершивший ради людей что-л. важное, полезное и нередко опасное* [Ефремова [http](http://)]; *Голгофа* – *место мучений, страданий* [Ожегов [http](http://)]. Для образно-метафорического узусального значения мифонима характерна моносемность, выражение определенного качественного признака в противоположность к многопризнаковости номинативно-идентифицирующего значения имени. Референт онима является не просто носителем при-

знака, а его выразителем. По мнению О.Е. Паршиной в этом случае происходит дефокусирование концептуальных характеристик, передающих индивидуальные знания о конкретном человеке, месте, и перспективизация характеристик, передающих знания о признаках, свойственных целому классу лиц, объектов [Паршина 2013: 5]. Однако концептуальное содержание, стоящее за исходным мифонимом и формирующее когнитивный ореол имени, может создавать основу для многочисленных дополнительных оценочных смыслов.

До настоящего времени свою актуальность для европейской культуры сохраняют, прежде всего, имена богов, богинь, муз, демонических персонажей. Словари и сборники крылатых слов фиксируют около 30 имен: например, *Марс* - римский бог войны (*Mars*), *Янус* - римский бог входов, выходов, дверей, всякого начала (*Janus*), *Морфей* - греческий бог сна и сновидений (*Morpheus*) и др. Многие античные мифонимы являются параллельными греческими и римскими обозначениями богов: *Зевс* (*Zeus*) - *Юпитер* (*Jupiter*), *Посейдон* (*Poseidon*) - *Нептун* (*Neptun*), *Афродита* (*Aphrodite*) - *Венера* (*Venus*) и др.

Имена богов, богинь, муз, демонических персонажей часто используются в символическом образном значении в пословицах и поговорках, нередко шутливых, например: *Wenn Bacchus das Feuer schürt, sitzt Venus beim Ofen* (Вино и любовь часто соседствуют друг с другом); *Wo Mars das Wetter macht, verdirbt das Glück* и др.; в устойчивых выражениях, также нередко шутливых: *dem Neptun opfern* 'страдать морской болезнью'; *dem Bacchus dienen* 'злоупотреблять алкоголем'; *in Morpheus Armen ruhen, liegen*; в объятиях *Морфея*; дары *Бахуса* и др.

Большую группу мифонимов, сохранивших актуальность для общеевропейской культуры, составляют имена полубогов и так называемых героев. Словари и сборники крылатых фраз фиксируют около 20 онимов: например, *Геркулес* (*Herkules*), *Прометей* (*Prometheus*), *Ахилл* (*Achill*), *Одиссей* (*Odysseus*) и др.

Помимо антропонимов, т.е. имен людей или человекоподобных божеств, мифонимами общеевропейского характера являются также имена некоторых мифологических животных, чудовищ, великанов. К наиболее известным именам относится *Феникс* (*Phönix*), *Пегас* (*Pegasus*), *Химера* (*Chimära*), *Цербер* (*Zerberus*) и др.

Атрибутами современного европейского образованного сознания являются также некоторые мифотопонимы, например, названия рек подземного царства Аида: *Лета* (*Lethe*), *Ахерон* (*Acheron*); названия реально существовавших на территории Греции гор, связанных с яркими - мифическими представлениями: *Олимп* (*Olymp*), *Парнас* (*Parnas*) и мифотопоним *Элизиум* (*Elysium*) - часть загробного мира, райская обитель.

В ходе исследования мы рассмотрели примеры актуализации некоторых общеизвестных мифонимов в газетном дискурсе немецкого и русского язы-

ков с помощью корпусных методик. Например, в большинстве из зафиксированных нами контекстов употребления имени греческого бога Зевса в обеих лингвокультурах метафорический механизм основывается на функциональных характеристиках Зевса, на его главенствующей позиции в пантеоне богов, его статусных характеристиках:

*Qualität entsteht oft im Geheimen, bei Super-Alex sogar in nicht sichtbaren Sphären. »Intrigantenstadt statt Ideenwerkstatt«, meckerte jüngst ein unbedeutendes teutonisches Blatt über den ORF. Das ist selbst semantisch falsch. Werkstätten produzieren oder reparieren Dinge. Ideen können aber nicht hergestellt werden. Die hat man, oder man hat sie nicht. Wie Charisma. Und Super-Alex hat einfach beides! Möge **diesem mutigen Zeus des Fernsehens** beschieden sein, weiterhin so total unabhängig nicht erfolgreich zu wirken.*
[<http://www.zeit.de/2011/33/A-Donnerstalk>]

В этой статье из немецкой газеты «Zeit» речь идёт о прошедших выборах на пост генерального директора австрийской телерадиокомпании Österreichischer Rundfunk, на которых победил Александр Врабец. Автор статьи называет его «Зевсом телевидения», тем самым подчёркивая, что он главный и могущественный на телевидении, и у других просто не было шансов занять его пост. Метафора в данном случае основана на статусной роли Зевса, его деятельности. Зевс являлся главным древнегреческим богом, а Врабец — главой успешной австрийской телекомпании, отважным и креативным директором.

Сходная оценка функциональной значимости и могущества ситуативно-го объекта с помощью аналогии с древнегреческим верховным богом частотна и в русских газетных контекстах. Например, журналистка Дарья Завгородняя характеризует в статье «Мечта современной женщины — моногамный миллиардер-маньяк» образ идеальных отношений и мужчины-мечты для многих современных женщин следующим образом:

Он – Зевс всемогущий, который вмиг может оставить 20 тысяч человек без работы, она инфантильная девочка-студентка, ищущая покровительства (Д. Завгородняя. Комсомольская правда)

Однако, несмотря на интернациональный характер информации, заключенной в античных мифонимах, а, следовательно, и общность культурной пресуппозиции, в некоторых случаях историко-культурные факторы приводят к национальному своеобразию восприятия античных мифонимов и избирательности, проявляющейся в выборе фокусных моментов общего античного сюжета.

Например, актуальным для европейского образованного сознания мифонимом является имя греческого бога солнца, юности, поэзии, музыки, искусств Аполлона (Apollon). В отношении данного теонима можно отметить закрепление в русской лингвокультуре фразеологической единицы *красив как Аполлон* или ее метафорического эллипсиса *Аполлон*, например, «Он —

(не) Аполлон», которая мотивирована в большей степени известным скульптурным изображением Аполлона (Бельведерского), найденным в начале XV века вблизи Рима и установленным Папой Римским в 1506 году в саду Бельведер в Ватикане.

Алпар Учар. Высокий, красивый, как Аполлон, эмоциональный, пластичный... Ну а тренер у этой экзотической пары – Александр Жулин (И. Рассказова. Советский спорт).

Соответственно во французском языке во фразеологических единицах с данным теонимом акцент делается не на красоте, а на поэтическом и музыкальном даре Аполлона: *disciples (enfants favoris, fils) d'Apollon* (сыны, любимцы Аполлона (о поэтах)), *les suivants d'Apollon* (прислужники Аполлона, поэты). В немецком языке культурный фразеологический след данного мифонима вообще не отмечается, а в контекстах практически не представлена метафорическая модель, основанная на красивой внешности или поэтических талантах мифологического объекта.

С другой стороны, в немецком фразеологическом фонде закрепился ряд фразеологических единиц, восходящих к античной мифологии, не представленных в русской фразеологии. Например, герой греческой мифологии *Adonis*, прекрасный юноша, возлюбленный богини Афродиты, которого на охоте убивает кабан, хорошо известен в европейском культурном ареале. Но в немецкой лингвокультуре его имя активно употребляется как синоним красивого молодого человека, известна фразеологическая единица *schön wie Adonis* ('красив как Адонис'). Или наоборот, широко распространено шутовское использование мифонима для обозначения не слишком красивого молодого человека:

...er ist nicht gerade ein Adonis. Kein Adonis, denn er hat außer der Haut noch nicht viel über den Knochen und Muskeln (W. Flegel).

Следует отметить, что в группе мифонимов, имен полубогов и так называемых героев, когнитивный ореол включает самые разнообразные детали мифологических сюжетов, легенд, связанные с данными мифологическими персонажами, которые могут попадать в фокус внимания при вторичной обральной номинации. При актуализации подобных мифонимов в большей степени сказывается субъективный фактор, нежели национальное своеобразие восприятия античных мифонимов и общего античного сюжета.

Чаще всего метафора основывается на ключевой информации об античном объекте. Например, мифоним *Орфей* - это, конечно, прежде всего персонаж древнегреческой мифологии, талантливый певец и музыкант. В статье «Брайан Адамс заставил Москву поверить слезам» журналист делает акцент именно на центральных характеристиках мифологического образа и отождествляет канадского певца с известным античным героем, оставляя в фокусе его музыкальный талант:

Этот канадский Орфей с хриловатым голосом вот уже почти 30 лет улаживает наш слух (А. Мешков. Комсомольская

правда).

Однако богатый когнитивный ореол и образный потенциал греческого мифонима *Орфей* связаны с разнообразными известными деталями мифологической жизни талантливого певца и музыканта, героя и путешественника. Метафорический ключ может содержать любая деталь античного сюжета, такая, как воздействие голоса Орфея на слушающих его пение, его золотая лира, с помощью которой он мог приручать животных, его путешествие за Эвридикой в подземное царство, его гибель и т.д.

Например, в следующем немецком контексте речь идет о романе немецкого писателя Мартина Вальзера «Angstblüte», главный герой которого – консультант по инвестициям. Автор литературного обозрения в журнале «Spiegel» называет героя «*Орфеем биржевого мира*, для которого звук денег и терминов – прекрасная музыка», т.к. писатель описывает в данном романе мир биржи, талантливо оперируя экономическими терминами. Сходство с *Орфеем* в данном случае базируется не на музыкальной одаренности героя, а на увлеченности своим «музыкальным миром», своей «музыкой», которой для героя является звук денег и звучание экономических терминов.

Walser spielt in "Angstblüte" einen Orpheus der Börsenwelt, dem alles Geld- und Fachwortgeklingel herrliche Musik ist. "Das war sein Text, sein Gesang", liest man über von Kahns Standardstandpauke für störrische Kunden. Von "Arien", die in die "Oper" seiner täglichen Arbeit passten, redet der Mann selbst. Und mit musikalischem Schmiss jauchzt auch der Romanautor Walser Worte wie "Nano-Hype", "Net Asset Value" und "Stammzellen-Fieber" sowie die Mantras der Börsengurus George Soros und Warren Buffett und Benjamin Graham

(<http://www.spiegel.de/spiegel/print/d-47603041.html>)

Рассмотренные выше античные мифонимы являются неотъемлемой составной частью общеевропейской культуры, образованного европейского сознания. Без знания культурно-исторического контекста их возникновения бывает сложно интерпретировать их смысловое образное содержание и тем более употреблять эти чрезвычайно ёмкие с точки зрения лингвокультурной информативности единицы.

Оценочный смысл античных мифонимов при вторичной образной номинации возникает только при условии активизации необходимого фонового знания о носителе имени, извлекаемого из соответствующего когнитивного контекста. Концептуальное содержание, стоящее за общеизвестными античными мифонимами, в принципе идентично в европейском культурном ареале, однако соотношение фокусных и периферийных сегментов этого концептуального содержания может отличаться национально-культурным своеобразием.

ЛИТЕРАТУРА

1. Паршина Е.О. Когнитивные основы имен собственных в функции нарицательных в английском языке. – Автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.02.04 / Е.О.

- Паршина; Тамбовский гос. ун-тет им. Г.Р. Державина. – Тамбов [б.и.], 2013. – 26 с. – На правах рукоп.
2. Сапожникова Л.М. Метафоричность ономастического сравнения и сравнительность ономастической метафоры / Л.М. Сапожникова // Вестник Тверского государственного университета. Серия: Филология. – 2014. – № 4. – С. 100-107.
ЭНЦИКЛОПЕДИЧЕСКИЕ И ЛЕКСИКОГРАФИЧЕСКИЕ ИСТОЧНИКИ
 3. Ашукин Н.С. Крылатые слова: Литературные цитаты; Образные выражения / Н.С. Ашукин, М.Г. Ашукина. – М.: Художественная литература. 1988. – 528 с.
 4. Ефремова Т.Ф. Новый толково-словообразовательный словарь русского языка [Электронный ресурс] / Т.Ф. Ефремова. – URL: <http://efremova.slovaronline.com/>
 5. Мифы народов мира. В 2-х т. / Гл. ред. С.А. Токарев. – М.: Советская энциклопедия, 1987. – 1393 с.
 6. Национальный корпус русского языка [Электронный ресурс] – URL: <http://ruscorpora.ru/index.html>
 7. Ожегов С.И. Толковый словарь русского языка [Электронный ресурс] / С.И. Ожегов. – URL: <http://ozhegov.textologia.ru/>
 8. Словарь русского языка: в 4-х т. [Электронный ресурс] / РАН, Ин-т лингвист. исследований; Под ред. АП. Евгеньевой. – URL: <http://feb-web.ru/feb/mas/mas-abc/0encyc.htm>.
 9. Böttcher K. Geflügelte Worte: Zitate, Sentenzen und Begriffe in ihrem geschichtlichen Zusammenhang / K. Böttcher. – Leipzig : Bibliographisches Institut, 1981. – 778 S.
 10. Duden online. Wörterbuch [Электронный ресурс] – URL: <http://www.duden.de/woerterbuch>.
 11. DWDS Das Wortauskunftssystem zur deutschen Sprache in Geschichte und Gegenwart [Электронный ресурс] – URL: <http://dwds.de/r>
 12. Lurker M. (Hrsg.). Wörterbuch der Symbolik / M. Lurker. – 5. Auflage. – Stuttgart: Alfred Kröner Verlag, 1991. – 871 S.

COGNITIVE AURA OF ANCIENT MYTHONYMS IN THE RUSSIAN AND GERMAN LINGUACULTURES

L.M. Sapozhnikova

Tver State University, Tver

The author discusses the relationships of language, thinking and culture. The article is based on the analysis of ancient mythonyms widely known within the European cultural area. When perceiving well-known ancient mythonyms the recipient is involved in the processes of the semantization and reflection on their cognitive aura. Cognitive aura of ancient mythonyms is defined as the informative complex of the referent.

Key words: *ancient mythology, onomastics, proper name, mythonym, appellation, cognitive analysis, cognitive aura, national cognitive database, the German language.*

Об авторе:

САПОЖНИКОВА Лариса Михайловна – кандидат филологических наук, доцент кафедры немецкого языка, декан факультета иностранных языков и международной коммуникации Тверского государственного универси-

УДК 81

ТИПЫ ОБРАЩЕНИЙ К ЧИТАТЕЛЮ И ИХ ФУНКЦИИ
(на материале романа Р. Желязны
«Ночь в одиноком октябре» и его русских переводов)

Г.А. Филатова

Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова, Москва

В статье рассматривается комплекс языковых средств, объединенных функцией обращения к читателю. Диалогичность текста подразумевает его активное взаимодействие с читателем, и для обеспечения этого взаимодействия необходимы различные грамматические средства. Показательным материалом для анализа таких средств являются роман Р. Желязны «Ночь в одиноком октябре» и его русские переводы.

Ключевые слова: *фантастическое повествование, переводной текст, воздействие на читателя, сопоставительный анализ, обращения.*

В данном исследовании мы остановимся на таком явлении, как обращение автора к читателю. Это интересный феномен, поскольку он свидетельствует об ориентированности повествования на адресата, на его восприятие. «Характер перевода высказываний, обращенных к потенциальному адресату всего повествования – читателю, тесно связан с индивидуальной писательской манерой автора» [Уржа 2016: 182]. Это важная черта стиля автора, и одним из средств для ее реализации является обращение.

Поскольку любой текст изначально по своей сути диалогичен («диалогические отношения выявляются во всех сферах, так или иначе связанных со словом (всё, что имеет смысл и значение)» [Бахтин 1972: 71]), каждое литературное произведение, вне зависимости от своего жанра, обращено к адресату, реальному или предполагаемому. Любой речевой акт рассчитан на определенную модель адресата. По словам Н. Д. Арутюновой, сам факт существования адресата и его роль заставляют говорящего заботиться об её организации [Арутюнова 1981: 358]. Однако мы рассмотрим такие апелляции к читателю, когда в тексте содержатся выражения, прямо указывающие на обращение автора или повествователя к внешнему адресату – внетекстовому читателю. Такой читатель имеет возможность следить за развитием сюжета и выделяет рассказчика среди других действующих персонажей. В этом случае в тексте появляется некоторое количество фрагментов, которые призваны продемонстрировать предполагаемому читателю, что он является участником диалога, заставить его осознать это и при помощи этого выделения выдвинуть на первый план в его восприятии тот или иной сюжетный момент.

Если повествование ведётся от первого лица, как в нашем материале, то

можно предполагать, что вся речь и так обращена к некоторому идеальному абстрактному читателю, и его дополнительное выделение, фокусирование на этом внимания – это особый художественный приём.

Для чего это может быть нужно автору?

Во-первых, прямая вербализация обращения к читателю позволяет дополнительно структурировать текстовую ткань, выделить те моменты, на которые адресат обязательно должен обратить внимание.

Во-вторых, это демонстрация постоянной заинтересованности в читателе как адресате, средство интимизации и сокращения дистанции между автором и его собеседником. Поскольку текстовые фрагменты, выделяемые обращениями к читателю, необязательно должны иметь отношение к прямой сюжетной линии, они не являются строго необходимыми для понимания композиции произведения в целом и могут не объяснять тех или иных сюжетных ходов. Они создают ощущение постоянного диалога и вынуждают читателя быть более внимательным.

В-третьих, кроме создания общей атмосферы непринуждённого общения и привлечения внимания к конкретным моментам, обращения к читателю выполняют такие важные функции, как сохранение интриги текста и мотивация дальнейшего чтения, а также подсказывают адресату, какая эмоция или догадка от него ожидается. Благодаря подобным зацепкам, читатель передвигается ближе к сюжетному миру произведения и в большей степени ощущает себя его частью. Также это помогает рассказчику придать больший вес и достоверность своим словам в глазах читателя.

Представляется довольно интересным проследить функции обращения на материале переводного текста. Появляется возможность сравнить разные языки по данному параметру, а главное, рассматривая отдельную переводческую стратегию, можно выделить те функции и условия употребления обращений, которые характерны для русского языка.

Обратимся к конкретным примерам, чтобы подробнее рассмотреть реализации авторских апелляций и отсылок к читателю. Материалом нашего исследования является роман Р. Желязны «A Night in the Lonesome October» и его переводы на русский язык – перевод Н. Ибрагимовой «Ночь в тоскливом октябре» и перевод А. Жикаренцева «Ночь в одиноком октябре».

При анализе текста обращения к читателю были объединены нами в несколько групп по функциональному критерию. Желязны и его переводчики используют различные типы обращений к читателю, создавая эффект постоянного живого диалога. Мы выделяем следующие типы обращений:

1. Комментарии к композиционному строению романа;
2. Фоновая информация о повествователе;
3. Фоновая информация о других персонажах;
4. Обращения к читателю по ходу развития сюжета;
5. Графическое выделение текста для привлечения внимания адресата.

Рассмотрим каждый тип обращений подробнее.

1) Комментарии к композиционному строению романа.

R. Zelazny

1. Jack needed lots of ingredients for his work, as there was a big bit of business due soon. Perhaps it were best to take it **day by day**.

Н. Ибрагимова

Джеку нужно много ингредиентов для работы, потому что скоро предстоит большое дело. Наверно, лучше всего рассказать о событиях **день за днем**.

А. Жикаренцев

Джеку для своей работы требуется масса ингредиентов, так как скоро намечается одно весьма значительное событие. **Но всё по порядку**.

Данный пример представляет собой косвенную апелляцию к читателю. В нем нет прямого обозначения адресата, однако в явном виде содержится учёт его позиции и хронотопа. С помощью отсылки к читательскому восприятию автор структурирует своё изложение, уточняет способ изложения. Наиболее определённо в данном фрагменте это выражено в переводе А. Жикаренцева, в котором содержится обобщающее слово для всех событий, взятых как единое целое – *всё*, противительный союз, противопоставляющий свободное изложение упорядоченному повествованию – *но*, и обстоятельство способа действия – *по порядку*. В оригинале и переводе Н. Ибрагимовой противопоставление «упорядоченного» повествования какому-либо другому ослаблено.

2) Фоновая информация о повествователе

R. Zelazny

2. «I noted the markings, and his are identical. Also, he has the same limp in his left foreleg, the same shredded right ear...»
...Old war injuries, disagreement with a mindless guy in the West Indies, long ago...

Н. Ибрагимова

– Я записал некоторые приметы, и они совпадают: он так же прихрамывает на левую переднюю лапу, у него тоже порвано правое ухо...
...Старые боевые раны - разборки с глупым парнем в Вест-Индии. Очень давно...

А. Жикаренцев

– Я запомнил следы, отпечатки его лап целиком и полностью совпадают с теми. Кроме того, он точно так же прихрамывает на левую переднюю лапу, и, видите, подранное правое ухо...
Старые боевые шрамы – результат стычки с одним безумцем в Западной Индии. Давно это было...

Данный пример является хорошей демонстрацией включения фоновых знаний в повествование. Это сообщение читателю дополнительных сведений из прошлого героя, не связанных с текущей ситуацией в плане движения событийности, но дающих некоторые ограниченные пояснения относительно слов другого персонажа. Такой экскурс в прошлое повествователя показывают его стремление дать читателю больше знаний, что свидетельствует о

внимании к адресату и стремлении сократить дистанцию между ними. Оба перевода используют парцелляцию (отделяют фрагмент «long ago»), чтобы подчеркнуть, с одной стороны, отнесенность фоновых знаний к давнопрошедшему времени, а с другой – актуализировать эти знания в момент повествования.

3) Фоновая информация о других персонажах

<i>R. Zelazny</i>	<i>Н. Ибрагимова</i>	<i>А. Жикаренцев</i>
3. «You are a strange hound, Snuff.»	– Ты странная собака, Нюх.	– Ты странный пес, Снафф.
«You are a strange cat, Graymalk.»	– Ты странная кошка, Серая Метелка.	– А ты странная кошка, Серая Дымка.
«As it should be, I dare say.»	– Как и положено кошке.	– Как и полагается, осмелюсь заметить.
And she was gone amid shadows. As it should be.	И она растворилась в темноте. Как ей и положено.	И она растворилась в тенях. Как ей и полагалось.

Фрагмент данного примера основан на языковой игре и обращён к читателю, который единственный (кроме самого повествователя) может заметить и оценить её. Иронический эффект возникает благодаря апелляциям к некоторым общим представлениям о том, какие черты обычно приписываются тем или иным животным (особенно при их антропоморфизации), и предполагаемой реакции самих животных (поскольку действующие герои – животные) на подобные положения. Подобные незначительные с виду отступления от сюжета позволяют читателю воспринимать повествование как непрерывный диалог, а себя – как значимого собеседника.

4) Обращения к читателю по ходу развития сюжета

<i>R. Zelazny</i>	<i>Н. Ибрагимова</i>	<i>А. Жикаренцев</i>
4. The spot which I had so carefully derived by means of my mental mapmaking was situated, unfortunately, in the middle of the road. And it hadn't even the good grace to be a crossroad.	Но место, которое я так тщательно рассчитал, составляя карту в уме, к несчастью, находилось посередине дороги. Не очень-то любезно с его стороны. Хотя бы на перекрестке.	То самое место, которое я столь тщательно вычислял по составленной в уме карте, к сожалению, находилось прямо посреди дороги. Только представьте себе, посреди самой дороги, даже не на каком-нибудь паршивом перекресточке!

В данном примере налицо ироническое отношение повествователя к описываемой ситуации, что обуславливает ориентированность данного комментария на читателя. Для того чтобы сообщить больше сведений об Игре как ключевом действии сюжета, повествователь прибегает к ироническому комментарию с добавлением оценочной лексики. В оригинале и в переводе

Н. Ибрагимовой использована оценочная характеристика, в то время как вариант А. Жикаренцева также содержит грамматический показатель обращения к внешнему свидетелю – форму второго лица множественного числа.

<i>R. Zelazny</i>	<i>Н. Ибрагимова</i>	<i>А. Жикаренцев</i>
5. I became aware of him, and he moved toward me with a long, effortless stride, one of the largest dogs I'd ever seen outside of Ireland.	Очевидно, он уловил тот момент, когда я осознал его присутствие, и двинулся ко мне длинными легкими шагами.	Он, казалось, мгновенно понял, что я заметил его, и направился ко мне длинными легкими прыжками. Это был один из самых громадных псов, каких я когда-либо видел за пределами Ирландии.
Correction. As he came on I realized he wasn't really a dog.	Поправка. Когда он подошел, я понял, что на самом-то деле он – не пес.	Поправка. Когда он приблизился, я понял, что на самом деле это вовсе не пес.

В этом примере повествователь высказывает некоторое суждение, а потом корректирует его, но при этом делает сам факт исправления заметным читателю (вербализует метатекст). Метатекст относится одновременно к моменту рассказывания в прошлом и к моменту обращения к читателю в процессе повествования. Это также выполняет функцию сближения рассказчика и адресата, поскольку имитирует движение мысли автора во время беседы.

5) Графическое выделение текста для привлечения внимания адресата

<i>R. Zelazny</i>	<i>Н. Ибрагимова</i>	<i>А. Жикаренцев</i>
6. «So he's involved,» I said after a time. «It's his status I wanted to discuss with you.» «Yes?»	– Значит, он тоже участник, - сказал я через какое-то время. – Именно ЕГО статус я хотел обсудить с тобой. – Да?	– Значит, и он включился в Игру, – пробормотал я спустя некоторое время. – Вот как раз его статус я и хотел с тобой обсудить. – Да?

Данный пример интересен переводческим решением применить графическое выделение ремы для привлечения внимания к конкретной детали повествования (в варианте Н. Ибрагимовой). В оригинале и переводе А. Жикаренцева этого нет, для выделения смысловой части используется структура предложения в целом.

Итак, как можно видеть, в романе содержится значительное количество обращений к читателю, явных и скрытых, не считая отсылок к общему когнитивному фонду, которые предполагаются по умолчанию. Можно предположить, что это необходимо автору для установления и поддержания постоянного контакта с читателем, мотивации продолжать чтение и следить за

сюжетом.

Грамматические средства обращения к читателю довольно разнообразны. В их число входят стандартные прямые обращения – форма глагола второго лица и местоимения второго лица. Однако большую часть таких фрагментов составляют различные варианты косвенных обращений: показатели структурно-композиционного строения романа (*Но обо всём по порядку; Итак...*), дополнительная фоновая информация, не связанная с развитием событий, пояснительная информация, выдаваемая специально для читателя, различные отсылки к общей когнитивной базе (*как говорится, и всё такое* и т.д.), и даже графическое выделение текстового фрагмента для фиксации внимания читателя.

Переводческие стратегии различаются между собой, несмотря на частые лексические совпадения при переводе тех или иных конкретных слов, и, соответственно, производят разное впечатление на читателя. Для перевода А. Жикаренцева характерна эмоциональность выражений и большая степень эмотивности в используемых средствах. Он чаще добавляет своему повествователю маркеры общения с читателем, так как это снижает абстрактность и отстранённость персонажа и делает его более «живым», приближает к читателю и сокращает дистанцию в отношениях между ними. Его повествователь не стесняется украшать свою речь разговорными конструкциями и часто обращаться к своему собеседнику.

Напротив, повествователь в переводе Н. Ибрагимовой более сдержан и реже обращается к своему адресату напрямую. Он предпочитает действовать через обращение к общей базе знаний, существующей у него и читателей. Именно в её переводе присутствует графический фрагмент, который рассчитан на адресата именно как читателя, а не собеседника. В её переводе чаще встречаются отступления от оригинала, связанные с композиционными перестановками частей текста, а также опущения некоторых фрагментов, относящихся к фоновой информации.

ЛИТЕРАТУРА

1. Арутюнова Н. Д. Фактор адресата / Н. Д. Арутюнова // Известия АН СССР. Серия литературы и языка, – Т. 40. – Вып. 4. – М., 1981. – С.356-367.
2. Бахтин М. М. Проблемы поэтики Достоевского / М.М. Бахтин. – М.: Художественная литература, 1972 – 318 с.
3. Уржа А.В. Русский переводной художественный текст с позиций коммуникативной грамматики / А.В. Уржа. – М.: Спутник+, 2016.

ИСТОЧНИКИ ИЛЛЮСТРАТИВНОГО МАТЕРИАЛА

Желязны Р. Ночь в одиноком октябре / Р. Желязны. Двери в песке (серия «Отцы-основатели»). – М.: Эксмо, 2003. – С.5-208.

Желязны Р. Ночь в тоскливом октябре / Р. Желязны. Ночь в тоскливом октябре. – М.: Яуза, 1995. – С. 5-184.

Zelazny R. A Night in the Lonesome October [Электронный ресурс] / R. Zelazny. – URL: <http://www.e-reading.club/book.php?book=73779>.

TYPES OF ADDRESSES TO THE READER AND THEIR FUNCTIONS (by
the example of a novel by R. Zelazny «A night in the Lonesome October» and its
Russian translations)

G.A. Filatova

Lomonosov Moscow State University, Moscow

This article deals with the complex of linguistic means all of which perform the function of appealing to the reader. The text is initially interlocutory which presupposes active cooperation with the reader; and different linguistic means are necessary for providing it. The analysis was based on the Russian translations of the novel by R. Zelazny «A Night in the Lonesome October» and their comparison with the original.

Key words: *fiction narration, translation, impact on a reader, comparative analysis, address to the reader.*

Об авторе:

ФИЛАТОВА Ганна Алексеевна – магистрант кафедры русского языка факультета филологического Московского государственного университета им. М.В. Ломоносова, e-mail: gphilatova@gmail.com.

УДК 811.111'23

О ПРОДУКТИВНОСТИ ТЕРМИНА «ИНТЕРТЕКСТУАЛЬНОСТЬ»

А.С. Додина, И.В. Соловьёва

Тверской государственный университет, Тверь

В статье обсуждается вопрос о продуктивности термина Ю. Кристевой «интертекстуальность»: его формальные, содержательные и методологические аспекты для лингвистического исследования.

Ключевые слова: *текст, диалог текстов, интертекстуальность.*

На первый взгляд интертекстуальность как феномен и как термин мог бы быть отнесен самим М.М. Бахтиным к разряду так называемых «блуждающих откровений», т.е. таких построений, которые не могли (в определенный период) быть включены ни в одну науку, не могли бы найти себе места в объективном единстве познания, и «которые высказывались и приводились во внешний случайный порядок по поводу искусства вообще либо того или иного отдельного произведения. Эстетизованное полунаучное мышление, «по недоразумению называвшее себя иногда философским, всегда лгнуло к искусству, чувствуя свое кровное, хотя и не вполне законное, родство с ним, что обусловлено неправильным или в лучшем случае методически неопределённым отношением строяемой ими поэтики к общей систематико-философской эстетике» [Бахтин URL]. Тем не менее, термин «интертекстуальность», похожий на феномены, описание которых М.М. Бахтиным приведено выше, предложенный Ю. Кристевой, оказался «неожиданно» продуктивным. Варианты его отнесения к разного рода феноменам культуры сложно исчислить. Такая вариативность, граничащая с избыточностью с точки зрения применения и неопределенность означаемого, граничащая с недостаточностью содержательного наполнения, побуждают задуматься о причинах продуктивности и популярности обсуждаемого термина.

Вопрос о наличии, типах и эффектах взаимодействия между текстами обсуждается в поэтике и лингвистике, порождая интересные всегда продуктивные решения в сфере теории текста, интерпретации и практики порождения новых текстов. Эта мысль не до конца ещё оценена исследователями, что может объясняться стремительным развитием литературных жанров и возникновением новых текстовых форм с одной стороны, и необходимостью осмысления тенденции их взаимодействия – с другой.

С позиций семиотики проблемы, связанные с вопросами бытования текстовых форм, вписываются в весьма широкий контекст: понятие *интертекстуальность* имплицитно идею пересечения неких неопределенных знаковых множеств везде, где встречаются тексты культуры, и эффекты таких «встреч», как и их задачи и условия, до настоящего момента не исследованы вполне.

Создается впечатление, что Ю. Кристева создала удачную терминологическую словоформу «интертекстуальность» как семиологически и стилистически нейтральную универсальную оболочку, способную вместить множество потенциальных содержаний. Поэтому термин *интертекстуальность* вначале возникает не в качестве лингвистической категории, а как семиотически продуктивная и формально прозрачная «оболочка», предоставляющая исследователям эпохи постмодерна широкие возможности для ее наполнения: интертекстуальность может быть процессом, результатом, фрагментом текста, деятельностью, контекстом и т.п., т.е. любым феноменом, объем либо сфера бытования которого изначально не отнесена к множеству событий, способных вступать в отношения интертекстуальности.

Такое совмещение в пределах единого текста разных других текстовых образцов-дробей, впервые внедренное в структуру текста Ф.М. Достоевским, обсуждается М.М. Бахтиным как достижение в области поэтики. Возможность сочетать в одном художественном произведении «философские исповеди с уголовными приключениями, включить религиозную драму в фабулу бульварного рассказа, привести сквозь все перипетии авантюрного повествования к откровениям новой мистерии» [Бахтин 1972: 18] – несомненно, результат эволюции романа как относительно молодого литературного жанра, поскольку смешение разножанровых текстов внутри единого жанрового целого противоречит сложившейся на тот момент эстетической традиции, требующей «соответствия между материалом и обработкой» и предполагающей единство, однородность и родственность конструктивных элементов. Создавая из разнородных, материалов единое и цельное художественное создание, Ф.М. Достоевский, по наблюдению М.М. Бахтина, создает полифонический текст, который Ю. Кристева позже назовет *интертекстом*. «Вот почему книга Иова, Откровение св. Иоанна, евангельские тексты, Слово Симеона Нового Богослова, все, что питает страницы его романов и сообщает тон тем или иным его главам, своеобразно сочетается здесь с газетой, анекдотом, пародией, уличной сценой, гротеском или даже памфлетом. Он смело бросает в свои тигеля все новые и новые элементы, зная и веря, что в разгаре его творческой работы сырые клочья будничной действительности, сенсации бульварных повествований и боговдохновенные страницы священных книг расплавятся, сольются в новый состав и примут глубокий отпечаток его личного стиля и тона» [Бахтин 1972: 18].

Слово «интертекстуальность» обретает статус термина, который возникает вначале как осмысление этого частного случая, описанного М.М. Бахтиным. Точнее, М.М. Бахтин соглашается в своем труде, фактически, признает правоту точки зрения Л. Гроссмана, по мнению которого «романная конструкция» у Достоевского нарушает единство и цельность повествования, и это – «гениальная страница в истории европейского романа» [Гроссман 1925: 165].

Явление столкновения разных жанров в текстах Ф.М. Достоевского было определено в качестве эстетической новации и приобрело терминологическое оформление в качестве *диалога* и *полифонии* как явлений поэтики [Бахтин 1972]. Позже Ю. Кристева предложит новое, единое слово для обозначения переключки текстов и термин *интертекстуальность* войдёт в метаязык лингвистики через семиотику.

В своей работе «Бахтин, слово, диалог и роман» Ю. Кристева включает реципиента в универсум книги, определяя его (читателя) в качестве дискурса. Результатом такого включения становится «слияние» читателя с воспринимаемым им текстом. Это – текст, относительно которого автор «пишет свой собственный текст, так что горизонтальная ось (субъект – получатель) и вертикальная ось (текст – контекст), в конце концов, совпадают, обнаруживая главное: всякое слово (текст) есть такое пересечение двух слов (текстов), где можно прочесть, по меньшей мере, ещё одно слово (текст)» [Кристева URL]. Ю. Кристева полагает, что вертикальная ось «текст-контекст» и горизонтальная ось «субъект-получатель» совпадают с осями, названными Бахтиным *диалогом* и *амбивалентностью*. Усматривая такую параллель, она утверждает, что, несмотря на то, что у Бахтина разграничение этих двух осей «проведено недостаточно четко», это тот случай, где «недостаток строгости следует скорее рассматривать как открытие, впервые сделанное Бахтиным в области теории литературы: любой текст строится как мозаика цитаций, любой текст – это впитывание и трансформация какого-нибудь другого текста. Тем самым на место понятия *интерсубъективности* встаёт понятие *интертекстуальности*, и оказывается, что поэтический язык поддается как минимум *двойному* прочтению» [Кристева URL].

Обратимся далее к вопросу о причинах продуктивности обсуждаемого термина.

Термин «интертекстуальность» как продуктивный термин, описывающий любой факт столкновения дробей разных текстов культуры внутри одного обладает своеобразием с точки зрения формы, которая имплицитно элемент междисциплинарности. Любая междисциплинарность в составе научного исследования, в свою очередь, порождает лакунарность исследовательского поля. Заполнение лакун обеспечивает дальнейшую продуктивность и, как следствие, возникновение лакун-штрих, что ведет к энтропии материала и, как следствие, наполнению термина и изменению его применения. На фоне этих рассуждений следует, вероятно, поставить вопрос об интертекстуальности как *отдельной дисциплине*, формирующейся в пределах лингвистики – при этом такой, которая, оснащена и философией, и методологией порождения речи-текста и практикой речетворческой деятельности.

В недавнем прошлом такой подход к тексту был существенной новацией, нарушающей «обычный канон», т.е. соединением «разнороднейших и несовместимейших элементов в единстве романной конструкции, в наруше-

нии единой и цельной ткани повествования» [Бахтин 1972: 17]. «Таков, – говорит он, – основной принцип его романической композиции: подчинить полярно не совместимые элементы повествования единству философского замысла и вихревому движению событий» [там же].

Сосуществование фрагментов разных уже существующих текстов в пределах некоего нового, ограниченного рамками «художественного произведения», текста, кажется сегодня естественным как в случае с поэтическим текстом:

*Я вас любил. Любовь ещё (возможно,
что просто боль) сверлит мои мозги,
Всё разлетелось к чёрту, на куски...*

И. Бродский

*My mistress' eyes are nothing like the sun;
Coral is far more red than her lips' red...*

W. Shakespeare, Sonnet 130

Ср.:

*My mistress' eyes are nothing like the sun
My hunger for her explains everything I've
done...*

Sting

Подобное встречается и в прозаических текстах. Ниже приведем заглавие и первую строку рассказа Ф. Искандера:

Мой дядя самых честных правил

*Когда ребята с нашей улицы начинали хвастаться своими
знаменитыми родичами, я молчал, я давал им высказаться...*
(Ф. Искандер).

Методологическая неопределенность – то свойство феномена, который принято теперь называть *интертекстуальностью* является третьей, следующей за формой и содержанием, заметной причиной продуктивности обсуждаемого здесь термина. Из приведенных текстовых дробей видно, что главным объектом изображения является *полнозначное* слово. Произведения Достоевского – это слово о слове, обращенное к слову. Изображаемое слово сходится со словом изображающим на одном уровне и на равных правах. Они проникают друг в друга, накладываются друг на друга «под разными диалогическими углами. В результате этой встречи раскрываются и выступают на первый план новые стороны и новые функции слова» [Бахтин 1972: 174].

Таким образом, причинами продуктивности термина «интертекстуальность» являются его формальная прозрачность, содержательная вариативность и методологическая неопределенность.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бахтин М. Проблема содержания, материала и формы в словесном художественном творчестве [Электронный ресурс] / М.М. Бахтин. – URL: http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Literat/bahtin/probl_sod.php
2. Бахтин М.М. Проблемы поэтики Достоевского / М.М. Бахтин. – М.: Художественная литература, 1972 – 175 с.
3. Гроссман Л. Поэтика Достоевского / Л. Гроссман. – М.: Государственная Акаде-

мия художественных наук, 1925. – 188 с.

4. Крестева Ю. Бахтин, слово, диалог и роман [Электронный ресурс] / Ю. Крестева.
– URL: <http://philology.ru/literature1/kristeva-00.htm>

ON SOME REASONS OF PRODUCTIVITY OF INTERTEXTUALITY AS A TERM

A.S. Dodina, I.V. Solovyeva

Tver State University, Tver

The present article discusses some aspects of productivity and popularity of the term, belonging to J. Kristeva: its form, content and methodological application.

Key words: *text, dialogue, intertextuality.*

Об авторах:

ДОДИНА Анна Сергеевна – аспирант кафедры английского языка Тверского государственного университета, *e-mail:* autumn2003@mail.ru.

СОЛОВЬЁВА Ирина Валерьевна – кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры английского языка Тверского государственного университета, *e-mail:* irageger@gmail.com.

УДК 316.6

КУЛЬТУРА: ПОНИМАНИЕ И КОММУНИКАЦИЯ

И.В. Дорофеева, К.Л. Розова

Тверской государственный университет, Тверь

В статье предполагается проанализировать проблему понимания в процессе коммуникации людей, принадлежащих разным культурам. Каждый народ обладает определенной сформировавшей системой культурных и социальных отношений. Поэтому для полного и адекватного понимания смысла информации, поступающей в межкультурном диалоге необходимо системное и целостное понимание культуры.

Ключевые слова: *межкультурная коммуникация, понимание, культура, социальная система.*

Выразить словом то, что понимаешь, так, чтобы другой понял тебя, как ты сам, – дело самое трудное; и всегда чувствуешь, что далеко, далеко не достиг того, что должно и можно.

Л.Н. Толстой

Сегодня, по образному описанию Сомовара и Портера мы живем в «глобальной деревне» [Samovar 1997] и поэтому все, что происходит в одной части земного шара, обязательно влияет на весь мир. По этой причине мы

все чаще общаемся с людьми, принадлежащими другим культурам. Технический прогресс делает общение все более легким, в то время как само общение не всегда бывает легким. Поэтому изучение процессов межкультурной коммуникации приобретает все более важное значение

Практически все ученые определяют межкультурную коммуникацию как общение языковых личностей, принадлежащих различным лингвокультурным сообществам, и которая, как и любая коммуникация, представляет собой взаимодействие «говорящих сознаний» [Бахтин 1998: 361]. Понятно, что межкультурная коммуникация связана с понятием «культура». Те способы, с помощью которых люди общаются, модели их языка, стиль и невербальное поведение – все это культурно обусловлено [Klopf 1982]

Существует множество определений понятия «культура». К 1950-м годам по подсчетам американских культурологов А. Крёбера и К. Клакхона этих определений было 165, [Крёбер 1992] а к 1970-м их стало уже 250 (по подсчетам А. Моля) [Моль 2008]. Количество определений данного термина измеряется сегодня четырехзначными числами [Гуревич 2003: 10]. Дать даже краткий обзор подходов к анализу стоящего за этим словом понятия не представляется возможным.

Многие ученые, однако, признают, что культура – это нечто созданное человеком, т.е. является творчеством человека. [Freire 1970] Другими словами, культура принадлежит к небиологическим аспектам человеческой жизни, т.е. несмотря на свою фундаментальность, культура – не природное явление. В этом заключается наиболее широкое понимание культуры в ее противопоставлении природе. Противоположностью природе в этом смысле является культура, как то, что или непосредственно создано человеком, действующим сообразно оцененным им целям, или, если оно уже существовало раньше, по крайней мере, сознательно взлелеяно им ради связанной с ним ценности» [Риккерт 1998: 69].

Культуру можно также описать как процесс генерирования и обмен смыслами внутри социальной системы. Эта система состоит, по мнению большинства исследователей, из ценностей, норм и способов поведения. Эти элементы, в свою очередь составляют систему. М.Р. Сингер определил культуру как «a pattern of learned, group-related perceptions – including both verbal and nonverbal language, attitudes, values, belief systems, disbelief systems and behaviours that is accepted and expected by an identity group» [Singer 1998: 5]

Таким образом, культура состоит из общих ценностей и норм определенной группы людей. При этом В. Гудикунст отмечает, что культуры постоянно изменяются и взаимопроникают друг в друга, хотя эти изменения могут быть медленными и нерегулярными. Культуры – это динамичные системы, которые постоянно создаются посредством взаимопроникновения. [Gudikunst 1983]

М. Вонг, Р. Брислин, В. Вонг, Д. Вильямс, Дж. Х. Чао написали работу

«Превращение кирпичей в нефриты» («Turning Bricks into Jade»), название которой является переводом китайской пословицы «Кидай кирпичи, притягивай нефриты». По мнению авторов, каждый конфликт при общении похож на кирпич, который в сочетании с другими похожими кирпичами – здравым смыслом и усилиями можно использовать, чтобы построить взаимоотношения более ценные, чем нефрит. В этой работе дается определение важным элементам культуры:

- культура – это созданная человеком часть окружающей среды;
- культура отражает общие для всех понятия о жизни
- культура настолько фундаментальна, что не подлежит критике и обсуждению;
- культуру мы осознаем только, когда сталкиваемся с кем-то, принадлежащим другим культурам и культурным нормам, которые отличаются от нашей собственной;
- культура передается из поколения в поколение;
- даже в любой новой ситуации люди способны высказать суждения о том, как это будет воспринято в их культуре;
- культурные ценности долговечны, изменения происходят через несколько поколений;
- нарушения культурных норм влекут за собой эмоции;
- относительно легко (хотя не обязательно полезно) обобщать культурные различия [Wang 2000: 1-3].

Л. Самовар и Р. Портер также указывают, что, поскольку культуры различаются, то коммуникационные практики и стили поведения людей будут неизбежно меняться в результате их разных восприятий мира. Поэтому они считают, что более точно межкультурную коммуникацию следует определить, как изучение коммуникации между людьми, чье «культурное восприятие и система символов достаточно различимы, чтобы изменить свое общение». [Samovar 1997: 70]

Вышеуказанные авторы создали свою модель межкультурной коммуникации. Она иллюстрирует процесс того, как меняется значение сообщения, когда оно кодируется индивидом одной культуры, а декодируется индивидом другой культуры в контексте их культурного опыта. Естественно в некоторых случаях получатель сообщения интерпретирует его с другим значением, чем предполагал отправитель сообщения. Исследователи приводят в пример три культуры: А, В, С. При этом культуры А и В примерно похожи, а культура С – совершенно другая. Внутри каждой культуры есть еще и некоторые формы индивидов, находящиеся под влиянием родительской культуры, т.е. сформированные под влиянием этой культуры. Но, поскольку на человека кроме культуры оказывают влияние и другие факторы (возраст, пол, раса, класс и т.п.), то эти культурные формы несколько отличаются от исходной культуры. Внутри каждой культуры также есть и свои внутренние

вариации. Когда сообщение покидает культуру А, оно еще содержит первоначальное содержание в неизменном виде. Но, когда оно достигает культуру В, его содержание и значение меняется, т.к. на него уже влияет новая культура. И чем больше разница между культурами, тем больше меняется сообщение и становится все больше похожим на принявшую его культуру. Таким образом, модель Л. Самовара и Р. Портера показывает, что всегда существует возможность непонимания в процессе межкультурной коммуникации. [Samovar 1997]

Нельзя не согласиться с утверждением, что: «Понимание можно схематически представить, как шкалу, на полюсах которой будут находиться полное непонимание и полное понимание как внутренние противоречия, которые, с одной стороны, исключают друг друга, а с другой не могут существовать одно без другого. Отрицая друг друга, они в то же время взаимопроницаемы и являются внутренним источником саморазвития информационного процесса» [Леонтович 2007: 66].

Однако, «говоря словами Гумбольдта, всякое понимание есть вместе с тем непонимание, всякое согласие в мыслях – вместе с тем и несогласие. Когда я говорю, а меня понимают, то я не перекладываю целиком мысли из своей головы в другую, – подобно тому, как пламя свечи не дробится, когда я от него зажигаю другую свечу, ибо в каждой свече воспламеняются свои газы. <.,> Чтобы думать, нужно создать (а как всякое создание есть собственное преобразование, то преобразовать содержание своей мысли), и, таким образом, при понимании мысль говорящего не передается, но слушающий, понимая, создает свою мысль (цит. по [Гудков 2003: 19]).

Но для того чтобы это взаимодействие было возможным, необходимо пересечение индивидуальных когнитивных пространств общающихся; чем больше зона этого пересечения, тем адекватнее будет коммуникация. Индивидуальные когнитивные пространства никогда не могут полностью отличаться, всегда будут какие-то общие «зоны», но при этом они не могут и полностью совпадать, между ними всегда будут те или иные отличия, даже у самых близких людей, каждый из которых обладает собственными знаниями и представлениями, выражая их на только ему присущем идиолекте. Д.Б. Гудков приводит рассуждения на эту тему Ю. М. Лотмана: «В нормальном человеческом общении и, более того, в нормальном функционировании языка заложено предположение об исходной неидентичности говорящего и слушающего. В этих условиях нормальной становится ситуация пересечения языкового пространства говорящего и слушающего:



В ситуации непересечения общение предполагается невозможным, полное пересечение (идентичность А и Б) делает общение бессодержательным» (цит. по [Гудков: 23])

При рассмотрении процессов межкультурной коммуникации очевидно, что чем более похожи культуры, тем больше зона пересечения, и тем удачнее будет общение. Учитывая, что кроме слов в процессе межкультурной коммуникации присутствуют еще и другие факторы (поведение, культурные традиции и нормы и т.п.), то можно сказать, что «... Коммуникация – это в первую очередь не что иное, как способ внесения той или иной коррекции в образ мира собеседника» [Леонтьев 1999: 272].

Таким образом, межкультурная коммуникация имеет свои особенности, обусловленные национально-детерминированной спецификой. При этом очевидно, что при полном отсутствии «зоны пересечения» что, впрочем, возможно только в искусственных системах и не реализуется в реальной действительности) не может происходить успешной коммуникации, ведь «общение как знаковое взаимодействие коммуникантов <...> возможно лишь в том случае, если у коммуникантов существует общность знаний о реальном мире (энциклопедические знания) и о средствах общения (языковые знания)» [Гудков 2003: 54].

Необходимо заметить, что непонимание гораздо чаще встречается в межкультурной коммуникации, чем в монокультурной. Количество неудач, вызванных непониманием в процессе межкультурной коммуникации огромно, их классифицировать можно различными способами, по различным критериям.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бахтин М.М. Тетралогия / М.М. Бахтин. – М.: Лабиринт. 1998. – 608 с.
2. Гудков Д.Б. Теория и практика межкультурной коммуникации. – М.: Гнозис, 2003. – 288 с.
3. Гуревич П.С. Культурология / П.С. Гуревич. – М.: Проект, 2003. – 336 с.
4. Кребер А. Культура: Критический анализ концепций и дефиниций / А. Кребер, К. Клакхон. – М.: Наука, 1992.
5. Леонтович О.А. Введение в межкультурную коммуникацию: Уч. пособие / О.А. Леонтович. – М.: Гнозис, 2007. – 368 с.
6. Леонтьев А.А. Основы психолингвистики / А.А. Леонтьев. – М.: Смысл, 1999. – 287 с.
7. Моль А. Социодинамика культуры / А. Моль. Пер. с фр. / Предисл. Б. В. Бирюкова. Изд. 3-е. – М.: Изд-во ЛКИ, 2008. – 416 с.
8. Риккерт Г. Науки о природе и науки о культуре / Г. Риккерт. – М.: Республика, 1998. – 413 с.
9. Freire R. Pedagogy of the oppressed / R. Freire. – N.Y.: Seabury. 1970
10. Gudikunst W.B. Intercultural communication: Current perspectives / W.B. Gudikunst. – Beverly Hills: Sage.
11. Klopff D.W. Cross cultural communication: An introduction to the fundamentals / D.W. Klopff, M. Park. – Seoul: Hanshin Publishing Co. 1982

12. Samovar L.A. Intercultural communication: A reader / L.A. Samovar, R.E. Porter. – 8th ed. – Belmont, Ca: Wadsworth Publishing Company. 1997.
13. Singer M.R. Perception and identity in intercultural communication / M.R. Singer. – Jarmouth, ME: Intercultural Press.
14. Wang M.M. Turning bricks into jade: Critical incidents for mutual understanding among Chinese and Americans / M.M. Wang, R. Brislin, W Wang., D., J.H. Chao. Yarmouth, ME: Intercultural Press. 2000

CULTURE: PERCEPTION AND COMMUNICATION

I.V. Dorofeeva, K L. Rozova

Tver State University, Tver

In this article we intend to analyze the problem of perception and understanding in the process of communication of people belonging to different cultures. Every nation has a certain formed system of social and cultural relations. Therefore, for full and adequate understanding of the meaning of information received in multicultural dialogue one must need a systemic and holistic understanding of culture.

Key words: *intercultural communication, perception, culture, social system.*

Об авторах:

ДОРОФЕЕВА Ирина Валентиновна – кандидат филологических наук, доцент, кафедр иностранных языков гуманитарных факультетов Тверского государственного университета, *e-mail: ira.lingva@yandex.ru*

РОЗОВА Кира Львовна – кандидат филологических наук, доцент, кафедры фундаментальной и прикладной лингвистики Тверского государственного университета, *e-mail: roz-kira@yandex.ru.*

УДК 81

УНИВЕРСАЛЬНАЯ ПОШАГОВАЯ МОДЕЛЬ ПОНИМАЮЩЕГО ЧТЕНИЯ

В.С. Загуменкина

Тверской филиал Российской академии народного хозяйства
и государственной службы, Тверь

Предлагается универсальная трёхфазовая модель понимающего чтения, учитывающая особенности типов текстов по Г.И. Богину; определяется соотношение разработанной модели с моделью языковой личности Г.И. Богина.

Ключевые слова: *понимание текста, семантизирующее понимание, когнитивное понимание, распремечивающее понимание, типология текстов, универсальная модель понимающего чтения, модель языко-*

вой личности.

Текст – это совокупность смыслов, которые необходимо распределить по ходу чтения и связывать между собой. Понимание – это поэтапное постижение смысла, это общение с автором через его текст. Общение это начинается до начала чтения текста, продолжается по ходу чтения и не заканчивается после прочтения текста. То есть процесс чтения любого текста проходит три фазы: «до чтения», «в процессе чтения» и «после чтения» (см.: [Thormann 2009]). В каждой фазе читатель совершает определённые действия, приближающие его к раскрытию смысла произведения (подробнее о фазах см.: [Загуменкина 2014]).

В первой фазе происходит работа с заголовком, просматривается весь текст или его содержание, определяется тип текста, делаются предположения относительно того, о чём пойдет речь в произведении (формулируется тема текста), определяются цели прочтения. Во второй фазе происходит непосредственное чтение текста по смысловым частям (чаще всего – по абзацам); в каждом предложении анализируются средства языкового выражения; задаются вопросы по ходу чтения, касающиеся дальнейшего развития сюжета; делаются предположения; при необходимости привлекаются дополнительные источники (справочники, словари и др.); формулируется смысл каждой смысловой части, который соотносится с выстраивающимся смыслом целого произведения (то есть происходит постоянное возвращение в начало текста). В третьей фазе формулируется смысл всего произведения; определяются причины непонимания; выражается собственное мнение в отношении прочитанного.

Представим описанную модель процесса понимающего чтения в виде графика (см. рис. 1).

На горизонтальной оси отметим фазы чтения, на вертикальной – действия читателя.

В зависимости от типа текста (о типах текстов см.: [Крюкова 2013]) те или иные действия на каждой из фаз могут опускаться. Так, при работе с текстами для семантизирующего понимания, как правило, во второй фазе не анализируются средства языкового выражения, не привлекаются дополнительные источники, нет необходимости возвращаться в начало, так как значение и смысл совпадают. Непонимание возникает редко, поэтому в третьей фазе может опускаться анализ причин непонимания. При работе с текстами для когнитивного понимания во второй фазе тоже опускается анализ языковых средств. Для полного понимания текстов для распремечивающего понимания читателю следует совершить все описанные действия.



Рис. 1

Теперь изобразим графически, как игнорирование тех или иных действий снижает вероятность полного понимания текста. Для этого добавим к нашему рисунку (см. рис.1) правую горизонтальную ось, на которой отметим типы понимания (см. рис. 2).

Для достижения смыслового (распредмечивающего) понимания (ПЗ) (о типах понимания см.: [Богин 2001]), необходимо прохождение всех фаз и выполнений всех действий. Для понимания на уровне перехода от значений к смыслу (для когнитивного понимания – П2), читатель может определить в фазе 1 тип и тему текста, в фазе 2 – непосредственно читает текст по смысловым частям, суммирует полученную информацию и пытается сформулировать смысл прочитанной части и в фазе 3 переходит к формулировке смысла всего текста. Для понимания на уровне значений (семантизирующего понимания – П1) читатель, как правило, сразу читает текст (фаза 2) и после прочтения пытается сформулировать смысл (обычно как содержание) всего произведения (фаза 3).

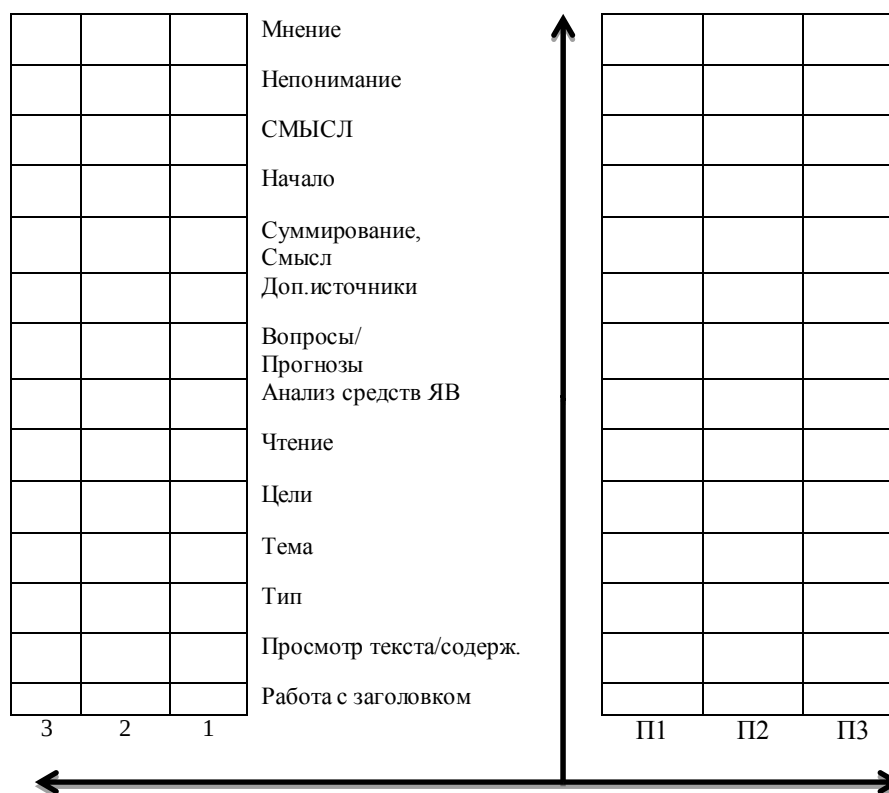


Рис. 2

Итак, чем выше мыслительная активность читателя при работе с тем или иным типом текста, тем более высокий уровень понимания обеспечивается при прохождении трёх фаз описанной модели и выполнении всех, необходимых для данного типа текста, действий.

Проиллюстрируем, как описанная модель процесса понимающего чтения реализуется при анализе текстов для семантизирующего понимания. В качестве примера представим анализ текста из учебника русского языка для иностранцев «Рассказывает Ван Лин» [Антонова 2010: 303].

Рассказывает Ван Лин

Я очень люблю театр. Когда я приехала в Москву, я узнала, что в Москве есть очень хорошие театры. Я сказала преподавателю, что мне нравится театр, но я ещё не очень хорошо понимаю по-русски.

Преподаватель посоветовал мне посмотреть балет, потому что язык балета понимают все: и русские, и китайцы, и американцы.

Недавно мы вместе с подругой были в театре и посмотрели балет «Откуда и куда?». Это новый философский балет. Известная китайская балерина Вань Су приехала в Москву и помогла сделать этот балет. А современные китайские композиторы написали музыку. Это очень красивая музыка и очень красивый балет. Мы с подругой с удовольствием посмотрели этот балет. Я советую вам тоже посмотреть его.

В первой фазе работы с текстом определяем его тип. Рассказ взят из учебника русского языка для иностранцев, это учебный текст, поэтому он относится к типу текстов для семантизирующего понимания.

Прочитаем заголовок и попробуем предположить, о чём пойдёт речь в приведённом тексте. Ван Лин – женское имя в китайской культуре. Так как рассказ взят из учебника русского языка для иностранцев, то, скорее всего, в нём студентка из Китая Ван Лин рассказывает о каком-либо событии, произошедшем с ней в России.

Просмотрим весь текст. Слова, которые бросаются в глаза при первом просмотре (видимо, ввиду их частого повторения) – *Москва, театр, балет*. Значит, наше предположение оказалось верным: действие, действительно, происходит в России, и, возможно, Ван Лин рассказывает о том, как она посетила какой-то из театров в Москве и посмотрела балет. Итак, мы ожидаем, что Ван Лин поделится своими впечатлениями от посещения театра в Москве.

Тексты для П1 не несут большой информативной нагрузки, а учебные тексты из учебников представляют интерес прежде всего с точки зрения грамматики. Приведённый текст важен для прочтения иностранными студентами, так как в нём отрабатывается спряжение глаголов в прошедшем времени, а также иностранные студенты смогут из него что-то узнать о театре и балете в России.

Во второй фазе читаем рассказ по абзацам. Из первого абзаца узнаём, что Ван Лин действительно приехала в Москву учиться (она обращается к своему преподавателю), что она любит театр. Но она не очень хорошо понимает по-русски, и поэтому обращается за советом к преподавателю. Что же он ей посоветует?

Читая второй абзац, узнаём, что преподаватель советует ей посмотреть балет. Почему именно балет? Потому что невербальный язык балета понимают все. Интересно, последовала ли Ван Лин совету преподавателя?

Из последнего абзаца получаем информацию о том, что Ван Лин ходила с подругой на балет «Откуда и куда?». Что это за балет? Ван Лин рассказывает, что это новый философский балет, в организации которого приняла участие китайская балерина и китайские композиторы. Понравился ли этот балет Ван Лин и её подруге? Ван Лин сообщает, что они с удовольствием посмотрели этот балет.

В текстах для П1 не содержится подтекстовая информация, значение и

смысл совпадают, поэтому не требуется анализ художественных языковых средств.

В третьей фазе подведём итоги. Оправдались ли наши ожидания от текста? Да. Все наши предположения подтвердились в процессе чтения. Трудности при понимании данного текста могут возникнуть в первую очередь из-за незнания значения или грамматической формы какого-либо слова. Текст учебный, для элементарного уровня владения языком, поэтому не эстетизирован и, практически, не содержит познавательную информацию. Его легко пересказать. Текст полезен с той точки зрения, что с его помощью запоминается и отрабатывается общеупотребительная лексика и грамматика.

При работе с текстом были задействованы все фазы разработанной модели понимающего чтения, совершены все, необходимые для понимания данного типа текстов, действия. Понимание текста достигнуто.

Описанная модель может быть соотнесена с моделью языковой личности Г.И. Богина [Богин 2009: 19]. Под языковой личностью учёный понимает совокупность познавательных, творческих способностей и характеристик субъекта, обуславливающих создание и восприятие им речевых произведений (текстов), которые различаются степенью структурно-языковой сложности, глубиной и точностью отражения действительности, определённой целевой направленностью (см.: [Богин 1984б]). Г.И. Богин показывает не только упрощённую модель языковой личности, но и описывает параметры языковой личности высшего уровня, а также процесс её становления. Согласно его модели, элитарная, то есть высокоразвитая языковая личность реализуется на уровне адекватного синтеза. Г.И. Богин утверждает, что «хотя и на начальных уровнях языковая личность оперирует определённой подсистемой языка, всё же именно высший уровень развития языковой личности предполагает свободный выбор подсистем и свободное оперирование ими» [Богин 1984а: 12]. Учёный считает, что языковая личность, «развиваясь от уровня к уровню, приходит к готовности действия не только в области прямых номинаций элементов объективной реальности. Развитая языковая личность способна передавать и принимать также субъективные реальности, значащие переживания, не обозначая их средствами прямой номинации» [Богин 1984б: 24]. Иными словами, высокоразвитая языковая личность способна к распремечивающему типу понимания, а, следовательно, и к созданию и восприятию текстов для этого типа. То, как приблизиться к уровню элитарной языковой личности при понимании текстов, показывает описываемая универсальная модель понимающего чтения.

Итак, согласно модели Г.И. Богина, наиболее развитая языковая личность – личность, достигшая уровня адекватного синтеза на всех языковых уровнях. В нашем случае – читатель достигнет наиболее полного понимания того или иного текста при прохождении всех фаз и совершении в них всех необходимых действий.

ЛИТЕРАТУРА

1. Богин Г.И. Модель языковой личности в ее отношении к разновидностям текстов: Автореф. дис... д-ра филол. наук: 10.02.19 / Г.И. Богин. – Л. [б.и.], 1984а. – 31 с. – На правах рукоп.
2. Богин Г.И. Модель языковой личности в ее отношении к разновидностям текстов: Дис... д-ра филол. наук: 10.02.19 / Г.И. Богин. – Л. [б.и.], 1984 б – 354 с. – На правах рукоп.
3. Богин Г.И. Обретение способности понимать: Введение в филологическую герменевтику / Г.И. Богин. – М., 2001. – 731 с.
4. Богин Г.И. Обретение способности понимать: работы разных лет / Г.И. Богин. – Тверь: Твер. гос. ун-тет, 2009. – Т.1. – 152 с.
5. Загуменкина В.С. Фазовая модель понимающего чтения [Электронный ресурс] / В.С. Загуменкина // Междунар. научно-практ. Интернет-конф. «Понимание и рефлексия в культуре, науке и образовании». – Тверь, 2014 – URL: <http://rgf.tversu.ru/Bogin-Conference-2014>.
6. Крюкова Н.Ф. Метафоризация и метафоричность в системе понимания текста / Н.Ф. Крюкова. – Тверь: Твер. гос. ун-тет, 2013. – 119 с.
7. Thormann H. Kreatives Lesen: Drei Schritte, um kreativ zu lesen [Электронный ресурс] / Н. Thormann, 2009. – URL: <http://www.kreativesdenken.com/artikel/kreatives-lesen.html>.

ИСТОЧНИКИ ИЛЛЮСТРАТИВНОГО МАТЕРИАЛА

Антонова В.Е. Дорога в Россию / В.Е. Антонова, М.М. Нахабина [и др.]. – СПб.: Златоуст, 2010. – 343 с.

UNIVERSAL STEPPED MODEL OF TEXT COMPREHENSION

V. S. Zagumenkina

The Russian Presidential Academy of National Economy and
Public Administration, Tver

The paper proposes a universal stepped model of text comprehension, which considers types of texts according to G.I. Bogin. Interrelation between the universal model and the model of linguistic persona of G.I. Bogin is defined.

Key words: *text comprehension, semantic comprehension, cognitive comprehension, interpretation, types of texts, universal model of text comprehension, the model of linguistic persona.*

Об авторе:

ЗАГУМЕНКИНА Валентина Сергеевна – старший преподаватель кафедры гуманитарных и естественнонаучных дисциплин Тверского филиала Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации, *e-mail*: Valentina_Z_87@list.ru

УДК 801.73

МЕТАЯЗЫКОВАЯ ИГРА СЛОВ В ХУДОЖЕСТВЕННОМ ТЕКСТЕ

П.А. Колосова

Тверской государственный университет, Тверь

Статья рассматривает метаязыковую игру слов как особый тип игрового приёма в художественном тексте. Отличительной чертой такой игры слов выступает рефлексия, направленная непосредственно на форму языковых единиц.

Ключевые слова: игра слов, художественный текст, рефлексия, филологическая герменевтика.

Одной из главных проблем изучения игры слов всегда было упрощённое видение этого феномена, его структуры и функций. Выделение эстетической и комической функций в качестве базовых не удовлетворяет потребности изучения игры слов в современной художественной литературе. Функции игровых приёмов оказываются куда более разнообразными. Т.А. Гридина определяет эвристическую функцию как универсальную для всех видов языковой игры во всех сферах её употребления, при этом среди конкретных прагматических функций игровых приёмов она называет фатическую, экспрессивную, метаязыковую, релаксационную, ритуальную и другие [Гридина 1996: 457]. Мы коснёмся одной из частных функций игры слов в художественном тексте – метаязыковой.

При описании ситуаций овладения языком и рефлексии обращенной на язык игра слов позволяет автору посмотреть на единицы языка по-новому, свежим взглядом, наполнить их новым содержанием, провести совершенно неожиданные параллели. При этом автор или герой, от лица которого автор говорит, конструируя подобный приём, выступает в роли наивного лингвиста, находящегося в поисках логического объяснения, мотивировки формы языковой единицы. Такой функциональный тип игры слов и можно обозначить как метаязыковой.

Метаязыковая игра слов становится инструментом осмысления языковых и речевых форм, выявления их алогичности и абсурдности, поиска возможной этимологии слов и выражений, а вместе с тем и инструментом осмысления своей и другой культуры. Особенно это касается описания ситуаций, возникающих при овладении языком.

С этой точки зрения интересен роман англо-китайской писательницы Го Сяолу «A Concise English-Chinese Dictionary For Lovers», который наглядно показывает этапы овладения английским языком студентки из Китая. «Краткий словарь любовников» представляет собой словарь даже по форме – повествование делится на главы, каждая из которых имитирует по оформлению словарную статью. Названиями глав выступают новые для главной героини английские слова.

Игра слов используется автором, чтобы продемонстрировать, как де-

вушка осваивает английский язык и посредством языка пытается понять совершенно чуждую ей английскую культуру. К примеру, одна из глав в «Кратком словаре любовников» посвящена переменчивой и капризной английской погоде:

«I checking my Concise Chinese-English Dictionary. It saying all English under the weather, and all English is weather beaten, means uncomfortable. Is reasonable, of course. England everybody beaten by the weather. Always doubt or choice about weather. Weather it rain or weather it sunshine you just don't know» (G. Xialou A Concise English-Chinese Dictionary For Lovers).

Как мы видим, девушка допускает множество ошибок, но в каких-то из них можно увидеть попытки осмысления языка. Так, совершенно неожиданно девушка путает далёкие по значению слова «weather», «whether», усматривая в них общий семантический компонент. Погода олицетворяет непредсказуемость и непонятность всего британского для китайской студентки.

Другие авторские ложные этимологии английских слов находят отражение в неправильном написании «ill-legal», «rocksack», «demon-strators», «chilli» вместо «chilly». За подобной орфографией можно увидеть не только попытки усмотреть мотивировку лексического значения английских слов (порой весьма метафоричную), но и субъективную оценку британской действительности, которая представляется главной героине враждебной. На первых порах она чувствует себя в Лондоне одинокой и отчужденной. Через подобную игру слов можно даже проследить стадии культурного шока и постепенной адаптации героини Го Сяолу.

Затруднения у китайской студентки возникают не только с лексикой, но и с грамматикой английского языка. В сравнении с грамматикой китайского языка она также кажется девушке нелогичной:

«And verbs has three types of mood too: indicative, imperative, subjunctive. Why so moody?» (G. Xialou A Concise English-Chinese Dictionary).

В данном отрывке героиня проводит параллель между грамматическим понятием «mood» («наклонение») и однокоренным прилагательным «moody» («легко поддающийся переменам настроения; угрюмый», опять же обладающим в английском языке явной негативной коннотацией).

Однако, со временем девушка находит мужчину, который помогает ей освоиться в Лондоне, и английский язык постепенно становится для неё роднее и понятнее. Во время путешествия во Францию она начинает изучать французский и осмысляет его уже через призму английского:

«I thought English is a strange language. Now I think French is even more strange. In France, their fish is poisson, their bread is pain and their pancake is crêpe. Pain and poison and crap. That's what they have every day.
“Du pain?”

*The man serves me in a small brasserie nearby Les Halles,
with some bread on the little basket.*

*"Non. Je ne veux pas pain!" I answer. I learn this from French
for Beginners by Michael Thomas.*

*But one minute later, he comes back with a small basket of
pain again, asks me:*

"Encore un peu de pain?"

"Ça suffit!" I say, wiping my mouth, stand up.

No more pain in my life.

Only rice makes me happy»

(G. Xialou A Concise English-Chinese Dictionary).

Эта гастрономическая межъязыковая (билингвальная) игра слов, построенная на стыке двух языков, гораздо глубже, чем может показаться на первый взгляд. При овладении английским из-за значительных структурных различий между изучаемым языком и родным, китайским, межъязыковых сопоставлений у девушки не возникает, зато в последствии при столкновении со структурно близким к английскому французским языком она не может удержаться от сравнений. На фоне совсем чуждого, неизведанного и нелогичного французского английский язык уже кажется ей ближе и понятнее. Но предпочитает героиня Го Сяолу все-таки рис («Only rice makes me happy»), а вместе с ним и родную культуру, что свидетельствует о том, что она ещё не до конца интегрировалась в британское общество.

Бывает и так, что при изучении языка иностранные слова наоборот воспринимаются как более подходящие для обозначения каких-либо ситуаций и понятий. Так, например, происходит с героем романа Стивена Кларка «A Year In the Merde»:

*«The English word "rupture" is brutal but simple – it's a
hernia, a painful splitting of the stomach wall that can be put right
with a few surgical stitches. In French, though, it means, amongst
other things, the splitting-up of a couple.*

And there's no simple operation to cure that.

*I thought back to the first time Alexa and I had ruptured
ourselves (in the French sense). She'd said that two people from
different cultures could never stay together. It seemed she was right,
after all. Especially with the French and the British at that moment
in history»* (Stephan Clarke A Year In the Merde).

Проанализировав значения слова *rupture* в английском и французском языке, он приходит к выводу, что у из него выходит очень неплохая метафора, особенно уместная, когда расстаются люди из двух таких разных культур, как английская и французская.

Помимо всего прочего, в своём романе Стивен Кларк поднимает вопрос о том, насколько способны не носители языка к конструированию полноценной игры слов на не родном для них языке. Начальник предлагает ему возглавить сеть чайных салонов под названием «My Tea is Rich»,

которое кажется англичанину совершенно абсурдной и лишенной всякого смысла. Он считает это название неудачным. При этом все встречающиеся ему на пути французы полагают эту фразу остроумной и типично английской, поскольку прослеживают в ней аллюзию к узнаваемой фразе из старого французского учебника по английскому языку: «My tailor is rich, but my English is poor.».

Однако, метаязыковая игра слов не обязательно связана с освоением языка и двуязычием. Рефлексия может быть направлена и на родной язык. Подобная игра слов может использоваться в художественной литературе для передачи особых психологических состояний героев, как, например, в следующем отрывке из романа Бернарда Маклаверти «Grace Notes»:

«When she was clean and clothed Baby McKenna was put down to sleep. And as she slept her mother watched her as if through a magnifying glass. My soul doth magnify the Lord. It was funny how the word meant 'to enlarge' and 'to praise' at the same time» (Bernard MacLaverty. Grace Notes).

Фактически перед читателем разворачивается внутренний монолог главной героини, которая внезапно улавливает параллели между двумя разными значениями глагола “magnify”. Автор использует это обращение к семантике слова для того, чтобы дать читателю проникнуться всей торжественностью и молитвенностью момента. Обыденная бытовая сцена – мать со спящим ребёнком на руках – обретает новое прочтение.

Итак, метаязыковая игра слов – это особый функциональный тип игрового приёма. Такая игра слов заостряет внимание читателя на собственно языковой форме, при этом автором выявляются либо некие неочевидные параллели, либо абсурдность, нелогичность и необоснованность языковых форм. Метаязыковая игра слов может конструироваться, как на материале одного языка, так и на материале нескольких.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гридина Т.А. Ассоциативный потенциал слова и его реализация в речи: дис. ... д-ра филол. наук: 10.02.01 / Т.А. Гридина; Моск. пед. ун-т. – М. [б.и.], 1996. – 566 с. – На правах рукоп.

ИСТОЧНИКИ ИЛЛЮСТРАТИВНОГО МАТЕРИАЛА

Clarke S. A Year In the Merde [Электронный ресурс] / S. Clarke. – URL: <http://www.e-reading.biz/book.php?book=1005951>

MacLaverty B. Grace Notes / B. MacLaverty. – L.: Vintage, 1998. – 277 p.

Xialou G. A Concise Chinese-English Dictionary for Lovers [Электронный ресурс] / X. Guo. – URL: http://www.e-readinglib.org/bookreader.php/151321/Guo_A_Concise_Chinese_English_Dictionary_for_Lovers.html

METALINGUISTIC WORDPLAY IN A LITERARY TEXT

P.A. Kolosova

Tver State University, Tver

The paper considers metalinguistic punning as a special type of wordplay in

fiction. Its creative reflectivity focusing on the form of linguistic units represents its characteristic feature.

Key words: *wordplay, pun, literary text, reflectivity, hermeneutics.*

Об авторе:

КОЛОСОВА Полина Алексеевна – кандидат филологических наук, доцент кафедры английского языка Тверского государственного университета, e-mail: kolosova_polina@mail.ru

УДК 821.111

ХУДОЖЕСТВЕННАЯ ДЕТАЛЬ В ПОСТМОДЕРНИСТСКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ

А. И. Кривоносова

Тверской государственный университет, Тверь

В статье рассматривается роль детали в постмодернистской литературе. На примерах художественных текстов показано как наличие деталей позволяет усмотреть интертекстуальность, имеющую большое значение в литературе постмодернизма. Художественная деталь помогает реципиенту определить характерные черты произведения, а также выявить и опредметить невербальные смыслы в тексте.

Ключевые слова: *художественная деталь, интерпретация текста, рефлексия, постмодернистская литература.*

Понимание текста представляет собой процесс, ориентированный на освоение реципиентом многогранной художественной стороны текста. Интерпретация есть высказанная рефлексия над содержательностью текста (содержательность есть смыслы плюс содержание) и над формой. Понять текст значит распределить его смыслы. Главная задача интерпретации текста выявить смыслы, опредмеченные в художественном тексте с помощью определенных текстовых средств разного уровня [Богин 1995].

Деталь актуализирует прагматическую направленность текста, его мобильность. Она выступает репрезентантом фактов и процессов, не ограничивающихся поверхностными признаками [Кухаренко 1979].

Художественная деталь играет важную роль в постмодернистской литературе. Для начала дадим определение постмодернизму. Он представляет собой умонастроение, интеллектуальный стиль. Постмодернизм – это гиперрефлексия, возникшая в условиях религиозно-философского вакуума, дискредитации идеологических концептов, перепроизводства предметов сиюминутного потребления. Как творческая установка постмодернизм являет максимум интеллектуально-игрового, эвристического,

рефлексивного, деструктивного и минимум смыслообразующего, этического, эстетического, конструктивного. Литература постмодернизма отличается от модерна разнообразием элементов, цитатностью, погруженностью в культуру. Она сложна и хаотична. Постмодернистская литература – это литература эпохи мировых войн, научно-технической революции и информационного бума.

Для литературы постмодернизма характерны: фрагментарность, ирония, чёрный юмор, интертекстуальность, пастиш, временное искажение, паранойя, максимализм, магический реализм и т. д.

Центральное значение в постмодернистской литературе занимает интертекстуальность. Это и отношения между текстами, и неизбежная включенность любого из них в контекст мировой литературы. Интертекстуальность может выступать отсылкой к какому-либо произведению. Тексты могут сравниваться или даже заимствовать стиль друг друга.

«Интертекст трактуется как текстовая семиотическая культуросфера, характеризующаяся процессами порождения, понимания, интерпретации и взаимодействия текстов» [Кузьмина 1999]. Он является основным видом и способом построения художественного текста в искусстве постмодернизма, состоящий в том, что текст строится из цитат и реминисценций к другим текстам. Большое значение в постмодернистской литературе имеют отсылки к сказкам, мифам, научной фантастике, детективам и другим популярным жанрам.

Наличие художественных деталей позволяет усмотреть интертекстуальность в постмодернистской литературе, определить с каким произведением интерпретируемый текст вступает в диалогическое взаимодействие.

Произведение Льва Госсмана «Волшебники» (The Magicians) имеет многие черты постмодернистской литературы упомянутые ранее. Остановим наше внимание на интертекстуальности. Данный текст имеет множество отсылок к таким произведениям как «Хроники Нарнии» (The Chronicles of Narnia) К.С.Льюиса, «Над пропастью во ржи» (The Catcher in the Rye) Дж.Д.Сэлинджера и «Гарри Поттер» (Harry Potter) Дж.К.Роулинг. Различные виды художественной детали помогают реципиенту связать между собой тесты, усмотреть схожие черты или наоборот, проследить, как перекликающиеся детали по-разному влияют на контекст взаимодействующих произведений.

Главный герой романа Квентин Колдуотер, талантливый, но при этом абсолютно несчастный старшеклассник из Бруклина. Он с детства увлекается циклом книг про магическую страну Филори, пытаясь отстраниться от реального мира (...he could not deal with the real world which was a lot...). Вместо назначенного собеседования в Принстон, молодой человек попадает в школу для волшебников Брейкбилз.

Мы наблюдаем интересное построение произведения. Создается

впечатление текста в тексте. Вместе с протагонистом читатель знакомится с миром Филори, придуманным загадочным писателем Пloverом. Как и дети Пэвенси из «Хроник Нарнии» попадают в другой мир через старый шкаф:

...shortly after that they looked into a room that was quite empty except for one big wardrobe; the sort that has a looking-glass in the door. There was nothing else in the room at all except a dead blue-bottle on the window-sill...to her surprise it opened quite easily...she took a step further in...

Так братья и сестры Чатвин чудесным образом оказываются в Филори, зайдя в старые дедушкины часы

...he opens the cabinet of the grandfather clock that stands in a dark, narrow black hallway in his aunt's house and slips through in to Filory....

Уточняющие детали помогают углядеть то, что объединяет детей, а именно их проживание вдали от родителей в целях безопасности:

They've been hastily packed off to the country for safekeeping – The Magicians; ...they were sent away from London during the war because of the air-raids... They were sent to the house of an old Professor who lived in the heart of the country (The Chronicles of Narnia).

В двух мирах существуют схожие положительные персонажи. Лев Аслан из Нарнии, а так же овны Эмбер и Амбер из Филори выступают в роли божественных покровителей и защитников. Лев и овны являются символическими деталями. В «Хрониках Нарнии» имеют место христианские предпосылки, в «Волшебниках» мы наблюдаем языческие корни. Лев символизирует Иисуса Христа, овны с давних времен олицетворяли лидерство, силу и плодородие.

Антагонисты произведений – женские образы. Белая Ведьма (White Witch) и Часовщица (Watchwoman) владеют сильной магией. Ведьмы искажают и замораживают время, заставляя тем самым страдать волшебные земли:

...trapping all of Fillory at five o'clock on a particularly dreary, drizzly afternoon in late September – The Magicians; It's she that makes it always winter. Always winter and never Christmas (The Chronicles of Narnia).

К концу произведения Квентин понимает, что Филори существует и находит способ попасть туда, но там он сталкивается с рядом проблем, разочарований и драматических ситуаций.

Два мира заселяют мифологические существа: фавны, говорящие деревья, разумные звери, наяды и дриады. Авторы используют для описания схожих явлений совершенно противоположные детали. Сравним речь бобров из Нарнии и медведя Хамблдрама из Филори:

...poor fellow, he got wind of the arrest before it actually happened and handed this over to me...So you've come at

last!...To think that ever I should live to see this day! The potatoes are on boiling and the kettle's singing... (The Chronicles of Narnia);

Oh yes. Oh yes. I am a good bear. I never meant to say that I'm a bad bear. I'm a good bear. I respect territories. I'm a respectful bear... I am a very. Respectful. Bear... "No. No. Wait". Humbledrum held up a paw for silence, and Quentin felt a tiny pang of pity. The enormous hairy idiot really was trying to think. "Yes, it is. This is Fillory. Or Loria? Is this Loria? (The Magicians).

Имплицитные детали в речи персонажей показывают, насколько один герой отличается от другого: от высокого уровня владения языком, до практически полного отсутствия интеллекта.

Филори оказывается не тем миром, о котором протагонист мечтал с детства. Все слишком реально. Нет добрых, готовых помочь магических существ, есть лишь глуповатые или странные создания и суровая обыденность. Герой словно опять попадает в тупик. Сбежав от реальности своего мира, он оказывается в еще более печальной реальности другого мира. Благодаря деталям мы понимаем, что атмосфера Филори далека от сказочной.

«Волшебники» имеют множество общих черт с циклом книг о Гарри Поттере. Несчастный подросток, жаждущий чего-то большего и неизведанного, попадает в волшебную школу. Отсюда и схожие изобразительные детали в описании главных героев:

Perhaps it had something to do with living in a dark cupboard, but Harry had always been small and skinny for his age. He looked even smaller and skinnier than he really was because all he had to wear were old clothes of Dudley's...Harry had a thin face, knobbly knees, black hair... his hair simply grew that way – all over the place (Harry Potter and The Philosophers Stone);

Quentin was thin and tall, though he habitually hunched his shoulders in a vain attempt to brace himself against whatever blow was coming from the heavens, and which would logically hit the tall people first. His shoulder-length hair was freezing in clumps... (The Magicians).

Детали помогают сконструировать образ в сознании реципиента, пробуждая его рефлексию. Создается ощущение чего-то хрупкого, худого, тонкого и печального.

Но, как и в случае с «Хрониками Нарнии», мир Квентина и его учеба в школе Брейкбилз отличается от Хогвартса. В Брейкбилз все реальнее, волшебство сравнивается автором с изучением иностранного языка, нет контроля над учениками, волшебники могут делать что хотят, им не надо работать, так как ресурсы магического сообщества практически безграничны. Героизм в «Волшебниках» не оправдан, желание совершать подвиги

скорее связано не с необходимостью, а от скуки или попытки бежать от внутренних демонов, действия героев полны корысти и напускного благородства. Среди персонажей нет четкой грани друг-враг.

Характерологические детали, описывающие Квентина, его неприятие действительности, нереальность совершаемых действий, его отношение с семьей, которая не понимает его, попытка обрести себя, подростковое нежелание принятия реальности, нецензурные выражения, все это отсылает нас к произведению Дж.Д.Сэлинджера «Над пропастью во ржи». Оба главных героя высоки и худы. Они умны, но им тяжело общаться с остальными людьми, так как они ощущают себя другими. Даже фамилии главных героев звучат практически одинаково: Quentin Coldfield – Holden Caulfield.

Приведенная выше интерпретация постмодернистских текстов свидетельствуют о том, что художественная деталь помогает реципиенту рассмотреть общие темы, приемы и характерные черты произведения. Она позволяет выявить и опредметить невербальные смыслы в тексте. Деталь способствует более глубокому анализу произведения, пробуждая рефлексии интерпретатора.

ЛИТЕРАТУРА

1. Богин Г.И. Интерпретация текста: Учебно-методические материалы для студентов IV курса ДО и V курса ОЗО отделения английского языка ф-та РГФ / Г.И. Богин. – Тверь: ТвГУ, 1995. – 38 с.
2. Кузьмина Н.А. Интертекст и его роль в процессах эволюции поэтического языка / Н.А. Кузьмина; Науч. ред. Н. А. Купина. – Екатеринбург; Омск: Изд-во Урал. ун-та; Изд-во Омск. гос. ун-та, 1999. – 268 с.
3. Кухаренко В.А. Интерпретация текста / В.А. Кухаренко. – Л.: Просвещение, Ленингр. отд., 1979. – 327 с.
4. Малахов В. Постмодернизм [Электронный ресурс] / В.Малахов. – URL: <http://files.school-collection.edu.ru/dlrstore/9e42241e-8217-7ae1-04fb-2def3dcaf0e5/1010713A.htm>.
5. Художественная деталь // Diplomba [Электронный ресурс] – URL: <http://diplomba.ru/work/97643>.
6. Википедия: свободная энциклопедия [Электронный ресурс] – URL: https://ru.wikipedia.org/wiki/Литература_постмодернизма.

ИСТОЧНИКИ ИЛЛЮСТРАТИВНОГО МАТЕРИАЛА

Grossman L. The Magicians [Электронный ресурс] / L. Grossman. – URL: http://royallib.com/read/Grossman_Lev/The_Magicians.html#0.
Lewis C.S. The Chronicles of Narnia [Электронный ресурс] / C.S. Lewis. – URL: <https://b2dbuntu.files.wordpress.com/2009/10/thechroniclesofnarnia.pdf>.
Rowling J.K. Harry Potter and the Prisoner of Azkaban [Электронный ресурс] / J.K. Rowling. – URL: http://royallib.com/book/Rowling_J/Harry_Potter_and_the_Prisoner_of_Azkaban.html.
Rowling J.K. Harry Potter and the Philosophers Stone [Электронный ресурс] / J.K. Rowling. – URL: http://www.readbooksvampire.com/J.K._Rowling/Harry_Potter_and_the_Philosophers_Stone/03.html.

Salinger J.D. The Catcher in the Rye [Электронный ресурс] / J.D. Salinger. – URL: www.pu.if.ua/.../Catcher_In_The_Rye_-_J_D_Salinger.pdf.

DETAIL IN POSTMODERN LITERATURE

A. I. Krivonosova

Tver State University, Tver

The article is devoted to the role of the detail in postmodern literature. According to different texts' examples the article highlights the ability of the detail to detect intertextuality that has a great significance in postmodern literature. The detail provides a recipient with the information about text particularities and it also identifies and objectifies nonverbal meanings of the text.

Key words: *detail, text interpretation, reflection, postmodern literature.*

Об авторе:

КРИВОНОСОВА Александра Игоревна – аспирант кафедры английского языка Тверского государственного университета, *e-mail:* alekr88@yandex.ru

УДК 378.147:811

АНТРОПОЛОГИЧЕСКОЕ СОДЕРЖАНИЕ ЛИНГВИСТИЧЕСКИХ ИДЕЙ Г.И. БОГИНА

Н.Ф. Крюкова

Тверской государственный университет, Тверь

Для становления Тверской школы филологической герменевтики и лингводидактики принципиальное значение имело изучение процессов понимания как инобытия рефлексии. В результате объектом исследования закономерно оказывается человек как субъект речевой деятельности, а материалом исследования - результаты этой деятельности – преимущественно тексты культуры как трансляторы общечеловеческих смыслов, взаимодействие с которыми является оптимальным способом формирования развитой языковой личности.

Ключевые слова: *филологическая герменевтика, лингводидактика, антропоцентризм, языковая личность, интерпретация, рефлексия.*

Вся научно-исследовательская деятельность руководителя Тверской школы филологической герменевтики и лингводидактики, заслуженного деятеля науки РФ, доктора филологических наук, профессора Г.И. Богина определялась его ярко выраженным и неизменным интересом к прикладному использованию филологических и языковедческих знаний.

Центральной проблемой научной рефлексии при обсуждении заданных таким вектором проблем выступала и выступает проблема понимания текста, менталитета и человека. Эти исследования всегда выполнялись в *парадигме антропологической лингвистики*, поставившей проблематику человека в языке в центр внимания и сделавшую предметом рассмотрения язык в тесной связи с человеком, его сознанием, мышлением, духовно-практической деятельностью – направлением, исходящем, как известно, в своем генезисе от идей Э. Бенвениста, В. фон Гумбольдта, М. Хайдеггера, Х-Г. Гадамера, А. А. Потебни, В. В. Виноградова. К числу примечательных особенностей современного языкознания исследователи тоже относят антропоцентризм как признание человека точкой отсчёта языкового анализа [Щирова 2005: 9-11], и в трудах Г.И. Богина научные объекты изучаются по роли, которую они играют для человека, по назначению в его жизни и функциям для развития человеческой личности.

В 1975 г. Г.И. Богин, работая в Калининском государственном университете, опубликовал учебное пособие по спецкурсу «Речевая способность человека» как введение к серии работ, посвящённых вопросам формирования речевой способности в педагогическом контексте. Речевую способность автор определил как готовность субъекта к использованию языка в своей деятельности. При этом предметом исследования выступает не язык, а человеческий субъект, готовый пользоваться языком вне зависимости от того, каким языком он владеет. Г.И. Богин исследовал структуру этого владения, её компоненты, их отношения, зависимости и функции, способы образования и существования этой структуры, а также усовершенствования и воспроизведения в других условиях и отметил, что: «Речевая способность человека – одна из его сущностных родовых способностей, одно из воплощений успехов деятельности предшествующих поколений. Речевая способность один из предметов, в которых объективированы родовые достижения человечества, т.е. один из предметов, которыми человек овладевает» [Богин 1975: 13]. Соответственно, актуализируются научно-педагогические задачи и перспективы, отнесённые к всё более успешному развитию речевой способности учащихся. В частности, В.В. Давыдов выдвинул задачу такого развития мыслительной способности каждого школьника, которое соответствовало бы человеческой родовой способности теоретического мышления, оперирования теоретическими понятиями. Часть психолого-педагогических исследований, относящихся к основанному В.В. Давыдовым направлению, выполнена на материале обучения родному (русскому) языку. В ходе этих исследований был получен ряд существенных данных как о путях формирования теоретических понятий лингвистического характера, так и об ускоренном формировании некоторых компонентов речевой способности школьника. Богин, в свою очередь, создаёт многоуровневую и многокомпонентную модель относительно полной речевой готовности, относительно

полного владения языком как отражение одной из сторон духовного мира человеческого субъекта и фактически метапредметной деятельности (о необходимости которой заговорили много лет спустя, заложив её в основу современных федеральных государственных стандартов второго поколения). Впоследствии учёный предлагает новаторскую поликомпонентную параметрическую модель языковой личности. Был выявлен и описан в качестве самостоятельного новый предмет исследования – языковая личность, т.е. человек с точки зрения его готовности совершать речевые поступки, создавать и понимать тексты на родном и неродном языке. Наряду с традиционно выделяемыми фонетическим, лексическим и грамматическим аспектами речевой способности в многообразии их взаимосвязей с такими формами языковой практики, как говорение, аудирование, чтение и письмо в состав параметрической модели речевой способности были введены уровни готовности к языковой деятельности. Иерархия уровней сформировала вектор развития языковой способности в целом и вектор методической (не)обеспеченности процесса относительно полного научения неродному языку. В трудах Г.И. Богина лингводидактика получает определение теории языка как развивающейся функции человеческой личности. В качестве центрального понятия лингводидактики рассматривается понятие о человеке, «присваивающем» язык и совершающем речевые поступки.

Именно Г.И. Богиним были выявлены и описаны ранее не замечавшиеся в теории и практике научения человека языку существенные противоречия в процессе формирования речевой способности индивида в онтогенезе и в практике обучения как родному, так и неродному языку, в том числе в педагогических способах организации взаимодействия двух последних практик. Был методологически выявлен и объяснён источник низкой продуктивности с точки зрения формирования высших уровней речевой способности многих упражнений, структурно пригодных для развития низших уровней речевой способности. С другой стороны, были выявлены и описаны такие перспективные направления развития лингводидактики, как ролевой принцип развития речи, элементы развития артистизма в иноязычной речи, элементы развития умений художественной критики находимых в тексте форм, развитие умений эстетического анализа выразительных средств текста, приучение обучаемых к феноменологическим исследовательским процедурам при работе с текстом.

Полученные научные результаты легли в основу формирования масштабной новаторской программы научного и педагогического поиска, конечной целью которого является построение гибкой и эффективной системы обучения не только языку как сумме фонетических, лексических и грамматических правил, но также адекватным языковым формам деятельности в рамках культуры, в том числе в русле формирования у обучаемых ведущих профессиональных готовностей.

Заданная идеями Г.И. Богина лингводидактическая перспектива включает методику интерпретационного обучения, которую можно рассматривать как принципиальный метапредметный подход с понятиями деятельностных профилировок, представлениями об уровнях языковой личности и компонентах языковой способности, описанных исследователем. Сама интерпретация как деятельность осмысления в теории Богина со всей очевидностью вписывается в интерпретативную компоненту современной научной парадигмы. Как правило, в ней видят результат кардинального переосмысления основ гуманитарного знания, которое имело место в XX веке, когда в чтении и интерпретации обнаруживаются конститутивные элементы текста, а в читателе – языковую личность, осваивающую текст в зависимости от собственного интеллектуального, эмоционального, эстетического и жизненного опыта.

Проблему интерпретации во многом определяет субъект – носитель сознания, познавательных способностей и творческого начала, а интерпретация, в свою очередь, является эффективным способом проникновения в сознание субъекта, что представляется закономерным.

Как бессмысленно говорить о беспредметном мышлении, считает Гуссерль, так бессмысленно говорить о сознании, не подразумевая при этом его основное свойство – интенциональность (направленность, нацеленность на что-либо). Интерпретация как осмысление понятого непременно предполагает определённую рефлексивную деятельность по обращению субъекта понимания на самого себя.

Одна из отличительных черт богинской трактовки рефлексии заключается в том, что она рассматривается им как *поток* жизни сознания. В основе этого потока, его руслом является непрерывный жизненный опыт личности. Понятно, что такая установка не могла не вызвать у Г.И. Богина повышенного интереса к природе «насквозь антропоцентричного», по Лотману [Лотман 1996: 314], художественного текста, который создаётся человеком, повествует о нём (прямо или косвенно) и предназначается для того, чтобы человек осмыслил себя и своё место в мире.

Однако, художественный текст как произведение художественного творчества, объединяющее информацию объективного мира и авторский замысел, обладает смысловой открытостью [Тураева 1986]. Интерпретативная парадигма знания справедливо настаивает на необходимости изучения механизмов образования множественных текстовых смыслов. Вместе с тем выявление причин, которые лежат в основе этих механизмов, включая особенности мировосприятия интерпретатора и его зависимость от историко-культурного контекста, порождающие множественность и даже конфликт интерпретаций текста, не должно исключать поиска акцентированных автором текстовых средств как своеобразных повествовательных вех. Учёт заданности структурных параметров текста отдаёт должное авторскому нача-

лу, но и не отрицает того, что текст получает своё окончательное смысловое наполнение лишь в результате работы воспринимающей, понимающей и интерпретирующей его мысли. Оптимизации этой работы способствуют выявленные и описанные Богиним интерпретационные техники понимания как совокупность специальных приёмов рефлексивного характера, касающиеся проблем восстановления смысла по значению, самоопределения человека в мире усмотренных смыслов, самоопределения субъекта среди граней понимаемого, способов оценки онтологических картин (компонентов рефлексивной реальности), задействованных в акте понимания и др.

Владение техниками понимания, как учил Г.И. Богин – это «мастерство ума», и этому мастерству можно учиться и надо учить. Научение рефлексии, включающее научение техникам понимания, позволяет человеку *понимать самому*, а не повторять чьё-то готовое понимание, что является главной педагогической задачей XXI столетия. Кроме того, интерпретационные методы обучения, применимые к разным учебным предметам в разных типах учебных заведений, позволяют решить ещё одну новую (очень хорошо забытую старую) поставленную перед школой задачу – научить обучающихся понимать и учитывать точки зрения других людей, видеть все стороны противоречия, рассматривать альтернативные решения, действовать в условиях конфликта мнений [Цукерман 2008]. Цель современного образования – воспитывать не просто «носителей знаний», а людей, компетентных в реальной жизни – действительно диктует необходимость внедрения педагогических принципов интерпретации, которые могут стать важным стратегическим резервом отечественной педагогики, а сама интерпретация может выступать как особая учебная дисциплина – метапредмет, представляющий собой предметно оформленную связку своих образовательных объектов и связанных с ними проблем. Результат познания этих объектов не сообщается ученику в качестве готового материала для усвоения, а добывается каждым учащимся по-своему в ходе организованной эвристической деятельности. В своих работах Г.И. Богин дал описания возможных вариантов проведения таких эвристических занятий, в результате которых учащиеся развивают свои предварительно выращенные понимания, либо переопределяют их, выбирая близкую им позицию другого ученика или учёного. В любом случае происходит сопоставление изучаемого материала с лично создаваемым учеником содержанием. На базе такого рефлексивного подхода, главной составляющей богинской методики обучения, происходит самооценка и оценка образовательных результатов.

В заключение хочется отметить, что предметизация идей Г.И. Богина – то есть, их использование в различных дисциплинах – также крайне широка. Отчасти это находит отражение в исключительно разнообразной предметизации самих публикаций Георгия Исаевича. Его выступления и статьи органично вписывались в обсуждение сугубо лингвистической проблематики,

педагогики, литературоведения, политологии и социологии, методики преподавания языков, менеджмента, философии и любых гуманитарных проблем. Рефлексивная установка как главная составляющая учения Георгия Исаевича Богина является средством преодоления препятствий в любой коммуникации и предоставляет свободу самореализации индивида.

ЛИТЕРАТУРА

1. Богин Г.И. Уровни и компоненты речевой способности человека: Учебное пособие / Г.И. Богин. – Калинин: Калинин. гос. ун-т. 1975. – 106 с.
2. Лотман Ю.М. Анализ поэтического текста. Структура стиха / Ю.М.Лотман // Лотман Ю.М. О поэтах и поэзии. – СПб.: Искусство – СПб, 1996. – 848 с.
3. Тураева З.Я. Лингвистика текста: текст, структура и семантика: Учеб. Пособие / З.Я. Тураева. – М.: Просвещение, 1986. – 127 с.
4. Цукерман Г.А. Эффективность отечественного образования / Г.А. Цукерман // Человек. – 2008. – №3. – С. 48-58.
5. Щирова И.А. Текст и интерпретация: взгляды, концепции, школы: Учебное пособие / И.А. Щирова, З.Я. Тураева. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2005. – 156 с.

ANTHROPOLOGICAL CONTENT OF G.I. BOGIN'S LINGUISTIC IDEAS

N.F. Kryukova

Tver State University, Tver

To develop Tver school of philological hermeneutics and lingua-didactics it has been principal to study processes of understanding as a reflexivity hypostasis. Consequently the object of investigation has proved to be a human being as the subject of speech activity, while the material for investigation – products of this activity: basically texts of culture as translating existential messages, those acquired being optimal way of forming an advanced lingual personality.

Key words: *philological hermeneutics, lingua-didactics, anthropocentrism, lingual personality, interpretation, reflexivity.*

Об авторе:

КРЮКОВА Наталья Федоровна – доктор филологических наук, профессор, зав. кафедрой английского языка Тверского государственного университета, *e-mail: nakrukova@mail.ru*

УДК 808.1

**ГЕРМЕНЕВТИКА СОВРЕМЕННОГО РУССКОГО АНДЕГРАУНДА:
ПСОЙ КОРОЛЕНКО И ШИШ БРЯНСКИЙ
В СОЦИОЛОГИЧЕСКОМ КОНТЕКСТЕ**

В. Ю. Лебедев, А. В. Федоров

Тверской государственный университет, Тверь

В современной ситуации, знаменующей завершение очередного периода ламинарной культуры, в происходящих изменениях стратификации искусство принимает активное участие. При этом привычные формы, например, андеграунд, пережили существенную перемену и изменили свои социальные функции. Так, андеграунд распался на несколько существенно различных видов.

Ключевые слова: андеграунд, стратификация, элита, социальная группа.

То, что текст, включая художественный, в большей степени сам выбирает аудиторию, чем она его, стало социологической и семиотической аксиомой. Помимо чисто культурного отбора, текст конструирует социальные группы и формирует сознание входящих в них. Искусство разных типов осуществляет эти процессы с большими вариациями, что дает основания рассматривать направления, жанры, творчество отдельных лиц обособленно.

Искусство андеграундного типа неоднократно привлекало внимание социологов и лингвистов. Т. Адорно рассматривал его как мобилизующее социум в эпоху перемен. Несмотря на годы, прошедшие со времен апогея Франкфуртской школы, андеграунд воспринимается преимущественно в двух модусах: в модусе социально-ангажированном он выступает как инструментальная сила для изменения социальной реальности (Адорно, Сартр), при этом Адорно одновременно сетует на нарастающее единообразие [Адорно 1997: 149 и далее]. В модусе обывательского сознания оно воспринимается как «хулиганское», семантически пустое, социально бесполезное, паразитарное (мотивации могут быть разными, чаще всего это указание на обшечную лексику, топику, связанную с телесным низом). Отношение «элитарного» и «андеграундного» подвергается капитальной ревизии: элиты не обязательно хороши [Ашин 2004], андеграунд не так однозначен и деструктивен [Duncombe 1997; Nelson 1989]. Даже случайные масскультурные персонажи, созданные ради «стеба», оказываются не столь простыми [Благовещенский 2004]. Механизмы появления андеграундных феноменов часто расцениваются как случайные: мол, «появились хулиганы, куда организаторы смотрят» (интересен случай с переносом концерта Марка Фрейдкина, автора в строгом смысле не андеграундного, в Иркутске, вылившегося в невольный перформанс и сделавшего концерту добавочную оригинальную

рекламу). Такой «аргумент к городовому» многим кажется достаточным. Ниже мы постараемся показать социально-лингвистические механизмы функционирования текстов современного русскоязычного андеграунда, рассмотрев репрезентативные примеры. Андеграундное искусство не просто находится в бинарной оппозиции к официальному, оно противопоставлено и массовому, поскольку, несмотря на некоторые признаки «общедоступного» дискурса, массовым, в строгом смысле слова, не является, а соответствующая оппозиция оказывается более сложной.

Псой Галактионович Короленко (Павел Эдуардович Лион) – фигура андеграундная, маргинальная, известная лишь в узких кругах ценителей (широкая публика знает лишь наиболее провокационные его тексты). Творчество Псоя требует от реципиента не только базовых герменевтических навыков и достаточного культурного уровня, но и определенного склада мышления, умения воспринимать внешне несопоставимые эстетические категории, достаточного «чувства языка», позволяющего понять семантику текста, в котором множество фраз составлены не только из разных пластов лексики (обценная лексика может соседствовать с научной терминологией), но и зачастую из разных языков. Псой исполняет песни как минимум на пяти языках: русском, идише, английском, французском и украинском. Творчество Псоя пользуется популярностью у представителей гуманитарного знания, у деятелей андеграунда, у поклонников контркультуры, у сторонников индустрии культуры – и при этом на его концертах всегда много лишних людей, слабо разбирающихся в том, что же хочет сказать этот «...молодежный филолог, акын, бодисингер, вагант...» (Псой Короленко, вступление к одной из песен на концерте).

Актуален вопрос о том, что же брать за «единицу исследования» творчества Псоя. В идеале имеет смысл принять за нее одну из концертных записей, учитывая при попытках интерпретации контекст, в котором та или иная песня исполнялась. Все концерты Псоя разные: от исходной компоновки, последовательности исполнения песен, режиссуры до названий концертов. Существующие концертные записи (основной массив, записей студийных мало) представляют собой множество вариантов. В качестве исходного материала авторами предлагается ниже текстологический анализ в контексте некоторых, наиболее распространенных вариантов исполнения той или иной песни.

«Ключей» к пониманию текстов Псоя всегда много. Их бывает настолько много, что это еще более проблематизирует понимание. Вместе с тем, в творчестве Псоя могут соседствовать тексты внешне простые до примитивизма и сложные настолько, что требуют не одного десятка повторных прослушиваний. Одна из самых известных песен (за счет ее выраженного эпатажного компонента и обилия обценной лексики), «Постмодернистские частушки» внешне проста и оттого любима студентами-филологами. В тек-

сте наличествует ряд имен и терминов, маркирующих дискурс гуманитарных наук: М. Хайдеггер, Ж. Батай, Ж. Лакан, Ф. Гваттари; используются термины («палимпсест», «тело текста»). Все это сдобрено бранной лексикой, «туалетным» юмором, нарочито-пренебрежительными высказываниями в адрес того или иного автора - на фоне примитивного музыкального сопровождения и припева, состоящего из двукратного повторения «Припев два раза». Налицо примитивизация, юмор низкого пошиба. В чем основная задача этого текста? Внешне будто бы ни в чем. По словам многих реципиентов, именно этот текст Псоя они начинают слушать, когда от чтения упомянутых там авторов «пухнет голова». И все? Помощь в стихийном выбросе негатива, накопившегося от чтения постмодернистских текстов? Подобное формирование абсурдистского дискурса, нарочитое снижение текста до контркультурного, пренебрежительное отношение к образу того или иного философа, писателя мы находим еще в творчестве обзриутов: начиная от знаменитых анекдотов про русских классиков (Д. Хармс) и до многих поэтических текстов Н. Заболоцкого или Н. Олейникова. Сравним жесткий, грубый и абсурдный текст Псоя со стихотворением Н. Олейникова «Чарльз Дарвин». О чем эти строки, больше похожие на детские: трехсложный амфибрахий с примитивными рифмами: рифмуются глаголы и прилагательные с причастиями? Слишком ли это похоже на ту самую чушь, лишь которая, по замечанию Хармса, заслуживала его внимания? Похожа лишь отчасти: «детскость» этого «простого» стихотворения – герменевтический прием: с другого, острого, детского ракурса взглянуть на сущность органического мира, то есть отчасти на то, во что пытался проникнуть ум Дарвина. Еще один ключ дан в последних двух строках: «Был Дарвин известный ученый/Но он красоты не имел». Дарвин воспринимает птичку только в своем ракурсе, узнавая в ней признаки и змеи, и рыбы, и мыши (каждый признак – в одной из частей тела), но не осознал главного – красоты «целостной» птички. Кроме того, «асоциальный» Олейников пародирует жанр естественнонаучной просветительской поэзии, пристойной и социально полезной, продолжающей традиции гуманистического реализма. Налицо акт трикстерского хулиганства.

«Постмодернистские частушки» – тот же незамутненный взгляд, но не детски-наивный, жесткий, контркультурный. Отношение к постмодернистским классикам выражено предельно цинично: если в первом куплете субъект «вгрызается в тело текста», грубо противопоставляя этой задаче риторический вопрос о ценности сексуальной жизни (отсылка к Фрейду повторяется в седьмом куплете), то уже во втором приходит осознание бессмысленности такого «вгрызания» не только в работы упоминаемых ниже авторов, но и культуры как текста вообще: «Культура это палимпсест/Один пос(..), другой поест». Такой «незамутненно-простецкий» взгляд на авторов, известных не только специалистам, но и широкой публике, поэтический «кукиш», показываемый представителям гуманитарного знания показателен: можно

сколь угодно разбираться в тонкостях того или иного культурного текста - все равно весь культурный налет, все умение вести философские беседы окажется бессмысленным перед «социальным кукишем». «Постмодернистские частушки» похожи на диагноз гуманитарному знанию, ценность которого в рамках социальной прагматики общественного большинства будет приближаться к нулю.

Другой текст Псоя Короленко – песня, озаглавленная «Ксении Собчак», более известный как «О чем эта песня моя?». В тексте это имя не упоминается. На первый взгляд, он вообще не имеет никакого отношения к одиозной фигуре светской львицы. Достаточно простая рифма, граничащая с детской дразнилкой: «Жила была девочка Тина,/Любила она Буратино (...)». В концертных записях именно после исполнения Псоем этого куплета идет гомерический смех публики. Как и в предыдущем тексте, внешне – исключительный примитив, полуфольклорная дразнилка, в других текстах массовой культуры рифмовка женского имени с оскорбительной лексемой – явление распространенное. Публика распознает дразнилку, воспринимая ее как смешную. Среди эпатажа, примитивного смеха и «глупого» текста предстают фрагменты, поражающие глубиной и четкой логикой. Среди этих «дразнилок», выполняющих маскирующую роль и сбивающих любой серьезный разговор до юродства, проскакивают строки: «О чем это я? О чем это я?/ О чем эта песня моя?/Она о любви, она о судьбе/Она обо мне и тебе». Это ключ к пониманию текста, но зачем воспринимать что-то серьезно, когда можно сконцентрироваться на текстовой «мишуре». Рефрен «О чем это я? О чем это я?/ О чем эта песня моя?» – единственное двустилишие, повторяющееся два раза, всегда с измененными последующими 3 и 4 строкой. В тексте два четверостишия – «дразнилка», одно четверостишие рефрена, повторяемое два раза, потом опять два четверостишия «дразнилки» и 8 строк рефрена. В концертных записях Псой голосом отделяет «дразнилку» от рефрена, и особенно от финала. Привычный рефрен не повторяется два раза, после строк «О чем это я? О чем это я?/О чем эта песня моя?/О грешной душе, о крестном пути,/О том, куда нам всем идти...» начинаются двадцать строк финальной коды, сводящей на нет всю маскировку и юродскую игру. Меняется и музыкальный строй песни, и голос самого Псоя. Прорывающиеся сквозь семантический шум «дразнилок» (которые не являются таковыми: посвящение Ксении Собчак отсылает реципиента к паноптикуму под названием «Дом-2»), важнейшие строки этого текста – двадцать строчек финала. «Текст в тексте», начинающийся достаточно банальным «о любви, о судьбе...обо мне и тебе» завершается выходом на основные экзистенциальные вопросы, на проблемы соотношения сакрального и профанного, на гносеологию божественного. Последние 18 строчек, представляющие собой достаточно ряд внешне простых (как и все у Псоя), но достаточно глубоких символов, заключенных синтаксически в одну форму предложного падежа с

бесконечным, на первый взгляд, повтором этой формы: «о ком? о чем?», формируют у реципиента иллюзию повтора, «зацикленности», обрывающейся финальными двумя строками «О страшном суде, об адском огне, /О тех, кто рыдает по мне». Форма прозрачна: внешне бесконечная цепь событий, коей является жизнь, проходящая в тексте, начинается смертным одром, но завершается страшным судом. Строки «о тех, кто рыдает по мне» повторяются не случайно: Псой, хорошо знакомый с христианской культурой, в частности, с корпусом духовных стихов, посвященных хождению Богородицы по мукам, ставит финальный акцент именно на этом.

Еще один ключ к пониманию финала песни как жизни – возникающий у Псоя впоследствии в других текстах образ железной дороги. Метафора жизненного пути как пути железнодорожного распространена в культурных текстах. Начинаясь дразнилками, информационным шумом, намеками на бессмысленный паноптикум, жизнь завершается тем, от чего еще никому не удалось убежать. В этом отношении Псой последовательно религиозен; имеет смысл говорить не в узком смысле о христианстве Псоя (что декларирует он сам), но вообще о принадлежности его религиозных взглядов в авраамической ветви религии, к коей относится и иудаизм. Отбрасывать иудейские моменты творчества Короленко только потому, что он их не декларирует, ошибочно. Причина – не только в знании идиша и обилии текстов, так или иначе соотносящихся с иудаизмом.

Религиоведчески Псой – настолько архаично-последовательный монотеист, что в его текстах христианские моменты парадоксальным образом комбинируются с иудейскими. Синкретизм языческих верований, апологетом которых выступает автор многих текстов Псоя – Шиш Брянский, и монотеизма Псоя, рождает тексты, находящиеся на грани источников для богословских исследований и откровенного богохульства, однако вряд ли это религиозная позиция личности, скорее это текстовая игра. Исполнительский «симбиоз» Псоя и Шиша – явление необычное. Каким образом язычник, тяготеющий к мифологическим образам и мифологическому мировоззрению, Шиш Брянский умудряется настолько слиться с вполне последовательным монотеистом Псом, что порой задача различения текстов превращается в достаточно сложную. Объяснение лежит в лингвосемиотической области: сближение текстов, особенностей дискурса, текстопостроения, объединенных общностью социальной прагматики.

Шиш Брянский (Кирилл Решетников) – носитель лингвопоэтической традиции Мих. Кузмина и Н. Клюева, тяготеющий при этом к трем ветвям язычества: древнегреческой, древнерусской и древнесибирской, образующих три варианта семиотики стилизованного язычества. Как и Псой, Шиш активно использует нарочито сниженную лексику: матерную брань, диалектизмы, стилизованную лексику языческих культур (тексты «Пило ело хондра», «Кайло» и т.д.). Если Псой никогда не опускается до открытого бого-

хульства, у Шиша это отмечается сплосшь и рядом, что вполне органично для мифоязыческого социального праксиса, где даже табуирование имени – результат не благоговения, а суеверного страха. Инвективы в адрес традиционнo-сакрального не приводят к исчезновению других, мифологических сущностей, напротив, тексты Шиша пестрят реально существующими в языческих культурах или намеренно выдуманными сущностями. Тексты Псоя также могут быть населены неведомыми сущностями, абсурдистскими лингвоконструктами, но их функциональное назначение более-менее ясно. Так, в песне «Комарики-зубрики», помимо таких инсектоподобных созданий, коими являются «комарики-зубрики», в финале появляется загадочная «тырла-матырла» (иногда она транслитерируется как «тырло-матырло»). Задачи введения этих сущностей в текст – в «оттенении» атмосферы «простого короткого отдыха и уюта» созданием внешнего мира, в котором обитают довольно неприятные насекомые и загадочные «тырлы-матырлы», фонологически тоже малопривлекательные. Вторая задача – «забалтывание» усталости и ужаса от беспрерывно меняющегося некомфортного мира, где еще неизвестно, будут ли завтра продавать в палатках спички. Хрестоматийный пример такого «забалтывания», ведущего к десемантизации повторяемого слова – известные строчки из «Василия Теркина» про сабантуй. Псой не только предлагает изначально десемантизированный конструкт, в лучших традициях «глохой куздры», но и намеренно внедряет эту лексическую бессмыслицу в языковое сознание реципиента многократным повторением. Неведомая «Тырла-матырла», появляющаяся в конце песни, когда кончается перекур и «кончается рассказ», подобно безликому, но жуткому «Оно» Салтыкова-Щедрина однозначно рисует прелести дальнейшего пути. Идти ли дальше, остаться ли на месте, подобно двум персонажам «В ожидании Годо» Ионеско – от кошмара реальности скрыться не получится, «перекуры» остаются последними доменами подлинного бытия, когда еще можно «тепло и откровенно поболтать».

Возвращаясь к достаточно продуктивному «симбиозу» Псоя и Шиша Брянского, отметим, что успех такого взаимодействия во многом обусловлен культурным билингвизмом Шиша. Взаимодействие язычества и монотеизма, сакрального и профанного, земного и небесного, – все это формирует у Шиша две линии творчества: первая есть продолжение акмеистического декаданса (здесь Шиш опирается на наследие Мих. Кузмина); вторая линия – чисто обэриутский литературный код. Причины билингвизма можно найти в следующих фактах: обэриуты, с их нелюбовью к настоящему, к реальности окружающего (так, герои К. Вагинова стремятся сохранить обрывки про-

шлого даже на уровне спичечных этикеток)¹; были склонны либо к литературному эскапизму и фарсовости, либо к обращению в прошлое как лучшему в сравнении с настоящим. В соответствии с этим Шиш пишет о реальности (и часто – о самых ее неприглядных чертах) при помощи литературного кода обзриутов; мир же, в котором есть проявления *ákмэ* (акмэ, «цветущая пора») Шиш создает в духе Серебряного века. Несмотря на дословное понимание акмэ как пика и максимума, в случае акмеистического декаданса Кузмина-Шиша, именно в самом этом «пике» есть центральный вектор – влечение к гибели. «С вершины все тропы ведут вниз» – такой рефрен приложим к каждому тексту Шиша, написанному в этом ключе: «Пташечки осенние», «Кома», «Это все про настоящее, дружок...» (последний текст – пример перформанса, Шишу принадлежит инструментовка и исполнение, текст, за исключением небольшого фрагмента, написан Кузминым).

Примечательно, что два текста Кузмина, исполняемые Псоем и Шишом («Картонный домик» и «Дружок»), удивительно похожи. «Дружок» исполнен в музыкальной стилистике рококо; «Картонный домик» – в рваном ритме танго. Вопрос, поставленный Кузминым в «Картонном домике»: «Мой друг – бездушный насмешник или нежный комик» соотносится с культурным билингвизмом Шиша. Появление в семиотическом поле Кузмина весьма показательно, так как помимо прочих особенностей (социальная провокативность), Кузмин известен как яркий представитель поэтики намеков, двусмысленностей, сложной образности, порой подразумевающей редкие виды восприятия, вроде синэстетического. Для «своего» реципиента само имя Кузмина – маркер сложности понимания и вероятности использования стратегии игры, дополнительно делающей понимание герметичным.

Какова социальная прагматика андерграундных текстов, примеры которых мы рассмотрели? Они не будут обладать такими эффектами, о которых писали Адорно и Маркузе, даже для студенческой молодежи они слишком сложны – при том, что мнимым примитивизмом и перепевом молодежного дискурса сразу уведут большинство реципиентов от попыток серьезного, подлинного понимания. Они не плакатны по сути, лишены настоящей, неоклассической пафосности. Их реальная социальная функция – выступать в качестве контрбаланса обществу и культуре потребления. Но при этом, оставаясь на самом деле текстами элитарными, они окажутся доступными для дешифровки лишь небольшого круга «эстетической элиты» («элита» понимается нами не в традиционном для социологии смысле, это часто люди как раз с маргинальными чертами, дауншифтеры и иные любители отказа от

¹ Герои Д. Хармса в этом отношении – вообще эскаписты, «чудаки» и «возмутители спокойствия», отказывающиеся от признания определенных особенностей реальности как «благ», кои социум «щедро расточает».

социальных лифтов вверх), которая заранее настроена критично по отношению к культуре потребления. Тексты такого рода направлены на травестию элиты – проверку ее состояния, верификацию неблагополучия, стимулирование активности, рефлексии, переменам, без которых элита гибнет.

На вопрос о том, какова же в таком случае целевая аудитория, каков набор референтных групп, остается дать несколько парадоксальный, хотя и вполне серьезный ответ: в плане социальной прагматики перед нами нечто, наиболее близкое к чистому искусству, так что откровенные аллюзии Серебряного века, например, использование текстов Кузмина, а тем более кузминской поэтики не только не случайны – они дают подсказку, ключ к шифру, необходимый для понимания. Стоит отметить и небольшую группу реципиентов, для которых андеграундный текст окажется сократическим способом подталкивания к размышлениям, на что и массовое, и нормативно-канонизированное искусство уже мало способно. Но, как мы уже оговорились, число таких чувствительных реципиентов, которым понимание текста позволит увидеть существенно иначе мир и себя, большим быть не может и не бывало, независимо от конкретной эпохи и культуры. Текстовые артефакты, требующие соответствующего культурного контекста, близкого к культуре Серебряного века, могут быть маркерами завершения очередной ламинарной культуры [Лебедев: 2013].

В чем одно из фундаментальных отличий рассматриваемого андеграунда от того, который сыграл свою роль в ситуации 1968 года, близкой ожиданиям радикально настроенных «франкфуртцев»? Адорно и Маркузе рассматривали авангардное и андеграундное искусство как средство подрыва буржуазной культуры, «артподготовку» перед началом массового изменения облика социальной реальности. Андеграунд, рассмотренный нами, изначально не нацелен на что-либо подобное, его адресация – личная, наибольшее, чего можно достигнуть – формирование небольшого круга ценителей, который будет иметь черты элитарности, которой не присущи деструктивные намерения. Селективная функция (употребление омонимов, один из которых принадлежат к социолектам молодежной субкультуры, формирующий эффект ложного узнавания) является одной из основных в прагматике исполнения текстов перед публикой. Это андеграунд, обращающийся к индивиду и не ставящий целью активное объединение аудитории. Индивиду умному, образованному и выстрадавшему право на индивидуальность. Или же как раз осуществляющему это болезненное дело.

ЛИТЕРАТУРА

1. Адорно Т. Диалектика просвещения / Т. Адорно, М. Хоркхаймер. – М-СПб.: Медиум-Ювента, 1997. – 310 с.
2. Ашин Г.К. История элитологии / Г.К. Ашин. – М.: Издатель А. В. Соловьев, 2004. – 314 с.
3. Благовещенский Н. Масяня как зеркало русской регрессии / Н. Благовещенский // Russian imago 2002. Исследования по психоанализу культуры: Сб. – М.: Аграф,

2004. – С.380-401.
4. Лебедев В.Ю. К вопросу о типологии культур и особенностях религиозного праксиса / В.Ю. Лебедев // Религия. Церковь. Общество. – Вып. 2. – СПб. :Любавич, 2013. – С.39-51.
 5. Duncombe S. Notes from underground: Zines and the politics of alternative culture / S. Duncombe. – L.; N.Y.: Verso, 1997. – 244 p.
 6. Nelson E. The British Counter-culture 1966-73: A study of the Underground Press / E. Nelson. – A study of the underground press. – Basingstoke (Hants.); L.: Macmillan, 1989. – XII. – 182 p.

**HERMENEUTICS OF CONTEMPORARY RUSSIAN UNDERGROUND:
PSOY KOROLENKO AND SHISH BRYANSKY
IN CONTEXT OF SOCIAL STUDIES**

V. Yu Lebedev, A.V. Fedoroff

Tver State University, Tver

Contemporary art is actively involved in the stratification changes accompanying the termination of yet another period of laminar culture. Under the circumstances the conventional forms such as underground have undergone crucial transformations entailing major changes in their social functions. Underground for one, has split into several essentially different varieties.

Key words: *underground, stratification, elite, social group.*

Об авторах:

ЛЕБЕДЕВ Владимир Юрьевич – доктор философских наук, профессор кафедры теологии Тверского государственного университета, *e-mail*: Semion.religare@yandex.ru

ФЕДОРОВ Алексей Васильевич – врач-интерн Областной клинической больницы, ассистент Лаборатории междисциплинарных биосоциологических и биофилософских исследований Российского философского общества, *e-mail*: doctorfedorov100@rambler.ru

УДК 124.2

НА ПУТИ К МЕТАТЕОРИИ СОЗНАНИЯ КАК ТЕКСТА

Е.С.Никитина

Институт языкознания РАН, Москва

Познающее человечество постепенно приближается к освоению территории под названием сознание. Здесь потребовалась не только смена онтологической картины безграничного образования, не уместяющегося в понятие объекта, но и кооперация дисциплин, изучающих знаковые

взаимодействия в культурном пространстве социума.

Ключевые слова: сознание, язык, понимание, метатеория сознания, психолингвистика, психосемиотика, психогерменевтика, знак.

Приблизиться к пониманию работы сознания во все времена было задачей чрезвычайно заманчивой и почти недостижимой.

В постнеклассическом научном понимании сознание не есть объект, оно не может рассматриваться в классической познавательной схеме субъект-объектных отношений. Стала очевидной ограниченность представления о том, что самосознание является «прозрачным» для самого себя, наиболее фундаментальным и предельным основанием знания (*cogito ergo sum*), где объект знания и средства познания совпадают. Ведь сознание как таковое (а не его понимание) не может быть нами жизненно пережито, иначе, не может быть для нас феноменом жизни, и поэтому оно не может быть объектом позитивного знания. И дело не только в том, что оно не может быть объектом личного опыта, хотя это тоже очень важно, а в том, что для нас оно не может быть никаким объектом. Мы говорим, что работаем с сознанием, что занимаемся пониманием сознания именно потому, что описывать сознание, работать с самим сознанием, а не с его пониманием, невозможно. Поэтому должны быть введены новые термины, понятия, которые надо отнести не к сознанию как предмету работы, а к «работе» с ним и таким образом эти термины и понятия будут фиксироваться как свойства самой работы с сознанием.

Понимание есть условие работы с сознанием (не «работа сознания», а «работа с сознанием», которая есть совершенно особый источник познания. «Здесь особую роль играет некоторая внутренняя отрицательная способность, выражающаяся в своего рода “борьбе с сознанием”. Борьба с сознанием происходит от стремления человека к тому, чтобы сознание перестало быть чем-то спонтанным и самодействующим. Сознание становится познанием, и на это время (слово “время” здесь не имеет физического смысла) перестает быть сознанием, и как бы становится метасознанием, – и тогда термины и утверждения этого последнего мы условно назовем метатеорией. И то, что нас с необходимостью толкает к метатеории сознания, есть необходимость борьбы с сознанием. Задача в том, чтобы, во-первых, определить условия, в которых возникает проблема борьбы с сознанием и, во-вторых, – раскрыть эту борьбу с сознанием как являющуюся саму по себе источником познания. Борьба с сознанием вытекает из самого способа существования отдельного человека как сознательного существа и является проявлением этого способа, и в этом смысле это прагматическая проблема, потому что человек наталкивается на нее, какой бы деятельностью он ни занимался. Человек решает эту проблему как проблему своего способа существования» [Мамардашвили 1997: 28].

В метатеории сознание не есть один из психических процессов, но есть

уровень, на котором синтезируются все конкретные психические процессы (могут быть и иные уровни, например, бессознательный), и которые здесь уже не являются самими собой, так как на этом уровне они относятся к сознанию. Потому на каждый психический процесс можно смотреть как со стороны сознания, так и со стороны объектов. Учет второго аспекта стороны сознания предполагает синтез знаний дисциплин его изучающих.

Знаки, символы, тексты выступают в качестве материальных носителей человеческих способов жизнедеятельности и трансляции из поколения в поколение специфически человеческих способностей, сознания как интегратора этих способностей. «Огромный выигрыш человека, обладающего развитым языком – писал А.Р. Лурия, – заключается в том, что *мир удваивается*. С помощью языка, который обозначает предметы, он может иметь дело с предметами, которые непосредственно не воспринимаются и которые не входят в состав его собственного опыта <...> Человек имеет двойной мир, в который входит и мир непосредственно отражаемых предметов, и мир образов, объектов, отношений и качеств, которые обозначаются словами. <...> Человек может произвольно называть эти образы независимо от их реального наличия <...> может произвольно управлять этим вторым миром» [Лурия 1979: 37]. Изучив предварительно законы работы сознания, добавим мы.

В последние десятилетия среди философов, психологов, лингвистов, культурологов возрос интерес к формирующимся междисциплинарным областям знаний, освещающим проблемы общих для них культурных феноменов знака, значения, символа, смысла, слова, текста, интерпретации, понимания и т.д. Сформировавшиеся на базе этого интереса *психолингвистика*, *психосемиотика* и *психогерменевтика* как новые отрасли гуманитарного знания вводят фактор сознания и способы его функционирования в науки о знаковых системах, в проблему понимания текстов, выраженных на разных языках, в вопросы интерпретации действительности и построения картины мира. Однако каждая из этих дисциплин имеет свой предмет в конструируемом объекте изучения.

Позиция психолингвистики была определена проблемами порождения и восприятия текста, онтогенезом речевого развития, функциями речевых действий в структуре сознания, иначе, знаковой организацией психики. Пока психолингвистике, однако, не удалось построить специальную онтологическую картину, задающую особую «действительность» данной науки, и найти ей место в научной картине мира. Тем не менее, огромный смысл работ по психолингвистике состоял и состоит в том, что они расширили область эмпирического материала, в отношении которого ставится задача научного анализа, «втянули» его в науку и позволили ставить в эмпирической форме новые научные проблемы. [Щедровицкий [http](http://)].

Семиотика, возникшая на рубеже столетий, во-первых, не предложила

собственного метода исследования, если под методом понимать совокупность операций, позволяющих теоретически или практически осваивать действительность. Точнее говоря, семиотика в принципе вбирает в себя любые методы, отрицая какую-либо связь между методом и мировоззрением. Во-вторых, семиотика практически игнорирует различие объекта описания и языка описания, рассматривая то и другое в качестве двух изоморфных друг другу языков. «Как только иллюкутивный акт перестает быть чистым действием и перемещается в сферу рефлексии, мы объективно попадаем в пространство семиотики» [Шатин 1996: 47]. А значит – в дисциплину о смыслах человеческого сознания. Только сознание может быть одновременно и во «вне» и «внутри» означенного им образования, поскольку само не имеет закрепленного за собой места (согласно Канту, метафизическая задача о *месте* души не только неразрешимая, но и внутренне противоречивая). Сознание человека пишется на языке смыслов, семиотика же пытается описать законы смыслопорождения [Никитина 2006].

Методы смыслопорождения предлагает психогерменевтика как наука *понимать*, как попытка создать в сознании читающих текст как чужую субъективность, как способы стимулировать волю и понимание, развить способность понимать как одну из важнейших *сущностных сил человека*. «Герменевтика же как деятельность в конечном счете имеет цели практические: понять, понимать, делаться понимающим (то есть уметь), помогать другим делаться понимающими (умными), улучшать взаимопонимание между людьми и народами, объяснять основания своего или чужого понимания (интерпретировать) и помогать другим интерпретировать что-то, избавляться от глухого непонимания и помогать в этом другим, шире – обогащать духовную жизнь индивида и рода, делая людей умнее, лучше и чище» [Богин 2001].

Понимание соединяет в единый узел познание, общение и расширение сознания.

Итак, проблемы и материал, структура и онтология, методы и процедуры предполагают объединение таких дисциплин как психолингвистика, психосемиотика и психогерменевтика в единый академический комплекс, описывающий жизнь сознания.

ЛИТЕРАТУРА

1. Богин Г.И. Обретение способности понимать. Введение в филологическую герменевтику / Г.И. Богин. – М.: Психология и Бизнес ОнЛайн, 2001. – 516 с.
2. Лурия А.Р. Язык и сознание / А.Р. Лурия. – М.: МГУ, 1979. – 320 с.
3. Мамардашвили М.К. Символ и сознание. Метафизические рассуждения о сознании, символическом и языке / М.К. Мамардашвили, А.М. Пятигорский. – М.: Школа «Языки русской культуры», 1997. – 224 с.
4. Никитина Е.С. Семиотика. Курс лекций: Учебное пособие для вузов / Е.С. Никитина. – М.: Академический Проект; Трикста, 2006. – 528 с.

5. Шатин Ю.В. Три вектора семиотики / Ю.В. Шатин // Дискурс. –1996. –№2. – С.41-47.
6. Щедровицкий Г.П. Лингвистика, психоллингвистика, теория деятельности [Электронный ресурс] / Г.П. Щедровицкий // Г.П. Щедровицкий. Избранные труды. – М., 1995. – URL: <http://www.fondgp.ru/gp/biblio>

TOWARDS METATHEORY OF CONSCIOUSNESS AS TEXT

E.S. Nikitina

Institute of Linguistics, Russian Academy of Sciences, Moscow

Knowing humanity is gradually approaching to the development of the territory under the name of consciousness. It required not only a change of the ontological picture of boundless formation, which does not fit into the concept of the object. But the cooperation of the disciplines studying sign interaction in the cultural space of society.

Key words: *consciousness, language, comprehension, meta-theory of consciousness, psycholinguistics, psychosemiotics, psychohermeneutics, sign.*

Об авторе:

НИКИТИНА Елена Сергеевна – кандидат филологических наук, доцент, ведущий научный сотрудник Института языкознания Российской академии наук, e-mail: M1253076@yandex.ru

УДК 81.119

ПОЧЕМУ ВИЗУАЛЬНОСТЬ И ИКОНИЧНОСТЬ НЕ ОДНО И ТО ЖЕ?

М.В. Оборина

Тверской государственный университет, Тверь

Термин «визуальная поэзия» известен довольно давно, однако в современном представлении визуальность является лишь одной из сторон категории иконичности, которая в статье рассматривается как особый способ представления смысла. Подчеркивание визуального компонента скорее мешает, чем помогает понять существо иконического.

Ключевые слова: *иконичность, визуальность, смысл, смыслообразование, понимание, семиотика, герменевтика.*

Термин «визуальная поэзия» чаще всего используется по отношению к особому типу поэзии, нарушающей общепринятые представления о форме, воздействующей на читателя и выражающей себя посредством визуальных черт, например, формируя строки в виде физических объектов, лесенок и т.п. Так называемую визуальную поэзию описывали разными способами, считалось, что она находится на границе между литературой и визуальными ис-

куствами, воздействуя одновременно и словом, и образом. С точки зрения теории воздейственности подобные тексты называли «симультантной поэзией» (simultaneous poetry) – подразумевая удвоение воздейственной силы за счёт дублирования образов и одновременности восприятия всех составляющих образа. Визуальную поэзию можно определить как поэзию, на которую надо смотреть. В российской поэзии примеры визуальной поэзии можно найти у В. Брюсова, В. Крученых, В. Хлебникова, В. Каменского, А. Вознесенского и других. Фактически же, любые стихотворные строки, не организованные в строфы примерно равной длины, можно назвать визуальной поэзией. Термин использовался в приложении как к древним, так и современным поэтическим текстам: классическая греческая поэзия, барокко, модерн давали образцы текстов, отпечатанных в форме крыльев, песочных часов, чаш, фонтанов и т.п. Для современной «визуальной поэзии» характерны менее выраженные графические формы, так поэт XX в. Э. Каммингс писал стихи, нарушающие стандартную форму поэтических строк, усиленную эмоциональной пунктуацией и стяжением в одно слово нескольких лексических единиц (см. например [Cummings http]).

Кроме того, к визуальной поэзии относят тексты разных поэтических жанров, включая такие исторически обусловленные, как *carmina figurata* и конкретная поэзия. «Фигурные стихи» или *carmina figurata* напоминают сами объекты, которые описываются в стихах. Визуальность часто называли отличительной чертой модернистских текстов, особенно безрифменной поэзии [Menezes 1994].

Терминология, связанная со всем, что относят к визуальной поэзии, довольно запутанна. В английском языке для перевода термина *carmina figuratum* существует термин *pattern poetry* (узорная поэзия), иногда используются также термины *optic poetry* или *picture poetry*. Немецкий термин *Bildgedicht* можно отнести скорее к экфрасису, тексту, описывающему картинку, чем к стихотворному тексту, похожему на картинку. Получается, что переводы термина только усложняют дело. Так, У. Эрнст (Ulrich Ernst) определяет *Figurengedicht* как «промежуточную составную структуру из образа и текста, в которой стандартно версифицированный и, в самом широком смысле слова, лирический текст представлен в форме графической фигуры; эта фигура имеет миметический характер и ее знаковая функция продолжает вербальное высказывание» (цит. по [Ellestrom 2016: 10] (перевод наш М.О.). Это определение подчеркивает миметический характер графических элементов текста, и их соотносённость с вербальным высказыванием (визуальная форма отражает вербальное содержание).

На сегодняшний день нет каких-либо общепринятых и непротиворечивых определений того, что называется визуальным текстом (визуальной поэзией), тем более нет внятных различий иконичности и визуальности. В большинстве случаев визуальным называют текст, который обращён скорее

к непосредственному чувственному восприятию, чем к восприятию, опосредованному знаком. Отметим, что большинство авторов связывают свойство визуальности в синтетическом единстве визуального и вербального с живописью, то есть визуальным восприятием [Bradford 2011].

Рассмотрев возможные способы описания визуальных текстов, можно прийти к выводу, что в центре проблемы стоит дихотомия вербального/визуального [Elleström 2016]. Дихотомическое разведение категорий вербального и визуального скорее мешает, чем помогает добраться до сути. Так, визуальные среды не ограничены только иконическим значением – значением, основанным на подобии (например, письменная литература по большей части символична). В свою очередь, иконичность, тоже свойственна не только визуальным средам (например, музыка является достаточно иконичной). Категоричное разведение сенсорных и семиотических свойств материала приводит к неразличению объектов исследования.

Иконические значения (по Пирсу) создаются в актах восприятия интерпретации, поэтому в поэзии иконичность естественным образом выступает одним из ведущих средств опредмечивания смыслов. Однако, визуальное подобие не означает автоматического инициирования иконического значения, хотя может пробудить рефлексивные импульсы и привести к многообразным семиотическим интерпретациям.

Обыкновенно, восприятие смысла происходит вне какого-либо декодирования, т.н. внерефлексивное усмотрение смыслов, когда читатель не останавливается в процессе чтения, чтобы исследовать форму текста. Графический образ в поэтическом тексте представляет собой графическую форму, интегрированную в систему языка [Лотман 1972 71]. Двойственная, а иногда и множественная (в зависимости от авторского замысла) природа единиц поэтической графики обеспечивает наличие системных связей единиц поэтической графики со всеми остальными единицами поэтического текста. Формирование нового смысла происходит в зазоре между двумя привычными смыслами при нарушении связи между зрительным, графическим образом и автоматически реализованным фонетическим, звуковым образом. В результате этого нарушения возникает диссонанс формы и содержания, приводящий к рефлексивной остановке и созданию ситуации непонимания.

Относясь с очевидностью к совершенно разным текстам, сам термин визуальная поэзия лишён однозначности. Тексты, определяемые как графические, визуальные, фигурные и т.п., различаются не типами графики, а способами реализации смыслов. Проблема состоит в том, что дело действительно не в визуальности и зрительном восприятии как таковом, а в принципиально ином текстовом свойстве, связанном с параллельной реализацией синтаксиса и семантики. В целом иконичность в языке становится результатом взаимодействия изоморфизма и мотивации, понимаемой как не произвольное, не случайное отношение формы и содержания.

Так называемая визуальная поэзия характеризуется высокой степенью иконичности, при том, что вся поэзия в своей текстовой письменной форме визуальна как таковая. Семиотически иконичность состоит в создании значения основанного на подобии вне зависимости от того, что из себя представляют означаемое и означающее – визуальные, слуховые или когнитивные явления. Иконичность включает в себя такие феномены, как вербальный звук – представление естественного звука (звукоподражание), движущиеся зрительные образы – представление видимого движения (в фильмах), статические визуальные образы – абстрактные отношения (графики, схемы), порядок слов, представляющий последовательность событий (синтаксическая иконичность см. [Оборина 2015]), последовательность изложения и направленность экспектации (иконичность композиции [Бортников 2014: 198]). В основе механизма смыслообразования в составе иконических знаков лежит понятие образа. Различие образа и письменного текста состоит не в визуальности первого. Недаром мы говорим об образах и образности текста. Соглашаясь с тем, что в книге есть и текст, и образы, мы понимаем, что и то, и другое воспринимается зрением, с той разницей, что текст генерирует значение главным образом посредством символических (вербальных) знаков, основанных на условности (опосредованно), а графические образы генерируют значения с помощью иконических знаков, основанных на подобии. Можно говорить о степени иконичности, например, в стихотворении *Easter Wings* (George Herbert) крылья можно усмотреть и не вникая в текст, что делает его более иконичным, чем другие поэтические тексты [Herbert [http](http://)]. Стихотворение С. Малларме более иконично, чем другие тексты не потому, что читатель узнает какой-то конкретный образ, а потому, что расширенные пробелы и рассыпанные по странице строки опредмечивают для читателя абстрактные идеи напряжённости, отстранённости, движения в поэтическом мире [Mallarme: [http](http://)].

Несмотря на конвенциональность языка в целом, его иконический потенциал очень велик (особенно в том, что касается художественных текстов). Иконичность как значение, основанное на подобии, является важным семиотическим приёмом, не ограниченным только визуальным аспектом. Маргинальность иконичности признается и в соссюрдовской теории языка, как широко распространённая и многофункциональная языковая категория, выходящая за рамки простых звукоподражаний. В изоляции визуальные и слуховые черты букв, слогов и слов сохраняют лишь относительную иконичность.

Строго говоря, понятия визуальности и иконичности относятся к свойствам материала, наряду с такими свойствами, как слышимость, пространственная и временная протяжённость, символичность (условленность). Каждое из этих свойств можно рассматривать отдельно, но при широком подходе, все они могут быть включены в герменевтический инструментарий и рассмотрены в контексте понимания.

С точки зрения визуальности, никаких отличий между письменными поэтическими текстами нет. А вот степень их иконичности различается. Минимальный уровень иконичности представлен пробелами между словами, предложениями, отделением абзацев. Эти пробелы являются значащими свойствами дискурса, организующими вербальный контент. Визуальность (сенсорная категория, способ восприятия) и иконичность (семиотическая категория, способ создания значения) представляют собой принципиально разные средовые категории. Тем не менее, соединяясь в термине «визуальная иконичность», обе категории указывают как на тип текста (форма реализует баланс основных текстообразующих тенденций: избыточности и энтропийности, импликационности и экспликационности, содержательной и акцидентальной формы, актуализации и автоматизации), так и на способ восприятия, основанный на фиксации рефлексии во всех поясах рефлексивной реальности – чувственно воспринимаемых образов, невербализованных понятий, текстов.

Связь иконичности и визуальности с метафоричностью указывает на диалектику конвенциональности и подобия. При подробном структурном анализе формы связь метафоры и иконичности становится очевидной: Р. Якобсон отмечал определённые абстрактные шаблоны в распределении языковых элементов, таких как отличительные признаки, фонемы, слоги, морфемы, слова, фразы и предложения [Якобсон 1990]. Когда два элемента структуры, например рифмованные слова, или параллельные конструкции, соединяются в восприятии благодаря формальному сходству, то между этими условно равными элементами также возникает и семантическая или концептуальная связь. Такое соотношение можно назвать проявлением иконичности: сходство в форме указывает на сходство в значении [Hiraga 2005: 223]. Иконичность метафоры позволяет ей реализовать функцию «мостика» между художественным миром и рефлексивным опытом, так как в усмотрении смысла задействован из техник понимания на всех уровнях понимания текста (функция активизируется).

Разделение всех иконических знаков на образы, схемы и метафоры (Ч. Пирс) указывает не на выделение каких-то отдельных классов иконических знаков, а на разные механизмы реализации, основанные на степени связи репрезентатива (термин Пирса) и представляемого объекта. Степень связи зависит от соотносительной субъективной оценки двух параметров – силе чувственного подобия и сложности когнитивных операций, требующихся чтобы это подобие усмотреть. В результате усмотрения возникает иконическое значение. Так, иконический потенциал зрительного образа основан на явно воспринимаемом подобии при самых простых когнитивных операциях (операциях с опытом чувственного восприятия). Таким «образом» может быть как вещь (например, манекен), так и описание этой вещи в тексте. С другой стороны, метафора требует сложных рефлексивных актов при прак-

тически неощутимом и очень субъективном усмотрении подобия [Elleström 2013: 100-107]. Три вида иконического можно охарактеризовать как разные степени одного явления.

Значение всегда отчасти основано на информации, поступающей от органов чувств (пусть и в превращенном виде – от рефлексии, фиксированной в поясе чувственных восприятий). Даже самые абстрактные идеи человек воспринимает в пространственном выражении (т.е. как некий образ). В связи с этим мы видим сходство не только между разными видами чувственного восприятия, но и между чувственным восприятием и когнитивными структурами (информацией, полученной в результате рефлексии). Именно это сходство и становится основанием иконичности вне зависимости от того, насколько сложные когнитивные операции при этом необходимы. Иначе говоря, иконичность в сильной степени обусловлена пространственным мышлением.

Различив три типа репрезентативов, материальные, слуховые и когнитивные, можно соответственно выделить и три типа объектов: визуальные материальные, слуховые материальные и когнитивные. Так, визуальный репрезентатив может иконически представлять визуальные, слуховые и когнитивные объекты. Слуховой репрезентатив может иконически представлять также все три типа объектов и т.д. В таких рамках иконичность может использоваться для анализа самых разных текстов и видов искусства, включая музыку, вербальные метафоры, аллегории и др. [Elleström 2010]. Визуальная иконичность в поэзии представляется всего лишь небольшим сегментом визуальной иконичности. В свою очередь, визуальная иконичность отчасти питается всеми чувственными образами и когнитивными структурами.

Границы между всеми типами иконичности не являются непроницаемыми. Вследствие своей пространственно-временной природы, иконичность поддается описанию в терминах времени и пространства. Отношения между пространственно-временными характеристиками репрезентатива и объекта не совпадают. Так, схематичное изображение – диаграмма – обладает свойством пространственности, но не протяженности во времени, однако объект, который усматривается за ней обладает свойствами временной протяженности (чтение схем и диаграмм).

Сходства и различия типов репрезентативов можно проследить в их связи с типами иконичности. Иконичность, находящаяся в тексте в какой-то степени универсальна, т.к. описывает все типы понимаемых конструкторов (значения, содержания, смыслы) и все находящиеся в тексте средства. Помимо репрезентатива и объекта в процессе семиозиса участвует еще и интерпретант, связка между первым и вторым. И эта связка является гораздо более субъективной, чем даже выбор объекта. Слабая степень иконичности требует когнитивных допущений индивида и в выборе объекта, и в выборе репрезентатива, так что их интерпретанта в высшей степени субъективна и лишь

отчасти intersubjectивна. Когда связь знака и объекта более очевидна, создаваемые интерпретанты будут относительно сходными у многих индивидов.

В схематическом представлении процесс образования смысла можно представить как цепочку знаков (знаковых ситуаций), в которых знаки взаимозависимы, определяют интерпретацию друг друга (Пирс). Интерпретанта одной связки становится репрезентативом другой связки с возникающим знаком, который, в свою очередь уже связан с другим объектом и так далее. В то же время, герменевтически процесс смыслообразования представлен в технике герменевтического круга не только как интегративный механизм, но и как цепочка рефлексивных остановок, связанных с одним и тем же текстом, который в своей идеальной ипостаси постоянно меняется, оставаясь при этом самим собой. Если в терминах семиотики созданные интерпретантой значения в свою очередь иницируют новые значения, запуская процесс бесконечного семиозиса, то в филологической герменевтике мы говорим о рефлексивном перевыражении понимаемых конструкторов и средств моделирования смысла. Интегральность становится залогом «правильности», intersubjectивности интерпретации, определяя ее целостность.

ЛИТЕРАТУРА

1. Богин Г.И. К онтологии понимания текста / Г.И. Богин // Вопросы методологии – 1991. – №2. – С. 33-46.
2. Бортников В.И. Партитурность в типологической классификации текстовых категорий // Вісник Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля. Серія «Філологічні науки». – 2014. – № 2 (8). – С. 197-201.
3. Лотман Ю.М. Анализ поэтического текста. Структура стиха / Ю.М. Лотман. – Л.: Просвещение, 1972. – 271 с.
4. Оборина М.В. Иконический потенциал синтаксиса в художественном тексте / М.В. Оборина // Вестник Тверского гос. ун-та. Сер.: Филология. – 2015. – № 4. – С. 145-151.
5. Якобсон Р. Два аспекта языка и два типа афатических нарушений / Р. Якобсон // Теория метафоры. – М., 1990. – С. 110-132.
6. Bradford R. Graphic Poetics: Poetry as Visual Art / R. Bradford. – Continuum, London, 2011. – 214 p.
7. Elleström L. Iconicity as meaning miming meaning and meaning miming form / L. Elleström // Signergy, Iconicity in Language and Literature. – 2010. – № 9. – John Benjamins, Amsterdam & Philadelphia. – Pp. 73-100.
8. Elleström L. Spatiotemporal aspects of iconicity / L. Elleström // Iconic Investigations / ed. L. Elleström, O. Fischer, Ch. Ljungberg. – Vol. 12, John Benjamins Publishing Company, Amsterdam / Philadelphia, 2013. – Pp. 95-117.
9. Elleström L. Visual Iconicity in Poetry. Replacing the Notion of “Visual Poetry” / L. Elleström // Visual Iconicity in Poetry. Orbis Litterarum 0:0, – 2016. – Pp.1-36.
10. Hiraga M.K. Metaphor and iconicity. A cognitive approach to analyzing texts / M.K. Hiraga. – Palgrave Macmillan, Houndmills & N. Y., 2005. – 262 p.
11. Menezes P. Poetics and Visuality: A Trajectory of Contemporary Brazilian Poetry / P.

Menezes. – San Diego State University Press, San Diego, 1994. – 230 p.

ИСТОЧНИКИ ИЛЛЮСТРАТИВНОГО МАТЕРИАЛА

Cummings E.E. [hist whist] [Electronic resource] / E.E. Cummings. –URL: <https://www.poetryfoundation.org/poems-and-poets/poems/detail/53525>.

Herbert G. Easter Wings. [Electronic resource] / G. Herbert. – URL: <https://www.poetryfoundation.org/poems-and-poets/poems/detail/44361>.

Mallarme S. Un coup de des jamais n'abolira le hasard [Electronic resource] / S. Mallarme. – URL: http://writing.upenn.edu/library/Mallarme-Stephen_Coup_1914.pdf.

HOW VISUALITY DIFFERS FROM ICONICITY

M.V. Oborina

Tver State University, Tver

Visuality in text should be regarded not as a specific category leaning on the sensual aspect of perception but rather as an aspect of iconicity, always present and varying in degree.

Key words: *iconicity, visuality, hermeneutics, semiotics, meaning, understanding, meaning generation.*

Об авторе:

ОБОРИНА Марина Владимировна – кандидат филологических наук, доцент кафедры английского языка Тверского государственного университета, *e-mail*: mobor@mail.ru

УДК 111.1

**ПОНИМАНИЕ
КАК БАЗОВАЯ ГЕРМЕНЕВТИЧЕСКАЯ КАТЕГОРИЯ**

Е.А. Пигаркина

Тверской государственный университет, Тверь

В статье рассматривается категория *понимания* как основа герменевтики. Отмечаются особенности этого понятия, которые актуализируются в зависимости от направления герменевтической мысли.

Ключевые слова: *понимание, интерпретация, герменевтическая интерпретация, смысл.*

Для каждого направления герменевтики *понимание* характеризуется отличными от других параметрами. Фридрих Шлейермахер, который считается основоположником герменевтики как всеобщей науки, говорил о ней как об «учении об искусстве» [Шлейермахер 2004: 45]. Для него предметом герменевтики было любое произведение искусства, которое само по себе обла-

дает потенциалом к бесконечному толкованию.

Ф. Шлейермахер пытался заложить основы общей герменевтики, которая бы определила универсальный принцип понимания и способы его достижения. Центральным законом его теории стал герменевтический круг, в котором целое можно понять через понимание частей, а часть понимается только в связи с целым. Взаимосвязь части и целого является основой герменевтического подхода в науке.

Условия герменевтического круга понимание реализуется через толкование в двух радиусах (кругах):

1. Внешний парадигматический круг: целое – язык автора, часть – авторская речь.

2. Внутренний синтагматический круг: целое – текст, часть – отдельное слово, реализующее значение.

Грамматическое толкование внутри герменевтического круга заключается в анализе языка автора, авторского стиля, и опирается на основы теории языка, согласно которой язык есть форма бытия. Для осуществления понимания необходимо слияние с образом автора: «Перед тем как прибегнуть к искусству, нужно объективно и субъективно уподобиться автору. С объективной стороны, – изучив современный автору язык, с субъективной стороны, – изучив его внутреннюю и внешнюю жизнь» [Шлейермахер 2004: 64]. По Шлейермахеру, *понимание* – это интерпретация, связанная с погружением в автора и постижением внутренней структуры произведения.

В феноменологической герменевтике М. Хайдеггера герменевтический круг всегда предопределен предпониманием, которое содержит конкретность мнения интерпретатора, т.е. интерпретация в герменевтике чем-то предопределена. Сущность *понимания* – это раскрытие возможностей, состояние открытости этих возможностей [Хайдеггер 1997: 154]. Понимание по Хайдеггеру неразрывно связано с процессами интерпретации и деконструкции. Под деконструкцией понимается обращение к первоначальным опытам языкового мышления, к языковым конструкциям и к первоначальным смыслам слова, потеря которых напрямую влияет на искажение процесса интерпретации и снижению способности к пониманию текста.

В феноменологической герменевтике текст является самостоятельным образованием, которое живет своей жизнью, а *понимание* опирается на анализ языкового сознания. Г. Шпет полагал, что смысл слова объективен и может быть познан. При этом структура текста, которая определяется особенностями личности автора, является внешним фактором восприятия смысла текста, некими «условиями понимания» [Шпет 2009: 117]. По Шпету, язык порождается необходимостью общения и внутренними потребностями человеческого духа и оказывает давление на человека. В языке содержатся основы мировоззрения, которые определяют развитие духовного мира человека. Во взаимодействии языка и сознания формируется «языковое соз-

вание», с анализом которого связана возможность *понимания* текстов.

Понимание текстов не возможно без понимания слова как такового. Понимание слова представляет собой рациональный акт с опорой на анализ языкового сознания, который подробно описан в современной лингвистике.

Филологическая герменевтика занимается проблемой понимания художественного текста в рамках мыследеятельностной системы (Богин 1993; Богатырев 1998; Воробьева 1994; Галеева 1997; Крюкова 2000; Львова 1996; Перелыгина 1996; Соловьева 1999; Хмелева 1996, Оборина, Ильина и др.). Область деятельности филологической герменевтики – исследование текста на уровне выявления смыслов и интерпретация содержания.

По Г.И. Богину «предметом филологической герменевтики является понимание – усмотрение и освоение идеального, представленного в текстовых формах» [Богин [http](#)].

С точки зрения филологической герменевтики *понимание* рассматривается как одно из инобытий рефлексии – связки между гносеологическим образом и наличным опытом, причем эта связка функционирует так: образ окрашивается наличным опытом, а опыт становится предметом изменившегося отношения. В статье «К онтологии понимания текста» Г.И. Богин, анализируя понимание как активный мыслительный процесс, характеризующийся наличием феномена переплетения различных способов и типов понимания, полагает, что тексты создаются с установкой на разные типы понимания: семантизирующее, когнитивное и распрямляющее [Богин [http](#)]. Кроме того, художественные тексты характеризуются соотношением типов понимания.

Объективные различия между типами понимания зависят от объективных различий в осваиваемых и рефлексивно прорабатываемых ситуациях действительности, отраженной в текстах. Различие типов понимания не означает ни их взаимной непроницаемости, ни абсолютной независимости [Крюкова 2000: 29].

Овладение активным пониманием подразумевает процесс, когда «человек смотрит на себя, смотрящего на мир» [Щедровицкий 1992: 21]. В такой ситуации возникает необходимость осмысления своих действий. Таким образом, понимание означает осмысление не только содержания художественного текста, но и своих действий по интерпретации этого текста.

Понимание и интерпретация есть два процесса, которые могут протекать раздельно: понимание возможно без интерпретации (когда понимание не высказывается); интерпретация возможна без понимания, если она не представляет осмысливаемый процесс понимания, который заканчивается построением смыслов.

Интерпретация – это механизм, с помощью которого мир реальных вещей и мир жизнедеятельности вступает в определенные отношения с миром культуры и культурных образований.

Согласно Г.И. Богину, интерпретация – это высказанная рефлексия. Интерпретация не может быть безграничной и часто зависит от целей и задач интерпретатора.

В основе интерпретации текста лежат два основных принципа – «принципа локальной интерпретации, предполагающий учет непосредственного лингвистического окружения и данной коммуникативной ситуации, и принцип аналогии, позволяющий соотнести получаемую информацию с уже имеющимися знаниями и прошлым опытом» [Жалагина 1994: 54].

Множественность интерпретаций художественного текста зависит от параметров художественного текста, а особенности процесса понимания зависят от знаний читателя, от индивидуального способа обобщения усматриваемых представлений.

Интерпретация одного и того же художественного текста может быть осуществлена многократно [Арнольд 1992: 37], когда «основываясь на памяти, интерпретатор делает предположение». Лишь последующий анализ текста и контекста покажет, насколько был верен первый вариант интерпретации.

Г. Гадамер выделил следующие этапы осуществления герменевтической интерпретации:

1) *Непонимание*. Пониманию всегда предшествуют трудности, препятствия в установлении согласия, озадачивание. «Там, где есть какие-либо помехи на пути к пониманию, оно уже дано как предпосылка <...> Напряженное усилие воли к пониманию начинается с ощущения столкновения с чем-то чуждым, провоцирующим, дезориентирующим».

2) *Вопрошание*. Невозможность продвинуться вперед побуждает к размышлению и пересмотру начальных схем ориентации. «Очевидно, что и озадаченность, и удивление, и приостановка в понимании напрямую связаны с дальнейшим продвижением к истине, с упорным стремлением к её познанию».

3) *Предпонимание*. Открытость к мнению другого является выходом из сферы своих пред-мнений, пред-рассудков и традиции как основы нашего понимания к границе другого мнения (близкий – чужой).

4) *Герменевтический круг интерпретаций*, в котором движение идет от предварительного представления в целом о тексте к его частям, от смысла частей – к прояснению общего смысла.

5) *Понимание* (инсайт, озарение, догадка) – возникновение причастности к общему смыслу.

6) *Общий смысл*. Интерпретация постоянно устремлена к смыслу, одновременно проясняя собственное существование интерпретатора посредством текста [Гадамер 1988: 355 – 380].

В целом в филологической герменевтике под интерпретацией понимается такой способ словесной фиксации понимания, в результате которого осу-

ществляется построение реципиентом смыслов. «Целью понимания и, следовательно, интерпретации как метода понимания, является выход к смыслу или смыслам текста» [Соловьева 1999: 16].

Смысл обеспечивает процесс понимания, но *понимание* не тождественно познанию: По Г.П. Щедровицкому, смысл целого текста понимается, как «та конфигурация всех связей и отношений между элементами ситуации деятельности и коммуникации, которая создается или восстанавливается человеком при понимании текста сообщения» [Щедровицкий [http](#)]. Согласно более позднему определению Щедровицкого, смысл понимается как особая действительность, «создаваемая исследователем при статической фиксации процессов понимания» [Щедровицкий 1995: 311].

А.А. Богатырев в отношении понятия *смысл* указывает на «возможность восхождения от низшего к высшему», а потому они имеют трехслойный уровень: смыслы-восприятия (категоризованные ощущения или представления о них); смыслы-действия и смыслы-операции (предполагающие выявление целесообразно действующих сил); смыслы-ценности (соотносимые с миром идей, неисчерпаемых высших предметов и конечных целей человеческого бытия)» [Богатырев 1998: 45]. В рамках такой системы сначала должны возникать или порождаться смыслы-восприятия, затем смыслы-операции и затем смыслы-ценности. При этом что «актуальные для коммуниканта в момент общения экстралингвистические знания могут включать в себя пресуппозицию, аккумулирующую в себе знание и учет любых фактов партнера по коммуникации» [Богатырев 1998: 47].

Замена понятия *смысл* понятием *ноэма* встречается в вопросе исследования рефлексии и ее фиксации как задержки, поэтому часто под «явлением смысла изначально понимается фиксация рефлексии в том или ином рефлектируемом пространстве человеческой практики» [Богатырев 1994: 44]. При этом фиксация рефлексии реализует собой явление смысла. В целом рефлексия представляет собой связку «между образом осваиваемой ситуации и наличным опытом индивида» [Богатырев 1998: 89].

В настоящее время исследования по *пониманию* художественного текста в рамках герменевтического подхода можно разделить на три группы:

1. Работы по выявлению когнитивных единиц и когнитивных структур, которые использует читатель в процессе понимания и интерпретации художественного текста.
2. Исследования параметров типологизации смыслов художественного текста, которые читатель строит в процессе понимания.
3. Разработки по структурной организации смыслов в процессе понимания и критериям обоснования индивидуальности интерпретации.

Понятия *интерпретация*, *рефлексия*, *смысл* рассматриваются как части целого, где целым выступает *понимание* как базовая категория герменевтики.

ЛИТЕРАТУРА

1. Арнольд И.В. Механизмы понимания и смыслообразования текстовых произведений / И.В. Арнольд // «Понимание и рефлексия»: Материалы I и II герменевтических конф. – Тверь: Твер. гос. ун-т, 1992. – Ч. 1. – С. 36-39.
2. Богатырев А.А. Переводческое понимание текста как совмещенная рефлексия над традицией текстопроизводства / А.А. Богатырев // Понимание и интерпретация текста. – Тверь: Твер. гос. ун-т, 1994. – С. 41-55.
3. Богатырев А.А. Элементы неявного смыслообразования в художественном тексте / А.А. Богатырев. – Тверь: Твер. гос. ун-т, 1998. – 101 с.
4. Богин Г. И. Обретение способности понимать. Введение в филологическую герменевтику [Электронный ресурс] / Г. И. Богин. – Тверь: Твер. гос. ун-т, 2001. – URL: http://www.bim-bad.ru/docs/bogin_ponimaniye.pdf
5. Богин Г.И. К онтологии понимания текста [Электронный ресурс] / Г.И. Богин // Вопросы методологии. – 1991. – № 2. – URL: <http://www.fondgp.ru/lib/journals/vm/1991/2/v912bog0>
6. Гадамер Г. Истина и метод. Основы философской герменевтики / Г. Гадамер. – М.: Прогресс, 1988. – 704 с.
7. Жалагина Т.А. Контекстуальная вариативность: значение и функции / Т.А. Жалагина // Подвижность языковых подсистем. – Тверь: Твер. гос. ун-т, 1994. – С. 53- 60.
8. Крюкова Н.Ф. Метафоризация и метафоричность как параметры рефлексивного действия при продукции и рецепции текста: дис. ... д-ра филол. наук: 10.02.19/ Н.Ф.Крюкова; Тверской гос. ун-т., – Тверь [б.и.], 2000. – 281 с. – На правах рукоп.
9. Соловьева И.В. Типология герменевтических ситуаций в действиях реципиента текста: дис. ... канд. филол. наук: 10.02.19 / И.В.Соловьева; Тверской гос. ун-т. – Тверь [б.и.], 1999. – 137 с. – На правах рукоп.
10. Хайдеггер М. Бытие и время / М. Хайдеггер. – М.: Республика, 1997. – 451 с.
11. Шлейермахер Ф. Герменевтика / Ф. Шлейермахер. – СПб.: «Европейский дом», 2004. – 242 с.
12. Шпет Г. Внутренняя форма слова / Г. Шпет. – М.: «ЛИБРОКОМ», 2009. – 216 с.
13. Щедровицкий Г.П. Схема мыследеятельности: строение, смысл, содержание / Г.П. Щедровицкий // Избранные труды. – М., 1995. – С. 281-299.
14. Щедровицкий Г.П. Герменевтика: проблемы исследования понимания (Проблемный семинар) / Г.П. Щедровицкий // Вопросы методологии. – 1992. – №1-2. – С. 97-122.
15. Щедровицкий Г.П. Мышление. Понимание. Рефлексия [Электронный ресурс] / Г.П. Щедровицкий. – М., 2005. – URL: <http://www.fondgp.ru/gp/biblio>

**COMPREHENSION
AS THE BASIS CATEGORY IN HERMENEUTICS**

E.A. Pigarkina

Tver State University, Tver

The abstract deals with comprehension as the basis category in hermeneutics. Some unique traits of comprehension are examined through different focused hermeneutics approach.

Key words: *comprehension, interpretation, hermeneutics interpretation, meaning.*

Об авторе:

ПИГАРКИНА Евгения Анатольевна – ассистент кафедры английского языка Тверского государственного университета, *e-mail*: pjane@inbox.ru

УДК 165.1

В ПОИСКАХ УНИВЕРСАЛЬНОГО ОПРЕДЕЛЕНИЯ РЕЛИГИОЗНОГО ДИСКУРСА

Д. И. РЫЖКОВ

Тверской государственный университет, Тверь

Статья посвящена краткому обзору современных подходов к определению религиозного дискурса. В процессе их анализа возникла необходимость в установлении общепринятых границ религиозного дискурса – универсального определения.

Ключевые слова: *религиозный дискурс, универсальное определение, коммуникативные действия, вера, метод.*

В последнее время всё большую актуальность приобретает дискурсивная лингвистика, предметом которой является не просто язык, как сложная многоуровневая структура, но и его функционирование в разных сферах действительности. А так как зачастую язык воспринимается и воспроизводится в форме устной речи (при этом, говорящий может произнести фразу «случайно», которая, однако, окажется уместной, спустя какое-то время), возникает необходимость в исследовании дискурса не просто как «совокупности текстов, обладающих какими-либо общими прагматическими свойствами, возникшими под влиянием социально-психологических факторов», но и как «разновидности речи, присущей определенной социальной группе», касающейся той или иной сферы жизни [Попова 2007: 341]. В современном определении дискурса важно то, что подчеркивается его коммуникативный характер: говорящий ↔ слушатель, автор ↔ читатель [Чернобров 2007: 94]. А в методологии можно выделить следующие основные подходы к анализу дискурса:

– лингвистические подходы к анализу дискурса, включая методы социолингвистики, лингвокультурологии, психолингвистики, лингвосинергетики и прочих лингвистических дисциплин;

– кратологические трактовки дискурса, фокусирующие внимание на его властных характеристиках;

- семиотические трактовки дискурса, рассматривающие дискурс как знаково-символическое культурное образование, как культурный код;
- социо-коммуникативные трактовки дискурса, акцентирующие внимание на коммуникативных целях и социальных функциях;
- постмодернистские трактовки дискурса, представляющие дискурс как сетевое коммуникативное пространство, в котором происходит конструирование и переформатирование реальности;
- критический дискурс-анализ, соединяющий лингвистические, крото-логические, семиотические и социо-коммуникативные трактовки [Русакова [http](#)].

Но даже при таком многообразии методов исследования дискурса существует ряд проблем. Скорее всего, это связано с тем, что трактовка термина «дискурс», используемого в лингвистике, философии, литературоведении, искусствоведении, семиотике, культурологии, психологии и т. д., до настоящего времени еще не признана устоявшейся. Каждое научное направление, дисциплина или школа предлагает свое понимание этого слова [Пога-сий [http](#)]. В связи с этим стоит выделить проблему универсального определения религиозного дискурса и связанных с ним понятий.

Относительно недавно появились исследования, в которых стал встречаться термин «религиозный дискурс». Тем не менее, несмотря на значительное число подходов, разъясняющих, что собой представляет религиозный дискурс, всё же достаточно трудно найти универсальное определение данного понятия, то есть, его общепринятые границы [Кубрякова 2004: 524]. Например, Е. В. Бобырева определяет его как «набор определенных действий, ориентированных на приобщение человека к вере или укрепление веры в Бога, совокупность речеактовых комплексов, сопровождающих процесс взаимодействия коммуникантов» [Бобырева 2008: 162]. М. К. Миронова под религиозным дискурсом понимает совокупность тематически соотнесенных текстов как актов коммуникации, нацеленных либо на приобщение человека к вере, либо на ее поддержание [Миронова [http](#)]. А. М. Прилуцкий фиксирует это понятие как «совокупность коммуникативных действий или событий, направленных на передачу, сохранение и развитие религиозных представлений» [Прилуцкий 2007: 23-24]. По мнению И.В. Бугаевой, цель религиозного дискурса состоит в духовном общении, основанном на конкретных ценностях и нормах поведения [Бугаева [http](#)]. Как видно из вышеперечисленных определений, наиболее распространенными в современной науке являются социо-коммуникативные и семиотические подходы к изучению религиозного дискурса.

Если сказать, что проблема универсального определения религиозного дискурса заключается только в отсутствии единства в подходах к данному понятию, то это не совсем так. Дело в том, что в большинстве формулировок можно найти общие слова и фразы. Например, в них используются словосо-

чтение «совокупность определенных коммуникативных действий» и концепт *вера*. В результате возникают вопросы: каково количество таких действий, и где находятся их пределы? Помимо этого, необходимо понять во всей полноте, что представляет собой вера.

На протяжении тысячелетий вопрос веры продолжает волновать многих. Действительно, нельзя с точностью сказать, является ли подлинной верой, например, простая убежденность в существовании Бога. Ведь высказывания апостола Иакова заставляют над этим задуматься [Иак.2:14-20]: «Что пользы, братия мои, если кто говорит, что он имеет веру, а дел не имеет? может ли эта вера спасти его? <...> Ты веруешь, что Бог един: хорошо делаешь; и бесы веруют, и трепещут. Но хочешь ли знать, неосновательный человек, что вера без дел мертва?». Поэтому даже в настоящее время нет единого подхода к понятию веры. К примеру, В.А. Бурцев, в процессе анализа Символа Веры, определяет веру в Бога как «чувство любви», обосновывая своё утверждение цитатами из Священного Писания (Деян 8, 37; Рим. 10, 9, 10; Гал. 5.6; 1 Сол. 1.3; 1 Тим. 1.5; Тит. 3.15; Филим. Ст. 5; Еф. 6.23; 1Сол. 5.8; 1Тим. 1.13; 1 Иоан. 3.23; 1 Иоан. 5.1; 1 Кор. 13.2) [Бурцев 2009: 139]. Е.А. Кожемякин, говоря о религиозном дискурсе, делает акцент на «мистическом опыте и его эмоциональном переживании» [Кожемякин [http](http://)]. Действительно, данные утверждения не лишены оснований. Тем более, такого рода основания подтверждаются идеей о том, что в теоцентрическом общении организующим принципом взаимодействия является принцип любви [Варзонин 2001: 21]. Но если сформулировать определение религиозного дискурса, основываясь только на иррациональной стороне веры, то такой подход будет противоречить словам некоторых святых отцов, например, блаж. Августина, считавшего веру особого рода мышлением [Майоров 1979: 118]. Кроме того, возникает необходимость дать определение концепту *любовь*, что усложняет задачу. Отсюда следует, что для более точного определения религиозного дискурса в современной методологии необходимо преодолеть дихотомию рациональность/ иррациональность.

Итак, исходя из вышеперечисленных подходов к данному определению, можно сказать, что до сих пор не установлены общепринятые чёткие границы, по которым можно понять, где кончается религиозный дискурс и начинаются другие типы дискурса. Помимо этого, оказывается, что для более полного определения религиозного дискурса необходимо использовать наибольшее количество взаимосвязанных методов, среди которых особую популярность приобрёл критический дискурс-анализ [Макаров 2003: 49]. Тогда здесь возникает проблема чрезмерной длины и сложности определения [Stumpf 2009: 39]. В этом случае стоит вспомнить, что в лингвистике такими границами могут быть ближайшие значения слов, а не дальнейшие, энциклопедические [Будагов 1963: 8]. Кроме того, некоторые исследователи советуют избегать следующих крайностей: объяснение значения слова только на

основании его этимологии, а также сведения всей семантики лексемы к какому-либо контексту или коммуникативной ситуации [Stumpf 2009: 39]. Но, наверное, значительной трудностью, касающейся всех подходов к определению религиозного дискурса, можно назвать наличие в языке диахронического аспекта. И даже если принять во внимание, что сама языковая система меняется достаточно медленно, то скорость изменения каких-либо её отдельных элементов может варьироваться. А такое явление как семантическое изменение религиозной лексики заставляет выбрать именно те методы, с помощью которых лингвисты будут не просто исследовать современное состояние религиозного дискурса, но, возможно, исходя из истории, попытаются определить тенденции в его развитии, чтобы выявить в нём динамическую системность.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бобырева Е.В. Религиозный дискурс: Ценности и жанры / Е.В. Бобырева // Проблемы филологии, культурологии и искусствоведения. – 2008. – № 1. – С. 162.
2. Бугаева И.В. Религиозная коммуникация [Электронный ресурс] / И.В. Бугаева. – URL: <http://www.bibliofond.ru/view.aspx?id=124925>
3. Бурцев В.А. Православное мироощущение сквозь призму лексических универсалий (на материале «Символа Веры») / В.А. Бурцев // Язык. Текст. Дискурс: Научн. альманах. – Ставрополь: СКФУ, 2009. – С.138-144.
4. Будагов Р.А. Сравнительно-семасеологические исследования. Романские языки / Р.А. Будагов. – М.: МГУ, 1963. – 303 с.
5. Варзонин Ю.Н. Когнитивно-коммуникативная модель риторики: Дис. ... д-ра филол. наук: 10.02.19 / Ю.Н. Варзонин; Тверской гос. ун-т. Тверь [б.и.], 2001. – 268 с. – На правах рукоп.
6. Кожемякин Е.А. Религиозный дискурс: методология исследования [Электронный ресурс] / Е.А. Кожемякин. – URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/religioznyy-diskurs-metodologiya-issledovaniya>.
7. Кубрякова Е.С. Язык и знание: На пути получения знаний о языке: Части речи с когнитивной точки зрения. Роль языка в познании мира / Кубрякова Е.С. РАН, Ин-т языкознания. – М.: Языки славянской культуры, 2004. – 560 с. (Язык. Семиотика. Культура)
8. Майоров Г.Г. Формирование средневековой философии. Латинская патристика / Г.Г. Майоров. – М.: Мысль, 1979. – 433 с.
9. Макаров М.Л. Основы теории дискурса / М.Л. Макаров. – М.: Гнозис, 2003. – 280 с.
10. Миронова М.К. Религиозный дискурс, религиозный социолект и религиозный стиль – к проблеме определения понятия [Электронный ресурс] / М.К. Миронова. – URL: <http://mediascope.ru/node/756>.
11. Погасий А.К. К вопросу о некоторых религиозных терминах [Электронный ресурс] / А.К. Погасий. – URL: http://concordia.ws/images/pdf/03PagasiyAK_012012.pdf
12. Попова З.Д. Общее языкознание / З.Д.Попова, И.А.Стернин. – М., 2007. – 408 с.
13. Прилуцкий А.М. Семиотическое пространство религиозного дискурса как предмет религиоведческого исследования: Дис. ... д-ра филос. наук: 09.00.13 / А.М.

- Прилуцкий; Ленинградский гос. ун-т им. А.С. Пушкина. – СПб [б.и.], 2007. – 449 с. – На правах рукоп.
14. Русакова О.Ф. Основные теоретико-методологические подходы к интерпретации дискурса [Электронный ресурс] / О.Ф. Русакова. – URL: <http://www.ifp.uran.ru/files/publ/eshegodnik/2007/2.pdf>
 15. Чернобров А.А. Специфика религиозного дискурса в лингвистике / А.А. Чернобров. – Новосибирск, 2007.
 16. Stumpf B. Lexicographie et lexicologie historique du francais / B. Stumpf. – Nancy, 2009.

THE SEARCH OF UNIVERSAL DEFINITION OF RELIGIOUS DISCOURSE

D. I. Ryzhkov
Tver State University

The article presents a brief review of definitions of religious discourse. The study of theories demonstrates the necessity of universal definition of religious discourse.

Key words: *religious discourse, universal definition, acts of communication, faith, method.*

Об авторе:

РЫЖКОВ Денис Игоревич – аспирант кафедры русского языка Тверского государственного университета, *e-mail*: dan19_92@inbox.ru

УДК 81

ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ПОНИМАНИЯ ИДЕИ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА

Е.А. Скаврон

Воронежский государственный университет, Воронеж

Статья содержит результаты экспериментального исследования понимания текста на материале произведения Д.Хармса «Оптический обман». Выявляются различные группы реципиентов по навыкам понимания текста.

Ключевые слова: *текст, идея, скрытый смысл, эксперимент, тип реципиента.*

Идея текста понимается как тот смысл, который заложил автор при создании текста, «основная мысль произведения, выражающаяся посредством всей его образной системы» [Мещеряков 2003: 26]. Идея текста всегда является скрытой, по своей сущности она представляет собой скрытый смысл – «неявный смысл, открывающийся реципиенту текста не сразу, а в результате некоторой мыслительной операции, интерпретации воспринятых

им языковых единиц, высказываний, текстовых фрагментов по определенным правилам» [Стернин 2011: 9].

В художественном тексте скрытые смыслы могут выявляться на уровне отдельных предложений и фрагментов, а также на уровне текста в целом. «Идея не только рационально сформулированное суждение, утверждение, даже вовсе не только интеллектуальное содержание произведения литературы, а вся сумма его содержания, составляющего его интеллектуальную функцию, его цель и задачу» [Гуковский 1966: 100-101]. При этом «идея литературного сочинения всегда специфична и не выводится непосредственно не только из лежащих вне его отдельных высказываний писателя (фактов его биографии, общественной жизни и т.п.), но и из текста – из реплик положительных героев, публицистических вставок, замечаний самого автора и т.п.» [Одинцов 1980: 161-162].

Реципиент может улавливать скрытые смыслы и основную идею текста, а может и не справляться с этими задачами. При этом реципиент может выявить некоторые скрытые смыслы в тексте, но не уловить идею произведения, или принять скрытый смысл одного или нескольких фрагментов текста за основную идею текста. Из этого делаем предположение, что всякая сформулированная идея текста является выявленным скрытым смыслом, но не все выявленные в тексте скрытые смыслы можно рассматривать как основную идею текста.

Способность понимания текста включает в себя этап вычленения скрытых смыслов отдельных фрагментов, а также способность на основе выявленных скрытых смыслов фрагментов увидеть за текстом цель, интенцию писателя, способность увидеть и осознать идею, заложенную в тексте в целом. С целью проверки данного предположения нами был проведен экспериментальное исследование.

Эксперимент проводился в форме анкетирования студентов - филологов Воронежского государственного университета. Было опрошено двадцать семь студентов, учащихся вторых и третьих курсов в возрасте от 18 до 20 лет.. Студенты ранее имели опыт прочтения и анализа художественной литературы. Во время проведения эксперимента студенты не были ограничены во времени и за данную работу не ставилась оценка.

Для эксперимента было выбрано произведение Д. Хармса «Оптический обман»[Хармсhttp]:

Семен Семенович, надев очки, смотрит на сосну и видит: на сосне сидит мужик и показывает ему кулак. Семен Семенович, сняв очки, смотрит на сосну и видит, что на сосне никто не сидит. Семен Семенович, надев очки, смотрит на сосну и опять видит, что на сосне сидит мужик и показывает ему кулак. Семен Семенович, сняв очки, опять видит, что на сосне никто не сидит. Семен Семенович, опять надев очки, смотрит на сосну и

опять видит, что на сосне сидит мужик и показывает ему кулак. Семен Семенович не желает верить в это явление и считает это явление оптическим обманом.

Испытуемым нужно было ответить на следующие вопросы:

1. Как вы считаете, поняли ли вы текст?
2. Сформулируйте основную идею текста одним предложением.
3. Как вы считаете, содержатся ли в данном тексте скрытые смыслы, если да, то какие скрытые смыслы вы могли бы назвать?
4. Назовите десять ключевых слов текста.

Результаты эксперимента

На вопрос «Поняли вы текст?» утвердительно ответили 9 человек из 27. Несмотря на это, все испытуемые сформулировали идею предложенного им текста. Варианты предложенных испытуемыми формулировок:

- *Мы не всегда видим то, что хотим, но реже понимаем, что видим или не видим.*

- *Проще назвать обманом то, что мы не можем объяснить, во что не можем поверить.*

- *Нужно здраво и осмысленно оценивать себя и не ссылаться на какие-то явления.*

- *Показать, что для того, чтобы верить, не обязательно это видеть; даже если нам открывается истина, то мы не всегда готовы или хотим ее принять (особенно, если она нам не нравится).*

На вопрос о скрытых смыслах утвердительно ответили и смогли назвать отдельные скрытые смыслы 25 человек из 27.

Варианты ответов (в формулировках испытуемых):

- *Проще не верить своим глазам, а считать все невероятное оптическим обманом.*

- *Проще идти от проблемы, чем решить ее или объяснить.*

- *Не обязательно что-то видеть, чтобы в это верить*

- *Надо решать проблему, а не списывать их на какие-то причины.*

При этом результаты эксперимента показали, что у испытуемых, которые смогли сформулировать идею текста, а также положительно ответить на вопрос о наличии скрытых смыслов в тексте и назвать их, формулировки идеи текста и выявленных скрытых смыслов практически совпадают. Это означает, что испытуемые отождествляют выявленный ими скрытый смысл отдельных фрагментов текста с идеей текста, т.е. для них идея текста заключена в отдельном фрагменте текста.

Те же испытуемые, которые ответили на вопрос о понимании текста отрицательно, не смогли вычленить идею текста и при ответе на вопрос об основной идее текста остались на уровне передачи содержания и указали на отсутствие скрытых смыслов в данном тексте:

- *Семен Семенович решает для себя, что происходит оптический обман*

- Семен Семенович снимает и надевает очки, не желая верить происходящему.

- У Семен Семеновича имеется конфликт, так как он отказывается верить, что увиденное может быть оптическим обманом.

Были испытуемые, которые ответили на вопрос о понимании текста отрицательно, но выявили скрытые смыслы отдельных фрагментов, в частности увидели во фрагментах некоторую метафору, но не смогли (или не решились) сформулировать идею текста в целом, например:

- Семен Семенович не очень хорошо видит, но отказывается в это верить, мужик на сосне ангел, черт, а очки показывают скрытое внутреннее.

- Семен Семенович не хочет принимать происходящее с ним за действительность, очки - метафора правды, действительности.

Таким образом, проведенный эксперимент обнаружил по способности выявить идею текста следующие группы реципиентов:

- реципиенты, которые считают, что поняли текст: они способны выявить скрытые смыслы отдельных фрагментов текста и интерпретировать смысл некоторых из этих фрагментов как основную идею текста;

- реципиенты, которые считают, что не поняли текст, но они способны выявить скрытый смысл отдельных фрагментов, хотя не отождествляют выявленные скрытые смыслы с основной идеей текста;

- реципиенты, которые считают, что не поняли текст, не увидели скрытых смыслов в тексте, но полагают, что на вопрос об основной идее текста передают содержание текста.

Любопытно, что при перечислении ключевых 10 слов текста те, кто понял текст, используют преимущественно абстрактные лексические единицы, а те, кто не понял, конкретные. Данное обстоятельство позволяет предположить, что носители абстрактного мышления обладают навыками выделения скрытых смыслов и понимания основной идеи текста, а носители конкретного, наглядно-действенного мышления такими навыками не обладают и склонны понимать и передавать в эксперименте предметное содержание текста как его основную идею.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гуковский Г.А. Изучение литературного произведения в школе / Г.А. Гуковский. – М., Л.: Просвещение, 1966. – 266 с.
2. Мещеряков В.П. Основы литературоведения / В.П. Мещеряков. – М.: Дрофа, 2003. – 416 с.
3. Одинцов В.В. Стилистика текста / В.В. Одинцов. – М.: Либроком, 2014. – 264 с.
4. Стернин И.А. Анализ скрытых смыслов в тексте / И.А. Стернин. – Воронеж: «Истоки», 2011. – 66 с.

ИСТОЧНИКИ ИЛЛЮСТРАТИВНОГО МАТЕРИАЛА

Хармс Д. Оптический Обман [Электронный ресурс] / Д. Хармс. – URL: <http://harms.ouc.ru/opticheskiy-obman.html>

EXPERIMENTAL STUDY

OF FEATURE TEXT UNDERSTANDING

E.A. Skavron

Voronezh State University, Voronezh

The article deals with the results of experimental study of understanding the text «Optical Illusion» by D. Kharmis. Different groups of recipients are established.

Key words: *text, idea, undermining, experiment, recipient type*

Об авторе

СКАВРОН Екатерина Андреевна – магистр филологии, соискатель кафедры общего языкознания и стилистики Воронежского государственного университета, *e-mail*: office@rgph.vsu.ru.

УДК 159.9

КОГНИТИВНАЯ ГРАФИКА КАК ТЕХНИКА РИСОВАНИЯ ИДЕЙ И ПРОБЛЕМА ЕЕ ПОЛИГРАФИЧЕСКОГО ВОСПРОИЗВЕДЕНИЯ

С.В.Чебанов, Д.А.Ершов

Санкт-Петербургский государственный университет, Санкт-Петербург

Статья рассматривает понятие и различные типы когнитивной графики. Когнитивная графика используется для ментальной репрезентации концептов в рисунках. Рефлексия над формой рисунков позволяет относиться к когнитивной графике как средству представления идей. Сфера использования всех форм когнитивной графики максимально широка как в профессиональной, так и в любительской среде. Авторы отмечают отличие когнитивной графики как от литературного текста, так и от иллюстраций. Особую проблему представляет полиграфическое воспроизведение когнитивной графики.

Ключевые слова: *когнитивная графика, когнитивистика, графические редакторы, публикация, жанр, рефлексивный эксперимент, биогерменевтика.*

Изображение концептов в когнитивной лингвистике [Talmy 1986, Fauconnier 1994] сделало привычным средством ментальной репрезентации рисунки [Тамерьян 2006], которые необходимо отрефлексировать как средство представления идей. Так, прерывистая и непрерывная линия в И-Цзине обозначают начала мира, в 1661 году Дж.Дальгарно опубликовано «Искусство обозначений, общепонятные универсальные характеры и философский язык». Позже «*lingua philosophica*» стали называть «пазиграфией». С целью упорядочивания пазиграфий пиктограмм разработан экспериментальный

визуальный язык LoCoS [Ota 1973].

Ныне это квалифицируется как «когнитивная графика» (КГ) и рассматривается в когнитивистике [Величковский 2008]. Так понимаемая КГ отличается от «когнитивной компьютерной графики» (ККГ) [Зенкин 1991], часто обозначаемой как «КГ». ККГ, не столько приводя изображение предмета, сколько представляя ситуацию так, чтобы это представление содержало путь к разрешению проблемы, пересекается с КГ, рассматриваемой как седьмая из десяти горячих точек искусственного интеллекта [Поспелов 1996], являясь совокупностью приемов нетекстового представления данных [Шрейдер 1986]. Специальной ветвью КГ является инфографика [Tufte 2001].

Распространение КГ (учебно-дидактическое, эвристическое, управленческое, коммерческое и т.д.) легитимизируют

1) появление компьютерной полиграфии, освободившее текстопостроение от ограничений «галактики Гутенберга» [Маклюэн 2005] и сравнявшее печать текстов со сложной графикой и литературных текстов;

2) смена антропологических и дидактических парадигм, развитие дружелюбности интерфейса, обнаружившие потребность в текстах, ориентированных на разные психологические типы – эмоционалов, интуитивистов и т.д. [Юнг 2001]

КГ мнемонична, что обеспечивает быстроту её восприятия (начиная со знаков ♂ и ♀, М и Ж для обозначения мужских и женских комнат) и иконичность [Пирс 1999], которая зависит от присутствия в (суб)культуре соответствующего кода [Есо 1984]; первая пара иконична для биологов, астрономов и т.д., вторая – для грамотных русских.

Итак, КГ – средство создания нелитерных текстов с использованием изображений, которые не передают особенности конкретных эмпирических референтов.

КГ, будучи графикой, не является литературным текстом (что не исключает наличия в литературном тексте КГ – прописных букв, знаков препинания – и использования букв как компонента КГ – фигурные стихи) и изображает идеи, обобщенные и придуманные объекты.

В пределе живописные и фотографические «реалистические» изображения являются КГ – в их основе лежит относимая к автоматизмам культуры идея представления объема на плоскости, а поэтому «реалистические» изображения придуманных лиц, пейзажей, натюрмортов, снов как КГ не рассматриваются. Те же изображения с нарушением геометрии и изображения иллюзий квалифицируются как КГ.

Работа с КГ включает:

I. Спонтанное создание (вне этических, профессиональных, технических ограничений) рисунка как эвристического средства подручными средствами (карандаш и бумага, мел и доска) при объяснении на занятиях, в быту, при работе над рукописью.

II. Подготовка к презентации для посторонних (оптимизация терминологии, обозначений, наглядности, цветов и т.д.) автором или дизайнером, трафаретная или креативная.

III. Техническое редактирование и подготовка КГ к печати дизайнером.

Программистски-дизайнерские задачи этапов **II** и **III** определяют привлечение ККГ для представления данных – ключевой проблемы когнитивистики [Шрейдер 1986]. Так, в литературный текст можно вставить чипы, кодирующие видео или 2D и 3D изображения.

IV. Тиражирование КГ допускает копирование файлов, представление на экранах, печать мало- или многоэкземплярного тиража оттисков (иногда нестандартного формата – скажем, треугольного) произведения или его фрагментов (возможно модифицированных читателем) и т.д.

V. Работа адресата с КГ определяется его когнитивными навыками.

Затрудняет использования КГ то, что навык работы с ней формируется спонтанно, причем КГ является своего рода карикатурой [Jacobs 1980], а профессионалы порою снисходительно относятся к КГ как подспорью для недоумков.

КГ как средство представления данных обнаруживает свой потенциал, если

- оказывается предметом рефлексии;
- не замыкается на технических возможностях ККГ;
- не трактуется узкопрофессионально (как черчение в технике, рисование векторов сил в физике).

Хотя использование КГ в школе Г.П.Щедровицкого иронически называлось «пересказом Гегеля языком радиосхем» (радиосхемы также вид КГ), для семинарского движения с 1960-ых гг. (включая семинары в Петербурге 1970-2010-ые гг. [<http://biospace.nw.ru/biosemiotika>, <http://celenie.ru/video.html>, Чебанов 1998] для работы с КГ на заседаниях эвристических семинаров принципиально наличие классной доски. Рисунки семинаров Щедровицкого перенесены в журнал «Кентавр» [<http://www.circleplus.ru>], что определило его когнитивный стиль и эстетику, вершиной чего является алгебра рожиц [Лефевр 2003].

КГ может фиксировать ход мозгового штурма и его результаты.

КГ бывает профессиональной (одна из профессиональных компетенций) и непрофессиональной (заимствованной из разных источников и самостоятельно порожденной непрофессионалом, чему нигде не обучают; однако такая КГ используется в ребусах). Культивирование непрофессиональных идиостилей КГ актуально в виду их эвристичности.

Разнообразие КГ видно из примеров:

- Логические, математические и физические формулы ($S=\pi R^2$; $E=mc^2$), их компоненты (знаки $\leq$, №, $\approx$, $\sum$, $\cap$, ∞) и конструкции из них. Некоторые

компоненты мнемотехничны по привычке (+, -), другие иконичны (< - меньше, $\perp$ - перпендикулярно, $\rightarrow$ - следует).

- Чертежи в геометрии содержат конечного размера детали – точки, линии – презентирова не имеющие размеров и толщины идеальные геометрические точки и линии.

- Круги Эйлера и основанные на них диаграммы Венна [Venn 1881].

- Химические формулы разных типов.

- Стратиграфические колонки в геологии.

- Диаграммы и формулы цветков. Формула цветка $\ast K5C(5)A5G(2)$ означает радиально-симметричный ($\ast$) цветок, имеющий 5 чашелистиков К, 5 сросшихся (отмечено скобкой) лепестков С, 5 тычинок А и пестик из двух сросшихся плодолистиков G с нижней завязью (подчёркивание).

- Формула $I\frac{3}{3}, C\frac{1}{1}, P\frac{4}{4}, M\frac{3}{3} = 44$ зуба означает, что правая и левая половины верхней (числитель) и нижней (знаменатель) челюстей содержат по 3 резца I, 1 клыку С, 4 предкоренных Р и 3 коренных М зуба, диагностируя свиней.

- Знаки небесных тел обозначают и химические элементы, мужской и женский пол и другие реалии.

- Фигуры для описания пластинки листа, являясь образами форм (обратно-лировидный, яйцевидный, продолговатый и т.д.), неописуемы аналитической математикой и выступают как когнитивные метафоры [Лакофф 2004].

- Разнотипные синтаксические деревья представляют отношения членов предложения. Рис. 1 описывает фразу «Устройство₁ для₂ переноса₃ заготовок₄, содержащее₅ установленную₆ на₇ станине₈ и₉ приводимую₁₀ в₁₁ возвратно-поступательное₁₂ движение₁₃ от₁₄ привода₁₅ автомата₁₆ посредством₁₇ передаточного₁₈ механизма₁₉ ползушку₂₀ и₂₁ шарнирно₂₂ смонтированные₂₃ на₂₄ них₂₅ захватные₂₆ органы₂₇, отличающиеся₂₈ тем...» [Чебанов 1999].

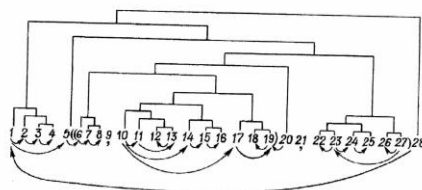


Рис. 1

- Семантические поля Трира-Порцига [Щур 1974] представляют структуру значений слова, ситуации, сюжета, композиции.
- Графы [Оре 1980] используются в самых разных областях.
- Схемы электрических цепей.
- Фазовые диаграммы и портреты представляют объект через значения двух (в ККГ и многих) характеристик. Их обобщенные формы являются картоидами [Родоман 2007] фазовых пространств.
- Семантические последствия двумерного проецирования трехмерных тел и их сечения (картографические проекции, аксонометрия, разные виды перспектив – прямая, обратная) продемонстрированы П.Флоренским и основоположником космонавтики Б.В. Раушенбахом [Раушенбах 1997], показавшими, что в разных (суб)культурах существуют разные средства КГ представления объема пространства (иногда и времени) на плоскости. Так создаются в христианстве иконы [Трубецкой 1915], иконостасы [Флоренский 1993], киоты-складни или в буддизме – мандалы, ступы, скульптуры Будды, передающие (через положение частей тела, складывание пальцев, особенности мимики) смысл сутры. При этом размывается грань 2D (иконы, мандалы) и 3D (иконостас, киот, скульптура, ступа) изображений, которая в культурном аспекте неважна (а в техническом – размывается грань КГ и анимации).
- Благодаря нормам – профессиональным, общекультурным – обсуждавшаяся КГ публична. Эвристически ценнее индивидуально-групповые версии КГ (как картоиды Родомана), например:
 - Схема рефлексивного эксперимента Семинара по биогерменевтике содержит разнотипные компоненты КГ (Рис. 2) [Чебанов 2012], а И.С. Дворкиным записан текст об арифмологии чисел 1-12 на листе Мёбиуса (для полиграфии и хранения его удобно складывать в флексагон) так, что 1 на одной стороне листа противопоставлялась 7 на другой, 2 – 8 и т.д.

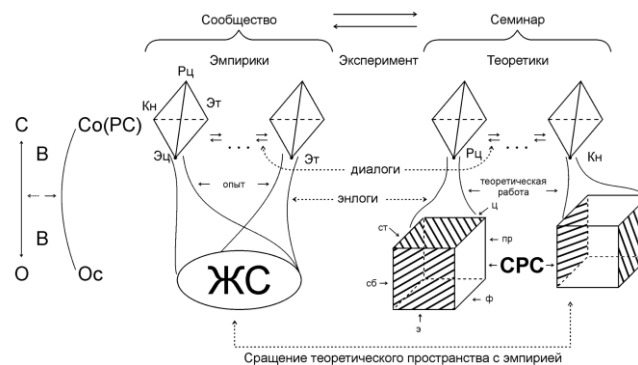


Рис. 2.

- Таблицы – ресурс КГ, причем для когнитивистики разработаны (Веерная, 2012, Кордонский, 2001, Чебанов, 2009а) веерные матрицы (ВМ).

Строится семантическая ось (СО) из градуально различающихся категорий.

СО 1.

Объекты	Физические тела	Вещества	Минералы	Горные породы	Земная кора

Второй экземпляр этой оси представляет те же категории в другом аспекте.

СО 2.

Подходы	Физический	Химический	Минералогический	Петрографический	Геологический

Далее эти оси рассматриваются как ортогональные и используются как заглавия строк и столбцов ВМ. Клетки главной диагонали заполняются тривиально. Некоторые недиагональные компоненты также известны, другие – обозначают неизвестное, что прогностически ценно.

Размножением осей и их представлением как ортогональных получают многомерные ВМ, не имеющие универсальной визуализации – одни представлены строками, другие – столбцами 8.

- Раскрашивание компонентов КГ усиливает наглядность.

- Нетривиальные задачи (например, изображение универсумов объектов определенного класса – гезамтгешталтов [Hennig 1950] требуют сложных видов КГ. Так таблица Менделеева как гезамтгештальт представлена двумя спиралями элементов с нечетным и четным числом протонов, намотанными на гиперболоид вращения.

Хотя разнообразие КГ необозримо и эвристически ценнее персонализированные идиостили КГ, существует тенденция унификации изображений, реализуемая майнд мэпперами – программами создания ментальных карт.

Итак, КГ как изображение в тексте характеризуется тем, что

1. КГ не иллюстрирует литературный текст, а обобщает, компрессирует, дублирует и замещает его. Текст же, комментируя КГ, становится факультативным.

2. КГ отличается и от текста, и от иллюстраций:

- Часть КГ реализуема с помощью специализированных (математических – MATLAB, химических – ChemDraw) редакторов.

- Рисуночная составляющая КГ проще живописи и фотографий (тонкость цветопередачи или точность размеров документальных изображений не актуальны).

3. Для публикаций с КГ характерны серии изображений с минимумом текста – это своего рода атласы КГ как особый вид публикации, требующий специальной полиграфии (как атласы в географии). В других областях таких

изданий нет, хотя к атласам КГ приближаются разные по содержательности, тематике, жанру, адресату издания (напр. [Кордонский 2001]).

Формирование жанров публикации КГ – важная задача её развития.

ЛИТЕРАТУРА

1. Веерная матрица [Электронный ресурс] – URL: http://ru.wikipedia.org/wiki/Веерная_матрица.
2. Величковский Б.М. Компьютеры, мозг и познание: Успехи когнитивных наук / Б.М. Величковский, В.Д.Соловьев (ред.). – М.: Наука, 2008. – 293 с.
3. Зенкин А.А. Когнитивная компьютерная графика / А.А. Зенкин. Под ред. Д.А.Поспелова. – М.: Наука, 1991. – 192 с.
4. Кордонский С.Г. Циклы деятельности и идеальные объекты / С.Г. Кордонский. – М.: Пантори, 2001. – 162 с.
5. Лакофф Д. Метафоры, которыми мы живем / Д. Лакофф, М. Джонсон. – М.: УРСС эдиториал, 2004. – 256 с.
6. Лефевр В.А. Психографика (знаки страстей в математических структурах) / В.А. Лефевр // В.А. Лефевр. Рефлексия. – М.: «Когито-центр», 2003. – 496 с.
7. Маклюэн М. Галактика Гуттенберга: Становление человека печатающего / М. Маклюэн. – М.: Фонд «мир», Академический проект, 2005. – 496 с.
8. Оре О. Теория графов / О. Оре. – М.: Наука, 1980. – 336 с.
9. Пирс Ч.С. Логические основания теории знаков / Ч.С. Пирс / Пер. с англ. – СПб.: Лаборатория Метафизических Исследований философ. ф-та СПбГУ, Алетеия, 2000. – 352 с.
10. Поспелов Д.А. Десять горячих точек в исследованиях по искусственному интеллекту / Д.А. Поспелов // Интеллектуальные системы (МГУ), 1996. – Т.1. – Вып.1-4. – С.47-56.
11. Раушенбах Б.В. Пристрастие / Б.В. Раушенбах. – М.: Аграф, 1997. – 432 с.
12. Родоман Б.Б. География, районирование, картоиды. Сборник трудов / Б.Б. Родоман. – Смоленск: Ойкумена, 2007. – 368 с.
13. Тамерьян Т.Ю. Понятие ментальной репрезентации в когнитивной лингвистике / Т.Ю. Тамерьян // Бюллетень ВИУ. – Владикавказ. – 2006. – №17. – С. 161-174
14. Е.Н. Умозрение в красках [Электронный ресурс] / Е.Н. Трубецкой – М., 1915. – URL: http://www.vtoraya-literatura.com/pdf/trubetskoy_umozrenie_v_kraskakh_1965_text.pdf
15. Флоренский П.А. Иконостас. Избранные труды по искусству / П.А. Флоренский. – СПб.: Мифрил, Русская книга, 1993. – 365 с.
16. Чебанов С.В. История одного семинара [Электронный ресурс] / С.В. Чебанов // Пчела – 1998. – №.12. – URL: <http://www.pchela.ru/podshiv/12/honesem.htm>
17. Чебанов С.В. Многообразие и единство теоретизирования о способах упорядочивающе-систематизирующей деятельности / С.В. Чебанов // Личность и культура. – 2009а. – №1. – С. 34-41; – № 5. – С.43-47.
18. Чебанов С.В. Проблемное поле психотерапии [Электронный ресурс] / С.В. Чебанов // Холизм и здоровье. – 2009б. – №2. – URL: <http://www.journal.celenie.ru/index.php/psyproblems>
19. Чебанов С.В. Теоретическая биология в биоцентризме / С.В. Чебанов // Философские проблемы биологии и медицины. – Вып. 6. – М., 2012.
20. Чебанов С.В. Семиотика описательных текстов. Типологический аспект / С.В.

- Чебанов, Г.Я. Мартыненко. – СПб.: Изд-во СПб ун-та, 1999. – 422 с.
21. Шрейдер Ю.А. ЭВМ как средство представления знаний / Ю.А. Шрейдер // Природа. – 1986. – № 10. – С.14-22.
 22. Щур Г.С. Теория поля в лингвистике / Г.С. Щур. – М.: Наука, 1974. – 256 с.
 23. Юнг К. Психологические типы / К. Юнг. – СПб.: «Азбука», 2001. – 736 с.
 24. Eco U. Semiotics and Philosophy of Language / U. Eco. – Bloomington: Indiana U.P., 1984.
 25. Fauconnier G. Mental Spaces: Aspects of Meaning Construction in Natural Languages / G. Fauconnier. – N.Y. Cambridge University Press, 1994. – 238 p.
 26. Jacobs M. Revolution in plant description / M. Jacobs // Miscellaneous Papers. – 1980. – № 19.
 27. Hennig W. Grundzüge einer Theorie der phylogenetischen Systematik / W. Hennig. – Berlin: Deutscher Zentralverlag, 1950.
 28. Ota Y. LoCoS: An Experimental Pictorial Language / Y. Ota // Icographic. – 1973. – №. 6. – P. 15-19.
 29. Talmy L. Force dynamics as a generalization over «causative» / L. Talmy // Georgetown University Round Table on Languages and Linguistics 1985. – Washington, DC, 1986.
 30. Tufte E.R. The Visual Display of Quantitative Information / E.R. Tufte. – Cheshire: CT, 2001.
 31. Venn J. Symbolic Logic. – L.: MacMillan, 1881.

COGNITIVE GRAPHICS AS A TOOL FOR DRAWING IDEAS AND THE PROBLEM OF ITS REPRODUCTION IN PRINTED MEDIA

S.V. Chebanov, D.V. Ershov

Saint-Petersburg State University, Saint-Petersburg

The paper explores the concept and types of cognitive graphics that serves to create mental representations in visual forms. Reflected as a means of representing ideas cognitive graphics can be viewed as a powerful tool for implementing ideas. Cognitive graphics nowadays is widely used in various spheres of research in science and humanities as *lingua philosophica* and differs from both verbal and pictorial tools. Reproduction of cognitive graphics in printing is particularly problematic.

Key words: *cognitive graphics, cognitology, graphics editors, printing, genre, reflexive experiment, biohermeneutics.*

Об авторах:

ЧЕБАНОВ Сергей Викторович – доктор филологических наук, профессор кафедры математической лингвистики Санкт-Петербургского государственного университета, *e-mail:* s.chebanov@gmail.com

ЕРШОВ Дмитрий Алексеевич – аспирант кафедры математической лингвистики Санкт-Петербургского государственного университета, *e-mail:* mathling.web@gmail.com

УДК 81

**«ДОСТАТОЧНЫЙ СЕМИОЗИС»
ПРИ ВЗАИМОДЕЙСТВИИ ЯЗЫКОВ И КУЛЬТУР**

А.А. Залевская

Тверской государственный университет, Тверь

В статье обсуждаются возможности опоры на некоторые идеи Ч. Пирса при их проецировании на ситуацию двуязычия и многоязычия. В центре внимания оказываются понятия достаточного семиозиса, интерпретанты, интерпретации как перевода, роли интерпретатора в процессе естественного семиозиса.

Ключевые слова: *семиозис, естественный семиозис, достаточный семиозис, интерпретатор, взаимодействие языков и культур.*

В условиях всё более возрастающей роли двуязычия и многоязычия в современном мире повышается актуальность разработки теории, способной дать объяснение базовых процессов и опор, обеспечивающих саму возможность взаимопонимания между носителями разных языков и культур. В этой связи вспоминается указание Ю.М. Лотмана на то, что в семиотических исследованиях наблюдаются следующие две тенденции.

«Одна направлена на уточнение исходных понятий и определение процедур порождения. Стремление к точному моделированию приводит к созданию метасемиотики: объектом исследования становятся не тексты как таковые, а модели текстов, модели моделей и т. д. Вторая тенденция сосредоточивает внимание на семиотическом функционировании и реальном тексте. Если, с первой позиции, противоречие, структурная непоследовательность, совмещение разноустроенных текстов в пределах единого текстового образования, смысловая неопределённость – случайные и "неработающие" признаки, снимаемые на метауровне моделирования текста, то, со второй, они являются предметом особого внимания. Используя соссюрианскую терминологию, можно было бы сказать, что в первом случае речь интересует исследователя как материализация структурных законов языка, а во втором предметом внимания делаются именно те её семиотические аспекты, которые расходятся с языковой структурой. Как первая тенденция получает реализацию в метасемиотике, так вторая закономерно порождает семиотику культуры» [Лотман 1992: 129. *Разрядка моя. – А.З.*].

Думается, что второе направление исследований, фокусирующееся на реальной жизни языка в процессах познания и общения, охватывает как семиотику коллективного знания, т.е. культуру, так и семиотику индивидуального знания, т.е. то, что происходит у любого носителя некоторого языка и культуры, даже если он и не слышал,

что такое семиотика. В последнем случае речь идёт о естественном семиозисе как базовом инструменте познания и общения, позволяющим человеку как члену социума и личности адаптироваться к условиям окружающей среды. Этот инструмент настолько глубоко встроен в жизнедеятельность человека, что мы не замечаем его до сбоев в понимании / взаимопонимании (особенно ярко – при межъязыковых / межкультурных контактах) или до ситуации, когда он окажется в фокусе нашего внимания как объект исследования.

В этой связи важно уточнить, что постулируемые в другой публикации Ю.М. Лотмана имманентно-семиотические механизмы [Лотман 2002: 56] изначально присущи процессу естественного семиозиса и только вторично прослеживаются при описании и моделировании продуктов этого процесса, в том числе – системы языка и объектов метасемиотической теории. Отсюда следует, что именно в процессе естественного семиозиса при владении одним и более языками следует искать ответы на вопросы, так или иначе связанные с механизмами, стратегиями и опорами, обеспечивающими саму возможность взаимопонимания при общении, поскольку последнее может в значительной мере осложняться и наглядно проявляться вследствие различий между языками и культурами.

Задача выявления таких механизмов и объяснения фундаментальности выполняемой ими функции побуждает обратиться к некоторым идеям Ч. Пирса, в число которых входят следующие: (1) увязывание семиозиса с познанием (cognition); (2) трактовка понимания как перевода; (3) выход за рамки вербальных интерпретантов в постулируемые Пирсом «thought-signs»; (4) трактовка семиозиса как поиска ответов на возникающие вопросы; (5) объяснение остановки в процессе перехода от одной интерпретанты к другой наличием ответа, условно принимаемого в качестве достаточного; (6) признание роли интерпретатора в процессе семиозиса. Обратим внимание на то, что эти положения должны обсуждаться с учётом динамики концепции Ч. Пирса (см. подробно: [Залевская 2016]), в то же время необходимо помнить, что обращение к реальным процессам познания требует исходить из комплекса современных научных представлений о человеке как представителе соответствующего биологического вида, члене общества и личности со всеми вытекающими отсюда следствиями.

Так, увязывание семиозиса с познанием требует постановки генеральной цели исследования с фокусированием на общечеловеческих механизмах переработки информации об окружающем мире при взаимодействии комплекса внешних и внутренних факторов для выявления, с одной стороны, базовых (универсальных) стратегий и опор, обеспечивающих возможность и успешность семиозиса, а с другой – специфических (национально-культурных) предпочтений в выборе таких стратегий и опор носителями разных языков и культур для прогнозирования

возможных «сбоев» при межкультурных / междокультурных контактах, в том числе за счёт приоритетного или единственно допустимого той или иной культурой эмоционально-оценочного отношения к некоторым (фактическим или приписываемых объекту, иногда – мифологизированных) признакам и даже признакам признаков (пример из происходящих в наши дни событий: один из признаков формы именуемого словом объекта – рогалика – кое-где может привести к отсечению головы пекаря или продавца такой продукции...). Важно то, что современные исследовательские процедуры позволяют не только выявить функционирующие на «глубинном» уровне ценности и антиценности, регулирующие поведение членов социума, но и «измерить» степень их актуальности в тот или иной период времени для прогнозирования тенденций в обострении или затухании очагов междокультурной напряжённости, которые могут «вспыхнуть» ярким пламенем, например, из-за лозунга, непреднамеренно или, наоборот, целенаправленно сформулированного так, что он провоцирует волну насилия.

Трактовка понимания как перевода требует разработки теории, объясняющей специфику глубинного смысла этой метафоры: в противовес широкому обсуждению проблемы «бесконечного семиозиса», благодаря которому через множество переходов от одной вербальной интерпретанты к другой всё шире раскрывается знание о некотором объекте, действии, ситуации и т.д., в данном случае речь идёт об интерпретантах иного порядка, а именно – о совокупных продуктах перцептивно-когнитивно-аффективной переработки человеком своего разностороннего (вербального и невербального, личностного и социального) опыта познания и общения, без наличия которых вербальные интерпретанты оказываются пустыми, «мёртвыми». Следует подчеркнуть, что такая переработка опыта происходит при взаимодействии тела и разума индивида в соответствии с психофизиологическими закономерностями, но под контролем принятых в социуме норм и оценок, при этом эмоционально-оценочные предпочтения оказываются «глубинными» и могут оказывать влияние на восприятие мира индивидом на неосознаваемом уровне, на что уже указывалось выше.

Сказанное в предыдущем абзаце хорошо согласуется с постулируемыми Ч. Пирсом «знаками-мыслями» или «мысленными знаками», однако слова *мысль* и *мысленный*, традиционно увязываемые с осознаваемыми манифестациями мысли в слове, только поддерживают идею неограниченного семиозиса с функционированием исключительно вербальных интерпретант, от которой сам Пирс со временем фактически отказался (можно предположить, что это произошло благодаря его собственным феноменологическим изысканиям, о которых почему-то забывают «пирсоведы»). Поэтому скорее следовало бы говорить о мультимодальных образах, учитываемых на разных уровнях осознаваемости и обеспечивающих переживание понятия и того, о чём идёт речь в воспринимаемом сообщении или читаемом тек-

сте. Более того, фигурирующие в разных науках понятия пресуппозиций, импликаций, выводных знаний и т.п. сигнализируют о том, что любой идентифицируемый объект предстаёт в определённом «ореоле» наших знаний о его возможных и невозможных качествах и отношениях, а также о связанных с ним ситуациях, следствиях и т.д. и т.п. Любой из ракурсов этой многогранной «картины» может быть выведен на «табло сознания» в случае необходимости, однако принципиально важно именно то, что за любой вербальной интерпретантой лежит широкая сеть связей в нашей памяти разума и тела, без чего никакое понимание или взаимопонимание осуществиться не могут. Сопоставляя такую трактовку с указанием Пирса на то, что знак означает только посредством его интерпретации, добавим, однако, что *интерпретировать* означает не просто передать смысл высказывания иными языковыми средствами, а удостовериться в правильности понимания / взаимопонимания, объяснить что-то самому себе или собеседнику, ответить на какой-то вопрос, уточнить что-то, вызывающее сомнение, и т.п. Семиозис – это всегда поиск опор для понимания в процессе познания / общения, а переживание понимания обеспечивается тем, что лежит за словом в мультимодальном (вербальном и невербальном) индивидуальном и социальном опыте человека (см. подробно: [Залевская 2014]).

Вполне естественно, что для разных геополитических зон, населённых носителями весьма различающихся языков и культур, хранимые в памяти образы, увязываемые с определёнными словами-коррелятами в разных языках, могут в значительной мере расходиться по мере актуальности тех или иных признаков, эмоционально-оценочных переживаний и т.д. Поэтому поиск ответов на возникающие в целях понимания вопросы становится значительно более сложным при межъязыковых / межкультурных контактах: в дополнение к вопросам типа: что воспринимаемое слово означает «для меня здесь и сейчас?» (с учётом взаимодействия личностных переживаний со знанием требований системы, норма и узуса родного языка), становится актуальным вопрос: как это понимают носители другого языка и культуры (при этом – понимают «вообще» и/или в данной конкретной ситуации общения / в читаемом тексте)? Иначе говоря, к постулируемым Пирсом вопросам относительно сути интерпретируемого добавляются вопросы, так или иначе связанные с межъязыковым / межкультурным взаимодействием по линиям языковых и энциклопедических знаний, отношения к именуемым объектам и т.д.

Теперь обратимся к проблеме остановки в процессе поиска интерпретант. В противовес современным энтузиастам идеи неограниченного семиозиса, Ч. Пирс постепенно пришёл к пониманию невозможности интерпретант, полностью совпадающих для разных людей (добавлю: даже для одного и того же человека с некоторым временным интервалом, поскольку изменились ситуация, стало иным взаимодействие ряда внешних и внутренних фак-

торов, претерпела определённую динамику степень актуальности тех и других для личности и т.д.). Пирс предположил, что может быть найден такой ответ на возникающий вопрос, который до некоторой степени отвечает ситуации, ожиданиям, прогнозам и т.д., а это ведёт к остановке рассматриваемого процесса. В наши дни такая остановка процесса семиозиса трактуется как достаточный семиозис, при котором общающиеся находят общую основу для взаимопонимания (см.: [Ruthroff 1998, 2000] и обсуждение этого вопроса в [Залевская 2016a]). Следует уточнить, что теоретически может продолжаться до бесконечности поиск опор для уточнения того, что лежит за словом в мультимодальной, многократно перекрещивающейся сети продуктов переработки индивидуального опыта познания и общения, но в реальности мы очень быстро останавливаемся, о чём свидетельствуют результаты экспериментальных исследований и наш повседневный личный опыт: мы мгновенно решаем сложнейшие задачи идентификации смысла воспринимаемого сообщения или читаемого текста, при этом взаимодействующие процессы опознания звуков / букв, слов, словосочетаний, их прямого / переносного значения и многого другого осуществляются без осознания того, как это происходит – мы просто понимаем сообщение, читаемый текст или друг друга, не задумываясь о том, как именно это происходит, но подосознательно учитывая широкий круг выводных знаний..

Таким образом мы неизбежно подходим к признанию роли интерпретатора в процессе семиозиса. В противовес утверждению «чистой семиотики», согласно которому «... общая теория знаков не должна себя связывать с какой-либо конкретной теорией о том, что происходит, когда нечто учитывается благодаря использованию знака» [Моррис 1983: 41], Ч. Пирс неоднократно обращался к специфике того, как в реальности функционируют знаки. От первоначального акцентирования роли символов и через развёрнутую классификацию видов знаков он постепенно пришёл к признанию того, что в одном и том же знаке могут сочетаться разные характеристики составляющих традиционно выделяемой триады. Думается, что такой трансформации представлений Пирса об особенностях знаков в большой мере способствовали его занятия феноменологией. Показательно также, что У. Эко, первоначально отмечавший, что «... семиология изучает не мыслительные операции означивания, но только коммуникативные конвенции как феномен культуры (в антропологическом смысле слова)» [Эко 1998: 54] постепенно обратился именно к операциям означивания, более того, он даже ввел понятия перцептивного семиозиса, когнитивного типа и т.п. (см.: [Есо 2000]), тем самым продемонстрировав, что исследователь, пытающийся построить теорию объяснительного типа, не может игнорировать того, кто осуществляет семиозис, – интерпретатора.

Проблема семиозиса, достаточного для взаимопонимания между носителями разных языков и культур, стала особенно актуальной в последние

годы, характеризующиеся своеобразным «переселением народов», вызванным разными причинами, в том числе разгулом насилия, от которого бегут тысячи людей. Особую остроту при этом обретают тонкости религиозных верований, обычаев, стереотипов и т.д., небрежное отношение к которым вызывает обострение межнациональной напряжённости и ведёт к плачевным результатам. К числу задач, которые в этой связи необходимо решать, относятся научные изыскания, так или иначе связанные с перечисленными выше проблемами, а это заставляет задуматься не только о разработке теории естественного семиозиса, но и о возможных исследовательских процедурах, способных обеспечивать убедительные основания для обобщений и выводов.

В число путей выявления имманентно-семиотических механизмов понимания и взаимопонимания в условиях межкультурных контактов должны входить психолингвистические эксперимент и наблюдения в реальных условиях общения, позволяющие так или иначе добираться до глубинных слоёв образа мира носителей разных языков и культур. Результаты таких исследований полезно соотносить с продуктами обработки текстов, регистрируемых в глобальной сети по разным линиям, включая разные подкорпусы национальных корпусов текстов, социальные сети, форумы и т.д.

Особо подчеркну, что при исследовании естественного семиозиса в фокусе внимания должен находиться интерпретатор – воспринимающий сообщение / текст, чувствующий, мыслящий и эмоционально-оценочно переживающий воспринимаемое живой человек со всеми вытекающими отсюда следствиями.

ЛИТЕРАТУРА

1. Залевская А.А. Что там – за словом? Вопросы интерфейсной теории значения слова: монография / А.А. Залевская. – М.- Берлин: Директ-Медиа, 2014. – 328 с.
2. Залевская А.А. Психолингвистический подход к проблеме семиозиса / А.А. Залевская // Вопросы психолингвистики. – 2016а. – № 3. (в печати).
3. Залевская А.А. Различные подходы к проблеме семиозиса: обзор / А.А. Залевская // Вестник Тверского государственного университета. – Серия «Филология». – 2016б. – № 4 (в печати).
4. Лотман Ю. М. Семиотика культуры и понятие текста / Ю.М. Лотман // Лотман Ю.М. Избранные статьи. Т. 1. – Таллинн, 1992. – С. 129-132.
5. Лотман Ю.М. Динамическая модель семиотической системы / Ю.М. Лотман // Лотман Ю.М. Статьи по семиотике культуры и искусства. – СПб.: Академический проект, 2002. – С. 38-57.
6. Моррис Ч.У. Основания теории знаков / Ч.У. Моррис // Семиотика. – М.: Радуга, 1983. – С.37-89.
7. Эко У. Отсутствующая структура. Введение в семиологию / У. Эко. – ТОО ТК «Петрополис», 1998. – 432 с.
8. Eco U. Kant and the Platypus: Essays on Language and Cognition / U. Eco. – San Diego, N. Y., L.: Harcourt, Inc., 2000. – 464 p.
9. Ruthrof H. Semantics and the Body: Meaning from Frege to the Postmodern / H.

- Ruthroff. – Melbourne: Melbourne University Press, 1998. – 321 p.
10. Ruthrof H. The Body in Language / H. Ruthroff. – L.; N. Y.: Cassell, 2000. – 193 p.

**«SUFFICIENT SEMIOSIS»
IN INTERCULTURAL COMMUNICATION**

A.A. Zalevskaya

Tver State University, Tver

The article deals with constructive potentials of Peirce's ideas for acknowledging the role of Interpreter in the process of semiosis under conditions of intercultural contacts. The importance of investigating natural semiosis as a basic instrument of cognition and communication in personal adaptation to natural and social environment is advocated.

Key words: *semiotics, semiosis, natural semiosis, unlimited semiosis, sufficient semiosis, word meaning.*

Об авторе:

ЗАЛЕВСКАЯ Александра Александровна – доктор филологических наук, профессор кафедры теории языка и перевода Тверского государственного университета, *e-mail:* aazalev@mail.ru.

УДК 81'23

**К ВОПРОСУ
ОБ ИССЛЕДОВАНИИ КОМПОНЕНТА НОВИЗНЫ
В ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ СТРУКТУРЕ ЗНАЧЕНИЯ СЛОВА**

Е.Н. Гришкина

Тверской государственный университет, Тверь

В статье рассматривается феномен психологической структуры значения слова и дается характеристика ее основных компонентов. Автор делает попытку проанализировать и выявить специфику компонента новизны лексической единицы с позиций его включенности в психологическую структуру значения слова.

Ключевые слова: значение, психологическая структура, компонент новизны, новое слово, индивидуальный лексикон.

Специфика исследования *новых* лексических единиц заключается в практическом отсутствии общепринятого теоретического алгоритма анализа данного феномена: налицо очевидная «какофония» взглядов и концепций на предмет данного исследования. Досадным является и тот факт, что сам предмет исследования до конца в науке так и не конкретизирован, и вопрос о том, что же считать *новым* словом, до сих пор остается открытым. Отметим,

что традиционно (в лингвистической неологии) новое слово ассоциируется с *неологизмом* (см., например, работы Р.Ю. Намитоковой, Е.В. Сенько, Л.Б. Гацаловой, О.В. Григоренко), однако это лишь одна из граней исследования и существует иной взгляд на проблематику феномена нового слова, развитый в рамках психолингвистической теории нового слова (см. работы С.И. Тогоевой, Л.И. Плотниковой, Т.Г. Родионовой, Т.Ю. Сазоновой). В этой связи исследование новизны лексической единицы является особенно актуальным.

На наш взгляд, представляется возможным выделить два аспекта новизны лексической единицы – системно-структурный, в рамках которого слово рассматривается в качестве элемента языковой системы конструкторов и правил их комбинирования, и психолингвистический, в рамках которого слово рассматривается в качестве элемента речевой (психофизиологической) организации индивида (см. [Залевская 2007: 90]). Именно психолингвистический аспект новизны лексической единицы позволяет рассуждать об индивидуальной новизне, о восприятии слова и вызываемом «ощущении новизны». В связи с вышеуказанным *новое слово* нами трактуется как *универсальное категориальное понятие*, интерпретация которого будет зависеть от конкретного научного направления. В ходе данного исследования новое слово анализируется в психолингвистическом аспекте и интерпретируется в качестве *периферийной единицы* ментального лексикона индивида (данный вопрос нами разрабатывался в [Гришкина <http://>]).

В рамках психолингвистического подхода к анализу языковых явлений, развитого в работах Л.В. Щербы, Л.С. Выгодского, А.Р. Лурии, А.Н. Леонтьева, Л.В. Сахарного, А.А. Залевской и других, объектом исследования является индивидуальная речевая организация носителя языка в ее сопряженности с психическими и физиологическими процессами, протекающими в организме. В сознании индивида значение слова «оживает», окрашивается эмоционально и образно, приобретает индивидуальные черты в зависимости от жизненного опыта человека, что формирует его особенную психологическую структуру, уникальную для каждого человека, в связи с чем важным представляется проанализировать и охарактеризовать ее основные компоненты, а также выявить специфику компонента новизны в пространстве психологической структуры значения слова.

Отметим, что последняя взаимосвязана с концепцией слова как «живого знания», разрабатываемой в исследованиях А.А. Потебни, И.М. Сеченова, Ф.Ф. Фортунатова, И.А. Бодуэна де Куртенэ, Н.В. Крушевского, Л.В. Щербы, Л.С. Выгодского, А.Р. Лурии и других. В рамках разработанной А.А. Залевской психолингвистической теории слова как достояния индивида слово понимается в качестве средства доступа к единой информационной базе человека как продукта комплексной перцептивно-когнитивно-аффективной переработки индивидом его опыта познания и общения [Залевская 2013].

Исследования психолингвистической специфики значения слова позволили сделать выводы о его компонентной природе и выделить некоторые его составляющие, чему, в частности, посвящены исследования Е.Н. Колодкиной, О.И. Блиновой, И.А. Стернина, Ф.Е. Василюка, Е.В. Карасевой, Е.Ю. Мягковой и других.

Особый интерес к проблематике значения слова как психолингвистической категории стимулирует проведение исследований на уровне кандидатских и докторских работ. Например, в работе [Касаткина 2007: 7] отмечено, что психологическая структура значения «обеспечивает соотнесение общесистемного значения с индивидуальной картиной мира, то есть переживание слова как понятого, установление значения “для самого себя”». В работе [Бубнова 2008] автор замечает, что психологическая структура значения отражается в системе ассоциативных связей. На наш взгляд, психологическая структура значения может быть представлена в качестве перцептивно-когнитивно-аффективного наполнения значения слова и, как следствие, проявляется в его компонентной природе.

В этой связи интересной представляется метафора слова как голограммы А.А. Залевской, в работе [Залевская 2013: 10] автор отмечает, что «подобно этому (голограмме – Е.Н.) слово «высвечивает» в индивидуальном образе мира некоторый объект (действие и т.д.) при обязательной включённости в некоторую ситуацию, при этом и объект, и ситуация могут обернуться любой гранью при изначально подразумеваемой (на разных уровнях осознаваемости) целостности и эмоционально-оценочной помеченности». Совокупность таких граней может составлять психологическую структуру значения, которая находится в прямой взаимосвязи с жизненным опытом индивида, его внутренним и внешним контекстом.

Отметим, что на сегодняшний момент в психолингвистической науке единая интерпретация компонентной природы значения слова отсутствует ввиду сложности и неоднозначности изучаемого феномена. Впервые параметры психологической структуры значения слова были выделены канадским ученым А. Пайвио: в результате эксперимента с 30 испытуемыми были получены коэффициенты конкретности, образности и значимости 925 английских существительных [Pavio 1968]. Дальнейшие исследования компонентной природы позволили выделить образный (Е.Н. Колодкина, О.И. Блинова), эмпирический (И.А. Стернин), предметно-чувственный (Е.В. Карасева) и эмоционально-чувственный (Е.Ю. Мягкова) компоненты.

Отметим, что трактовка самих компонентов в рамках того или иного направления исследования также может различаться. По мнению Е.Н. Колодкиной, «значение любого слова, даже выражающего самую абстрактную идею, сохраняет свои предметно-чувственные корни» [Колодкина [http](#)], таким образом, образность понимается как элемент единого когнитивно-перцептивного комплекса, стоящего за словом в индивидуальном сознании.

По мнению Е.Ю. Мягковой, эмоционально-чувственный компонент формируется в результате преломления слова через индивидуальный опыт человека и его окрашивания переживаниями и впечатлениями [Мягкова 2000]. По мнению Е.В. Карасевой, предметно-чувственный компонент связан с телесным опытом человека и обладает различным уровнем образности и конкретности [Карасева 2007].

Интересно представляется также разработанная психологом Ф.Е. Василюком структура образа, в основе которой заложена деятельностная теория А.Н. Леонтьева и разработанные в ее рамках три образующие сознания – личностный смысл, значение и чувственная ткань. Вместе с тем автор значительно модифицирует исходные теоретические установки и выделяет четыре составляющих образа: предметное содержание образа (внешний мир), личностный смысл (внутренний мир), значение (мир культуры) и слово (знак языка), интегрируя их воедино чувственной тканью, которая уплотняется вблизи каждого из полюсов «по своему способу существования в сознании есть переживание, непосредственное внутрителесное чувствование» [Василюк 1993: 18]. Данная модель «психосемиотического тетраэдра» значительно расширяет представления о значении, развитии, в частности в модели семиотического треугольника Огдена-Ричардса.

Каждый из перечисленных компонентов является сложным психофизиологическим образованием, функционирующим на уровне языка и сознания, сознания и тела. В этой связи интересным представляется исследование психофизиологической природы «ощущения новизны», возникающего в результате восприятия индивидом лексической единицы с отсутствующими или слабыми ассоциативными связями. На наш взгляд, именно возникающее «ощущение новизны» как психофизиологическое образование может выступать в качестве критерия для формирования *компонента индивидуальной, психолингвистической новизны*. Данный компонент, в частности, был разработан С.И. Тогоевой в рамках психолингвистической теории нового слова как один из параметров определения нового слова [Тогоева 2000] наряду с пространством и временем. Автор подчеркивает, что «в психолингвистике единицы индивидуального лексикона трактуется как некий континуум, находящийся в постоянном движении, а освоение нового слова играет важную роль в переструктурировании связей между единицами лексикона. Вопрос о “новизне” слова логично решать именно в аспекте его восприятия индивидуальным сознанием и в нескольких языковых пространствах» [там же: 44].

Представляется возможным предположение, что индивидуальное «ощущение новизны», возникающее в результате восприятия лексической единицы, опыт взаимодействия с которой отсутствует или незначителен, может формировать *компонент новизны* и в определенной степени оказывать влияние на психологическую структуру значения, делая ее пластичной и открытой для поиска и формирования новых ассоциативных связей. При

этом «ощущение новизны» нами понимается в качестве личностного психического переживания взаимодействия носителя языка с лексической единицей, не имеющей в сознании индивида закрепленных за ней устойчивых ассоциаций (или имеющей незначительные ассоциативные связи), отражающих степень актуальности слова для носителя языка.

Можно предположить, что «ощущение новизны» как личностное переживание является лишь возможным критерием компонента новизны и представляет его «индивидуальное начало». Сам же компонент новизны намного шире и включает так же формальные критерии системно-структурной новизны («коллективное начало»), такие как отсутствие лексической единицы в словарях, обозначение ранее не существовавшей реалии, структурная оригинальность и другие. Именно поэтому, как нами уже замечено, компонент новизны может быть присущ не только новому слову в его традиционном лингвистическом понимании - неологизму, но и, с точки зрения психолингвистики, любому слову, ранее не встречавшемуся в речевом опыте индивида – периферийной единице.

Новизна лексической единицы в индивидуальном сознании и ее представленность в пространстве психологической структуры значения слова являются сложными и неоднозначными явлениями, требующими комплексной и глубокой проработки. Дальнейшее развитие идей о психофизиологической природе новизны слова наряду с системно-структурной новизной позволит разрешить ряд противоречивых вопросов, существующих в науке на сегодняшний день. На наш взгляд, подобный ракурс рассмотрения компонента новизны позволит отчасти прояснить некоторые замечания исследователей, в частности, относительно природы «ощущения новизны» и его чрезмерной «психолингвистичности».

ЛИТЕРАТУРА

1. Бубнова И.А. Структура субъективного значения слова (психолингвистический аспект): автореф. дис. ... д-ра филол. наук: 10.02.19 / И.А. Бубнова; Институт языкознания РАН. – М. [б.и.], 2008. – 51 с. – На правах рукоп.
2. Василюк Ф.Е. Структура образа / Ф.Е. Василюк // Вопросы психологии. – 1993. – № 5. – С. 5-19.
3. Гришкина Е.Н. Периферические единицы индивидуального лексикона в психолингвистической теории нового слова [Электронный ресурс] / Е.Н. Гришкина. – Тверь, 2016. – URL: http://rgf.tversu.ru/sites/default/files/doc-files/Grishkina_EN_2016.pdf.
4. Залевская А.А. Введение в психолингвистику: Учебник / А.А. Залевская. – 2-е изд. испр. и доп. – М.: Российск. гос. гуманит. ун-т, 2007. – 560 с.
5. Залевская А.А. Значение слова и «живой поликодовый гипертекст» / А.А. Залевская // Вопросы психолингвистики. – 2013. - № 1 (17). – С. 8-19.
6. Залевская А.А. Что там – за словом? Вопросы интерфейсной теории значения слова / А.А. Залевская. – М.: Директ-Медиа, 2014. – 328 с.
7. Карасева Е.В. Предметно-чувственный компонент значения слова как живого

- знания: автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.02.19 / Е.В. Карасева; Тверской гос. ун-т. – Тверь [б.и.], 2007. – 18 с. – На правах рукоп.
8. Касаткина Т.Ю. Специфика развития значения слова в горонтогенезе: автореф. дисс. ... канд. филол. наук: 10.02.19 / Т.Ю. Касаткина; Удмуртский гос. ун-т. – Ижевск [б.и.], 2007. – 24 с. – На правах рукоп
 9. Колодкина Е.Н. Образный компонент значения в современной российской лингвистике и психолингвистике [Электронный ресурс] / Е.Н. Колодкина. – URL: <http://ir.csu.edu.tw/bitstream/987654321/1223/1/428.pdf>.
 10. Мягкова Е.Ю. Эмоционально-чувственный компонент значения слова: вопросы теории: автореф. дис. ... д-ра филол. наук: 10.02.19 / Е.Ю. Мягкова; Институт языкознания РАН. – М [б.и.], 2000. – 43 с. – На правах рукоп.
 11. Тогоева С.И. Психолингвистические проблемы неологии: монография / С.И. Тогоева. – Тверь: Твер. гос. ун-т, 2000. – 155 с.
 12. Pavio A. Concreteness, imagery and meaning fullness values for 925 nouns / A. Pavio, J.C. Yuille, S.A. Madigan // *Journal of Experimental Psychology*. – 1968. – V. 76.1. – P. 1-25.

**ON THE ISSUE OF PSYCHOLOGICAL STRUCTURE
OF THE MEANING OF A WORD AND THE COMPONENT
OF NEWNESS IN IT**

E.N. Grishkina

Tver State University, Tver

The article is devoted to the phenomenon of psychological structure of the meaning of a word as well as to description of its main components. Author analyses and reveals specificity of component of newness of lexical unit from the point of view of its involvement in psychological structure of the meaning of a word.

Key words: *meaning, psychological structure, component of newness, new word, individual lexicon.*

Об авторе:

ГРИШКИНА Елена Николаевна – аспирант кафедры регионоведения Тверского государственного университета, *e-mail*: grishkinaelen yandex.ru

УДК 81'23

**ЯЗЫКОВОЕ СОЗНАНИЕ ИНДИВИДА: СЛОВО
КАК СРЕДСТВО ВЫЯВЛЕНИЯ «СИЮМИНУТНОГО» ОПЫТА**

Е.А. Зайцева, И.В. Новикова

Тверской государственный университет, Тверь

Проблемы взаимоотношения языка, сознания, культуры и этноса в по-

следние годы занимают важное место в проблематике исследований отечественной и зарубежной психолингвистики. С увеличением роли межкультурного общения особое место отводится слову. Вместе с тем в научно-исследовательских кругах поднимается ряд важных вопросов, связанных с этим понятием.

Ключевые слова: языковое сознание, речевое сознание, языковое мышление, язык, слово, межкультурное общение.

Словосочетание «языковое сознание» в последние годы активно применяется в психолингвистических работах и используется для обозначения тематики психолингвистических симпозиумов и конференций. Обращаясь к работам разных ученых, мы обнаруживаем, что термин «языковое сознание» понимается далеко не однозначно. Этот факт говорит о том, что понятие, скрытое за ним, расплывчато и влечет за собой широкий круг вопросов и проблем.

Такой неоднозначности способствует сам термин, представляя собой сочетание слов, относящихся к различным, хоть и сближающимся областям: психологии и лингвистике. И, как полагают многие ученые, среди которых Е.Ф. Тарасов, «главное в этой дихотомии “сознание и язык”, естественно сознание» [Тарасов 2000: 26].

Но и понятие «сознание» не находит однозначно признанной трактовки. Например, согласно С.Л. Рубинштейну [Рубинштейн 1998], сознание – это психическая деятельность, состоящая в рефлексии мира и самого себя, а «единицей» сознательного действия является целостный акт отражения объекта субъектом, включающий единство двух компонентов: знания и отношения. По А.Н. Леонтьеву [Леонтьев 1975], сознание – это открывающаяся субъекту картина мира, в которую включен он сам, его действия и состояния.

Тейяр де Шарден [Тейяр де Шарден 1965] наделяет сознание такими качествами, как способность мыслить, творить, производить ментальные операции абстрагирования, обобщения и рефлексировать.

Н.В. Дмитриук подчеркивает, что «сознание как форма отражения мира существует и имеет смысл только в обществе, и как общественный феномен (являясь социально опосредованным отражением действительности) сознание осуществляется человеком, является продуктом деятельности его мозга. В процессе исторического развития общества формирующиеся идеи, взгляды, отношения складываются и существуют в сознании и представлении конкретных людей как свойство индивидуальной психики. Вместе с тем общественное сознание, складываясь из суммы представлений конкретных индивидов, способно так или иначе влиять на психическое развитие индивида, на формирование его мировоззрения, субъективно-личностных и социальных установок, то есть его индивидуального сознания в целом» [Дмитриук 2000: 21-22].

Т.Н. Ушакова обобщает: «с сознанием связываются высшие формы психического функционирования: способность к мысли, разумности, творчеству, рефлексии, способность понимать скрытые свойства мира, вырабатывать абстрактные отвлеченные и обобщенные представления, формировать моральные понятия, нести ответственность за свои действия, способность осуществлять масштабные действия с привлечением значительных природных и человеческих ресурсов» [Ушакова 2000: 15]. Полагая, что одна из основных функций языкового сознания – выражение себя вовне и принятие на себя языковых воздействий, Т.Н. Ушакова делает вывод, что «языковое сознание» равнозначно «речевому сознанию». Это и наша бытовая речь, и произведения писателей, поэтов, литераторов, ученых, философов.

Т.А. Фесенко [Фесенко 1999] включает в языковое сознание лингвокогнитивную компетенцию индивида, обеспечивающую стратегию поиска оптимальных вариантов вербализации, а также этнокультурно маркированную ассоциативную компетенцию носителя языка, благодаря которой осуществляется ассоциирование вербального материала с фрагментом реального мира и коммуникативной ситуацией.

И.А. Стернин [Стернин 2003] предлагает разграничивать языковое, коммуникативное и когнитивное сознание, и, соответственно, выделяет три возможных уровня их исследования: традиционное лингвистическое, психолингвистическое и нейролингвистическое описание. Языковое сознание понимается исследователем как совокупность психических механизмов, «часть сознания», обеспечивающая процесс речевой деятельности индивида.

Языковое сознание в условиях глобализации рассматривают многие ученые (см., например, [Удовин 2002; Фесенко 1999; Портнов, Смирнов 2004]). Н.В. Уфимцева [Уфимцева 2003], также рассматривающая языковое сознание в условиях глобализации, отмечает, что глобализация ведет к устранению культурного многообразия мира. Н.В. Уфимцева основывается на экспериментальных исследованиях А.Г. Сониной [Сонин 2003], доказавшего, что в современной культуре вербальный знак постепенно утрачивает свои позиции как главное средство передачи информации и заменяется полимодальным текстом, в котором доминантным является изображение, служащее заданным контекстом для восприятия слова.

Таким образом, вслед за А.А. Залевской [Залевская 2003а] отметим, что термин «языковое сознание» довольно часто используют как синонимичный терминам «*речевое* сознание» и «языковое мышление»; под языковым сознанием нередко понимают то, что точнее следовало бы называть «*метаязыковым* сознанием», и т.д. Перечисленные термины, по мнению А.А. Залевской, используются один вместо другого и из стилистических побуждений, хотя их следовало бы четко разграничивать, поскольку каждый из них не только предполагает определенный ракурс рассмотрения того, что получает выход на уровень актуального сознания, но может также быть связанным с той

или иной научной концепцией. В связи с этим А.А. Залевская [Залевская 2003а] предлагает, прежде всего, исходить из того, что речемышление протекает на различных уровнях осознаваемости. В работах А.Н. и А.А. Леонтьевых разграничиваются четыре уровня осознаваемости: актуальное сознание, сознательный контроль, бессознательный контроль и неосознаваемое; имеет место постоянная динамика переходов между этими уровнями. В процессах речемышления и общения роль такого ориентира играет *переживание понятности*, достаточными для которого могут быть перцептивно-когнитивно-аффективные опоры, не находящие выхода в вербализацию и осознание, но мгновенно «подпирающие» понимание.

А.А. Залевская [Залевская 2003б] особо подчеркивает, что *переживание* понятности и *вербальное описание* того, что именно понято, – **разные процессы**. Принципиальное различие между ними обусловливается, по мнению исследователя, следующим. Для акта мгновенного переживания понимания достаточен выход на табло сознания очень ёмких единиц внутренней речи, понятной «**для себя**» за счет многомерности образов сознания и их включенности в индивидуальный образ мира. Для вербального описания понятого, особенно если оно сразу ориентировано «для других», необходимо от континуальности, многомерности, объемности, предметности, эмоционально-оценочной окрашенности образов сознания в их множественных связях и отношениях перейти к использованию *дискретных языковых единиц*, к тому же комбинируемых по определенным прескриптивным правилам. Каждому известно, что даже когда более или менее развернутое вербальное описание понятого делается «для самого себя», мы неоднократно уточняем, детализируем, пересматриваем эти описания. Такие процессы *надстраиваются* над первичным по своей функции актом переживания понимания и включают *рефлексию* и *интерпретацию* с постоянным контролем того, насколько удачно дискретные языковые единицы способны отобразить многомерный континуум понятого или задуманного.

Т.Н. Ушакова [Ушакова 2000] констатирует, что обширные области функционирования языкового сознания можно характеризовать как динамическую форму его проявления, и обозначает еще одну область его проявления, а именно – рождение в психике субъекта из совокупности действия языка, речи и сознания новых структурных образований, описываемых с использованием различной терминологии: языкового тезауруса, вербальных сетей, семантических полей.

Е.Ф. Тарасов [Тарасов 2000], пытаясь дать ответ на вопрос «где же возникают новые знания?», замечает, что новые знания могут возникать при формировании образов сознания в предметной деятельности, в ходе которой субъект деятельности воздействует на предметы-объекты. Они реагируют на это воздействие и реакции позволяют субъекту судить о свойствах объектов, языковые знаки выполняют функцию носителя знаний. Т.е. язык выполняет

роль лишь средства организации фиксации, переработки и хранения знаний, полученных в предметной деятельности [Тарасов 2000: 26-27]. Сами тела знаков никаких знаний существенных для общения не содержат, для каждого человека предмет является знаком только потому, что с ним ассоциированы знания, которые хранятся только в сознании человека и больше нигде. Последнее высказывание хорошо согласуется с замечанием А.А. Залевской, что в публикациях последнего десятилетия все чаще высказываются сомнения в том, что язык может рассматриваться как самодостаточная сущность. Вместо этого звучат предположения, что язык паразитирует на невербальных средствах репрезентации мира у человека; он не может ничего значить сам по себе, без опоры на перцептивные и когнитивные процессы и на эмоционально-оценочные переживания индивида. В этой связи важно прежде всего подчеркнуть, что переход на антропоцентрическую парадигму (если он не просто декларируется, а действительно реализуется) несомненно требует рассмотрения языка как одного из психических процессов, который может протекать только во взаимодействии с другими психическими процессами. В свете сказанного языковое произведение оказывается ключом к множеству далеко не всегда поддающихся вербализации продуктов различных процессов переработки индивидом его разностороннего опыта взаимодействия с окружающим миром [Залевская 2003а]. Важная роль уделяется в этом случае слову [Зайцева 2007; 2009].

Итак, слово выступает в качестве средства фиксации продуктов различных процессов переработки индивидом своего опыта взаимодействия с окружающим миром. А.А. Залевская [Залевская 2003а] разграничивает две ситуации: слово *для самого себя* и *для общения* с окружающими. Для индивида слово является средством выявления некоторого фрагмента его собственного опыта, имеющего смысл в текущий момент. Этот принцип «сиюминутности» актуализируется в определенном ракурсе, который варьируется, обуславливая глубину, яркость множественных объектов, качеств, признаков, переживаний, связей, отношений, вызванных исходным импульсом – *словом*.

ЛИТЕРАТУРА

1. Дмитриук Н.В. Языковое сознание в негомогенной лингвокультурной среде: попытка теоретического обоснования / Н.В. Дмитриук. – Шымкент, М. [б.и.], 2000. – 138 с.
2. Зайцева Е.А. Слово в языковом сознании: значимость в условиях межличностного и межкультурного общения / Е.А. Зайцева // Вестник Тверского гос. ун-та. Сер. «Филология». – Вып. 9 «Лингвистика и межкультурная коммуникация». – 2007. – №24 (52). – С.13-19.
3. Зайцева Е.А. Значимость глубины знания слова в условиях межкультурного общения / Е.А. Зайцева // Психолингвистика в XXI веке: результаты, проблемы, перспективы. XVI междунар. симпозиум по психолингвистике и теории коммуникации. Тезисы докл. Москва, 15-17 июня 2009г. / Ред. коллегия: Е.Ф. Тарасов (отв. ред.), О.В. Балясникова, Е.С. Ощепкова, Н.В. Уфимцева. – М.: Издательст-

- во «Эйдос», 2009. – С. 296-297.
4. Залевская А.А. Языковое сознание и описательная модель языка / А.А. Залевская // Методология современной психолингвистики: Сб. ст. – М.; Барнаул: Изд-во Алтайского гос. ун-та, 2003а. – С.35-49.
 5. Залевская А.А. Языковое сознание: вопросы теории / А.А. Залевская // Вопросы психолингвистики. – М.: ИЯ РАН, 2003б. – № 1. – С.30-34.
 6. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев. – М.: Политиздат, 1975. – 304 с.
 7. Портнов А.Н. Языковое сознание и семиотическое измерение глобализационных процессов / А.Н. Портнов, Д.Г. Смирнов // Языковое сознание: теоретические и прикладные аспекты: Сб. ст. под ред. Н.В. Уфимцевой, Т.Н.Ушаковой. – М., Кадлуга: Эйдос. 2004. – С. 28-35.
 8. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер, 1998. – 705 с.
 9. Согомонов Ю.В. Глобализация и аксиосфера / Ю.В. Согомонов // Антропологическое измерение глобализационных процессов: Мат-лы межвуз. научн. конф. «Философско-антропологическая аналитика бытия человека в глобальном мире». – Владимир, 7-9 октября 2003 г. – Владимир, 2003.
 10. Сонин А.Г. Комикс как форма вербально-авербального овнешнения сознания / А.Г. Сонин // Методология современной психолингвистики: Сб. статей. – М.; Барнаул: Изд-во Алтайского гос. ун-та, 2003. – С. 138-155.
 11. Стернин И.А. Языковое, коммуникативное и когнитивное сознание: проблема разграничения / И.А. Стернин // Языковое сознание: устоявшееся и спорное: Тезисы XIV Междунар. симпозиума по психолингвистике и теории коммуникации. Москва, 29 – 31 мая 2003г. – М., 2003. – С. 264-265.
 12. Тарасов Е.Ф. Межкультурное общение – новая онтология анализа языкового сознания / Е.Ф. Тарасов // Этнокультурная специфика языкового сознания: Сб. ст. / Отв. ред. Н.В. Уфимцева. – М.: ИЯ РАН, 1996. – С.7-22.
 13. Тарасов Е.Ф. Актуальные проблемы анализа языкового сознания / Е.Ф. Тарасов // Языковое сознание и образ мира: Сб. ст. / Отв. ред. Н.В. Уфимцева. – М.: Ин-т языкознания РАН, 2000. – С.24-32.
 14. Тейяр де Шарден П. Феномен человека / П. Тейяр де Шарден. Пер. и прим. Н.А.Садовского. – М.: Прогресс, 1965.
 15. Удовин С.Л. Глобализация: семиотические подходы. – М., Киев, 2002.
 16. Уфимцева Н.В. Глобализация и языковое сознание // Языковое сознание: устоявшееся и спорное: Тезисы XIV Международного симпозиума по психолингвистике и теории коммуникации. Москва, 29 – 31 мая 2003г. – М., 2003. – С.282-283.
 17. Ушакова Т.Н. Языковое сознание и принципы его исследования // Языковое сознание и образ мира: Сб. ст. / Отв. ред. Н.В. Уфимцева. – М., 2000. – С. 13-23.
 18. Ушакова Т.Н. Понятие языкового сознания и структура рече-мысле-языковой системы // Языковое сознание: теоретические и прикладные аспекты: Сб. ст. / Отв. ред. Н.В. Уфимцева. – М., 2004. – С. 6-17.
 19. Фесенко Т.А. Языковое сознание в интраэтнической среде: учеб. пособие к спецкурсу. – Тамбов: Изд-во ТГУ им. Г.Р. Державина, 1999. – 147 с.
 20. Фесенко Т.А. Языковое сознание: взаимодействие ментальной и культурной реальности // Методология современной психолингвистики: Сб. ст. – М.; Барна-

- ул: Изд-во Алт. ун-та, 2003. – С. 175-184.
21. Щерба Л.В. Языковая система и речевая деятельность. – Л.: Наука, 1974. – 428 с.
 22. Этнокультурная специфика языкового сознания: Сб. ст. / Отв. ред. Н.В. Уфимцева. – М.: ИЯ РАН, 1996. – 227 с.
 23. Язык и сознание: парадоксальная рациональность: Сб. ст. / Отв. Ред. Е.Ф. Тарасов. – М.: ИЯ РАН, 1993. – 174 с.
 24. Языковое сознание и образ мира: Сб. ст. / Отв. ред. Н.В. Уфимцева. – М.: ИЯ РАН, 2000а. – 320 с.
 25. Языковое сознание: содержание и функционирование: Тезисы докладов XII Международного симпозиума по психолингвистике и теории коммуникации. Москва, 1-3 июня 2000г. / Ред. Е.Ф. Тарасов. – М., 2000б. – 288 с.
 26. Языковое сознание: теоретические и прикладные аспекты: Сб. ст. / Отв. ред. Н.В. Уфимцева. – М.; Барнаул: Изд-во Алтайского гос. ун-та, 2004. – 344 с.
 27. Языковое сознание: устоявшееся и спорное: Тезисы докладов XIV Международного симпозиума по психолингвистике и теории коммуникации. Москва, 29-31 мая 2003г. / Ред. Е.Ф. Тарасов. – М., 2003. – 324 с.
 28. Языковое сознание: формирование и функционирование: Сб. ст. / Отв. ред. Н.В. Уфимцева. – М.: ИЯ РАН, 1998. – 256 с.

**LANGUAGE AND THE CONSCIOUS MIND: THE WORD
AS THE IMMEDIATE EXPERIENCE REVEALING MEANS**

E.A. Zaitseva, I.V. Novikova

Tver State University, Tver

The interrelation problems of the language, the conscious mind, cultures and people plays an important role in Russian and foreign psycholinguistic research. Word knowledge provides fertile ground for psycholinguistic studies and raises fundamental questions though new popular terms do not always reflect new approaches to current problems of psycholinguistics.

Key words: *psycholinguistics, conscious mind, word knowledge, communication.*

Об авторах:

ЗАЙЦЕВА Елена Анатольевна – кандидат филологических наук, доцент кафедры английского языка Тверского государственного университета, *e-mail: e_zaitseva@mail.ru*

НОВИКОВА Инна Вальтеровна – кандидат филологических наук, доцент кафедры английского языка Тверского государственного университета, *e-mail: iw_novikova@mail.ru*

УДК 81'27-116

ОСОЗНАВАНИЕ И ЯЗЫКОВАЯ СПОСОБНОСТЬ

В.А. Садикова

В статье предпринимается попытка осмыслить механизм ассимиляции человеческого опыта в процессе осознания как реализацию языковой способности человека через топiku, понимаемую как система структурно-смысловых моделей порождения коммуникативного смысла.

Ключевые слова: коммуникативный смысл, процесс общения, языковая способность, топика как система структурно-смысловых моделей.

А.А. Леонтьев, формулируя наиболее важные моменты в концепции Л.С. Выготского, выделяет следующие: значение как психологическое понятие, его процессуальный характер и в то же время предметность восприятия значения; смысловое строение сознания, социальная природа значения; единство общения и обобщения – с одной стороны, слова и действия – с другой [Леонтьев 2014: 9]. Эти положения делают возможным дальнейшее развитие концепции речевой деятельности в сторону изучения языка/речи/мышления в практике общения людей как диалектического единства и перехода на новый интегративный уровень в исследовании этой деятельности. Определяющим для такого развития полагаем использование топологического (диалектического) анализа [Садикова 2015: 11-15], основанного на топике, понимаемой как система структурно-смысловых моделей порождения коммуникативного смысла.

«Смысл – это не значение отдельных или совокупных языковых единиц, конституирующих предложение-высказывание и даже не понятийное содержание, с которым взаимодействует то или иное значение. Смысл это то, что наслаивается на значение речевой единицы в коммуникативном акте. Мыслительный результат, или смысл, это то, что выражается или подразумевается в конкретной речевой ситуации» [Фефилов 2006].

Именно такой смысл мы и называем коммуникативным. Он есть *результат* общения, который порождается *в процессе* общения и приводит к новому процессу и новому результату и т.д. Собственно в этой бесконечной динамике и заключается диалектика нашего общения и нашей речевой деятельности.

А.Г. Асмолов: «Мы с вами все – смыслочерпалки!» (Канал «Культура», передача «Мир и я в этом мире» от 13 февраля 2011 г.) Предварительно рассказал историю: проводился психологический тест на кратковременную память; шахматисту высокого уровня предложили сказать, сколько фигур на доске и как они стоят, дав ему посмотреть на доску очень малый промежуток времени. Шахматист ответил: «Я не знаю, сколько там фигур и как они стоят, но если белые начинают, то они дают мат в два хода». Ведь «носитель

языка всегда ориентирован на смысл, он исходит из презумпции смысловой нагруженности всего воспринимаемого» [Залевская 2016: 96].

Резонно предположить, что и освоение родного языка начинается не с усвоения слов-наименований предметов, а с усвоения *смысла* окружающего мира. Следовательно, должен быть *механизм освоения*, который позволяет нам ассимилировать смысл в наш опыт. Эту ассимиляцию А.А. Залевская называет «мультимодальным гипертекстом предшествующего опыта», которым мы оперируем в процессе нашей деятельности, в том числе, речевой. «Фактически речь идёт о самоорганизующейся динамической системе, формирующейся по закономерностям физиологической и психической жизни индивида, но под контролем социума, и функционирующей в качестве внутреннего контекста, ориентированного на решение задач адаптации к постоянно изменяющимся ситуациям естественного и социального окружения» [Залевская 2016: 97].

В данной статье мы пытаемся описать механизм формирования этой системы посредством функционирования *другого* механизма. Ближе всего к сути этого механизма *языковая способность*.

«Языковая способность – одно из ключевых понятий психолингвистики; многоуровневая иерархически организованная функциональная система, *формирующаяся в психике носителя языка в процессе онтогенетического развития*; понятие, введённое в советской психолингвистической школе А.А.Леонтьевым и восходящее к идее Л.В. Щербы о «психофизиологической речевой организации индивида» как «системе *потенциальных* языковых представлений» [Шахнарович 1990]. В этом классическом определении языковой способности мы не можем согласиться только с тем, что она *формируется* «в процессе онтогенетического развития». Она потому и *способность*, что заложена изначально, а в процессе онтогенеза *реализуется* – под действием социобиологических факторов.

Сегодня не вызывает сомнения, что языковая способность «заложена биологически и развивается по мере развития ребенка», и в то же время она есть «социальное образование, формирующееся в процессе развития деятельности общения» [там же]. Эти точки зрения совместимы при диалектическом подходе.

Языковая способность – это тот потенциал (ср. с идеей Л. В. Щербы о «системе *потенциальных* языковых представлений»), зерно, из которого потом прорастает *знание* (в том числе, и языковое) и *сознание*. Полагаем возможным подключить еще один термин, связанный и с тем, и с другим: *осознание* как процесс приобретения знаний и становления сознания. В самом общем виде этот процесс осуществляется посредством двух ментально-коммуникативных процедур, отмеченных Л.С. Выготским: *обобщение* и *общение*.

Жан Пиаже писал еще в начале XX века: «Обычно осознание представ-

ляют себе как процесс, который лишь освещает скрытые факты, не меняя их ни в каком отношении, подобно прожектору, который освещает некий темный угол, не меняя расположения предметов или отношения между ними. Однако эта концепция осознания недостаточна, если не сказать, что она ложна. Осознание гораздо сложнее: в ходе этого процесса происходит продвижение некоторых элементов с уровня неосознаваемого на уровень сознания. <...> *Осознание представляет собой, следовательно, реконструкцию на высшем - сознательном уровне элементов, уже организованных иным образом на низшем - бессознательном уровне* [Пиаже 2001: 257; выделено мной – В.С.]. Полностью разделяя позицию Пиаже относительно осознания, мы бы заменили «элементы» на «единицы» в том смысле, который вкладывал в это понятие Л.С. Выготский: «Под единицей мы подразумеваем такой продукт анализа, который, в отличие от элементов, обладает всеми основными свойствами, присущими целому, и которые являются далее неразложимыми живыми частями этого единства» [Выготский 1996: 13–14]. И в практике общения (см. выше по поводу смысла), не только в анализе, мы воспринимаем целое раньше частей, единицы, а не элементы. Такими единицами, структурирующими нашу деятельность осознания и реализующими нашу языковую способность, являются топы, понимаемые как система структурно-смысловых моделей порождения коммуникативного смысла: РОД (1) и ВИД (2), ОПРЕДЕЛЕНИЕ (3); ОБЩЕЕ (4) и ЧАСТНОЕ (5); ЦЕЛОЕ (6) и ЧАСТИ (7); ОБСТОЯТЕЛЬСТВА места, времени, цели (8); ПРИЧИНА (9) и СЛЕДСТВИЕ (10); ИМЯ (11) и СИМВОЛ (12); СВОЙСТВА, ПРИЗНАКИ, КАЧЕСТВА (13); СРАВНЕНИЕ (14), СОПОСТАВЛЕНИЕ (15), ПРОТИВОПОСТАВЛЕНИЕ (16); ДЕЙСТВИЕ (17); СТРАДАНИЕ (18); ПРИМЕР (19); СВИДЕТЕЛЬСТВО (20).

Полагаем, что ребенок первоначально постигает именно эти целостные единицы. Другими словами, постигается сначала *принцип причинности*, а не собственно причины как «правильные» причины вещей, событий, фактов. Постигается *принцип «называния»*, т.е. ребенок начинает понимать, что все *как-то* называется, а не как называется.

Конечно, мышление ребенка «не идет ни от частного к общему, ни от общего к частному; оно просто заключает от случая к случаю, беря за основу каждый раз все новые, бросающиеся в глаза признаки. Каждое явление тотчас же получает у ребенка соответствующее объяснение, которое дается непосредственно, минуя всякие логические инстанции, всякие обобщения» [Выготский 1930: 148]. Но так приобретается Опыт, потому что *способность «заключать»* (выделять признаки, сравнивать и сопоставлять, искать причины и понимать следствия, выделять части в целом и т.д.) ребенок получает *до* опыта. «Неправильное» мышление ребенка строится на очень достоверных, очень «правильных» основах, которые начинают действовать с первых моментов его соприкосновения с Миром.

«Удивительно, как ребенок за короткий период своего развития, когда

его когнитивные возможности еще очень ограничены, усваивает сложнейшую систему языка и уже к четырем годам владеет массой слов и способен создавать почти все из возможных синтаксических конструкций» [Плотникова 2011]. Позволим себе усомниться в ограниченности когнитивных возможностей ребенка. Наоборот: они безграничны, если под когнитивными возможностями понимать языковую способность человека, которая начинает функционировать с момента его рождения и которая структурируется топами, понимаемыми как структурно-смысловые модели порождения коммуникативного смысла. В процессе осознания смысла (в коммуникации и обобщении) топы действуют не как «продукты максимальной компрессии смысла», а как модели порождения смысла. Как «продукты» они могут рассматриваться только в диахроническом плане, как та самая саморегулирующаяся система, которая формировалась на протяжении тысячелетий как сугубо человеческая. Сегодня они функционируют так же, как вообще человеческий язык в целом, и являются его частью, самой глубинной и самой вершинной его составляющей, если принять во внимание рекурсивную природу языка. Сегодня они, если и «набор базовых форм мысли», то это *превращенные* формы в духе М. К. Мамардашвили: «Действие синкретического механизма превращенной формы основывается на том, что отношение уровней системы оборачивается: продукты процесса выступают как его условия, встраиваются в его начало в виде предваряющих "моделей"» [Мамардашвили 1992: 279]. С них *начинается* ментально-языковой онтогенез каждого человека.

ЛИТЕРАТУРА

1. Выготский Л.С. Этюды по истории поведения / Л.С. Выготский, А.Р. Лурия. – М.-Л.: Государственное изд-во, 1930. – 224 с.
2. Залевская А.А. Психолингвистические проблемы семиозиса / А.А. Залевская // Вопросы психолингвистики. – 2016. – № 3 (29). – С. 94-102.
3. Леонтьев А.А. Введение / А.А. Леонтьев // Словарь Л.С. Выготского / Под ред. А.А. Леонтьева. – 3-е изд., стереотипное. – М.: Смысл, 2014. – 119 с.
4. Мамардашвили М.К. Как я понимаю философию / М.К. Мамардашвили. – М.: Прогресс; Культура, 1992. – 414 с.
5. Пиаже Ж. Аффективное бессознательное и когнитивное бессознательное / Ж. Пиаже // Жан Пиаже: теория, эксперименты, дискуссии: Сб. статей. Сост. и общ. ред. Л.Ф. Обухова и Г.В. Бурменской; предисл. Л.Ф. Обухова. – М.: Гардарики, 2001. – 624 с.
6. Плотникова С.В. Развитие лексикона ребенка [Электронный ресурс] / С.В. Плотникова. – URL: http://fiction-book.ru/author/svetlana_vladimirovnaplotnikova/razvitie_leksikona_rebenka/
7. Садикова В.А. Основные принципы топологического анализа в лингвистике // Вопросы филологии / В.А. Садикова // Вопросы филологии. – 2015. – № 4 (52). – С. 11-15.
8. Фефилов А.И. Метаязык как средство спекулятивной интерпретации [Электронный ресурс] / А.И. Фефилов // Мир лингвистики и коммуникации. – 2006. – №1

- (2). – URL: http://tverlingua.ru/about_us.html
9. Шахнарович А.М. Языковая способность / А.М. Шахнарович // Лингвистический энциклопедический словарь [Электронный ресурс] / Гл. ред. В. Н. Ярцева. – М.: Сов. энциклопедия, 1990. – URL: <http://tapemark.narod.ru/les/617a.html>

AWARENESS AND LANGUAGE ABILITY

V.A. Sadikova

The article tries to understand the mechanism of assimilation of human experience in the process of awareness as the implementation language abilities through topiku, understood as a system of structural-semantic models emit communicative sense.

Key words: *communicative meaning, communication, language ability, Topika as a system of structural-semantic models.*

Об авторе:

САДИКОВА Валентина Алексеевна – кандидат филологических наук,
e-mail: Vsadnik46@mail.ru

УДК 81

БИБЛЕЙСКИЕ ПРЕЦЕДЕНТНЫЕ ИМЕНА В НЕМЕЦКОЙ КУЛЬТУРЕ: СТЕПЕНЬ УПОТРЕБИТЕЛЬНОСТИ И СВЯЗЬ С ПЕРВОИСТОЧНИКОМ

М.О. Туркова-Зарайская

Тверской государственный университет, Тверь

Статья представляет собой первичный этап обработки данных, полученных в результате проведения эксперимента на материале библейских прецедентных имён среди представителей немецкого лингвокультурного сообщества. Анализируется степень употребительности исследуемых библеизмов, а также степень сохранения ими связи со Священным Писанием.

Ключевые слова: *прецедентное имя, библеизм, эксперимент, лингвокультурное сообщество, степень употребительности, связь с первоисточником.*

Несмотря на уникальность и неповторимость каждой человеческой личности наше сознание социально обусловлено и опосредовано в знаках национальной культуры. Все социализированные представители того или иного лингвокультурного сообщества обладают определённой когнитивной базой – некоторым образом структурированной совокупностью знаний и представлений, – которая детерминирует восприятие индивидом окружающей действительности и формирование его системы норм и оценок.

Составляющими когнитивной базы, играющей такую огромную роль в процессе становления личности, являются прецедентные феномены – «культурные предметы», которые отражают и определяют специфику национального характера, этнического и языкового сознания. Их можно рассматривать как некие образцовые факты, служащие моделью для воспроизводства сходных фактов. Прецедентные феномены представлены в речи определенными вербальными сигналами, содержание которых не создается заново, но воспроизводится [Гудков 1999: 25].

Прецедентные имена относятся к одной из групп прецедентных феноменов наряду с прецедентным текстом, прецедентным высказыванием и прецедентной ситуацией. Как правило, они восходят к прецедентному тексту или к широко известной носителям языка ситуации, выступающей как прецедентная (*Золушка, Раскольников, Алексей Маресьев*). Многие прецедентные имена имеют библейское происхождение, например, *Мария Магдалина, Иуда, Лазарь, Содом и Гоморра* и т.д. Прецедентные имена являются вербальными прецедентными феноменами. Кроме них самих в когнитивную базу входит национально детерминированное минимизированное представление о них. Из целого ряда характеристик той или иной личности или реалии выделяется ограниченное количество признаков, рассматриваемых как наиболее существенные, которые закрепляются в когнитивной базе определённого лингвокультурного сообщества. Кроме этих признаков минимизированное представление о прецедентном имени включает в себя атрибуты – «элементы, тесно связанные с означаемым прецедентного имени, являющиеся достаточными, но не необходимыми для его сигнификации» [Красных 1998: 64].

Особое значение для восприятия прецедентных имён имеет принадлежность к той или иной культуре. Представители разных лингвокультурных сообществ могут иметь другой алгоритм минимизации того же прецедентного имени, по-иному вычленять его признаки и ранжировать их по степени значимости. Например, персонаж Емеля, воспринимаемый носителями русской культуры как положительный, добрый герой, оптимист и весельчак, может рассматриваться представителями другой культуры как лентяй и ту-неядец. В результате, используя представления, стоящие за прецедентными феноменами, как образцы, задающие модели восприятия окружающего мира, представители разных культур по-разному оценивают одни и те же события окружающей действительности. Таким образом, восприятие прецедентных феноменов не только национально детерминировано, но и сами они во многом детерминируют общественную деятельность и общественное поведение членов лингвокультурного сообщества.

Обратимся теперь к результатам экспериментального исследования на материале библеизмов, проведённого в немецкой аудитории. Целью этого эксперимента стало выявление особенностей понимания библейских выска-

званий представителями немецкого лингвокультурного сообщества. Наряду с библейскими выражениями в экспериментальный материал были включены три библейских прецедентных имени: Фома (Thomas), Иуда (Judas) и Соломон (Salomo). В задания испытуемых входило:

- 1) указать, знакомо им или нет данное высказывание;
- 2) если выражение знакомо, то указать источники;
- 3) отметить, имеет ли высказывание отношение к Библии;
- 4) записать возникшие в связи со стимулом ассоциации;
- 5) объяснить своими словами значение выражения;
- 6) указать, какие опоры помогли понять значение;
- 7) сформулировать ситуации, в которых библеизм мог бы употребляться.

Экспериментальную группу составили 34 человека, уроженцы Германии. Среди них были 5 учителей, 5 студентов, 16 школьников старших классов в возрасте от 16 до 19 лет и 8 школьников среднего возраста. Время работы над заданиями составило в среднем от 30 до 50 минут.

Степень известности экспериментальных прецедентных имён колеблется от 50% до 91,2%. Библеизм Judas можно отнести к широко известным (91,2% положительных ответов). По названному критерию он занимает третье место среди всех экспериментальных высказываний. Прецедентное имя Salomo характеризуется средней степенью употребительности (64,7%). Библейское имя Thomas является наименее известным (50%) и занимает третье от конца место. Несмотря на разные показатели по этому признаку для всех трёх прецедентных имён испытуемые использовали стратегию отказа. В единичных случаях отсутствовали указания на то, знаком им или нет предложенный библеизм.

О степени сохранения / утраты библеизмом связи с первоисточником можно судить по результатам второго и третьего задания. В процессе анализа ответов испытуемых относительно наличия у прецедентного имени связи с Библией обращает на себя внимание тот факт, что одно из самых известных имён, Judas, является в то же время одним из самых «библейских». 91,2% опрошенных признают его таковым. Для библеизма Salomo этот показатель чуть меньше – 79,4%. Несмотря на использование некоторыми испытуемыми стратегии отказа, (для имени Judas 8,8%, для имени Salomo 17,6%) ни один из опрошенных не отнёс эти имена к небиблейским. Это свидетельствует о том, что названные прецедентные имена в большой степени сохранили связь со Священным Писанием. Библеизм Thomas не обнаруживает таких высоких показателей по исследуемому критерию. 64,7% испытуемых признают его библейским, 8,8% – небиблейским. Относительно высока доля использования стратегии отказа, она составляет 26,5%. Возможно, это объясняется низкой степенью известности этого имени. Однако, можно заметить, что процент испытуемых, отметивших библеизм как известный, ниже

(50%), чем процент испытуемых, признающих в нём библейское имя (64,7%). То есть, некоторые опрошенные, которым библеизм *Thomas* был не знаком, предполагали о его библейском происхождении. Это говорит о том, что прецедентные имена, даже будучи не очень широко известными, присутствуют в когнитивной базе представителей лингвокультурного сообщества, иногда на более глубоком уровне сознания.

Обратимся к источникам исследуемых прецедентных имён, упоминаемым испытуемыми. Следует отметить, что это задание было выполнено не стопроцентно. Для библеизма *Judas* было получено 70,6% положительных ответов и 29,4% отказов, для имени *Salomo* соответственно 58,8% и 41,2%, а для имени *Thomas* – 53% и 47%. Однако во всех трёх случаях доминирующую роль играет Священное Писание, упоминания других источников носят единичный характер. В связи с прецедентным именем *Judas* Библия встречается в качестве источника в 67,6% случаев. При этом чаще всего испытуемые называют прецедентный текст, из которого взято имя (Bibel), иногда уточняют его книгу (Neues Testament), или возводят библеизм к прецедентной ситуации (hat Jesus verraten; Passion Christi). В единичном случае испытуемый наряду с Библией называет в качестве источника Schulunterricht. Лишь один из опрошенных не связывает библеизм *Judas* со Священным Писанием, а видит в нём всего лишь имя (als Name).

Прецедентное имя *Salomo* возводят к Библии 50% испытуемых. В ряде случаев, как и в случае с именем *Judas*, они просто называют прецедентный текст (Bibel) или уточняют его книгу (Altes Testament). Наряду с перечисленными источниками присутствуют ссылки на Religionsunterricht. 8,8% реакций не имеют отношения к Священному Писанию и носят единичный характер (als Name; Gespräche; Geschichte, Magie, Kuprin, Juden).

Для прецедентного имени *Thomas* Библия фигурирует в качестве источника в 47% случаев. При этом чаще называется сам источник (Bibel), но иногда указывается статус персонажа (ein Jünger, Apostel). В единичном случае испытуемый упоминает библейское высказывание *Thomas der Ungläubige*, что свидетельствует о гораздо более низкой степени употребительности выражения «Фома Неверующий» в немецкой культуре, чем в русской. Иногда опрошенные отмечают несколько источников. Наряду с Библией встречаются ссылки на мужское имя, на Фому Аквинского (Männername, Name eines Jungen, Thomas von Aquin). Лишь в 6% ответов библеизм *Thomas* рассматривается просто как имя (als Name) и не имеет ничего общего со Священным Писанием. В общей же сложности 11,8% испытуемых отмечают принадлежность стимула *Thomas* к мужским именам.

В качестве вывода из проведённого исследования можно отметить, что все прецедентные имена, используемые в качестве экспериментального материала, обнаруживают высокую степень сохранения связи с первоисточником. Независимо от степени их известности они признаются библейскими

большинством испытуемых, не использовавших в процессе работы стратегию отказа. В качестве источника исследуемых прецедентных имён в подавляющем большинстве случаев также называется Священное Писание. Упоминания других источников носят единичный характер и не играют существенной роли для интерпретации экспериментальных данных.

Следующим этапом работы над полученным экспериментальным материалом будет качественный анализ ответов испытуемых с целью установления особенностей представлений, стоящих за исследуемыми прецедентными именами в сознании членов немецкого лингвокультурного сообщества.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гудков Д.Б. Прецедентное имя и проблемы прецедентности / Д.Б. Гудков. – М.: Изд-во МГУ, 1999. – 152 с.
2. Красных В.В. Виртуальная реальность или реальная виртуальность? / В.В. Красных. – М.: Диалог-МГУ, 1998. – 352 с.

BIBLICAL PRECEDENT NOUNS IN THE GERMAN CULTURE: THE DEGREE OF CURRENCY AND LINKS WITH THE ORIGINAL

M.O. Turkova-Sarayskaya

Tver State University, Tver

The paper is devoted to the primary analysis of the data obtained in the experiment basing on biblical precedent nouns, which was carried in the German speaking audience. The degree of currency of the experimental biblical precedent nouns is analyzed, conclusions about preserving their links with the original – The Holy Scripture – are made.

Key words: precedent noun, biblical expression, experiment, linguocultural community, degree of currency, links with the original.

Об авторе:

ТУРКОВА-ЗАРАЙСКАЯ Мария Олеговна – кандидат филологических наук, доцент кафедры немецкого языка Тверского государственного университета, e-mail: zarayskaya@list.ru

УДК 81:39

ИДИОМА КАК ОБЪЕКТ ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ

О.С. Шумилина

Тверской государственный университет, Тверь

В статье рассматриваются некоторые аспекты психолингвистических исследований идиоматических выражений, направленных на определение

особенностей хранения идиоматических единиц в ментальном лексиконе, их переработки и факторов, влияющих на переработку идиом индивидом.

Ключевые слова: идиома, ментальный лексикон, переработка идиом.

Изучение образного языка в психолингвистическом аспекте началось в конце 70х гг. прошлого века. Целью первых исследований процесса переработки идиоматических выражений было определение существующих в ментальном лексиконе отношений между прямым и переносным значениями (S.A.Bobrow & S.M. Bell, R. Gibbs, W.A. Schweigert, Ch. Cacciary и др), а также определению того, насколько процесс переработки идиом определяется такими факторами, как их известность, членимость, особенности внутренней формы (Ch. Cacciary & P.Tabossi; R. Gibbs & N.P. Nayak, J.L. Bolton & M.E. Keppel, R. Mueller & R. Gibbs, N.P. Nayak & R. Gibbs и др.)

Идиоматические выражения рассматривались как дискретные языковые единицы, имеющие буквальное и переносное значения, которые не вписываются в общепринятую модель понимания высказывания, предполагающую опознание составляющих его элементов, извлечение их значений из ментального лексикона и комбинирование этих значений в соответствии с нормами языка, при этом подчеркивалась связь между тем, как индивид перерабатывает идиому в конкретном высказывании, и тем, как она представлено в ментальном лексиконе и особенностями контекста, в котором он ее встречает. Следует отметить, что долгое время идиоматические выражения рассматривались как подобие лексических единиц, которые хранятся в лексиконе и извлекаются как «слитки» (chunks), что основывалось на мнении о том, что идиома представляет собой как синтаксическое, не допускающее трансформаций структуры, так и семантическое единство т.е. значение никак не связано со значением составляющих идиоматическое выражение компонентов. Однако утверждение о невозможности трансформации идиом опровергает языковая практика (см. об этом подробно в [Шумилина 2013], что позволяет утверждать, что трансформации идиоматических выражений это, скорее, правило, чем исключение.

В дальнейших исследованиях, проводимых психолингвистами, можно выделить несколько направлений: создание моделей переработки идиоматических выражений носителями языка, определение факторов, влияющих на переработку идиоматических выражений, выявление особенностей переработки идиом носителями языка разных возрастных групп и определение особенностей переработки идиоматических выражений иностранного языка.

Существующие в настоящее время модели представления идиом в ментальном лексиконе и их переработки различаются прежде всего тем, какая роль в процессе интерпретации идиом отводится их буквальной переработке. Соответствующие разным концепциям модели переработки идиом различаются прежде всего в трактовке порядка следования этих процессов (см. подробно [Шумилина 1997].

Некоторые исследователи настаивают на том, что первостепенное значение в этом процессе приобретает буквальная переработка идиоматического значения (the literal first hypothesis), другие считают первостепенной переработку переносного значения (the figurative first hypothesis). Высказывается также мнение о параллельном протекании процессов восприятия буквально-го и переносного значения идиом (the simultaneous processing hypothesis).

Боброу и Белл первыми выдвинули гипотезу, оспаривающую утверждение о том, что идиомы представлены в ментальном лексиконе и перерабатываются аналогично лексическим единицам, считая, что идиоматические выражения хранятся в особом лексиконе, отличном от обычного лексикона индивида. По их мнению, буквальное прочтение идиомы предшествует извлечению собственно идиоматического значения [Bobrow 1973]. Соответственно, в обработке идиоматических выражений выделялось три этапа: на первом устанавливается буквальное значение выражения; на втором – полученное значение сопоставляется с контекстом; и, наконец, на третьем – в случае несоответствия буквального значения контексту начинается поиск переносного значения выражения [Schweigert 1986; Needham 1992].

Дальнейшие экспериментальные исследования позволили их авторам подвергнуть сомнению приоритет буквального значения в процессе переработки идиомы индивидом. В результате в тех экспериментах, где учитывалась роль лингвистического контекста были получены принципиально иные результаты, соответственно, была предложена модель одновременной переработки идиоматических выражений, согласно которой процессы буквальной и переносной переработки протекают одновременно.

Р. Гиббс [Gibbs 1985, 1992], основываясь на положении о прямом извлечении идиомы из лексикона и проведенных экспериментальных исследованиях, выдвинул гипотезу о приоритете переносного значения в процессе переработки идиом. По его мнению, идиомы следует приравнять к лексическим единицам, а значение их извлекается из лексикона как только индивид встречает ее.

Обсуждение этих экспериментальных исследований приводит к двум важным выводам. Во-первых, при обработке буквальных и переносных выражений действуют одни и те же или сходные психологические механизмы. Различия во времени переработки обусловлены не типом выражения, а объемом привлекаемых индивидом знаний, спецификой индивидуального лексикона реципиента. При принятии этого положения возникает вопрос – какова роль контекста при восприятии идиоматических выражений? Представляется естественным, что контекст выступает неким ограничителем в процессе переработки идиоматических выражений, резко сужая область возможных семантических характеристик. Второй важный вывод заключается в том, что интерпретация многих идиоматических выражений может осуществляться не в соответствии с трехэтапной моделью, но напрямую. Как

уже отмечалось выше, Р.Гиббс отметил, что установление буквального значения идиомы не является обязательным этапом в процессе ее понимания. Это позволило ему выдвинуть предположение о том, процесс идентификации переносного значения идиомы происходит не параллельно конструированию ее буквального значения, но предшествует этому конструированию, имеющему место лишь тогда, когда собственно переносное значение выражения не согласуется с данным контекстом [Gibbs 1985: 467-470].

Несколько позже было проведено исследование, целью которого было изучение не результата процесса переработки идиомы, но самого процесса, того, *как* как индивид понимает идиому [Cassiani 1988]. Результаты экспериментов позволили авторам сделать вывод о том, что значение идиомы ассоциировано в ментальном лексиконе с определенной конфигурацией и извлекается из него в случае опознания этой конфигурации. Существует определенный информационный порог, по достижении которого происходит актуализация именно идиоматической конфигурации. Приняв эти выводы, можно задать вопрос, что же определяет этот пороговый уровень информации? По мнению авторов, в каждой идиоме содержится ключевой элемент (key), и цепочка слов опознается как идиома лишь по извлечении из лексикона этого ключевого элемента (разумеется, если на идиоматичность выражения не указывает предшествующий контекст). Гипотеза К.Кассиари и П.Табосси в общем виде может быть сформулирована следующим образом: процесс переработки идиоматического выражения имеет буквальный характер до активации некоторого ключевого элемента данного выражения, после чего актуализируется собственно идиоматическая конфигурация и оставшиеся элементы идиоматической цепочки слов не могут быть переработаны буквально.

В этой связи возникает еще один очень важный вопрос: какой именно компонент идиомы является ее ключевым словом? По мнению авторов, функцию такого ключевого слова может выполнять как какой-то один компонент идиомы, включая предлог, артикль или же их отсутствие, так и несколько компонентов, а также необычность появления какого-либо компонента. Существенным для переработки идиом, обладающих и буквальным, и переносным значением, является то, как рано в цепочке появляется ключевой элемент. Актуализация идиоматической конфигурации может быть инициирована любым компонентом идиомы, что объясняет возможность понимания индивидом синтаксически трансформированных идиом.

В целом анализ результатов, полученных разными авторами, позволяет утверждать, что все экспериментальные исследования подобного рода должны учитывать целый ряд объективных и субъективных факторов, несомненно влияющих на процесс переработки индивидом идиом. К этим факторам несомненно можно отнести степень известности единиц, их структурные и семантические особенности, в том числе степень их синтаксической подвижности и членимости, соотношенность с различными частями речи, возможность окка-

зиональных трансформаций различного рода при сохранении инвариантного переносного значения. Кроме того, следует учитывать, что есть идиомы, которые образованы не переосмыслением переменного словосочетания, и, следовательно, отсутствует вероятность их буквального прочтения.

Таким образом, можно сделать вывод, что при понимании идиомы как двуплановой единицы, имеющей переносное и буквальное значения, внимание исследователей акцентировалось на том, как быстро индивид понимает эти два значения; главное различие между рассмотренными выше гипотезами заключается в отведении разного времени на понимание каждого из значений идиомы и решении вопроса о первичности того или иного истолкования идиомы. Противоречивость полученных разными авторами результатов можно объяснить использованием различных экспериментальных методик различий в привлекаемом экспериментальном материале. Можно предположить, что все рассмотренные выше гипотезы в той или иной степени справедливы в отношении идиоматических выражений различных структурно-семантических типов при учете тех конкретных условий, в которых индивид сталкивается с идиомой (в контексте или вне его). Анализ некоторых факторов, влияющих на переработку идиом, имеющих омонимичные переменные словосочетания находим в [Colombo 1993: 183-185]

Очевидно, что в ментальном лексиконе индивида идиома представлена как нерасторжимое единство вербального и образно-ассоциативного. Если образная система имеет дело с информацией о конкретных ситуациях и признаках этих ситуаций, то вербальная – интегрирует дискретные лингвистические данные в структуры знаний более высокого порядка. Если первая объясняет гештальтную природу идиомы, то вторая – роль языковой компетенции в ее интерпретации. Активность сознания при актуализации значения идиоматического выражения опирается на систему ориентиров и эталонов, извлекаемых из сознания воспринимающего идиому индивида. Глубина восприятия идиоматического выражения оказывается тесно связана как с особенностями внутренней формы и спецификой контекстуального окружения, так и с субъективными факторами, прежде всего модусом личности реципиента. Образные представления разных испытуемых неизменно оказываются различными, поскольку в процессе восприятия извлекается различная информация. Таким образом, наряду с объективными факторами столь же важными оказываются такие субъективные факторы, как индивидуальный языковой опыт воспринимающего индивида, который зависит от возраста, образования и т.п.

Если проблема гендерных различий восприятия и использования идиоматических выражений в настоящее время остается практически неизученной, то рассмотрению особенностей их восприятия детьми и подростками посвящено несколько экспериментальных исследований. В этой связи представляют интерес выводы, которые свидетельствуют о том, что способность

к восприятию метафорических выражений оказывается больше развита у тех детей, у которых сильнее развита способность к созданию выразительного художественного образа. В то же время дети с относительно низкими творческими способностями идентифицировали верно менее половины предъявленных метафор и идиом. Неспособными к пониманию метафор оказались дети страдающие аутизмом: для них оказывается невозможным или затрудненным перенос значений с известного на известное, установление подобий. По мнению исследователей, понимание метафор отчасти уже сформировано у детей младшего школьного возраста и завершается к 10-12 годам, когда они легко понимают все метафорические обороты. Однако отмечается, что в возрасте 13-14 лет возникают ошибки, которые объясняются интерференцией со стороны доминирующего в этом возрасте формально-логического мышления и стремлением к объединению формально сходных фраз с буквальным переосмысленным значением. Интересно утверждение о том, что понимание идиом фактически опережает понимание метафор. Причиной этого, на наш взгляд является различие в образности – в отличие от метафор, идиомы – не столь живые выражения, существующие долгое время и прочно вошедшие в инвентарь языка.

Экспериментальные исследования, направленные на выявление особенностей восприятия идиоматических выражений детьми и подростками неоднократно проводились американскими психолингвистами [Gibbs 1987, Nippold 1993, 2002 и др.]. Кратко выводы, к которым приходят авторы, можно суммировать следующим образом.

Способность к пониманию идиоматических выражений, проявляется уже в раннем возрасте и возрастает по мере взросления ребенка. Понятность выражения прямо определяется тем, насколько привычным для ребенка оказывается данное выражение, т.е. от того, насколько частотным оно является. Понятность (прозрачность значения) определяется отношением прямого и переносного значений выражения, тем, насколько они отдалены друг от друга. Более прозрачными являются те, значения которых очевидно определяется значениями их компонентов. Это свидетельствует в пользу гипотезы языкового опыта (*language experience hypothesis*) согласно которой понимание значения идиом зависит от того, насколько часто индивид встречается данное выражение; и метасемантической гипотезы (*metasemantic hypothesis*), в соответствии с которой полное понимание идиоматического выражения индивидом определяется его способностью к анализу выражения.

Восприятие идиоматических выражений зависит как от частотности употребления выражения, так и от «прозрачности» его, т.е. особенностей внутренней формы. Соответственно, выражения типа *blow off steam* оказываются более понятными, чем выражения типа *pull up one's socks*.

Так, в [Nippold 2002] описывается экспериментальное исследование, в ходе которого двум группам испытуемых, носителям австралийского вари-

анта английского языка (соответственно, 11 и 16 лет) предлагалось оценить 20 идиоматических выражений одинаковой протяженности (четыре компонента), которые, по предварительным оценкам, хорошо известны взрослым носителям языка – *go by the book*, *slip through one's fingers*, *put one's foot down* и др. по следующим показателям: известность, понятность и прозрачность. Оказалось, что особенности понимания идиом зависят от возраста: показатели степени оценки известности идиоматических выражений у 11-летних ниже, чем соответствующие показатели 16-летних подростков, однако оценка понятности оказывается примерно одинаковой. Сами авторы достаточно осторожно оценивают этот показатель, ссылаясь на исследование [Nippold 1993], в котором были получены иные результаты. Более понятными для первой группы оказались выражения с более высокими показателями известности и прозрачности, для подростков идиомы большей степени прозрачности оказались более легкими для понимания, но показатели известности для легких и трудных идиом оказались одинаковыми.

Можно упомянуть и исследование, проводившееся с привлечением больных, у которых в результате курса лечения наблюдалось чередование временного угнетения функций одного полушария и одновременного облегчения функций другого полушария [Черниговская 2001]. Полученные результаты свидетельствуют о том, что понимание идиом правым и левым полушариями мозга оказывается различным: левое полушарие гораздо чаще, чем правое пользуется формальным принципом расшифровки идиом, ориентируясь на поэлементный состав фраз. Изолированно функционирующее правое полушарие понимает идиомы не только существенно лучше, чем левое (90% правильных ответов против 45%), но и лучше, чем оба полушария вместе – в контрольных условиях. Авторы отмечают поразительные случаи, когда по мере восстановления функций левого полушария и ослабления доминирующей роли правого испытуемый терял способность правильно понимать идиомы, т.е. как бы забывал их при участии в процессе восприятия левого полушария. На основе этого делается вывод о бесспорно ведущей роли правого полушария в понимании идиом. Это согласуется с утверждением о том, что именно правое полушарие хранит готовые текстовые отрывки, такие, как штампы, клише и идиоматические выражения.

Проведенные исследования особенностей восприятия идиоматических выражений как носителями языка, так и билингвами убедительно свидетельствуют о том, что в ментальном лексиконе индивида идиома представлена как нерасторжимое единство вербального и образно-ассоциативного. Если образная система имеет дело с информацией о конкретных ситуациях и признаках этих ситуаций, то вербальная – интегрирует дискретные лингвистические данные в структуры знаний более высокого порядка. Если первая объясняет гештальтную природу идиомы, то вторая – роль языковой компетенции в ее интерпретации. Активность сознания при актуализации значения

идиоматического выражения опирается на систему ориентиров и эталонов, извлекаемых из сознания воспринимающего идиому индивида. Особенности восприятия идиомы оказывают тесно связаны как с особенностями внутренней формы и спецификой контекстуального окружения, так и с модусом личности индивида. Образные представления испытуемых неизменно оказываются различными, поскольку в процессе восприятия извлекается разная информация.

Г.Шроу и др. [Schraw 1988] впервые были сопоставлены процессы переработки идиом носителями языка и билингвами. Далее исследования в этом направлении были продолжены (см., например [Howarth 1998, Liontas 2002, Abel 2003, Cieřlicka 2006]. К сожалению, объем статьи не позволяет подробно остановиться на результатах этих исследований, можно лишь отметить, что аналогичные выводам автора статьи в [Шумилина 1997] о том, что в процессе идентификации идиом индивид осознанно или непроизвольно опирается на значения составляющих данную единицу компонентов, которые воспринимаются им как слова свободного употребления, утверждения можно найти и в [Cieřlicka 2008].

ЛИТЕРАТУРА

1. Черниговская Т.В. Метафорическое и силлогическое мышление как проявление функциональной асимметрии мозга [Электронный ресурс] / Т.В. Черниговская, В.Л. Деглин // Die Metaphor und das Gestalt. – 2001. – №1 – URL: http://metaphor.nsu.ru/misc/num1/num1_chern2.htm
2. Шумилина О.С. Трансформация идиоматических выражений в тексте // Иностранные языки: лингвистические и методические аспекты. – Вып. 22. – Тверь, 2013. – С.154-164.
3. Шумилина О.С. Стратегии идентификации иноязычных фразеологических единиц (на материале английских глагольных фразеологизмов с соматическими компонентами): Дис. ... канд. филол. наук: 10.02.19 / О.С.Шумилина; Тверской гос. ун-т. – Тверь [б.и.], 1997. – 175 с. – На правах рукоп.
4. Abel B. English idioms in the first language and second language lexicon: A dual representation approach / B. Abel // Second Language Research. – 2003. – № 19. – P.329-258.
5. Bobrow S.A. On Catching on to Idiomatic Expressions / S.A. Bobrow, S.M. Bell // Memory and Cognition. – 1973. – № 1(3). – P. 342-346.
6. Cacciari C. The Comprehension of Idioms / C. Cacciari, P. Tabossi // Journal of Memory and Language. – 1988. – № 27 (6). – P. 668-683.
7. Cieřlicka A. Literal salience in on-line processing of idiomatic expressions by L2 speakers / A. Cieřlicka // Second Language Research. – 2006. – № 22 (2). – P. 115-144
8. Cieřlicka A. Formulaic language in L2 – Storage, Retrieval, and Production of Idioms by Second Language Learners [Электронный ресурс] / A. Cieřlicka // LAUD. General and theoretical papers. – № 697. – Universität Duisburg-Essen, 2008. – URL: <https://www.linse.uni-due.de/%2Flaud-downloadliste%2Farticles%2Fformulaic-language-in-l2-storage-retrieval-and-production-of-idioms-by-second-language-learners.html>

9. Colombo L. The comprehension of ambiguous idioms in context / L. Colombo // Idioms. C. Cacciari, P. Tabossi (Eds.) Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1993. – P. 183-185.
10. Gibbs R. Linguistic Factors in Children's Understanding of Idioms / R. Gibbs // Journal of Child Language. – 1987. – № 14. – P.569-586.
11. Gibbs R. W. On the Process of Understanding Idioms / R.W. Gibbs // Journal of Psycholinguistic Research. – 1985. – № 14 (5). – P.465-472.
12. Gibbs R.W. Spilling the beans on understanding and memory for idioms in conversation / R.W. Gibbs // Memory and Cognition. – 1980. – №8 (2). – P. 149-156
13. Howarth P. Phraseology and second language proficiency / P. Howarth // Applied linguistics. – 1998. – № 19(1). – P. 24-44.
14. Liontas J. Context and idiom understanding in second languages / J. Liontas // EU-ROSLA Yearbook. – Amsterdam: John Benjamins, 2002. – P. 155-185.
15. Needham W.R. Limits on Literal Processing during Idiom Interpretation / W.R. Needham // Journal of Psycholinguistic Research. – 1992. – № 21 (1). – P. 1-15.
16. Nippold M.A. Idiom Understanding in Youth: Further Examination of Familiarity and Transparency / M.A. Nippold, C.L. Taylor // Journal of Speech and Hearing Research. – 1995. – Vol. 38. – P. 426-433.
17. Nippold M.A. Familiarity and Transparency in Idiom Explanation: A Development Study of Children and Adolescent / M.A. Nippold, M. Rudzinski // Journal of Speech and Hearing Research. – 1993. – Vol.39. – P.728-737.
18. Nippold M.A. Judgments of Idiom Familiarity and Transparency: A Comparison of Children and Adolescents / M.A. Nippold, C.L. Taylor // Journal of Speech, Language, and Hearing Research. – 2002. – Vol. 45. – P. 384-391.
19. Schraw G. Preferences for Idioms: Restrictions due to Lexicalization and Familiarity / G. Schraw, W. Trathen, R.E. Reynolds, R.T. Lapan // Journal of Psycholinguistic Research. – 1988. – №17 (5). – P.413-424.
20. Schweigert W.A. The Comprehension of Familiar and Less Familiar Idioms / W.A. Schweigert // Journal of Psycholinguistic Research. – 1986. – № 15 (1). – №1. – P.33-45.

IDIOM AS AN OBJECT OF PSYCHOLINGUISTIC RESEARCH

O.S. Shumilina

Tver State University, Tver

The article discusses some aspects of psycholinguistic research of idiomatic expressions: some models of their storage in mental lexicon and processing by native speakers of various age groups and the factors influencing the processing of idioms by native and non-native speakers.

Key words: *idiom, mental lexicon, processing idioms.*

Об авторе:

ШУМИЛИНА Ольга Станиславовна – кандидат филологических наук, доцент кафедры английского языка Тверского государственного университета, *e-mail:* sborniktversu@mail.ru

УДК 81'373

**ОСОБЕННОСТИ СУЩЕСТВИТЕЛЬНЫХ,
ОБОЗНАЧАЮЩИХ ЧУВСТВА ЧЕЛОВЕКА,
В АНГЛИЙСКОМ И ИТАЛЬЯНСКОМ ЯЗЫКАХ**

А.А. Акопян, С.А. Макаров

Тверской государственный университет, Тверь

В статье рассматриваются некоторые особенности словообразовательных гнезд с вершинами существительных, обозначающих чувства человека. Исследование показывает структурную и семантическую разнотипность изучаемых гнезд в английском и итальянском языках.

Ключевые слова: словообразовательное гнездо, суффиксация, префиксация, конверсия, деривация.

В данной статье, продолжающей серию статей о структуре и семантике словообразовательных гнезд в сопоставительном плане [Акопян 2006: 54], рассматриваются словообразовательные гнезда, образованные по определённым моделям с помощью словообразовательных процессов в английском и итальянском языках. Формирование новых слов посредством словообразовательных средств, как известно, является самым продуктивным источником пополнения словарного состава любого языка.

Материалом исследования послужили 35 отымённых гнезд существительных в английском и 40 отымённых гнезд в итальянском языках, а именно словообразовательные гнезда с вершинами существительных, обозначающих чувства. Изучению подвергаются только отвлечённые существительные, выражающие особый вид эмоциональных переживаний, носящие отчётливо выраженный предметно-понятийный характер и отличающиеся сравнительной устойчивостью (например, любовь, радость, тоска и т.п.)

Анализ словообразовательных гнезд английского и итальянского языков проводился по следующим пяти параметрам: объёму, глубине, ширине, регулярности/нерегулярности и способам словообразования.

Все рассмотренные словообразовательные гнезда регулярны, так как в процессе деривации сохраняется её направление, и с каждым шагом деривации происходит уменьшение порождающей силы производящих основ.

Исследование структуры словообразовательных гнезд в итальянском языке приводит к следующим результатам. Самым объёмным является гнездо с вершиной существительного *senso*, в его состав входит 48 единиц. Меньше всего слов зарегистрировано в гнезде существительных *estasi*, *euphoria*, *invidia*, *ambizione*. Их объём равен 5.

Наиболее глубокими гнездами оказались гнезда существительных *speranza*, *piacere*, *passione*, *miseria*, *affetto*, *senso*, их глубина равна 4 шагам. Глубина всех остальных гнезд составляет 3 ступени.

Гнездо существительного *senso* обладает наибольшей шириной – 10 деривационных ветвей, исходящих из вершины. Ширина словообразовательного гнезда существительного *passione* равна 7, *affetto* – 6, *miseria* и *amore* – 5. Несколько гнезд характеризуются шириной, равной двум ветвям: *ambizione*, *speranza*, *dispiacere* и другие.

В образовании производных слов участвовали следующие способы словообразования: суффиксация, например, *senso*, *affettuosità*, *miserabilità*, *innamorato*, *turba*, *orrifico*;

конверсия: *sensitive* (A, S), *miserabile* (S, A).

Наиболее продуктивным способом словообразования в исследуемых гнездах оказалась суффиксация. Максимальное количество производных, образованных при помощи этого способа зарегистрировано в гнезде существительного *sens* и составило 38 (*sensale*, *sensatezza*, *sensato*, *sensazionale*, *sensazionalismo*, *sensazione*, *senzeria*, *sensibile*, *sensibilità*, *sensibilizzare*, *sensibilizzatore*, *ensibilizzazione*, *sensismo*, *sensitiva*, *sensività*, *sensitivo*, *senso*, *sensoriale*, *sensorio*, *sensuale*, *sensualismo*, *sensualista*, *sensualistico*, *sensualità*, *sensualizzare*, *sensuoso*, *sentenziare*, *sentimentale*, *sentimentalismo*, *sentimentalista*, *sentimentalistico*, *sentimentalità*, *sentimento*, *sentire*, *sentirsi*, *sentita*, *sentito*, *sentore*).

Минимальное количество суффиксальных дериватов выявлено в гнездах существительного *ambizione*, оно равно 2 (*ambiziosaggine*, *ambizioso*).

Самыми продуктивными являются суффиксы *-ibile*, *-abile*, *-oso*, *-zione*, *-ore*, *-ismo*, *-ita*, *-mento*.

При построении словообразовательных гнезд с вершинами существительных, обозначающих чувства, можно выделить следующие наиболее продуктивные словообразовательные модели:

1) $S \rightarrow A \rightarrow Adv$ (*miseria* – *miserabile* – *miseramente*; *affetto* – *affettuoso* – *affettuosamente*).

2) $S \rightarrow V \rightarrow A$ (*desiderio* – *desiderare* – *desiderato*).

Анализ структуры словообразовательных гнезд в английском языке показывает, что самым объёмным является гнездо с вершиной существительного *love*, в его состав входит 60 единиц. Меньше всего единиц зарегистрировано в словообразовательных гнездах с вершинами *bliss*, *ecstasy* и *greed*. Их объём равен 5 единицам.

Самым неглубоким по количеству деривационных шагов, необходимых для образования гнезда, оказалось гнездо существительного *worry*, его глубина равна 2. Наибольшей глубиной отличаются гнезда с вершинами существительных *trust* и *love*, их глубина соответствует 5 ступеням, образующим гнездо.

Словообразовательные гнезда обладают различной шириной: она определяется количеством ветвей, исходящих из вершины гнезда. Самыми широкими являются гнезда существительных *trust* и *love* их ширина равна 9

и 8 соответственно. Самыми узкими были установлены гнёзда с вершинами существительных greed – 1 ветвь и bliss – 2 ветви.

В образовании производных слов принимали участие такие способы словообразования как:

суффиксация: lovable, dreaminess, hatefully, passionate, trembling, respectful, trustee, ecstatic, torturous, rapturize, joyousness, affectionately;

конверсия: wish, (n, v), shame (n, v), trust (n, v, a), panic (n, v, a), trembling (n, s), passionate (n, a).

словосложение: love-apple, joy-ride, worricow, greedy-guts, passion-pit, hope-chest, luck-penny.

Наибольшее количество слов, образованных при помощи конверсии, входит в гнездо существительного love – 5 единиц. Не обнаружено конверсионных образований в гнёздах существительных bliss, terror, affection, greed. Наибольшее количество слов, образованных при помощи словосложения, также зарегистрировано в гнезде существительного love. В этом гнезде из 60 слов 43 образовано этим способом, а в гнезде существительного dream 10 из 20: dream-boat, dream-book, dream-car, dream-factory, dream-hole, dream-land, dreamlike, dreamreader, dreamscape, dream world.

Слов, образованных при помощи словосложения, не обнаружено в гнёздах существительных affection, belief, ecstasy, torture. В ходе исследования выявлено, что наибольшее количество слов, в формировании которых участвовала суффиксация, встречается в гнезде существительного trust – 20 слов. Меньше всего слов, образованных путём суффиксации, обнаружено в гнёздах существительных panic и bliss – всего 1 и 2 слова соответственно. Наиболее продуктивными суффиксами оказались: -ness, -ly, -ing, -er, -less, -ful, -ate, -able: trustful, lovely, joyless, passionate, respectable. Можно сделать вывод, что самыми часто встречающимися способами словообразования для данной семантической группы слов являются словосложение и суффиксация.

При построении словообразовательных гнёзд английского языка с вершиной существительных, обозначающих чувства, можно назвать следующие наиболее продуктивные словообразовательные модели:

1) N → A → Adv, N (love – loving – lovingly, lovingness; trust – trustful – trustfully, trustfulness; rapture – rapturous – rapturously, rapturousness, shame – shameless – shamelessness – shamelessly; dread – dreadful – dreadfully, dreadfulness)

2) N → V → N (trust (n) – trust (v) – truster; torment (n) – torment (v) – tormentor; torture (n) – torture (v) – torturer; belief (n) – believe (v) – believer)

3) N → A (tremble – trembly; love – lovely)

4) N → N (passion – passionist; joy – joyance; terror – terrorist)

5) N → V – конверсия (love (n) – love (v.); wish (n) – wish (v); joy (n) – joy (v))

На основе полученных данных проведён сопоставительный анализ. В ходе исследования установлено, что в итальянском языке имён существительных, обозначающих чувства, больше чем в английском, что объясняется их богатой синонимией, например, *affetto* (*affezione*, *affettuosità*, *benevolenza*, *benignità*, *tenerezza*, *cordialità*, *amore*).

Необходимо отметить, что объёмность является особенностью словообразовательных гнёзд обоих языков. Словообразовательные гнёзда итальянского языка шире и обладают максимальной шириной в 10 деривационных ветвей. В целом гнёзда итальянского языка шире. Гнёзда английского языка глубже, максимальная глубина – 5 ступеней, тогда как в итальянском языке – 4.

Суффиксация является общим и наиболее часто встречающимся способом словообразования для обоих языков. Важной особенностью английской суффиксальной системы является большая свобода в объединении суффиксов с основами, то есть их сочетаемость по определённым моделям очень часто ничем не ограничивается. Это приводит к многочисленным окказиональным образованиям.

Выявлена общая для английского и итальянского языков словообразовательная модель:

$N \rightarrow A \rightarrow Adv$ (*miseria* – *miserabile* – *miseramente*; *dread* – *dreadful* – *dreadfully*)

Часто встречающимся способом словообразования в английском языке является словосложение.

Конверсионные образования среди производных английского языка встречаются чаще. Одной из причин этого можно считать особенность английского языка, которая состоит в меньшем присутствии морфологических показателей частей речи, которые или совсем не различаются, или могут различаться по словообразовательным суффиксам. В английском языке конверсия чаще происходит между именами существительными и глаголами (*worship*, *respect*, *fear*, *awe*, *shame*), а в итальянском языке между именами прилагательными и существительными.

ЛИТЕРАТУРА

1. Акопян А.А. Словообразовательные гнёзда отымённых прилагательных, обозначающих размер, в английском и немецком языках / А.А. Акопян, Л.П. Леонова // Иностранные языки: лингвистические и методические аспекты: Межвуз. сб. научн. трудов. – Вып. 4. – Тверь: ТвГУ, 2006. – С. 54-57.

ЭНЦИКЛОПЕДИЧЕСКИЕ И ЛЕКСИКОГРАФИЧЕСКИЕ ИСТОЧНИКИ

2. Апресян Ю.Д. Новый большой англо-русский словарь / Ю.Д. Апресян [и др.] – В 3-х т. – М.: Русский язык, 2000.
3. Большой итальянско-русский словарь [Электронный ресурс] / URL: <http://www.classes.ru/all-italian/dictionary-italian-russian-universal-term-59130.htm>
4. Смирницкий А.И. Большой русско-английский словарь / А.И. Смирницкий / Ред. О.А. Ахманова. – М. Дрофа, 2000. – 736 с.
5. New Webster's Dictionary of the English Language. – Delhi: College edition, Surjeet

- Publications, 1977.
6. Worth D. Russian Derivation Dictionary / D. Worth, A. Kozak, D. Johnson. – N.Y., 1980.

PECULIARITIES OF WORD-FORMATIVE NOUN FAMILIES DENOTING FEELINGS IN ENGLISH AND ITALIAN

A.A. Akopyan, S.A. Makarov

Tver State University, Tver

The paper considers the peculiarities of word-formative families of nouns denoting feelings. The research enables to reveal productive word-building patterns and to explain structural and semantic difference of English and Italian families of words.

Key words: word-formative family, suffixation, prefixation, conversion, derivation.

Об авторах:

АКОПЯН Ангелина Алексеевна – кандидат филологических наук, доцент кафедры английского языка Тверского государственного университета; *e-mail: rgf-konf@yandex.ru*

МАКАРОВ Сергей Александрович – старший преподаватель, кафедры английского языка Тверского государственного университета; *e-mail: santac-la1@mail.ru*

УДК 811.161.1'373.231

СЕМАНТИЧЕСКИЙ КОМПОНЕНТ В СТАНОВЛЕНИИ ФРАНЦУЗСКОЙ ЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ ТРАДИЦИИ

Н.П. Анисимова

Тверской государственный университет, Тверь

В статье прослеживаются этапы становления французской лингвистической традиции от средневекового тривиума до современного состояния в свете их семантической направленности.

Ключевые слова: семантика, эпистемология, история лингвистики.

Для определения семантического компонента мы принимаем следующую дефиницию: *семантика – это лингвистическая дисциплина, исследующая содержательно-информационный аспект языка и языковой деятельности, основываясь на определенной знаковой модели языка* [Анисимова 2002: 10].

Мы ставим во главу угла относительную самостоятельность семантики как лингвистической дисциплины, поскольку в той или иной степени к

содержательной стороне языка обращаются и другие разделы языкознания: лексикология, грамматика, стилистика, прагматика, психолингвистика и т.д. Иными словами, мы хотим подчеркнуть, что речь идет об отдельной отрасли языкознания, которая занимается, *по преимуществу*, вопросами языкового значения и способами доступа к содержательной стороне языковых единиц. Когда мы говорим о том, что речь идет не только о языке, но и о языковой деятельности, мы имеем в виду тот факт, что современные семантические теории не ограничиваются исследованием языка «в самом себе и для себя», но толкуют его расширительно, включая и его *деятельностно-когнитивный* аспект. Упоминая *знаковую модель* языка, мы подчеркиваем, что построение той или иной семантической теории основано, прежде всего, на определенном подходе к пониманию значения языкового знака – это главная «точка отсчета» в каждой теории.

Попытаемся задать вопрос: а как обстояло дело по отношению к содержательной стороне языка в истории языкознания и, в частности, французского, до выделения семантики в отдельную область лингвистики? Этот краткий исторический обзор позволит нам выявить характерные особенности французской лингвистической традиции, которые в определенной степени присутствуют и в современных теориях.

В первом значении (содержательно-информационном) семантический компонент присутствовал всегда, на протяжении всей истории существования науки о языке, задолго до выделения семантики в отдельную лингвистическую дисциплину. Чтобы убедиться в этом, достаточно, например, обратиться к современным учебникам латинского языка, которые, по существу, являются переложением на нынешнем этапе развития грамматической науки, классических образцов описания системы латинского языка. Кроме того, классические грамматики латинского языка длительное время служили, как известно, моделью для создания первых грамматик новых западных языков, в частности, французского.

В именной системе латинского языка за каждым падежом закреплён определенный набор функций: *e.g.: Genetivus possessivus, subjectivus, objectivus, partitivus, quantitatis, qualitatis etc.* Отдельные случаи употребления сослагательного наклонения в независимых предложениях отражают их семантико-прагматическую природу: *e.g.: Conjunctivus prohibitivus, optativus, concessivus, potentialis, dubitativus etc.* В определенной степени можно сказать, что классические языки и их грамматики являют собой образец *семантического* описания системы языка, по крайней мере, «более семантического», нежели современные нам учебные грамматики, основанные на формальных принципах.

Обращение к латинской грамматике отнюдь не случайно. Западноевропейская лингвистическая традиция, к которой принадлежит французская лингвистика, базируется на греко-латинской традиции как в плане методологическом, так и в отношении выбора языка-модели при

теоретизировании. Этим языком вплоть до XVI века – начала национального периода развития французского языка – была латынь. Как указывает С. Ору [Augoux 1994: 67], классические грамматики Аполлона Дискола для греческого, Присциана и Варрона для латинского языка ни в коей мере не могут рассматриваться как предназначенные для элементарного и рутинного обучения. Это теоретические исследования высокого уровня абстракции. Таким образом, в отношении лингвистического описания следует различать практическое (педагогическое) и теоретическое направления. К последнему во французской традиции принадлежат средневековая *спекулятивная грамматика* (XIII век) и *общая грамматика* классического периода (XVII век).

Формирование французской лингвистической традиции (от античности, через период средневековья и классическую эпоху) отмечено стремлением грамматики определиться и отделиться по отношению к другим составляющим тривиума: логики и философии. *Логическая* составляющая присутствует в грамматических теориях вплоть до XIX века, когда лингвистика приобретает статус самостоятельной научной дисциплины. До этого периода логика и грамматика развиваются параллельно, поскольку логики, со своей стороны, с необходимостью выходят на представление своих построений в форме естественного языка, а грамматисты пользуются логическими понятиями в разработке грамматических категорий. Возврат к логическим принципам наблюдается в лингвистике с середины XX века – современного нам этапа математизации лингвистики. Говоря *логическое*, мы предполагаем и *семантическое*, принимая во внимание различие в целях, задачах и подходах к анализу высказываний в логике и лингвистике.

Философия по отношению к языку интересуется вопросами, касающимися сущности языка, отношений между языком и мышлением, языком и миром, происхождением языка, языковыми универсалиями. Вплоть до конца XIX века эти вопросы обсуждались недифференцировано как языковедами, так и философами. Тезис о том, что задача лингвистики – изучение языка в самом себе и для себя, ограничил, на первый взгляд, возможность «философствования» по поводу языка, однако, на данный момент мы присутствуем при несомненном возврате обсуждения этих вопросов как в парадигме семантико-прагматической, так и когнитивной. Так, семантистами активно обсуждались вопросы языковых универсалий (А. Вежбицкая, У. Вайнрайх, Б. Потье и мн. др.); прагматика, основанная на философии позитивизма, создала свою собственную философию языка; когнитивизм в своих разнообразных проявлениях предлагает новые трактовки формирования, развития и функционирования языковой способности человека.

Таким образом, можно принять тезис о том, что хотя и произошла делимитация границ между логикой, философией и грамматикой (в широком понимании данного термина), но их интерференция, имеющая вековую

традицию, имеет место во всех трех указанных областях знания.

Данное положение представляется важным для определения поля *семантического* в лингвистических исследованиях, поскольку слабая дифференцированность *логико-философского* и *лингвистического* в западноевропейской традиции позволяет утверждать, что она формировалась и развивалась под знаком *семантической доминанты*. Как уже упоминалось, преподавание латыни в средневековых университетах основывалось на ее восприятии как абстрактной теоретической дисциплины, крайне сложной и «научной» [Op. cit.: 137]. В результате строится некий абстрактный канонический язык, в котором нет границы между языком-объектом и метаязыком, который не столько описывает язык-объект, но является его продолжением. Грамматисты-логики работают над определением языковых единиц и их отношений, (управление, согласование), не интересуясь классификацией их форм. Они основываются, прежде всего, на онтологическом подходе, который по определению не зависит от структуры языка. Выделяемые категории и их объяснение основаны не только на *семантике* (помимо прочего, к их заслугам относится изобретение *референциальной семантики*) [Ibid.], но на абстрактной структуре предикации, что предполагает изучение, скорее, *функций*, а не форм и очень четкую синтаксическую направленность. Средневековая схоластическая грамматика является не столько грамматикой латыни, сколько теоретической грамматикой высказывания.

Общая грамматика, которая приходит на смену средневековой схоластике, в отличие от последней, претендует на статус науки, законы которой должны быть общими для всех языков. Грамматика Пор-Руаяля (1660) считается первой общей теоретической грамматикой, прообразом современных теоретических исследований. Ее картезианское обоснование очевидно: репрезентативный подход, дуализм тело/душа, философия субъекта [Augoux 1992: 374]. Общая грамматика не сводится к грамматике одного языка: для нее отправной точкой является единство предложения как образ умственного суждения. Она преодолевает уровень синтагмы – теперь грамматисты располагают синтаксисом. Общая грамматика, без сомнения, есть грамматика *логико-семантическая*: поскольку предложение рассматривается как логический концепт, понятия логики переносятся на грамматику – эта тенденция превалирует в течение всего XVIII века. Последователи А. Арно и К. Лансло вводят новый стиль в лингвистические исследования – они не только утверждают, предписывают, констатируют или описывают – они ищут объяснение. Вот несколько примеров из значительного корпуса новых знаний, приобретенных на этом пути [Op. cit.: 375-376]:

- *синтаксис*: введение понятия *предложения* предполагает не только его элементарную форму, но и «зависимые» предложения (относительные и союзные). Иными словами, исходя из общего, анализируются его составляющие, что неизбежно приводит к вопросу об их функциях [Girard

1747]; особое значение имеет введение понятия дополнения [Beauzée 1767];

- *детерминативы*: грамматика Пор-Руаяля представляет мыслительный процесс как сопоставление идей, обладающих объемом понятия, и их понимания (через элементы, позволяющие их идентифицировать). Чтобы уменьшить объем понятия идеи, можно либо добавить к ней другую идею (изменить ее понимание), либо воздействовать на сам объем понятия. На этой основе Н. Бозе различает под общим термином *прилагательные* два типа слов, способных определять объем понятия имени: первые соответствуют нашим качественным прилагательным, а вторые – детерминативам;

- *теория времен глагола*: когнитивный подход предполагает преодоление морфологического принципа в определении значений времен. Большинство авторов пользуется линейными ориентирами, которые определяются по отношению к высказыванию (*e.g.*: по отношению к моменту высказывания, по отношению к времени действия).

Общая грамматика, устанавливая связи между языком и когнитивными процессами, оказывается открытой философским рассуждениям. Авторы признают существование универсальных категорий (части речи), рассуждают о языковой способности человека, о происхождении языка.

В русле идей общей грамматики трактуется проблема синонимии. Аббат Ж. Жирар [Girard 1718] выдвигает идею о том, что в одном языке не могут существовать два совершенных синонима, это предполагает необходимость четкого выбора слова в данном контексте (идея о невозможности существования совершенных синонимов, несомненно, спорна (см. напр. [Rastier 1994]). Однако, при всей спорности данного положения, оно приводит синонимистов к разработке теории значения слова [Dumarsais 1730], которое представляется как сложное целое, состоящее из формального значения (идея грамматической категории; cf. *modi significandi* средневековых модистов) и объективного значения (семантическое содержание, предмет лексической дефиниции). Каждое из этих значений, в свою очередь, разложимо на основное и дополнительное значение. Именно дополнительное значение объясняет различие синонимов, также как и механизм переносного значения. В данном случае лексикография выходит как на лексикологию, так и на семантику [Augoux 1992: 372].

Подводя итог этому краткому обзору, можно сделать следующие выводы:

- во французской лингвистической традиции вплоть до институализации лингвистики как отдельной науки в XIX веке и выделения семантики в самостоятельную лингвистическую дисциплину в начале XX века присутствует *семантическая направленность*;

- эта семантическая направленность связана с логическим подходом, как в схоластической грамматике, так и в общей грамматике;

- логико-семантический анализ в теоретических грамматиках

проводится на уровне не только слова, но и предложения – в определенной степени можно говорить о некоем «прообразе» современных теорий синтаксической семантики.

ЛИТЕРАТУРА

1. Анисимова Н.П. Современные французские семантические теории (Историко-эпистемологический анализ) / Н.П. Анисимова; – Тверь: Твер. гос. ун-т., 2002. – 196 с.
2. Auroux S. Section 4. France. Histoire des idées linguistiques / S. Auroux, G. Clerico. – Liège: Pierre Mardaga, Editeur, 1992. – T.2. – P. 359-379.
3. Auroux S. La révolution technologique de la grammatisation / S. Auroux. – Liège: Pierre Mardaga, Editeur, 1994. – 218 p.
4. Beauzée N. Grammaire Générale / N. Beauzée. – Paris, 1767. / (réimpr.: Stuttgart: F. Verlag, 1974. – Vol.1. – 619 p.).
5. Du Marsais C.-Ch. Traité des tropes ou des différents sens dans lesquels on peut prendre un même mot dans une même langue / C.-Ch. Du Marsais. – Paris, 1730. (rééd Paris: Le Nouveau Commerce, 1977. – 322 p.).
6. Girard G. La justesse de la langue française ou les différentes significations des mots qui passent pour synonymes / G. Girard. – Paris, 1718. – 502 p.
7. Girard G. Vrais principes de la langue françoise / G. Girard. – Paris, 1747 (réimpr. Genève, Paris: Champion, 1982. – 468 p.).
8. Rastier F. Sémantique pour l'analyse. De la linguistique à l'informatique / F. Rastier, M. Cavazza, A. Abeillé. – Paris: Masson, 1994. – 240 p.

SEMANTIC COMPONENT IN THE EVOLUTION OF FRENCH LINGUISTIC TRADITION

N.P. Anisimova

Tver State University, Tver

This paper explores the evolution of French semantics tradition from the medieval trivium to modern linguistics in the light of semantics.

Key words: *history of linguistics, semantic, epistemology of linguistics.*

Об авторе:

АНИСИМОВА Наталья Петровна – доктор филологических наук, профессор кафедры французской филологии Тверского государственного университета, *e-mail*: npanis@inbox.ru

УДК 81'42

ВЕРБАЛЬНАЯ ЗАЩИТА В ДИАЛОГИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ

Л.П. Бурмистрова

Тверской государственный университет, Тверь

В работе поднимается проблема лингво-коммуникативной защиты от вербальной/невербальной агрессии в диалогическом дискурсе в рамках универсальной структуры языкового акта с учетом социолингвистических параметров. Анализируются факторы, обуславливающие выбор языковых средств вербальной защиты.

Ключевые слова: *вербальная защита, вербальная/невербальная агрессия, коммуникативная ситуация, фреймовый сценарий.*

В современной лингвистике проблемы речевого взаимодействия являются одной из широко исследуемых областей. Вербальная защита как ответная реакция на вербальную/невербальную агрессию связана с изучением языковой личности и речевого поведения индивида, исследованием формальной и содержательной сторон речи в диалогическом дискурсе.

Универсальная структура языкового акта, выявленная Р. Якобсоном [Якобсон 1975], позволили увидеть, что в любом высказывании должен присутствовать некоторый «обязательный минимум» информационно-коммуникативной ясности. В частности, в высказывании должны быть так или иначе обозначены такие базовые параметры коммуникативной ситуации, как указание на общую целевую (иллокутивную, прагматическую) функцию высказывания; как различие говорящего, слушающего и неучастника данного коммуникативного акта; как различие субъекта речи и субъекта действия (о котором сообщается); различие субъекта и объекта данного действия. Философская этика М. Бахтина отражает диалогическую устремленность человеческого бытия, учит видеть сущность человека в поиске диалога со своими ближними и дальними. Фундаментальная значимость оппозиций «Я – Ты – Он», «Я – Другой» и обращение к этой проблеме в течение, по крайней мере, полутора веков, постоянно оказывало влияние на развитие лингвистических идей и даже направлений. Н.Д. Арутюнова [Арутюнова 1998: 648] считает, что концепция «Другого» ввела в фокус изучения следующие три круга явлений:

- семиотизацию личности, её речевых и поведенческих проявлений;
- самопознание через диалогизацию внутреннего мира и превращение субъекта сознания в объект познания;
- поляризацию своего и чужого (сферы *Эго* и сферы *Другого*).

Коммуникативно-функциональная сущность акта вербальной защиты может быть выявлена, если рассматривать этот коммуникативный акт в системе универсальной структуры языкового акта и лингвистической концепции «Другого». В работе Э. Гофмана о стратегиях снятия конфликта [Гофман 2009], в определенной мере затрагивается проблема вербальной защиты в рамках проблематики анализа дискурса. Было выделено две смежные пары: *обвинять – отрицать; обвинять – признавать, оправдывать*, а также установлено, что смысл высказывания имеет ситуативную (контекстную) определенность, однако содержание высказывания не сводится к ситуативной определенности значения. Ситуация влияет на формирование смыс-

ла, но она оказывает это влияние через коммуникативно - познавательную деятельность партнеров по общению. Выявление смысла данного высказывания предполагает его интерпретацию *до* и *после* ситуации высказывания, т.е. через базисную структуру коммуникативного шага (КШ). Его можно представить с помощью фрейма, где выделяются следующие компоненты:

- набор условий, где фреймовая структура представляет контекстуальные предусловия соответствующего КШ;
- цель, где фреймовая структура фиксирует коммуникативную цель автора КШ;
- языковое действие, через которое реализуется КШ;
- консеквенция, где представлена ситуация, имеющая место после КШ.

Через структуру коммуникативного шага рассмотрим фрагмент статьи из газеты «Le Monde» от 22 июня 2016 года:

«Raqā, capitale de facto du groupe État islamique (EI) en Syrie, a été la cible de frappes aériennes qui ont tué au moins 25 civils dont six enfants, au lendemain d'une offensive jihadiste ayant chassé les forces du régime de cette province du nord» [Le Monde [http](http://)].

«Рака, фактическая столица Исламского государства на территории Сирии, подверглась авиационным ударам, унесшим жизни 25 мирных жителей, из которых 6 человек – дети. Это произошло на следующий день после наступления джихадистов, отбросивших правительственные силы на север провинции» (*перевод наш – Л.Б.*).

Итак, контекстуальные предусловия данного КШ - агрессия Исламского государства против законного правительства Сирии. Коммуникативную цель, которую преследует автор, можно интерпретировать либо с позиции защиты действий правительства Сирии, либо с позиции обвинения («Я защищаю себя и свою страну от иностранной агрессии, соглашаясь с действиями моего правительства», либо «Я обвиняю правительство Сирии в негуманном обращении со своими гражданами, не соглашаясь с его действиями»). Используя принцип стереотипности, консеквенцию данного КШ можно сформулировать типовым высказыванием: «*Не обижайте X*».

«Дискурс, пишет Т. Ван Дейк, анализируется не только как автономный вербальный «объект», но и как контекстуальное взаимодействие, социальная практика или тип коммуникации в социальном, культурном, историческом или политическом контексте» [Ван Дейк 2008]. Это верно, если только под контекстом понимать всю совокупность условий (лингвистических и экстралингвистических), которые привели к созданию данного текста. Текст не существует вне прагматических параметров. Все основные понятия прагматики непосредственно вплетены в текст и находят в нем свое выражение. При этом связь прагматики с текстом реализуется только в действии, причем связь эта динамична, а не статична.

К сожалению, фреймовый сценарий довольно ограничен, так как фрейм

описывает только стереотипные ситуации. Действительно, конкретная семантика предложения и текста в значительной степени зависит от того, кто и как этот текст формирует, и от того, кем и как он воспринимается и интерпретируется. А формирование и интерпретация – это физические и мыслительные действия, производимые человеком. Создавая тот или иной текст, говорящий или пишущий обычно не прилагает к нему алгоритма его интерпретации. Поэтому большинство текстов, нередко даже таких, для которых однозначность является важным условием (официальные и юридические документы), получают различные толкования [Богданов 1984: 18].

Прагматическая интерпретация вербальной защиты тесно связана с одной стороны с философией языка (в частности, с теорией речевых актов, теорией дейксиса, иллокутивностью), с другой стороны – с социологией (в частности, с теорией восстанавливающих (коррективных) обменов и теорией смежных пар). В отличие от семантики, прагматика стремится объяснить, что в повествовании не подлежит сокращению и изменению в информативном смысле (иллокутивном и перлокутивном), в косвенном (имплицитном) значении. Для того, чтобы высказывание было должным образом понято, нужно, чтобы выполнялись некоторые контекстуальные условия, и, высказывая формулы «*Я обвиняю*» или «*Я сожалею*», мы даем понять, что эти условия являются эффективными для того, чтобы высказывание изменило ситуацию.

В полном объеме прагматическая интерпретация речевых произведений в диалогическом дискурсе должна опираться на языковые, энциклопедические и иллокутивные знания. Единицей представления иллокутивных знаний можно считать иллокутивное действие, которое охватывает иллокутивный потенциал и иллокутивную силу речевого произведения. Согласно этому подходу, фреймообразующим центром типовой ситуации общения с иллокутивным потенциалом «вербальная защита» является реплика защитной направленности, которая включает в себя иллокутивный потенциал и иллокутивную силу. Иллокутивный потенциал представляет собой совокупность коммуникативных возможностей, присущих отдельному прагматическому типу высказываний, например, вербальной защите. В этом случае иллокутивный потенциал вербальной защиты является базисным иллокутивным типом, на основе которого группируются прагматические типы реплик. Иллокутивная сила выражает целевое назначение высказывания в пределах заданного иллокутивным потенциалом фрейма, например, приказ, совет, защита, нападение, обвинение [Романов 1991: 83].

Коммуникативный акт вербальной защиты вводит в диалогический дискурс то, что Л. Болтански называет «императив защиты» [Болтански 2013]. Возникает потребность соблюдать нормы вербальной защиты от вербальной/невербальной агрессии и, следовательно, от любой мысли, слова, действия, состояния дел, которые пытаются оправдать. Диалектика столкновений и борьба противоположностей заключаются в том, что нет смысла защищать

то, что индивидиум не расценивает, как вербальную/ невербальную агрессию.

Принимая во внимание, что высказывание может иметь амбивалентную аргументацию, возникает необходимость создания единой концепции типологии действий. Эта концепция подвергается точному анализу путем расчленения ее на элементы. Так, например, *excuse* (извинение, оправдание) – это оборона, считает Дж. Остин [Austin 1979: 175]. Он рассматривает *извинение* как систему вербальной защиты, но одновременно как ответную вербальную реакцию, направленную на оправдание агрессии.

Рассмотрим высказывания:

- (1) Была автомобильная пробка (объективный контекст);
- (2) Ты сам всегда опаздываешь! (субъективный контекст, где $G_1 \rightarrow G_2$);
- (3) Ты всегда имеешь отговорки, оправдания ($G_1 \rightarrow G_2 \rightarrow G_1$);

Высказывание (3) может быть использовано в ответ не только на *excuse* (извинение) в узком смысле, как (1), но также в других типах вербальной защиты, например, (2). Осознавая полисемию *excuse* как синоним выражения стратегий снятия конфликта, К. Кербрат-Ореккьони [Kerbrat-Orecchioni 1994: 161-179] противопоставляет (а) и (b) в зависимости (b) к (а).

- (a) – акт руководства речевым шагом есть акт просьбы прощения;
- (b) – зависимый акт (акт оправдания обиды, защиты оскорбления).

Случается, что (a) проявляется без (b) и наоборот; но (b) подразумевает (a), а не наоборот. Все три категории высказываний, которые соответствуют (b), подразумевают (a);

- (b₁) – описание душевного состояния (сожаление и т.д.);
- (b₂) – оправдание обиды;
- (b₃) – признание ошибки.

Вербальная защита может представлять собой как кооперативный коммуникативный акт («Я сожалею», «Извините»), так и деструктивный («Я обвиняю»). В кооперативном коммуникативном акте существует общий прагматический принцип, который требует от автора КШ выявить, выполняются ли условия реализации КШ, касающиеся партнера, тогда как в деструктивном коммуникативном акте такое требование недействительно.

ЛИТЕРАТУРА

1. Арутюнова Н.Д. Проблемы коммуникации / Язык и мир человека. М.: Языки русской культуры, 1998. – С. 648-649.
2. Богданов В.В. Прагматика и семантика синтаксических единиц / Деятельностный аспект семантики: Сб. научн. трудов. Тверь, 1984. – С.12-23.
3. Болтански Л. Критика и обоснование справедливости: Очерки социологии градов / Л. Болтански, Л. Тевено; науч. ред. перевода Н.Е. Колосов. – М.: Новое литературное обозрение, 2013. – 576 с.
4. Ван Дейк Т. Дискурс и доминирование [Электронный ресурс] / Van Dijk T.A. Introduction: Discourse and Domination // T.A.van Dijk. Discourse and Power. – N.Y.: Palgrave Macmillan, 2008. – URL: <http://discourseanalysis.org/ada1/st1.shtml>

5. Гофман Э. Ритуал взаимодействия. Очерки поведения лицом к лицу. – М.: Смысл, 2009. – 319 с.
6. Якобсон Р. Лингвистика и поэтика / Структурализм: «за» и «против»: Сб. статей. – М.: Прогресс, 1975. – 193 с.
7. Austin J.L. A Plea for Excuses // Philosophical Papers. Oxford Uni. Press, 1979. – 175 p.
8. Kerbrat-Orrechioni C. Les Interactions verbales. – Paris, Armand Colin, 1994. – P. 161-179.

ИСТОЧНИКИ ИЛЛЮСТРАТИВНОГО МАТЕРИАЛА

Le Monde [Электронный ресурс] / 2016 – URL: http://www.linternaute.com/actualite/depeche/afp/22/1612838/syrie_25_civils_tues_dans_un_raid_aerien.html

VERBAL DEFENSE IN DIALOGICAL DISCOURSE

L. P. Burmistrova

Tver State University, Tver

The study covers the problem of linguistic and communicative defense against verbal / non-verbal aggression in a dialogical discourse within the framework of universal structure of language act, taking into account socio-linguistic parameters. Analysis includes the factors that contribute to the choice of language means of verbal defense.

Key words: *verbal defense, verbal / non-verbal aggression, communicative situation, framing script.*

Об авторе:

БУРМИСТРОВА Людмила Павловна – кандидат филологических наук, доцент кафедры французского языка Тверского государственного университета, *e-mail:* lpbourmistrova@mail.ru

УДК 81

БЛОГИ ОТ ЛИЦА НЕОДУШЕВЛЕННЫХ ПРЕДМЕТОВ: ОСОБЕННОСТИ ПЕРСОНИФИКАЦИИ

С.Ю. Воскресенская

Тверской государственный университет, Тверь

В статье рассматривается феномен блогов от лица неодушевленных предметов. Персонализация рассматривается как языковая игра, служащая реализации творческого потенциала автора. Выделяются особенности персонализации, обусловленные специфическими характеристиками блогов как жанра интернет-коммуникации.

Ключевые слова: *персонализация, блог, дискурс, интернет, твиттер.*

Интерес лингвистов к интернет-среде непрерывно возрастает. «Созданная как усовершенствованное средство коммуникации, электронная среда достаточно быстро эволюционирует и наполняется характеристиками, превышающими возможности базовой реальности во многих сферах. <...> Фундаментом созданного человеком виртуального мира стала Идея, человеческая мысль, что предопределило атмосферу творчества, царящую на просторах Интернета» [Сколота 2014: 199]. Сеть Интернет содержит множество любопытнейших примеров языкового творчества.

В данной статье будет рассмотрен такой феномен интернет-коммуникации, как блоги и микроблоги, которые ведутся от имени неодушевленного предмета, например, Кремлевских курантов и лондонского Биг-Бена. Хотя часы сообщают лишь «БОМ! БОМ!» и, соответственно, «BONG BONG», тот факт, что аккаунт ведется от их имени, заставляет думать о них как о живых существах. Блоги пользуются популярностью: у курантов более 9 000 читателей, а количество читателей твиттера Биг-Бена превышает 484 000 человек. Несомненный интерес представляют блоги, в которых неодушевленный предмет наделяется сознанием и речью. Например, в Американском музее естествознания в Нью-Йорке «живет» чучело кита, ведущее микроблог Twitter. Кит поздравляет подписчиков с праздниками, сообщает интересные факты об анатомии китов, размещает фотографии, рассказывает о своем настроении.

Так как общение в сети Интернет имеет свои особенности, представляется необходимым дать определение блога. Так, некоторые исследователи отмечают, что «хотя у блога и дневника и имеются определенные общие черты, например, датированные постоянно обновляемые записи, зачастую выражающие мысли и мнение автора, в качестве контента, все же блог – это не дневник в полном смысле этого слова» [Кудряшов 2015a: 28]. Например, важной особенностью блога является его диалогичность: «В блогосфере отмечаются естественные процессы взаимодействия коммуникантов, при этом блогу, в отличие от традиционного «письменного» дневника, параллельно с монологичностью присуща и диалогичность, так как блог подразумевает коммуникативное взаимодействие» [Кудряшов 2015b: 41]. Поскольку мы рассматриваем феномен одушевления вещей в блогах, микроблогах, а также в социальных сетях, имеет смысл использовать широкую трактовку термина блог: «Блог представляет собой веб-сайт, основное содержимое которого – регулярно добавляемые записи, содержащие текст, изображения или мультимедиа. Блоги (к примеру, Livejournal, Blogger и др.) состоят из ряда записей временной значимости, упорядоченных в обратном хронологическом порядке. Блог может иметь форму персонального сайта, если основное его содержание представлено в форме личных записей автора и комментариев пользователей к этим записям» [Дахалаева 2013: 28].

Четкая классификация блогов еще не разработана. Но в интересах нашего исследования можно разделить их на два вида: блоги, авторы которых не скрывают свою личность и блоги, авторы которых создают себе маску вымышленного персонажа. И.А. Кудряшов и А.А. Калашникова называют такие блоги *призрачными*: «призрачный блог – журнал, который ведет от чьего-либо лица неустановленный автор, скрытый за некоей маской (это может быть маска мифического, придуманного индивида, также может иметь место мимикрия под известное лицо). Призрачный блог чаще всего – блог-игра» [Кудряшов 2015а: 28]. Добавим, что маской может служить и персонифицированный образ неодушевленного предмета.

Многие лингвисты, исследуя жанры интернет-коммуникации, выделяют такое качество виртуальной среды, как *карнавальность*: «Виртуальное пространство карнавально по своей сути, в нем отрицается реальная жизнь, реальные статусы, общепринятые нормы общения и просто реальные люди. Это игра условностей и условных персонажей» [Егорова 2012: 12]. В.И. Егорова относит к карнавальным жанрам «все жанры коммуникации, где чаще всего пользователь при общении надевает на себя карнавальную маску, не желая показывать своего истинного лица. Это: ICQ, чат, форум, гостевые книги и, конечно же, МПМ» [Егорова 2012: 15]. Исследователь также выделяет обыденные жанры коммуникации: «Обыденные жанры – это e-mail, ньюсгруппы и дневники. Это связано с тем, что к этим жанрам пользователь прибегает постоянно, использует их в доверительной беседе не стесняясь открыть свое истинное лицо» [там же]. Хотя В.И. Егорова не рассматривает блоги как карнавальные жанры, блоги от имени вещей характеризуются как раз карнавальностью.

Блоги, ведущиеся от лица неодушевленных предметов, представляют собой яркий случай персонификации. Причем персонификация используется здесь намеренно, как прием для создания интересного образа (вспомним о ее текстообразующей функции). Но в отличие от художественного текста, строящегося в соответствии с определенным замыслом, блог представляет собой гипертекст, у которого есть начало (дата регистрации), но нет конца, нет определенного сюжета. В блогах персонификация выражается особенно ярко, создавая иллюзию присутствия *здесь и сейчас*: предмет разговаривает, выкладывает фотографии, отвечает на комментарии, живет своей жизнью. В качестве примера можно привести блог убирающего город Тверь пылесоса Johnston, у которого есть профиль в социальной сети Вконтакте. О выразительности образа свидетельствуют следующие комментарии подписчиков:

Я разговариваю с пылесосом. Отлично вообще, это Тверь.
Тверь – это когда пылесос говорит с тобой.

Примечательно, что образ ведущей блог машины был воспринят с некоторым удивлением (реплики содержат ироничные намеки на умопомешательство), хотя при других обстоятельствах (например, в рекламе

или в художественных текстах) персонификации не осознаются как необычное явление. Характерно, что при персонификации машины произошла трансформация имени из фирменного названия Johnston в диминутив Джонни. Блог содержит фотографии пылесоса с подписями: «Джони в работе», «Джонни пашет», «Темный рыцарь на крыльях ночи», «Опять наследили, ну только ж помыл!». Любопытно, что записи от третьего лица чередуются с репликами самого Джонни. Жизнь у пылесоса насыщенная: он чистит город, враждует с голубями, жалуется на ямы, встречается с многочисленными родственниками. Подписчики (а их у Джонни уже 479) комментируют его работу и дают, например, такие указания: «Джонни, позови старшего братика на набережную Тьмаки», «Джонни, песка в центре как-то прибавилось. Приберись, что ли».

Если образ оказывается удачным, то зачастую предмет «заводит» себе аккаунты в нескольких социальных сетях сразу. Например, Казанский Снег ведет страницы ВКонтакте и Twitter. Блог от имени Казанского Снега демонстрирует весьма удачный образ, набравший уже 2427 друзей в сети ВКонтакте. Персонификация в данном случае открывает богатые возможности для языковой игры, каламбуров, даже аллюзий на политические события:

У нас с зимой возникли проблемы с пересечением границы России. Спецслужбы проверяют мои снежинки и просят каждую задекларировать. Думаю, в ближайшее время все вопросы на таможне уладим и скоро все будет как надо))))

Что-то я в Казани конкретно взмок.

Сегодня у меня выходной. Буду просто лежать.

У меня возникли перебои с поставками снежинок. Санкции(((Надеюсь, что на этой неделе решу этот вопрос и возобновлю наполнение городских сугробов.

Пожалуй, самым знаменитым предметом, ведущим блог, является Камень в лесу, зарегистрированный в Livejournal, в Twitter и в сети ВКонтакте. Камень говорит о себе просто: «Я – камень, который живёт на лесной полянке. Мне 250 млн. лет». Камень прославился тем, что каждый день сообщает: «Сегодня ничего не произошло». Тем не менее, растущая популярность иногда сподвигает его на откровения:

Сегодня ровно год, как я завёл себе твиттер. За исключением событий 24 мая, за год ничего не произошло. Но есть кое что удивительное: за этот год меня стали читать 15 тысяч людей! Спасибо вам огромное за внимание, я этого никак не ожидал. А пока я продолжаю лежать на моей уютной лесной полянке. Тёплое летнее солнце, пробиваясь сквозь листву, приятно нагревает меня. Да согреет и порадует оно и вас, друзья, в ваш субботний выходной день!

P.S. Сегодняшний день будет длиннее на 1 секунду. Может быть, во время неё что-то может и произойти.

Популярность Камня уже привела к появлению подражателей. Так, в Twitter появились аккаунты Камня на Марсе и Камня на Луне. Камень на Марсе оказался довольно разговорчивым, острит по поводу марсохода Curiosity (у которого тоже есть свой твиттер, и не один):

НЕТ ЗДЕСЬ НИКАКОЙ ВОДЫ, ВАМ ПОКАЗАЛОСЬ. И НЕ
НАДО СЮДА ЛЕТЕТЬ, ТУТ ПУСТЫНЯ И СКУЧНО

Все ещё жду обещанного урожая яблок

На Марсе сегодня ничего не произошло. В отличие от кое-какой другой планеты.

Не прошло и нескольких месяцев, как Куриосити наконец смог определить, что мы осадочного происхождения. Браво.

Марсоход Curiosity представлен в блогосфере в нескольких ипостасях. Один ожидаемо пишет по-английски, а другой объясняется на русском, причем рекомендует себя так: «гордый, самовлюбленный, эгоцентричный и коммуникабельный марсоход. Пишу в командировке о красной планете».

Кстати, особенностью блогосферы является и то, что участники ссылаются друг на друга, создавая гиперблоговое пространство цитат. Например, Камень на Марсе спрашивает подписчиков: «Кстати, вам не кажется, что @kamen_v_lesu как-то редко стал писать?»

В число претендентов на оригинальность можно включить и менее популярные блоги. Так, Камень на Луне, пишет сообщения в духе «Пролетел метеорит, движется на соседнюю планету», Лесной Пень, подобно Камню в лесу, повторяет фразу «Сегодня ничего не произошло» или «Сегодня промок под дождем», а Мудрый Пень пробует философствовать: «Пнём заканчивается жизнь могучих дубов. Пнём начинается жизнь прекрасных берёзок».

В принципе, персонификация не знает ограничений при выборе объекта. Существует даже твиттер «Усы Пескова». Но потенциальная бесконечность дискурса в блоге требует от автора оригинальности и неиссякаемого чувства юмора, а также постоянной работы над образом. Причем автор вынужден сохранять анонимность: если он сбросит маску, игра закончится, и интерес к блогу пропадет.

Таким образом, можно заключить, что персонификация в блогах от лица неодушевленных предметов выполняет функцию языковой игры и служит творческой самореализации автора, причем удовольствие от игры компенсирует невозможность выступить под своим именем.

ЛИТЕРАТУРА

1. Дахалаева Е. Ч. Автореферентные жанры интернет-дискурса / Е.Ч. Дахалаева // Вестник Иркутского гос. лингв. ун-та. – 2013. – № 4 (25). – С. 24-29.
2. Егорова В.И. Карнавальные и обыденные жанры виртуальной коммуникации / В.И. Егорова // Теория языка и межкультурная коммуникация. – 2012. – № 1. – С. 11-15.
3. Кудряшов И.А. Блог как сфера представления стереотипизированного образа носителя культурно-языковых ценностей / И.А. Кудряшов, А.А. Калашникова //

- Актуальные проблемы филологии и педагогической лингвистики. – 2015. – №3 (19). – С. 26-33.
4. Кудряшов И.А. Блог как сфера реализации социокультурных стереотипов / И.А. Кудряшов, А.А. Калашникова // Актуальные проблемы филологии и педагогической лингвистики. – 2015. – №2 (18). – С. 40-48.
 5. Сколота З. И. Самоидентификация и самопрезентация человека посредством творчества в виртуальном мире / З.И. Сколота // Каспийский регион: политика, экономика, культура. – 2014. – № 3. – С. 198-205.

ИСТОЧНИКИ ИЛЛЮСТРАТИВНОГО МАТЕРИАЛА

Камень в лесу [Электронный ресурс] – URL: <http://dnevnik-kamnya.livejournal.com>

Камень на Луне [Электронный ресурс] – URL: <https://twitter.com/StoneOnMoon>

Камень на Марсе [Электронный ресурс] – URL: <https://twitter.com/stoneonmars>

Кремлевские куранты [Электронный ресурс] – URL: https://twitter.com/boi_kurantov

Лесной Пень [Электронный ресурс] – URL: https://twitter.com/forest_penya

Марсоход Curiosity [Электронный ресурс] – URL: <https://twitter.com/curiosityru>

Мудрый Пень [Электронный ресурс] – URL: https://twitter.com/mudry_pen

Пылесос Jonston [Электронный ресурс] – URL: https://vk.com/johnston_tver

Усы Пескова [Электронный ресурс] – URL: https://twitter.com/sandy_mustache?lang=ru

Big Ben [Электронный ресурс] – URL: https://twitter.com/big_ben_clock

Curiosity Rover [Электронный ресурс] – URL: <https://twitter.com/marscuriosity?lang=ru>

NatHistoryWhale [Электронный ресурс] – URL: <https://twitter.com/nathistorywhale>

BLOGS ON BEHALF OF INANIMATE OBJECTS: SPECIAL FEATURES OF PERSONIFICATION

S.Yu. Voskresenskaya

Tver State University, Tver

The paper focuses on the phenomenon of blogging on behalf of inanimate objects. Personification is considered to be a language game to unleash the creative potential of the author. The paper highlights characteristics of personification associated with the special features of blogs as a genre of communication.

Key words: *personification, personalization, blog, discourse, Internet, Twitter.*

Об авторе:

ВОСКРЕСЕНСКАЯ Светлана Юрьевна – кандидат филологических наук, старший преподаватель кафедры немецкого языка Тверского государственного университета, *e-mail:* lesefuchs@mail.ru

ТЕРАПЕВТИЧЕСКОЕ ОБЩЕНИЕ И ТЕРАПЕВТИЧЕСКИЙ ДИСКУРС: К УТОЧНЕНИЮ ПОНЯТИЙ

М.С. Гринева

Калужский государственный университет им. К.Э. Циолковского, Калуга

Статья посвящена исследованию объема и сферы применения понятий терапевтического общения и (психо)терапевтического дискурса. Предпринята попытка определения некоторых признаков терапевтического дискурса на основании его сопоставления со смежными понятиями экологичной коммуникации, позитивной коммуникации, медицинского дискурса, обыденной речи.

Ключевые слова: *терапевтическая функция; терапевтический дискурс; медицинский дискурс; экологичная коммуникация; позитивная коммуникация; коммуникативная профессия; консультирование; интервенция.*

Актуальность исследования (психо)терапевтического дискурса обусловлена возрастающим спросом на услуги психологов и психотерапевтов в развитых странах. По данным опроса, проведенного Британской ассоциацией психологического консультирования и психотерапии, 28% респондентов обращались к психологу-консультанту или психотерапевту в 2014 году по сравнению с 21% в 2010 году, 54% респондентов сообщили, что члены их семей, друзья или коллеги обращались за помощью психолога [BACP [http](http://www.bacp.co.uk)]. В США, согласно данным Американской психологической ассоциации, 48% опрошенных обращались к психологу или психотерапевту [APA [http](http://www.apa.org)]. С ростом психологизации общества в употребление входят такие понятия, как «терапевтическая культура» [Furedi 2004], «терапевтический этос» [Shouz 2008], что свидетельствует о проникновении терапевтического дискурса в различные сферы жизни общества.

Основная задача лингвистического исследования терапевтического дискурса состоит в выявлении языковых и интеракционных признаков, которые делают общение терапевтическим, то есть способным оказывать мелиоративное воздействие на адресата, которое состоит в вербальной помощи и поддержке, разрешении интер- и интраперсональных конфликтов, трансформации личности и т.п. Для этой цели необходим микро- и макроанализ дискурса [Pawelczyk 2011: 7].

Как указывает В.И. Шаховский, терапевтическая функция языка первоначально описывалась в произведениях писателей, поэтов, философов, пытавшихся интуитивно определить, «как выбор слова влияет на человека, возвышая или унижая его, разрушая или созидая его сущность» [Шаховский 2016: 27]. Терапевтическая функция стала предметом исследования в отечественной лингвистике с появлением направления лингвоэкологии (см. [Сковородников 1997]) и эмотивной лингвистики (см. [Шаховский 2008]). Некоторое время спустя сложилось направление эмотивной лингвоэкологии, предметной областью которой является эстетичность, этичность общения, а

также вред и польза слова для здоровья человека [Шаховский 2016: 27]. Терапевтическая функция языка связана со здравоохранительной и здоровьесберегающей деятельностью человека, осуществляемой в том числе и через язык [Шаховский 2010].

В.И. Шаховский, исследовав эмоциогенную (эмотивную) речь с положительным и отрицательным зарядом, выделил бинарную оппозицию «экологичная / не-экологичная коммуникация». Терапевтическое общение мыслится как экологичное общение с положительной эмотивностью, т.е. конструктивное, созидающее, «возвышающее» [Шаховский 2016: 37]. Его оппозитом является «язык ненависти, агрессии, вражды» – неэкологичное, деструктивное, конфликтогенное, травмирующее общение [там же: 27]. В.И. Шаховский перечисляет ряд параметров коммуникации с положительной эмотивностью: доброжелательность, стремление партнеров по коммуникации избегать негативных оценок личности собеседника, вежливость, этичность, солидаризация, кооперативность, стремление встать на позицию партнера, адресность, уважение собеседника и переживание излагаемых им фактов, сдерживание негативных эмоций, поощрение, поддержка через эмоциональные «поглаживания», положительное оценивание, равные коммуникативные права, целесообразность речи и др. [Шаховский 2016: 41-42]. Одной из черт экологичной коммуникации является плюрализм точек зрения на происходящие события и факты [там же: 402]. Следует отметить, что обоснованность, аргументированность и рациональность также правомерно отнести к признакам экологичной (терапевтической) коммуникации.

О.А. Леонтович рассматривает смежное понятие позитивной коммуникации в межличностных и институциональных сферах общения с позиции междисциплинарного подхода. Автор определяет позитивную коммуникацию как «взаимодействие, основанное на положительных эмоциях, направленное на взаимопонимание и приносящее удовлетворение всем участникам» [Леонтович 2015: 164]. Проведя обширный анализ словарных дефиниций лексемы *позитивный (positive)*, автор выделила следующие характеристики позитивной коммуникации: 1) утвердительность, выражение согласия или уверенности; 2) наличие достоинств, хороших качеств, интенций; 3) практичность, эффективность; 4) оптимистичность; 5) потенциал, настроенность на прогресс и развитие [Леонтович 2015: 166].

Как и В.И. Шаховский, О.А. Леонтович приходит к выводу, что позитивная коммуникация обладает эмотивностью в сочетании с положительной оценочностью. Конститутивными признаками позитивной коммуникации выступают конструктивность, эффективность и ориентация на благоприятное развитие взаимоотношений. Информативность и ассертивность факультативны, причем ассертивность обладает культурной маркированностью. Конструктивность предполагает созидательный импульс коммуникации. Эффективность состоит в благоприятном исходе для всех

коммуникантов. Ассертивность предполагает уверенность в себе, напористость, не перерастающую в агрессивность [там же: 168-172].

К структурным составляющим позитивной коммуникации относятся положительная интенция, вовлеченность в коммуникацию (эмпатичность, коммуникативная инициатива), адаптация к собеседнику (учет возраста, гендера, социального статуса, культуры собеседника) и наличие социальной поддержки [там же: 172-174]. Е.В. Янкина исследовала жанры социальной поддержки и выделила следующие: комплимент, похвала, одобрение, утешение, соболезнование [Янкина 2012: 181-184].

Терапевтическая функция общения реализуется как в межличностном (горизонтальном), так и в институциональном (вертикальном) общении [Шаховский 2016: 108]. Отличительной чертой институциональной реализации терапевтической функции является стратегичность, волевой характер речевого поведения в противопоставлении импульсивному в бытовом общении (см. [Сухих 2013]).

Специалисты-представители «помогающих профессий» в своем профессиональном общении реализуют терапевтическую функцию. В таких «лингвоактивных» коммуникативных профессиях (термин – Н.И. Формановской [Формановская 1998: 232]), как учитель, врач, психотерапевт / психолог-консультант, социальный работник ведущим средством воздействия является вербальная коммуникация. Профессиональное общение представителей этих профессий «практически отождествляется с деятельностью или является важнейшим ее средством и условием» (Цит. по [Лазуренко 2007]).

Терапевтическая функция характерна для педагогического, философского (см., например, «Утешение философией» Бозэция), религиозного, романтического, художественного, лирического, эзотерического, публицистического (например, жанр колонка советов) дискурсов, однако в наибольшей степени эта функция манифестируется в устном медицинском и (психо)терапевтическом дискурсе, ценностью которых является здоровье и благополучие человека – физическое и психическое.

Базовой категорией медицинского дискурса В.Б. Куриленко и др. признают его лингвотерапевтическую направленность – нацеленность на «лечение словом», – которая конкретизируется как «позитивное эмотивное воздействие на пациента» [Куриленко [http](http://)]. С.И. Маджаева на примере записей общения врача с пациентом подтвердила тот факт, что речь врача должна выполнять терапевтическую функцию [Маджаева 2013]. В.В. Жура приходит к выводу, что устная медицинская коммуникация преследует параллельную реализацию двух коммуникативных целей: инструментальной и терапевтической. Инструментальная цель способствует осуществлению профессиональной деятельности, терапевтическая цель заключается в «оказании воздействия на психоэмоциональное состояние пациента для его

стабилизации или улучшения, установления доверительных отношений между ним и врачом» [Жура 2008: 7].

Целью профессионального терапевтического дискурса следует считать оказание психологической помощи людям, оказавшимся в трудной или кризисной ситуации. *Психологическая помощь* определяется в проекте Федерального закона «О психологической помощи населению в РФ» как «система профессиональных мер поддержки и содействия человеку, семье, социальной группе со стороны лиц, оказывающих психологическую помощь, в предупреждении, разрешении, преодолении психологических проблем, которые нарушают нормальную жизнедеятельность и способствующих поддержанию психического здоровья, оптимизации психического развития, социальной адаптации, саморазвитию, самореализации и повышению качества жизни» [Проект ФЗ «О психологической помощи населению в РФ» [http](http://www.consultant.ru)].

Внутри понятия терапевтического дискурса представляется возможным выделить интервенционный дискурс, цель которого состоит в оказании краткосрочной экстренной психологической помощи в кризисных ситуациях, направленной на стабилизацию и восстановление биопсихологических функций, минимизацию психологического травмирования и предотвращение дезадаптивных поведенческих реакций.

Н. Фэрклоу называет терапевтический дискурс консультативным и определяет психологическое консультирование как межличностную по форме и институциональную по содержанию коммуникацию, маркированную развитием тонкого эмоционального взаимопонимания между психологом-консультантом и клиентом. Особенности терапевтического взаимодействия являются эмпатичность, внешнее отсутствие авторитарности, асимметрии, давления. Стратегическая задача терапевта – экспликация имплицитных смыслов и их интерпретация на основе анализа поверхностных структур речи клиента, а также коррекция ошибочных убеждений и установок [Fairclough 1989: 225].

К. Феррара противопоставляет психотерапевтический и обыденно-бытовой (немаркированный) дискурс по семи параметрам: 1) равноправие участников (parity), 2) взаимность (reciprocity), 3) повторяемость встреч (routine recurrence), 4) временная ограниченность встреч (bounded time), 5) тематическая ограниченность (restricted topic), 6) вознаграждение (remuneration), 7) контроль за взаимодействием (regulatory responsibility). Автор выделяет ряд черт психотерапевтической беседы, которые отличают ее от обыденной беседы, а также отражают ее институциональный характер: автоматическое распределение социальных и коммуникативных ролей и асимметрия ролевого взаимодействия; повторяемость в заранее определенном месте согласно графику; ограниченность продолжительности беседы рамками сеанса / консультации; ограниченность тем для обсуждения; денежное вознаграждение; обязанность по контролю за коммуникативной

инициативой и темой возложена на терапевта, право на расширенный ход (реплику) принадлежит клиенту [Ferrara 1994: 39-45].

К. Феррара отмечает, что прием у врача и психотерапевтическая консультация совпадают по ряду параметров, таких как асимметрия взаимодействия, повторяемость, денежное вознаграждение, временная и тематическая ограниченность. Отличия состоят, во-первых, в длительности консультаций (продолжительность медицинской консультации составляет около 15 минут, продолжительность терапевтического сеанса – 50 минут), во-вторых, в регулярности встреч (визиты к врачу имеют эпизодический характер, к психотерапевту – регулярный), а также в особенности взаимодействия – в отличие от терапевтического сеанса, право на более развернутую реплику в рамках медицинской консультации принадлежит врачу [Ferrara 1994: 41-42].

ЛИТЕРАТУРА

1. Жура В.В. Дискурсивная компетенция врача в устном медицинском общении: Автореф. дис. ... д-ра филол. наук: 10.02.19 / В.В. Жура; Волгоград. гос. пед. ун-т. – Волгоград [б.и.], 2008. – 19 с. – На правах рукоп.
2. Законопроект № 553338-6 «О психологической помощи населению в Российской Федерации» [Электронный ресурс] – URL: [http://asozd2.duma.gov.ru/addwork/scans.nsf/ID/E2085C7A1EE1B82A43257D01004CE78E/\\$File/553338-6_24062014_553338-6.PDF?OpenElement](http://asozd2.duma.gov.ru/addwork/scans.nsf/ID/E2085C7A1EE1B82A43257D01004CE78E/$File/553338-6_24062014_553338-6.PDF?OpenElement)
3. Куриленко В.Б. Лингвотерапевтическая направленность как базовая категория медицинского дискурса [Электронный ресурс] / В.Б. Куриленко, М.А. Макарова, Л.Д. Логинова // Современные научные исследования и инновации. – 2012. – №1. – URL: <http://web.snauka.ru/issues/2012/01/6431>
4. Лазуренко Е.Ю., Саломатина М.С., Стернин И.А. Профессиональная коммуникативная личность / Е.Ю. Лазуренко, М.С. Саломатина, И.А. Стернин // Коммуникативное поведение. – Вып. 28. – Воронеж: «Истоки», 2007. – 194 с.
5. Леонтович О.А. Позитивная коммуникация: постановка проблемы / О.А. Леонтович // Вестник РУДН. Серия Лингвистика. – 2015. – № 1. – С. 164-177.
6. Маджаева С.И. Терапевтическая функция языка в медицине / С.И. Маджаева // Язык медицины: материалы всероссийской научно-методической конференции «методические и лингвистические аспекты международной медицинской терминологии». – Самара, ООО «Порто-принт», 2013. – С. 143-149.
7. Сковородников А.П. Лингвистическая экология (лингвозкология) / А.П. Сковородников // Теоретические и прикладные аспекты речевого общения: науч.-метод. бюллетень. Краснояр. гос. ун-т. – Вып. 2. – Красноярск-Ачинск, 1997. – С. 39-40.
8. Сухих С.А. Коммуникативная компетентность / С.А. Сухих. – Краснодар: Кубанский гос. ун-т, 2013. – 155 с.
9. Формановская Н.И. Коммуникативно-прагматические аспекты единиц общения / Н.И. Формановская. – М.: Ин-т русского языка им. А.С. Пушкина, 1998. – 239 с.
10. Шаховский В.И. Диссонанс экологичности в коммуникативном круге: человек, язык, эмоции (монография) / В.И. Шаховский. – Волгоград: изд-во ИП Поликарпов И.Л., 2016. – 504 с.

11. Шаховский В.И. Лингвистическая теория эмоций: Монография / В.И. Шаховский. – М.: Гнозис, 2008. – 416 с.
12. Шаховский В.И. Терапевтическая функция языка как проблема эколлингвистики [Электронный ресурс] / В.И. Шаховский, Н.Г. Солодовникова. // Мир лингвистики и коммуникации: электронный научный журнал. – 2009. – Т. 1. – № 15. – С. 26-34 – URL: http://tverlingua.ru/archive/015/3_15.pdf
13. Янкина Е.В. Особенности функционирования социальной поддержки в общении / Е.В. Янкина // Язык. Текст. Дискурс: Научный альманах Ставропольского отделения РАЛК. – Ставрополь: Изд-во СГПИ. – 2012. – № 10. – С. 180-185.
14. APA (American Psychological Association) Survey Says: More Americans are Seeking Mental Health Treatment [Электронный ресурс] // Monitor on Psychology. – 2004. – Vol. 35. – № 7. – URL: <http://www.apa.org/monitor/julaug04/survey.aspx>
15. BACP (British Association for Counselling and Psychotherapy) Attitudes to Counselling and Psychotherapy: Key Findings of our 2014 survey [Электронный ресурс] – URL: <https://www.bacp.co.uk/admin/structure/files/pdf/13381attitudes%20survey%202014%20key%20findings.pdf>
16. Fairclough N. Language and Power / N. Fairclough. – N.Y.: Longman Inc., 1989. – 259 p.
17. Ferrara K.W. Therapeutic Ways with Words (Oxford Studies in Sociolinguistics) / K.W. Ferrara. – N.Y.: Oxford University Press, 1994. – 199 p.
18. Furedi F. Therapy Culture: Cultivating Vulnerability in an Uncertain Age / F. Furedi. – L.: Routledge, 2004. – 245 p.
19. Illouz E. Saving the Modern Soul: Therapy, Emotions, and the Culture of Self-Help / E. Illouz. – Berkeley and L. Angeles: University of California Press, 2008. – 304 p.
20. Pawelczyk J. Talk as Therapy: Psychotherapy in a Linguistic Perspective / J. Pawelczyk // Trends in Applied Linguistics 7. – Boston/Berlin: Walter de Gruyter Inc., 2011. – 254 p.

THERAPEUTIC COMMUNICATION AND THERAPEUTIC DISCOURSE: TOWARDS CLARIFICATION OF NOTIONS

M.S. Grineva

K.E. Tsiolkovsky Kaluga State University, Kaluga

The article is devoted to examining the scope and the sphere of application of the notions of therapeutic communication and (psycho)therapeutic discourse. An attempt was made to posit certain features of therapeutic discourse on the basis of comparing it with similar notions of ecological communication, positive communication, medical discourse and ordinary speech.

Key words: *therapeutic function; therapeutic discourse; medical discourse; ecological communication; positive communication; communicative profession; counselling; intervention.*

Об авторе:

ГРИНЕВА Мария Сергеевна – аспирант кафедры лингвистики и иностранных языков, преподаватель кафедры английского языка Калужского государственного университета им. К.Э. Циолковского, *e-mail:* maria-grineva@mail.ru

УДК 81

**ВНЕАУДИТОРНОЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЕ
СИНХРОННЫХ И АСИНХРОННЫХ КОММУНИКАТИВНЫХ
ИНТЕРНЕТ-СЛУЖБ В ЦЕЛЯХ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ
НАВЫКОВ АНГЛОЯЗЫЧНОГО ОБЩЕНИЯ
СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ ВУЗОВ**

О.Ю.Гудкова, Е.Ю. Замятина

Тверской государственный университет, Тверь

Статья посвящена рассмотрению возможностей Интернет-сервисов для совершенствования навыков внеаудиторного англоязычного общения. Внеаудиторное использование студентами синхронных и асинхронных коммуникативных служб способствует развитию навыков говорения и понимания на английском языке. Приводятся примеры англоязычных веб-форумов, блогов, мессенджеров, хостингов, чатов с описанием их функций и возможностей.

Ключевые слова: Интернет-сервис, внеаудиторное использование, синхронный, асинхронный.

Интернет с его многообразием возможностей и ресурсов давно и прочно закрепился в жизни современного общества как своего рода навигатор в потоке информации. В образовательной среде Интернет-сервисы зарекомендовали себя как средство образования и самообразования в социально-бытовой, социально-культурной и профессионально-ориентированной сферах как на уровне родного, так и иностранного языков. Обучение иностранному языку в вузе – это особый этап в процессе формирования социокультурной, межкультурной и иноязычной коммуникативной компетенций будущих специалистов для их успешного общения в социально-бытовой и профессиональной сферах.

Одной из «болевых» точек на данном пути можно считать тот факт, что формировать навыки иноязычного общения в неязыковом вузе приходится в условиях ограниченного количества учебных часов. Не только преподаватели, но и сами студенты ощущают дисбаланс между объёмом учебного материала по иностранному языку и количеством времени, отводимым по нормативным документам на его изучение. И те, и другие осознают актуальность владения иностранным языком как средством повышения профессиональной компетентности и конкурентоспособности современного специалиста на рынке труда.

Всё вышесказанное не может не ориентировать преподавателя на оптимизацию учебного процесса и обеспечение его непрерывности путём привлечения ресурсов Интернет как источника лично значимой и

профессионально ценной информации для студентов и как средства обмена ею. К тому же, Интернет – данность для современных студентов в их ежедневной самостоятельной учебной деятельности, комфортная образовательная среда для каждого из них. Обладая достаточной компьютерной компетентностью, набором базовых учебно-исследовательских и коммуникативных умений, лингвистических знаний и навыков критического мышления, студенты способны быстро справляться с трудностями общения один на один с Глобальной сетью. Здесь их мало что напугает, но много что может привлечь (в частности, быстрый доступ к актуальной и свежей информации, которую не в силах отобразить традиционные бумажные учебные носители; возможность неограниченного использования во времени и пространстве; наличие аутентичного материала разной степени сложности по любой тематике; условия для общения с носителями языка; возможность утолить жажду путешествий и совершить виртуальный «вояж» в любую точку мира без существенных материальных и физических затрат). Таким образом, возможность «выведения» части работы над иностранным языком во внеаудиторную, самостоятельную, форму с опорой на надёжные Интернет-ресурсы кажется для преподавателя целесообразной в сложившихся условиях.

Отличительной чертой внеаудиторной работы над иностранным языком является «перенос» акцента с обучающей роли преподавателя на самостоятельное познание студента, в чём есть свои положительные моменты. Умение самостоятельно осуществлять познавательную деятельность – основа становления личности будущего специалиста, залог его профессионального роста. Самостоятельная деятельность – это деятельность эмоционально-окрашенная, несущая личностный смысл. Информацию, полученную самостоятельным путём, «сознательно», легче зафиксировать в памяти, организовать и извлечь, когда того требует ситуация [Немов 2001]. Аспект памяти особенно важен, если говорить об изучении иностранного языка, ведь овладение навыками иноязычной речевой деятельности сопряжено с необходимостью постоянного накопления языковых средств, правил их комбинирования, автоматизированностью и качеством их использования. Одним словом, память во многом определяет успешность овладения иностранным языком [Зимняя 2013].

Общеизвестен тот факт, что изучать язык проще и интереснее в живом общении с носителями языка, соответствующем реальным жизненным коммуникативным ситуациям. В этом случае овладение рецептивными (аудирование и чтение) и продуктивными (говорение и письмо) видами речевой деятельности становится осознанным, мотивированным и, как результат, успешным. Простая коммуникация превращается в межкультурное общение в условиях естественной языковой среды, создать которую можно посредством общения с использованием коммуникативных служб Интернет.

По скорости осуществления коммуникации Интернет-сервисы делятся на синхронные, когда обмен информацией происходит в режиме реального времени, и асинхронные, когда общение разнесено во времени [Титова 2003]. В обоих случаях есть ориентирующая в потоке языковых знаний обратная связь с носителями языка. Это крайне важно, ведь кто как не они могут по-настоящему оценить достижения обучаемых. Помимо уже упомянутого у служб Интернет имеется ряд других неоспоримых преимуществ, которые оценит каждый студент: простота и доступность использования в удобное для себя время; реализация практической стороны изучения иностранного языка, что рождает устойчивый интерес к дисциплине; свобода выбора круга и тематики общения на основе собственных текущих интересов.

Общение в сети без посредников визуально «насыщает» процесс обмена информацией, происходит воздействие на разные виды ощущений, знания становятся «яркими», прочными. Существенно улучшаются языковые навыки, снижается уровень тревожности по отношению к иноязычной речи, постепенно уходит языковой барьер и некоторые психологические комплексы. Речь становится беглой, спонтанной, получает качественное фонетическое оформление. Развивается языковая догадка, расширяется словарный запас. Развеиваются многие стереотипы, бытующие об иностранцах. Нивелируется негативное проявление этноцентризма [Елизарова 2005]. Не только познаётся зарубежная культура, но и передаётся частичка родной культуры за рубеж. Одним словом, общение посредством коммуникативных Интернет-служб способствует формированию иноязычной коммуникативной компетенции в многообразии составляющих её компонентов (лингвистической, социолингвистической, социокультурной, дискурсной и стратегической компетенций).

Асинхронное общение осуществляется посредством всем известной электронной почты, веб-форумов и блогов и задействует главным образом навыки чтения, письма и стилистического оформления речи. Электронная почта – классический вид персонального общения на любом расстоянии. На сайтах *The Pen Pal Exchange* <http://www.penpalexchange.webs.com> и *Hi! Penpal!* <http://www.hipenpal.com/> можно разместить объявление для поиска друзей по переписке и обменяться электронной почтой для дальнейших контактов. Зарегистрировавшись через электронную почту, можно задать интересующие вопросы носителю языка на сайте *Italki* (<https://www.italki.com/>).

Форумы предлагают как персональное, так и групповое общение на изучаемом языке по интересующим темам из списка. К услугам студентов *English Club Forum* (<https://www.englishclub.com/>) и *Forum on Unilang* (<http://www.forum.unilang.org/>).

Популярность набирает общение в сети посредством блогов, личных страничек пользователей по всему миру. Возможность заходить «в гости»

комментировать содержание блогов (фото, аудио- и видеозаписи) создаёт отличные условия для общения между людьми со схожими интересами, но из разных стран. Социальной платформой для создания мини-блогов и обмена короткими сообщениями на разные темы является *Twitter* (<https://twitter.com>). Быстро и бесплатно блоги можно создать на сайте <https://www.blogger.com>. Фото- и видеохостинг *Flickr* (<https://www.flickr.com>) объединяет пользователей по интересам, предоставляя возможность переписки между ними и обсуждения в группах, и помогает в поиске нужного материала по ключевым словам [Сысоев 2010].

Подкрепить навыки синхронного общения на иностранном языке возможно благодаря чатам, видео- и телефонным звонкам за рубеж. Немаловажную роль здесь играют многофункциональные мессенджеры, такие как Skype, ICQ, MSN, Yahoo, Viber и другие. Устраивая тематические дискуссии по разным вопросам, студенты получают отличную возможность попрактиковаться в аудировании, чтении, письме и говорении на изучаемом языке. Кроме того, совершенствуются умения быстро мыслить и кратко излагать своё мнение. Пообщаться онлайн в виде быстрых бесед можно на портале *Hellolingo.com* (<https://www.hellolingo.com>). Также здесь имеется функция мобильной переписки с участниками. Чат-боксы для студентов размещены на *Dave's ESL Caffé* (<http://www.eslcafe.com/>).

Сайт *mylanguageexchange.com* (<https://www.mylanguageexchange.com>) предлагает пользователям текстовый и голосовой чаты (плюс возможность почтовой переписки), а также возможность поработать в малочисленных группах, общаясь на занятии сначала на иностранном, а потом на родном языке, то есть побыть в роли ученика и учителя одновременно.

На *conversationexchange.com* (<https://www.conversationexchange.com>) можно выбрать партнёра для общения по переписке, в голосовом и видеочате, попытаться понять английский юмор и узнать о готовых к общению «face to face» носителях языка, живущих в конкретном городе. Пообщаться онлайн и существенно пополнить словарный запас, возможно, на *speaking24.com* (<http://www.speaking24.com>). На *busuu* (<https://www.busuu.com>) каждое занятие проводится по определённой теме с обязательным разговором с носителем языка. Чаты и онлайн-форумы доступны на *english-baby.com* (<http://www.englishbaby.com>). *Interpals* (<https://www.interpals.net>), также как *Easy Language Exchange* (<https://www.easylanguageexchange.com>) предоставляет возможность языкового обмена и участия в форумах. На *Talk and Learn* (<http://www.talk-and-learn.com>) к услугам студентов текстовый, голосовой и видеочаты.

Самостоятельное использование коммуникативных служб Интернет за рамками аудиторных занятий – бесспорно ценная для студентов практика погружения в языковую среду. Студенты сами определяют языковые задачи, выбирают пути их выполнения, осуществляют самоконтроль и добиваются желанного успеха в овладении языком. Однако, отправляя их в «свободное»

плавание, преподаватель ни в коем случае не должен забывать о том, что в бескрайнем море информации на просторах глобальной сети есть подводные камни, предупредить о которых – задача наставника. Чтобы самостоятельное общение с носителями языка оказалось эффективным и комфортным, преподаватель обязан прежде обеспечить на занятиях отработку арсенала заданий (языковых, коммуникативно-познавательных, коммуникативно-речевых, социокультурных) [Баклашкина 2010], познакомить с правилами сетевого этикета, поскольку невладение даже простейшими коммуникативными стратегиями и правилами, вербальными и невербальными средствами общения может помешать непринуждённой и бесконфликтной коммуникации с носителями языка, а значит и динамике в развитии навыков иноязычного общения студентов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Баклашкина М.В. Обучение иноязычному межличностному общению на занятиях по иностранному языку в школе и вузе / М.В. Баклашкина // Иностр. языки в школе. – 2009. – № 3. – С. 9–16.
2. Елизарова Г.В. Культура и обучение иностранным языкам / Г.В. Елизарова. – СПб.: КАРО, 2005. – 352 с.
3. Зимняя И.А. Индивидуально-психологические факторы и успешность научения речи на иностранном языке / И.А. Зимняя // Иностр. языки в школе. – 2013. – № 4. – С. 55–63.
4. Немов Р.С. Психология / Р.С. Немов. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001. – 688 с.
5. Сысоев П.В., Евстигнеев М.Н. Методика обучения иностранному языку с использованием новых информационно-коммуникационных Интернет-технологий / П.В. Сысоев, М.Н. Евстигнеев. – М.: Глосса-пресс, 2010. – 182 с.
6. Титова С.В. Ресурсы и службы Интернета в преподавании иностранных языков / Титова С.В. – М.: Издательство Московского университета, 2003. – 267 с.

EXTRACURRICULAR USE OF SYNCHRONOUS AND ASYNCHRONOUS INTERNET COMMUNICATION SERVICES TO IMPROVE NON-LINGUISTIC STUDENTS' ENGLISH-SPEAKING SKILLS

O. Yu. Gudkova, E.Yu. Zamyatina

Tver State University, Tver

This article deals with the possibilities of Internet services to improve English-speaking skills by extracurricular communication. Extracurricular use of synchronous and asynchronous communication services contributes to the development of speaking and listening skills in English. The article gives examples of English-speaking web forums, blogs, instant messengers, web hostings, chats with a description of their functions and features.

Key words: Internet service, extracurricular use, synchronous, asynchronous.

Об авторах:

ГУДКОВА Олеся Юрьевна – старший преподаватель кафедры иностранных языков естественных факультетов Тверского государственного университета, *e-mail*: oucher@mail.ru

ЗАМЯТИНА Екатерина Юрьевна – кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков естественных факультетов Тверского государственного университета, *e-mail*: astzvm@rambler.ru

УДК 8.2

СИСТЕМНО-ДИАХРОНИЧЕСКОЕ ОПИСАНИЕ ТУРИСТСКОЙ ЛЕКСИКИ

А.А. Дорофеева

Тверской государственный университет, Тверь

В статье дается определение понятия «туристская лексика». Выделены четыре группы людей, являющихся носителями туристской лексики и, соответственно, активно использующих ее. Автор также кратко рассказывает о предистории туризма, в том числе называет основные термины, появившиеся в разные исторические эпохи в странах Европы.

Ключевые слова: туристская лексика, туристское сообщество, история туризма, инфраструктура, туризм, турист.

Для большинства исследователей, занимающихся изучением того или иного языка, термин «лексика» означает словарный состав этого языка. Например, Ю.С. Маслов в своем известном учебнике «Введение в языкознание» напоминает «Лексикология – раздел науки о языке, изучающий лексику, т.е. словарный состав языка» [Маслов 2005: 93]. При этом, термин лексика нередко используется и в более узких значениях. Во-первых, для определения совокупности слов и словосочетаний, которые употребляются в различных функциональных разновидностях языка (лексика отдельного произведения и произведений одной тематики, лексика конкретных поэтов или писателей, книжная лексика, ненормативная лексика, даже лексика отдельного человека и т.п.). Во-вторых, для обозначения специфической части словарного запаса больших групп людей, представляющих различные профессиональные или социальные слои общества (врачебная лексика, спортивная лексика, лексика маргинальных сообществ и т.п.). На наш взгляд ко второй категории узкого понимания концепта «лексика» относится составной термин «туристская лексика». В силу разных причин проблема изучения туристской лексики в последние годы становится все более актуальной и популярной [Дорофеева 2015, Загоровская 2016]. Очевидно, туристская лексика – это совокупность специфических терминов, слов и словосочетаний, активно используемая

постоянными или временными членами туристского сообщества в процессе туризма и отдыха.

Само по себе туристское сообщество весьма неоднородно и представлено несколькими большими группами людей. Первую, самую важную группу составляют профессионалы, работники туристской отрасли: сотрудники туристско-экскурсионных предприятий (гиды, экскурсоводы, трансфермены, офисные работники туроператоров и турагентов и др.), служащие средств размещения туристов (отелей, турбаз, баз отдыха, пансионатов и др.), люди, обслуживающие круизы и автобусные туры, профессиональные работники курортов и зон отдыха (врачи курортных поликлиник, инструкторы по туризму, «массовики-затейники» и др.). Именно эти люди чаще всего используют или сталкиваются в ходе своей деятельности со специфической туристской лексикой. Знание туристской лексики – неотъемлемая часть их профессионального облика. Нередко именно они вводят в оборот новые термины, среди которых много слов-жаргонизмов. Количество людей относящихся к данной группе очень велико и проиллюстрировано рисунком 1.

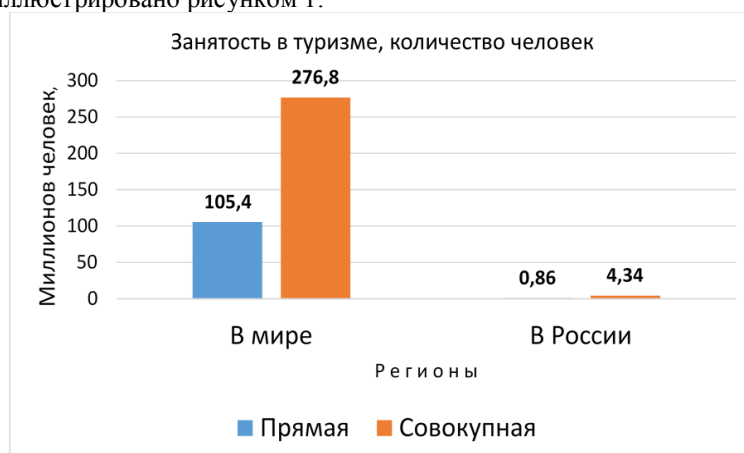


Рис.1. Количество человек непосредственно (прямая занятость) работающих в туристской отрасли и, в том числе, занятых в смежных отраслях (совокупная занятость), млн чел.

Ко второй, не менее значимой группе, следует отнести ученых и специалистов, изучающих различные аспекты туризма и отдыха. Эти люди часто и активно применяют в своих публикациях и в устной речи многочисленные специфические туристские слова, словосочетания, термины и концепты. Их словарный запас наиболее широк по сравнению с другими группами. Более того, очевидно, что представители этой группы в России являются главными «поставщиками» новых терминов в лексику туризма.

Поскольку, как показывает опыт некоторых исследований, именно ученые – самые большие любители заимствования слов из лексики других (прежде всего английского) языков. При этом количественный состав группы ученых и специалистов относительно невелик. Как показали исследования С. И. Яковлевой и А.А. Дорофеева, проведенные в 2010 г. за двадцать пять лет с 1985 г. в Российской Федерации было защищено около 1200 кандидатских и докторских диссертаций в области туризма [Дорофеев 2011]. Соответственно, можно сделать предположение, что количество людей, изучающих проблемы туризма в России, ненамного превышает тысячу человек. Однако именно эти люди в наибольшей степени определяют направление и динамику развития туристской лексики.

Самую большую группу по количеству входящих в нее людей, временно пользующихся туристской лексикой, составляют сами туристы, т.е. люди отправившиеся в путешествие с конкретными туристскими целями (лечение, оздоровление, рекреация, гостевая, спортивная, познавательная, паломническая, деловая), и экскурсанты, совершающие короткие (менее одних суток) познавательные или религиозно-паломнические поездки. Общение с профессионалами туристского сообщества, чтение многочисленных рекламных-информационных буклетов, необходимость временно проживать на территории туристского кластера, написание отзыва о своем путешествии невольно вынуждает этих людей пользоваться туристской лексикой. Иногда креативные представители этой группы могут придумать новое туристское словечко, которое при определенных обстоятельствах, станет частью туристского сленга (жаргона). Несомненно, в количественном плане группа туристов самая большая. По данным всемирной туристской организации (ЮНВТО) в 2015 г. число международных туристских прибытий составило 1 млрд 180 млн. человек. В России число внутренних туристов в 2015 г. превысило 50 млн. человек. Максимальное количество людей, выезжавших из РФ в туристское путешествие в другие страны (в 2013 г.) составило 18 млн. 292 000 человек.

Наконец, некоторые российские филологи, изучавшие туристскую лексику, составной частью туристского сообщества, использующую специфические туристские слова и термины, считают представителей средств массовой информации (СМИ) активно пишущих о туризме в газетах, журналах, интернете, в репортажах на телевидении, в рекламных изданиях и т.п. [Дорофеева 2015]. Во всяком случае автора настоящей статьи удивляет, что для многих филологических диссертаций основным источником данных являлись непрофессиональные публикации в газетах, журналах, в интернете, в рекламных буклетах и прочих далеких от науки и реальной туристской практики изданиях. Конечно, журналисты могут повлиять на изменение лексики туризма, но чаще всего в негативном плане, искажая истинный смысл того или иного профессионального или научного термина. Количественный состав этой группы определить весьма затруднительно.

Таким образом, при изучении туристской лексики необходимо учитывать наличие, как минимум, четырех групп разных носителей этой лексики. Прежде всего это может проявляться в источниках и методах сбора фактического материала для научного анализа.

Появление, расширение и динамика туристской лексики однозначно совпадает с трендом возникновения и развития туризма как важнейшего социального и экономического явления. Этот вывод можно проиллюстрировать кратким экскурсом в историю туризма [Грицкевич 2005, История туризма 2014, Крючков 1999].

Предыстория туризма начинается в далекие античные времена, когда в Древней Греции возникли виды путешествий по своей мотивации и характеру проведения очень похожие на событийные и познавательные туры. Эти путешествия оставили современной цивилизации два термина, являющихся на сегодняшний день важнейшими мировыми брендами – «Олимпийские игры» и «Семь чудес света». Олимпийские игры, проводившиеся в честь верховного бога Зевса в г. Олимпия практически без перерывов, один раз в 4 года с 776 г. до нашей эры до 394 г. новой эры, являлись важнейшим туристским событием. Посмотреть на состязания атлетов со всех концов Греции и из многочисленных колоний прибывали тысячи болельщиков-туристов. Для обслуживания гостей создавались все условия: ставились палатки, оборудовались кухни и столовые, строились бани для соблюдения гигиены, устанавливались жертвенники для сбора средств. Позднее в Римскую эпоху это назовут *инфраструктурой* туризма.

Во II в. до нашей эры философ Антипатр из Сидона впервые составил подробные описания самых удивительных, как ему казалось, строений созданных древними архитекторами и строителями. И, главное, придумал им название «Семь чудес света». Древний философ указал *маршрут*, как добраться для этих памятников и призывал каждого грека поехать и удивиться человеческим достижениям, познать новое и прекрасное. Ныне почти все памятники разрушились, исчезли, но в памяти людей и в лексике туризма бренд «Семь чудес света» играет исключительную роль в мотивации путешествий.

Греческие корни имеет значимый в лечебном и оздоровительном туризме термин «*талассотерапия*» – лечение, оздоровление с помощью морских купаний, морской воды, лиманных грязей и водорослей.

Период Римского владычества привел к колоссальному росту числа путешествий и путешественников. Одна из главных причин популярности путешествий – развитие элементов туристской *инфраструктуры* в форме густой сети качественных дорог. «Все дороги ведут в Рим» – 90 тысяч км двух полосных, мощеных, с обочинами и водоотводными канавами дорог вели из столицы в центры всех Римских провинций. На дорогах стояли *указатели*, «*километровые столбы*», *объекты питания (таверны)* и

средства размещения туристов (гостиницы). В населенных пунктах можно было нанять *проводников* и получить *описание достопримечательностей*.

С Римским периодом связано появление *дачного отдыха*. Богатые жители огромного Рима впервые стали в окрестностях города, в сельской или природной местности строить *виллы* – временные жилища, куда выезжали на отдых в свободное время.

Самое большое достижение Древнеримской империи в сфере туризма и, соответственно, туристской лексики – это рождение и мощное развитие курортного дела. Сам термин «*курорт*» возник на несколько веков позднее в недрах немецкого языка, но во времена Римского владычества на самом Аппенинском полуострове и во всех римских провинциях возникли десятки лечебных мест. На побережье Тирренского моря от устья Тибра до Неаполитанского залива быстро расстроились главные *приморские климатические курорты* Остия и Байя. Во внутренних районах полуострова на *термальных минеральных водах* выросли курорты Картаго, Картали и многие другие. За пределами метрополии возникли курорты Аквинкум (современный Будапешт), Одессос (Варна), Бат в Британии и др. Лечебные центры, в которых в качестве основного лечебного фактора использовались минеральные воды, стали называть *бальнеологическими*.

Важнейшим термином, сохранившимся в туристской лексике с древнеримских времен является понятие «*рекреация*», которое в туристике имеет исконный смысл – восстановление физических и духовных сил в процессе отдыха.

Средневековье, особенно раннее, действительно оказалось мрачным – были забыты или уничтожены почти все начинания и достижения античности. В случае туризма – это дороги, курорты, многие прекрасные памятники архитектуры, скульптурные памятники, олимпиады, элементы зарождавшейся инфраструктуры (таверны, гостиницы), объекты поклонения культам и др. Многие исследователи истории туризма отмечают два положительных аспекта.

Во-первых, в раннем средневековье родился особый вид путешествий – *паломничество* к святым местам. Мать императора Византии Константина Великого Елена в 326-328 гг. впервые в сопровождении свиты совершила путешествие на Ближний Восток в места связанные с житием Иисуса Христа. Посетив лично многие описанные в Библии точки, освещенные знаменем сына Божьего, водрузив крест на Голгофе, соорудив часовню на месте вознесения Христа, Елена положила начало паломничеству в христианской религии. В последствие Елена была возведена в сан святой, а паломничество уже в IV-VI вв. стало очень популярным. В позднем средневековье к центрам большого паломничества были отнесены Рим, Кампостела, Лоретто. Церковь приветствовала *малое паломничество* – пешее путешествие к местным святыням и мощам.

Во-вторых, к концу средних веков в Европе возник *образовательный туризм* – путешествия молодых людей с целью получения хорошего образования. Причиной стало появление университетов. Первой в 855 г. была учреждена Магнаврская высшая школа в Константинополе. В 988 г. открылась исламская духовная академия в Каире. В XI в. был открыт первый чисто европейский университет в Болонье. Вскоре вслед за ним принял учеников университет в Париже. Далее университеты учреждаются в Оксфорде, Кембридже, Саламанке, Монпелье, Падуе, Тулузе, Праге и т.д. К началу XVI в. в Европе насчитывалось уже 65 университетов. Поскольку получить знания по месту проживания для большинства молодых людей не представлялось возможным, то для их получения требовалось совершить путешествие к немногим местам средоточия образования и науки – в университеты. Кроме того, многие бродячие студенты – *ваганты*, часто переходили из одного университета в другой, что способствовало образовательным миграциям.

Эпоха Возрождения, совпавшая по времени с Великими географическими открытиями, принесла в общество «*литературу путешествий*». Под ее влиянием и с помощью активной деятельности гуманистов складываются важные для туризма *национальные стереотипы* и два первых *туристских региона* – Италия, как регион *познавательного туризма* и Альпы, как регион нетронутой, впечатляющей природы. В это же время появляются *постоялые дворы*, как самый распространенный вариант *средств размещения*; активно (с VIII в.) возрождаются *таверны*; появляются элементы туристской рекламы (вывески, геральдика, названия и др.); активно используются *рекомендательные письма*, как разновидность туристских документов. В XVI в. в ведущих странах появляется система государственных карет, курсирующих по установленным маршрутам – т.е. появляется важнейшая *туристская услуга* – *перевозка*.

В Новое время (XVII-XVIII вв.) произошло возрождение и приморских, и бальнеологических курортов. Главной причиной стало научное обоснование целебных свойств минеральной воды и огромной пользы морских купаний. Первыми вновь возникшими бальнеологическими курортами стали Ахен и Пломбьер ля Бен. Позже появились Спа, Карловы Вары, Баден и др. В 1719 г. по приказу Петра I создан российский курорт Марциальные воды. Первый приморский курорт в Новое время – английский Брайтон. В это же время в лексике формирующегося туризма появился термин *курорт*.

В XVIII в. благодаря подвигам географов-путешественников и появившемуся оборудованию (*палатка, рюкзак, спальный мешок* и др.) люди стали совершать сложные спортивные путешествия и горные восхождения. Появился *спортивный туризм*.

В Новое время в Британии сложилась традиция – отправлять юношей в продолжительное путешествие на материк, где в течение 2-3 лет они

посещали Францию, германские княжества, Альпийский регион. Часто заезжали в Италию и Грецию. Такое путешествие называли французским словом *турне*. Эти путешествия в наибольшей степени способствовали развитию инфраструктуры, литературы для путешественников, появлению когорты людей, сделавших сопровождение путешествующих своей профессией. Наконец, в 1800 г. одновременно в нескольких источниках в Англии и Франции впервые появились термины *туризм* и *турист*, а также даны их первые определения.

В 1841 г. началась деятельность Томаса Кука по организации путешествий. С 1843 г. зарегистрировав первую в истории туристскую фирму «Томас Кук и сын» Кук начал организовывать коммерческие туры. Большинство специалистов считают, что с этого момента начался современный туризм. Каждый год Томас Кук вносил в свою деятельность новые принципиальные инновации, создавая туристскую отрасль и, в том числе формируя новую лексику (*экскурсовод, купоны на размещение в отелях, дорожные чеки, кругосветное путешествие, путеводители, каталоги отелей, индивидуальные туры* и многое другое). Туристская лексика стала развиваться стремительными темпами.

ЛИТЕРАТУРА

1. Грицкевич В.П. История туризма в древности / В.П. Грицкевич. – СПб.: Герда, 2005. – 336 с.
2. Дорофеева А.А. Туризм в исследованиях российских филологов / А.А. Дорофеева, А.А. Дорофеев // Языковой дискурс в социальной практике: сб. науч. тр. – Тверь, Тверск. гос. ун-т, 2015 г. – С. 80-88.
3. Дорофеев А.А. Междисциплинарные и региональные исследования туризма в России / Дорофеев А.А., С.И. Яковлева // Региональные исследования. – № 2 (32). – Смоленск, 2011. – С. 15-23.
4. Загоровская О.В. Динамические процессы развития лексики тематической сферы «туризм» в русском языке новейшего периода / О.В. Загоровская, М. Алькудах // Известия ВГПУ. – № 1(270). – Воронеж, 2016. – С. 164-168.
5. История туризма: учебник / коллектив авторов; отв. ред. и сост. Ю. С. Путрик. – М.: Федеральное агентство по туризму, 2014. – 256 с.
6. Крючков А.А. История международного и отечественного туризма / А.А. Крючков. – М.: ВШТГб НОУ «Луч», 1999. – 463 с.
7. Маслов Ю.С. Введение в языкознание: Учебник для филол. и лингв. фак. высш. учеб. Заведений / Ю.С. Маслов. – 4-е изд. – М.: Издат. центр «Академия», 2005. – 304 с.

SYSTEMIC-DIACHRONIC DESCRIPTION OF TOURISM LEXIS

A.A. Dorofeeva

Tver State University, Tver

The article gives a definition of «tourist lexis». Four groups of people who are carriers and active users of tourist lexis are singled out. The history of tourism and the key terms that emerged in different historical epochs in Europe are described.

Key words: *tourism lexis, tourism community, history of tourism, infrastructure, tourism, tourist.*

Об авторе:

ДОРОФЕЕВА Анна Александровна – аспирант кафедры английского языка Тверского государственного университета, *e-mail*: ad2555@yandex.ru

УДК 81'1+81'42

О РАЗГРАНИЧЕНИИ ТЕОРИИ КОММУНИКАЦИИ И ТЕОРИИ РЕЧЕВОГО ОБЩЕНИЯ

В.И. Иванова

Тверской государственный университет, Тверь

В статье рассматривается разграничение теории коммуникации и речевого общения, речи, дискурса; рассматривается промежуточная между языковой и дискурсивной рече-языковая / рече-дискурсивная сфера, которая включает социально-конвенциональные единицы языка-речи и речи-дискурса.

Ключевые слова: *речь, язык-речь, дискурс, коммуникация, речевое общение.*

Речь получает разную интерпретацию в лингвистике. В работе [Сусов 1986: 7] отмечены три понимания речи.

- Речь понимается как реализация языковой системы (Ф. де Соссюр).
- Речь рассматривается как конструирование высказываний в процессе функционирования речевого психофизиологического механизма индивида, заканчивающееся на стадии фонации.
- Речь рассматривают как особую человеческую деятельность, в ходе которой производится обмен вербальными высказываниями.

Речь как актуализацию языковой системы (обозначим как Р-1) – собственно лингвистический аспект рассмотрения речевых явлений. Речь как функционирование речевого психофизиологического механизма (Р-2) – предмет психологии речи, психолингвистики. Речь как особая человеческая деятельность (Р-3) – предмет социологии речи, социоллингвистики. Р-1, Р-2 и Р-3 – разные аспекты рассмотрения одного явления – человеческой речи.

Лингвистика в принципе занимается изучением всех аспектов речи, фокусируя свое внимание в разные периоды или в разных подходах одного периода на том или ином аспекте. Исследование Р-1 в большей степени ориентировано на системоцентрический подход (точнее – системо-антропоцентрический подход), а Р-2 и Р-3 – на антропоцентрический (антропо-системоцентрический подход).

Область явлений, относящихся к речи (Р-3 – В.И.), по мысли И.П. Сусова, может претендовать на то, чтобы стать предметом самостоятельной

лингвистической дисциплины. Как бы эта дисциплина ни именовалась – лингвистика речи, лингвистика языкового общения, прагмалингвистика, коммуникативная лингвистика – главное в том, чтобы поставить в центр внимания деятельность общения, осуществляющегося человеком в определенных социальных и межличностных условиях, с определенными мотивами и целями, с использованием специальных языковых средств, инвентаризируемых и моделируемых в их отношении друг к другу системно-структурной лингвистикой.

Интерпретация речи как особой человеческой деятельности (Р-З) раскрывается через понимание а) речи как разновидности коммуникации, предполагающей использование для обмена информацией, сообщениями между людьми звуковых (или графических) знаков естественного языка; б) коммуникации как способа общения, допускающего в качестве носителей информации любых знаковых средств; в) общения как обмена продуктами предметно-практической и духовной деятельности, либо как обмена самими физическими и духовными деятельностями.

Речь включена в сложный мир человеческого бытия, где она выступает формой коммуникации и обмена [там же: 8]. Исходя из такого понимания речи, И.П.Сусов предлагает коммуникативную функцию речи именовать «коммуникативно-прагматической» функцией, в рамках которой объединяются функция обмена информацией и интерактивная, кооперативная функция речи.

Некоторые ученые полагают, что в семиотике и языкознании есть необходимость провести разграничение понятий общения и коммуникации [Сусов 1986: 10]. Для лингвистики (прагмалингвистики), по мнению И.П.Сусова, вполне достаточно понятия речи, если трактовать речь как языковое общение, языковую коммуникативную деятельность, обмен речевыми действиями-сообщениями.

Р.О.Якобсон [Якобсон 1985] , предлагая для обозначения общения в совокупности всех его форм термин «коммуникация», рассматривает коммуникацию на трех уровнях. Уровни могут быть представлены в виде трех концентрических окружностей. Меньшая окружность охватывает явления коммуникации посредством речевых сообщений; средняя окружность охватывает сферу коммуникации, совершаемой посредством как языковых, так и неязыковых сообщений; большая окружность – сферу всей социальной коммуникации. Первая сфера изучается лингвистикой, вторая – семиотикой, а третья – теорией коммуникации. Лингвистике, обладающей разработанным концептуальным аппаратом, ученый отводит центральное положение в общей науке о коммуникации [Якобсон 1985: 319-330].

Коммуникация посредством речевых сообщений, изучаемая лингвистикой, – речезыковая коммуникация, речезыковое общение. Это рассмотрение человеческой коммуникации в узком смысле.

Сфера всей социальной коммуникации, изучаемая теорией

коммуникации, – коммуникация в широком смысле, это бесконечное множество дискурсивных практик и весь языковой материал как совокупность всего говоримого и понимаемого в определенной конкретной обстановке в ту или другую эпоху жизни данной общественной группы [Щерба 2004: 26].

В качестве основной речевой единицы И.П. Сусов рассматривает высказывание: «Высказывание есть основная единица языкового (или речевого) общения между людьми» [Сусов 1986: 7]. «Высказывание разворачивается во времени (или в пространстве, если иметь в виду графическую его манифестацию), оно линейно. Вместе с тем, будучи линейной структурой, оно устроено как иерархия структур», включающая коммуникативно-прагматическую и семантическую структуру [там же: 8]. В совокупности названные две структуры составляют план содержания (или контентивный план) высказывания. Семантический план высказывания ориентирован на языковую систему, а коммуникативно-прагматический на речь и дискурс.

Линейность плана выражения высказывания, как полагает И.П. Сусов [Сусов 1985], можно связать только с его фонетической реализацией. Между планом выражения и планом содержания высказывания, по мысли И.П. Сусова, располагается лексико-грамматическая структура. Эту структуру, обеспечивающую кодирование и декодирование смысла, как считает автор, можно рассматривать как трансляционный план высказывания.

Если исходить из соотнесения двух планов – содержания и выражения, предложенного Л. Ельмслевым и принятого У. Эко [Эко 2009: 30], то трансляционный план будет соответствовать соотношению формы выражения и формы содержания высказывания на языковом, семантическом уровне:

СОДЕРЖАНИЕ	материя
	субстанция
	форма
ВЫРАЖЕНИЕ	форма
	субстанция
	материя

«Исследуя структуру различных языков, которые нам встретятся, будь то возникшие естественным образом или искусственные, придется соотносить их с теоретически строгими понятиями о структуре естественного языка. С этой целью мы будем придерживаться модели Л. Ельмслева (Hjelmslev 1943) и обращаться к ней при исследовании каждого языка» [Эко 2009: 29].

Форма – это то, что поддается простому и непротиворечивому описанию в лингвистике без опоры на какие бы то ни было экстралингвистические посылки. Субстанцией является совокупность различных аспектов лингвистических феноменов, которые не могут быть описаны без опоры на экстра-

лингвистические посылки [Никитина 2006: 53]. В естественном языке форма выражения состоит из фонологической системы, лексического инвентаря, синтаксических правил [Эко 2009: 30]. Посредством этой формы мы можем произвести различные субстанции. Субстанция содержания – это смысл единичных высказываний, которые в речи являются субстанцией выражения [там же: 31].

Изучение соотношения формы выражения и формы содержания в дискурсивных образованиях вряд ли может привести к такой же упорядоченности, как в системе языка в силу необходимости учета множества экстралингвистических факторов.

Представляется, что на первом этапе лингвистического исследования дискурсивного общения надо провести исследование промежуточных форм между языковыми и дискурсивными – языко-речевых (речезыковых) и дискурсивно-речевых (речедискурсивных) форм и соответственно их содержаний:

язык (ЯС)	язык-речь (РС)	речь-дискурс
языковые формы	языко-речевые формы	рече-дискурсивные формы
	(Р-1)	(Р-3)

На коммуникативно-прагматическом уровне (Р-3) соотношение формы выражения и формы содержания будет соответствовать тем компонентам, которые, как полагает И.П.Сусов, необходимы для описания прагматической структуры высказывания. В прагматической структуре высказывания автором разграничиваются восемь компонентов: интенциональный (или иллюкутивный), ориентационный (или дейктический), пресуппозиционный, кооперативный (или импликационный), экспрессивно-оценочный, субкодový (или функционально-стилистический), модальный, коммуникативно-информационный (или фокальный) [Сусов 1986: 11].

Для каждого из восьми компонентов в языке как системе и в речевой системе имеются наборы средств, которые можно рассмотреть с точки зрения соотношения формы и субстанции выражения и формы и субстанции содержания.

Коммуникативно-прагматическое содержание часто выражается не сегментными языковыми средствами, а суперсегментными.

Пример 1.

Войницкий. *Герр профессор изволил выразить желание, чтобы сегодня все мы собрались вот в этой гостиной к часу дня.... Хочет о чем-то поведать миру.*

Елена Андреевна. *Вероятно, какое-нибудь дело.*

Войницкий. *Никаких у него нет дел. Пишет чепуху, брюзжит и ревнует и больше ничего.*

Соня. **(тоном упрёка) Дядя!**

Войницкий. *Ну, ну, виноват (Указывает на Елену Андреевну) Полюбуйтесь: ходит и от лени шатается. Очень*

мило! Очень! (А.П.Чехов. Дядя Ваня).

В дискурсе Примера 1 интенция упрека выражена интонационно. В письменном тексте эта интенция комментируется автором.

Для установления смысла конкретного высказывания используются паралингвистические средства, супraseгментные средства, невербальный и вербальный контексты.

Пример 2.

Серебряков. Душно... Соня, дай мне со стола капли!

Соня. Сейчас. (подаёт капли).

Серебряков. (раздраженно) *Ах, да не эти! Ни о чем нельзя попросить!*

Соня. *Пожалуйста, не капризничай. Может быть, это некоторым и нравится, но меня избавь, сделай милость! Я этого не люблю. И мне некогда, мне нужно завтра рано вставать, у меня сенокос.* (А.П.Чехов. Дядя Ваня)

Соотношение формы выражения и формы содержания на коммуникативно-прагматическом уровне характеризует социальные конвенциональные единицы речевой системы [Сергеева (Иванова) 1996; Иванова 2002, 2005, 2016]: речезыковые единицы (актуализованные языковые средства) и речевые дискурсивные единицы (различные типы высказываний).

ЛИТЕРАТУРА

1. Иванова В.И. Высказывание-конструкция в дискурсе / В.И. Иванова // Межкультурная коммуникация и перевод. Мат-лы межвуз. конф. – М.: МосУ, РАН, 2002. – С. 80-82.
2. Иванова В.И. ЯЗЫК/РЕЧЬ/ДИСКУРС – объект лингвистики / В.И. Иванова // Вестник Тверского гос. ун-та. Сер. Филология. – Вып. 2: Лингвистика и межкультурная коммуникация. – № 1 [7] /Отв. ред. А.А.Залевская. – Тверь: Твер. гос. ун-т, 2005. – С. 48-56.
3. Иванова В.И. Объект лингвистики речи / В.И. Иванова // Вестник Тверского гос. ун-та. Сер. филология. – № 2. /Отв. ред. А.А.Залевская. – Тверь: Твер. гос. ун-т, 2016. – С. 14-17.
4. Никитина Е.С. Семиотика. Курс лекций. Учебн. Пособие / Е.С. Никитина. – М.: Академический проект; Трикта, 2006. – 528 с.
5. Сергеева (Иванова) В.И. Высказывание в речевой системе / В.И. Сергеева (Иванова) // Ученые записки. Мат-лы науч. конф., посвященной 25-летию университета. Т. 2. – Тверь: Твер. гос. ун-т, 1996. – С. 92-93
6. Сусов И.П. Прагматическая структура высказывания / И.П. Сусов // Языковое общение и его единицы. Межвуз. сб. науч. трудов / Редкол. И.П.Сусов (отв. ред.) и др. – Калинин: Калинин. гос. ун-т, 1986. – С. 7-11.
7. Щерба Л.В. Языковая система и речевая деятельность / Л.В. Щерба. – Изд.2-е, стереотип. – М.: Едиториал УРСС, 2004. – 432 с.
8. Эко У. Поиски совершенного языка в европейской культуре / У. Эко. – Серия «Становление Европы» / Пер. с итал. – СПб.: «Александрия», 2009. – 423.
9. Якобсон Р.О. Язык в отношении к другим системам коммуникации / Р.О. Якобсон // Якобсон Р.О. Избранные работы. – М.: Прогресс, 1985. – С. 319-330.

ИСТОЧНИКИ ИЛЛЮСТРАТИВНОГО МАТЕРИАЛА

Чехов А.П. Рассказы. Повести. Пьесы / А.П. Чехов. – М.: Московский рабочий, 1973.

**ON THE DELIMITATION OF THE THEORIES
OF COMMUNICATION AND SPEECH INTERCOURSE**

V.I.Ivanova

Tver State University, Tver

The paper deals with the problem of communication, speech intercourse, speech, discourse delimitation. Intermediate between language and discourse the sphere of speech-language and speech-discourse is viewed. This sphere includes socio-conventional speech-language and speech-discourse units.

Key words: *speech, speech-language, discourse, communication, speech intercourse.*

Об авторе:

ИВАНОВА Валентина Ивановна – доктор филологических наук, профессор кафедры теории языка и перевода Тверского государственного университета, *e-mail:* v.i.ivanova@rambler.ru

УДК 801.73

ДИСКУРС ТУРИЗМА И ЕГО СОСТАВЛЯЮЩИЕ

Е.М.Исакова

Тверской государственный университет, Тверь

В статье рассматриваются различные подходы к определению дискурса туризма. Даются определения туризма как семиотического процесса по производству смыслов посредством знаков и символов в коммуникативном окружении. Делается попытка разграничить дискурс туризма с рекламным дискурсом, а также выделить его гибридность и поликодовость.

Ключевые слова: *туризм, дискурс туризма, дискурс образования, язык туризма, образовательная и туристическая брошюры.*

В последнее время в современной научной практике всё чаще встречается понятие дискурс туризма. В отдельности категории «дискурс» и «туризм», образующие данное понятие, имеют множество научных интерпретаций. Следует отметить, что мы рассмотрим определения, данные с социокультурной точки зрения, отгородив понятие туризма от его политических и экономических составляющих.

В 1977 году Маккин (McKean) предложил следующее определение туризма: «это глубокая, широко разделяемая потребность узнать «других» и в тоже время познать себя..., это своего рода Одиссея, дающая возможность

увидеть и понять весь мир» (цит. по [Burns 1999: 177]). Маккин делает акцент на туризме-коммуникации, на неизбежном контакте с «Другими», что является мощным фактором формирования идентичности.

Созидательную способность туризма отмечают также Лазанский и Макларен. Они делают акцент на том, что туризм – это не только процесс, в ходе которого мы познаём территории, но и некая культурная сила, которая создаёт и интерпретирует их. Туризм – это культурный продукт и вместе с тем «производитель» культуры [Lasansky 2004: 124]. Следовательно, туризм должен обладать устойчивым арсеналом средств, чтобы выполнять столь непростую функцию «формирования идентичности» и «производителя культуры». Урри и Шеллер выделяют среди этого арсенала средств те, которые воздействуют в первую очередь на воображение. Они отмечают, что если туризм обладает способностью преобразовывать материальность многих «реальных» мест, это играет огромную роль для создания виртуальных реальностей и воображаемых мест [Urqu 2004: 167]. Туризм может рассматриваться как семиотический процесс по производству смыслов посредством знаков и символов в коммуникативном окружении [Dann 1996: 25].

Для описания средств, которые делают туризм «производителем культуры», обладающим способностью формировать идентичность мы будем использовать понятие *дискурс туризма*.

Все словесные репрезентации туризма включены в дискурс туризма, который отличается не только набором коммуникативных целей, но и используемыми лингвистическими средствами. Дискурс туризма обладает определенным семантическим содержанием, использует символы и различные стили [Fox 2001: 15]. Данное определение дискурса туризма у многих авторов совпадает с определением языка туризма (Cappelli 2006; Gotti 2006; Nigro 2006; Francesconi 2007) (цит. по [Fox 2001]), однако не разграничивается, а наоборот выводится одно через другое. Так, язык туризма представлен как тип специализированного (specialized) дискурса, который отражает различные уровни специализации и имеет дело с различными типами текстов, адресованными к определенной аудитории. Последние исследования показывают, что язык туризма это многогранный междисциплинарный тип дискурса, который черпает информацию из различных областей, таких как искусство, архитектура и т.д.

В связи с этим Данн отмечает, что путеводители и туристические брошюры являются наиболее показательными письменными жанрами, относящимися к дискурсу туризма [Dann 1996: 25]. Таким образом, через язык туризма, как набор определенных лингвистических средств, техник и символов, брошюры помогают конструировать так называемое «пристальное внимание туриста» (tourist gaze), управляя «видением туриста» (tourist glance) [Urqu 2004: 65] как на подготовительной стадии, так и на самом этапе туристического опыта, т. е в туристической поездке. Иными словами,

дискурс туризма не только обладает способностью создавать туристические направления, но и представляет собой первую ступень «потребления» данного направления, которая начинается задолго до приезда в описываемую местность и на далёком от неё расстоянии. Рената Фокс отмечает, что только благодаря подходящему выбору дискурса – отбора подходящих средств языка туризма – можно «пригласить» потенциального туриста стать реальным участником туристического опыта [Fox 2001: 15].

Такое понимание дискурса туризма, а вслед за ним и дискурса образования, заставляет разграничить его с рекламным дискурсом, так как было бы ошибочно полагать, что текст туристической или образовательной брошюры это только прагматический рекламный текст. В связи с этим С.А. Погодаева отмечает, что рассматриваемый на материале туристических проспектов и брошюр туристический дискурс может классифицироваться как особый массово-информационный письменный и статусно-ориентированный институциональный дискурс. Он представляет собой сложноорганизованный, а точнее - гибридный, сочетающий в себе черты рекламного, научно-популярного, дидактического дискурсов, и поликодовый дискурс, использующий вербальный, иконический, графический коды. Особенность туристического дискурса состоит в ограниченной сфере применения (сфера туризма), в наличии аргументативного потенциала, способствующего эффективному убеждению адресата отправиться в путешествие с целью отдыха или самообразования [Погодаева 2008].

Здесь следует более подробно поговорить о связи дискурса туризма и дискурса образования. Так, если попытки рассмотреть и описать дискурс туризма или туристический дискурс (Погодаева, Тюленева) с лингвистической точки зрения существуют, то попытки рассмотреть подробно таким же образом образовательную брошюру, как один из самых распространённых жанров дискурса образования, пока не предпринимались. Если мы говорим о том, что у дискурса туризма есть аргументативный потенциал, способствующий эффективному убеждению адресата отправиться в путешествие с целью отдыха и самообразования, а аргументативный потенциал дискурса образования может состоять в убеждении адресата получить образование в определенном месте или даже местности, городе, стране. Таким образом, образовательное учреждение не может и не должно рассматриваться отдельно от населенного пункта, где оно расположено, а также от страны, где находится данный населенный пункт. Итак, довольно очевидно, что, продвигая туристическое направление, мы не только просвещаем адресата, но и в прямом смысле этого слова привлекаем внимание к образовательным учреждениям, информация о которых может быть в туристической брошюре. Таким же образом, рекламируя образовательное учреждение, мы не можем обойтись без информации о местности. Возможно, грань между туристом и будущим

студентом или студентом и будущим жителем города и страны будет стираться именно благодаря текстам дискурса туризма и дискурса образования. Таким образом, в данном исследовании предлагается рассматривать дискурс туризма и дискурс образования во взаимодействии, стараясь выявить как можно больше общих и частных закономерностей и механизмов создания эффективного сообщения.

Однако вернемся к опыту рассмотрения дискурса туризма в мировой научной практике. Так, А.Пааси отмечает значительную роль дискурса туризма в символическом формировании (symbolic shaping) регионов, так же необходимом для конструирования регионов и их идентичностей, как и их территориальное и институциональное формирование [Paasi 2003: 477].

Фэйерклоу также определяет дискурс туризма в широком смысле как глобальную структуру для всех знаков и символов, которые в глазах потребителя (потенциального туриста) относятся к стране/региону/курорту (цит. по [Fox 2001: 15]).

Неизбежный контакт с *чужой* культурой влияет на процессы идентичности как принимающей стороны, так и гостей-туристов. Так, Маккенел рассматривает туриста как «вечного странника» ищущего свою идентичность в *чужой* культуре [MacCannell 1976: 76]. Туризм при этом определяется как символический поиск истиной самости [MacCannell 1992]. Тогда, участники такой коммуникации, как туризм «ориентируются не только и даже, может быть, не столько на себя, сколько на чужого, то есть, в конце концов, на то отражение, которое и сделало возможным знакомство с самим собой» [Цивьян 2001: 12]. Региональная идентичность также может претерпевать некие изменения в процессе подобной коммуникации. Положительный имидж территории, его восприятие участниками коммуникации, а также ориентация многих туристов на выбор туристического направления по степени сходства с идеальным представлением о местности для проживания, становятся предпосылками для изменения или формирования региональной идентичности.

А. Яворски отмечает, что понятия дискурс, туризм и коммуникация взаимосвязаны [Jaworski 2005: 2]. Дискурс не только отражает, но и формирует социальную реальность, наши идентичности и отношения. Дискурс и коммуникация формируют идентичности местных жителей, туристов, и туристических направлений.

ЛИТЕРАТУРА

1. Погодаева С.А. Языковые средства аргументации во французском туристическом дискурсе: Автореф. дис.... канд. филол. наук: 10.02.05 / С.А. Погодаева; Иркутский гос. лингв. ун-т. – Иркутск [б.и.], 2008. – 20 с. – На правах рукоп.
2. Цивьян, Т. В. Взгляд на себя через посредника: «Себя, как в зеркале, я вижу...» // Цивьян Т. В. Семиотические путешествия. – СПб.: Изд-во Ивана Лимбаха, 2001. – 248 с.

3. Burns P.M. An Introduction to Tourism and Anthropology / P.M. Burns. – London: Routledge, 1999.
4. Dann G. The Language of Tourism. A Sociolinguistic Perspective / G.Dann. – Wallingford: CAB International, 1996.
5. Fox R. Croatian Tourism: Consuming Culture, Affirming Identity II Proceedings to the first international seminar on culture: A Driving Force for Urban Tourism / R. Fox. – Dubrovnik, 2001. – P.7-20.
6. Jaworski A. Discourse, Communication and Tourism / A. Jaworski, A. Pritchard. – Clevedon: Channel View Publications, 2005.
7. Lasansky D. Architecture and Tourism: Perceptions, Performance and Place / D. Lasansky, D. Medina, B. McLaren. – Oxford: Berg, 2004.
8. MacCannell D. The Tourist. A New Theory of the Leisure Class / D. MacCannell. – N. Y.: Schocken, 1976.
9. Paasi A. Region and Place: Regional Identity in Question / A. Paasi // Progress in Human Geography. – 2003. – Vol.2. – №24. – P.475-485.
10. Urry J. The Tourist Gaze / J. Urry. – L.: Sage, 1990.

DISCOURSE OF TOURISM AND ITS COMPONENTS

E.M. Isakova

Tver State University, Tver

The article discusses various approaches to the definition of the discourse of tourism. We give a definition of tourism as a semiotic process for the production of meaning through signs and symbols in the communicative environment. An attempt is made to differentiate the tourism discourse from the advertising discourse, as well as highlight its hybridity and multi-code structure.

Key words: *tourism, tourism discourse, the discourse of education, the language of tourism, educational and tourist brochures.*

Об авторе:

ИСАКОВА Елена Михайловна – ассистент кафедры английского языка Тверского государственного университета, *e-mail:* e.m.isakova@mail.ru.

УДК 811.112.2

АТРИБУТИВНОЕ РЕДУЦИРОВАННОЕ ПРИЛАГАТЕЛЬНОЕ В ПОСТПОЗИЦИИ (на материале нововерхненемецкой поэзии)

П.Е. Карашова

Тверской государственный университет, Тверь

В публикации анализируется атрибутивная группа с постпозитивным

редуцированным прилагательным в поэтических произведениях нововерхненемецкого периода, выдвигаются предположения о причинах данного употребления и его развитии в современном немецком языке.

Ключевые слова: атрибутивное редуцированное прилагательное, постпозиция атрибута, синтаксическая вариативность, нововерхненемецкая поэзия, инверсия.

Стихотворный текст имеет строгий ритмический узор, одним из способов создания которого является вариативная расстановка эпитетов-атрибутов, а именно препозиция, постпозиция (или инверсия) и дислокация. По сравнению с традиционным препозитивным употреблением постноминальное оформление атрибута ведёт к его обособлению, увеличивая его смысловую нагрузку. Немецкоязычные поэты утрируют данное вариативное построение атрибутивной группы вариативностью оформления самого атрибутивного прилагательного, употребляя как флективные, так и редуцированные лексемы.

В средневерхненемецком постановка атрибутивного прилагательного после определяемого существительного была относительно употребительной, что в оппозиции с нормой создавало вариативность оформления пространственной группы существительного. Выраженного характера данная синтаксическая вариативность лишилась уже в ранненововерхненемецком. В связи с этим употребление редуцированного постпозитивного прилагательного в нововерхненемецком считается маркированным.

Время воскрешения постноминального краткого прилагательного приходится на период романтизма с конца XVIII века до середины XIX века [Marschall 1992: 76]. Уже тогда ненормированное позиционирование прилагательного несло стилистическую окрашенность, так как наряду с синтаксически маркированными формами постноминального редуцированного прилагательного в лирических произведениях данного периода авторы употребляют и синтаксически нормативное оформление именной группы. В данной связи рассмотрим примеры из произведения немецкой поэтессы и новеллистки Аннетты фон Дросте-Хюльсхофф «Des Arztes Vermächtniß» (1838) (здесь и далее в статье источником исследовательского материала является электронная библиотека «Deutsche Literatur von Luther bis Tucholsky»):

*Da traf ich eine Hand, so feucht und kalt;
Doch jene nicht der kämpfenden Gestalt...*
(атрибутивное краткое прилагательное)

*So öde war mein Hirn, gedankenleer,
Die Zügel ließ ich, oft dem Falle nah...*
(предикативное краткое прилагательное / наречие)

Данное употребление не является маркированным, ни синтаксически, ни стилистически, и иллюстрирует чётко выраженную атрибутивную и предикативную функцию краткого прилагательного в постпозиции. То же произ-

ведение содержит, однако, фрагменты, которые в следствии неоднозначности синтаксической функции прилагательного не так просто поддаются анализу:

*Ich sah den halbentblößten Fuß, die Hand,
Kalt, todtenfahl, erschlaft der Muskeln Band;*

*Dies Auge kalt und unbezungen bricht
Da sich dem Tod' zum Kampf die Seele stellt.*

В данных примерах выделенные лексемы могут рассматриваться с одной стороны в качестве нефлексивного прилагательного, определяющего предстоящее существительное, с другой стороны как наречие в роли обстоятельства, характеризующего последующее сказуемое. При этом оба варианта являются аргументированными и правомочными, хотя при этом по своей позиции маркированными, т.е. не соответствующими синтаксической норме, которая диктует препозицию атрибутивного прилагательного относительно базового существительного и, наоборот, постпозицию наречия относительно сказуемого. Возникающая в следствии неоднозначного синтаксиса вариативность является одной из стилистических характеристик поэтического жанра. Игра на неоднозначности коренится в самой сущности поэзии. Неоднозначность как на уровне лексики, так и на уровне синтаксиса является одним из средств обеспечения экспрессивности поэтического текста. Поэтический дискурс традиционно обусловлен жёсткими рамками требований и ограничений, обусловленных ритмом, размером стиха, количеством стоп, рифмой, чередованием рифм, каденцией, строфой, рефреном и т.д., теми особенностями стихотворной формы, которые, комбинируя друг с другом, придают лирике особую музыкальность и привлекательность [Степанов 2011: 43]. Однако ограничение внешней формы компенсируется именно вариативностью средств создания этой ограниченной формы.

Интересными для анализа являются также неоднозначные контексты, в которых редуцированное прилагательное в очевидно атрибутивной функции занимает позицию между двумя существительными с генетивным подчинением, например:

*Hört man nicht fernhin preisen
Des Schwarzwalds stämmig Holz?
(L. Uhland «Vaterländische Gedichte. Württemberg» 1816)*

*Einer Dirne schön Gesicht
Muß allgemein sein, wie's Sonnenlicht!
(F. Schiller «Wallenstein» 1799)*

Если выделенное краткое прилагательное является препозитивным и наряду с определением, выраженным существительным в родительном падеже, характеризует закрывающее атрибутивную группу существительное, то первопричиной данного употребления является, вероятно, соблюдение принципов стихосложения. В ситуации постпозитивного употребления рассматри-

ваемых прилагательных они не получают флексию, так как выходят за границы номинальной рамки атрибутивно-подчинительного словосочетания. Возможен и третий вариант обусловленности данного употребления, когда авторы сознательно использует неоднозначную конструкцию для акцентуации смысла.

В остальных случаях постпозитивное прилагательное не вызывает спорного восприятия, особенно, если оно употребляется атрибутивно и стоит непосредственно после определяемого существительного, например:

*Es sey der Rest der Nacht, der mich so viel gelehrt,
Den Musen **heilig** und der Freude!*

(C. M. Wieland «Musarion oder die Philosophie der Grazien» 1768)

*Da sieht man kein Augen **tränenleer**...*

(F. Schiller «Die Bürgschaft» 1799)

В основном в рамках такого употребления, нацеленного на достижение определённой поэтической формы, встречается одно прилагательное, не утяжеляющее постпозитивную часть именной группы. В более редких контекстах можно наблюдать перечисление двух атрибутов через союз «и» строго после определяемого существительного, например:

*In jener Nacht **so schwarz und schauerlich**,
Daß nicht ein Glühwurm durch die Kräuter schlich...*

(A. Droske-Hülshoff «Des Arztes Vermächtniß» 1838)

Часто аналогичные контексты демонстрируют не краткое атрибутивное прилагательное в постпозиции, а предикатив, при этом синтаксическая маркированность достигается не посредством редукции прилагательного, а за счёт отсутствия копулы. Однозначно же судить о природе вариативности и в данном случае невозможно. Можно только предположить, что данная маркированность обусловлена акцентуацией определённого эмоционально-экспрессивного фона. Редуцированная форма сказуемого подчёркивает статичность моментального состояния природы. Синтаксическое обособление атрибутивного прилагательного акцентирует внимание читателя на качестве данного состояния. Например:

*Keine Luft von keiner Seite!
Todesstille **fürchterlich!***

Todesstille [ist] fürchterlich! Fürsterlich[e] Todestille!

(J.W. Goethe «Meeresstille» 1795)

*Da noch der Himmel **offen**,
Und meine Seele **still?***

*Da noch der Himmel [ist] offen,
Und meine Seele [ist] still? Und meine still[e]Seele?*

(A. Droske-Hülshoff «Des Arztes Vermächtniß» 1838)

Спектр причин постпозитивного употребления атрибутивного прилагательного

тельного в произведениях поэтического жанра довольно широк. Помимо вышеупомянутого экспрессивно-эмоционального фактора следует обратиться к архаизирующему эффекту, который и в переводе достигается при помощи инверсии в атрибутивной синтагме. Романтики опирались на наследие средневековой поэзии, дав новую жизнь не только воспетым темам, но и традиционно средневековым формам, к которым среди прочего относится редукция и постпозиция атрибутивного прилагательного. Важную роль при этом играл и процесс фолклоризации («volkstümelnde Wirkung» [Dürscheid 2002: 58]). Ведь именно для эпохи романтизма, авторы которой склонны к исследуемому нами употреблению, характерна тенденция к «простоте, песенности и народному звучанию» («Schlichtheit, Liedhaftigkeit [und] Volkston») [Marschall 1992: 76]). Кладезью постпозитивных атрибутивных прилагательных являются произведения таких немецких романтиков как Ахим фон Арним, Клеменс Брентано, Людвиг Уланд, черпавших темы и образы из средневекового эпоса и культивировавших форму старинной народной песни, для которой характерны ямбические рисунки ритмических структур и конечная рифма. Нововерхненемецкое постпозитивное прилагательное, следуя этой традиции, в большинстве случаев закрывает лирическую строку, выполняя таким образом функцию рифмообразующего элемента. Связь между лирической поэзией и народным творчеством демонстрирует так же наглядно выражение *ein Bächlein hell* Эдуарда Мёрике (из «Der alte Turmhahn» 1848), которое в различных контекстах встречается не в единственной немецкой народной песне, например, в богемском народном напеве «Das Herz»:

*Bächlein so hell und frisch,
Duftig umbliht,
Spielend mit Blum' und Fisch,
Murmelnd dein Lied ...*
[<http://ingeb.org/Lieder/bachlein.html>]

Взаимопроникновение и взаимовлияние фольклора и литературы, а в их лице устности и письменности, проиллюстрированные на первый взгляд незначительным синтаксическим феноменом вариативной редукции и постпозиции атрибутивного прилагательного в нововерхненемецком, могут способствовать обоснованию его активного проникновения в современное употребление именно в разговорной речи и в подверженном её влиянию языке прессы, электронной корреспонденции, сетевого общения, sms-переписки и т.п.

ЛИТЕРАТУРА

1. Степанов М.С. Поэтический дискурс. Поэтический знак / М.С. Степанов. – М.: Кругъ, 2011. – 175 с.
2. Deutsche Literatur von Luther bis Tucholsky. DVD. Digitale Bibliothek: 2007. – 492 Мб.
3. Dürscheid C. «Polemik satt und Wahlkampf pur» – Das postnominale Adjektiv im Deutschen / C. Dürscheid. Zeitschrift für Sprachwissenschaft 21/1, 2002. – S. 57-81.

4. Marschall G. R. Überlegungen zum nachgestellten Adjektiv im Deutschen / G.R. Marschall // Valentin, Paul (Hrsg.): Rechts von N. Untersuchungen zur Nominalgruppe im Deutschen. Tübingen: Gunter Narr Verlag (= Eurogermanistik 1), 1992. – S. 7-82.

**ATTRIBUTIVE REDUCED ADJECTIVE IN POSTPOSITION
(BASED ON THE NEW HIGH GERMAN POETRY)**

P.Ye. Kartashova

Tver State University, Tver

This publication analyses the attributive group with the postpositional reduced adjective based on the New High German poetry, there are assumptions about the causes of this use and its development in the modern language. All the propositions are supported by examples from the works of German-speaking authors of the considered periods.

Key words: *reduced attributive adjective, postposition of attribute, syntactic variation of German, New High German poetry, inversion.*

Об авторе:

КАРТАШОВА Полина Евгеньевна – кандидат филологических наук, доцент кафедры немецкого языка Тверского государственного университета, e-mail: polikart@mail.ru

УДК 81

**АГРЕССИВНАЯ ЯЗЫКОВАЯ ЭКСПРЕССИЯ
И ВАРИАТИВНОСТЬ ЯЗЫКОВОЙ НОРМЫ
ПОД ВЛИЯНИЕМ СОЦИОКУЛЬТУРНЫХ ФАКТОРОВ**

Е.А. Каргушина

Государственный институт русского языка им. А.С.Пушкина, Москва

В статье рассматривается понятие агрессивной языковой экспрессии в противовес речевой агрессии. Также затрагиваются факторы, прямо или косвенно влияющие на изменение языковой нормы. К таким факторам можно отнести дихотомию «свой» - «чужой», идеологические факторы и ряд других.

Ключевые слова: *языковая экспрессия, языковая норма, языковая вариативность, функционирование языка, русский язык в Финляндии.*

Язык, попадая за пределы территории, где он не является титульным и/или национальным, язык, в силу взаимодействия факторов национального и глобального характера, обретает отличительные особенности, которые

делают его непохожим от того языка, который существует «в естественной среде его обитания». При этом, под действием переплетения формирующих бинарную оппозицию факторов «глобального» и «локального», язык на одной экстраполированной территории будет отличным от того же самого языка на другой экстраполированной территории. Это инварианты, и они не являются полностью тождественными друг другу.

Однако нельзя не заметить, что соотечественники, живущие за рубежом, более привержены литературной норме, в то время как в нашей повседневной речи мы часто видим и отмечаем пренебрежение ею. Об этом, в частности, отмечается в работе М.Кронгауза [Кронгауз 2013], А.В. Кирилиной [Кирилина 2011].

Приверженность норме среди соотечественников, проживающих за рубежом, имеет под собой причины социально-психологического характера. Это и погружение в иную языковую среду, и стремление к идентичности. Неслучайно в связи с этим использование в речи архаизмов и историзмов (дефолт, перестройка, плюрализм мнений).

Кроме того, приверженность языковой норме русского языка среди соотечественников, проживающих за рубежом, является следствием стирания диалектных различий. Изучение иностранного языка, его большое и частотное использование накладывает отпечаток и на использование родного языка. В силу действия явлений интерференции в речи соотечественников, проживающих за рубежом, в частности, в Финляндии, можно слышать калькированные синтаксические конструкции, характерные для финского языка.

На лексическом уровне можно наблюдать вкрапление из финских слов. Как правило, эта лексика относится к реалиям финской жизни. Иногда данные лексемы транслитерируются.

- Моему ребенку уже три года, но я не хочу его отдавать на perhekerko

- Мы с ней как-то встречались в лейкитуйсто (площадка для игры и группа продленного дня, где в теплое время дают бесплатные обеды).

- Моя йохтая сегодня была злая и никак не хотела отпускать пораньше.

В отдельных случаях, даже если имеется эквивалент в русском языке, но лексема касается обозначения реалии, повседневного устройства или вопроса регистрации и/или работы. Так, например, русский, проживающий в Финляндии, скорее скажет oleskelulupa, чем разрешение на работу.

Это позволяет говорить о двух противоборствующих тенденциях в отношении русского языка за рубежом. С одной стороны, эта тенденция к пиджинизации – образования некоторого промежуточного варианта на основе русского и финского языков, а с другой – стремление к соблюдению языковой нормы.

Рассмотрим диалог на форуме между русскими, проживающими в

Финляндии, и жителем Санкт-Петербурга (приводится полностью, по данным форума Russian.fi, дата обращения 19 мая 2016 г.)

- Здравствуйте, хотел бы пообщаться с людьми, которые занимаются бизнесом в Финляндии или пытались заниматься.

- Интересно, найдутся ли такие, кто захочет с Вами пообщаться

- А почему не найдутся, здесь бизнесмены не ходят что ли вообще? Я просто хочу открыть фирму в Финке, сам из Питера. Хочу поспрашивать, что да как.

- Бизнесменов у нас много, но вряд ли кто-то захочет рассказывать все азы, от А до Я. Вы задавайте конкретные вопросы – это мой Вам совет.

- По вопросам обычно сразу понятно, на каком этапе развития, собственно, идея. Если на нулевом, то конечно, никто не начнет тут распинаться

- Если Вашей целью является получение вида на жительство в Финляндии, то уточните, как с этим сейчас обстоят дела. Говорят, что сейчас даже при наличии действующей фирмы его, практически, не получить. Моим знакомым, во всяком случае, так объяснил юрист.

- Можно купить готовую фирму за 100 Евро, что-то я дешевле 3000 пока не встречал.

- А дельные советы есть? А у тебя какая фирма в Финляндии? Смотрю ты шариишь в этом вопросе.

- А с чего это перешли на "ты"?

- Мда, как говорил здесь один гость – больше вопросов не имею.

- Спасибо, за помощь.

В данном примере мы видим столкновение двух противоречивых тенденций – вежливость со стороны русских соотечественников, проживающих в Финляндии, и – речь более низкого регистра со стороны посетителя форума, жителя Санкт-Петербурга.

Среди исследователей можно встретить высказывание о вульгаризации, агрессивности лексики. Справедливости ради стоит отметить, что эта тенденция характерна не только для эпохи глобализации. Среди работ, относящихся к времени последнего десятилетия XX века, можно встретить обеспокоенность лингвистов отсутствием цензуры, либерализации языка, его вульгаризации. Это было вызвано прежде всего социально-политическими изменениями, происходящими в стране. Снятие цензуры, многократное увеличение количества текстов – как устных, так и письменных – привело к устранению барьера литературной нормы.

В данной работе мы упомянули о вульгаризации и агрессивности, но стоит отметить, что среди лингвистов нет единодушия в отношении термина. Речь идет, скорее, об описании тенденции – вульгаризация, языковая агрессия. Наиболее точным нам видится описание этой тенденции как «агрессивная языковая экспрессия».

С нашей точки зрения, агрессивность коммуникации сложно поддается объективному лингвистическому анализу, поскольку сам термин «агрессия» – это термин других гуманитарных наук (психологии, социологии, дипломатии), и, хотя его экстраполяция и не представляется не невозможной (например, в целях лингвистической экспертизы), на данном этапе нам пока не встретилось четкого его определения и методики анализа.

Напротив, термин «языковая экспрессия», равно, как и методика его выявления, хорошо разработан в трудах отечественных лингвистов и понимается как усиление, выделение, акцентирование высказывания, отступление от речевого стандарта, нормы, выражение чувств, эмоций и настроений, наделение высказывания со стороны адресанта коммуникативного сообщения эмоциональной силой, оценивание, достижение образности и создание эстетического эффекта, в то время как со стороны реципиента сообщения это – удержание и усиление внимания, повышение рефлексии, возникновение эмоций и чувств [Костомаров 1997]

По словам В.Г. Костомарова, основными функциями экспрессии являются: информационно-содержательная функция, функция убеждения, воздействия.

Агрессивная языковая экспрессия нами понимается как частный вид языковой экспрессии, для которого характерно отступление от речевой нормы в сторону заниженного регистра, выражение недоброжелательных или даже враждебных чувств, выказывание отрицательной оценки к явлению, действию или предмету. Прибегая к агрессивной языковой экспрессии, целью отправителя сообщения, как правило, является высказать неодобрение и/или продемонстрировать силу, стремление к доминированию в коммуникации, а в ряде случаев – стремление призвать реципиента сообщения к повиновению, выполнению определенного действия (хотя данная цель может отсутствовать вовсе или являться второстепенной). Подтверждение такого видения агрессивной языковой экспрессии может основываться на работе Н. И. Формановской, отмечавшей, что агрессия предстает как поведение и действие. Поведение и действия при этом разрушительные, деструктивные, демонстрирующие превосходство силы, нарушающие физическую и психическую целостность другого: агрессивность трактуется как качество человека и его отношения к другим, при этом называются негативные оценки и чувства [Формановская 2007: 98].

Агрессивная языковая экспрессия и – связанное с этим, но не тождественное этому – снижение литературной нормы не возникают спонтанно и, как правило, имеют под собой определенные предпосылки. Агрессивная языковая экспрессия является крайним случаем нарушения языковой нормы.

Однако, агрессивная языковая экспрессия не является линейной и целенаправленной тенденцией. Как правило, этому действию есть и другое

противодействие.

Подтверждение этому тезису вновь находим в трудах Н.И. Формановской. Опираясь на идеи немецкого философа Конрада Лоренца, исследователь отмечает: «в человеческой вежливости очень много от позы покорности.

«В категории вежливости равно много вербальных и невербальных проявлений, однако в данном случае лишь констатируем факт, что вежливость является одним из механизмов снятия повседневной бытовой и деловой агрессивности, поскольку продемонстрировать вышестоящему или равному свою «покорность» или лишь имитировать подобное отношение, надев на себя вежливость-маску, - это умиротворить агрессивные поползновения партнера по общению. Есть множество примеров, когда уместно произнесенные извинения или благодарность, иные речевые проявления, насилие агрессивный порыв партнера; напротив, неисполнение ритуалов вежливости приводило к коммуникативному конфликту, неисполнение ритуалов вежливости приводило к коммуникативному конфликту»

Именно эта тенденции к вежливости, использованию речевого этикета является противодействием агрессивному речевому поведению. Использование агрессии в ответ на агрессию – это симметричный ответ, в то время, как использование вежливости – это не симметричный ответ и способствует диалогу, является проявлением толерантности. Например, очевидно, что сейчас в электронных письмах мы чаще используем написание *Вы* с большой буквы.

В этом противодействии и лежит основа само регуляции языковой системы, самосохранение языковой нормы.

В данном случае мы сталкиваемся с другой формой стандартизации и языковой нормы. Речь идет о стандартизации текста. Если раньше количество статей и текстов было не таким многочисленным, то с увеличением степени виртуализации коммуникации, количество текстов увеличилось. Следовательно, все больше идет тенденция к соблюдению норм стиля текста. Любая операционная система сразу предлагает шаблоны текста – блога, делового письма, заметки, составление списка. В интернете, если вы хотите написать комментарий, сразу нужно определиться – сколько слов вы хотите написать, и будет ли это репликой в общую дискуссию или ответ участнику дискуссии. Эти стандарты являются фиксированными и их очень сложно изменить. Если, например, в жанре комментария вы захотите создать запись блога, то, скорее всего, вас перенаправят на другую страницу сайта.

Самая строгая норма в орфографии также содержится и в языках программирования. При написании команды, если вы ошибетесь хоть на одну букву, компьютер подаст звуковой сигнал.

Как мы видим, при снятии определенных табу в языковой системе,

возникают новые табу. Система табу имманентно присуща обществу, поскольку способствует регуляции социальной системы. При снятии новых табу непременно возникают новые.

Этот вывод можно сделать и в отношении языковой нормы – будучи подверженной вариативности, в языке как системе, связанной с культурой и ценностями, содержится определенный механизм само регуляции – при отмене одного правила возникают другие.

ЛИТЕРАТУРА

1. Кирилина А.В. Некоторые признаки проникновения английского языка в функциональное пространство русского / А.В. Кирилина // Современные лингвистические парадигмы: фундаментальные и прикладные аспекты: Сб. научн. ст. по материалам Третьих чтений памяти Ольги Николаевны Селиверстовой (17 октября 2008г) – М.: МГПУ, 2009. – С.92-110.
2. Костомаров В.Г. Как тексты становятся прецедентными / В.Г. Костомаров, Н.Д. Бурвикова // Русский язык за рубежом. – 1994. – №1. – С.73-76.
3. Кронгауз М. А. Новые слова и новые значения: механизмы возникновения / М.А. Кронгауз // Жизнь языка: памяти М.В. Панова / Рос. акад. наук, Ин-т рус. яз. им. В. В. Виноградова; отв. ред. Е. А. Земская, М. Л. Коленчук. – М.: Языки славян. культур, Знак, 2007. – С. 301-307.
4. Кронгауз М.А. Русский язык на грани нервного срыва. – М.: Знак, Языки славянских культур, 2008. – 229 с.
5. Формановская Н.И. Вежливость и толерантность как коммуникативные механизмы снижения речевой агрессии // Н.И. Формановская. Избранные статьи разных лет (юбилейный сборник). – М., 2007. – С. 96-107.

AGGRESSIVE SPEECH EXPRESSION AND STANDARD SPEECH VARIATION DEPENDING ON SOCIAL AND CULTURAL CONTEXT

E.A. Kartushina

Pushkin Russian Language Institute, Moscow

The article dwells on the notion of aggressive speech expression while juxtaposing it to the notion of speech aggression. The author also touches upon the factors that give an impetus to standard language variation. Among such factors can be “us-them” dichotomy, some ideological factors and others.

Key words: *language expression, standard language, language variation, language use, the Russian language in Finland.*

Об авторе:

КАРТУШИНА Елена Александровна – кандидат филологических наук, доцент кафедры социально-гуманитарных дисциплин Государственного института русского языка им. А.С.Пушкина, *e-mail*: eakartushina@pushkin. nstitute

УДК 81

ЯЗЫК И ТЕКСТ КАК ЕСТЕСТВЕННЫЕ ЗНАКИ

И.Э. Клоканов

Восточно-Вашингтонский университет, Чини, США

Статья основана на положении, согласно которому не следует игнорировать естественную базу человеческого общения. В этом свете обсуждаются некоторые аспекты происхождения и функционирования языка и текста. Отмечается, что внимание к их материальной природе позволяет глубже понять человеческую культуру, а также единство материального и духовного миров.

Ключевые слова: *природа, материальность, язык, текст, общение, культура.*

Принято считать, что физика – «король наук», а математика – «королева наук». О гуманитарных науках (или гуманитаристике) речи в этом плане не идет. Иногда [Kagan 2009: 245-246] науки сравнивают с солнечной системой, и тогда физика отождествляется с самим солнцем, а математика – с его сердцевиной. Химия и биология кружат вокруг солнца в виде ближайших планет; затем – в порядке возрастания орбитального расстояния от солнца – находятся экономика, психология, антропология, социология и политология; еще дальше – история и философия. И уже на самом краю этой вымышленной вселенной находятся искусства и литература. Можно вспомнить, что в иерархии наук О. Конта гуманитарным наукам не нашлось места: венец (позитивной) науки – ‘социальная физика’ (социология). Мы видим, что гуманитарная мысль, которая не всегда даже упоминается эксплицитно, находится дальше всех от естественных наук: по сути, это другой мир, необходимость которого для многих является сомнительной. Не удивительно, что естественные науки все чаще пытаются объяснить природу самого человека как представителя культуры, например, его когнитивные и языковые способности, утверждая, что это можно сделать более успешно, если обратиться к исследованию физико-химического функционирования человеческого мозга. Как бы далеко, впрочем, естественные науки ни вторгались на территорию гуманитаристики, полностью заменить ее они не в силах: первые, как известно, относятся к номотетическим наукам, которые объясняют свойства наблюдаемых объектов и формулируют общие законы их функционирования, а вторые – к идеографическим наукам, внимание которых направлено на понимание отдельных событий, ситуаций и процессов.

Между естественными и гуманитарными науками отмечается категориальный изоморфизм; более того, «как это ни парадоксально, но гуманитарные науки <...> по характеру своих проблем и по своим методологическим установкам ближе всего к современной физике» [Розов 2005: 23]. Хотя ка-

жется, что гуманитарная мысль представляет собой особую область исследования, поскольку занимается изучением духовного мира человека, в гуманитарных науках обсуждаются те же явления, что и в естественных, например, волновая революция, принцип дополнительности и т.д. [там же]. Здесь же можно вспомнить высказывания М. Бахтина о том, что в свете эйнштейновских идей о множественности систем отсчета, а также сложных условиях вероятностной вселенной и неопределенности, нельзя игнорировать или отрицать «принципиальную незавершенность и диалогическую открытость художественного мира» [Бахтин 1979: 316]; имеется в виду мир Достоевского, что, впрочем, можно распространить и на человеческий мир вообще, самую сущность которого является «диалогическая открытость». Указывают, что, обращаясь к этим идеям из области естественных наук, М. Бахтин «тем самым прямо обозначает квантово-релятивистскую метафору диалога как эвристико-методологическую модель диалогического мышления и мироотношения» [Дьяконов 2003: 23].

В естественных науках можно выявить присутствие гуманитарной мысли (и, соответственно, ее метода), например, в виде (интерпретации) единичных текстов. В то же время гуманитарные науки пытаются понять человека не только как единичность, но и как представителя той или иной культуры, т.е. предлагают описание тех или иных повторяющихся свойств изучаемых объектов (людей). Например, так называемый стереотип – это некая содержательная категория, которая применяется к группе людей. Иногда стереотип смешивают с предрассудком и, соответственно, считают препятствием на пути к успешному межкультурному общению. Но отмечают и положительную сторону стереотипа, особенно на первых стадиях формирования отношений. Действительно, стереотип – это своеобразный результат индуктивного метода: некая закономерность, на которую можно опираться при общении, но до известной степени. Дело в том, что гуманитарные науки обращают основное внимание на (очередное) индивидуальное произведение человеческого духа; именно поэтому «проблема индукции», которая имплицитно присутствует в естественных науках, становится и эксплицитно признается самой сутью гуманитарных наук, где в центре внимания оказывается именно исключительность человека. Каждое произведение человеческого духа всегда несколько иное, т.е. выходит за сложившиеся рамки тех или иных содержательных категорий. Это мы наблюдаем как применительно к одной культуре (поэтому на стереотипы и можно опираться лишь до известной степени: в любой культуре всегда найдется некий 'черный лебедь'), так и при межкультурном общении. По сути, каждая культура является по отношению к остальным культурам иной, т.е. исключительной.

Говорить о естественности гуманитарных наук следует не только в метафорическом, но и в буквальном смысле. Следует помнить, что «изучая речевую деятельность <...> мы подчас напрочь отвлекаемся от 'плоти', с которой, собственно, и начинается, в которой исполняется и которой заверша-

ется любой речевой акт» [Горелов 2003: 220]. Данные слова, разумеется, в еще большей степени относятся к неречевой деятельности, где 'плоть' составляет основу (со)общения: так происходит переход 'от слова к телу' и – шире – к материальности коммуникации. Не следует забывать, что человек – прежде всего часть природы, т.е. природное существо (разумеется, не смешивая натуралистический подход к человеку с физикалистским редукционизмом).

Когда говорят, например, о природных ограничениях объема оперативной памяти человека, которые влияют на восприятие текста, или о нарративе как о цепочке возбужденных нейронов, или об отсутствии химии между людьми, то подобные высказывания следует воспринимать буквально, а не как метафоры (о чем, кстати, свидетельствует отсутствие кавычек, которые являются признаком метафоричности). Между тем «естественники и гуманитарии не часто обмениваются результатами своих исследований. И даже если исследования этологов, генетиков, психологов становятся известны гуманитариям, инстинктивное стремление монополизировать человеческое бытие как поле исследования заставляет их 'забыть' или не заметить уже доказанные факты» [Плебанек 2015: 110-111]. В качестве таких фактов можно рассматривать явления культуры, языка и текста.

Человеческая культура (как бы ее ни называли – семиосфера, ноосфера и т.д.) имеет (в буквальном смысле) биологические корни: в этом плане, по словам В. Вернадского, «биосфера является основной областью научного знания» [Вернадский 1997: 94]. 'Исключительность' человека – это попытка полностью забыть природу, т.е. исключить из нее. Когда говорят о «конце человеческой исключительности» [Шеффер 2010], то имеют в виду принципиальную невозможность подобных попыток увенчаться полным успехом. Не случайно, например, культуру рассматривают как процесс постоянного очищения (груминга), который одинаково приложим и к физической гигиене, и к религиозным законодательствам. Здесь же можно вспомнить работу И. Иллича 'H₂O и воды забвения' [Illich 1985], в которой рассматривается способность воды очищать: как способность смывать нечистоты, так и способность Леты смывать воспоминания. Работы по экологии коммуникации, лингвозкологии и т.д. напоминают о том, что в определении культуры как второй 'природы' одинаково важны оба слова.

Отмечают, что «мы должны признать и 'естественное' происхождение общения и языка» [Горелов, 2003: 265], при этом, однако, 'естественное' часто берется в кавычки (как в данной цитате). Действительно, термин 'естественный' применительно к человеческому языку может вызывать возражения, поскольку странно «называть "естественным" то, что было первым признаком преодоления естественного, – язык» [Абаев 1976: 77]. На самом деле природа носит самопорождающий характер: в этом заключается суть естества. Именно поэтому имеет смысл естественным считать язык животных: так, «если цыпленок-петушок растет в обществе гусей, он все равно

будет кукарекать по-петушиному, а не гоготать по-гусиному» [Абаев 1976: 78]. Человеческий же язык выступает как преодоление естественного, т.е. он – явление (а точнее – произведение) исключительное (из природы). Для его более правильного обозначения предлагаются такие термины, как социальный язык, этнический язык, национальный язык, исторически сложившийся язык или традиционный язык [Абаев 1976]. Между тем человеческий язык является в какой-то мере естественным (без кавычек), поскольку формируется на основе природных анатомо-физиологических предпосылок, ср. «низшие психические функции» по Л.С. Выготскому. Поэтому, например, человек не может расти в обществе дельфинов и научиться их языку, в частности, при помощи ультразвука. Таким образом, не следует полностью игнорировать естественную базу человеческого языка. Не случайно иногда говорят, что лингвистика – это биология на определенном уровне абстракции, представляя язык как природный объект [Воескх 2005]. И не случайно, по словам Г. Шухардта, «за языкознание, подобно тому, как в средневековой легенде за душу человеческую вели борьбу дьявол и ангелы, боролись, как известно, науки о природе и науки о духе» [Шухардт 2003: 71]. Сегодня мы наблюдаем подобную ситуацию с научным осмыслением общения в целом, при этом можно говорить не столько о «борьбе», сколько о взаимном «незамечании», забытии результатов исследования, полученных, соответственно, в естественных и гуманитарных областях.

Отмечают также, что надо обращать более пристальное внимание на «физико-биологический слой фактов, присутствующий в тексте», поскольку «понимание природных факторов, детерминирующих устройство и функционирование текста, позволит глубже понять и текст, и человека, приблизит нас к пониманию единства материального мира» [Манаков и Москальчук 1999]. В этом плане с позиции естественных наук изучают структуру текста как самоподобное движение языковой материи, подчиняющееся таким природным параметрам, как повторяемость, ритмичность и пропорциональность. Текст таким образом предстает как обычный природный объект, организация которого подобна фрактальности береговой линии или кроне деревьев.

Подобное внимание к «физико-биологическому слою фактов, присутствующему в тексте», является семиотическим, если вспомнить, что семиотика имеет экологические корни и означает «внимание к знакам, которые подает природа» [Степанов 2005: 39]. Исследователь здесь выступает как бы наблюдателем таких знаков, а текст – своеобразным экраном, на котором природа проецирует знаки. Следует помнить, однако, что «экран – это удобная метафора» [Ямпольский 2016: 200]. Любой текст прежде всего – это некий медиум, имеющий свою собственную физику и химию. Разумеется, тексты не растут на деревьях и в этом смысле не являются естественными [Krippendorff 2011: 5]. Между тем тексты растут из деревьев, а также из других медиа – «из любого сора» (А. Ахматова). Поэтому осмысление текстов –

и на их основе человека и культуры – должно включать в себя анализ их материальности на любом уровне, например – молекулярном. Не случайно при анализе текста применяются технологии оптической, электронной или рентгеновской микроскопии, которые позволяют представить его (визуально) в различных масштабах, буквально проникнув внутрь текста и выявив особенности его структурирования на субатомном и микроскопическом уровнях организации. Тем самым тексты культуры становятся объектом радиоуглеродной хронологии [Культурогенез и культурное наследие 2015]. Такая медиа-археология, как легко заметить, отличается от известной «археологии знаний», дополняя и поверяя ее «находки». Следует отметить, что с подобных естественно-научных позиций можно исследовать не только языковые, но и любые тексты, например, картины или пирамиды. Можно заметить, что здесь уже в центре внимания оказывается не столько структурное подобие текста и природы, т.е. его иконичность, сколько материальность медиума как таковая. Тем самым научная мысль стремится понять смысл деятельности человека, создавшего сообщение и движимого «потребностью превратить текст в физический объект, который “абсолютно материален и реален, и ничего не имитирует”» [Ямпольский 2016: 200], как, например, многие произведения из бумаги Д. Пригова (которому принадлежат слова в одиночных кавычках в предыдущей цитате).

Таким образом, культура, язык и текст – это (еще и) природные знаки. Понимание этих знаков не может не включать в себя восприятие их материальности. Например, знаки представляют собой раны не только в символическом, но и телесном смысле: этому посвящены известные работы Д. Кампера [Кампер 1997, 2010], в которых говорится о том, что способность сигнификации – это прежде всего способность чувствовать боль материала, принимающего в/на себя знаки. Материальность, впрочем, может быть связана не только с болью, но и наслаждением: ср. пример медовой сладости букв еврейского алфавита. В любом случае общение с текстом и через текст представляет собой (и) физическую деятельность. Как показывает И. Иллич в «Виноградниках текста» [Illich 1993: 57-58], раньше чтение текста было тем же самым, что и чтение «Книги Природы»: глаза двигались по странице, собирая смысл так же, как собирают дрова для костра, а страницы представляли как ряды связанных вместе кустов винограда. Можно сказать, что текст жил как виноград, «где курчавые всадники бьются в кудрявом порядке» (О. Манделштам). Со временем, однако, текст перестает быть природным объектом, который необходимо читать, и становится объектом описания [Illich 1993: 117]. При этом, кажется, любой человек, который умеет писать, может стать гуманитарием. Если раньше знали, что «писать очень трудно» (С. Довлатов), то теперь оказывается, что писать легко! По сути, любое записанное прочтение текста – это авторское произведение.

Говорят, что «бумага все стерпит»: это тем более применимо к Интернету, где электронный медиум одинаково равнодушен к любому сообщению

и может превратить любой текст в гипертекст. Соответственно, любой человек может выступить его автором, и мысль, кажется, ограничивается лишь скоростью, с которой пальцы летают по компьютерной клавиатуре. Но часто оказывается, что – если чуть изменить известную фразу – «Интернет есть, а удовольствия от текста нет!». Мысли каким-то образом становятся материальными, и «вещи дают сдачи» [Латур 2003], поскольку мы забываем, что бестелесно общаться могут лишь ангелы и что мы не ангелы, а люди, т.е. земные существа. Человеческий дух не может полностью преодолеть (природную) материю, из которой он произрастает, и в гуманитарных науках всегда можно найти естественные знаки.

ЛИТЕРАТУРА

1. Абаев В.И. О термине «естественный язык» / В.И. Абаев // Вопросы языкознания. – 1976. – № 4. – С. 77-80.
2. Бахтин М.М. Проблемы поэтики Достоевского / М.М. Бахтин. – М.: Советский писатель, 1963. – 167 с.
3. Вернадский В.И. Размышления натуралиста. Научная мысль как планетное явление. Кн. 2 / В.И. Вернадский. – М.: Наука, 1997.
4. Горелов И.Н. Избранные труды по психолингвистике / И.Н. Горелов. – М.: Лабиринт, 2003. – 320 с.
5. Дьяконов Г.В. Концепция диалога М.М.Бахтина как методология научно-гуманитарного мышления и мировоззрения / Г.В. Дьяконов // Феномен человека в психологических исследованиях и в социальной практике. Мат-лы Междунар. конф. (Смоленск, 23-25 октября 2003 г.). Под ред В.А. Сониной. – Смоленск: Изд-во Смоленск. гос. ун-та, 2003. – С.22-27.
6. Кампер Д. Знаки как шрамы: Графизм боли / Д. Кампер // Мысль: Альманах. – Вып. 1. – СПб.: Изд-во СПб. ун-та, 1997. – С. 164-172.
7. Кампер Д. Тело. Насилие. Боль: Сб. статей. / Д. Кампер. Пер. с нем. Составление, общая ред. и вступ. статья В. Савчука.– СПб.: Изд-во Русской христианской гуманитарной академии, 2010. – 174 с.
8. Культурогенез и культурное наследие. – М., СПб.: Центр гуманитарных инициатив, 2014. – 980 с.
9. Латур Б. Когда вещи дают сдачи: возможный вклад ‘исследований науки’ в общественные науки / Б. Латур // Вестник МГУ. Сер. «Философия». –2003. – № 3. – С. 39-51.
10. Манаков Н.А. Текст как природный объект [Электронный ресурс] / Н.А. Манаков, Г.Г. Москальчук. – URL: http://www.altspu.ru/Journal/pedagog/pedagog_7/a12.html
11. Плебанек О.В. Культура: естественный объект неестественных наук [Электронный ресурс] / О.В. Плебанек // Труды СПб. гос. ун-та культуры и искусств. – Т. 210. – 2015. – URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/kultura-estestvennyy-obekt-neestestvennyh-nauk>.
12. Розов М.А. О соотношении естественнонаучного и гуманитарного познания (Проблема методологического изоморфизма) / М.А. Розов // Наука глазами гуманитария. – М.: Прогресс-Традиция, 2005. – С. 23-58.
13. Степанов Ю.С. Протей. Очерки хаотической эволюции / Ю.С. Степанов. – М.: Языки славянской культуры, 2004. – 272 с.

14. Шухардт Г. Избранные статьи по языкознанию / Г. Шухардт. Пер. с нем. – М.: УРСС, 2003. – 296 с.
15. Ямпольский М. Пригов: Очерки художественного номинализма / М. Ямпольский. – М.: Новое литературное обозрение, 2016. – 296 с.
16. Boeckx C. Language as a Natural Object – Linguistics as a Natural Science / C. Boeckx, M. Piattelli-Palmarini // The Linguistic Review. – 2005. – № 22. – P. 447-466.
17. Illich I. H2O and the Waters of Forgetfulness: Reflections of the Historicity of Stuff / I. Illich. – Dallas, TX.: Dallas Institute of Humanities and Culture, 1985.
18. Illich I. In the Vineyard of the Text: A Commentary to Hugh's Didascalicon / I. Illich. – Chicago: University of Chicago Press, 1993.
19. Kagan J. The Three Cultures: Natural Sciences, Social Sciences, and the Humanities in the 21st Century / J. Kagan. – N.Y.: Cambridge University Press, 2009.
20. Krippendorff K. Discourse and the Materiality of Its Artifacts / K. Krippendorff // T. R. Khun (Ed.), Matters of Communication: Political, Cultural, and Technological Challenges to Communication Theorizing. – N.Y.: Hampton Press, 2011. – P. 23-46.

LANGUAGE AND TEXT AS NATURAL SIGNS

I.E. Klyukanov

Eastern Washington University, Cheney, U.S.A.

The article is based on the premise that the natural foundation of human communication can not be ignored. In this light several aspects of the origins and functioning of language and text are discussed. It is noted that by paying attention to their materiality, we are able to understand more fully the human culture as well the unity of the material and spiritual realms.

Key words: *nature, materiality, language, text, communication, culture*

Об авторе:

КЛЮКАНОВ Игорь Энгелевич – доктор филологических наук, профессор Восточно-Вашингтонского университета, *e-mail:* iklyukanov@mail.ewu.edu
УДК 81'42

ФУНКЦИОНИРОВАНИЕ ПРЕЦЕДЕНТНЫХ ФЕНОМЕНОВ В КАЧЕСТВЕ ЗАГОЛОВКОВ ТЕКСТОВ

М.Л. Корытная

Тверской государственный университет, Тверь

С.Е. Михайлова

Военная академия воздушно-космической обороны им.Г.К. Жукова, Тверь

В статье рассматривается специфика функционирования прецедентных феноменов в качестве заголовков текстов. Особое внимание уделяется их роли в понимании текста индивидом.

Ключевые слова: *прецедентный феномен, заголовок текста, понимание*

текста, культура, восприятие текста.

Заголовок текста находится в центре внимания ученых — представителей различных научных направлений: лингвистов, психолингвистов, литературоведов, философов. Одним из актуальных вопросов является изучение заголовка в качестве опоры при восприятии и понимании текста, так как он концентрирующей в себе тему, основную идею и отражает авторский замысел. Такая трактовка заголовка как доминанты текста [Выготский 1986], была дополнена рассмотрением этого феномена с позиций психолингвистической теории слова [Залевская 2007]. Построение проекций текста и осмысление его содержания начинается после знакомства читателя с заголовком. Первичная проекция текста инициируется названием за счет актуализации прогностической и других, выделяемых в психолингвистической теории, функций слова как средства доступа к единой информационной базе человека [Залевская 2007].

Объективно трудно оценить стратегии поиска автором названия, те механизмы, которые лежат в основе этого процесса. Выбор может определяться творческой индивидуальностью писателя, его вкусом и пристрастиями, жанром произведения. Важным моментом является и жизненная позиция автора, его мировоззрение. Конструируя заголовок, автор обращается к читателю, его сознанию, эмоциям и чувствам. Исходя из этого, предпочтение отдается ярким лаконичным образным выражениям, рассчитанным на передачу основной идеи произведения или выполняющим рекламную функцию с целью привлечения внимания аудитории. Для большинства названий характерны метафоричность и информативность.

В качестве заголовков писатели часто используют прецедентные феномены, опираясь на такие их свойства как афористичность, меткость, особая выразительность. По мнению Д.Б. Гудкова, основными признаками прецедентных феноменов являются: их известность всем представителям национально-лингво-культурного сообщества; общность представления о них у всех носителей того или иного языка и культуры; а также их воспроизводимость в речи [Гудков 2003]. К прецедентным могут относиться события, тексты, имена, высказывания, хранящиеся в коллективной памяти лингво-культурного сообщества, значимые в познавательном и эмоциональном отношении для личности и постоянно актуализируемые в речи. Функции прецедентных феноменов, такие как номинативная, воздействующая, экспрессивная, опознавательная [Слышкин 2000], позволяют успешно использовать их в качестве заголовков произведений.

Заголовки, ставшие прецедентными феноменами, можно разделить на следующие группы: заголовки художественных (*Мертвые души*, *На дне*, *Карась-идеалист*) и газетно-публицистических произведений (*Луч света в темном царстве*, *Головокружение от успехов*); стихотворений (песен) (*Дядя Степа*, *Жди меня*, *Как прекрасен этот мир*); фильмов (*Вокзал для двоих*,

Калина красная, *Крестный отец*), телевизионных передач (*Очевидное-невероятное*) и т.д. Среди них можно назвать авторские, т.е. те выражения, которые стали прецедентными благодаря их использованию в названиях произведений, например: *Алые паруса* (выражение вошло в сознание читателей как название романтической повести А.С. Грина, стало прецедентным, ассоциирующимся с контекстом источника, именем автора и образом возвышенных, романтических мечтаний) [Берков 2005: 25]; *Горе от ума* (название комедии А.С. Грибоедова, употребляющееся в значении 'глупым, неталантливым живется лучше и спокойней, чем умным и способным') [Берков 2005: 125]; *Жди меня, и я вернусь* (название стихотворения К.М. Симонова, обычно используемое в ситуациях, когда говорящий просит подождать его) [Берков 2005: 164]; *Доживем до понедельника* (название советского художественного фильма, 'подождем, пока видно будет, что делать; проживем-увидим') [Берков 2005: 146].

Другую группу составляют ранее известные выражения, получившие распространение и статус прецедентных, благодаря их использованию автором в качестве заголовка своего произведения. В основу названия драматической миниатюры А.С. Пушкина «Пир во время чумы» была положена сцена из поэмы английского поэта Джона Вильсона «Чумной город». Рассматриваемый прецедентный феномен символизирует веселую, беспечную жизнь во время какого-либо общественного бедствия. Выражения приобретают прецедентный характер благодаря таким факторам, как популярность произведения, знаменитость автора, экранизация произведения, участие актеров-«звезд», переложение стихотворений на музыку, исполнение произведений известными певцами, а нередко их сочетанию. Так, использовавшийся в русских народных песнях символ «горькой» любви – *калина красная* – был вначале актуализирован песней на стихи Я. Френкеля «Калина красная», а потом выходом одноименного фильма В. М. Шукшина. Это выражение стало прецедентным благодаря успеху фильма, предопределенному именем режиссера, удачным сценарием, звездным актерским составом. Выражение *На заре ты ее не буди*, впервые употребленное А. Фетом, получило распространение благодаря известному романсу А. Варламова, вошедшему в репертуар исполнителей цыганских песен XIX века [Берков 2005: 295].

Лексико-семантические значения прецедентных выражений могут терпеть различные изменения или оставаться неизменными с течением времени. Изменение социальных условий, общественно-политической обстановки, мироощущения, системы ценностей, исчезновение понятий обуславливают подвижность состава прецедентных феноменов. Показательным примером является выражение *Молодая гвардия*, 'образное определение комсомола', которое восходит к одноименной песне на слова А. Безыменского и являющейся вольным переводом немецкой песни, а также названием подпольной комсомольской организации, о которой повествует роман А. Фадеева и фильм С. Герасимова. Словарь [Берков 2005] фиксирует переход

этого выражения, в указанном выше значении, в пассивный запас со второй половины 1980-х годов. В настоящее время этот прецедентный феномен «получил вторую жизнь», будучи актуализированным в названии крупнейшей молодежной организации «Молодая Гвардия Единой России», в основу деятельности которой положены такие принципы как дело, дерзость, доверие, долг.

Анализ заголовков-прецедентных феноменов позволяет наблюдать сдвиги в их значении, обрастание новыми значениями, изменение их стилистической окраски с течением времени. Например, носители языка используют в своей речи выражение *Бери шинель, пошли домой* с оттенком иронии, хотя в их сознании прослеживается связь с источником (названием песни на стихи Б. Окуджавы из кинофильма «От зари до зари», посвященной войне), воспринимаемым серьезно.

Прецедентные феномены в качестве заголовочных комплексов могут использоваться как в исконной форме (*Могучая кучка*, *Утомленные солнцем*, *Еще не вечер*), так и в трансформированном виде (*Не устрицами едиными*, *Утомленные ростом*, *Нам Пушкин строить и жить помогает*). Прецедентное выражение может подвергаться различным умышленным модификациям, рассчитанным на достижение «эффекта обманутого ожидания», когда «сознательные лексические и, следовательно, смысловые изменения цитат имеют целью использование знакомой читателю языковой формы для передачи нового содержания» [Берков 2005: 9], примерами которых могут служить заголовки «Очевидное, но вероятное» [Берков 2005: 360], «Рыцарь нахального образа» [там же: 433]. Интересным случаем использования прецедентного феномена является так называемое «отталкивание» от них, когда выражаемая ими идея заголовка ставится под сомнение или опровергается: «Все ли бумага терпит?» (см. *Бумага все терпит <стерпит>* [Берков 2005: 57]). Все эти случаи употребления прецедентных выражений в качестве заголовочных комплексов свидетельствуют о том, что первичная проекция текста, инициируемая заголовком, впоследствии пересматривается или даже отвергается при обращении к собственно тексту.

Наряду с национально-прецедентными феноменами, входящими в когнитивную базу представителей определенного лингво-культурного сообщества, при конструировании заголовков авторы активно используют прецедентные выражения, относящиеся к мировой культуре. Таким образом, фонд прецедентных феноменов любого языка складывается из выражений, имеющих хождение только в данном языке, и заимствованных из других языков. Среди таких феноменов значительное место занимают такие, которые возникли из заглавий иноязычных текстов (*Коридоры власти* – из названия романа Ч. Сноу «Corridors of Power»; *Человеческая комедия* – из названия русского перевода цикла романов О. Бальзака «La comedia humaine»; *Мещанин во дворянстве* – из заголовка русского перевода комедии Ж.-Б. Мольера «Le bourgeois gentilhomme»). Ряд прецедентных феноменов бытует в русском

языке как кальки заголовков иноязычных произведений (*Сладкая жизнь* – название итальянского художественного фильма «*La dolce vita*»), как не-транслитерированные выражения (*Così fan tutte* название комической оперы В.А. Моцарта), другие употребляются в русском языке и в переводе, и на языке оригинала.

Интересными представляются случаи использования широко известных заголовков-прецедентных феноменов, принадлежащих мировой художественной культуре, в составе названий произведений, например «Гамлет Щигровского уезда», «Степной король Лир», «Фауст» И.С. Тургенева, «Леди Макбет Мценского уезда» Н.С. Лескова. Первое, что привлекает внимание читателя, – это неожиданный контекст употребления прецедентных феноменов, заимствованных русскими писателями из «чужой» культуры. Им несомненно принадлежит ключевая роль в понимании этих произведений. При этом проекция текста, формируемая индивидом с опорой на заголовок, корректируется за счет их включения в контекст русской культуры. Отсутствие минимизированного детерминированного представления, стоящего за прецедентным феноменом в когнитивной базе читателя, может вызывать трудности понимания данной группы заголовков.

Таким образом, условием адекватного восприятия и понимания заголовков, содержащих прецедентные феномены, является возникновение глубоких культурных ассоциаций, выводящих читателя на ту или иную модель ситуации, в которой находят отражение знания об источнике происхождения, контексте употребления прецедентного феномена в составе заголовка, сути конфликта произведения. Отсутствие же всего этого в опыте индивида несомненно скажется на формировании проекции текста и результате понимания. Таким образом, прецедентный феномен, используемый в качестве заголовочного комплекса, может выступать как в качестве смысловой опоры успешного понимания текста индивидом, так и дезориентировать его.

ЛИТЕРАТУРА

1. Выготский Л.С. Психология искусства / Л.С. Выготский. – М.: Искусство, 1986. – 573 с.
2. Гудков Д.Б. Теория и практика межкультурной коммуникации / Д.Б. Гудков. М.: Гнозис, 2003. – 288 с.
3. Залевская А.А. Введение в психолингвистику / А.А. Залевская. – Изд. 2-е, дополн. – М: Российск. гос. гуманит. ун-т, 2007 – 566 с.
4. Слышкин Г.Г. От текста к символу: лингвокультурные концепты прецедентных текстов в сознании и дискурсе / Г.Г. Слышкин. – М.: Наука, 2000. – 353 с.
5. ЭНЦИКЛОПЕДИЧЕСКИЕ И ЛЕКСИКОГРАФИЧЕСКИЕ ИСТОЧНИКИ
Берков В.П. Большой словарь крылатых слов русского языка: Около 4000 единиц / Берков В.П., Мокиенко В.М., Шулежкова С.Г. – М.: Изд-во «Русские словари», ООО «Изд-во Астрель», ООО «Изд-во АСТ», 2005. – 624 с.

FUNCTIONING OF PRECEDENT PHENOMENA AS TITLES OF THE TEXTS

M.L. Korytnaya
Tver State University, Tver
S.E. Mikhailova

G.K. Zhukov Military Academy of Aerospace Defense, Tver

The functioning of precedent phenomena as the titles of the texts is discussed. Special attention is paid to their role in texts comprehension by the reader.

Key words: *precedent phenomenon, title of the text, text comprehension, culture, text perception.*

Об авторах:

КОРЫТНАЯ Марина Леонидовна – кандидат филологических наук, доцент кафедры английского языка Тверского государственного университета, *e-mail:* mkorytnaya@mail.ru;

МИХАЙЛОВА Светлана Евгеньевна – кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков Военной академии воздушно-космической обороны им. Г.К. Жукова, *e-mail:* svetlmikhailova@mail.ru.

УДК: 811.112.22

АВСТРИЙСКИЙ НЕМЕЦКИЙ: АВСТРИЙСКАЯ ЛИТЕРАТУРА В ГРАММАТИЧЕСКОМ ФОКУСЕ

Ю.В. Ланских

Тверской государственный университет, Тверь

Статья посвящена исследованию ряда морфологических и синтаксических особенностей австрийской разновидности немецкого языка на материале австрийской художественной литературы второй половины XX века.

Ключевые слова: *австрийский немецкий, австрийская литература, морфология, синтаксис.*

Язык создаёт идентичность (нем. «Jedenfalls ist es die Sprache, die Identität stiftet») заявляет Роберт Седлачек в предисловии к своему иллюстрированному словарю «Австрийский немецкий: как мы отличаемся от нашего большого соседа». Ответ следует в первых строках: «Der Österreicher unterscheidet sich von dem Deutschen durch die gemeinsame Sprache» [Sedlacek 2004: 7].

Понятия «австрийский немецкий», как и «австрийская литература» – неотъемлемые составляющие национальной идентичности, существующие на полных правах лишь внутри государственных границ и приобретающие эфемерный характер при изучении извне, особенно, если локализацией обсуждения является Германия. Оспаривается при этом, как

самостоятельный статус австрийского немецкого с правом на собственную кодификацию немецкого языка, так и существование отдельной ниши австрийской литературы. В. Шмидт-Денглер замечает в своей статье «О государстве, которого не было, к литературе, которой нет. К истории страданий австрийской истории литературы (нем. «Vom Staat, der keiner war, zur Literatur, die keine ist. Zur Leidengeschichte der österreichischen Literaturgeschichte»): «Daß sich die österreichische Literatur von der deutschen durch die Sprache unterscheidet, ist in keinem Falle anzunehmen; die österreichische Literatur heute wird zum großen Teil auf deutsch verfaßt, mit anderen Worten: Es gibt kein Kriterium, kein linguistisches, das verläßlich die österreichische Literatur von der deutschen und im besonderen bundesdeutschen (oder früher reichs-deutschen) zu trennen imstande wäre» [Schmidt-Dengler 1995: 39].

Вышесказанное определяет ряд сложностей при исследовании австрийской разновидности немецкого языка, особенно на материале художественной литературы. Во-первых, доля языковых особенностей австрийского немецкого в письменном языке достаточно мала, во-вторых, литературный язык избегает использования региональных вариантов в стилистически нейтральном контексте. Так, Рудольф Мур, представитель радикальной плюрицентричной теории относительно статуса австрийского немецкого (как раз отвергающий ориентацию на письменный язык при кодификации языковых явлений), предпринял исследование, заключающееся в опросе 581 австрийских авторов на предмет отношения редакторов к языковым особенностям австрийского немецкого в издательствах. Результат очевиден, в подавляющем количестве случаев авторы были вынуждены заменять специфические австрийские выражения, и даже публикация в австрийском издательстве не всегда гарантировала сохранение австрийских языковых особенностей. Сами авторы при этом с пониманием относятся к данному факту и ориентацию на литературный язык Германии, в статье он называется «Hoch-Hochdeutsch», объясняют требованиями рынка и аудитории [Muhr 1997].

Настоящая публикация предлагает обзор ряда морфологических и синтаксических особенностей австрийского немецкого на материале австрийской литературы второй половины XX века.

Имена собственные в Австрии могут употребляться с определённым артиклем, например, абсолютно типичной вступительной фразой при телефонном разговоре является: «Hallo! Da bin die Ute». Здесь стоит обратить внимание на ещё одну особенность австрийского немецкого, а именно употребление наречья «da» в значении «hier» (См. [Ebner 1988, 157]). Приведём некоторые примеры употребления имён собственных с определённым артиклем из художественной литературы:

Auf der dunklen Stadtbahnüberführung kommt es zu einem tollkühnen Mutversuch **des Klemmer** (E. Jelinek. Die Klavierspielerin, 92).

Ich schaue **dem Stanek** <...> beim Waschen zu (G. Wolfgruber. Auf freiem Fuß, 92).

Aber **der Thomas** wusste keine Antwort darauf (Ch. Nöstlinger. Thomas und Bille, 10).

Р. Седлачек указывает на то, что артикль, как определённый, так и неопределённый, в Австрии употребляется в общем чаще, чем в Германии. В качестве иллюстрации автор приводит следующие примеры употребления неопределённого артикля: *ich habe **einen** Hunger / **einen** Durst* и австрийский вариант пословицы с добавлением определённого артикля: ***Die** Tugend besteht, **die** Schönheit vergeht* [Sedlaczek 2004: 444]. Корпус автора статьи также содержит многочисленные случаи использования абстрактных имён и субстантивированных инфинитивов с неопределённым артиклем:

<...> und dann kriege ich **eine** Wut (G. Wolfgruber. Auf freiem Fuß, 16).

<...> indem das Sehen schon **ein** Erkennen war (P. Handke. Der kurze Brief nach langem Abschied, 36).

Herr Klemmer nimmt diese Rückkehr mit **einem** Aufglänzen seiner von Natur aus schon glänzende Augen (E. Jelinek. Die Klavierspielerin, 199).

Мы подробно исследовали вопрос употребления субстантивированного инфинитива в окружении неопределённого артикля в австрийской художественной литературе XIX-XX веков (См. [Lanskich 2015]). С нашей точки зрения, и данное утверждение касается не только употребления артикля, австрийская разновидность немецкого с более размытыми границами между стандартом и разговорным языком стремится зачастую, в том числе и с помощью единиц грамматического уровня, к усилению высказывания, к повышению его выразительности. В этом ряду можно рассматривать такие явления, как словообразование с уменьшительными суффиксами, интенсификация с «*sich*», аналитические сочетания с «*tun*», «*sein*», «*machen*» и т.д.

Freunderl, Handtascherl, Früchterl, Pferterl, Deckerl, Kammerl, (E. Jelinek. Die Klavierspielerin).

Anschauen tut er wie Donald Duck (G. Wolfgruber. Auf freiem Fuß, 27).

<...> das könne er **sich** nicht erlauben (T. Bernhard. Auslöschung. Ein Zerfall, 469).

Для австрийской разновидности, кроме того, характерны некоторые различия в употреблении предлогов и управлении глаголов, например, использование предлога «*in*» в значении «*zu*» при указании направления движения:

Der Weg **in** die Glasfabrik ist mir dann auch als Idylle begegnet (G. Wolfgruber. Auf freiem Fuß, 52).

Judith ging gern **in** die Arbeit (D. Glatauer. Ewig Dein, 8).

Далее употребление предлога «*auf*» вместо «*an*», при обозначении вертикальной поверхности:

<...> während er die andre Hand, locker zur Faust geballt, eigenartig **auf der** Brust hielt (P. Handke. die Angst des Tormanns beim Elfmeter, 22).

Die Telefonnummer des Standes war groß **auf** das Wellblech geschrieben (P. Handke. Die Angst des Tormanns beim Elfmeter, 15).

Я. Эбнер указывает также на специфическое употребление предлога «*bei*», замечая, что данный предлог используется в Австрии всегда тогда, когда его локальное значение неоднозначно [Ebner 1988: 158]. Сравним:

Samstagvormittag: Besuch **bei** der Mama (D. Glatauer. Ewig Dein, 6).

Am Ostermontag waren Freunde **bei** ihr zum Essen geladen (D. Glatauer. Ewig Dein, 7).

Согласно Р. Муру спаянная форма предлога и артикля «*beim*» употребляется в Австрийском немецком в прогрессивных конструкциях с субстантивированным инфинитивом вместо предпочтительного в Германии «*am*» [Muhr 1995: 226]. Но данные собственного эмпирического исследования австрийской художественной литературы XIX-XX веков показывают, что в данном сочетании не используется ни «*am*», ни «*beim*», вместо этих предлогов в немногих встречающихся прогрессивных конструкциях употребляется «*im*» (См. [Lanskich 2015]):

Um den zwanzigsten Juli war der Mond **im Zunehmen** (M. Haushofer. Die Wand, 195).

Es war etwas **im Entstehen** (D. Glatauer. Ewig Dein, 230).

На уровне синтаксиса примечательно место вспомогательного глагола в придаточном в составе трёхчленных (и более) форм. Речь идёт об аналитических временных формах (перфект, плюсквамперфект, футурум и.т.д.) с модальными глаголами. В немецком языке Германии спрягаемый глагол ставится перед инфинитивами, в австрийском варианте между, например:

Er prophezeit, daß er sicher drei Tage nicht gehen **wird** können (E. Jelinek. Die Klavierspielerin, 217).

Er weiß, dass ich mir alles Mögliche mit dir vorstellen **hätte** können. (D. Glatauer. Alle sieben Wellen, 48).

<...> sobald ich selbständig gehen **hätte** können (T. Bernhard. Auslöschung. Ein Zerfall, 166).

Ещё одной выделяемой исследователями особенностью австрийского немецкого является употребление временных форм. Так универсальной временной формой для выражения как законченного, так и не законченного действия является перфект. Претерит и плюсквамперфект (в особенности с *sein*) используются только в письменной речи [Muhr 1995: 227-228]. П. Визингер употребление перфекта вместо претерита называет общей особенностью верхне-немецкого ареала [Wiesinger 1996: 158]. Ё. Рут исследовала исчезновение претерита в швейцарской разновидности немецкого языка и в качестве периода данного явления выделяет достаточно

большой временной интервал, с 1500 по XIX век. Причинами исчезновения претерита автор называет унификацию грамматических функций перфекта и претерита в принципе и общую южно-немецкую тенденцию к использованию аналитических конструкций [Ruth 1976: 349-353]. Для выражения предшествования в прошлом в Австрии используется так называемый двойной перфект и двойной плюсквамперфект:

<...> daß er eine Reise **verabredet gehabt hatte** (T. Bernhard.

Auslöschung. Ein Zerfall, 166).

Eine Versicherung **habe** der Nachbar nicht **abgeschlossen gehabt** (G. Roth. Der stille Ozean, 15).

<...> als sich die beiden ersten Kinder schon **“herausgewurstelt” gehabt hatte** (G. Wolfgruber. Herrenjahre, 15).

На правах заключения хотелось бы отметить следующее, не смотря на то, что исследовать австрийский немецкий, представляющий собой конгломерат диалектальных, устаревших и разговорных форм, на материале художественной литературы не так просто, нельзя отрицать, что специфические особенности проникают в литературный язык и это не только явления лексического уровня, но и более инертная к подобному движения грамматика. Конечно, стоит заметить, что степень представленности языковых особенностей у различных авторов варьируется, так, среди исследуемых нами авторов обладательница нобелевской премии по литературе 2007 г. Э. Елинек, обладатель международной премии Монделло 1983 Т. Бернхард и лауреат австрийской почётной премии по литературе Г. Вольфгрубер сделали австрийский региональный вариант своей визитной карточкой. В произведениях данных авторов, напечатанных в немецких изданиях, австрийские особенности проявляются на всех уровнях языках и во всех типах повествования.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ebner J. Wörter und Wendungen des österreichischen Deutsch // Das österreichische Deutsch / J. Ebner. – Wien; Köln; Graz: Böhlau, 1988. – S. 99-188.
2. Lanskich J. Der aktionsartige Charakter des substantivierten Infinitivs im Österreichischen Deutsch // Grazer Linguistische Studien / J. Lanskich. – Graz, 2015 (erschienen 2016). Nr.84. – S. 37–57.
3. Muhr R. Die österreichische Literatursprache – Wie entstehen die Normen einer plurizentrischen Standardsprache? Ergebnisse einer AutorInnenbefragung // Österreichisches Deutsch und andere nationale Varietäten plurizentrischer Sprachen in Europa. Empirische Analysen / R. Muhr. – Wien: Hölder Pichler Tempsky, 1997. – S. 88-116.
4. Muhr R. Grammatische und pragmatische Merkmale des österreichischen Deutsch // Österreichisches Deutsch. Linguistische, sozialpsychologische und sprachpolitische Aspekte einer nationalen Variante des Deutschen / R. Muhr. – Wien: Hölder Pichler Tempsky, 1995. – S. 209-234.
5. Ruth J. Untersuchungen zum Schwund des Präteritums im Schweizerdeutsch / J. Ruth. – Bern: Francke, 1976. – 185 S.
6. Schmidt-Dengler W. Vom Staat, der keiner war, zur Literatur, die keine ist. Zur Leidengeschichte der österreichischen Literaturgeschichte // Österreichisches Deutsch. Linguistische, sozialpsychologische und sprachpolitische Aspekte einer nationalen Va-

- riante des Deutschen / W. Schmidt-Dengler. – Wien: Hölder Pichler Tempsky, 1995. – S. 38-52.
7. Wiesinger P. Das österreichische Deutsch als eine Varietät der deutschen Sprache // Die Unterrichtspraxis / Teaching German, Vol. 29, Nr. 2 [elektronische Ressource] / P. Wiesinger. – 1996. – S. 154-164. – URL: <http://www.jstor.org/stable/3531825>.

ЛЕКСИКОГРАФИЧЕСКИЕ ИСТОЧНИКИ

9. Sedlaczek R. Das Österreichische Deutsch: wie wir uns von unserem grossen Nachbarn unterscheiden / R. Sedlaczek. – Wien: Ueberreuter, 2004. – 496 S.

ИСТОЧНИКИ ИЛЛЮСТРАТИВНОГО МАТЕРИАЛА

- Bernhard T. Auslöschung. Ein Zerfall / T. Bernhard. – Frankfurt am Main.: Suhrkamp, 1994. – 650 S.
- Glatauer D. Alle sieben Wellen / D. Glatauer. – Wien; Deuticke, 2009. – 219 S.
- Glatauer D. Ewig Dein / D. Glatauer – München, Goldmann, 2014. – 221 S.
- Handke P. Der kurze Brief nach langem Abschied / P. Handke. – Berlin, Darmstadt, Wien, 1975. – 195 S.
- Handke P. Die Angst des Tormanns beim Elfmeter / P. Handke. – Hamburg., Suhrkamp, 1998. – 111 S.
- Haushofer M. Die Wand / M. Haushofer. – Berlin: Ullstein, 2004. – 285 S.
- Jelinek E. Die Klavierspielerin / E. Jelinek. – Hamburg: Rowolt, 2014. – 335 S.
- Nöstlinger Ch. Thomas und Bille // Österreich vertextet von D. Weger, B. Stückler-Sturm, J. ruck, M. Boysen / Ch. Nöstlinger. – bmukk, 2013. – S. 8-13.
- Roth G. Der stille Ozean / G. Roth. – Fischer-Taschenbücher, 1992. – 242 S.
- Wolfgruber G. Auf freiem Fuß / G. Wolfgruber. – München: Deutscher Taschenbuch Verlag, 1975. – 119 S.
- Wolfgruber G. Herrenjahre / G. Wolfgruber. – Salzburg: Residenzverlag, 1976. – 354 S.

**AUSTRIAN GERMAN:
AUSTRIAN LITERATURE IN GRAMMATICAL FOCUS**

Yu.V. Lanskich

Tver State University, Tver

The paper researches several morphological and syntactical specialties of the Austrian German based on Austrian literature in the second half of the XXth century.

Key words: *Austrian German, Austrian literature, morphology, syntax.*

Об авторе:

ЛАНСКИХ Юлия Владимировна – кандидат филологических наук, доцент кафедры немецкого языка Тверского государственного университета, e-mail: lanskix81@mail.ru.

УДК 81'373.43

«ДОРОЖНАЯ КАРТА НА ПОЛЯХ САММИТА»:

АНГЛИЙСКИЕ КАЛЬКИ В РУССКОМ ЯЗЫКЕ В XXI ВЕКЕ

С.А. Макаров

Тверской государственный университет, Тверь

В статье рассматривается процесс калькирования в современном русском языке под влиянием английского языка. Анализируются источники калек и их классификация.

Ключевые слова: калькирование, языковые кальки, заимствования, английский язык, русский язык.

На современном этапе развития русского языка продолжается объективный процесс активного иноязычного влияния на него, главным образом со стороны английского языка. Заимствуется лексика, на наш взгляд, не всегда оправданно, например, «ресепшен», «фейк», «гаджеты», «бренды», «тренды» и «френды». Часто заимствования происходят в заведомо искажённом виде, что свидетельствует о недостаточной иноязычной компетенции лиц, начавших употреблять эти слова в русском языке. Например, «роутер» вместо «рутер» или «раутер» (англ. router), «черлидинг» вместо «чирлидинг» (англ. cheerleading), «фандрайзинг» вместо «фандрейзинг» (англ. fund raising), «флоатинг» вместо «флоутинг» (англ. floating). Часто эти искажённые формы фиксируются в словарях русского языка и становятся стандартами. Заимствуются супrasegmentные фонетические явления, например, динамика, ритм и интонация дикторов центрального телевидения и радиовещания, напоминающая интонацию персонажей англоязычных боевиков и фильмов ужасов. Заимствуются даже невербальные способы общения, такие как жестикуляция. Например, забавное изображение кавычек пальцами обеих рук.

Процесс калькирования в русском языке не так заметен, как заимствование, хотя не менее активен. Из многочисленных определений языковой кальки остановимся на следующем: Калька – это образование нового фразеологизма или нового значения слова путём буквального перевода соответствующей иноязычной языковой единицы [Арапова 1990: 211]. В отличие от заимствования калькирование это создание собственными средствами языка своих элементов посредством имитации, копирования или структурного моделирования по аналогии с иноязычными образцами [Багана 2007: 5]. Иными словами, калькирование – дословный перевод с другого языка, подстрочник.

Очень быстро кальки входят в оборот, становятся модными, являются признаком «современности» людей, употребляющих их. Главным источником возникновения калек является речь журналистов, телеведущих, политиков, чиновников, экономистов в таких сферах как телевидение, кино, «реклама», политика, мода и т.п. Приведём примеры. Для журналистики характерны следующие недавно возникшие кальки: «специальный гость»

(англ. special guest), «социальный лифт» (англ. social elevator), «качество жизни» (англ. quality of life), «продать идею» (англ. to sell the idea = to make acceptable, believable or desirable to someone by persuading), выражение «оставайтесь с нами» (англ. stay with us). Речь журналистов, политиков, чиновников, учёных уже не представляется без слова «вызов» (англ. challenge), например, «вызовы времени», «вызовы современной ситуации» и т.п. Остаётся удивляться, как несколько лет назад люди обходились без «вызовов». В языке «рекламы» популярным становится калька «линейка» (англ. line – a range of similar things that are for sale), например, «Мясная линейка «Гусарские традиции» - возрождение рецептов русского дворянства». Зловещим выглядит выражение «тело письма» из английского the body of the letter (body – the main or largest part of something).

Всё более популярным становится выражение «дорожная карта» (англ. roadmap). Первоначальное значение данного фразеологизма – план по продвижению к постоянному урегулированию палестино-израильского конфликта в соответствии с принципом сосуществования двух государств на основе оценки выполнения сторонами своих обязательств. В переносном смысле в английском языке означает «план, как двигаться дальше», планы на будущее, на перспективу; наглядное представление сценария развития. Российскими чиновниками словосочетание употребляется в значении «предварительный план» и к дороге, как правило, никакого отношения не имеет.

Одним из самых недавних и наиболее модных неологизмов стало выражение «на полях»: «на полях саммита», «на полях международной конференции». Выражение обозначает двухстороннюю встречу лидеров государств, во время какого-либо международного форума. Например, «Президент России Владимир Путин и его американский коллега Барак Обама завершили двустороннюю встречу на полях саммита». Данное выражение восходит к английскому in (at, on) the margins of the official meeting, которое в свою очередь воспринимается носителями английского языка инородным и является калькой с французского à la marge de. Более привычным английским эквивалентом является выражение sidebar conversation.

Под воздействием английского языка, некоторые привычные слова приобретают новые значения, происходит **семантическое калькирование**. Слово «архитектура» теперь может использоваться в выражении «архитектура международных отношений». Сравните с английским: *The future architecture of international cooperation is the subject of growing debate*. Прилагательное «национальный» под влиянием английского national расширило своё значение в русском языке и чаще употребляется в значении «относящийся к стране», например, «Футбольная национальная лига». Иногда значение английских словосочетаний искажается при дословном переводе. Так quality papers на русский язык правильнее было бы перевести

как «серьёзная пресса», а не «качественная пресса». President elect это всё-таки не «избранный президент», а «президент, ещё не приступивший к своим обязанностям». Это разные значения.

Под влиянием английского языка могут произойти изменения в грамматическом использовании привычных слов. Создаются **морфологические кальки**. Слова, которые раньше имели только форму единственного числа, теперь могут употребляться и во множественном: «экономики» (англ. economies), продажи (англ. sales), демократии (англ. democracies), бизнесы (англ. businesses). Например, «*Экономические катаклизмы и претензии правоохранительных органов больно бьют по некогда процветающим бизнесам*».

В результате процесса калькирования может происходить изменение частей речи, например, субстантивация прилагательного. Прилагательное «бывший» теперь может употребляться как существительное под влияние английского слова ex (Someone's ex is a person who was their wife, husband, or partner in the past). Сравните: англ. "Is she still in touch with her ex?"; рус. «Моя бывшая сказала мне, что отдала мне лучшие годы своей жизни». В данном случае субстантивация произошла под влиянием перевода фильмов.

При переводе текстов фильмов на русский язык часто возникают **синтаксические кальки**, то есть дословный перевод фраз без учёта норм словоупотребления воспринимающего языка. Несколько лет назад в фильмах о врачах очень часто можно было услышать фразу «Мы его теряем», дословный перевод с английского "We are losing him". После того, как такое употребление было высмеяно во всех юмористических передачах, частотность его употребления снизилась. Тем не менее в результате неправильного дословного перевода фильмы остаются одним из главных источников появления калек. Приведём некоторые примеры. Английская фраза "I didn't subscribe to it" часто переводится буквально «Я на это не подписывался», хотя глагол to subscribe to something может иметь значение to agree with or support an opinion, belief, or theory. Аналогично фраза "I don't believe in wars" может быть переведена «Я не верю в войны», хотя одно из значений глагола to believe in something – to be confident that something is effective and right. Поэтому правильным был бы перевод «Я не сторонник войн». В «рекламе», которая также является одним из главных источников синтаксических калек, можно встретить примеры «Мои волосы красивые» вместо «У меня красивые волосы», «Мне не нравится её кашель», как будто кому-нибудь может нравиться кашель, и т.п.

Такой дословный перевод повторяется в фильмах и рекламных роликах и приводит к устойчивым формулам, которые копируются в русском употреблении, но, как правило, распознаются людьми, владеющими обоими языками. Например, «Что не так?» (англ. "What's wrong?").

Часто встречается дословный перевод модального глагола can: «Ты не можешь застрелить меня!» (англ. "You can't shoot me!").

Наблюдается тенденция к нетипичному для русского языка использованию слова «конечно» для выражения несогласия: «Я не пойду на концерт. – Конечно пойдёшь!», англ. "I won't go there. – Of course, you will!". Здесь мы видим нарушение логических норм русского языка, для которого характерно использование слова «конечно» для согласия: «Я не пойду на концерт. – Конечно не пойдёшь!» или «Я пойду на концерт. – Конечно пойдёшь!».

Под влиянием английского синтаксиса происходит расширение использования соединительного союза «и». В результате вместо нескольких простых предложений образуется сложносочинённое предложение. Это придаёт большую динамичность речи и используется в устной речи дикторами, журналистами, ведущими телепрограмм. Пример из анонса программы новостей по радио: «Сегодня в выпуске. В Ростуризме следят за ситуацией в Италии, глава Гагаузии выступает за восстановление дружеских отношений с Россией **и** в Приморском крае продолжается наводнение». При этом соединяются ничем не связанные между собой события. Подобное использование союза «и» теперь обычно и для повседневной речи. Например, «Меня зовут Коля, мне 13 лет **и** я из Москвы». Сравните с типичной английской формулой представления на встречах Общества анонимных алкоголиков, хорошо известной по фильмам: "Hello! My name is John Smith, I am a plumber, **and** I am an alcoholic".

Таким образом, на процесс образования и употребления калек в современном русском языке оказывают влияние социокультурные факторы такие как языковая мода. Часто калки возникают в результате дословного небрежного перевода и затем входят в постоянное употребление.

ЛИТЕРАТУРА

1. Багана Ж. Калка и заимствование как результат иноязычного влияния / Ж. Багана, А.Н. Безрукая, М.В. Тарасова / Вестник Российского ун-та дружбы народов Сер. Лингвистика. – 2007. – №1 (9). – С. 5-10.

ЭНЦИКЛОПЕДИЧЕСКИЕ И ЛЕКСИКОГРАФИЧЕСКИЕ ИСТОЧНИКИ

2. Арапова Н.С. Калка // Лингвистический энциклопедический словарь / Гл. ред. В.Н. Ярцева. – М. : Сов. Энциклопедия, 1990. – 685 с.
3. Cambridge Dictionary. Cambridge University Press. [Электронный ресурс] – URL: <http://dictionary.cambridge.org/ru/>
4. Longman Dictionary of English Language and Culture. – Longman House, Burnt Mill, Harlow, 1993.

«ROADMAP IN THE MARGINS OF THE SUMMIT»: LOAN TRANSLATIONS IN MODERN RUSSIAN

S.A. Makarov

Tver State University, Tver

The paper considers the problem of using mirror translation in the Russian language under the influence of the English language as a result of language contact. The analysis shows the sources of calque in Russian.

Key words: *linguistic calque, loan translation, word-for-word translation, borrowings, the English language, the Russian language, mass media.*

Об авторе:

МАКАРОВ Сергей Александрович – старший преподаватель кафедры английского языка Тверского государственного университета, *e-mail:* santac-laust1@mail.ru

УДК 802/809(075.8)

К ВОПРОСУ О ПРАКТИЧЕСКИХ МЕТОДАХ ОБУЧЕНИЯ ПОСЛЕДОВАТЕЛЬНОМУ ПЕРЕВОДУ

М.Н.Морозова, Л.Л.Тимофеева

Санкт-Петербургский государственный университет,
Санкт-Петербург

Статья представляет собой практическое исследование некоторых методов обучения последовательному абзацно-фразовому переводу. Особое внимание уделяется значимости лингвистического тренинга с использованием приемов мнемотехники и переводческой нотации, позволяющих одновременную проверку акустического, визуального и нейросемантического кодирования.

Ключевые слова: *преподавание иностранного языка, перевод, тренинг, последовательный перевод, устный перевод, мнемотехника, нотация.*

Преподаватель-практик при обучении последовательному переводу, осуществляемому на уровне отдельных предложений или абзацев, нередко сталкивается с ситуацией, когда изложение прослушанного отрывка оказывается несостоятельным не в силу грамматических и лексических трудностей, а по причине невозможности удержать в памяти содержание исходного текста, поскольку продолжительность звучания при данном виде перевода - произвольна и может охватывать как несколько секунд, так и несколько минут.

Подобного рода проблемы приводят к необходимости рассмотрения использования приемов мнемотехники не только для овладения лексическими средствами языка и создания ассоциативных образов, но и для запоминания большого объема информации [Войцеховская 2006: 291].

Общепризнано, что переводчик пользуется двумя типами памяти краткосрочной и долгосрочной [Phelan 2001: 4-5, Mahmoodzadeh 1992: 233,

Gile 1992:185-194, Gile 1995:178].

Даниел Гайл еще в 1992 году предложил модель, призванную помочь начинающим переводчикам осознать необходимость тренинга краткосрочной памяти и выбора индивидуальной стратегии и тактики при приобретении практических навыков [Gile 1992:191, 1995:179]. В представлении Гайла, последовательный перевод состоит из двух фаз, причем в первую фазу входит одновременное прослушивание фразы и девербализация с задействованием краткосрочной памяти и стенографических записей. Вторая фаза – реконструирование и формулирование. При этом во внимание принимается и факторы невербального общения: жесты, мимика, темп речи. Если то впечатление, которое мы получаем от прослушанного фрагмента – одномоментно, то запоминание фактической информации может представлять собой значительную сложность.

В первую очередь обучающимся предлагается тренинг именно краткосрочной памяти, как необходимого элемента на первых стадиях подготовки межязыковой трансляции. Особое значение здесь приобретает мнемотехника, с помощью которой используется уникальная человеческая способность к ассоциациям и семантическому кодированию образов, цветов, структур, звуков и эмоций.

Упражнения «Мнемотехника» (греч. τὰ μνημονικά – «искусство запоминания») представляют собой совокупность специальных приёмов и способов, позволяющих облегчить запоминание нужной информации и увеличивающих объём памяти путём образования ассоциативных связей. Выполнение данных упражнений направлено на развитие объёма оперативной памяти и запоминание порядка следования единиц информации. Лексические и нумерологические цепочки, повтор дат и топонимов, эхоповтор, «снежный ком», пересказ с разной степенью информационной наполненности, упражнение на концентрацию и переключение с языка – источника на язык перевода, а также психологическая подготовка устойчивости составляют основу тренинга акустического, визуального и нейросемантического кодирования. При этом целесообразно использовать элементы двух языков одновременно, сочетая тренировку пассивного словарного запаса, проверку знания реалий и культурологических основ языка перевода.

Упражнения «Мнемотехника + логические операции» совмещают тренировку памяти и выполнение логических операций, их основная цель – поддержание памяти в мобилизованном состоянии. Например, студентам в быстром темпе зачитываются числа. Они должны отнять от каждого числа 10 или прибавить 1, а затем перевести ответ на иностранный или родной язык. Такие упражнения не ориентированы на расширение объёма памяти, скорее на поддержание памяти в мобилизованном состоянии, и

предлагаются студентам в качестве «зарядки» в начале занятия по последовательному переводу.

Тексты упражнений «Мнемостиhi» направлены на снятие физической и эмоциональной усталости у студентов в ходе проведения занятий по устному переводу. Стихи могут быть на любую забавную тему, где есть повторение единиц информации одного типа. Здесь главное, чтобы они точно соответствовали тем целям, которые ставит преподаватель в данный момент: запоминание личных имен, топонимов, чисел, и т.д.

Категоризация и генерализация услышанного поможет запомнить не только непосредственно информацию, но и ее структурную целостность, что еще раз доказывает, что процесс устного, последовательного перевода – это логическая и психологическая информационная деятельность, связывающая два или более языка.

Индивидуальные наработки знаковых систем и символов в условиях билингвального дискурса может существенно облегчить процесс тренинга, активизировать когнитивные навыки и в итоге сформировать должный уровень профессиональной компетенции.

В продолжение использования знаковых систем встает вопрос и о переводческой нотации, которая является отражением и практическим воплощением итогов тренинга. Появившись в 60-х годах 20 века сокращенная переводческая запись получила новый толчок развития в связи с исследованием нейросемантического кодирования. Система иероглиф-символ, иероглиф-картинка позволяет свободно переформулировать фразу.

Но фиксация информации неязыковыми знаками не подходит для дат и имен собственных (ФИО). При практическом обучении переводческой нотации полезным оказалось упражнение на базе новостного раздела «Мир на этой неделе. Политика. Экономика» (The World This Week. Politics. Business.) аудиовыпусков журнала «Экономист» (*Economist*). Каждое сообщение в данном разделе длится не более 40 секунд и обязательно содержит фактуальную информацию, при этом скорость речи достаточно высокая. На первом этапе перед студентами ставится задача при первом прослушивании записать только имена собственные. При повторном прослушивании к именам собственным добавляются к записи все даты и цифры. Уровень сложности постепенно нарастает по мере приобретения студентами достаточных знаний: имена людей записываются вместе с должностью, даты вместе с событием, к которому относятся, и т.д., на продвинутом этапе при первом прослушивании обучающиеся должны записать всю услышанную информацию и воспроизвести на русском языке. При ведении переводческой нотации на языке перевода значительно сокращается время воспроизведения текста, так как при восстановлении текста переводчик не тратит время на подбор иноязычного эквивалента.

Поскольку любой вид перевода представляет собой значительную сложность и требует как минимум совокупности многих факторов как

лингвистического, так и экстралингвистического характера, подобный многоуровневый тренинг особенно на первых стадиях обучения абзацно-фразовому переводу может не только способствовать успешному билингвальному дискурсу и снизить психологическую напряженность образовательного процесса, но и предоставить обучающимся обширную базу для самоконтроля навыков.

ЛИТЕРАТУРА

1. Алексеева И.С. Профессиональный тренинг переводчика. Учебное пособие по устному и письменному переводу для переводчиков и преподавателей / И.С. Алексеева. – СПб.: Изд-во «Союз», 2004. – 288 с.
2. Войцеховская, Е.С. Типы упражнений при обучении устному переводу на начальном и среднем этапах (на материале английского языка) / Е.С. Войцеховская // Лингводидактические аспекты перевода в процессе подготовки переводчиков: материалы Междунар. науч.-практ. семинара. Иркутск, 15 нояб. 2005 г. – Иркутск, 2006. – С. 289-296.
3. Gile D. Basic Concepts and Models for Interpreter and Translator Training / D. Gile. – Amsterdam & Philadelphia: John Benjamins. 1995
4. Gile D. Basic Theoretical Components in Interpreter and Translator Training / D. Gile. Dollerup C. and Loddegaard A. (Ed), 1992.
5. Mahmoodzadeh K. Consecutive Interpreting: its principles and techniques / K. Mahmoodzadeh // Teaching Translation and Interpreting. Dollerup C. and Loddegaard A. (Ed.) – Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins company, 1992.
6. Phelan M. The Interpreter's Resource / M. Phelan. – Clevedon, Buffalo, Toronto, Sydney: Multilingual Matters Ltd., 2001.

ON PRACTICAL METHODS OF TRAINING IN TEACHING ORAL CONSECUTIVE INTERPRETATION

M.N. Morozova, L.L. Timofeeva

St. Petersburg state university, St. Petersburg

This paper presents a study of practical methods in teaching oral consecutive interpretation or conference interpretation. The work aims to highlight the importance of linguistic training, with mnemonics and note-taking giving the opportunity of simultaneous audio, visual and neuro-semantic coding.

Key words: *interpreting training consecutive oral mnemonics note-taking.*

Об авторах:

МОРОЗОВА Мария Никитична – кандидат филологических наук, доцент кафедры английского языка экономики и права Санкт-Петербургского государственного университета, *e-mail:* morozova.m@mail.ru.

ТИМОФЕЕВА Лилия Леонидовна – кандидат филологических наук, доцент кафедры английского языка экономики и права Санкт-Петербургского государственного университета, *e-mail:* lilytimofeyeva@yahoo.com.
УДК 811.112.2+81'271

УСТНОСТЬ / ПИСЬМЕННОСТЬ В ИСТОРИЧЕСКОМ КОНТЕКСТЕ (VIII-XVIII вв.)

Л.В. Самуйлова

Тверской государственный университет, Тверь

Взаимодействие устной и письменной форм реализации естественного языка рассматривается в динамическом контексте национальных культур. Диалектика их взаимоотношения выражается в смене статусных позиций в комбинации «лидерство, главенство» / «ведомость, второстепенность».

Ключевые слова: *устность, письменность, звуковое письмо, речевой этикет.*

Взаимодействие устной и письменной форм реализации естественного языка в историческом контексте будет правильным признать вслед за В.М. Жирмунским диалектическим [Жирмунский 1956: 29], с меняющийся позицией *устности* / *письменности* в интриге «лидерство» / «ведомость» (Führerschaft / Unterordnung), «главенство» / «второстепенность» (Vorrangigkeit / Zweitrangigkeit). Ср.: «<...> взаимоотношение письменной и устной формы народного языка нельзя односторонне рассматривать только как зависимость письменного языка от устного: при ведущем значении процессов, совершающихся в живой разговорной речи, между ней и письменной формой языка наличествует диалектическое взаимодействие. Раз сложившись как отражение живого народного разговорного языка, письменная форма общенародного языка становится в известных пределах авторитетной регулирующей нормой произношения и грамотности в особенности, когда она отвечает назревшей исторической потребности объединения национального языка».

Следование «буквы» за «звуком» (ср.: В. Вильманнс: «Im ganzen folgt die Schrift der Sprache» [Wilmanns 1911: 11]) с естественным дидактическим правилом для звукового письма (Lautschrift) «Пиши, как говоришь!» («Schreib, wie du sprichst!» / «Schreibe, wie du redest!») отражает историческую ситуацию, в которой звуковой речи, бесспорно, принадлежит главенство, где она играет ведущую роль как средство коммуникации. Временные рамки этого периода характеризуются отсутствием письменности на родном языке, ограниченным использованием родного языка как средства письменного общения, мизерным количеством текстов (вследствие несовершенной техники письма), а потому – ограниченными возможностями их использования в целях обучения.

Ситуация коренным образом меняется с изобретением книгопечатания (XV век). Появление книги не могло опровергнуть формулу «буква следует за звуком». Однако оно сделало более очевидной самостоятельность письма, которая поддерживается естественной дидактической практикой: «кто учится говорить, отталивается от слышимого, а тот, кто учится писать,

ориентируется на написанное» – «Wer sprechen lernt, richtet sich nach dem, was er sprechen hört; wer schreiben lernt, richtet sich nach dem, was er geschrieben sieht» [Wilmanns 1911: 11].

Справедливость естественного правила звукового письма «Пиши, как говоришь!», в принципе противоречащего опыту, приобретаемому пишущим при чтении, то расценивалась как абсолютная, то оспаривалась. Его адаптация последующими социально-культурными эпохами отражает историческую «игру» *устности* и *письменности* во всём своеобразии правил, диктуемых каждой эпохой.

Так, для М. Лютера – настоящего поборника *устности* (Verfechter der Mündlichkeit [Gauger 1986: 26]) – было очевидно преимущество *устности* – «живого слова» (lebendiges Wort) над «мертвой» *письменностью* (tote Schrift). «Es ist ein großer Unterschied, etwas mit lebendiger Stimme oder mit toter Schrift an den Tag zu bringen» – пишет М. Лютер (цит. по: [Gauger 1986: 24]). Высказывания М. Лютера следует рассматривать в общем контексте его деятельности по реформированию церкви и созданию языка богослужения, понятного всему немецкому народу. Он воссоздал родной язык, слушая и смотря «в рот матери в доме, детям на улице, простолюдину на рынке», подмечая, «как они говорят», и потом переводил. Знаменитый принцип перевода М. Лютера, сформулированный им в «Послании о переводе» (Ein Sendbrief vom Dolmetschen), акцентирует значение родного языка (а значит, *устности*) и отражает общую проблему «язык и религия», как она вставала перед любым переводчиком и интерпретатором библии, стремящимся донести суть Священного Писания до каждого человека, в том числе неграмотного или полуграмотного простолюдина. М. Лютер удостоил родной язык – «падчерицу» латыни, «золушку» церковного языкового обихода – чести обслуживать одну из самых древних и значимых форм общественного сознания – религию – эту «область повышенного внимания к слову» [Мечковская 1998: 4]. Некоторые тезисы М. Лютера, содержащие в себе высокую оценку *устности* и заниженную *письменности*, отличаются заметной смелостью теологического рассуждения. Ведь скепсис по отношению к письменности в целом чужд христианскому «книжному» миру (ср.: библия, от греч. biblia – букв. «книги»: Священное Писание). М. Лютер не оставил без внимания изучение языка – родного и иностранного, снабдив обучающихся методической рекомендацией по овладению иностранным языком, по большей части актуальной и сегодня. Ср.: «Es lernt jedermann sehr viel besser Deutsch oder andere Sprachen aus der mündlichen Rede, im Hause, auf dem Markt und in der Predigt, als aus den Büchern. Die Buchstaben sind tote Wörter, die mündliche Rede sind lebendige Wörter, die geben sich nicht so eigentlich und gut in die Schrift, als sie der Geist oder die Seele der Menschen durch den Mund gibt» (цит. по: [Gauger 1986: 25]).

М. Лютер, как мастер слова, был так же значителен для своего времени, как Ф. Г. Клопшток, Г. Э. Лессинг и К. М. Виланд для XVIII века, для

которого И. Кант находит весьма тонкую характеристику: «Если задать вопрос, живём ли мы теперь в просвещённый век, то ответ будет: нет, но мы живём в век просвещения» (цит. по: [Гулыга 1975: 9]). Однако просветительские идеи были не единственными, пронизывавшими немецкое общество в XVIII столетии и оказавшими влияние на языковое строительство. Рационализм просвещения наталкивался на иррационализм в восприятии художественного отражения действительности. Строгость просветительских норм уравнивалась унаследованными от прошлого элегантною галантного барокко, чувственностью пиетизма с его правилами строгого благочестия и религиозного подвижничества в повседневной жизни, традиционализмом религиозной ортодоксии, а также рождённым эпохой гениев движением «Буря и натиск» (Sturm und Drang).

Эпоха просвещения выработала нормативную законодательную базу новонаемецкого письменного (литературного) языка, позиции которого (как результат общих усилий XVII-XVIII столетий на поприще языкового строительства) чрезвычайно упрочились. Это была основа, для которой, как замечает Г. Эггерс, «уже не представляла опасности индивидуальная стихия выражения (der individuelle Ausdruckswille) сильных личностей; она могла лишь обогатить единый язык» [Eggers 1992: 325].

Вполне понятным недостатком грамматических описаний донационального периода является регламентирование исключительно письменной разновидности литературного языка. Понятие грамматической правильности, сложившееся в эту эпоху, оказалось весьма далеким от устного, в том числе литературного, обихода. В.В. Виноградов пишет о «резком "противостоянии" или контрастном соотношении русского языка письменно-книжного и разговорного в эпоху средневековья». Свидетельство тому — «многочисленные показания разных жанров русской письменности XVI-XVII вв.» [Виноградов 1967: 93]. В этом аспекте его мнение полностью совпадает с мнением Г.В. Лудольфа в «Русской грамматике» (Оксфорд, 1696): «Но точно так же как никто из русских не может писать или рассуждать по научным вопросам, не пользуясь Славянским языком, так и наоборот, — в домашних и интимных беседах нельзя никому обойтись средствами одного славянского языка, потому что названия большинства обычных вещей, употребляемых в повседневной жизни, не встречаются в тех книгах, по которым научаются славянскому языку. Так у них и говорится, что разговаривать надо по-русски, а писать по-славянски» [Лудольф 1937: 114]. Русскую пословицу *Иже не ври же, его же не пригоже* А.С. Пушкин комментирует следующим образом: «Насмешка над книжным языком: видно, и в старину острились насчет славянизмов» [Пушкин 1976: 201].

Применительно к французскому языку этот парадокс прокомментировал ещё в середине XVII века известный грамматист Вожла: «Одно дело — говорить грамматически правильно, другое — говорить по-французски» (цит. по [Бокадорова 1987: 29]). О том же читаем у немецкого грамматиста Ю.

Мезера (XVIII век), который в своём рассуждении о немецком языке, в целом признавая факт его обогащения со времён Готтшеда, отмечает и известную бедность немецкого как любого другого книжного языка, в первую очередь, французского: «Nun noch ein Wort von unserer Sprache... Sie ist, so sehr sie sich auch seit Gottscheds Zeiten bereichert hat, ich gestehe es, in manchen Betracht immer noch arm; aber das ist der Fehler aller Buchsprachen, und am meisten der französischen» (цит. по [Eggers 1992: 323]). Выхолощенный немецкий язык, на котором, по мнению Ю. Мезера, невозможно передать «грандиозную по своей грубости или комичности картину, не погрешив против его благообразия», беден, как все «книжные языки», не учитывающие народную речь.

Мнение Ю. Мезера созвучно мыслям известного немецкого писателя XVIII века Я.М.Р. Ленца, который заботу о культуре немецкого языка доверял учёным, а богатство языка и его истинный характер искал в нижних слоях немецкого общества: «Wenn wir in die Häuser unserer sogenannten gemeinen Leute gingen, auf ihr Interesse, ihre Leidenschaft achtgäben und da lernten, wie sich die Natur bei gewissen erheischenden Anlässen ausdrückt, < ... > wie unendlich könnten wir unsere gebildete Sprache bereichern < ... >» (цит. по [Gohte 1975: XXI]).

Эту проблему XVIII века решают в своих произведениях Ф.Г. Клопшток, К.М. Виланд и И.Г. Гердер, молодые И.В. Гёте и Ф. Шиллер – выдающиеся личности «эпохи гениев». Они обходят традиционные искусственные нормы письменного языка, заставляя его звучать «первобытно естественно». «Язык "эпохи гениев", – пишет Г. Эггерс, – насквозь устный язык» [Eggers 1992: 336]. Поэтому наряду с лирикой, самой любимой формой поэтического выражения, становится драма с её богатыми возможностями по созданию колоритных социально-языковых портретов эпохи. В качестве примера приведём несколько реплик героев комедии Г.Э. Лессинга «Минна фон Барнхельм» (G.E. Lessing. «Minna von Barnhelm»). Предлагаемый фрагмент даёт некоторое представление о речевых особенностях представителей трёх сословий немецкого общества, а также о правилах речевого этикета, принятых в нём на тот исторический период времени. Нарушение этикетных норм влечёт за собой определённые санкции, в данном случае – речевые: так, слуга майора фон Тельгейма не приемлет обращение к себе по имени (без дополнения «господин» – Just, а не Herr Just) из уст хозяина трактира: «Just? So bekannt sind wir? Ich dachte, ich wäre wohl Herr Just für ihn!» (Здесь сохранена орфография оригинала – *Л.С.*):

Erster Aufzug, Dritter Auftritt
Von Tellheim, der Wirt, Just
VON TELLHEIM *im Hereintreten*: Just!
JUST *in der Meinung, daß ihn der Wirt nenne*: Just? - So bekannt sind wir? –
VON TELLHEIM: Just!
JUST: Ich dachte, ich wäre wohl Herr Just für ihn!

DER WIRT, *der den Major gewahr wird*: St! St! Herr, Herr,
Herr Just - seh Er sich doch um; Sein Herr – –

VON TELLHEIM: Just, ich glaube, du zankst? Was habe ich
dir befohlen?

DER WIRT: Oh, Ihro Gnaden! Zanken? Da sei Gott vor! Ihr
untertänigster Knecht sollte sich unterstehen, mit einem, der die
Gnade hat, Ihnen anzugehören, zu zanken?

JUST: Wenn ich ihm doch eins auf den Katzenbuckel geben
dürfte! – –

DER WIRT: Es ist wahr, Herr Just spricht für seinen Herrn,
und ein wenig hitzig. Aber daran tut er recht; ich schätze ihn um so
viel höher; ich liebe ihn darum. –

JUST: Daß ich ihm nicht die Zähne austreten soll!

DER WIRT: Nur schade, daß er sich umsonst erhitzt. Denn
ich bin gewiß versichert, daß Ihro Gnaden keine Ungnade deswe-
gen auf mich geworfen haben, weil – die Not – mich notwendig –

VON TELLHEIM: Schon zuviel, mein Herr! Ich bin Ihnen
schuld; Sie räumen mir, in meiner Anwesenheit, das Zimmer
aus; Sie müssen bezahlt werden; ich muß woanders unterzukom-
men suchen. Sehr natürlich! –

Привлекательность индивидуального творческого начала знаменует переориентацию грамматических трактатов, переход от регламентирующих предписаний (*von regelnder Vorschrift*) к описанию (*zur Beschreibung*), в котором просматривались элементы лингвоисторического и психолингвистического анализа. Это были первые «зондирующие» шаги в сферы, в теоретическом освоении которых больших успехов добьётся языкознание XIX века [Eggers 1992: 322].

Важно, что грамматики, и в особенности школьные, в задачу которых входило обучение не только письму, но и устной речи, использовали в качестве иллюстраций грамматических правил примеры авторитетных авторов. Таким образом, научиться разговорному литературному языку можно было, используя литературные (письменные) образцы. Это сближение норм письменного и устного литературного языка – характерная примета языковой ситуации XVIII столетия, «своеобразная диалектика» которой заключалась «в попытке решить две задачи: научиться говорить, как пишут, и научиться писать, как говорят» [Гухман 1984: 230].

Итак, насущные потребности языкового обихода XVIII века диктовали необходимость принятия двух лозунгов: «Говори, как пишешь!» и «Пиши, как говоришь!»

Оценивая соотношение *устности* и *письменности* с точки зрения лидерства / ведомости, главенства / второстепенности, логично будет признать двунаправленность векторов «ведущий» и «главный»:

«ведущий» ↔ «ведомый»	«главный» ↔ «второстепенный»
<i>устность</i> ↔ <i>письменность</i>	<i>устность</i> ↔ <i>письменность</i> .

ЛИТЕРАТУРА

1. Бокадорова Н.Ю. Французские общие, или философские, грамматики XVIII-начала XIX века / Н.Ю. Бокадорова. – М.: Прогресс, 2001. – 380 с.
2. Виноградов В.В. Проблемы литературных языков и закономерностей их образования и развития / В.В. Виноградов. – М.: Наука, 1967. – 134 с.
3. Гухман М.М. История немецкого литературного языка XVI-XVIII вв. / М.М. Гухман, Н.Н. Семенюк, Н.С. Бабенко. – М.: Наука, 1984. – 248 с.
4. Гулыга А.В. Гердер / А.В. Гулыга. – М.: Мысль, 1975. – 181 с.
5. Жирмунский В.М. Немецкая диалектология / В.М. Жирмунский. – М.; Л.: Изд-во АН СССР, 1956. – 636 с.
6. Лудольф Г.В. Русская грамматика / Г.В. Лудольф / статья и примеч. Б. А. Ларина. – Л.: Ленингр. научно-исслед. ин-т языкознания при ЛИФЛИ, 1937. – 165 с.
7. Мечковская Н.Б. Язык и религия: Пособие для студ. гум. вузов / Н.Б. Мечковская. – М.: Агентство «ФАИР», 1998. – 352 с.
8. Пушкин А.С. Старинные пословицы и поговорки. Собр. соч. в 10-ти томах. – Т. VII / А.С. Пушкин. – М.: Наука, 1976. – С. 201-202.
9. Eggers H. Deutsche Sprachgeschichte: Das Frühneuhochdeutsche und das Neuhochdeutsche / H. Eggers. – Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag: rowohlt's enzyklopädie, 1992. – 441 S.
10. Gauger H.-M. «Schreibe, wie du redest!» Zu einer stilistischen Norm / H.-M. Gauger // Sprachnormen in der Diskussion: Beiträge vorgelegt von Sprachfreunden Günther Drosdowski zum 15.10.1986. – Berlin; N.Y., 1986. – S. 21-40.
11. Gothe R. Einleitung zu: J.M.R.Lenz. Werke in einem Band / R. Gothe. – Berlin; Weimar: Aufbau-Verlag, 1975. – 418 S.
12. Willmanns W. Deutsche Grammatik: Gotisch, Alt-, Mittel- und Neuhochdeutsch. Erste Abteilung: Lautlehre / W. Willmanns. – Strassburg: Verlag von Karl J. Trübner, 1911. – 482 S.

ORALITY / WRITING SYSTEM IN THE HISTORICAL CONTEXT (VIII-XVIII CENTURIES)

L.V. Samujlova

Tver State University, Tver

The author looks at the interaction of oral and written forms of realization of a natural language due to the dynamic context of national cultures. The dialectics of their relationship is reflected in the change of status position in the combination of "leadership, headship" / "main role, minor role."

Key words: orality, writing system, phonetic script, speech etiquette.

Об авторе:

САМУЙЛОВА Лидия Владимировна – кандидат филологических наук, доцент, зав. кафедрой немецкого языка Тверского государственного университета, *e-mail*: lissam50@mail.ru.

УДК 81

МЕТАПРОФЕССИОНАЛЬНЫЙ ДЕЛОВОЙ ДИСКУРС

А.О. Стеблецова

Воронежский государственный медицинский университет им. Н.Н.Бурденко,
Воронеж

В статье в обобщённом виде представлена концепция метапрофессионального делового дискурса, дано определение этого понятия, а также его основные свойства и признаки. Деловой дискурс рассматривается как языковое взаимодействие людей вне зависимости от сферы их профессиональной деятельности.

Ключевые слова: *метапрофессиональный деловой дискурс, интенциональность, результативность, регулятивность, статусно-иерархический характер.*

Наше обращение к проблеме делового дискурса и появление этой концепции обусловлено многолетними наблюдениями и результатами исследований текстов сферы трудоустройства, деловой коммуникации на рабочем месте, текстов кадровых документов.

Начиная с прагмалингвистического анализа деловых писем, текстов иных жанров, мы обращали внимание на то, что деловое письмо-приглашение, например, одинаково используется на производстве и в сфере образования, а текст резюме выполняет одну и ту же роль в процессе трудоустройства [Стеблецова 2015]. Исследование более крупных дискурсивных событий (увольнение, аттестация, решение делового вопроса) и сама возможность их идентификации вне зависимости от вида профессиональной деятельности достаточно показательны. Наличие таких дискурсов обеспечивает стабильное функционирование социального института, который не может обойтись без принятия на работу новых сотрудников или увольнения прежних, без решения кадровых вопросов, без системы внутренней организации коммуникативного взаимодействия сотрудников, без определённой практики принятия решений и их документальной фиксации. Следовательно, можно говорить о *метапрофессиональном* характере делового дискурса. Как известно, греческая приставка *meta* (*после, за, через*) согласно толковому словарю иноязычных слов обозначает «переход к чему-либо, выход за пределы чего-либо» [Крысин 2008]. Метапрофессиональный дискурс – это дискурс, цели, структура, содержание которого не ограничены рамками одного вида профессиональной сферы, а, напротив, позволяют ему функционировать в разных предметных областях аналогичным образом.

Таким образом, деловой дискурс в нашей концепции – это особое измерение институционального дискурса, вид организационной коммуникации, связанной с решением деловых вопросов. Еще раз отметим, что эти свойства делового дискурса проявляются в любой профессиональной

сфере и социальном институте. Иными словами, деловой дискурс организует и структурирует языковое взаимодействие людей вне зависимости от сферы их профессиональной деятельности, то есть деловой дискурс метапрофессионален. Метапрофессиональность делового дискурса есть его типологическая универсальность, то есть способность реализовывать собственные дискурсивно-специфические признаки в разных социально-профессиональных сферах или даже в разных лингвокультурах.

Помимо метапрофессиональности деловой дискурс характеризуется существенными типологическими признаками, к числу которых относятся *интенциональность, регулятивность и результативность*.

Интенциональность подразумевает целенаправленные коммуникативные действия по достижению результата, координация усилий и организация деятельности для достижения этого результата, осуществляемые в виде нормативных дискурсивных событий и сопровождаемые продуцированием текстов, предпринимаются во всех социальных институтах, профессиональных сферах и национальных коммуникативных культурах. Безусловно, интенциональность свойственна не только деловому дискурсу, но в нём этот признак играет ключевую роль, так как любое дискурсивное действие участника мотивировано и детерминировано нормами дискурсивной практики.

Деловой дискурс отличается *результативностью*, то есть наличие определенного результата, который может быть вербальным или невербальным, материальным или нематериальным. Результативность, особенно в аспекте коммуникативного воздействия, также свойственна и не институциональным типам дискурса. Однако именно деловой дискурс определяется нацеленностью на конкретный результат: занятие вакантной должности, продвижение по службе, получение положительной реакции на заявление и т.д. Признаки результативности, как и признак интенциональности, являются базовыми для идентификации делового дискурса, их совокупность определяет его содержание.

Следующим типологическим признаком делового дискурса является *регулятивность* – коммуникативная координация действий и усилий, определяющая содержание делового дискурса. С одной стороны, любое дискурсивное событие, деловой текст подчинены четким правилам и нормам, выработанным в ходе социокультурной практики. С другой стороны, сами события и тексты делового дискурса выступают регуляторами его хронотопа: порождение любого текста обусловлено предыдущим ходом дискурса и ведет к появлению следующего текста. Таким образом, *интенциональность, результативность и регулятивность* являются неотъемлемыми конституирующими признаками делового дискурса.

Особым конституирующим признаком делового дискурса является его дискурсивно-субъектный состав, то есть его участники или *дискурсивное сообщество* – термин, введенный в лингвистический обиход Дж. Свейлзом

[Swales 1990]. Деловое дискурсивное сообщество имеет собственные дифференциальные признаки, например, *статусно-иерархический* характер. Статусные и иерархические признаки коммуникантов во многом определяют их дискурсивные роли, модели и нормы поведения, дискурсивные действия и жанровые типы текстов, их реализующие. Статусно-иерархический характер делового дискурсивного сообщества определяется нами как совокупность следующих статусов:

- (1) институциональный – указывающий на принадлежность к социальному институту;
- (2) профессиональный – указывающий на принадлежность к определённой профессиональной сфере внутри социального института;
- (3) дискурсивно-иерархический – указывающий на место в социально-дискурсивной организации: например, руководитель и подчиненный;
- (4) дискурсивно-событийный, указывающий на принадлежность к конкретному дискурсивному событию и дискурсивному жанру (тексту).

Институциональный статус (1) является базовым статусом для делового дискурса: им по умолчанию обладают все участники. Профессиональный статус (2) проявляется в предметном вокабуляре участников дискурса. Дискурсивно-иерархический (3) и дискурсивно-событийный (4) статусы представляют нам наиболее релевантными для описания деловых дискурсивных событий и текстов, так как они влияют на выбор языковых средств, дискурсивных стратегий и тональность коммуникации.

Функционирование делового дискурса происходит в устном и письменном модусе. Оба модуса располагают обширным репертуаром дискурсивных событий. Термин *дискурсивное событие* используется в теории дискурс-анализа в качестве базовой единицы описания дискурса [Гришаева 2006]. Исторически это понятие восходит к *коммуникативному событию* – термину, предложенному американским антропологом Д. Хаймсом [Hymes 1972]. В деловом дискурсе дискурсивные события устного модуса (например, собеседование, заседание, совещание, планерка и пр.) обязательно фиксируются в виде текстов протоколов, решений. Дискурсивные события письменного модуса, изначально создаваемые для письменной коммуникации, реализуются в виде текстов различных жанров и типов (служебные записки, приказы, заявления, деловые письма и пр.). Рассматривая содержание делового дискурса как совокупное содержание его текстов, мы отчетливо видим, что эти тексты порождаются и существуют не хаотично или изолированно, но в устойчивой взаимосвязи. Именно тексты являются основным компонентом каждого дискурсивного события. Дискурсивное событие в метапрофессиональном деловом дискурсе – это отдельный фрагмент дискурса, обладающий признаками *тематической целостности и законченности*, объединённый общим *составом участников*, совершающих *дискурсивные действия*, и общей *тональностью*.

Дискурсивное событие происходит в конкретных временных рамках, т.е. обладает признаком темпоральности. Дискурсивное событие результативно: в ходе него производится либо вербальный (текст), либо невербальный (действие) продукт. Одно дискурсивное событие легко отграничить от другого: смена темы события или состава участников будет означать завершение одного дискурсивного события и совершение другого.

В структурно-содержательном плане деловой дискурс – это совокупность дискурсивных событий, которые организованы и структурированы особым образом. Можно наблюдать последовательную или *линейную* цепь, когда одно дискурсивное событие инициирует другое, создавая диалогические пары по принципу *стимул-реакция*: например, дискурсивное событие *объявление о вакантной должности* и дискурсивное событие *соискательство должности* в дискурсе трудоустройства. Однако существует и иной – *циклический* – способ структурирования дискурса, когда дискурсивные события носят устойчивый плановый характер и повторяются регулярно через определённые промежутки времени. Циклический способ структурирования дискурса можно наблюдать в дискурсе оперативного взаимодействия. Таким образом, *интеракционная структура* делового дискурса – внутренняя организация взаимодействия дискурсивных событий – является важнейшей характеристикой делового дискурса, его конституирующим признаком.

В сжатом виде концепция делового метапрофессионального дискурса можно быть выражена в следующих положениях.

1. Функционирование любой профессиональной сферы или общественного института поддерживается коммуникативным взаимодействием его членов. Это взаимодействие направлено на создание материальных и нематериальных продуктов и, следовательно, всегда результативно. Эффективное коммуникативное взаимодействие внутри институциональных рамок составляет суть делового дискурса. Поэтому мы определяем деловой дискурс как *систему организации и структурирования языкового взаимодействия людей по вопросам делового характера, как организационную коммуникацию метапрофессионального характера*.

2. Деловой дискурс характеризуется признаками *интенциональности, регулятивности и результативности*, которые являются сущностными характеристиками делового дискурса любого типа.

3. Деловой дискурс как система основывается на социокультурных и исторических традициях, нормах и ценностях. Эти факторы должны быть учтены при моделировании делового дискурса в отдельной национальной коммуникативной культуре, а также при сопоставительном анализе разных лингвокультур.

4. Деловой дискурс рассматривается нами как сложная комплексная *совокупность дискурсивных событий*, структурированных и связанных между собой особым способом, объединённых определённым составом участни-

ков – дискурсивным сообществом, а также общим предметно-тематическим пространством. В центре каждого дискурсивного события находится *текст* особого жанрового типа, специфика которого отвечает национальным нормам делового дискурса.

5. Деловой дискурс является метапрофессиональным дискурсом, теоретическим конструктом, узואальным подтверждением которого является существование конкретных *типов* дискурса, существующих в любых социальных и профессиональных сферах и разных языковых культурах. Можно выделить следующие типы: дискурс *трудоустройства*, дискурс *оперативного взаимодействия* и *кадровый* дискурс. Они соединяют в себе универсальность делового дискурса с собственными специфическими способами структурной организации, особыми дискурсивными событиями и участниками.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гришаева Л.И. Введение в теорию межкультурной коммуникации: учебное пособие / Л.И. Гришаева, Л.В. Цурикова. – 3-е изд., испр. – М.: Издат. центр «Академия», 2006. – 336 с.
 2. Стеблецова А. О. Национальная специфика делового дискурса в сфере высшего образования (на материале англоязычной и русскоязычной письменной коммуникации): автореф. дис. ... д-ра филол. наук:10.02.20 / А.О. Стеблецова; Твер. гос. ун-т. – Тверь [б.и.], 2015. – 44 с. – На правах рукоп.
 3. Hymes D. Models of Interaction of Language and Social Life / D. Hymes // Directions in Sociolinguistics: Ethnography of Communication. – N.Y.: Holt, Rinehart & Winston, 1972. – P. 35-71.
 4. Swales J. Academic discourse / J. Swales. – Harlow, UK, 1990. – 280 p.
- ЭНЦИКЛОПЕДИЧЕСКИЕ И ЛЕКСИКОГРАФИЧЕСКИЕ ИСТОЧНИКИ
5. Крысин Л.П. Толковый словарь иноязычных слов / Л.П. Крысин. – М.: Эксмо, 2008. – 944 с.

METAPROFESSIONAL BUSINESS DISCOURSE

A.O. Stebletsova

Voronezh State Medical University named after N.N.Burdenko

The paper introduces an original concept of metaprofessional discourses, its basic properties and functions. Metaprofessional discourse is defined as organizational interaction functioning in various social institutes, i.e. not limited to a particular professional sphere.

Key words: *metaprofessional business discourse, intentionality, effectiveness, regulative, status and hierarchy character.*

Об авторе:

СТЕБЛЕЦОВА Анна Олеговна – доктор филологических наук, доцент, заведующая кафедрой иностранных языков Воронежского государственного медицинского университета им. Н.Н. Бурденко, e-mail: annasteb@mail.ru

УДК 81.42

ОСНОВНЫЕ ПОДХОДЫ К ИЗУЧЕНИЮ МЕТАФОРИКИ ПОЛИТИЧЕСКОГО ДИСКУРСА

Е.А. Уразова

Военный университет Министерства обороны Российской Федерации,
Москва

Рассматривается роль метафоры в политической лингвистике и политической коммуникации. Обсуждаются наиболее распространённые в политическом дискурсе метафорические модели по области источника.

Ключевые слова: *метафора, метафорические модели, политический дискурс, политическая коммуникация, политическая лингвистика.*

Современные исследователи рассматривают политическую лингвистику как часть прикладной лингвистики, но подчёркивают специфику политического языка [Баранов 2001]. Отличительными чертами политического языка являются: смысловая неопределённость (обобщённость); фантомность, т.е. отсутствие реального денотата; эзотеричность; театральность, под которой понимается определённый расчёт на производимый эффект и стремление убедить оппонента / противника с помощью выразительных языковых средств [Чудинов 2008].

А.П. Чудинов [Чудинов 2008: 36-37] называет следующие виды политической коммуникации:

- аппаратная / служебная коммуникация, имеющая место внутри государственных или общественных структур;
- публичная, т.е. коммуникация публичных деятелей с различными адресатами, подразделяемая на парламентскую коммуникацию и переговорную коммуникацию;
- журналистская коммуникация, когда представители СМИ доводят какую-либо информацию до граждан;
- рядовая коммуникация, когда коммуникантами являются обычные рядовые граждане.

В зарубежном изучении политической коммуникации существуют три основных направления, а именно: риторическое, когнитивное и дискурсивное [Будаев 2008: 352].

Если с точки зрения Н.Д. Арутюновой дискурс – это «речь, погруженная в жизнь» [Арутюнова 1999: 137], то для Т.А. Ван Дейка, дискурс – это сложное единство языковой формы, значения и действия, которое соответствует понятию «коммуникативное событие» [Дейк 1989: 46]. Кроме этого, «дискурс – это тематически определённый текст, задуманный и предполагаемый как целый и завершённый, но рассмотренный в ситуации общения, в которой он разворачивается» [Блох 2013: 9]. Отличие

текста как такового от дискурса состоит в том, что текст есть понятие сугубо лингвистическое как высшая единица синтаксиса, а дискурс носит лингвосоциальный характер, представляя собой «предмет исследования лингвокультурологии, социолингвистики, политической лингвистики» [Чудинов 2008: 41], Именно поэтому при изучении политического дискурса немаловажная роль отводится анализу сопутствующих экстралингвистических факторов, среди которых мнения, установки, цели адресанта и адресата, их знания о мире применительно к политике, текущей политической ситуации и т.п.

Одним из способов изучения особенностей политического дискурса является рассмотрение употребления метафор в политической коммуникации. Как отмечает Т.Г. Попова, «в создании языковой картины мира чрезвычайно важна роль метафоры, поскольку метафора является средством познания действительности, средством организации опыта взаимодействия с внешним миром» [Попова 2004: 160].

Д. Дэвидсон, сравнивает процесс уяснения значения метафоры с творческим процессом толкования снов, добавляя, что «понимание (как и создание) метафоры есть результат творческого усилия» [Дэвидсон 1990: 173]. Кроме этого Д. Дэвидсон полагает, что изучать метафору следует в соответствии с эффектом, производимым на слушателя. При этом он считает, что нет никакого смысла пытаться интерпретировать содержание метафоры, поскольку это представляется ему абсолютно невозможным: ведь метафора воспринимается слушателем как неверная, ложная информация, т.е. как ошибка коммуникации.

В конце XX века сложился когнитивно-дискурсивный подход к изучению политической метафоры, при котором в фокус внимания исследователи попадают как ментальные, так и лингвосоциальные аспекты создания и употребления метафоры в речи. Другим быстро развивающимся направлением политической лингвистики стал сопоставительный дискурс-анализ политических метафор. Так, Э.В. Будаев [2014] называет четыре типа сопоставительного анализа политической метафоры, а именно этнокультурное, социальное, мультимодальное и диахроническое сопоставление. В рамках этнокультурного сопоставления Э.В. Будаев выделяет лингвокультурологическую парадигму и парадигму универсализма. Исследования, выполняемые внутри лингвокультурологической парадигмы, показывают то, насколько те или иные политические метафоры определяют и подчёркивают национальную самобытность, являясь свойственными исключительно определённой языковой общности, а в более широком контексте – цивилизационному пространству, или же они имеют общечеловеческий характер [там же: 35]. Если учёные придерживаются парадигмы универсализма, то они изучают только универсальные законы образования политических метафор в различных языках мира, не учитывая при этом национально-культурные

особенности их создания. Однако комбинированный подход на основе лингвокультурологической парадигмы и парадигмы универсализма будет способствовать наиболее полному сравнительно-сопоставительному дискурсу-анализу метафор.

Социальное сопоставление делится на идеологическое, идиолектное и гендерное [Будаев 2014]. Идеологическое сопоставление имеет своей целью изучение политического дискурса представителей различных идеологических платформ. Идиолектное сопоставление предусматривает рассмотрение употребления метафоры в речи конкретных политических фигур, а при гендерном сопоставлении, соответственно, идёт поиск различий в употреблении метафоры политиками-мужчинами и политиками-женщинами. Диахроническое сопоставление имеет целью изучение образования и функционирования политических метафор на различных исторических этапах развития языка, причём эти этапы могут быть привязаны либо к астрономическим периодам времени (равномерная фрагментация дискурса), либо к определённым эпохам или событиям.

Западные исследователи, например, В. Бенуа, А. Харткок, В. МакХейл, Л. Бразеаль, В. Уэллс, А. Ключовски, П. Пир, активно прибегают к использованию метода контент-анализа, что позволяет им статистически определить и выделить количественные и качественные характеристики употребления в политическом дискурсе тех или иных языковых явлений (например, политических метафор), различных тактик критики, защиты, восхваления и стилей обращения ораторов к аудитории.

Если говорить об исследовании метафоры определённого дискурса, то становится необходимым выявить использующиеся в нём метафорические модели, а также установить и описать задействованные дискурсивные практики. В этом отношении представляется целесообразным начать изучение политической метафоры с её категорирования по источникам метафоризации, как это было предложено А.Н. Барановым и Ю.Н. Карауловым в «Словаре русских политических метафор» [Баранов, Караулов 1994].

Каждая метафора заключает в себе одновременно область источника и область цели. Область источника для метафоры обычно представляет собой более конкретное по сравнению с областью цели знание, добытое в результате непосредственного взаимодействия с окружающим миром. В области источника знания организованы в виде «схем образов», или *image schemas* в терминологии Д. Лакоффа [Lakoff 1993]. Среди подобных схем образов: «вместилище», «путь», «часть – целое», «вверху-внизу», «спереди – сзади» и ряд других. Когда Д. Лакофф пишет об однонаправленности метафорической проекции, то под однонаправленностью он предлагает понимать метафору, исходя из области источника и переноса данного значения на область цели. Как правило, область источника – это нечто хорошо знакомое человеку, когда с помощью этого известного образа он

называет более сложное или менее знакомое для него понятие. По мнению Д. Лакоффа, «метафора позволяет нам понимать довольно абстрактные или по природе своей неструктурированные сущности в терминах более конкретных или, по крайней мере, более структурированных сущностей» («Metaphors allow us to understand a relatively abstract or inherently unstructured subject matter in terms of a more concrete, or at least more highly structured subject matter») [там же: 245]. Он говорит о недостаточности чисто лингвистического подхода к изучению метафоры, предлагая рассматривать когнитивную роль метафоры и её постоянное присутствие в сознании человека на концептуальном уровне [Лакофф 2004].

Структурирование некоторых областей цели по образцу источника в процессе метафоризации Д. Лакофф называет метафорической проекцией (metaphorical mapping), или когнитивным отображением (cognitive mapping). Выдвигается гипотеза инвариантности (английский термин - invariance hypothesis), согласно которой имеется частичное воспроизведение структуры источника в структуре цели [там же].

На материале русского языка наиболее полно были изучены метафорические модели политического языка, образованные в период перестройки и постперестроечной эпохи с 1986 года по 1993 год. Так, в «Словаре русских политических метафор» [Баранов 1994] были названы наиболее распространённые метафорические модели политического языка перестройки. «Словарь русских политических метафор» построен на анализе 9525 контекстов с политическими метафорами. Приведём их список в алфавитном порядке: ВОЙНА, ГЕОМЕТРИЯ, ИГРА, МЕХАНИЗМ, ОРГАНИЗМ, ПЕРСОНИФИКАЦИЯ, ПУТЬ, ТРАНСПОРТНОЕ СРЕДСТВО, СТРОЕНИЕ. Наиболее частотной оказалась метафорической моделью, а под метафорической моделью понимается понятийная область исключительно источника в когнитивной интерпретации метафоры [там же: xv], основанная на метафоре персонификации. Метафора персонификации как осмысление неодушевлённого предмета, объекта или явления как одушевлённого представлена в 912 контекстах. Затем (в порядке убывания) следуют следующие метафорические модели: ВОЙНА – МЕДИЦИНА – ТЕАТР – СТРОЕНИЕ – МЕХАНИЗМ – ТРАНСПОРТНОЕ СРЕДСТВО – ИГРА – РОДСТВЕННЫЕ ОТНОШЕНИЯ – ЖИВОТНОЕ – ОРГАНИЗМ – ПРОСТРАНСТВО – РЕЛИГИЯ – ГЕОМЕТРИЯ – БОЛЕЗНЬ – СПОРТ – ЛИТЕРАТУРА – ПУТЬ / ДОРОГА – РАСТЕНИЕ / ДЕРЕВО – СВЕРХЪЕСТЕСТВЕННОЕ СУЩЕСТВО – ПОГОДА – ФЕОДАЛЬНЫЕ ОТНОШЕНИЯ – МУЗЫКА – РЕКА – ОГОНЬ – ВОЛНА – ПИЩА – УГОЛОВНЫЙ МИР – ПРОСТРАНСТВО – ФИНАНСЫ – ЦИРК – ЖЕЛЕЗНАЯ ДОРОГА – СТИХИЯ – ВРЕМЯ – МАТЕМАТИКА.

Объяснение тому, что метафорическая модель персонификации является самой частотной лежит в том, что, если индивид судит обо всем происходящем в мире, отдавая своему пониманию и ощущениям ведущую роль в познании нового, то для него наиболее близкими являются его личные ощущения. Поэтому, используя метафорическую модель

персонализации, индивид описывает явления, напрямую не связанные с человеческим организмом, однако приобретающие некоторые его черты, свойства, признаки, тогда абстрактные явления обретают человеческие характеристики, становясь ближе и удобнее для понимания. Как показывает анализ различных корпусов национальных языков, употребление в политической коммуникации метафор направлено на осуществление эмоционального воздействия на адресата с целью получения и удержания власти («живые» метафоры), а также выполняет функцию констатации факта в случае использования так называемых «стёртых» метафор.

ЛИТЕРАТУРА

1. Арутюнова Н.Д. Язык и мир человека / Н.Д. Арутюнова. - М.: Языки русской культуры, 1999. - 896 с.
2. Баранов А.Н. Введение в прикладную лингвистику / А.Н. Баранов. - М.: Эдиториал УРСС, 2001. - 358 с.
3. Баранов А.Н. Словарь русских политических метафор / А.Н. Баранов, Ю.Н. Караулов. - М.: «Помовский и партнёры», 1994. - 333 с.
4. Блох М.Я. Дискурс и системное языкознание / М.Я. Блох // Язык. Культура. Речевое общение. - 2013. - № 1. - С. 5-10.
5. Будаев Э.В. Сопоставительный дискурс-анализ политических метафор / Э.В. Будаев // Политическая коммуникация: перспективы развития научного направления. Мат-лы Междунар. научн. конф. - Екатеринбург: Изд-во Уральский гос. пед. ун-т, 2014. - С. 35-37
6. Будаев Э.В. Зарубежная политическая лингвистика / Э.В. Будаев, А.П. Чудинов. - М.: Флинта: Наука, 2008. - 353 с.
7. Дейк Т.А., ван. Язык. Познание. Коммуникация / Т.А. ван Дейк. - М.: Прогресс, 1989. - 312 с.
8. Дэвидсон Д. Что означают метафоры / Д. Дэвидсон // Теория метафоры. - М., Прогресс, 1990. - С.173-194.
9. Лакофф Дж., Джонсон М. Метафоры, которыми мы живём / Дж. Лакофф, М. Джонсон. - М.: Едиториал УРСС, 2004. - 256 с.
10. Попова Т.Г. Национально-культурная семантика языка и когнитивно-социокоммуникативные аспекты (На материале английского, немецкого и русского языков): Дис. ... д-ра филол. наук: 10.02.19 / Т.Г. Попова; Московский гос. обл. ун-т. - М.[б.и.], 2004. - 288 с. - На правах рукоп.
11. Чудинов А.П. Политическая лингвистика / А.П. Чудинов. - М.: Флинта: Наука, 2008. - 256 с.
12. Lakoff G. The contemporary theory of metaphor / G. Lakoff // Metaphor and thought. - Cambridge: Cambridge University Press, 1993. - P. 202-251.

MAJOR APPROACHES TO METAPHOR STUDY IN POLITICAL DISCOURSE

E.A. Urazova

Ministry of Defence Military University, Moscow

The article touches upon the role of metaphor in political discourse. Theoretical guidelines on political linguistics, political communication and political dis-

course are defined. The author dwells on the most wide-spread source-domain metaphorical models in political discourse.

Key words: *metaphor, metaphorical models, political discourse, political communication, political linguistics.*

Об авторе:

УРАЗОВА Екатерина Александровна – адъюнкт Военного университета Министерства обороны Российской Федерации, Москва, e-mail: urazova-ekaterina@yandex.ru.

УДК 81'42

ФУНКЦИОНАЛЬНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ АЛЛЮЗИЙ В СОВРЕМЕННОМ ПОЛИТИЧЕСКОМ МЕДИАДИСКУРСЕ¹

Н.А. Чес, Д.А. Петрова

Московский государственный институт международных отношений
МИД России, Москва

В статье, посвященной изучению специфики функционирования аллюзий в современном англоязычном политическом медиадискурсе, представлены некоторые результаты когнитивно-дискурсивного исследования манипулятивного потенциала аллюзий, реализующегося в актуальных политических контекстах.

Ключевые слова: *аллюзия, манипулятивное воздействие, лингвокогнитивный механизм, концепт, политический медиадискурс.*

В политическом дискурсе активно используются различные языковые средства, имплицитно транслирующие политически и идеологически значимые смыслы. К числу лингвокогнитивных механизмов, обеспечивающих непрямую передачу информации и одновременно формирующих определенное отношение к описываемому фрагменту действительности, относится аллюзия. Целью данной статьи является выявление функционального потенциала аллюзий в современном англоязычном политическом медиадискурсе на материале текстов, опубликованных ведущими британскими и американскими качественными

¹ Статья подготовлена при поддержке МГИМО МИД России в рамках конкурса на выполнение научных работ молодыми исследователями под руководством докторов и кандидатов наук.

изданиями (The New York Times, The Guardian, The Times, The Washington Times, The Economist, The Observer и др.) в период с 2000 по 2016 годы.

Аллюзия традиционно является объектом исследования риторики, литературоведения и функциональной стилистики. Риторика рассматривает аллюзию как языковую игру, направленную на создание яркого экспрессивного стилистического эффекта. В рамках стилистики аллюзия понимается как художественный прием, в котором определенный элемент (или элементы) текста, содержащий «отсылку к известному литературному произведению или историческому событию» [Скребнев 2003: 115], создает ассоциативную межтекстовую связь. И.Р. Гальперин указывает на более широкий перечень возможных источников аллюзий, определяя аллюзию как «ссылку на исторические, литературные, мифологические, библейские и бытовые факты» [Гальперин 1958: 176].

Таким образом, целый ряд исследователей рассматривают аллюзию как средство выражения интертекстуальной связи, то есть как связующее звено между «текстом-приемником» и «текстом-донором». В частности, И.В. Арнольд определяет интертекстуальность как «включение в текст либо целых других текстов с иным субъектом речи, либо их фрагментов в виде цитат, реминисценций и аллюзий» [Арнольд 1999: 351].

Согласно постулатам когнитивно-дискурсивной парадигмы процессы лингвосомиотического освоения действительности неразрывно связаны с культурной и исторической средой и во многом обусловлены социальным, экономическим и политическим контекстом. Фонд разнообразных знаний (исторических, культурных и др.) и репрезентирующих их языковых единиц представляет собой информационную базу, которая может использоваться в различных дискурсивных условиях для концептуализации и категоризации новых фрагментов действительности и последующей объективации сформированных представлений. При этом необходимо подчеркнуть, что такого рода знания включают в себя не только собственно фактуальную информацию, но и эмоциональные, аксиологические, ценностные компоненты. Соответственно, использование языковых репрезентантов тех элементов концептуальной картины мира лингвосообщества, которые обладают прецедентностью (имеют статус прецедентных феноменов), активизирует в сознании членов языкового коллектива ценностно и аксиологически маркированные знания, через призму которых осуществляется восприятие и осмысление актуальной ситуации.

Например, лексическая единица *the Cold War* является языковым репрезентантом многокомпонентного динамического фрейма, сложной иерархической структуры, содержащей информацию о целом периоде новейшей истории, объединяющей не только обширнейший пласт знаний о различных этапах конфронтации между СССР и США, но и целый комплекс ассоциаций, образов, оценок, связанных с глобальным противостоянием двух систем. Холодная война, таким образом, может рассматриваться как

прецедентная ситуация, «минимизированный вариант восприятия» которой включает представление об идеологической борьбе общемирового масштаба, продолжавшейся длительное время (более четырех десятилетий), имевшей негативные и труднопреодолимые последствия для всех ее участников [Гудков 2003: 259-269]. Аллюзия к холодной войне используется в англоязычном политическом медиадискурсе при описании различных конфликтных ситуаций (причем не только в сфере политики) для имплицитной трансляции основных коннотаций и отрицательной оценочности.

Поскольку процессы создания и декодирования аллюзий представляют собой процессы когнитивной обработки информации, целесообразно рассматривать аллюзию как лингвокогнитивный механизм, направленный на формирование представлений об определенном событии, явлении или ситуации в соответствии с прагматическими установками автора. Такое понимание аллюзии дает основание полагать, что в современном политическом дискурсе аллюзия выступает, прежде всего, в качестве механизма манипулятивного воздействия, и функционально ориентирована на модификацию политической картины мира всего лингвосообщества, отдельных групп или индивидов.

Эффективное функционирование аллюзий обеспечивается сформированностью у реципиента интертекстуальной компетенции, которая выражается в его способности идентифицировать факт наличия отсылки к прецедентному тексту, событию или высказыванию. При этом прецедентный текст понимается как текст, «(1) значимый для той или иной личности в познавательном и эмоциональном отношениях, (2) имеющий сверхличностный характер, то есть хорошо известный широкому окружению данной личности, включая ее предшественников и современников, и (3) обращение к которому возобновляется неоднократно в дискурсе данной языковой личности» [Караулов 2010: 216].

Перечисленные «критерии» прецедентности позволяют высказать предположение о том, что перечень сфер-источников аллюзий определяется не только такими фундаментальными факторами, как культура, история, религиозные верования лингвосообщества, но может варьироваться в зависимости от актуальной экономической, политической и социальной повестки дня, под влиянием литературной, кинематографической и музыкальной моды, новых трендов в игровых технологиях, социальных медиа и др.

К числу традиционных источников аллюзий исследователи относят литературные и музыкальные произведения, художественные фильмы, события общественной жизни, исторические факты, общеизвестные высказывания, библейские и мифологические сюжеты, лозунги. Результаты проведенного исследования показывают, что в современных англоязычных медиатекстах общественно-политической тематики, наиболее распростра-

ненными источниками аллюзий являются события общественной жизни, литературные и музыкальные произведения; роль библеизмов, мифологизмов, лозунгов, слоганов несколько снижается.

Все вышесказанное позволяет сделать вывод о том, что сфера применения аллюзий не ограничивается созданием языковой игры или стилистических эффектов. Аллюзии как сложный лингвокогнитивный механизм выполняют в политическом медиадискурсе широкий спектр функций, в том числе информативную, эмоционально-экспрессивную, функцию создания юмористического эффекта и функцию передачи иронии. Однако, результаты проведенного исследования показывают, что в политической коммуникации, опосредованной СМИ, аллюзии выступают прежде всего как средство имплицитной передачи прагматически «заряженной» информации, формирующей определенный оценочный, эмоциональный, ассоциативный фон при восприятии актуальных политических событий и ситуаций. Проиллюстрируем данное положение примерами.

В ходе предвыборных кампаний периодические издания становятся политической площадкой, на которой разворачивается борьба за потенциальные голоса избирателей. Грамотная информационная политика, ориентированная на оказание скрытого воздействия на избирателей, может стать решающим фактором, который обеспечит победу одному из кандидатов. В этой связи следует отметить исключительную роль вербальных механизмов манипулятивного воздействия, в том числе и аллюзий.

Например, в преддверии национальной конвенции Республиканской партии США в Кливленде (18-21 июля 2016 года) – партийного съезда, на котором принимается решение по кандидатам на должности президента и вице-президента США – в издании «The New York Times» была опубликована статья под заголовком «Trump's Chance to Reboot.» Автор статьи пишет о том, как Дональд Трамп выбирал себе напарника (кандидата в вице-президенты), с определенной долей иронии сравнивая данную процедуру с популярным американским реалити-шоу «The Bachelor», в котором главный герой (обычно бизнесмен или известная персона) выбирает себе спутницу жизни из нескольких претенденток:

First he orchestrated the selection like a reality show. It was hard to know if one was watching the final decision of a candidate or the final episode of The Bachelor (The New York Times, July 18th, 2016).

Аллюзия к знаменитому реалити-шоу позволяет автору публикации выразить критическое отношение к Дональду Трампу, и, возможно, сформировать негативные оценки у читателей. Следует отметить, что газета «The New York Times» отличается довольно выраженным либеральным уклоном, и публикация подобных идеологически мотивированных материалов может рассматриваться как инструмент воздействия на избирателей, использующийся для того, чтобы ориентировать их на поддержку кандидата от Демократической партии.

кратической партии.

Эмоционально-экспрессивная функция аллюзий направлена на то, чтобы привлечь внимание читателя к соответствующей статье путем создания яркого стилистического эффекта и воздействия на эмоциональную сферу реципиента. В следующем примере аллюзия к песне «Wrecking Ball» эпатажной американской певицы Майли Сайрус пробуждает интерес у читателей благодаря отсылке к современной поп-культуре, а также вызывает в памяти зрительный образ из музыкального видеоклипа:

Sen. Lindsey Graham says Donald Trump is a "wrecking ball" who has put the Republican Party's future on the line with his controversial remarks about Mexican immigrants (CNN, July 12th, 2015).

Информативная функция аллюзий направлена на актуализацию в сознании читателя определенной фактуальной информации, как правило, тематически связанной с текущей ситуацией или событием. Аллюзия в этом случае дает возможность установить аналогию между положением дел в настоящий момент и прецедентным феноменом. Так, в следующем примере автор статьи проводит параллель между идеями, изложенными в трактате Ф.Энгельса, и современной социально-политической ситуацией в Великобритании, сравнивая последствия индустриальной и постиндустриальной революции:

In the original "The Condition of the Working Class in England", written in 1845, Friedrich Engels argued that the industrial revolution, which had enriched the owners of capital, had done nothing for the people who lived and worked in the industrial cities. The same message is coming back from the post-industrial revolution, and Labour has to find a way to respond (The Times, June 24th, 2016).

Аллюзии также используются для создания юмористического эффекта и передачи иронии. Данная функция обусловлена способностью аллюзии вызывать у читателя широкий спектр эмоциональных реакций. Например, в следующем отрывке содержится отсылка к песне группы Queen "Another one bites the dust" («Еще один повержен в прах»):

A spending scandal in Tokyo: another one bites the dust. A row over public funds topples Tokyo's governor (The Economist, June 18th, 2016).

Благодаря аллюзии отставка мэра Токио, связанная с просочившейся в прессу информацией о том, что он тратил финансовые средства политических фондов на личные нужды, представляется в несколько комичном свете.

Результаты проведенного исследования позволяют сделать вывод о том, что аллюзию можно рассматривать как многофункциональный лингвокогнитивный механизм. Анализ практического материала показывает, что аллюзии, как правило, выполняющие одновременно несколько функций (аллюзии передают фактуальную информацию, транслируют оценочность,

создают образное представление, влияют на эмоциональную сферу), являются эффективным средством вербального воздействия. Вышесказанное дает основание полагать, что функциональный потенциал аллюзий в политическом медиадискурсе в целом направлен на оказание манипулятивного воздействия на массовую аудиторию с целью формирования политической картины мира (или ее фрагментов), соответствующей идеологическим и политическим установкам манипулятора.

ЛИТЕРАТУРА

1. Арнольд И.В. Семантика. Стилистика. Интертекстуальность / И.В. Арнольд. СПб: Изд-во СПб ун-та, 1999. – 444 с.
2. Гальперин И.Р. Очерки по стилистике английского языка / И.Р. Гальперин. М.: Изд-во литературы на иностр. яз., 1958. – 458 с.
3. Гудков Д.Б. Теория и практика межкультурной коммуникации / Д.Б. Гудков. М.: Гнозис, 2003. – 288 с.
4. Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность / Ю.Н. Караулов. – Изд. 7-е. – М.: Издательство ЛКИ, 2010. – 261 с.
5. Скребнев Ю.М. Основы стилистики английского языка / Ю.М. Скребнев. – М.: Астрель АСТ, 2003. – 221 с.

POLITICAL DISCOURSE ANALYSIS: HOW ALLUSIONS WORK IN THE MEDIA

N.A. Ches, D.A. Petrova

Moscow State Institute of International Relations (MGIMO), Moscow

Premised on the assumption that language is closely bound up with political, economic and social developments, the paper examines the way allusions work in modern political media discourse as a cognitive tool used to change people's hearts and minds by promoting a particular interpretation and evaluation of events and issues.

Key words: *allusion, persuasion, cognitive mechanism, concept, political media discourse.*

Об авторах:

ЧЕС Наталья Анатольевна – кандидат филологических наук, доцент кафедры английского языка № 7 факультета политологии Московского государственного института международных отношений МИД России, *e-mail: natches@yandex.ru*

ПЕТРОВА Диана Александровна – магистрант 2 курса магистратуры «Подготовка переводчиков для международных организаций», направление «Педагогическое образование» Московского государственного института международных отношений МИД России, *e-mail: diane00@mail.ru.*

СОДЕРЖАНИЕ

Актуальные проблемы лингводидактики

<i>Аверина А.В.</i> Проблемы восприятия языковой асимметрии в процессе обучения немецкому языку (на материале немецкого и русского языков).....	7
<i>Аверина Т.Д.</i> Упражнения по переводу на начальном этапе обучения иностранному языку.....	13
<i>Андреева Л.А.</i> К вопросу о дидактизации современных коммуникационных технологий.....	17
<i>Гречушников Т.В.</i> Мотивация к чтению в дигитальную эпоху: расстановка дидактических акцентов	22
<i>Денисова Е.П.</i> Подходы к преподаванию страноведения на уроке иностранного языка.....	28
<i>Золотова Н.О.</i> Языковое образование и технологии чтения.....	33
<i>Кучукова Л.П.</i> Использование элементов театрализации в обучении иностранному языку в вузе.....	40
<i>Макаров М.Л.</i> Иностранные языки в образовательном пространстве России: Quo vadis?.....	45
<i>Мкртычян С.В.</i> Принцип «от образования знания к образованию понимания»: лингводидактический аспект.....	54
<i>Мягкова Е.Ю.</i> Проблемы обучения чтению и пониманию текста в свете функциональной неграмотности.....	58
<i>Новикова Д.Я.</i> Потенциал разного типа текстов в системе обучения второму иностранному языку.....	64
<i>Панченко И.В.</i> Необходимость дифференцированного подхода при обучении иностранным языкам.....	70

Перевод и межкультурная коммуникация

<i>Бородина А.В.</i> Тверская лингвистика и теория перевода: некоторые точки взаимодействия.....	77
<i>Галеева Н.Л.</i> Переводная литература как фактор формирования культур.....	82
<i>Гудий К.А.</i> Общие рекомендации переводчику по передаче ономастических реалий.....	87
<i>Гусихина И.В.</i> Учебный перевод: лингводидактические аспекты.....	92
<i>Захарова Н.В., О.В.Осипова.</i> Комментарий художественного текста: от истоков до современности.....	96
<i>Исаков М.А., Е.М.Исакова.</i> Что может понимать бездумная машина? (к вопросу о машинном переводе).....	102
<i>Колосов С.А.</i> О соотношении понятий «локализация» и «перевод».....	106
<i>Леонтьева К.И.</i> Актуальные методологические проблемы теории художественного перевода: взгляд с позиции когнитивной (интерпретирующей) семиотики.....	112

Масленникова Е.М. Интерпретационный диапазон культуры и пространство текста.....	118
Сапожникова Л.М. Когнитивный ореол античных мифонимов в русской и немецкой лингвокультурах.....	123
Филатова Г.А. Типы обращений к читателю и их функции (на материале романа Р. Желязны «Ночь в одиноком октябре» и его русских переводов).....	131

Понимание и рефлексия в культуре, науке и образовании

Додина А.С., И.В. Соловьёва. О продуктивности термина «интертекстуальность».....	139
Дорофеева И.В., К.Л. Розова. Культура: понимание и коммуникация..	143
Загуменкина В.С. Универсальная пошаговая модель понимающего чтения	148
Колосова П.А. Метаязыковая игра слов в художественном тексте.....	155
Кривоносова А.И. Художественная деталь в постмодернистской литературе.....	159
Крюкова Н.Ф. Антропологическое содержание лингвистических идей Г.И. Богина.....	164
Лебедев В.Ю., А.В. Федоров. Герменевтика современного русского андеграунда: Псой Короленко и Шиш Брянский в социологическом контексте.....	170
Никитина Е.С. На пути к метатеории сознания как текста.....	178
Оборина М.В. Почему визуальность и иконичность не одно и то же?...	182
Пигаркина Е.А. Понимание как базовая герменевтическая категория..	189
Рыжков Д.И. В поисках универсального определения религиозного дискурса.....	195
Скаврон Е.А. Экспериментальное исследование понимания идеи художественного текста.....	199
Чебанов С.В., Д.А.Ершов. Когнитивная графика как техника рисования идей и проблема ее полиграфического воспроизведения.....	203

Психолингвистические исследования слова и текста

Залевская А.А. «Достаточный семиозис» при взаимодействии языков и культур.....	212
Гришкина Е.Н. К вопросу об исследовании компонента новизны в психологической структуре значения слова.....	218
Зайцева Е.А., И.В. Новикова. Языковое сознание индивида: слово как средство выявления «сиюминутного» опыта.....	223
Садикова В.А. Осознание и языковая способность.....	230
Туркова-Зарайская М.О. Библиейские прецедентные имена в немецкой культуре: степень употребительности и связь с первоисточником.....	234
Шумилина О.С. Идиома как объект психолингвистических исследований.....	238

Теория языка и анализ дискурса

<i>Акопян А.А., С.А. Макаров.</i> Особенности существительных, обозначающих чувства человека, в английском и итальянском языках.....	248
<i>Анисимова Н.П.</i> Семантический компонент в становлении французской лингвистической традиции.....	252
<i>Бурмистрова Л.П.</i> Вербальная защита в диалогическом дискурсе.....	257
<i>Воскресенская С.Ю.</i> Блоги от лица неодушевленных предметов: особенности персонификации.....	262
<i>Гринева М.С.</i> Терапевтическое общение и терапевтический дискурс: к уточнению понятий.....	267
<i>Гудкова О.Ю., Е.Ю. Замятина.</i> Внеаудиторное использование синхронных и асинхронных коммуникативных интернет-служб в целях совершенствования навыков англоязычного общения студентов неязыковых вузов.....	273
<i>Дорофеева А.А.</i> Системно-диахроническое описание туристской лексики.....	278
<i>Иванова В.И.</i> О разграничении теории коммуникации и теории речевого общения.....	285
<i>Исакова Е.М.</i> Дискурс туризма и его составляющие.....	291
<i>Карташова П.Е.</i> Атрибутивное редуцированное прилагательное в постпозиции (на материале нововерхненемецкой поэзии).....	295
<i>Карпушина Е.А.</i> Агрессивная языковая экспрессия и вариативность языковой нормы под влиянием социокультурных факторов.....	300
<i>Клюканов И.Э.</i> Язык и текст как естественные знаки.....	305
<i>Корытная М.Л., С.Е. Михайлова.</i> Функционирование прецедентных феноменов в качестве заголовков текстов.....	312
<i>Ланских Ю.В.</i> Австрийский немецкий: австрийская литература в грамматическом фокусе.....	316
<i>Макаров С.А.</i> «Дорожная карта на полях саммита»: английские кальки в русском языке в XXI веке.....	322
<i>Морозова М.Н., Л.Л.Тимофеева.</i> К вопросу о практических методах обучения последовательному переводу.....	326
<i>Самуйлова Л.В.</i> Устность / письменность в историческом контексте (VIII-XVIII вв.).....	330
<i>Стеблецова А.О.</i> Метапрофессиональный деловой дискурс.....	336
<i>Уразова Е.А.</i> Основные подходы к изучению метафорики политического дискурса.....	341
<i>Чес Н.А., Д.А. Петрова.</i> Функциональный потенциал аллюзий в современном политическом медиадискурсе.....	246