

ВЕСТНИК

**МОСКОВСКОГО ГОРОДСКОГО
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО
УНИВЕРСИТЕТА**

НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ

СЕРИЯ

**«ФИЛОЛОГИЯ. ТЕОРИЯ ЯЗЫКА.
ЯЗЫКОВОЕ ОБРАЗОВАНИЕ»**

№ 1 (5)

**Издается с 2008 года
Выходит 2 раза в год**

**Москва
2010**

VESTNIK

**MOSCOW CITY
PEDAGOGICAL UNIVERSITY**

SCIENTIFIC JOURNAL

SERIES

PHILOLOGY. THEORY OF LINGUISTICS.

LINGUISTIC EDUCATION

№ 1 (5)

**Published since 2008
Appears Twice a Year**

**Moscow
2010**

Редакционный совет:

Рябов В.В.

председатель

ректор МГПУ, доктор исторических наук, профессор,
член-корреспондент РАО

Атанасян С.Л.

проректор по учебной работе МГПУ,
кандидат физико-математических наук, профессор

Геворкян Е.Н.

проректор по научной работе МГПУ,
доктор экономических наук, профессор, член-корреспондент РАО

Русецкая М.Н.

проректор по инновационной деятельности МГПУ,
кандидат педагогических наук, доцент

Редакционная коллегия:

Радченко О.А.

главный редактор

директор Института иностранных языков МГПУ, проректор по учебно-методической работе МГПУ, доктор филологических наук, профессор

Викулова Л.Г.

заместитель главного редактора

зам. директора Института иностранных языков МГПУ по науке и международной деятельности, доктор филологических наук, профессор

Аликаев Р.С.

зав. кафедрой немецкого языка Института филологии Кабардино-Балкарского государственного университета им. Х.М. Бербекова, доктор филологических наук, профессор

Афанасьева О.В.

декан факультета английской филологии, зав. кафедрой английской филологии Института иностранных языков МГПУ, доктор филологических наук, профессор

Барышников Н.В.

доктор педагогических наук, профессор Пятигорского государственного лингвистического университета

Вострикова О.В.

секретарь

кандидат филологических наук, доцент

Дубинин С.И.

зав. кафедрой немецкой филологии Самарского государственного университета, доктор филологических наук, профессор

Дюжилова Е.А.

ректор Одинцовского гуманитарного института, доктор филологических наук, профессор

Киров Е.Ф.

зав. кафедрой русского языка и общего языкознания МГПУ, доктор филологических наук, профессор

Курдюмов В.А.

декан факультета востоковедения Института иностранных языков МГПУ, зав. кафедрой китайского языка, доктор филологических наук, профессор

Лягушкина Н.В.

ответственный секретарь

кандидат филологических наук, доцент

Рыжова Л.П.

доктор филологических наук, профессор Московского гуманитарного педагогического института

Савицкий В.М.

доктор филологических наук, профессор Самарского государственного педагогического университета

Собянина В.А.

доктор филологических наук, профессор

Сулейманова О.А.

зав. кафедрой западноевропейских языков и переводоведения Института иностранных языков МГПУ, доктор филологических наук, профессор

Щепилова А.В.

декан факультета романо-германской филологии, зав. кафедрой романской филологии Института иностранных языков МГПУ, доктор педагогических наук, профессор

Языкова Н.В.

зав. кафедрой теории и методики обучения иностранным языкам Института иностранных языков МГПУ, доктор педагогических наук, профессор

Адрес Научно-информационного издательского центра МГПУ:

129226, Москва, 2-й Сельскохозяйственный проезд, д. 4.

Телефон: 8-499-181-50-36. E-mail: Vestnik@mgpu.ru

ISSN 2076-913X

© ГОУ ВПО МГПУ, 2010

СОДЕРЖАНИЕ

Литературоведение

- Тимашева О.В.* Упражнения в созерцании. Ален 8
- Баранова К.М.* Истоки лейтмотива wilderness в американской литературе 17
- Морженкова Н.В.* К поэтике Г. Стайн: грамматика как предмет творческой рефлексии 24

Германская филология

- Беляева М.В.* О началах дискурсивного синтаксиса немецкого языка ... 33
- Агапкин Н.В.* Жанр политического портрета в современном англоязычном политическом дискурсе 39

Романская филология

- Фофин А.И.* Вербальный компонент в совмещённом пространстве изображения и слова (на примере афиш Тулуз-Лотрека) 45
- Финогенко О.В.* Аксиологическое позиционирование персонажа как способ реализации авторских интенций в старофранцузском тексте 59

Теория языка

- Дьячков М.В., Абрамова Е.И.* Об истории языковой политики в России 64
- Костева В.М.* К вопросу о языковом пуризме в тоталитарных государствах 73

Языковое образование. Межкультурная коммуникация

- Щепилова А.В.* Балльно-рейтинговая система оценивания: некоторые итоги эксперимента в педагогическом вузе 80
- Соктоева О.Ц.* Сущность и содержание педагогического проектирования школьного учебника китайского языка 88

Трибуна молодых ученых МГПУ

- Арямова Ю.А.* Различия в восприятии авиапассажирами делового публичного межкультурного дискурса на борту самолета..... 96
- Жирун М.М.* Функция художественного контекста в восприятии социокультурных реалий (на материале художественного видеофильма «Форрест Гамп») 102
- Курдюмова Ю.В.* Психологические основы использования драматизации в обучении иностранным языкам 108
- Марюхин А.П.* Явление «hedging» в научном дискурсе 113

Критика. Рецензии. Библиография

- Северова Н.Ю.* Викулова Л. Г., Дубнякова О. А., Кожетева А. С. Читаем детектив: Georges Simenon. Maigret hésite: учеб. пособие (книга + компакт-диск). – М.: Интеллект, 2009. – 226 с. 118
- Избранные труды преподавателей Института иностранных языков МГПУ за 2008 г. 122

Научная информация

- Научная конференция «Сублогический анализ языка» 129

Авторы «Вестника МГПУ», серия «Филология. Теория языка.

- Языковое образование», 2010, № 1 (5)..... 131**

- Требования к оформлению статей..... 135**

CONTENTS

Literary Studies

<i>Timasheva O.V.</i> Exercising Contemplation. Alain.....	8
<i>Baranova K.M.</i> The Beginnings of Leitmotif of Wilderness in American Literature.....	17
<i>Morzhenkova N.V.</i> Gertrude Stein's Poetics of Grammar.....	24

Germanic Languages

<i>Belyayeva M.V.</i> Starting of looking into discourse syntax on German language.....	33
<i>Agapkin N.V.</i> Political Portrait Genre in the Contemporary English Political Discourse.....	39

Roman Languages

<i>Fofin A.I.</i> Verbal Component in a Single Space of Image and Word (in Toulouse-Lautrec's Posters).....	45
<i>Finogenko O.V.</i> Axiological Character Positioning as a Way to Achieve the Author's Intentions in an Old-French Text.....	59

Linguistics

<i>Dyachkov M.V., Abramova Ye.I.</i> The History of the Language Policy in Russia	64
<i>Kosteva V.M.</i> On the Linguistic Purism in the Totalitarian States.....	73

Language Teaching Methodology. Cross-cultural Communication

<i>Shchepilova A.V.</i> The Scale-number-rating System of Evaluation: the Results Sums of an Experiment in a Pedagogical University.....	80
<i>Soktoyeva O.Ts.</i> Essence and Maintenance of Pedagogical Designing the Chinese Language School Textbook	88

MCPU Young Scientists' Platform

<i>Aryamova Yu.A.</i> Differences in Passenger Perception of Intercultural Public Business Discourse aboard the Plane	96
<i>Zhirun M.M.</i> The Function of a Fiction Text in the Perception of Social and Cultural Realities (on the Material of «Forrest Gump»).....	102
<i>Kurdyumova Yu.V.</i> Psychological Aspects of Using Drama in Teaching Foreign Languages	108
<i>Maryukhin A.P.</i> The Phenomenon of «Hedging» in Scientific Discourse ...	113

Critical Survey. Reviews. Bibliography

<i>Severova N.Yu. Vikulova L.G., Dubnyakova O.A., Kozheteva A.S.</i> Let's Read a Detective Story: Georges Simenon. Maigret hésite: a Work Book (a book + a CD). – M.: Intellect, 2009. – 226 p.	118
New Theses by Professors of Institute of Foreign Languages MCPU (2008)	122

Information

The Conference «Sublogical Analysis of the Language».....	129
---	-----

«MGPU Vestnik» / Authors, 2010, № 1 (5)	131
---	-----

Style Sheet	135
--------------------------	-----

О.В. Тимашева

Упражнения в созерцании. Ален

В монографической статье, написанной в жанре эссе, речь идет о французском писателе и мыслителе Алене (Alain, псевдоним Emile-Auguste Chartier, 1868–1951). Он печатал краткие заметки-суждения в руанских газетах и журналах, оказавшие большое влияние на многих его читателей. Автор эссе рассуждает о жанре небольших публикаций дневникового плана, который в наше время получил огромное распространение в форме блоггинга, а также разбирает суждения Алена о русской литературе, общественных движениях и философии.

The essay deals with the French writer and philosopher Alain (1868-1951), who wrote under the pen-name Emile-Auguste Chartier. His publications in the newspaper and magazines of the Rouen region that were sometimes as short as just one sentence, were very close to private journal entries and had a great influence on his readers. In her essay Oxana Timasheva discusses the characteristic of the genre, which was once rare, but is gaining more and more popularity under the name of blogging. She also analyzes Alain's views on the Russian literature, philosophy and social movements.

Ключевые слова: суждения; жанры; психология культуры; социологическая поэтика, старое мышление.

Key words: opinions; genres; cultural psychology; sociological poetics; old ways of thinking.

«Если память мне не изменяет, — пишет французский критик Жак Бреннер, — в 1928 году Андре Моруа в превосходной книжке, озаглавленной «Руан», впервые рассказал о годах учения в лицее имени Корнеля, где занятия по философии вел некто Шартье. На лекциях Шартье впервые повеяло ветром, разгоняющим застоявшийся школьный воздух. Он не только всколыхнул школьников, но попытался разбудить и весь Руан. По вечерам в народном университете Шартье организовывал дискуссии. В газете «Руанский вестник» он публиковал некоторые из своих мыслей, подписывая их Ален. Беседуя на разные темы — о празднике, о Рождестве, о поэзии, о соборе, он размышлял вслух» [2: с. 61] «Читая его мысли, — от-

мечает далее Андре Моруа, — я находил такие, какие еще не приходили мне в голову. Особенно интересными мне казались его идеи о человеческом измерении истории. Если до того момента я ходил по городу, не замечая Руана, то теперь меня все в нем занимало» [2: с. 64].

Сын сельского ветеринара, талантливый молодой человек, Ален начал преподавать философию сначала в Руане, потом в Париже. Одновременно он писал короткие корреспонденции, озаглавленные им «Propos» (суждение, реплика, замечание). После Первой мировой войны его «Суждения» стали печататься уже не в газете, а в виде брошюр, как авторский журнал. Ален выпустил книги по философии, эстетике, литературной критике, но авторитет у широкой аудитории он получил только своими моралистическими эссе.

В педагогике он использовал метод диалога, как говорят в таких случаях французы, *сократического* диалога. Слова учителя должны возбудить ответные высказывания учеников. Его стиль преподавания, так нравившийся учащимся, оказал через их посредство воздействие на всю педагогическую систему. Его мысли — это развитие декартовских идей о гуманизме, необходимости для всякого гражданина нравственного здоровья и вреде нетерпимости во всех ее проявлениях.

С 1926 по 1914 годы Ален работал в качестве постоянного корреспондента «La Dépêche de Rouan» («Руанский вестник»), где ежедневно печатал свои материалы под заголовком «Propos» («Суждения») и еженедельно две колонки «Propos du dimanche» («Воскресные мысли»), потом стали выходить и «Propos du lundi» («Мысли по понедельникам»). «Еженедельные статьи отравляют мне всю неделю», — скажет он впоследствии. Но он упорно работает. С 1906 по 1914 годы Ален ежедневно записывает «Propos d'un Normand» («Мысли одного нормандца»), включившие в себя потом более трех тысяч статей. Это была очень хорошая работа, полагал он, потому что написанное неверно вчера, сегодня можно было исправить. Поставив себе целью жить «ни дня без строчки» (*nulla dies sine linea*), Ален трудится как вол, что заставляет вспомнить запись 1887 года в дневнике Жюлья Ренара: «Талант — вопрос количества»; «Талант не в том, чтобы написать одну страницу, а в том, чтобы написать их триста. Нет такого романа, который не смог бы родиться в самом заурядном воображении: нет такой прекрасной фразы, которой не мог бы построить начинающий писатель. И тогда остается только взяться за перо, разложить перед собою бумагу и терпеливо ее исписывать. Сильные не колеблются. Они садятся за стол, они корпят... Литературу могут делать только волю» [5: с. 43].

Не менее точны по поводу ежедневной работы писателя строчки Юрия Олеши в автобиографической книге «Ни дня без строчки»: «Пусть я пишу отрывки не заканчивая, но я все же пишу! Все же это какая-то литература — возможно и единственная в своем смысле, может быть, такой психологический тип, как я, и в такое историческое время, как сейчас, иначе и не может писать — и если пишет, то в известной степени умеет писать, то пусть пишет хотя бы и так» [3: с. 11].

Умение работать и психологический тип — суть поэта-философа, две очень важные вещи. Но есть еще одна не менее существенная составляющая творчества Алена — его образование, его специальная гуманитарная, филологическая и философская заданность. Зная древние языки, еще лицеистом Алел штудировал и глубоко понимал Марка Аврелия и Платона, Сократа и Геродота, Гомера и Вергилия. Этих писателей и философов в его воображении постепенно сменили Монтень и Монтескье, Ларошфуко, Лабрюйер и Паскаль.

Определенная структура мыслей Алел заставляет его ни на секунду не оставлять без внимания окружающий мир, постоянно слушать и слышать его. Вступив в литературу в эпоху символизма (импрессионизма), Алел как будто находится вне этих течений, он впитывает отнюдь не декадентский, пыльный дух времени. Однако отдельные статьи его по форме не что иное, как передача мимолетного впечатления об одной из граней окружающего мира. Он будто стремится довести ее до определенного знака-символа, т.е. философской сентенции, — скажем, о судьбе, унынии, пьянстве, инстинкте, природе, характере, вере и т.п. Можно сказать, что стилистически он действует как художник, импрессионист-пуантилист, тонко прорабатывающий отдельные «мазки», любое предложение, любую фразу. Случалось, Алел и сам писал маслом, не задумываясь о том, как он пишет, но его вкусы в области живописи опираются на канонические направления — «*Systeme des Beaux-Arts*» («Система изящных искусств», 1920); «*La visite au musicien*» («В гостях у музыканта», 1927); «*Sentiments, passions et signes*» («Чувства, страсти и знаки», 1927); «*Entretien chez le sculpteur*» («Беседы со скульптором», 1937); «*Propos sur l'esthétique*» («Вступление в эстетику», 1939).

Читая заметки Алел о живописи, как бы скользящие, свободно перетекающие одна в другую, поражаешься многомерности и многозвучию того мира, в котором он живет, — единственному и истинному богатству, которым мы владеем. Мужчина в бронзе дает ему понять, что он решил умереть за свою страну. Как только он видит статую с открытым ртом, он сразу понимает, что та хочет сказать. Его глаза всё то, на что они смотрят, видят в движении, в трениях, в столкновении и в волнении. Модель для художника как «песчаная дюна», она незаметно движется. В своей парадоксальной манере Алел заявляет, что ему нравится в человеке сочетание с первого взгляда несочетаемого, например, «сочетание педанта с атлетом». «Суждение, выраженное телом», всегда весомое суждение, и, наоборот, дисгармония мысли и облика отнимают доверие к содержанию. Это хорошо известно сегодняшним психологам, работающим над чьим-то имиджем в безусловном согласии с моментом и временем.

Видимость и реальность воздействуют на художника, и он бывает разным в зависимости от того, делает ли он рисунок, пишет ли акварелью или маслом. Рисунок укрепляет живопись, упрочняет ее. Было немало мастеров, опиравшихся на рисунок, но теперь художники чаще рисуют без опоры, выводя маслом подвижные линии и не заботясь о том, чтобы одна веточка вереска отличалась от другой, один волосок наступал на другой. Здесь важен общий цвет, и копирование природы и ее отражение получают новый смысл.

Устремляя свой взор в будущее, Ален думает о формах, но цвет продолжает его волновать. Ему кажется, что упадок живописи начнется тогда, когда в красках на палитрах живописцев четко проявится химическое происхождение содержимого тюбиков и возобладают цвета ярко-голубой и пунцовый. Художники тогда окажутся неспособными передать мир, в котором живут ум и мысль, пронизательный взгляд и точные ощущения. Его собственный дух, как и дух живописцев, следует природе и оберегает ее. Блаженны сохраняющие небрежность, не поддающуюся исправлениям грацию!

Являясь в высшей степени гармоничным человеком, Ален наряду с естественными красками и звуками природы любил противоположные по жанру музыкальные произведения. Музыка, размышлял он, застигает нас на животном уровне. Самец малиновки привлекает не только своей яркой окраской, но и тем, как он поет (кричит), подражая то грохоту падающих змейкой камушков, то треску веток. На расстоянии чириканье или речь сами становятся музыкальными, заимствуя мелодию у обыденной речи или окружающего мира. Записываемая сочинителями музыка очищает шумы и посторонние звуки, превращая их в нечто приятное и абсолютно необходимое для слуха. В наблюдении-размышлении о пенье птиц Ален обращает внимание на то, что звуки хороших крикунов (например, офицера, вопящего «Целься, пли!») превращаются в кульминационные части мелодии. А в заметке «Chant et cri» («Пение и крик», 1927) он подчеркивает, что если пение некрасиво, то в его звучании сразу вскрываются его физиологические, животные основы: то это крик обезьяны, то мяуканье, то бляенье. Скрипка льстит человеку, орган и клавишин удерживают тонкие оттенки и различия. Триумф музыки Баха не только в величавом звучании органа, для которого он пишет, но также и в упорядоченности этой музыки, что заметно при ее исполнении на других инструментах.

Вагнер насыляет на слушателей симфонические бури. Только глядя на дирижера, указующего палочкой на скрипки и тромбоны, мы можем догадаться, что нам предстоит, и только в том случае, если мы музыкально образованы. Если же нет, то искусство может действовать на нас сильнее, чем мы того ожидаем. Как в случае с рисунком или живописью, Ален предупреждает о шумовых воздействиях. Повышенные децибеллы убивают слух, провоцируют глухоту, а некоторые мелодии вообще, приводя в экстаз, могут довести до самоубийства.

Опираясь на тонкие наблюдения, порою взаимоисключающие (другой день), идеи Алена, афористически выраженные, заставляют на них сконцентрироваться и задуматься. Они подводят нас к психологии как науке и затем выводят за ее пределы. Механическая природа вещей повсюду нас «тормозит». Полный кретин может говорить абсолютно правильно. Но любим ли мы музыкантов, которые не умеют импровизировать? Бывают идиоты, говоруньи без мысли. Если прислушаться к болтовне, то сразу замечаешь: мысль за ней всегда чуть-чуть запаздывает. У хорошего мыслителя речь упорядоченна, словно ропот успокоенного моря. У Алена, — можно прибавить, — успокоенное море выплескивает на песок кроме обкатанной гальки слов еще какую-нибудь

спрятанную под водой вещицу. Встреча с итоговым словом столь же удивительна, как находка на берегу моря. Она всегда рождает фантазию. Безумцы поражают нас не только нелепостью своих рассуждений, есть бред, в котором находишь логику. Настоящий сумасшедший обычно теряет контакт с вещью, с предметом как таковым, он не хочет видеть его таким, какой он есть. Ален постоянно использует параллели, сопоставления, сравнения. Полагая обязательным сравнение как опору мыслей, философ подчеркивает, что целью сравнения является не объяснение, но упорядочивание. «Бредовое блуждание» есть закон мысли как таковой. Не надо сравнивать вещь с вещью, а мысль с мыслью. Речь лучше формируется, если сопоставлять вещь с мыслью или мысль с вещью. Вскоре, в XX столетии, это сделает М. Фуко («Слова и вещи»).

Литературные мысли Алена весьма разнообразны. Его перу принадлежат собственно «Propos de la littérature» («Мысли о литературе», 1933), «En lisant Balsac» («Читая Бальзака», 1935), «Stendhal» («Стендаль», 1936) и «Avec Balsac» («С Бальзаком», 1937). Первичные заметки об этих авторах появляются в «Суждениях», где немало места уделено и русской литературе. Каждый художник понят им с точки зрения его философии, его больших идей, запечатлевающих в памяти и отдельные образы.

Нелогичной, неправильной кажется Алену вся жизнь Л. Толстого и его творчество. Нельзя сначала принять существование во всех его человеческих, жестоких и постылых мгновениях, а потом отречься от него. Так Ален думает о предсмертном уходе Толстого из дома. Особенно волнует французского писателя мнение Толстого о русской государственности, ведь чиновничество у русского писателя не оторвано от жизни, оно подчиняет свои помыслы служению России. Толстой связывает исход войны 1812 года с Кутузовым. Используя смену времен года, человеческие страсти, настроения, он в итоге трудно, с грандиозными жертвами, но побеждает. Французский рационализм в этом романе наталкивается на русский «задний ум», который не в состоянии до конца объяснить даже сам автор «Войны и мира». Если бы он в своих произведениях, как в философских сочинениях, оперировал бы учением о непротивлении злу насилием, то мало что в русском народе сумел бы объяснить. Ален ищет и не может найти суждения, порицающие Толстого, и приписывает ему «сверхчеловеческий фатализм».

Алену невдомек, что несгибаемые герои Л. Толстого и отсутствие, как ему кажется, «божественного центра» вовсе не новаторство русского писателя, не плод его воображения, а зеркально верное представление русской жизни. У русского народа есть «божественное начало», и даже не одно. Размышления о долге и чести, свойственные его героям, их ответственность перед Родиной сродни, как выражается французский философ, спартанским или скифским. С его точки зрения француза, представителя своей нации, у русских таких чувств не должно быть. Однако Ален совершает ошибку, объясняя поведение русской нации в войне 1812 года «химией земли» (морозом, голодом, кострами, кониной как единственной пищей и т.п.). Он прав, отмечая у русских языческие настроения и соответствующее поведение, но не хочет признать,

что высокую духовность задало русским православие. Это характерно как для аристократа, так и совсем простого человека. Бастард Пьер Безухов, — масон, пацифист, книжник, острый наблюдатель изнанки государственной и чужой личной жизни, — как нельзя лучше раскрывает нам суждения самого Толстого, принимающего грешный мир и страждущего персонального покаяния во имя ближних и дальних.

Ален видит человеческое «я» писателя также в образах Каренина и Нехлюдова. Первый представляется ему человеком порядочным, благочестивым, верным, «военным, который не воюет», человеком реалистичным и потому бюрократом. Нехлюдов, по Алену тип простой и даже примитивный настолько, что не стоит о нем рассуждать. Странно, что в романах о животрепещущей жизни, об отношении к женщине и любви, Ален увидел только философию государственной машины и чиновника, ведь ему совсем не чужда была диалектика души, многообразный, меняющийся на глазах мир, его стихийность и искренность, терпение и выносливость, широта и страстность русской природы.

Ф.М. Достоевский, знакомый ему как автор «Записок из Мертвого дома», увиден Аленом как писатель, «оголивший человека», показавший его в отношении к труду. Своим рационализмом, который привел французов к остро экзистенциальному видению жизни, Ален определяет дух будущих произведений Сартра и Камю. Вместе с Достоевским он анализирует внутреннее *эго* русского в состоянии несвободы, в одинаковых для всех каторжников условиях. Он даже позволяет себе положительно отозваться об энтузиазме заключенных и разработке новых дидактик для педагогов. Понимая, что взгляд Алена всегда нетрадиционен, все-таки поневоле удивляешься тому, что автором не отмечено то, чем восхищались другие иностранные читатели Толстого и Достоевского — психологизм русской литературы, раскрывший Россию с неожиданной для Европы стороны.

Критика определяет теоретические взгляды Алена как «философию здравого смысла», отражающую настроения радикал-социалистов эпохи III Республики. Его собственное любопытство ко всему, что он видит вокруг, как бы ни было оно рационально, а значит немножко искусственно, все равно служит примером многим его последователям, которых он весьма искусно, под множеством предлогов, заставляет «остановиться, оглянуться» и побеседовать с ним о религии в «*Les idées et les âges*» («Идеи и эпохи», 1927), «*Propos sur la religion*», 1938); об истории в «*Mars ou la guerre jugées*» («Марс и осуждение войны», 1921); о воспитании — «*Propos sur l'éducation*» («О воспитании», 1932) и о политической экономии в «*Propos de l'économie*» («О политической экономии», 1935).

Универсальность взглядов Алена, разносторонность и глубокие знания позволяют сравнить его с Гастоном Башлярмом, столь же страстно продвигавшим пытливые отношения к миру в обыденное и банальное сознание современников. И тот, и другой мыслители преподавали в лицах, из чего следует, что к их мысли прикоснулся не один десяток человек. Многие из современ-

ных поэтов, писателей и философов обращаются к авторитету этих простых мыслей, нашедших простую форму выражения. У лучших философов мира они заимствуют свой арсенал, вполне отдавая себе отчет в том, что, как высказался Мальро, «культура не наследуется, а завоевывается, к ее постижению надо приложить немало усилий».

В усвоении прошлого для Алена важны не доказательства и дискуссии, потому что, как известно, можно доказать все что угодно с помощью слов, и черное станет белым. Дискуссия никого никогда ничему не научит. Стараться понять надо саму жизнь, и не надо ни на кого оглядываться, жизнь идет вперед, совершенно не заботясь о доказательствах. Лучшее, что может сделать философ, — это попытаться уловить неподвластный ему, сотворенный не им дух времени. Философ не вождь и не политический деятель, как и экономист, он не может быть демиургом-реформатором. У людей, оперирующих цифрами и фактами, царем в голове могут стать только опытные данные и язык логики. Дурное пользование даже своим родным языком, отрыв слов от реальности означает создание концепции — своего рода архитектурного сооружения — во зло.

Латинский язык, которого теперь никто не понимает, это прекрасный урок вежливости. Им пользуются как камертоном, для реверансов в обращении. А польза обучения детей английскому языку — в воспроизведении свойственного англичанам звукового фона и манеры смеяться. Известно, что оратор сымитирует своим голосом всеобщее волнение и непременно добьется понимания смысла. Нормальное течение мысли наивно. Люди, способные хорошо сформулировать, выпестовать идею, достаточно редки, особенно если делают они это не ради самой идеи, не ради бреда, а для адекватного общения с себе подобными. Одна из самых редких наук — это наука учтивости, отбрасывающая упрямство и бесплодные споры. Однако нельзя жить лишь внешними проявлениями почтения и учтивости, являющимися формой без содержания. Внешнее — это удел дам, любящих пустую болтовню.

Ален не осуждает людей, говорящих цитатами, поскольку, используя чужие прекрасные мысли, они их передают другим поколениям. И хотя лучше размышлять, чем говорить самому, до тех пор, пока ты этому не научился, почему бы не взять пример с Монтеня, задумавшегося над философским наследием старого мира, или со Спинозы, решившего познать эмоциональное и рациональное в «Библии». Наука о красноречии, о правильно сказанном слове, кажется устаревшей, но до сих пор, уже не одно тысячелетие, люди, разуверившись в ней, возвращаются к истокам снова. Вообще само искусство мыслить состоит для Алена в разъяснении чужих или собственных идей общедоступным языком. В великих идеях всегда есть что-то детское, считает Ален, мимо чего записные умы пройдут, не замечая их.

«Суждения» создавались Аленом на протяжении многих лет, он стал свидетелем многих значительных событий XX века, но, говоря о них, он не изменял обычному состоянию внутренней созерцательности. Никакая политика и современные, разворачивающиеся на общественной арене события его не увлекают.

Как философ и литератор, Ален был немного дерзким и порой задиристым, но в ограниченных пределах. Умеренность его подруга, к мыслям, которые озарили Е. Замятина, О. Хаксли и в особенности Д. Оруэлла, он не подходит.

На протяжении XX века человечество не без удовольствия раскалывается на правых и левых, поскольку кучкующим и группирующим их вождям хочется думать, что речь идет только о тех, кто родился, чтобы спать в тепле, сидеть в удобном кресле, думать о своем кошельке и жить в свое удовольствие. Депутат от рабочих на второй же день перестает быть рабочим и принимает характерный для депутата образ мыслей, быть депутатом — это профессия. Любой человек, живущий такими убеждениями, непременно буржуа. И проповедник, и учитель, и врач, и торговец — все буржуа. Настоящие рабочие, они вкалывают, их единственное желание — довести свою работу до конца и по возможности получить за нее хорошую плату. Все, кто делает большие успехи в искусстве вести собрания, подчас теряют то, что позволило бы им составить осмысленную и верную резолюцию. Любое правительство может стать посредственным, оставив после себя огромные и разрушительные глупости, ярким проявлением которых является война. Накопленные и созерцаемые сами по себе знаки богатства какого-либо капиталиста никого не разоряют. Капитализм — это абстрактная и лишняя смысла идея, но и отрицание ее бессмысленно и абсурдно. Нельзя придать ускорение тому, что, возможно, будет разрушено временем... или не будет... Агностик в науке об обществе, Ален слишком хорошо знает мудрость древних историков, которым никогда не приходилось констатировать даже временное благоденствие человека.

Переходя с языка конкретики на язык вымысла (вымышленные монархи, «тайная империя»), он говорит, что, не рисуя утопии, он и не создает антиутопии, он — скептик, как Монтень. Цепочка мудрецов, чьи идеи он заимствовал, обдумывал и заново шлифовал, сформировала из него глубокого мыслителя своего времени, к которому стоит прислушаться, а если он кого-либо увлечет, то, может, и полюбить.

Библиографический список

Литература

1. *Ален. Суждения* / Ален; пер. с фр. Г.В. Волковой, Н.Б. Кардановой, Е.В. Колодочкиной, Б.М. Скуратова; сост. В.А. Никитина; вступ. ст. С.Н. Зенкина; коммент. О.В. Тимашевой. — М.: Республика, 2000. — 399 с.
2. *Бреннер Ж. Моя история современной французской литературы* / Ж. Бреннер; пер. с фр., вступ. ст., коммент. О.В. Тимашевой. — М.: Высшая школа, 1994. — 352 с.
3. *Олеша Ю. Ни дня без строчки* / Ю.К. Олеша. — М.: Советская Россия, 1965. — 303 с.
4. *Ренар Ж. Дневник* / Ж. Ренар; пер. с фр. Н. Жарковой и Б. Песиса; сост., вступ. ст. Б. Песиса. — М.: Художественная литература, 1965. — 501 с.
5. *Brenner J. Mon histoire de la litterature contemporaine* / J. Brenner. — Paris: Grasset, 1987. — 314 p.
6. *Leterre Th. Alain, le premier intellectuel* / Th. Leterre. — Paris: Stock, 2006. — 594 p.

References

Literatura

1. *Alen. Suzhdeniya / Alen*; per. s fr. G.V. Volkovoj, N.B. Kardanovoj, E.V. Kolodochkinoj, B.M. Skuratova; sost. V.A. Nikitina; vstup. st. S.N. Zenkina; komment. O.V. Timashevoj. – M.: Respublika, 2000. – 399 s.
2. *Brenner J. Moya istoriya sovremennoj francuzskoj literatury' / Zh. Brenner*; per. s fr., vstup. st., komment. O.V. Timashevoj. – M.: Vy'sshaya shkola, 1994. – 352 s.
3. *Olesha Yu. Ni dnya bez strochki / Yu.K. Olesha*. – M.: Sovetskaya Rossiya, 1965. – 303 s.
4. *Renar J. Dnevnik / Zh. Renar*; per. s fr. N. Zharkovoj i B. Pesisa; sost., vstup. st. B. Pesisa. – M.: Chudozhestvennaya literatura, 1965. – 501 s.
5. *Brenner J. Mon histoire de la litterature contemporane / J. Brenner*. – Paris: Grasset, 1987. – 314 p.
6. *Leterre Th. Alain, le premier intellectuel / Th. Leterre*. – Paris: Stock, 2006. – 594 p.

К.М. Баранова

Истоки лейтмотива wilderness в американской литературе

Статья посвящена одной из наиболее важных тем, затрагиваемых в американской литературе колониального периода. В ней представлен анализ работ таких авторов ранней американской словесности, как Уильям Брэдфорд, Коттон Мэзер, Джон Уинтроп, Эдвард Джонсон. В этих произведениях категория wilderness представлена в двух ипостасях: 1) как географический ареал, 2) как место обитания зла, которое следует изгнать с этих территорий и построить там церкви Христа.

The article is devoted to one of the most important themes in the colonial period and presents its analysis in the works of the pre-national authors such as William Bradford, Cotton Mather, John Winthrop, Edward Johnson who show the category of wilderness as a geographic area that had to be cultivated and as the place where the evil to be removed from and the Christian churches erected.

Ключевые слова: дикие просторы; поручение; зло; фронтир; миссия.

Key words: wilderness; errand; evil; frontier; mission.

Один из фундаментальных лейтмотивов, который, изменяясь и эволюционируя, присутствует в произведениях американской литературы раннеколониального периода, — лейтмотив wilderness. Данная лексическая единица английского языка, которой достаточно сложно подобрать адекватный эквивалент в русском, ословливает чрезвычайно важную составляющую американского самосознания, которая и по сей день более чем релевантна для жителей США.

В своем критическом обзоре, посвященном работе Родерика Нэша (Roderick Nash) под названием «Wilderness and the American Mind» [3], Майкл Вандеман (Michael J. Vandeman) подчеркивает, что Нэш предлагает энциклопедический анализ, который прошла указанная категория, появившись в текстах первых колонистов Нового Света. Критик пишет: «*Nash's classic is an erudite, encyclopedic account of the evolution of thought and behaviour toward wilderness in America since the first settlement of the New World. Wilderness, like the hero in a nineteenth century novel, progresses from being an embodiment of evil, to being seen as the apotheosis of good, while experiencing every possible adventure along the way*» [5].

Из анализа толковых словарей следует, что субстантив wilderness обозначает местность, на которой не проживают люди и где не возводятся строения. Иными словами, это пространство, не подверженное деятельности человека,

своеобразные дикие просторы. На это толкование субстантива *wilderness* мы и будем опираться в нашей статье.

Заметим, что европейские переселенцы в Америку были знакомы с этим понятием задолго до того, как они пересекли Атлантический океан. Во-первых, так обозначались неизведанные земли, о которых знали жители Старого Света из рассказов путешественников. Во-вторых, и это гораздо более важно, рассматриваемый феномен имел весьма определенный философский подтекст.

Дело в том, что категория *wilderness* уходит своими корнями в христианскую традицию. Любой христианин, читавший Священное Писание, в то время имел представление о земле, которая обозначалась в библейских текстах именем существительным *wilderness*, занимая в нем одно из центральных мест и выступая как своеобразный символ повествования. Так, например, эта единица встречается 245 раз в тексте Ветхого Завета и 35 — в тексте Нового Завета [3: р. 7]. Также более нескольких сотен раз в том же значении, что и *wilderness*, встречаются в Библии субстантивы *desert* и *waste* для обозначения необитаемой земли или пустыни. Фактически все три существительных употребляются как синонимы.

Члены пуританских общин в большинстве своем хорошо знали тексты Священного Писания, ибо для последователей пуританизма было естественно и необходимо постоянно читать Библию, в которой они находили ответы на все вопросы бытия и которую рассматривали как слово Божие: «*the Puritan thought the Bible, the revealed word of God, was the word of God from one end to the other; a complete body of laws, an absolute code in everything it touched upon*» [4: р. 43]. Представляется логичным заключить, что американские пуритане, воспринимая понятие *wilderness* как географическое пространство, интерпретировали его и в аллегорическом, философско-нравственном смысле.

Для колонистов традиционное представление о диком лесе было отнюдь не только символом. На новой родине дикие просторы, непроходимые чащи стали объективной реальностью. Переселенцы не чувствовали гармонии с окружающими их лесными зарослями и считали обязательным для себя разрушить силы зла, обитавшие там. Представление о лесе как средоточии зла прочно укоренилось в умах пуритан Новой Англии. Поэтому вполне естественно, что колонисты в целом воспринимают *wilderness* как дикие, опасные дебри, с которыми они вынуждены бороться.

Покорение дикой природы и превращение земель североамериканского континента в земной рай рассматривается новоанглийскими колонистами как исполнение поручения (*errand*) Всевышнего. Исполнение этой миссии представляло собой адаптацию и ассимиляцию европейской культуры в условиях фронта. При этом именно последний рассматривается в качестве основополагающего фактора в формировании американской нации, ее культуры и литературы. Как пишет Перри Миллер, для всего этого необходимым условием был именно фронт: «*a basic conditioning factor was the frontier — the wilderness*» [2: р. 1].

Неоднократными упоминаниями о достижении данной цели наполнены произведения Эдварда Джонсона. Он подчеркивает, что необходимость переселения в Америку выходцев из Европы определяется прежде всего важностью восстановления прославленной горы Сион в пустыне: «*I am now prest for the service of our Lord Christ, to rebuild the most glorious edifice of Mount Sion in a wilderness...*» [3: p. 45].

Характеризуя просторы новых земель как «*rocky wilderness*», «*remote and vast wilderness*», «*untilled wilderness*», Джонсон подчеркивает необходимость возделывать эти земли и превратить их в цветущий рай: «*One ship called the Eagle, they wholly purchase, and many more they hire, filling them with the seed of man and beast to sow this yet untilled wilderness withal...*» [3: p. 43].

Широко известная работа Перри Миллера «*Errand into the Wilderness*» своим названием, по признанию автора, обязана заглавию проповеди, прочитанной преподобным Самуилом Данфордом (Samuel Danforth) в 1670 году: «*The title of an election sermon preached in 1670 provided the fitting title for an exhibition of New England imprints ... on May 16, 1952. Only thereafter did I discover that the Reverend Samuel Danforth had also given me a title*» [2: p. 1]. Данфорд, выпускник Гарварда, поэт, составитель альманаха и астроном, был церковным пастором. Его проповедь — это красноречивые и пространные размышления по поводу слов, произнесенных Иисусом о предназначении Иоанна Крестителя (Евангелие от Матфея, глава II), и переосмысление этой миссии применительно к диким просторам Новой Англии: «*What went ye out into the wilderness to see?*» [2: p. 1].

Рассуждения, которые предлагает в своей работе известный литературовед, отвечая на этот вопрос, позволяют в определенной степени противопоставить цель, с которой приехали в Новый свет отцы-пилигримы, и причины, по которым эмигрировали в Америку переселенцы второй волны (*the Great Migration of 1630*). Первые, по характеристике Миллера, неохотно пускались в странствия (*were reluctant voyagers*). Они никогда бы не покинули Англию, если бы представители королевской власти не создали для сепаратистов условий, невозможных для проживания на исторической родине. Эта группа пуритан отправилась в Голландию отнюдь не для выполнения определенной миссии, а спасая себя от королевских притеснений. Их решение переехать в Америку было также продиктовано весьма прозаическими причинами. По выражению Уильяма Брэдфорда, ими был выработан план покинуть берега Европы, пока это было для них возможно, иначе им грозила опасность навсегда остаться на европейской земле в окружении врагов: «*they would be intrapped or surrounded by their enemies, so as they should neither be able to fight no flie*» [1: p. 23].

После того как решение о переезде в Новый свет было принято, они выдвинули идею особого предназначения для себя и воодушевились миссией распространять учение Христа в отдаленных уголках земного шара. Вместе с тем, по словам Брэдфорда, основным фактором, который повлиял на их выбор нового места жительства, все же было желание переждать лихие времена

в более или менее безопасном месте вдали от Англии: «...[they]. *thought it better to dislodge betimes to some place of better advantage and less danger, if any such could be found*» [1: p. 23].

Представители второй волны эмиграции во главе с Уинтропом уехали из Европы совсем по иным соображениям. Прежде всего, это не было вынужденное переселение. Решение поселиться на заокеанских землях было хорошо продуманным. Немалое значение имела экономическая ситуация в стране. Англия начала XVII века была явно перенаселена, и беднейшим слоям населения проживание на неизведанном североамериканском континенте сулило бóльшие выгоды и преимущества, нежели прозябание в нищете на родной земле. Переезд они совершили по доброй воле: «*But Massachusetts Bay was not just an organization of immigrants seeking advantage and opportunity. It had a positive sense of mission — either it was sent on an errand or it had its own intention, but in either case the deed was deliberate. It was an act of will, perhaps of willfulness. These Puritans were not driven out of England... — they went of their own accord*» [2: p. 4].

Опираясь на эти суждения, можно заключить, что члены общины колонии Массачусетского залива исполняли поручение, которое сами на себя возложили. Они должны были на диких просторах невозделанных земель во славу Господа преобразовать собственную жизнь, служа Ему, заключив с Ним ковенант, распространяя Его учение, знакомя с Ним языческое население американских дебрей, борясь с силами зла для того, чтобы оградить последующие поколения от проникновения этих сил в их мир: «*...to improve our lives to do more service to the Lord the comfort and increase of the body of Christ whereof we are members, that ourselves and posterity maybe the better preserved from the common corruptions of this evil world to serve the Lord and work out our salvation under the poser and purity of his holly ordinances*» [4: p. 288].

При этом доктрина Джона Уинтропа разделяла вновь создаваемое общество на социальные слои. По меткому замечанию Перри Миллера, «*Wintrop took the precaution to drive out of their [colonists'] heads any notion that in the wilderness the poor and the mean were ever so to improve themselves as to mount above the rich or the eminent in dignity. Were there any, who had sighed up under the mistaken impression that such was the purpose of their errand, Wintrop told them that, although other peoples, lesser breeds, might come for wealth or pelf, this migration was specifically dedicated to an avowed end that had nothing to do with incomes*» [2: p. 5].

Поскольку единственно правильная религия распространялась на территориях (*errand into the wilderness*), заселенных индейцами, которые, будучи язычниками, ничего не могли знать о Боге, восприятие диких просторов на этих землях было для колонистов однозначно негативным.

Если вспомнить, что переселенцы Новой Англии относили себя к категории избранных и проводили прямую параллель между собой и Израильтя-

нами, то неувидителен вывод, который был сделан руководителями первых пуританских общин относительно неизведанных и пугающих земель, простирающихся на запад от их поселений. Путешествие английских колонистов через океан и их жизнь на не освоенных и не обжитых человеком пространствах новой родины уподоблялись исходу Израильтян из Египта, их странствованиям по пустыне в течение 40 лет.

Уже упоминавшийся Уильям Брэдфорд, описывая прибытие переселенцев на место их будущего проживания, восклицает: «*what could they [the colonists] see but a hideous and desolate wilderness, full of wild beasts and wild men...*» [3: p. 14]. Именно как дикую, незаселенную местность, пустынную землю воспринимает губернатор Плимутской колонии свое новое место обитания, противопоставляя его и населяющих это место язычников-индейцев Божьим избранникам-пуританам: «*When they wandered in the desert wilderness out of the way, and found no city to dwell in, both hungry and thirsty, their soul was overwhelmed in them. Let them confess before the Lord His loving kindness and His wonderful works before the sons of men*» [3: p. 15].

Не раз упоминает Брэдфорд дикие просторы, которые были не только средой обитания коренного населения, но, по сути, стали местом проживания самих колонистов. Не зря же в своих дневниковых записях он восклицает: «*May not and ought not the children of these fathers right say: «Our fathers were Englishmen which came over this great ocean, and were ready to perish in this wilderness»*» [3: p. 14].

Литературоведы, исследуя мифологему *wilderness* в истории литературы и культуры США, делают интересные выводы касательно параллели между библейскими Израильтянами и английскими пуританами-переселенцами в вышеупомянутом отрывке. Они замечают, что здесь используется не только аллюзия, но и качественное сравнение: «Народ Израиля не был готов умереть в пустыне, пуритане были готовы» [1: p. 40]. Имея стремление во что бы то ни стало выполнить возложенное на них Господом поручение и видя во всем указующий перст Божий, колонисты не стали роптать, что попали на суровые берега, но прониклись благодарностью к Всевышнему за спасение. Вдохновляемые осознанием своей избранности и особой миссии, они направили все силы на преобразование той земли, на которой оказались.

Именно в этом видел Брэдфорд залог будущих успехов. Мужество переселенцев пусть едва заметно, но все же поднимает их над ветхозаветными предшественниками в собственных глазах. Доказательство этому можно усмотреть, в частности, в эмоциональной экспрессии, которая присутствует в записях губернатора и выражена словосочетанием *the desert wilderness* (Ср.: рус. *пустынная пустыня*). Автор «Истории поселения в Плимуте» пишет: «*When they wandered in the desert wilderness out of the way, and found no city to dwell in, both hungry and thirsty, their soul was overwhelmed in them. Let them confess before the lord His loving kindness and His wonderful works before the sons of men*» [3: p. 15].

В плане рассматриваемой в данной статье категории библейские аллюзии в произведениях раннего колониального периода многочисленны и очевидны. Один из литераторов XVII века, известный проповедник Коттон Мэзер в своих произведениях подчеркивает, что дикие просторы — это места обитания индейских племен (*an Indian Wilderness*), аборигенов-язычников, проживающих на этих территориях (*dark regions of America*) и служащих дьяволу. В своем сочинении «*Magnalia Christi Americana*» автор также отмечает, что пуритане были изгнаны из Англии на эти ужасные земли, чтобы распространять на них учение Христа: «*they were driven out of that Island, into an horrible Wilderness, merely for their being Well-willers unto the Reformation*» [4: p. 166].

В другом произведении Мэзера «*The Wonders of the Invisible World*» встречается уже метафорическое толкование исследуемого феномена. Здесь он высказывает убеждение, что дьявол вознамерился уничтожить благие намерения пуритан, обрушив на них наводнение и затопив благодатную землю, на которой колонисты обустроили свой дом: «*The devil, thus irritated, immediately tried all sorts of methods to overrun this poor plantation; and so much of the church as was fled into this wilderness immediately found the serpent cast out of his mouth a flood for the carrying it away*» [3: p. 97].

Таким образом, можно заключить, что первоначальное восприятие категории *wilderness* переселенцами XVII века в целом было отрицательным. Большинство жителей Новой Англии рассматривали коренное население как слуг дьявола. В подтверждение можно привести также слова Коттона Мэзера, который писал в то время: «*The New Englanders are a people of God settled in those which were once the devil's territories... An army of devils is horribly broke in upon the place which is the center and, after a sort, the first-born of our English settlements; and the houses of the good people there are filled with the doleful shrieks of their children and servants, tormented by invisible hands with tortures altogether preternatural*» [3: p. 96–98]. Проповедник считал, что сатана соблазнил первых индейцев, чтобы установить свое владычество на континенте. Поэтому местные жители для него не просто язычники, но и активные пособники дьявола.

Проведенный анализ позволяет сделать вывод о том, что в пуританской литературе начала XVII века категория *wilderness* трактовалась авторами негативно на основе их религиозных убеждений, уходящих своими корнями в библейский образ дикой пустыни — центральный символ Священного Писания. Чаще всего в произведениях американской словесности XVII века категория *wilderness* представлена в двух ипостасях. Во-первых, в хрониках и дневниках она упоминается как географический ареал. Во-вторых, *wilderness* ассоциируется у колонистов с местом обитания дьявола и его слуг, которых следует изгнать с этих территорий и построить там церкви Христа.

Библиографический список***Источники***

1. *Bradford W.* History of Plymouth Plantation: 1606–1646. – s. 1 / W. Bradford. – 2001. – 470 p.
2. *Danforth S.* A Brief Recognition of New-England's Errand into the Wilderness / S. Danforth; ed. by P. Royster. – Nebraska, 2006. – 28 p.
3. *Stern M. R.* American Literature Survey: Selections of Literature / M.R. Stern; ed. by M.R. Stern. – New York, 1962. – 614 p.
4. *Wintrop J.* A Model of Christian Charity / J. Wintrop // The Wintrop Papers / Ed. by S.M. Boston. – Vol. 2. – 1931. – P. 283–295.

Литература

5. *Солодовник В. И.* Мифологема «Wilderness» в истории литературы и культуры США / В.И. Солодовник // Вестник МГПУ. – 2006. – № 2. – С. 39–43.
6. *Miller P.* Errand into the Wilderness / P.G. Miller. – London, 1984. – 244 p.
7. *Nash R.* The Wilderness and the American Mind / R.F. Nash. – New Haven, 1982. – 426 p.
8. The Puritans / Ed. by P. Miller and Th.H. Johnson. – New York, Cincinnati, Chicago, 1938. – 846 p.
9. *Vandeman M.J.* Wilderness and the American Mind [Электронный ресурс] / M.J. Vandeman. – URL: <http://www.imaja.com/as/environment/mvarticles/WildernessAmerMind.html>, свободный.

References***Istochniki***

1. *Bradford W.* History of Plymouth Plantation: 1606–1646. – s. 1 / W. Bradford. – 2001. – 470 p.
2. *Danforth S.* A Brief Recognition of New-England's Errand into the Wilderness / S. Danforth; ed. by P. Royster. – Nebraska, 2006. – 28 p.
3. *Stern M. R.* American Literature Survey: Selections of Literature / M.R. Stern; ed. by M.R. Stern. – New York, 1962. – 614 p.
4. *Wintrop J.* A Model of Christian Charity / J. Wintrop // The Wintrop Papers / Ed. by S.M. Boston. – Vol. 2. – 1931. – P. 283–295.

Literatura

5. *Solodovnik V.I.* Mifologema «Wilderness» v istorii literatury' i kul'tury' SSHA / V.I. Solodovnik // Vestnik MGPU. – 2006. – № 2. – S. 39–43.
6. *Miller P.* Errand into the Wilderness / P.G. Miller. – London, 1984. – 244 p.
7. *Nash R.* The Wilderness and the American Mind / R.F. Nash. – New Haven, 1982. – 426 p.
8. The Puritans / Ed. by P. Miller and Th.H. Johnson. – New York, Cincinnati, Chicago, 1938. – 846 p.
9. *Vandeman M.J.* Wilderness and the American Mind [E'lerktronny'j resurs] / M.J. Vandeman. – URL: <http://www.imaja.com/as/environment/mvarticles/WildernessAmerMind.html>, svobodny'j.

Н.В. Морженкова

К поэтике Г. Стайн: грамматика как предмет творческой рефлексии

Статья посвящена анализу авторской «грамматической» концепции, во многом обусловившей литературный эксперимент Г. Стайн по созданию новой поэтики. В работе рассматриваются ключевые эссе Г. Стайн, в которых она воплотила принципы грамматической деконструкции, положенные в основу её художественного языка. Автор исследует различные контексты, в диалоге с которыми Стайн выстраивает своё грамматическое видение.

The article examines G. Stein's understanding of grammar as a universal template determining the contours of the perceived reality and its artistic representation. Focusing on Stein's theoretical essays on grammar the author explores the functions of grammar deconstructions in the writer's texts. The article prompts reflections on different contexts within which Stein creates her individual artistic «grammar» vision.

Ключевые слова: модернистский синтаксис; онтология грамматики; грамматические деконструкции; антиграмматизм.

Key words: modernist syntax; ontological grammar; syntactical deconstructions; anti-grammar.

Вопрос об «антиграмматизме» текстов Гертруды Стайн (Gertrude Stein, 1874–1946) можно без преувеличения определить как ключевой вопрос стайноведения. Попытаться ответить на этот вопрос — значит во многом объяснить суть творчества писательницы, так как свои экспериментальные произведения она выстраивает в грамматике, с которой она обращается как с произведением искусства. В ряде теоретических эссе («Arthur A Grammar», 1931; «A Grammarian», 1931; «Poetry and Grammar», 1935) в свойственной ей «темной» манере Стайн представляет программу по созданию своей поэтической грамматики [3, 4, 5].

Конечно же, следует иметь в виду, что в своей авангардистской установке на деконструкцию грамматики Стайн не одинока. На общем уровне ее синтаксические эксперименты соотносятся с модернистской установкой на синтаксические аномалии, характерные в той или иной мере практически для всех модернистских авторов и корреспондирующие с расчлененностью, фрагментарностью, децентрализованностью модернистской картины мира. Для модернистского синтаксиса весьма характерны синтаксически контрминированные структуры, неграмматическое обособление второстепенных

членов, синтаксическая неполнота. В этом контексте иллюстративными являются примеры нарушения синтаксической связанности в поэзии Т.С. Элиота, А. Рембо, синтаксическая заумь русских будетлян (В. Хлебников, А. Крученых, Д. Бурлюк), футуристический манифест Ф. Маринетти «Уничтожение синтаксиса. Воображение без оков и Слова на свободе» («Distruzione della sintassi; L'immaginazione senza fili e le Parole in Libertà», 1913).

Для того чтобы понять, в каком режиме Стайн работает с грамматикой, необходимо обратиться к вышеупомянутым теоретическим эссе. Из названия эссе «Arthur A Grammar» можно предположить, что каким-то образом оно связано с именем легендарного короля Артура. Значимо, что в имени *Arthur* анаграммирована лексема «art», актуализирующая античное понимание грамматики как искусства чтения и письма. Таким образом, Стайн словно маркирует античный контекст, к которому она обращается в своём понимании грамматики.

Имя Артура настраивает на историческое прочтение и «ангельских» лексем в следующем предложении (*Arthur angelic angelica did spend the time*) [3: с. 39]. В словах «angelic», «angelica» содержится название племени англосаксов (*angles*), оказавшихся в Британии в эпоху великого переселения народов и слившихся с другими племенами в единый этнос англосаксов. Принимая во внимание, что Артур фигурирует в летописях как предводитель бриттов, сражающийся против англосаксонских завоевателей, такое прочтение представляется правомерным. Очевидно, таким образом подчеркивается архаичная суть грамматики, в которой Стайн видит древние схемы мироздания. Как легенда о короле Артуре индивидуальна и не принадлежит какому-то одному автору, так индивидуальна и грамматика.

Само название одного из эссе на тему грамматики «A Grammarian» соотносится с историей древнего грамматического учения [4]. Называя себя грамматиком (*I am a grammarian*), Стайн не только акцентирует предмет своей теоретической рефлексии, но и задаёт особую перспективу, вписывая себя в ряд античных грамматиков (софисты, Дионисий Фракийский, Аполлоний Дискол, Гераклит, Платон, Аристотель, Сервий Присциен, Ноний Марцелл Элий Донат) и диалогизируя с их пониманием грамматики. Следует иметь в виду, что грамматика мыслилась древними как искусство, которое выполняет устройтельную функцию превращения хаоса в упорядоченный космос. Отношения между грамматическими формами и членами синтаксических конструкций воплощали своеобразную сеть бытия, которая формализует стихийное. Грамматические структуры воспринимались как идентичные первичным структурам мироздания. Архаичная грамматика не сводилась к лингвистическому учению, а выступала в своей сакральной функции как практика заклинания, как жреческая практика.

Так, в древнеиндийской традиции «грамматик был одним из жрецов, контролировавших речевую часть ритуала, соответствие ее норме, прецеденту, «первослову» [15: с. 123]. В античности грамматические описания неотделимы от философии. Отождествление мышления и языка у античных философов проявляется в неразграничении логики и грамматики. По Гераклиту, совпадение противоположностей, лежащее в основе всего происходящего, выражает-

ся и в грамматике, которая «из смеси гласных и согласных букв создала целое искусство [письмо]» [9: с. 213]. Изречения Гераклита, прозванного «Темным» за сложность своего стиля, строятся как нарочито парадоксальные и многозначные. На синтаксическом уровне усложнение смысла происходит за счёт многочисленных инверсий, хиазмов, различных видов паратаксиста, позволяющих нарушить логическую связь между частями сложного предложения при помощи пропуска формальных средств связи. Имя Гераклита открывает «историю западноевропейской грамматики, так как вся древняя грамматика развивалась на основе той противоположности» [10: с. 233].

Интересно, что писательница фиксирует этот бытийственный дуализм именно в грамматике. Так, в вышерассмотренном предложении (*Arthur angelic angelica did spend the time*) она показывает, как в грамматической категории рода воплощается бинарная оппозиция мужское vs женское. Для стиля стайновских эссе по грамматике весьма характерна парадоксальная актуализация в рамках одного предложения или в смежных отрезках текста грамматической оппозиции утверждения vs отрицания (*We will or will not cry together*) [3: с. 105]. Грамматика Стайн полемична и диалектична.

Имя *Артур* из вышеприведенного примера можно рассмотреть и как отсылку к поэзии французского символиста Артюра Рембо. Это имя неслучайно появляется именно в эссе по грамматике. Работая над «освобождением слова», Рембо много экспериментировал с поэтическим синтаксисом и грамматикой. Для его поэтических конструкций весьма типичны пропуски союзов, связок, разрушение синтаксического подчинения внутри предложения. Интересно, что лексемы «angel» и «angelica», соотносимые с именем Артур в стайновском эссе, могут прочитываться и в контексте короля Артура, и в контексте поэзии Рембо. «Ангельская» образность весьма типична для символизма в целом, и для поэзии Рембо в частности.

Так, в 1869 году он опубликовал в журнале свои стихи на латинском языке, среди которых было и стихотворение «Ангел и ребенок» («L'Ange et l'enfant»). В цикле стихов «Одно лето в аду» («Une Saison en Enfer») Рембо вспоминает, как именовал себя магом или ангелом (Moi! Moi qui me suis dit mage ou ange, dispense de tou moral) [1: с. 86]. В «Вечерней молитве» («Oraison du soir») лирический субъект сравнивает себя с ангелом в руках брадобрея (Je vis assis, tel qu'un ange aux mains d'un barbier) [2: с. 101]. Поль Верлен в стихотворении, посвященном Рембо, из сборника «Посвящения», вписывал А. Рембо в ангельско-демоническую парадигму (Mortel, ange et démon, autant dire Rimbaud) [19: с. 216]. Очевидно, и слово «disillusion», появляющееся в стайновском эссе, соотносится с названием стихотворений в прозе Рембо «Озарения» («Les illuminations», 1874) [1]. Стайн аллюзивно фиксирует в тексте эссе о грамматике художественную практику, с которой она вступает в полемику.

Если в стихах Рембо «неправильная» грамматика (а именно в «Озарениях» поэт особенно «яростно» разрушает нормативный синтаксис) соответствует экстатическим состояниям души лирического субъекта, то для Стайн рабо-

та с грамматикой предполагает преодоление субъективности и иллюзорности восприятия (ср. стайновское «disillusion» и «illuminations» у Рембо). Писательница постоянно играет с именами, которые словно сами по себе «плавают» в тексте, соотносясь то с одним, то с другим человеком. Таким образом, даже имена собственные в контексте эссе превращаются в своеобразные универсалии, абстрагируясь от конкретных лиц. Так, Артур — это, очевидно, и легендарный король, и Рембо, и племянник Стайн Артур Раффел (Arthur Raffel), имя которого встречается в эссе [3: с. 52]. Но стайновский Артур — это и сама фигура автора (*Arthur is an author*), наполняющего глубинные грамматические структуры субъективным содержанием [3: с. 58].

Обращение писательницы к вопросу о сущности грамматики связано с интересом Стайн к живописи. Свои тексты она строит в тесном диалоге с кубистической живописной техникой, в основе которой лежит геометризация форм. Развивая мысль В.Л. Уорфа о «геометрии» формальных принципов, лежащих в основе каждого языка, Р. Якобсон обращает внимание на соответствие между функциями геометрии в изобразительных искусствах и грамматики в поэтическом творчестве. «Если в принципах геометрии (скорей топологической, чем метрической) таится «прекрасная необходимость» для живописи и прочих изобразительных искусств, согласно убедительным выкладкам искусствоведов, то схожую «обязательность» для словесной деятельности лингвисты находят в грамматических значениях» [16: с. 415]. Это наблюдение Р. Якобсона хорошо иллюстрируют художественные практики кубизма и литературного авангарда. Приоритет формы и конструкции, провозглашенный в рамках модернистской парадигмы, проявляется в агрессивном антиграмматизме авангардистских текстов и в превращении геометрии в кубистической живописи в основной принцип видения. Но, говоря о геометризации как о текстопорождающем механизме, нельзя не вспомнить о том, что эта «геометрическая» рефлексия имеет в рамках европейской культуры свою историю и восходит к античному пониманию сакральности геометрии, и в частности к геометризму космоса Платона. Над входом в школу Платона висела надпись: «Не геометр да не войдет!». Геометр видит мир таким, как он есть, а не таким, как кажется. Знание геометра — это знание вечного, а не преходящего. Для Стайн мыслить геометрически и грамматически — значит мыслить универсально.

В эссе «A Grammarian» Стайн высказывает мысль, схожую с наблюдениями Якобсона, указывающего, что грамматика, как и геометрия, «налагает простые геометрические фигуры поверх живописного мира частных предметов и поверх конкретной лексической «утвари» словесного искусства» [16: с. 415]. Грамматика не предполагает частных схем, а дает обобщающие схемы, возникающие в результате абстрагирующей работы человеческого мышления. Размышляя о преодолении дискретности картины мира на синтаксическом уровне (*grammar has no use for distinctions*), Стайн иллюстрирует, как, наполняясь различной «лексической утварью», высказывания с аналогичной синтаксической структурой в плане грамматики мыслятся тождественными (*To grammar*

it is the same thing whether they are urgent or whether they are useful) [4: с. 109]. Синтаксические структуры мыслятся писательницей как независимые от семантики лексем. Таким образом, во взаимодействии лексического и синтаксического уровней проступает оппозиция универсального и частного.

Разрушая устойчивые синтаксические структуры, Стайн создает особое поле видения, заставляя читателя своих текстов мыслить грамматически. Нарочитая «направильность» авторского синтаксиса работает именно на фоне «правильной» грамматики, осознаваемой читателем. Грамматика деавтоматизируется и начинает активно ощущаться как механизм, устанавливающий связи в мире. Пытаясь разобраться в авторском синтаксисе, читатель прежде всего пробует этот конгломерат синтаксических «осколков» трансформировать в синтаксическую конструкцию, подлежащую дешифровке.

Стайн метафорически сравнивает читателя, разбирающего ее предложения, с рукодельницей, распутывающей нить. По мысли писательницы, сложные длинные предложения должны «напирать» на читателя, превращая акт чтения в самопознание (*A long complicated sentence should force itself upon you, make you know yourself knowing*) [5: с. 132]. Традиционно отмечается «плоскостной» характер стайновского синтаксиса, демонстрирующего отсутствие какого-либо подчинения одной идеи другой [17: с. 107]. И английский язык, как язык без склонений и спряжений, оказывается чрезвычайно подходящим для подобных экспериментов. Неслучайно в эссе «Arthur a Grammar» грамматика связывается с созданием некоей плоскости (*grammar makes a plate*) [3: с. 59]. В результате у читателя то и дело не оказывается «точки отсчёта», чтобы начать «распутывать» предложения. «Антиграмматизм» стайновских текстов усиливается тем, что лексические единицы зачастую не объединены общностью какой-либо понятийной концептосферы, и их соположение в рамках одного предложения не имеет никакой референции к внеязыковому миру реальности.

В эссе «A Grammarian» Стайн неожиданно сталкивает интимные субъективные смыслы и универсальность грамматических категорий. Так, в предложении «*I love my love with a b because she is precious. I love her with a c because she is all mine*» буквы «a», «b», «c» могут прочитываться и как знаки интимного кода, своеобразные эвфемизмы, и как маркеры абстрактных синтаксических позиций [4: с. 105]. На то, что в данном предложении мы имеем дело со сложной языковой игрой, указывает и слово «precious» (*she is precious*), обладающее своей культурной памятью и актуализирующее типичный для литературы XVII века образ рафинированной дамы, изысканной прециозным языком. Лексема «precious» отсылает к мольеровской комедии «Смешные жеманницы» («*Les Précieuses ridicules*»), в которой пародируется напыщенность прециозного стиля.

Обращает на себя внимание и алфавитный порядок элементов, воспроизводящих начальные буквы английского алфавита. Это и куртуазная азбука любви, и античное понимание алфавита как модели универсума, которое мы находим у Платона [13: с. 83]. Шутливо-телесная тематика, заданная глаголом

«love» с предлогом «with» в инструментальном значении, неожиданно переключается с античной концепцией алфавита как мистического тела. Приватное перетекает во всеобщее. «Гностик Марк дал каждой из двадцати четырех букв греческого алфавита свое место в построении мистического тела божественной Истины. Тело это состоит не из чего иного, как из букв, из самой субстанции букв. Ее голову составляют альфа и омега, ее шею — бета и пси, плечи и руки — гамма и хи, ее грудь — дельта и фи, ее грудную преграду — эpsilon и ипсилон, и так идет до конца» [8: с. 201]. Стайновские буквы эвфемистически называют части тела, «инструменты» любви, и отсылают к концепции алфавита как мистического тела.

Текст эссе по грамматике строится как бесконечный поиск аналогий, при помощи которых автор «шифрует» свое понимание грамматики. Зачастую писательница объясняет своё понимание грамматики через достаточно неожиданные сравнения. Так, грамматика сравнивается с приготовлением блюда (*grammar makes a dish*) [3: с. 98]. Как и грамматика, приготовление пищи есть преодоление дискретности, в результате которого из разрозненных элементов рождается нечто целое (*grammar unites parts and praises*) [3: с. 63]. Работая над эссе «Arthur», Стайн пишет в письме В. Томсону о том, что хорошей иллюстрацией сущности грамматики (*a continuous illustration of the essentials of grammar*) является хорошо и просто организованное приготовление еды [1: с. 250].

Метафорически грамматика сравнивается с яйцом страуса (*grammar is at best an oval ostrich egg*) [3: с. 59]. В мифологическом контексте яйцо ассоциируется с обновлением и источником происхождения Вселенной. В контексте авторской образности можно провести следующие параллели. Как космос содержится в мировом яйце в эмбриональном состоянии, так и в грамматике в свернутом виде находится все бытие. Неслучайно в схемах предложений, которые ученики рисуют в школе, раскрывается, по мысли писательницы, «вечное ощущение предложений» (... *when I was at school the really completely exciting thing was diagramming sentences... I like the feeling the everlasting feeling of sentences as they diagram themselves*) [5: с. 126]. Приобщение к грамматике мыслится как приобщение к вечности. Грамматика для Стайн оказывается хранилищем, контейнером (*grammar is folder*) каких-то изначальных бытийственных схем, смысл которых и устанавливает грамматист, возводя их к первоистокам языка и мышления (*to look back in the direction in which they came. A grammarian is so*) [4: с. 110].

В рамках авторской поэтики мыслить грамматически — значит выходить за пределы собственной субъективности, забывать свое «я». Эту «грамматическую» утрату индивидуального самосознания писательница связывает с образом собаки, узнающей своего хозяина (*a grammar is forgotten that there is a dog. Now how could one which is different from what how did one forget*) [4: с. 105]. Ключевой для стайновской мифологии образ собаки связан с проблемой самоидентичности (*I am because my little dog knows me*), которая, по мысли писательницы, обуславливается узнаванием и припоминанием [7: с. 149]. Для Стайн осознание своей идентичности несовместимо с творчеством, которое предполагает забвение своего «я»

и выход за пределы индивидуальной версии мира. В этом контексте грамматика оказывается чем-то противоположным собачьему узнаванию и ограниченной самости. На грамматическом уровне единичное возводится во всеобщее. Интересно, что столь любимый Стайн католический святой Игнатий Лойола, которого писательница сделала героем своей пьесы «Четверо святых в трех актах» («Four Saints in Three Acts»), видел в изучении грамматики способ дисциплинировать необузданное сознание, что способствовало полному умерщвлению личностного начала. Сравнивая идеального иезуита с трупом, от своих последователей Лойола требовал полного подавления *ego*.

В своей концепции депсихологизации искусства Стайн не одинока. Ее установка на очищение литературы от собственного «я» перекликается с декларациями футуризма. Так, в «Техническом манифесте футуризма» (1912) Маринетти призывает преодолеть субъективную ограниченность искусства, изгнав из него психологию [11]. Здесь уместно вспомнить и заявление Т.С. Элиота о необходимости элиминации личностного компонента, ибо суть поэзии заключается не в пестовании субъективности, а, напротив, в упразднении личностных переживаний (*escape from personality*) [18: с. 90]. Об утрате искусством «человеческой» составляющей писал в ключевой для культуры XX века работе «Дегуманизация искусства» (1925) Х. Ортега-и-Гассет [12].

Нельзя не отметить, что стайновское понимание грамматики перекликается с ключевыми лингвистическими учениями XX века, в частности с идеями Н. Хомского, занимавшегося проблемой выявления глубинной, формообразующей структуры языка. Выдвинув концепцию о соотношении поверхностной синтаксической структуры предложения и его базисной, глубинной структуры, Н. Хомский разработал основы теории порождающих грамматик. Развивая идеи Н. Хомского, английский представитель лингвистической философии Питер Ф. Стросон видит основание онтологии в грамматике, которую он рассматривает как «средство анализа той информации о реальном мире, которая закреплена в базисных языковых структурах» [14: с. 82]. По разному комбинируя правильные и неправильные грамматические конструкции и их варианты, которые оказываются главными «героями» стайновских эссе по грамматике, писательница ставит перед собой цель, весьма схожую с задачей Н. Хомского по созданию генеративной лингвистики. По мысли Хомского, способность человека использовать синтаксические паттерны есть врожденная способность, обусловленная устройством человеческого сознания. Понять, как человек усваивает грамматические структуры, — фактически понять, как работает его мозг. Идеи Хомского во многом коррелируют с творческими поисками Стайн. Еще будучи студенткой колледжа Радклифф, Стайн занималась экспериментами по исследованию автоматического письма (*automatic writing*). Очевидно, что этот интерес к первичным изначальным рефлексорным механизмам работы человеческого сознания, проявляющимся бессознательно в языковой деятельности, она из своих научных изысканий перенесла в область литературы.

Библиографический список

Источники

1. *Rimbaud A.* Poésies: Une saison en enfer. Illuminations / A. Rimbaud. – Paris: Gallimard, 1973. – 191 p.
2. *Rimbaud A.* Oeuvres complètes. Edition critique avec introduction et notes par Steve Murphy / A. Rimbaud. – Paris: Champion, 1999. – 944 p.
3. *Stein G.* Arthur A Grammar // Stein G. How to Write / G. Stein. – New York: Dover Publications, 1975. – P. 37–101.
4. *Stein G.* A Grammarian // Stein G. How to Write / G. Stein. – New York: Dover Publications, 1975. – P. 103–111.
5. *Stein G.* Poetry and Grammar // Stein G. Look at Me and Here I Am. Writings and Lectures 1909–1945 / G. Stein. – Harmondsworth: Penguin Books, 1967. – P. 125–148.
6. *Stein G.* Four Saints in Three Acts // Stein G. Last Operas and Plays / G. Stein. – Baltimore and London: Johns Hopkins University Press, 1995. – P. 40–480.
7. *Stein G.* What Are Master-pieces and Why Are There so Few of Them // Stein G. Look at Me and Here I Am. Writings and Lectures 1909–1945 / G. Stein. – Harmondsworth: Penguin Books, 1967. – P. 148–156.

Литература

8. *Аверинцев С. С.* Поэтика ранневизантийской литературы / С.С. Аверинцев. – М.: Наука, 1977. – 201 с.
9. *Лосев А. Ф.* История античной эстетики / А.Ф. Лосев. – Т. I. – М.: Высшая школа, 1963. – 583 с.
10. *Маковельский А. О.* Досократики / А.О. Маковельский. – Мн.: Харвест, 1999. – 233 с.
11. *Маринетти Ф. Т.* Первый манифест футуризма / Ф.Т. Маринетти // Называть вещи своими именами. Программные выступления мастеров западноевропейской культуры XX века. – М.: Прогресс, 1986. – С. 158–162.
12. *Ортега-и-Гассет Х.* Дегуманизация искусства / Х. Ортега-и-Гассет // Эстетика. Философия культуры. – М.: Искусство, 1991. – С. 237–242.
13. *Панченко А. М.* Русская культура в канун петровских реформ / А.М. Панченко. – Л.: Наука 1984. – 83 с.
14. *Панченко Т. Н.* Стросон и Витгенштейн. Анализ как выявление формальной структуры неформального языка и анализ как терапия / Т.Н. Панченко // Философские идеи Людвиг Витгенштейна. – М.: Институт философии РАН, 1996. – С. 67–83.
15. *Топоров В. Н.* Indo-Iranica: К связи грамматического и мифо-ритуального / В.Н. Топоров // Переднеазиатский сборник. Древняя и средневековая история и филология стран Переднего и Среднего Востока. – М.: Наука, 1986. – С. 122–146.
16. *Якобсон Р.* Поэзия грамматики и грамматика поэзии / Р. Якобсон // Семиотика. – М.: Радуга, 1983. – С. 462–482.
17. *Dydo U. E.* Gertrude Stein: the Language that Rises: 1923–1934 / U.E. Dydo. – Evanston, Ill.: Northwestern University Press, 2003. – 250 p.
18. *Eliot T. S.* Tradition and the Individual Talent / T.S. Eliot // A Modernist Reader: Modernism in England 1910–1930. – London: B.T. Batsford LTD, 1986. – P. 84–91.
19. *Verlaine P.* Selected Poems. Translations with Parallel French Text by M. Sorrel / P. Verlaine. – Oxford: University Press, 1999. – 216 p.

References

Istochniki

1. *Rimbaud A.* Poésies: Une saison en enfer. Illuminations / A. Rimbaud. – Paris: Gallimard, 1973. – 191 p.
2. *Rimbaud A.* Oeuvres complètes. Edition critique avec introduction et notes par Steve Murphy / A. Rimbaud. – Paris: Champion, 1999. – 944 p.
3. *Stein G.* Arthur A Grammar // *Stein G.* How to Write / G. Stein. – New York: Dover Publications, 1975. – P. 37–101.
4. *Stein G.* A Grammarian // *Stein G.* How to Write / G. Stein. – New York: Dover Publications, 1975. – P. 103–111.
5. *Stein G.* Poetry and Grammar // *Stein G.* Look at Me and Here I Am. Writings and Lectures 1909–1945 / G. Stein. – Harmondsworth: Penguin Books, 1967. – P. 125–148.
6. *Stein G.* Four Saints in Three Acts // *Stein G.* Last Operas and Plays / G. Stein. – Baltimore and London: Johns Hopkins University Press, 1995. – P. 40–480.
7. *Stein G.* What Are Master-pieces and Why Are There so Few of Them // *Stein G.* Look at Me and Here I Am. Writings and Lectures 1909–1945 / G. Stein. – Harmondsworth: Penguin Books, 1967. – P. 148–156.

Literatura

8. *Averintsev S. S.* Poe'tika rannevizantijskoj literatury' / S.S. Averincev. – M.: Nauka, 1977. – 201 s.
9. *Losev A. F.* Istoriya antichnoj e'stetiki / A.F. Losev. – T. I. – M.: Vy'sshaya shkola, 1963. – 583 s.
10. *Makovel'skij A. O.* Dosokratiki / A.O. Makovel'skij. – Mn.: Xarvest, 1999. – 233 s.
11. *Marinetti F.T.* Pervy'j manifest futurizma / F.T. Marinetti // Nazyvav' veshhi svoimi imenami. Programmhy'je vy'stupleniya masterov zapadnoevropejskoj kul'tury' XX veka. – M.: Progress, 1986. – S. 158–162.
12. *Ortega-i-Gasset H.* Degumanizaciya iskusstva / H. Ortega-i-Gasset // E'stetika. Filosofiya kul'tury'. – M.: Iskusstvo, 1991. – S. 237 – 242.
13. *Panchenko A.M.* Russkaya kul'tura v kanun petrovskix reform / A.M. Panchenko. – L.: Nauka, 1984. – 83 s.
14. *Panchenko T.N.* Strosion i Vitgenshtein. Analiz kak vy'yavlenie formal'noj struktury' neformal'nogo yazy'ka i analiz kak terapiya / T.N. Panchenko. // Filosofskie idei Lyudviga Vitgenshteina. – M.: Institut filosofii RAN, 1996. – S. 67–83.
15. *Toporov V. N.* Indo-Iranica: K svyazi grammaticheskogo i mifo-ritual'nogo / V.N. Toporov // Peredneaziatskij sbornik. Drevnyaya i srednevekovaya istoriya i filologiya stran Perednego i Srednego Vostoka. – M.: Nauka, 1986. – S. 122–146.
16. *Yakobson R.* Poe'ziya grammatiki i grammatika poe'zii / R. Yakobson // Semiotika. – M.: Raduga, 1983. – S. 462–482.
17. *Dydo U. E.* Gertrude Stein: the Language that Rises: 1923–1934 / U.E. Dydo. – Evanston, Ill.: Northwestern University Press, 2003. – 250 p.
18. *Eliot T. S.* Tradition and the Individual Talent / T.S. Eliot // A Modernist Reader: Modernism in England 1910–1930. – London: B.T. Batsford LTD, 1986. – P. 84–91.
19. *Verlaine P.* Selected Poems. Translations with Parallel French Text by M. Sorrel / P. Verlaine. – Oxford: University Press, 1999. – 216 p.

М.В. Беляева

О началах дискурсивного синтаксиса немецкого языка

Рассматривая проблемы определения сущности дискурсивного синтаксиса на материале немецкого языка, автор мотивирует необходимость изучения дискурсивного синтаксиса как грамматического явления.

By consideration of the problem to determinate discourse syntax on German language the author take a chance to motivate the studying of discourse syntax as a grammatical phenomenon.

Ключевые слова: дискурс; синтаксис; коммуникативный стиль.

Key words: discourse; syntax; communicative style.

Проблемы дискурса, дискурсивного анализа, дискурсивного подхода к изучению языковых единиц не утрачивают своей актуальности в современной отечественной лингвистике, а скорее наоборот — приобретают новые грани своего исследования, о чем свидетельствуют публикации последних лет (В.Г. Борботько [2], В.И. Карасик [4], Е.Ф. Киров [5], В.В. Красных [8], О.А. Кострова [7], М.Л. Макаров [10], К.Ф. Седов [11], Е.В. Сидоров [12], В.Е. Чернявская [14] и др.).

В центре внимания до сих пор находятся как проблемы определения сути и содержания дискурса (дискурс – текст; дискурс – речь, погруженная в жизнь; дискурс – процесс текстопорождения; дискурс – коммуникативная деятельность), так и проблемы описания дискурса / дискурсов, выделяемых в определенных сферах коммуникативной деятельности человека (экономический дискурс, политический дискурс, юридический дискурс, рекламный дискурс и т.д.). Тем не менее, следует отметить, что до сих пор нет однозначно и четко сформулированных дифиниций этого лингвистического феномена, что свидетельствует о многогранности и разносторонности самого явления. Давая различные определения дискурсу с учетом тех или иных его аспектов, лингвисты отталкиваются от того, что о дискурсе сказано Н.Д. Арутюновой: «дискурс — это связный текст в совокуп-

ности с экстралингвистическими — прагматическими, социокультурными, психологическими и другими факторами; текст, взятый в событийном аспекте... дискурс — это речь, погруженная в жизнь» [15: с. 136–137].

Интерпретация дискурса в современной лингвистике осуществляется в достаточно широких рамках, о чем могут свидетельствовать ниже приведенные фрагменты некоторых концепций понимания дискурса.

– Дискурс может пониматься как часть жизни, оформленная в языковом плане, включающая в себя речевые акты, т.е. дискурс состоит из дискретных событий (речевых актов). Дискурс возник как языковая форма коммуникации, которая используется в чисто практических целях; теория речевых актов является составной частью теории дискурса, из чего следует, что дискурс также имеет локуцию, иллюкуцию и перлокуцию в целом, что в конечном итоге приводит к пониманию дискурса как цепочки речевых актов [5: с. 68].

– Дискурс подобен многогранному кристаллу, стороны которого отражают национально-этническую, социально-типическую, конкретно-ситуативную, речемыслительную, формально-структурную и другую специфику. Каждая из граней рассматриваемого феномена может быть основанием для выделения аспекта изучения дискурса, в том числе и текстового аспекта. Текст — это взгляд на дискурс с точки зрения внутреннего строения речевого произведения. В рамках такого видения дискурс и текст соотносятся как родовое и видовое понятия [10: с. 8–9].

– Дискурс представляет собой речемыслительный процесс, т.е. процесс речевой деятельности, приводящий к образованию лингвистической структуры и воспринимаемый как синоним понятия «текст связной речи» [2].

Концепций дискурса действительно много, но, тем не менее, с позиций структурирования плана содержания и плана выражения следует признать тот факт, что любой дискурс (тип дискурса) осуществляется через связную речь, или текст.

Можно сказать, что суть понятия «дискурс» выражается взаимной обусловленностью текста (текстов) и ситуации общения с ее основными составляющими: чтобы понять верно текст, необходимо знание и понимание ситуации общения, которая, собственно, есть элемент культуры, а чтобы быть коммуникативно адекватным участником определенной коммуникативной ситуации, надо знать правила речевого поведения, т.е. речевые нормы, принятые в каждой ситуации общения [4: с. 350].

Ю.С. Степанов называет дискурс языком в языке, который прежде всего и главным образом существует в текстах, за которыми стоит особая грамматика, особый лексикон, особые правила словоупотребления и синтаксиса, особая семантика, в конечном счете — особый мир (цит. по [4 : с. 339]). Хотя Ю.С. Степанов имеет в виду использование языка в рамках определенной идеологии (определенного субъязыка: политического дискурса), его замечание заставляет задать ряд вопросов. Что же такое грамматика дискурса? Что включает в себя синтаксис дискурса? Нужна ли вообще такая постановка во-

проса при изучении дискурса как лингвистического феномена? Ответ напрашивается скорее положительный, чем отрицательный.

Как известно, важной характеристикой общения является национальный коммуникативный стиль, который представляет собой «устойчивую совокупность коммуникативных представлений, правил и норм, опосредованных культурой как макроконтекстом коммуникации, проявляющихся в отборе языковых средств, организации смысла и национально маркированном коммуникативном поведении носителей языка» [9: с. 5]. Очевидно, этот тезис может быть положен в основу дискурсивного синтаксиса немецкого языка, поскольку особенности коммуникативного стиля в целом определяют специфику любых синтаксических построений.

Понимая дискурс как совокупность всех текстов, производимых носителями какого-либо языка в рамках их коммуникативной деятельности, осуществляемой как в письменной, так и устной форме, в определенный отрезок времени, нельзя забывать и о том, что дискурс понимается также как совокупность тематически соотнесенных текстов. Подобное понимание позволяет выделять внутри национального языка, существующего в едином культурном макроконтексте, отдельные типы дискурсов: экономический, юридический, медицинский и др.

Таким образом, в рамках рассмотренных представлений о дискурсе видятся два подхода к изучению дискурсивного синтаксиса немецкого языка.

1. Определение специфики синтаксиса каждого отдельного типа дискурсов, что в некотором роде пересекается с типологией текстов в рамках лингвистики текста. Однако дискурсивный подход позволяет, на наш взгляд, шире привлекать для исследования подобных типов дискурсов знания из смежных областей науки.

2. Определение специфики синтаксиса устного и письменного дискурсов как двух основных форм бытования дискурса в целом, что в некотором роде пересекается с существующими коммуникативными и функциональными грамматиками. Однако и в этом случае есть достаточно широкое пространство для инноваций, в частности, для применения теории «языкового нуля» в целях структурно-синтаксической систематизации употреблений языка в речи, т.е. для создания дискурсивной синтаксической систематики.

Достаточно вспомнить о том, что в рамках каждой новой лингвистической теории вырабатывается свой подход к изучению явлений языка и речи. А в рамках теории дискурса открывается возможность комплексного подхода к описанию синтаксических явлений языка и речи, точнее проявлений языка в речи, или в дискурсе. Опираясь на широкие возможности дискурсивного подхода, возможно, как нам представляется, не только определить, что и как мы говорим, но и почему в определенной коммуникативной ситуации предпочтение отдается тем или иным конструкциям. В рамках дискурсивного синтаксиса можно выработать системный подход к синтаксическим проявлениям языка в речи, увидев за, казалось бы, окказиональным употреблением синтаксических построений определенного рода систематику речи (об этом подробнее [1]).

Какие аспекты дискурсивного синтаксиса немецкого языка, на наш взгляд, можно выделить?

В дискурсивном синтаксисе немецкого языка существует некоторый набор синтаксических клишированных построений, используемых в стереотипных, конвенциональных коммуникативных ситуациях: это формулы приветствия, просьбы, благодарности и другие, т.е. любые формулы речевого этикета — то, что Е.М. Верещагин и В.Г. Костомаров называют «речеповеденческой» тактикой, а А. Вежбицкая выделяет в единицу дискурса как «культурный скрипт» [4]. Этот пласт дискурсивного синтаксиса, формирующий уровень этикетного коммуникативного общения, достаточно легко выделяется. Следует, однако, подчеркнуть, что в различных типах дискурсов существуют и употребляются конструкции, соответствующие коммуникативным нормам только данного типа дискурса, что может представлять определенный интерес для описания подобных построений с позиций дискурсивного синтаксиса.

Значительно сложнее систематизировать нестереотипные, неконвенциональные структуры дискурсивного синтаксиса. Определенный шаг в этом направлении сделан О.А. Костровой в книге «Экспрессивный синтаксис современного немецкого языка» [7]. Показывая функциональные контуры языковых единиц, т.е. имея в виду то, что за тем или иным языковым средством закрепляется определенная функция коммуникативного регистра (регистра контактной коммуникации или регистра дистантной коммуникации), О.А. Кострова определяет дискурсивное предпочтение тех или иных синтаксических структур в том или ином контексте в немецкой художественной литературе.

Развивая положения, выдвинутые О.А. Костровой, можно считать, что дискурсивное предпочтение синтаксического явления определяется не только его функциональной значимостью, но и коммуникативно-прагматическими и экстралингвистическими факторами.

Следующий вопрос, который необходимо разрешить, касается перечня синтаксических явлений, подлежащих «инвентаризации» в рамках дискурсивного синтаксиса. Образно говоря, дискурс «диктует» синтаксису правила грамматического оформления языковых средств, отбираемых адекватно коммуникативной ситуации:

- употребление или неупотребление конструкций с «нулевыми единицами» или «нулевыми» союзами [6; 1] (речь идет о неполных и бессоюзных предложениях-высказываниях в привычной, традиционной терминологии);
- порядок слов в предложении-высказывании;
- наличие синкретизма, синтаксических транспозиций в структуре предложения-высказывания;
- наличие анафорических или катафорических средств связности в тексте (дискурсе) и т.д.

Рассуждая подобным образом, можно подойти к тому, что В.А. Звегинцев назвал теорией употребления в дискурсе [3: с. 280], т.е. к пониманию необходимости глубоких исследований дискурсивного синтаксиса, в частности, немецкого языка.

Библиографический список*Литература*

1. *Беляева М. В.* Специфика синтаксической организации устного дискурса в немецком языке (монологический дискурс): монография / М.В. Беляева. – М.: МГПУ, 2010. – 151 с.
2. *Борботько В. Г.* Принципы формирования дискурса: От психолингвистики к лингвосинергетике / В.Г. Борботько. – М.: КомКнига, 2007. – 288 с.
3. *Звегинцев В. А.* Предложение и его отношение к языку и речи / В.А. Звегинцев. – М.: КомКнига, 2007. – 312 с.
4. *Карасик В. И.* Языковые ключи / В.И. Карасик. – Волгоград: Парадигма, 2007. – 520 с.
5. *Киров Е. Ф.* Начала концептуально-дискурсивной лингвистики / Е.Ф. Киров // Система языка и языковое мышление. – М.: ЛИБРОКОМ, 2009. – С. 66–97.
6. *Киров Е. Ф.* Языковые нули / Е.Ф. Киров // Русистика и компаративистика: сб. науч. статей. – Вильнюс; М.: ВПУ; МГПУ, 2007. – С. 215–225.
7. *Кострова О. А.* Экспрессивный синтаксис современного немецкого языка: учеб. пособие / О.А. Кострова. – М.: Флинта, 2004. – 236 с.
8. *Красных В. В.* «Свой» среди «чужих»: миф или реальность? / В.В. Красных. – М.: Гнозис, 2003. – 375 с.
9. *Куликова Л. В.* Коммуникативный стиль как проблема теории межкультурного общения: автореф. дис. ... д-ра филол. наук: 10.02.19 / Л.В. Куликова. – Волгоград, 2006. – 39 с.
10. *Макаров М. Л.* Основы теории дискурса / М.Л. Макаров. – М.: Гнозис, 2003. – 280 с.
11. *Седов К. Ф.* Дискурс и личность: эволюция коммуникативной компетенции / К.Ф. Седов. – М.: Лабиринт, 2004. – 320 с.
12. *Сидоров Е. В.* Онтология дискурса / Е.В. Сидоров. – 2-е изд. – М.: ЛИБРОКОМ, 2009. – 232 с.
13. *Степанов Ю. С.* Альтернативный мир. Дискурс. Факт и принцип Причинности / Ю.С. Степанов // Язык и наука конца 20 века: сб. статей. – М.: Рос. гос. гуманитар. ун-т, 1995. – С. 35–73.
14. *Чернявская В. Е.* Дискурс власти и власть дискурса. Проблемы речевого воздействия: учеб. пособие / В.Е. Чернявская. – М.: Флинта, 2006. – 136 с.

Справочные и информационные издания

15. Лингвистический энциклопедический словарь / Гл. ред. В.Н. Ярцева. – М.: Советская энциклопедия, 1990. – 680 с.

References*Literatura*

1. *Belyaeva M. V.* Specifica sintaksicheskoy organizacii ustnogo diskursa v nemeczkom yazy'ke (monologicheskij diskurs): monografiya / M.V. Belyaeva. – M.: MGPU, 2010. – 151 s.
2. *Borbot'ko V. G.* Principy' formirovaniya diskursa: Ot psixolingvistiki k lingvosinergetike / V.G. Borbot'ko. – M.: KomKniga, 2007. – 288 s.

3. *Zvegincev V. A.* Predlozhenie i ego otnoshenie k yasy'ku i rechi / V.A. Zvegincev. – M.: KomKniga, 2007. – 305 s.
4. *Karasik V. I.* Yasy'kovy'e klyuchi / V.I. Karasik. – Volgograd: Paradigma, 2007. – 520 s.
5. *Kirov E. F.* Nachala konceptual'no-diskursivnoj lingvistiki / E.F. Kirov // Sistema yasy'ka i yasy'kovoe my'shleni'e. – M.: LIBROKOM, 2009. – S. 66–97.
6. *Kirov E. F.* Yasy'kovy'e nuli / E.F. Kirov // Rusistika i komparativistika: sb. nauch. statej. – Vilnius; M.: VPU; MGPU, 2007. – S. 215–225.
7. *Kostrova O. A.* E'kspressivny'j sintaksis sovremennogo nemeckogo yasy'ka: ucheb. posobie / O.A. Kostrova. – M.: Flinta, 2004. – 238 s.
8. *Krasny'x V. V.* «Svoj» sredi «chuzhix»: mif ili real'nost'? / V.V. Krasny'x. – M.: Gnozis, 2003. – 375 s.
9. *Kulikova L. V.* Kommunikativny'j stil' kak problema teorii mezkulturnogo obshheniya: avtoref. dis. ... d-ra philol. nauk: 10.02.19 / L.V. Kulikova – Volgograd. 2006. – 39 s.
10. *Makarov M. L.* Osnovy' teorii diskursa / M.L. Makarov. – M.: Gnozis, 2003. – 280 s.
11. *Sedov K. F.* Diskurs i lichnost': e'volyuciya kommunikativnoj kompetencii / K.F. Sedov. – M.: Labirint, 2004. – 320 s.
12. *Sidorov E. V.* Ontologiya diskursa / E.V. Sidorov. – 2-e izd. – M.: LIBROKOM, 2009. – 232 s.
13. *Stepanov Yu. S.* Al'ternativny'j mir. Diskurs. Fakt i princip Prichinnosti / Yu.S. Stepanov // Yazy'k i nauka koncza 20 veka: sb. statej. – M.: Ros. gos. gumanit. un-t, 1995. – S. 35–73.
14. *Chernyavskaya V. E.* Diskurs vlasti i vlast' diskursa. Problemy' rechevogo vozdejstviya: ucheb. posobie / V.E. Chernyavskaya. – M.: Flinta, 2006. – 136 s.

Spravochny'e i informacionny'e izdaniya

15. *Lingvisticheskij e'nciklopedicheskij slovar' / Gl. red. V.N. Yarceva.* – M.: Sovetskaya e'nciklopediya, 1990. – 680 s.

Н.В. Агапкин

Жанр политического портрета в современном англоязычном политическом дискурсе

В настоящей статье рассматриваются понятия «медiateкст», «политический дискурс», «политический портрет», а также предпринимается попытка определить место, занимаемое текстами, созданными в регистре/жанре политического портрета, в современном англоязычном политическом дискурсе.

The article is concerned with the notions of «mediatext», «political discourse», «political portrait» and aims to determine a position of texts created in the register / genre of political portrait within the contemporary English political discourse.

Ключевые слова: медiateкст; политический дискурс; политический портрет; средства массовой информации.

Key words: mediatext; political discourse; political portrait; mass media.

Современную социальную практику трудно представить без средств массовой информации. Очевидно, что одной из важнейших задач СМИ является информирование аудитории о текущих событиях с помощью новостных материалов на страницах печатных изданий, выпусков новостей на радио и телевидении. Кроме собственно информационной СМИ выполняют развлекательную, идеологическую и рекламную функции. Наличие программ и разнообразных материалов, направленных на распространение знаний и повышение образовательного уровня аудитории, позволяет говорить еще об одной важной функции СМИ — образовательной.

Совершенствование и комбинирование текстов традиционных и новых средств массовой информации породили абсолютно новый тип текста, исследуемый, в частности, в работах Т.Г. Добросклонской, — медiateкст. Так, в сфере массовой коммуникации общепринятое определение текста как «объединённой смысловой связью последовательности знаковых единиц, основными свойствами которых является связность и цельность» [7: с. 507], потребовалось расширить. Возрастает значимость не только вербальных, но и невербальных знаков, поскольку «уровень массовой коммуникации придает понятию текст новые смысловые оттенки, обусловленные медийными свойствами того или иного средства массовой информации» [3: с. 7]. Легко заметить, что газетные или журнальные тексты неразрывно связаны с графическим оформлением полосы и наличием невербальных, иконических, составляющих — фотографий, карикатур, графиков,

таблиц, — образуя единое информационное целое. То же справедливо для текстов на телевидении и радио, которые существуют в неразрывном единстве с явлением видео- и аудиоряда. Следовательно, характерными особенностями медиатекстов, сочетающих в себе вербальные и невербальные элементы, являются их структурная многоплановость и их способность передавать значительный объём информации используя минимум средств.

Материалом данной статьи послужили тексты электронных версий «качественных» англоязычных газет и журналов, относящихся к категории *quality papers*: «The New York Times», «Newsweek», «The Washington Post», «International Herald Tribune», «The Times», «Financial Times». Предпочтение электронным версиям изданий перед печатными было отдано неслучайно. Во-первых, online-версии газет, а также их архивы более доступны для работы. Во-вторых, динамика их обновления несопоставима с обновлением «бумажных» изданий. В-третьих, на данный момент ресурс Интернета — наиболее интерактивное средство массовой информации, которое содержит гораздо большее количество невербальных элементов, сопровождающих тексты.

Утверждение в современных лингвистических исследованиях термина *дискурс* ознаменовало собой поворот науки о языке от статического структурно-семантического подхода к динамическому, коммуникативному. Насколько можно судить, релевантное как для лингвистики в целом, так и для политической лингвистики в частности, понятие дискурса не получило до настоящего времени единого и общепризнанного определения.

Как показывает П. Серио [4: с. 26], во французской лингвистике этот термин может обозначать и речевую деятельность, и текст, и контекст, и высказывание в его взаимосвязях с коммуникативной ситуацией. По определению Т. ван Дейка, дискурс — это сложное единство языковой формы, значения и действия, которое соответствует понятию «коммуникативное событие» [2: с. 46]. А.П. Чудинов считает, что «нет необходимости использовать термин «дискурс» для обозначения понятий, за которыми в лингвистике уже закрепились устойчивые названия. Едва ли есть смысл называть дискурсом контекст (как фрагмент текста), текст, нарратив (а также какое-либо иное объединение текстов) или речевую деятельность» [5: с. 40]. Изучение политического текста и его элементов в дискурсе — это прежде всего исследование степени воздействия на данный текст и на его восприятие адресатом разнообразных языковых, культурологических, социальных, экономических, политических, национальных и иных факторов. В свою очередь, политический дискурс представляет собой сложное многомерное образование, составляющие элементы которого (речевые жанры, речевые акты, высказывания) образуют целую сеть множественных пересечений по ряду оснований.

Представляется возможным предложить следующее рабочее определение политического дискурса. Это совокупность знаков (вербальных и невербальных), способных образовывать связные тексты, речевые действия и жанры, прецедентные тексты, ориентированные на функционирование в сфере политической деятельности. Нам кажется целесообразным исходить из широкого

понимания политического дискурса и включать в него любые речевые компоненты, субъект, адресат, содержание которых относится к сфере политики.

Возможность комбинирования вербальных и невербальных составляющих медиатекстов обуславливает максимальное разнообразие регистров, к которым относятся тексты, встречающиеся в традиционных и электронных средствах массовой информации. Очевидно, что для языка средств массовой информации свойственно определенное единство, целостность, стабильность тематической структуры, наличие уже готовых форм, причиной чего являются особенности речеупотребления в сфере массовой коммуникации. В то же время язык СМИ отличает значительная функционально-стилистическая и жанровая разнородность. В этом отражается универсальность тематики, открытость и подвижность медиатекста «в смысле его взаимодействия со всеми прочими сферами речеупотребления» [3: с. 9]. Иными словами, если содержание текстов СМИ меняется ежедневно и может обновляться ежечасно, то форма медиатекстов претерпевает сколько-нибудь заметные изменения в течение гораздо более длительного периода.

Рассмотрим, что представляет собой *политический портрет* как текст, сопоставимый с регистром или жанром политического дискурса. В качестве рабочего определения *политический портрет* можно охарактеризовать как медиатекст сложного жанра публицистического или художественного характера, который посредством многопланового системного сочетания вербальных и невербальных признаков формирует узнаваемый массовой аудиторией образ политического деятеля [1: с. 189].

Мы считаем возможным выделить *политический портрет* в отдельный жанр медиатекстов, поскольку он отвечает критериям жанра, которые были разработаны Д. МакКуэйлом, а именно:

- жанр обладает собственными логикой, типом и языком;
- жанр структурирует различные текстовые формы;
- жанр обеспечивает возможность продуцировать и прочитывать тексты СМИ;
- жанр структурируется как производителями медиапродукции, так и ее реципиентами;
- жанр является воплощением формы, содержания и функции [6].

Очевидно, что в предлагаемой Д. МакКуэйлом формулировке понятия «жанр» под «логикой, типом и языком» подразумеваются способы представления информации и вербальные средства её фиксации. В связи с этим можно утверждать, что жанровая структуризация сообщения способствует более эффективному, быстрому и целенаправленному восприятию информации.

Следует подчеркнуть исключительное разнообразие форм, в которых может быть актуализирован политический портрет. Средства массовой информации предоставляют широкие текстовые возможности и разнообразные дискурсивные практики для презентации и популяризации личности политика посредством публикации его автобиографии, мемуаров, биографии, интервью или очерка об этом политическом деятеле.

Воздействие рассматриваемого жанра медиатекстов многократно усиливается благодаря соответствующему оформлению. Например, материалы прессы, в центре внимания которых находится тот или иной политик, часто содержат фотографию этого деятеля, коллаж либо карикатуру на него (если материал содержит достаточно субъективную оценку). Статья в газете или журнале может включать специальные врезки, в которых публикуются факты или мнения, имеющие отношение к характеризующей фигуре. На телевидении или в кино видеоряд комбинируется с закадровым текстом, способствуя тем самым соотносению зрительных образов с вербальными знаками.

Проиллюстрируем языковые особенности жанра *политический портрет* на основе медиатекстов англоязычного политического дискурса, посвящённых бывшему президенту России В.В. Путину. Тексты данного жанра характеризуются политико-идеологическим аспектом, иными словами, они субъективны, в них практически всегда присутствует оценка. Лингвистические способы выражения мнения и оценки в высшей степени разнообразны, варьируются от эксплицитных до имплицитных.

В изучаемых текстах электронных СМИ весьма распространены лексические единицы с положительными и отрицательными коннотациями. Как показали наши наблюдения, в новостных и информационно-аналитических текстах преобладают слова и словосочетания с негативными коннотациями. Приведем пример из газеты «International Herald Tribune»:

President Vladimir Putin, combative and unrepentant in the face of criticism of his heavy-handed rule, charged on Thursday that foreigners seeking to thwart Russia's resurgence were increasingly interfering in its affairs.

Представляется возможным отнести оценочную лексику к нескольким основным семантическим полям. Наиболее отчетливо выделяется поле «угроза»: *plans to bolster nuclear arsenal, provoke a raft of conspiracy theories, Putin's recent threat to again aim missiles on Europe* и т.д.

Напряжённые внешнеполитические отношения между Россией и Западом, связанные с развёртыванием системы ПРО в странах Восточной Европы, визитом российского президента в Иран и возможными вариантами развития событий после истечения полномочий руководителя государства, нашли отражение в лексике с общим значением «борьба, война»: *Casting himself as a pugnacious but benign defender of national sovereignty, Putin... delivered a stern rebuff to US plans; The Russian president threw down the gauntlet.*

Третьим значимым лексико-семантическим полем следует назвать поле «оппозиция, недружественные отношения». Российский президент часто упоминается в качестве лидера, решения и высказывания которого носят достаточно резкий и экспрессивный характер: *Putin quickly dampened the idea, the president mocked the US plan; Putin criticized Bush's pet project.*

Видно, что, несмотря на попытки сохранять объективность, наличие оценочной и идеологически-модальной лексики отражает отношение западной прессы к личности В.В. Путина как политика.

С точки зрения синтагматических особенностей, медиатексты жанра *политический портрет* характеризуются возрастанием роли тех элементов, которые способствуют реализации функции воздействия, выражая тем самым мнение автора и оценку. Так, в материалах рассматриваемых СМИ присутствует значительное количество атрибутивных словосочетаний типа «прилагательное + существительное», нацеленных на более детальное описание политического деятеля и его действий: *Putin's strong hand, pugnacious but benign defender, his most belligerent anti-Western tirades*. Как можно видеть, такие словосочетания представлены двух- и трехэлементными соединениями.

С помощью конструкций «наречие + глагол» даётся дополнительная характеристика политической деятельности, что позволяет точнее выразить видение журналистом портрета политического деятеля: *Russia hotly opposes; Vladimir Putin implicitly warned the US*.

Что касается невербальных средств, далеко не все анализируемые материалы сопровождаются фотоиллюстрациями или карикатурами. Тем не менее, имеющиеся фотографии свидетельствуют о высоком интересе Запада к В.В. Путину. Несмотря на то, что фигура российского президента располагается не в центре кадра, видно, что взгляды всех изображенных на фотографии лиц обращены в его сторону. На ряде фотографий президент запечатлён во время «прямой линии», состоявшейся в октябре 2007 г. При этом в кадре присутствует инструментальная деталь — чайная чашка, соответствующая свободным, естественным позам президента и свидетельствующая о неформальной обстановке. Видимо, такие иллюстрации призваны подчеркнуть личностные качества персонажа, продемонстрировать его умение быть в центре внимания, показать его открытость и раскованность.

В заключение отметим, что, рассмотрев понятия «медиатекст», «политический дискурс», «политический портрет» и предложив их определения, можно утверждать, что политический портрет, будучи одним из множества типов медиатекстов, представляет собой неотъемлемую составляющую политического дискурса, находящую отражение в средствах массовой информации. Единство и системность вербальных и невербальных признаков политического портрета, реализуемых в медиатекстах, позволяет добиться максимальной узнаваемости и запоминаемости образа политика широкой аудиторией.

Библиографический список

Литература

1. Агапкин Н. В. Англоязычный политический портрет как тип медиатекста в преподавании английского языка / Н.В. Агапкин // Сборник трудов по проблемам дополнительного профессионального образования. – Вып. 9. – М.: МАПДО, 2006. – С. 186–190.
2. Дейк Т. А. ван. Язык. Познание. Коммуникация / Т.А. ван Дейк. – М.: Прогресс, 1989. – 312 с.

3. *Добросклонская Т. Г.* Теория и методы медиалингвистики: автореф. дис. ... докт. филол. наук / Т.Г. Добросклонская. – М., 2000. – 49 с.
4. *Serio P.* Как читают тексты во Франции: пер. с фр. И.Н. Кузнецовой / П. Серิโอ // Квадратура смысла: Французская школа анализа дискурса. – М.: Прогресс, 2002. – С. 12–53.
5. *Чудинов А. П.* Политическая лингвистика: учеб. пособие / А.П. Чудинов. – М.: Флинта: Наука, 2006. – 256 с.
6. *McQuail D.* Mass Communication Theory / D. McQuail. – London: Sage Publications Ltd, 1996. – 448 p.

Справочные и информационные издания

7. Лингвистический энциклопедический словарь / Гл. ред. В.Н. Ярцева. – М.: Советская энциклопедия, 1990. – 685 с.

References

Literatura

1. *Agapkin N. V.* Angloyazy'chny'j politicheskij portret kak tip mediateksta v prepodavanii anglijskogo yazy'ka / N.V. Agapkin // Sb. trudov po problemam dopolnitel'nogo professional'nogo obrazovaniya. – Vy'p. 9. – М.: MAPDO, 2006. – S. 186–190.
2. *Dejk T. A. van.* Yazy'k. Poznanie. Kommunikaciya / T.A. van Dejk. – М.: Progress, 1989. – 312 s.
3. *Dobrosklonskaya T.G.* Teoriya i metody' medialingvistiki: avtoref. dis. ... dokt. filolog. nauk / T.G. Dobrosklonskaya. – М., 2000. – 49 s.
4. *Serio P.* Kak chitayut teksty' vo Francii: per. s fr. I.P. Kuzneczovoj / P. Serio // Kvadratura smy'sla: Francuzskaya shkola analiza diskursa. – М.: Progress, 2002. – S. 12–53.
5. *Chudinov A. P.* Politicheskaya lingvistika: ucheb. posobie / A.P. Chudinov. – М.: Flinta: Nauka, 2006. – 256 s.
6. *McQuail D.* Mass Communication Theory / D. McQuail. – London: Sage Publications Ltd, 1996. – 448 p.

Spravochny'e i informacionny'e izdaniya

7. Lingvisticheskij e'nciklopedicheskij slovar' / Gl. red. V.N. Yarceva. – М.: Sovetskaya e'nciklopediya, 1990. – 685 s.

А.И. Фофин

Вербальный компонент в совмещённом пространстве изображения и слова (на примере афиш Тулуз-Лотрека)

Рассматривается проблема сосуществования в едином пространстве текста (плаката) элементов естественного языка и элементов изобразительной знаковой системы. Анализируются некоторые виды корреляции между вербальной и невербальной частями креолизованного текста. Отмечается, что вербальный компонент заимствует элементы изобразительного компонента — цвет и графику шрифта, внешне приближаясь к художественному изображению.

The article is devoted to the problem of coexistence of language sign system and graphic sign system in a text (in posters in particular). The article presents some types of correlation between verbal and nonverbal parts of a creolized text focusing the attention on verbal component. Verbal component of a creolized text in a single space represents complex language phenomenon employing means of different levels: morphological, syntactic and stylistic. It is pointed out that verbal component adopts the elements (color, font) of graphic sign system and tends generally to artistic images.

Ключевые слова: вербальный компонент; креолизованный текст; пространство; изображение; текст; афиша.

Key words: verbal component; creolized text; space; image; text; poster.

Изображение и слово — основные формы познания действительности и самопознания человека — существуют с глубокой древности и взаимодействуют друг с другом. Проблема их взаимоотношения в художественной культуре весьма актуальна и неоднозначна, что отражено в исследованиях таких ученых, как Р. Барт, Г.Г. Гадамер, Н.А. Дмитриева, М.Н. Афасижев, Е.Е. Анисимова и др.

В настоящее время термин «текст» широко используется вне рамок филологии и рассматривается как явление семиотическое. Тексты, определяемые как «связные знаковые комплексы» [5: с. 281], могут быть несловесными и напрямую обращаться к зрению, например, произведения изобразительных

искусств. Текст трактуется семиотикой как сложный знак, как одна из основных единиц. В своих работах М.М. Бахтин рассматривает письменный линейный текст как открытый, находящийся в диалогических отношениях с другими текстами, перекликающийся с ними, отвечающий им [5: с. 10]. Ж. Деррида считает, что линейность ослабляет свой гнет, поскольку не является уже плодотворной [8: с. 50]. Современное мышление становится всё более нелинейным, и это находит отражение в новых типах текстов, например креолизованных. Термин «креолизованные тексты» принадлежит отечественным психолингвистам Ю.А. Сорокину и Е.Ф. Тарасову: «Креолизованные тексты — это тексты, фактура которых состоит из двух негомогенных частей: вербальной (языковой/речевой) и невербальной (принадлежащей к другим знаковым системам, нежели естественный язык)» [11: с. 180–181]. В качестве примеров называются кинотексты, тексты радиовещания и телевидения, средства наглядной агитации и пропаганды, плакаты, карикатуры, агитационные листовки, книжная графика, рекламные и политические тексты.

Исследователи, принимающие в своих трудах данный термин в качестве рабочего (Анисимова 2003; Бойко 2006; Валгина 2003; Чудакова 2005; Шинкаренкова 2005), отмечают, что креолизованный текст является сложным текстовым образованием, в котором вербальные и невербальные элементы образуют одно визуальное, структурное, смысловое и функциональное целое, нацеленное на комплексное воздействие на адресата. Изучение проблем креолизованных текстов самыми разными лингвистическими направлениями привело к тому, что сегодня данное направление исследований отнесено к одному из приоритетных: «будучи семиотически осложненными и, таким образом, текстами более высокого порядка, креолизованные тексты становятся не только «законным», но и наиболее актуальным объектом лингвистического исследования» [2: с. 15].

А.А. Бернацкая в своей обзорной работе [6] рассматривает термины «поликодовый текст», «семиотически осложненный текст» как наиболее предпочтительные для обозначения родового понятия негомогенных, синкретических сообщений (текстов), образуемых комбинацией элементов разных знаковых систем при условии их взаимной синсемантии, т.е. при одинаковой значимости всех знаковых систем, участвующих в оформлении данного сообщения (текста), при невозможности замены или пропуска одной из них. Для обозначения же той или иной степени и самого факта участия в создании текста элементов разных семиотик, разных знаковых систем целесообразно сохранить метафорический термин — «креолизация». Мы принимаем точку зрения А.А. Бернацкой, и дальнейшее наше исследование будет посвящено рассмотрению плаката как креолизованного текста, образующего единое пространство изображения и слова.

Р. Барт утверждает, что «неязыковые объекты становятся по-настоящему значащими лишь постольку, поскольку они дублируются или ретранслируются языком» [4: с. 114]. Действительно, значение зрительных образов в кино, рекламе, комиксах, журнальной и газетной фотографии обычно подкрепляется языковыми сообщениями. Нередко часть иконического (визуального) сообще-

ния оказывается избыточной, дублирующей языковую составляющую. Итак, с одной стороны, общепризнана уникальность знаковой системы языка и вторичность всех остальных частных семиотик: «Смысл есть только там, где предметы или действия названы: мир означаемых есть мир языка» [4: с. 115]. Язык способен придать вещам знаковую функцию, не присущую им по их сути, а невербальным высказываниям — лишь добавочные значения. С другой стороны, в современной семиотике существует и иная точка зрения, согласно которой иконический (визуальный) язык принципиально не отличается от вербального: «...любое созданное непосредственно человеком изображение абстрактно, ибо оно обозначает выделенные, отвлеченные человеком свойства объекта. В этой своей функции изображение не отличается от слова. Как слово, так и изображение могут выражать понятия разных уровней абстрактности» [9: с. 112]. При этом большинство исследователей сходится во мнении, что изображение не является такой четко выраженной единицей, как слово, а его семантика по сравнению с последним характеризуется размытостью своих границ, значительно меньшей определенностью [2: с. 11].

В центре внимания современных исследователей, занимающихся изучением креолизованных текстов, в первую очередь, находится соотношение вербальной и визуальной знаковых систем. Известно суждение, что «система (код) языка ориентируется на символичность, а текст — на иконичность» [10: с. 119], в связи с чем термин *иконический* может быть отнесен ко всему креолизованному тексту, состоящему из вербального и невербального компонентов. Неоправданной, на взгляд некоторых ученых, является практика замены обозначения «изобразительный компонент» на «визуальный» и использование последнего для обозначения невербального компонента, поскольку в письменной форме сообщения (текста) любого типа, и в креолизованном тексте в частности, словесный ряд так же визуален, как любой другой. В нашем исследовании для обозначения двух составляющих плаката как креолизованного текста, в котором совмещаются изображение и слово, мы преимущественно используем термины «вербальный компонент» и «невербальный компонент», оставляя для обозначения невербального компонента определение «изобразительный / графический компонент», «изображение».

Плакат — сложный, синтетический вид изобразительного искусства. Изображение и текст слиты в нем воедино; средства его не ограничены узким, раз и навсегда данным набором технических приемов и материалов. Для плаката характерны быстрота создания, легкость восприятия, острота и мгновенность воздействия. Функция плаката не ограничивается его утилитарностью, поскольку его воздействие на адресата достигается разнообразными художественными средствами искусства: броскостью, яркостью, лиричностью, четкостью языка, ясностью идейного содержания. Средства, которыми оперирует плакат, — это визуальные средства, но используемые в новой, необычной группировке с вербальными знаками.

Креолизованные тексты могут быть текстами как с частичной, так и с полной креолизацией. В первой группе вербальные и невербальные компоненты

вступают в автосемантические отношения, когда вербальная часть относительно автономна, а изобразительные элементы текста оказываются факультативными. Такое сочетание часто встречается в рекламных текстах, к которым могут быть отнесены некоторые виды афиш и плакатов. Бóльшая спаянность, слияние компонентов обнаруживается в текстах с полной креолизацией, где между вербальным и изобразительным компонентами устанавливаются синсемантические отношения. При этом вербальный текст полностью зависит от изобразительного ряда, само изображение выступает в качестве облигаторного элемента текста. Мы рассматриваем плакат как креолизованный текст, где наряду с текстом изобразительный компонент пространства текста может быть представлен живописными и графическими иллюстрациями, фотографиями, рисунками, схемами, таблицами, символическими изображениями, знаками и т.п.

В этом плане интерес представляют плакаты, выполненные знаменитым французским художником и графиком Анри де Тулуз-Лотреком (1864–1901) одним из основателей этого вида искусства. Обращение Тулуз-Лотрека к плакату (им создано всего около 30 плакатов) закономерно: «сюжеты для работ Лотрек выхватывает из окружающей его действительности: баров, кафе-концертов, театров, цирков, домов терпимости. Он создает подлинную панораму мира парижских зрелищ и удовольствий» [1: с. 45]. Он также одержим экспериментами в живописи: монументализация образов, свободный рисунок, стремительные ритмы, динамика и асимметрия композиции, контрастные сочетания локальных цветовых пятен — все это порождало особую экспрессию форм, которым становилось тесно в рамках станкового искусства, но которые органично реализовались в плакатах.

Вербальному компоненту в плакатах Тулуз-Лотрека отводится важная роль, при этом возможны любые варианты его соотношения с изобразительным графическим компонентом — от полного отсутствия до абсолютного доминирования при отсутствии изобразительного компонента.

Например, в плакатах «Мэй Бельфор» (1895), «Мэй Мильтон» (1895), «Джейн Авриль» (1899) текст присутствует минимально — помещены только имена актрис. Но минимализм буквенный, «типографический», компенсируется визуальностью — надписи приобретают элемент художественности — за счет цвета, затейливости шрифта, размещения в поле афиши. А в плакатах «Наполеон» (1895) и «Гонщик Мишель» (1896) вообще нет надписей. По принципу эмоционального воздействия такие плакаты можно сравнить с произведением современного искусства, в котором весь авторский замысел сконцентрирован в изображении.

В плакате «Ля Гулю в Мулен Руж» вербальная информация имеет сложную структуру: практически вся верхняя часть афиши отдана названию кабаре — «Moulin rouge», причем здесь Тулуз-Лотрек остается верен выбранному приему — повторению элементов плаката. Он трижды изображает надпись «Moulin rouge», объединяя три строки одной большой буквой *M*, что заставляет взгляд задержаться на этой части плаката, а затем следовать логике текста: прочитать остальную информацию, оторвавшись от невербальной, изобразительной части

текста — «Concert BAL tous les soirs» («Каждый вечер бал-концерт»). Вторая часть вербального компонента включает надпись *tous les soirs* (каждый вечер), а название кабаре «Moulin Rouge» помещено практически посередине плаката. Красно-коричневые буквы этого текста, на тон светлее, чем вышерасположенные красные буквы, деликатно гармонируют с цветом блузки Ля Гулю и ее коричневыми чулками. Полупрозрачность букв не разбивает плоскость плаката на два плана, а мягко «вписывает» надпись в художественную живописную ткань изображения. Более того, автор заставляет надпись повторять танцевальные па артистки, имитировать бешеный ритм движения, заставляет надпись «плясать», используя разномасштабный шрифт и волнообразно размещая буквы, включая тем самым вербальный компонент в невербальный. Третья часть вербального текста размещена внизу афиши и сообщает, что «*les Mercredis et Samedis BAL MASQUÉ*» («по средам и субботам Бал-Маскарад»). И здесь Лотрек использует разномасштабный шрифт, выделяя словосочетание *BAL MASQUÉ*, тем самым подчеркивая приоритетность данной информации. Цвет обозначает информацию по степени важности: ярко-красный — для названия кабаре, и черный — для сообщения, что там каждый вечер проходит бал-концерт со звездой Ля Гулю. Красно-коричневый цвет «закрепляет» информацию о названии кабаре и о том, что мероприятия там проходят «каждый вечер», и, наконец, полупрозрачный, деликатный красно-коричневый цвет букв текста дает дополнительную информацию о бал-маскараде каждые среду и пятницу. Цвет букв, оставаясь ярким и привлекательным, не нарушает цветовую гармонию живописной части плаката, а благодаря прозрачности красок, наоборот, «включает» буквы в художественное поле плаката.

Буквы, используемые Лотреком для представления актрисы в плакате «Джейн Авриль в Жарден де Пари» («Jane Avril»), исполнены точно таким же шрифтом, что и в афише «Японский диван», — светлые, обведенные темным контуром, деликатно вписывающиеся в художественный контекст плаката. А название кабаре (*Jardin de Paris*) изображено черным цветом, броско, контрастно. Надпись призвана указывать место действия. Обе надписи занимают верхнюю правую часть плаката, откуда зритель, как правило, и начинает просмотр изображения.

Результаты психологических опытов свидетельствуют о том, что зритель, взглянув на картину, газетную страницу или плакат, в первый момент замечает правый верхний квадрат, и уже отсюда его взгляд переходит на остальные части изображения. Таким образом, правый верхний квадрат, и вообще правая сторона картины или плаката с точки зрения психологии зрительного восприятия занимает особое место. На многих плакатах Лотрека именно эта часть визуального пространства отдана вербальным элементам: «Moulin Rouge. La Goulue» (1892), «Divan Japonais» (1892), «Jane Avril au Jardin de Paris» (1893), «Bruant au Mirliton» (1894), «P. Sescau. Photographe» (1890), «Ambassadeur. Aristide Bruant et son cabaret» (1893) и др. Не останавливаясь на анализе этого композиционного приема, отметим лишь, что подобное решение помогает более глубокому раскрытию содержания, повышает выразительность произ-

ведения, акцентирует внимание зрителей на важных деталях. Чтобы привлечь внимание и интерес зрителя, активизировать его восприятие, Тулуз-Лотрек использует ряд специфических художественных средств: обобщение форм предметов, силуэтные изображения, общепринятые, легко понимаемые символы, сопоставление разномасштабных изображений, яркие краски.

Значительную роль в плакате играют как расположение вербального текста, так и размер и начертание шрифта. Лотрек как бы играет со шрифтами. Игра со шрифтами подразумевает нестандартные способы употребления шрифтов: использование нескольких цветов, различных по величине шрифтов, необычное расположение букв, рисованные от руки шрифты, сочетание рисунков с буквами, курсив и т.д. Шрифты у Лотрека не только интерпретаторы букв, но они и носители аргументации. Шрифтовая коннотация вызывает соответствующее эмоциональное отношение к тексту плаката. Ширина шрифта, выделение цветом или курсивом отдельных лексических единиц несет в себе значимость соответствующих частей рекламного текста («Ла Гулю в Мулен-Руж», «У подножья эшафота»). Художник использует различные графические шрифты как в отдельной надписи, так и в целой шрифтовой композиции: от самого простого, как бы незаметного, до самого сложного и вычурного, с использованием зигзагообразных или радиальных траекторий написания, с перетеканием и проникновением в изобразительные элементы («Немецкий Вавилон», «На концерте», «Цыганка»). Так, используя элементы готического шрифта в плакате «У подножья эшафота» для написания названия газеты «Le Matin», опубликовавшей одноименный роман, Лотрек отсылает нас к некоей атмосфере Средневековья, готики, заставляя искать какие-то параллели и аналогии в названии газеты (возможно, отсутствующие на самом деле, но посыл задан!).

Огромное разнообразие шрифтов посредством своей знаковой системы отражает такое же разнообразие коннотаций. Широкие возможности шрифта простираются даже в область фонетики, когда возможна шрифтовая интерпретация интонации. Силовые и темпоральные характеристики могут иллюстрироваться через шрифты. Силе голоса соответствует увеличение кегля и использование полученных вариантов из соответствующей гарнитуры шрифтов или авторского набора шрифтов. Этот прием характерен для комиксов и, в нашем случае, релевантен для плакатов Тулуз-Лотрека. В афише «Ла Гулю в Мулен-Руж» художник использует одну букву *M* для трех строчек текста (*Moulin rouge*), которая объединяет не только эти строчки, но и весь верхний текст афиши, доминирует, притягивает взор и «громко зовет» запомнить название кабаре, для чего необходимо остановиться (взять паузу) и повторить несколько раз *moulin rouge*. Что, собственно, и происходит благодаря используемому Лотреком шрифту.

Темпоральные характеристики интонации также могут в известной степени интерпретироваться через шрифты. При сильном желании можно передать темп и движение в более широком смысле. Например, в плакате «Мэй Мильтон» шрифт букв графически повторяет движения актрисы — затейливо

изогнутые буквы *М* в имени танцовщицы имитируют изгибы и движение ее платья, а плавная линия буквы *у* напоминает жест руки артистки.

Роль паузы в рамках вербального текста многообразна. Остановимся на двух функциях паузы, которые релевантны для нашего исследования. Пауза расчленяет текст на смысловые куски и является активным фактором эмоционально-эстетического воздействия на читателя-зрителя. Интонационной паузе в вербальном тексте соответствует многоточие или большие пробелы в горизонтальном либо вертикальном направлении. Среди плакатов Тулуз-Лотрека мы обнаружили множество примеров расположения вербального текста через большие пробелы, в разных частях поля афиш.

В плакатах Тулуз-Лотрека так тонко, умело, затейливо и неожиданно переплелись приемы организации единого пространства изображения и слова, что для исследователя афиш Лотрека существует риск принять желаемое за действительность и приписать художнику то, чего он не хотел делать или не имел в виду. Впрочем, подобный риск оправдан, поскольку помогает исследователю иначе, по-новому взглянуть на предмет научных изысканий, тем самым раздвигая границы поиска и приближая объективный результат. В связи с этим смеем предположить, что Лотрек интуитивно соединял вербальное и графическое, используя законы языка и законы художественного изображения, зачастую смешивая их, подменяя один другим.

В афише «Ля Гулю. Мулен Руж» верх визуального пространства отдан основной части текста, в котором сообщается главная информация афиши; она отделена от второй части объявления изобразительным компонентом, играющим роль пробела в тексте. Интересно, что Лотрек, понимая неуместность в данном вербальном тексте многоточия, всё же ставит его, но уже при помощи невербального компонента, изображая три желтые лампы, графически напоминающие многоточие. Таким образом, черные буквы строки текста («Ля Гулю») не только отделяются от черных силуэтов публички (что оправдано с художественной, живописной точки зрения), но и членят текст на смысловые куски: главную информацию и второстепенную.

Большинство известных плакатов Лотрека имеют аналогичную композицию: в верхней части плаката располагается основная, важная информация, затем художник представляет изображение предмета или персонажа, а внизу помещается дополнительная информация («Цепь Симпсона», «Фотограф Сеско», «Взбесившаяся корова», «Они»). Этот прием художника в полной мере отвечает вербальным и изобразительным задачам плаката, причем, как и тот, когда Лотрек внутри текста просто отделяет одну часть от другой длинной горизонтальной линией: на афише «Брюан в Мирлитоне» («Bruant au Mirilton») (1894) текст «Каждый вечер Брюан в Мирлитоне» отделен такой чертой от текста «Кружка пива по 13 су».

Посредством шрифта передаются такие характеристики, как статичность и динамика. Например, в плакате «На студенческом балу» степенность движения прогуливающейся пары подчеркивается ровным, однообразным шрифтом

и расположением текста — вытянутым параллельно движению персонажей. Плавные линии начертания начальных букв имени актрисы в плакате «Джейн Авриль» имитируют изящные изгибы ее тела и повторяют его движения. В плакате «Пассажира из 54 каюты. Прогулка на яхте» Лотрек использует курсив, что позволяет ему через неровность строчек текста, разнокалиберность букв, «сдвинутость» и «западание» отдельных буквенных знаков передать и движение вперед, и ощущение морской качки, неустойчивости.

Употребление в плакатах курсива позволяет интерпретировать индивидуальные особенности голоса, по которому идентифицируется личность персонажа, его индивидуальные особенности. С его помощью передается и личное отношение художника к изображению. Собственный почерк в афишах Лотрека помогает создать атмосферу интимности, что трудно достижимо для печатных шрифтов («Мэй Бельфор», «Конфетти», «Аристид Брюан в своем кабаре», «Мэй Мильтон», «Пассажира из 54 каюты. Прогулка на яхте»). Использование курсива в этих афишах интимизирует вербальный компонент в значительно большей степени в сравнении с другими коммуникативными стратегиями. Кроме того, эти индивидуализированные тексты внушают большую степень доверия зрителям.

Существует несколько возможностей шрифтовой интерпретации смысла. Например, цветовое разграничение (цветовая оппозиция). Суть ее состоит в следующем: для разных смысловых частей текста используется одинаковый шрифт, но контрастные краски. Этим способом актуализируются контрапунктные эффекты, благодаря которым восприятие становится более эффективным. В своих афишах Лотрек чаще всего использует оппозиции черной — красной и черной — белой, иногда меняя шрифт, что только усиливает восприятие («Джейн Авриль в Жарден де Пари», «Мулен Руж», «Ирландско-американский бар на улице Руаяль — Журнал Чеп Бук (Книга парня)»).

Использование одного цвета для вербального и визуального компонента способствует достижению большей интеграции между ключевыми элементами афиши.

Более глубокому восприятию смысла текста плаката способствует метафоризация букв текста («Германский Вавилон»).

Придавая шрифтовой композиции образную выразительность с помощью различных графических приемов, Лотрек не теряет чувства меры и соблюдает принципы лаконичности, «читабельности» и соответствия поставленной перед ним как художником задаче.

Вербальный компонент совмещенного пространства креолизованного текста представляет собой сложное языковое построение с использованием различных языковых средств: морфологических, синтаксических, стилистических. Морфология — наука, которая изучает строение слова и части речи. Важнейшие морфологические характеристики, относящиеся к тексту плаката: 1) использование или неиспользование глаголов / глагольных форм; 2) использование сравнительной и превосходной степени качественных прилагательных; 3) использование местоимений.

Глагол — важнейшая морфологическая категория, используемая для придания тексту афиши «читабельности» и динамичности. Не оспаривая мнения, что читаемость и динамичность текста, как правило, прямо пропорциональны количеству употребленных глаголов и что глагол в тексте добавляет жизни, эмоций, движения, возбуждает мысли, применительно к плакатам Лотрека этот постулат работает не в полную силу. Среди анализируемых плакатов мы обнаружили один («У подножья эшафота») с глаголом «lire» (читать) в императивной форме: «Читайте в газете «Матэн» воспоминания аббата Фора «У подножья эшафота»; два плаката со скрытой глагольной формой: первый «Королева Радости» («Reine de joie par Victor Jose. Chez tous les libraires» — «Королева радости (написанная) Виктором Жоз (продается) во всех книжных магазинах (или (Можно найти) у любых книготорговцев)». Второй — «Аристид Брюан» («Aristide Bruant dans son cabaret» — «Аристид Брюан (выступает) в своем кабаре»).

В плакате «Они» (Elles) несколько раз использован предлог «par», который в первом случае (ELLES par Toulouse-Lautrec) вводит косвенное дополнение действующего лица (самого художника) при имплицитно подразумеваемом глаголе в пассивной форме («Серия литографий под названием «ОНИ», (выполненная, сделанная) Тулуз-Лотреком) и во втором — вводит косвенное дополнение действующего лица (издатель Г. Пелле) при глаголе в пассивной форме («lithographies éditées par G. Pellet» — литографии изданы Г. Пелле). В этом же плакате употребляется пассивная форма глагола «exposer» (выставлять, экспонировать) — «Exposées à la Plum ...à partir du...» («Выставлены в помещении Плюм... с... по...»). В плакатах Лотрека прослеживается тенденция представления текста без глаголов. Это может быть связано как с имитацией газетного заголовка (как правило — без глаголов), так и с лаконичностью. Нам же кажется логичным объяснение приверженности Лотрека к изобразительному, невербальному способу выражения и движения, и эмоций, и жизни, и мыслей.

Персонификация вербального пространства плаката совершается разными способами, в том числе и при помощи личных и притяжательных местоимений. Этот способ помогает афише выйти из состояния анонимности, делает ее содержание более доверительным, как бы вводит зрителя / читателя в пространство плаката, интериоризирует его, делает сопричастным действию. Среди афиш Лотрека обнаруживаем несколько, в которых художник употребляет притяжательные местоимения: это практически все афиши, на которых фигурирует Аристид Брюан («Aristide Bruant dans son cabaret» — «Аристид Брюан (выступает) в своем кабаре»).

С точки зрения синтаксиса, вербальный компонент плакатов Лотрека не отличается большим разнообразием. При изучении словоряда и главных членов предложения текстов афиш выясняется, что в большинстве случаев в качестве подлежащего Лотрек использует либо имя собственное (Аристид Брюан, Джейн Авриль, Кодьё), либо название рекламируемого места («Мулен Руж», «Диван Жапоне»), либо название газет или журналов («Матэн», «Ля Ревю Бланш», «Ля ваш анраж»), что вполне объяснимо с точки зрения

психолингвистических теорий, утверждающих, что лучше всего запоминается информация, которая находится в начале и в конце сообщения. Если учесть лаконичность текстов плакатов Лотрека, когда первое предложение зачастую оказывается последним, вполне объясним тот факт, что название «торговой марки» становится подлежащим и выдвигается в начало текста.

Примечательно, что в текстах афиш Лотрека не отмечены случаи употребления на первом месте сказуемого. Традиционно такое употребление возможно в двух случаях. Во-первых, когда особо подчеркивается какая-то характеристика товара / услуги, связанная с действием. Во-вторых, если рекламные предложения носят побудительный характер.

Практически все текстовые компоненты плакатов Лотрека утвердительно-го характера, что вполне естественно, если иметь в виду, что одна из основных функций рекламы — утверждать. Большинство заголовков афиш Лотрека — повествовательные предложения. Художник практически не использует вопросительных или побудительных предложений.

Степень запоминаемости информации афиши часто зависит от количества слов в ее тексте. По результатам экспериментов психолингвистов оптимальным количеством в тексте является 7 (± 2) слов. Тулуз-Лотрек выдерживает это количество, что повышает степень запоминаемости информации его плакатов.

Главное требование к заголовку афиши состоит в том, что оно должно быть привлекательным и выразительным. В огромной степени это зависит от оригинальности заголовка. Верный способ для того, чтобы заголовок звучал оригинально, — использование стилистических приемов: аллюзии (парафраз заголовков известных фильмов, книг, пословиц, поговорок), анафоры и эпифоры, антиципации, антитезы, каламбуров, паронимов, пермутации, градации, тропов (метафора, метонимия, сравнение). Тексты афиш Тулуз-Лотрека содержат некоторые из вышеперечисленных приемов, усиливающие их выразительность. Например, каламбуры, основанные на обыгрывании многозначности (столкновение прямого и переносного значения) или омонимии («Взбесившаяся корова»), на столкновении имени собственного и нарицательного (Ля Гулю — «Ненасытная»). Нередко используются парадокс, каламбур — «На студенческом балу», стилистически окрашенная лексика — «Немецкий Вавилон» (прием, используемый в этом плакате, может быть отнесен к перифразе известного библейского понятия), гиперболы — «Королева радости», американизмы — «Irish and American bar, rue Royale — The Char Book» («Ирландско-американский бар на улице Руаяль — Журнал Чеп Бук» (Книга парня) (1896)). И хотя практически большинство текстов афиш — это названия журналов, газет или псевдонимы артистов, находящиеся вне сознательного выбора художника, в сочетании с изобразительным компонентом плаката они получают дополнительную выразительность и, следовательно, более эффективно воздействуют на зрителя.

Вербальный текст и художественный образ в плакате имеют общую целеустановку, они связаны единой темой, сюжетом. Однако художник как творческая личность со своим взглядом на вещи, хотя формально и следует за сюжетно-

композиционной или просто информационной линией текста, отражает в иллюстрациях свое видение предмета изображения. Поскольку изобразительный ряд активно действует на восприятие и невербальный (изобразительный) компонент креолизованного текста (афиши) воспринимается как нечто цельное с меньшим напряжением, чем вербальный текст, то часто иллюстрации выступают на передний план, «затеняя» словесные образы и существуя как бы автономно. Но это впечатление иллюзорно, поскольку именно через них идет восприятие вербального текста, так как они не просто его сопровождают, а образно, наглядно истолковывают его. Главная задача художественно-образных иллюстраций — эмоциональное выражение смысла вербальных текстов-информаций.

При восприятии афиши усвоение словесной информации занимает большее время, поскольку в отличие от непосредственного и мгновенного воздействия изображения вербальный компонент креолизованного текста из-за условности языковых знаков и структур при восприятии письменной (и / или устной) речи претерпевает процесс их кодирования и декодирования, которые переводятся в представления или понятия, а лишь затем осмысливаются.

Слово в его реальном значении или смысле находится в субъективном мире человека, в его сознании, в то время как изображение так или иначе привязано к действительности как воплощение образов ее предметов и явлений в материале искусства. Отсюда проистекает безграничное могущество слова в выражении воображаемых миров, преодолении времени и пространства, развитии логического мышления и возникновении всех форм общественного сознания — мифологии, религии, искусства и науки. Само возникновение изобразительного искусства стало возможным после появления словесной речи. В современном мире, с его стремительно развивающимися технологиями массовой информации, слово вытесняется на периферию потребительских и художественных интересов населения. Это происходит за счет преимущества изобразительных форм искусства с точки зрения быстроты считывания их содержания и эстетического воздействия на сознание человека. Несомненно, в ситуациях, когда требуются мгновенные реакции и быстрота принятия решений, преимущество изобразительных форм в быту и искусстве в какой-то мере оправдано. Как пишет М.Н. Афасижев, «поведение предков человека до появления у них речи осуществлялось на основе образного, целостного отражения действительности, что обеспечивало в опасных ситуациях мгновенное принятие решения, необходимое для выживания. Можно ли предположить, что в современном сложном и динамическом мире вновь обнаруживается преимущество образного, правополушарного отражения действительности и быстрой ориентации в насыщенной образами и знаками социокультурной среде?» [3: с. 15].

Являясь интегральной частью креолизованного текста, вербальный компонент заимствует элементы изобразительного компонента — цвет и графику шрифта, внешне приближаясь к художественному изображению. Действительно, афиши Тулуз-Лотрека больше похожи на картины, в которых текст становится частью изображения, чем на традиционные плакаты. Персонажи

Тулуз-Лотрека всегда схвачены в определенный, острый и краткий момент: предварительная выработка портретной формулы позволяет ограничиваться лишь минимальным изображением. Таким образом, мгновенность наблюдения, кратковременность состояния модели и сама манера литографии получают полное единство в каждом его плакате: по своему предназначению они не требуют сосредоточенности и длительности восприятия, они мимолетны и рассчитаны на кратковременное восприятие на ходу, но в то же время отличаются особенной сложностью и изощрённостью композиции. И в этом нет никакого противоречия. Они имеют несколько планов (по меньшей мере два — вербальный и изобразительный), и от зрителя зависит, на каком из них в первую очередь остановиться в своём восприятии.

В процессе восприятия креолизованного текста происходит двойное декодирование заложенной в нем информации, т.е. при извлечении концепта изображения происходит его наложение на концепт вербального текста. Соответственно, взаимодействие двух концептов приводит к созданию единого общего концепта (смысла) креолизованного текста.

Целостность креолизованного текста проявляется в согласовании и связанности вербального и невербального компонентов и прослеживается на содержательном, содержательно-языковом, содержательно-композиционном уровнях. Предпочтение того или иного типа связи определяется коммуникативным знанием и функциональным назначением креолизованного текста в целом. Взаимодействуя друг с другом, вербальный и невербальный тексты обеспечивают целостность и связность произведения, его коммуникативный эффект.

В заключение отметим, что изучение креолизованных текстов в системе семиотических отношений человека с художественным произведением — перспективное и актуальное направление современной науки, которое находится на начальной стадии формирования как предмета изучения, так и его методики.

Библиографический список

Источники

1. Селезнева Е. Л. «Diex lo volt» — так хочет Бог / Е.Л. Селезнёва // Третьяковская галерея. — 2008. — № 1 — С. 41–47.

Литература

2. Анисимова Е. Е. Лингвистика текста и межкультурная коммуникация (на материале креолизованных текстов): учеб. пособие / Е.Е. Анисимова. — М.: Academia, 2003. — 128 с.
3. Афасижев М. Н. Изображение и слово в эволюции художественной культуры. Первобытное общество / М.Н. Афасижев. — М.: Едиториал УРСС, 2004. — 224 с.
4. Барт Р. Основы семиологии / Р. Барт // Структурализм: «за» и «против»: пер. с англ. Г.К. Косикова. — М.: Прогресс. 1975. — С. 114–163.
5. Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества / М.М. Бахтин. — М.: Наука, 1986. — 354 с.

6. *Бернацкая А. А.* К проблеме «креолизации» текста: история и современное состояние / А.А. Бернацкая // Речевое общение: специализированный вестник / Под ред. А.П. Сковородникова. – Вып. 3 (11). – Красноярск: Красноярск. гос. ун-т, 2000. – 134 с.
7. *Ворошилова М. Б.* Креолизованный текст: аспекты изучения / М.Б. Ворошилова // Политическая лингвистика / Под. ред. А.П. Чудинова. – Вып. 1 (21). – Екатеринбург: Урал. гос. пед. ун-т, 2007. – С. 75–80.
8. *Деррида Ж.* Структура, знак и игра в дискурсе гуманитарных наук / Ж. Деррида // Вестник МГУ. Серия: Филология. – 1995. – № 5. – С. 48–55.
9. *Колеватов В. А.* Социальная память и познание / В.А. Колеватов. – М.: Мысль, 1984. – 190 с.
10. *Сигал К. Я.* Проблемы иконичности в языке (обзор литературы) / К.Я. Сигал // Вопросы языкознания. – 1997. – № 6. – С. 100–119.
11. *Сорокин Ю. А.* Креолизованные тексты и их коммуникативная функция / Ю.А. Сорокин, Е.Ф. Тарасов // Оптимизация речевого воздействия. – М., 1990. – С. 178–187.

Справочные и информационные издания

12. Лингвистический энциклопедический словарь / Гл. ред. В.Н. Ярцева. – М.: Советская энциклопедия, 1990. – 680 с.

References

Istochniki

1. *Selezneva Ye. L.* «Diex lo volt» — tak xochet Bog / E.L. Selezneva // Tret'yakovskaya galereya. – 2008. – № 1. – S. 41 – 47.

Literatura

2. *Anisimova Ye. Ye.* Lingvistika teksta i mezhkul'turnaya kommunikaciya (na materiale kreolizovanny'x tekstov) : utcheb. posobie / Ye.Ye. Anisimova. – М.: Academia, 2003. – 128 s.
3. *Afasizhev M. N.* Izobrazhenie i slovo v e'volucii xudozhestvennoj kul'tury'. Pervoby'tnoe obshhestvo / M.N. Afasizhev. – М.: Editorial URSS, 2004. – 224 s.
4. *Bart R.* Osnovy' semiologii / R. Bart // Strukturalizm: «za» i «protiv»: per. s angl. G.K. Kosikova. – М.: Progress. 1975. – S. 114–163.
5. *Baxtin M. M.* E'stetika slovesnogo tvorchestva / M.M. Baxtin. – М.: Nauka, 1986. – 354 s.
6. *Bernachkaya A. A.* К проблеме «креолизации» текста: istoriya i sovremennoe sostoyanie / A.A. Bernaczkaya // Rechevoye obshhenie: specializirovanny'j vestnik / Pod. red. A.P. Skovorodnikova. – Vy'p. 3 (11). – Krasnoyarsk: Krasnoyarsk. gos. un-t., 2000. – 134 s.
7. *Voroshilova M. B.* Kreolizovanny'j tekst: aspekty' izutcheniya / M.B. Voroshilova // Politicheskaya lingvistika / Pod. red. A.P. Chudinova. – Vy'p. 1 (21). – Ekaterinburg: Ural. gos. ped. un-t, 2007. – S. 75–80.
8. *Derrida J.* Struktura, znak i igra v diskurse gumanitarny'x nauk / J. Derrida // Vestnik MGU. Seriya: Filologiya. – 1995. – № 5. – S. 48–55.
9. *Kolevatov V. A.* Socialnaya pamyat' i poznanie / V.A. Kolevatov. – М.: My'sl', 1984. – 190 s.

10. *Sigal K. Ya.* Problemy' ikonichnosti v yazy'ke (obzor literatury') / K.Ya. Sigal // Voprosy' yazy'koznaniya. – 1997. – № 6. – S. 100–119.
11. *Sorokin Yu. A.* Kreolizovanny'e teksty' i ih kommunikativnaya funkcia / Yu.A. Sorokin, E.F. Tarasov // Optimizaciya rechevogo vozdeistviya. – M., 1990. – S. 178–187.

Spravochny'e i informacionny'e izdaniya

12. *Lingvisticheskij e'nciklopedicheskij slovar'* / Gl. red. V.N. Yarceva. – M.: Sovetskaya e'nciklopediya, 1990. – 685 s.

О.В. Финогенко

Аксиологическое позиционирование персонажа как способ реализации авторских интенций в старофранцузском тексте

Статья посвящена проблеме представления персонажа во французской художественной литературе XII века.

The article deals with the problem of evaluation of character in literary texts in French literature of the XIIth century.

Ключевые слова: аксиологическое позиционирование; персонажное лицо; эксплицитное оценочное выражение.

Key words: estimated positioning; the person of character; explicit estimated expression.

Содержание художественного текста проникнуто авторским намерением. Интенция автора используется как один из критериев содержательной характеристики текста. Задача данной работы — исследование языковых средств объективации авторских интенций в старофранцузском тексте через позиционирование персонажей. Согласно Н.Н. Михайлову, термин «позиционирование» проник в лингвистику через маркетинг, где употребляется для обозначения технологий стимулирования сбыта. «Позиционировать продукт» — значит представлять его покупателям с самой выгодной стороны [5: с. 166]. Аксиологическое позиционирование означает выделение таких характеристик персонажа, согласно которым он оценивается как положительный или отрицательный. «Существует непреложный факт: у человека нет другого способа судить о ценности предмета и явления, чем через его оценку» [6: с. 89].

Корни исследования оценки находятся в античной философии. Еще Аристотель писал о том, что имеется первичное чувство ценности, на котором основано сознание ценности, являющееся всегда материальным и предметным сознанием [2: с. 405–416]. Наиболее значимые исследования последнего времени в области аксиологии были сделаны В.В. Брожином (1982), Е.М. Вольф (1985), Н.Д. Арутюновой (1988), Г.Г. Слышкиным (2001), В.И. Карасиком (2004) и др. Оценка связана со взаимодействием субъекта с окружающей средой и закреплена в языке. Она может входить в семантическую структуру слова или какого-либо более крупного образования. По определению Е.М. Вольф, оценка — универсальная категория, и вряд ли существует язык, в котором отсутствует представление о «хорошо / плохо» [3: с. 9]. Вслед за Е.М. Вольф, мы различаем несколь-

ко видов языковых структур оценочного характера. Это, во-первых, элементы, меньшие, чем слово; во-вторых, это слова. Чаще других оценочный аспект несут в себе такие части речи, как прилагательные и наречия, а также имена существительные — наименования предметов и явлений. В-третьих, оценка может содержаться и в целых высказываниях.

Авторские аксиологические интенции проявляются в системе оценки персонажей. Мы классифицируем персонажей текста с точки зрения их функции в системе повествования в русле функционально-семантического подхода к художественному тексту (В.Я. Пропп, 1928; Р. Якобсон, 1960; Ю.М. Лотман, 1970; В.Н. Телия, 1986; Е.С. Кубрякова, 1987; Г.Г. Почепцов, 1987; Г.В. Матвеева, 1990; Т.Г. Игнатьева, 2001; Н.Н. Михайлов, 2006). Т.Г. Игнатьева вводит термин «персонажное лицо» (который, по нашему мнению, уместен в данном исследовании, так как носит лингвистический, а не литературоведческий характер) и разделяет эту категорию на три семантические субкатегории: лицо событийное, лицо циклическое и лицо коллективное. Событийное лицо — это лицо, вокруг которого разворачиваются события по фабуле текста. Циклическое лицо — это персонажное лицо, обладающее циклообразующей функцией (например, цикл произведений, посвященный Карлу Великому). Лицо коллективное имеет дисперсивную семантику и представлено персонажами второго, третьего и прочих планов [4: с. 146].

Настоящая статья посвящена языковым средствам оценки лица событийного на материале исследования лэ Марии Французской, особого жанра старофранцузского художественного текста XII века. Нами был выбран жанр лэ как наиболее репрезентативный, отражающий культурологическую доктрину Средневековья: идею куртуазности. Как отмечает Ф. Менар, поэты XII века все чаще оставляют темы эпических поэм и обращаются к сюжетам, описывающим индивидуальные приключения и любовь [7: с. 32].

Языковые средства, служащие для обозначения персонажного лица, характеризуются разнообразием структурных типов. При анализе языкового материала в качестве критериев нами были определены следующие:

– формальный состав оценочного выражения (в том числе количество знаменательных слов, определение каждого из них как части речи, местоположение элементов относительно друг друга);

– лексико-семантическое наполнение выделенных моделей.

Рассмотрению подлежали оценочные выражения, представленные знаменательными словами. Термин «оценочное выражение» в узком значении понимается как высказывание, устанавливающее абсолютную или сравнительную ценность какого-либо объекта или явления действительности и несущее при этом значение «хорошо / плохо» либо «лучше / хуже». Для правильного понимания оценки важную роль играет контекст.

Было проанализировано 12 произведений, объединенных под общим названием «Les Lais de Marie de France». Общее количество строк двенадцати лэ составляет 5 776. В результате сплошной выборки обнаружено 1 148 оценочных выражений. Из них оценке событийных и коллективных лиц посвящено 1 019 оценочных выражений. Непосредственно 678 оценочных выражений относятся к со-

бытийным лицам. В условиях жанра лэ событийные лица — это средневековый рыцарь и дама его сердца, вокруг которых строится весь сюжет. В основу классификации оценочных выражений положен гендерный принцип. Мы рассмотрели средства выражения маскулинной и фемининной оценки событийного лица. Материал показывает, что в тексте присутствует оценка эксплицитная (прямая) и имплицитная (косвенная). Под эксплицитной оценкой мы понимаем прямое указание на портрет, черты характера, психологические особенности персонажного лица: *Tant estes sages e curteis !* (Lais. Eld., p. 294, vers 533) — *Вы так разумны и учтивы!* (прямая оценка личностных качеств персонажа) [1: с. 294]. Под имплицитной оценкой мы подразумеваем косвенное указание на определенные черты персонажа: *Ki de belté resemble fee* (Lais. Guig., p. 60, vers 704) — *Которая красотой похожа на фею* (предполагается, что фея очень красива и, следовательно, сравниваемая с ней героиня также красива) [1: с. 60]. Поскольку рамки статьи не позволяют подробно рассмотреть все имеющиеся в тексте оценочные выражения, остановимся на эксплицитной оценке событийных лиц.

Материал показывает, что для оценки рыцаря автор использует 371 оценочное выражение (среди них 201 — эксплицитная оценка (54%)), для оценки дамы — 290 выражений (среди них 150 — эксплицитная оценка (52%)). Мы определили формальный состав эксплицитных оценочных выражений. При этом нами использовалась методика Т.Г. Игнатьевой, разделяющей языковое обозначение персонажного лица на однословные, двухсловные и многословные выражения. Однословные оценки представлены одним знаменательным словом, двухсловные — двумя, многословные — тремя и более знаменательными словами [4: с. 148]. Как показали наблюдения, эксплицитная оценка рыцаря представлена 28 однословными выражениями (14%), 103 — двухсловными (51%) и 70 — многословными (35%). Эксплицитная оценка дамы представлена 23 однословными (15%), 73 — двухсловными (49%) и 54 — многословными выражениями (36%). Таким образом, двухсловные оценочные выражения наиболее употребительны (51% и 49% от общего числа эксплицитных оценочных выражений) в произведениях Марии Французской.

Рассмотрим их подробнее. При эксплицитной двухсловной оценке (в дальнейшем — ЭДО) рыцаря чаще других употребляется конструкция **A + A**: *curteis e fiers; frans e hardiz; pruz e vaillant* etc. На втором месте по частоте конструкция **Ad + P**: *richement aturnez; mult dolenz; durement lié* etc. При ЭДО дамы чаще других употребляется конструкция **A + N**: *ma dulce amie; la bele buche; de halt parage* etc. На втором месте по частоте конструкция **A + A**: *pensive e murne; orgoilluse e fiere; noble e sage* etc.

На уровне лексических средств оценка может выражаться словами, имеющими коннотативный компонент, либо словами с переносным значением и яркой внутренней формой. Мы разделили ЭДО на положительные (+) и отрицательные (–) по отношению к событийному лицу. Материал показал, что при отрицательной оценке рыцаря используется 32 выражения (31% от общего числа ЭДО), при положительной — 71 выражение (69%). При оценке дамы — 14 выражений со знаком (–) (19%) и 59 выражений со знаком (+) (81%). Отри-

цательные ЭДО, относящиеся к рыцарю, представлены в основном конструкциями **A + A** или **Ad + P**. Эти выражения описывают внутреннее душевное состояние событийного лица, его психологическое состояние: *mult dolenz, dolenz e pensis, murnes e pensis*. Отрицательные ЭДО, относящиеся к даме, представлены конструкцией **A + A**. Они также описывают преимущественно психологическое состояние дамы: *triste e dolente, pensive e murne, pensive e pale*. Положительная оценка главных персонажей дается гораздо чаще (69% и 81%), что позволяет выявить авторскую интенцию, а именно: позиционировать главных героев как положительных событийных лиц.

Материал показывает, что положительные ЭДО делятся на выражения, описывающие личностные психологические черты, и на выражения, относящиеся к внешности. Положительная ЭДО рыцаря, характеризующая его личностные черты и психологический портрет, представлена преимущественно конструкцией **A + A** (30%): *curteis e sage, sages e curteis, pruz e curteis, pruz e hardiz, pruz e vaillant, pruz e larges, sages e pruz*. В меньшей степени характеризуется внешность рыцаря. Всего 14% ЭДО. Это конструкции типа **A + A**, **A + N**, **Ad + A**: *gent e bel, bels amis, beals chevaliers, mult bel, si bel*. Положительные ЭДО дамы относятся в большей степени к ее внешности (44%). Они представлены конструкцией **A + N**: *bele amie, bele dame, bele buche, bel le vis, gent cors, bel le front*. В меньшей степени оценивается внутренний мир дамы. Как правило, речь идет о ее высоком происхождении и о том, как она мила и учтива. Это также конструкция **A + N**: *de grant parage, de halte gent, ma dulce amie* и **Ad + A**: *mult curteise*.

Подводя итог, можно сказать, что в старофранцузском тексте аксиологическое позиционирование персонажа является способом реализации авторских интенций. В зависимости от характера языкового выражения авторской интенции можно заключить, что персонажное лицо оценивается как положительное или отрицательное. Персонажные событийные лица лэ — это рыцарь и дама. По сравнению с другими персонажными лицами произведения они оцениваются значительно чаще. 1 019 оценочных выражений в произведении Марии Французской посвящены оценке персонажного лица, 678 из них — событийным лицам (67%). Рыцарь оценивается чаще, чем дама (55% и 43% соответственно). В оценочных выражениях событийных лиц превалирует положительная ЭДО. Автор отдает предпочтение оценке положительных личностных психологических качеств рыцаря и положительной характеристике внешности дамы. Рыцарь позиционируется как *curteis e sage, pruz e hardiz, beals chevaliers*. Дама позиционируется как *bele dame, bele a desmesure, mult curteise*. Материал позволяет утверждать, что Мария Французская в своих лэ дает два портретных описания, репрезентирующих категорию событийного лица. Для рыцаря это психологический портрет, для дамы — физический портрет внешности.

Библиографический список

Источники

1. Lais de Marie de France. – Paris: Librairie Générale Française, 1990. – 352 p.
2. Лэ Марии Французской. – Париж: Генеральное Французское Издательство, 1990. – 352 с.

Литература

3. *Аристотель*. Категории: Антология мировой философии: Античность / Аристотель. – Мн.: Харвест; М.: АСТ, 2001. – 960 с.
4. *Вольф Е. М.* Функциональная семантика оценки / Е.М. Вольф. – М.: Эдиториал УРСС, 2002. – 280 с.
5. *Игнатьева Т. Г.* Типология старофранцузского текста / Т.Г. Игнатьева. – Красноярск: Красноярск. гос. ун-т, 2001. – 201 с.
6. *Михайлов Н. Н.* Теория художественного текста: учеб. пособие для студ. филол. фак. высш. учеб. завед. / Н.Н. Михайлов. – М.: Академия, 2006. – 224 с.
7. *Столович Л. Н.* Об общечеловеческих ценностях / Л.Н. Столович // Вопросы философии. – 2004. – № 4. – С. 86–97.
8. *Ménard Ph.* Les Lais de Marie de France: Contes d'amour et d'aventures du Moyen Age / Ph. Ménard. – Paris: Presses Universitaires de France, 1979. – 281 p.

References

Istochniki

1. Lais de Marie de France. – Paris: Librairie Générale Française, 1990. – 352 p.
2. Le' Marii Francuzskoj. – Parizh: General'noe Francuzskoe Izdatel'stvo, 1990. – 352 s.

Literatura

3. *Aristotel'.* Kategorii: Antologiya mirovoj filosofii: Antichnost' / Aristotel'. – Мн.: Харвест, М.: АСТ, 2001. – 960 с.
4. *Vol'f E. M.* Funkcional'naya semantika ocenki / E.M. Vol'f. – М.: E'ditorial URSS, 2002. – 280 s.
5. *Ignat'eva T. G.* Tipologiya starofrancuzskogo teksta / T.G. Ignat'eva. – Krasnoyarsk: Krasnoyarsk. gos. un-t, 2001. – 201 s.
6. *Mixajlov N. N.* Teoriya xudozhestvennogo teksta: ucheb. posobie dlya stud. filol. fak. vy'ssh. ucheb. zaved. / N.N. Mixajlov. – М.: Akademiya, 2006. – 224 с.
7. *Stolovich L. N.* Ob obshhechelovecheskix cennostyax / L.N. Stolovich // Voprosy' filosofii. – 2004. – № 4. – S. 86–97.
8. *Ménard Ph.* Les Lais de Marie de France: Contes d'amour et d'aventures du Moyen Age / Ph. Ménard. – Paris: Presses Universitaires de France, 1979. – 281 p.

Сокращения:

Eld. — Lais *Eliduc*Guig. — Lais *Guigemar*Dam. — Lais *Les Deux Amants*

A — adjective

Ad — adverb

N — nom

P — participle

**М.В. Дьячков,
Е.И. Абрамова**

Об истории языковой политики в России

В статье дается общее описание развития языковой ситуации в России в течение последнего столетия. В ней рассматривается языковая политика в Российской империи и Советском Союзе. Дано подробное описание процесса алфабетизации миноритарных языков в Советском Союзе и некоторых аспектов взаимодействия русского и миноритарных языков.

The article deals with the general description of the development of the language situation in Russia during the last century. It reports on the language policy in the Russian empire and in the Soviet Union. The article gives a detailed description of the alphabetization of the minority languages in the Soviet Union and focuses on some aspects of interaction between the Russian language and the minority languages.

Ключевые слова: языковая ситуация; языковая политика; письменность; алфавит; миноритарный язык.

Key words: language situation; language policy; written language; alphabet; minority language.

По данным первой всеобщей переписи населения, проведенной в России в 1897 году, в России (без Финляндии) функционировало 146 языков и наречий с учетом западноевропейских языков (французского, итальянского, испанского, португальского), которые часть постоянных жителей заявили в качестве родных. В то время многие этносы и языки России были мало изучены или не изучены совсем. Так, например, в переписи не был отмечен азербайджанский язык, который был отнесен к татарским наречиям. Не вполне ясно, на каком основании в переписи проводилось деление между киргиз-кайсацким и каракиргизским наречиями, по какому принципу выделялись латышское, маньчжурское, мещерякское, сартрское, таранчинское и другие наречия.

Первая перепись населения была основана на совмещении двух принципов идентификации: самоидентификации и внешней идентификации. Несомненно, они принципиально отличаются друг от друга [2: с. 16–18].

Русский язык был единственным официальным государственным языком на всей территории Российской империи [12: с. 127], хотя в некоторых регионах (Польше, Финляндии, балтийских губерниях) имел ограниченную функциональность. Отношение к другим языкам, функционировавшим в империи, было различным и менялось в различные периоды. Например, в Великом княжестве Финляндском преподавание в средних школах и внутреннее делопроизводство велись на шведском и финском языках, а русский язык изучался как иностранный, хотя и выступал в качестве государственного. В течение всего периода существования Финляндии в рамках Российской империи языковая политика была ориентирована на достаточно широкое использование финского и шведского языков, причём в ряде сфер предпочтение отдавалось шведскому. В двух крупных высших учебных заведениях — Александровском Гельсингфорском университете и Императорском кадетском корпусе — в преподавании широко использовался именно шведский язык. Следует отметить, что в конце XIX века в Хельсинки (Гельсингфорс по-шведски) преобладало шведское население (55%), финское было значительно меньше (36%), а на русское и немецкое вместе приходилось менее 9%.

В Эстляндской, Курляндской и Лифляндской губерниях, где почти все помещики-землевладельцы и зарождающаяся буржуазия, имея российское подданство, были немецкоязычными, в системе образования широко использовался немецкий язык. Дворянские собрания (ландтаги) проводились на немецком языке. В конце XIX века в Курляндской губернии, например, функционировало 370 евангелически-лютеранских средних школ с преподаванием только на немецком языке. В Юрьевском (ныне Тартуском) университете преподавание велось на немецком языке. Столь значительное немецкое влияние начало беспокоить официальные власти. Министр народного просвещения граф С.С. Уваров выразил неудовольствие по поводу того, что в Юрьевском университете русский язык оказывается «недовольно уваженным предметом». Власти стали предпринимать шаги по ослаблению влияния немецкого языка. К концу XIX века в Юрьевском университете на всех факультетах, кроме лютеранского богословского, большинство лекций читалось уже на русском языке [9: с. 156].

Стремясь ослабить немецкое влияние на крестьянство, правительство требовало от помещиков, в основном немцев с российским подданством, создавать для крестьян школы с обучением на местных языках. В 1891 году Министерство вероисповеданий предписало лютеранским пасторам вести записи в регистрационных книгах не латиницей, а кириллицей. Это привело к путанице в отображении тех или иных имен и фамилий и к появлению «фамилий-дублетов» (например, Подниекс — Поднекс), существующим и до сих пор. Ослаблению немецкого влияния способствовала и деятельность эстонских и латышских демократических просветителей, к которым официальные власти

относились с большим подозрением. Благодаря их усилиям стали появляться частные школы с преподаванием на эстонском и латышском языках.

Иная языковая политика проводилась в Царстве Польском, которое полностью лишилось зачатков автономии в конце XIX века. После подавления восстания 1830 года воеводства были преобразованы в губернии, делопроизводство в канцелярии наместника стали вести исключительно на русском языке. А жителям при невладении русским дозволялось использовать французский, но никак не польский. Преподавание на всех уровнях было переведено на русский язык, включая Варшавский университет, профессорам и преподавателям которого был дан двухлетний срок для перехода в чтении лекций и ведении семинарских занятий на русский язык. Профессора и преподаватели, не сдавшие в течение этого срока экзамена по русскому языку в соответствующей аттестационной комиссии, увольнялись. Фактически была сделана попытка низвести функции польского языка лишь на бытовой уровень.

Полностью на русском языке велись занятия в трех украинских университетах — Киевском, Харьковском и Новороссийском (Одесса). Украинский язык официально рассматривался не как самостоятельный язык, а как малороссийское наречие великорусского языка, наряду с белорусским, северновеликорусским и южновеликорусским наречиями. В 1876 году издание публицистической и учебной литературы на малороссийском наречии было запрещено, равно как и ввоз книг на этом наречии из-за рубежа [13: с. 5–6]. Это объяснялось тем, что центры украинского книгопечатания находились на территории Австро-Венгрии и власти опасались проникновения в Россию недружественной литературы.

В традиционно мусульманской Средней Азии, где существовала как прямая, так и косвенная система управления (Хивинское ханство и Бухарский эмират находились под покровительством России), местные языки использовались на уровне образования только в религиозных начальных школах (мектебе) и в занимавших промежуточное положение между средними и высшими — медресе. При этом для них приспособлялась арабская письменность, не очень для этого пригодная. В Туркестанском крае помимо предметов религиозного цикла в нескольких светских «новометодных» школах преподавание велось на местных языках с использованием той же арабской графики.

В целом языковая политика государства была направлена на допущение местных языков в этих регионах, но в весьма ограниченном объеме, а основная масса носителей этих языков оставалась неграмотной.

В Грузии и Армении отношение к местным языкам было иным. Достаточно сказать, что в Тифлисской и Эриваньской гимназиях в число обязательных учебных предметов наряду с латинским, греческим и новыми европейскими языками входили также грузинский и армянский, соответственно. В этих регионах власти не усматривали угрозы режиму вследствие функционирования местных языков.

На Северном Кавказе делались существенные различия между вполне лояльными к власти народами (например, кумыками) и народами менее лояль-

ными и даже враждебными (например, чеченцами и ингушами). Императорский указ от 1829 года предписывал обязательное изучение кумыкского языка в Новочеркасской и Ставропольской гимназиях и в ряде училищ [11: с. 13–14]. В целом же Северный Кавказ оставался военным лагерем, гражданское развитие которого все откладывалось и откладывалось.

Усилиями православных миссионеров и светских просветителей разрабатывались алфавиты на основе русской графики с целью перевода текстов Священного Писания и богослужебных текстов на такие бесписьменные языки, как коми-зырянский, коми-пермяцкий, карельский, вогульский (манси), черемисский (мари) — горный и луговой, мордовский (эрзя и мокша), удмуртский, чувашский, якутский, языки Северного Кавказа.

Вполне понятно, что перевод таких текстов сопровождался не только разработкой и стандартизацией письменности, но и обогащением соответствующих языков, разработкой их функциональных стилей.

Тем не менее, а может быть вследствие этого, подобная деятельность вызывала настороженность у правительственных чиновников. В одном из циркуляров Министерства народного просвещения говорилось: «Нельзя сочувствовать мысли о многочисленных переводах и изданиях на инородных языках. Возможно допускать исключение только для Евангелия и для изучения в христианстве» [2: с. 30]. В ряде мест эти языки все-таки использовались, в какой-то мере явочным порядком, в некоторых начальных и средних школах. В частности, по указанию директора администрации народных училищ Симбирской губернии И.Н. Ульянова (отца В.И. Ленина) допускалось преподавание мордовского и чувашского языков [8].

Несмотря на официальное противодействие, мысль о необходимости расширять функции местных национальных языков витала в воздухе. В 1910 году в Государственную Думу был внесен законопроект о реформе начального образования, предусматривающей полное или частичное обучение на национальных языках. И хотя он не был принят [5], оставалось понимание необходимости шагов в этом направлении.

В предреволюционный период письменность в России имели следующие языки:

– на базе русского гражданского алфавита — великорусский с малороссийским и белорусским наречиями, молдавский в Бессарабии, а также вышеперечисленные языки, на которые переводились богослужебные тексты;

– на базе латинского алфавита — литовский, латышский, эстонский, польский, финский, шведский, немецкий;

– на базе слегка модифицированного арабского алфавита — азербайджанский, узбекский, таджикский, татарский, башкирский, чеченский, ингушский, кабардино-черкесский, карачаево-балкарский, адыгейский, аварский, кумыкский, лакский и ряд других;

– на базе слегка модифицированного древнееврейского алфавита — идиш, караимский, крымчакский, татский;

- на базе древнемонгольского — бурятский, тувинский и калмыцкий;
- грузинский и армянский языки имели собственную графику;
- славянская кириллица использовалась в православных богослужебных книгах.

Можно считать, что многонациональность была изначально присуща российской государственности. За счет этого Россия могла выступать собирательницей народов и территорий. Однако это был совсем не тот искусственно созданный федерализм послереволюционного периода.

Следует иметь в виду, что до 1917 года для значительной части вышеперечисленных языков использование письменности ограничивалось богослужебными текстами, что уровень грамотности населения, особенно в нерусских регионах, кроме балтийских, был чрезвычайно низким: в Туркестане — 6%, на Кавказе — 16%, в Сибири — 17%. Данные цифры отражают лишь усредненную картину, тогда как в отдельных регионах процент грамотных был значительно ниже: в Ферганской долине — 2,9%, в Киргизии — 3,1%, в Азербайджане — 9,2%, в сельских районах Грузии — 9,5%. Наивысший процент грамотности наблюдался лишь в Лифляндской губернии — до 95% и в Великом княжестве Финляндском — до 98%.

В первые годы после революции большое значение стало придаваться ликвидации неграмотности населения. Власть хорошо понимала, что добиться успехов в преобразованиях при наличии неграмотного населения невозможно. Одним из первых декретов новой власти был принятый в декабре 1919 года декрет СНК РСФСР «О ликвидации безграмотности среди населения РСФСР», согласно которому все население Республики в возрасте от 8 до 50 лет, не умеющее читать и писать, обязано обучаться грамоте на родном или русском языке по желанию. В этом декрете обращает на себя внимание формулировка «на родном или русском языке», которая фактически предоставляла равные права русскому и нерусским языкам. Все нерусские народы России живут в многоязычной среде. Декрет о ликвидации безграмотности был основан на том принципе, что реальное осуществление равных прав этих народов на сохранение своих культур и языков зависит от сохранения и расширения сферы их функционирования. К сожалению, впоследствии об этом принципе стали забывать.

Он также основывался на педагогическом принципе, что обучение, особенно на начальном уровне, более эффективно на родном языке учащегося. Впоследствии об этом очень часто забывали. Этот принцип можно считать приоритетом российской педагогики того времени, о чём писали К.Д. Ушинский, Н.К. Крупская, а позднее Л.В. Щерба и В.А. Аврорин. Л.В. Щерба писал: «Ученики после всех объяснений учителя <...> все же только тогда вполне понимают смысл, когда находят для него эквивалент в родном языке» [6: с. 62]. Лишь позднее, в 1950–1960 годы, к аналогичным выводам пришли эксперты, работавшие в различных странах мира. В докладе ЮНЕСКО «Использование родных языков в образовании» говорилось: «С педагогической точки зрения, бесспорно, что наилучшим средством обучения является родной язык ребенка, поскольку он позволяет ему быстрее усваивать материал» [7: с. 113].

В решениях X и XII съездов РКП(б) была поставлена задача всемерного расширения функций местных национальных языков в таких сферах, как официальное делопроизводство, административное управление, публичные выступления, пресса, литература и искусство и т.д. [1: с. 603]. Вполне понятно, что эта задача не могла быть решена без разработки и использования алфавитов для всех языков, многие из которых, как уже говорилось, были в то время бесписьменными. Перед органами народного образования встала конкретная задача — разработать для каждого языка России письменность и создать школу, как минимум начальную, на родном языке. Эта задача оказалась тесно связанной с проблемой выбора алфавита для бесписьменных языков, а также с сохранением или заменой арабского алфавита более эффективной системой письменности, поскольку арабский алфавит не очень подходит для вокалических языков, к которым, в частности, относятся тюркские языки. Это существенно затрудняло приобщение к грамотности тюркоязычного населения. На несоответствие арабского алфавита закономерностям тюркских языков указывали еще средневековые тюркологи Махмуд Кашгарский и Ибн Моханна.

В конце XIX века об этом писал азербайджанский просветитель Мирза Фатали Ахундов: «Тысячу раз жаль, что главные руководители мусульманских народов не могут понять, какую важную роль играет перемена алфавита. Они согласны с необходимостью проводить железные дороги, телеграфные линии, строить пароходы и всякие сооружения, но не хотят реформировать алфавит, тогда как он является основой всех этих реформ» [3: с. 59]. М.Ф. Ахундов указывал также и на техническую, но немаловажную трудность: по его мнению, писать слева направо гораздо легче, чем справа налево.

В российском контексте вопросом о выборе основы для разработки письменностей — русской или латинской — занимались крупнейшие российские лингвисты — Н.Ф. Яковлев, Е.Д. Поливанов, Н.А. Баскаков, А.А. Реформатский, Н.Я. Марр и другие. Их выбор остановился на латинице по двум соображениям.

Политическое решение заключалось в том, что алфabetизация на русской основе могла быть расценена нерусскими народами страны как рецидив русификаторской политики, в то время как латинский алфавит можно было считать политически нейтральным, более того «революционирующим» [4: с. 52]. Именно тогда в среде особенно революционно настроенных лингвистов высказывалось мнение о возможности перевода на латиницу и русского языка.

Лингвистическое соображение состояло в том, что русский алфавит, хотя и обладает по сравнению с латынью рядом достоинств (большее число литер, однотипность строчных и заглавных букв и т.п.), но имеет

а) три гласные *е, ю, я*, которые читаются по-разному в зависимости от позиции в слове и от сочетания с другими буквами: *ель, застолье, здание, поле, телега, юла, лью, лютик, яшма, колья, Коля, няня*;

б) согласные *ч, щ*, которые произносятся мягко во всех позициях, независимо от наличия или отсутствия мягкого знака: *мяч, ночь, леи, хряи, вещь*, и согласные *ж, ш*, которые произносятся твердо во всех позициях, независимо от наличия или отсутствия мягкого знака: *нож, розь, куш, сушь*.

По мнению лингвистов, подобные свойства ряда букв затруднили применение русского алфавита для нерусских языков в тех регионах, где русский является доминирующим и где четко воспринимаются эти его особенности.

Итак, выбор был сделан, и разработка новых алфавитов началась на латинской основе. Заслуживает сожаления отсутствие в то время координации между российскими и зарубежными лингвистами. Процесс латинизации алфавитов протекал в России и за рубежом не согласованно, а параллельно.

В Москве функционировал координирующий орган — Центральный комитет нового алфавита (ЦКНА), в работе которого принимали участие выдающиеся российские лингвисты того времени. Осуществление практически полной алфabetизации населения (в то время этот термин не употреблялся) и создание алфавитов для многих десятков языков, организация школ с преподаванием на этих языках относится к одному из важнейших культурных достижений того времени. Были составлены и изданы буквари на нанайском, эвенкийском, корякском языках, учебные пособия на памирских языках, на курдском и многих других, издавались общие и специализированные словари. При этом было бы целесообразным оценить усилия по разработке и введению алфавитов на русской основе, принятые церковными и светскими просветителями в дореволюционные годы, и сохранить эти алфавиты, тем более что на них уже имелась богослужебная литература. Но этого не произошло. Было посчитано целесообразным начать все с самого начала. Эти языки были переведены с русской графики на латиницу.

Именно в этот период стала развиваться российская социолингвистика, потребность в которой ощутилась достаточно остро. Лингвистическая работа по алфabetизации и нормированию языков требовала не только интеллектуальных усилий, но и больших материальных затрат в те годы, когда страна находилась в весьма трудном экономическом положении.

В 1925 году было принято постановление СНК РСФСР о подготовке преподавателей на национальных языках. Соответствующие отделения были созданы в ряде пединститутов и университетов, в частности, в Казанском педагогическом институте, Саратовском и Иркутском университетах. В 1929 году Центральное издательство (ЦИЗ) в Москве выпускало большими тиражами учебные книги на 56 языках народов России. В 1930 году в РСФСР было 8 педагогических институтов с полным курсом преподавания различных предметов на национальных языках, а также 24 отделения по подготовке преподавателей на языках России в других педагогических институтах с общим числом студентов около 4 тысяч человек [10]. В Наркомпросе РСФСР был разработан план введения преподавания различных предметов на национальных языках в высших учебных заведениях различного профиля.

Все это способствовало формированию благоприятного общественного мнения в пользу функционирования и развития миноритарных языков России. Следует отметить, что реализация отдельных программ иногда принимала форму штурмовой кампании, осуществлялась без учета мозаичной картины перемежающихся этносов, характерной для России в целом, без соответствующей подготовки общественного мнения. Вследствие этого в ряде мест

предпринимаемые шаги вызвали настороженность и даже противодействие со стороны «нетитульного» населения. Вместе с этим общая направленность языковой политики государства в тот период была нацелена на расширение функций миноритарных языков и их развитие.

Такая языковая политика ничуть не умаляла роль и значение русского языка как мерила культурного уровня индивида. В то же время нельзя забывать, что русский язык не был этнически нейтральным, т.е. не дававшим преимуществ по рождению никакому из коренных этносов. Вследствие этого языковая политика государства в тот период содержала ряд компенсационных мер, направленных на недопущение преимуществ по рождению для русскоязычного населения.

Создание благоприятной обстановки для функционирования и развития национальных языков способствовало повышению их социального престижа, побуждало русскоязычное население национальных регионов изучать эти языки и пользоваться ими в повседневной жизни.

Библиографический список

Источники

1. Десятый съезд РКП(б). Стенографический отчет. – М.: Госполитиздат, 1963. – 918 с.
2. *Исаев М. И.* Языковое строительство в СССР / М.И. Исаев. – М.: Наука, 1979. – 350 с.
3. *Тагиев И.* Мирза Фатали Ахундов и новый тюркский алфавит / И. Тагиев // Культура и письменность Востока. – 1928. – № 7–8. – С. 58–61.
4. *Рахимбаев А.* Культурное строительство / А. Рахимбаев // Национальное строительство в РСФСР. – М.: Партиздат, 1933. – 254 с.
5. Стенографические отчеты Государственной Думы. Третий созыв. 1909–1910. 3-й созыв. Сессия 3. Часть 1. – СПб.: Государственная типография, 1910. – 1024 с.
6. *Щерба Л. В.* Языковая система и языковая деятельность / Л.В. Щерба. – Л.: Наука, 1974. – 428 с.
7. *L'emploi des langues vernaculaires dans l'enseignement: monographies sur l'éducation de base.* – Paris: UNESCO, 1953. – № 8. – 153 p.

Литература

8. *Сергеев Т. С.* Илья Николаевич Ульянов и просвещение народов Поволжья: учеб. пособие / Т.С. Сергеев. – Чебоксары: Чуваш. гос. ун-т им. И.Н. Ульянова, 1972. – 29 с.
9. История Тартуского университета, 1632–1982 / Под ред. К. Сийливаска. – 2-е изд. – Таллин: Периодика, 1983. – 267 с.
10. Национальные школы РСФСР за 40 лет / Под ред. Ф.Ф. Советкина. – М.: Издательство АПН, 1958. – 302 с.
11. *Саидов А. М.* Лингвометодические основы кумыкско-русского двуязычия (на материале кумык. школы): автореф. дис. ... канд. пед. наук / А.М. Саидов. – М., 1993. – 20 с.
12. *Трубецкой Н. С.* Общеславянский элемент в русской культуре / Н.С. Трубецкой // Вопросы языкознания. – 1990. – № 3. – С. 122–139.

13. *Shevelov G. Y.* The Ukrainian Language in the First Half of the Twentieth Century, 1900–1941 / G.Y. Shevelov. – Cambridge: Mass., 1989. – 256 p.

References

Istochniki

1. Desyaty'j s'ezd RKP(b). Stenograficheskiy otchet. – M.: Gospolitizdat, 1963. – 918 s.
2. *Isaev M. I.* Yazykovoe stroitel'stvo v SSSR / M.I. Isaev. – M.: Nauka, 1979. – 350 s.
3. *Tagiev I.* Mirza Fatali Ahundov i novy'j tyurkskiy alfavit / I. Tagiev // Kul'tura i pis'mennost' Vostoka. – 1928. – № 7–8. – S. 58–61.
4. *Rahimbaev A.* Kul'turnoe stroitel'stvo / A. Raximbaev // Natsional'noe stroitel'stvo v RSFSR. – M.: Partizdat, 1933. – 254 s.
5. Stenograficheskie otchety' Gosudarstvennoj Dumy'. Tretij sozy'v. 1909–1910. 3-j sozy'v. Sessiya 3. Chast' 1. – SPb.: Gosudarstvennaya tipografiya, 1910. – 1024 s.
6. *Scherba L. V.* Yazykovaya sistema i yazykovaya deyatel'nost' / L.V. Shherba. – L.: Nauka, 1974. – 428 s.
7. UNESCO. L'emploi des langues vernaculaires dans l'enseignement: monographies sur l'education de base. – Paris. – 1953. – № 8. – 153 p.

Literatura

8. *Sergeev T. S.* Il'ya Nikolaevich Ul'yanov i prosveschenie narodov Povolzh'ya: ucheb. posobie / T.S. Sergeev. – Cheboksary': Chuvash. gos. un-t im. I.N. Ul'yanova, 1972. – 29 s.
9. Istoriya Tartuskogo universiteta, 1632–1982 / Pod red. K. Sijlivaska. – 2-e izd. – Tallin: Periodika, 1983. – 267 s.
10. Natsional'ny'e shkoly' RSFSR za 40 let / Pod red. F.F. Sovetkina. – M.: Izdatel'stvo APN, 1958. – 302 s.
11. *Saidov A. M.* Lingvometodicheskie osnovy' kumy'ksko-russkogo dvuyazy'chiya (na materiale kumy'k. shkoly'): avtoref. dis. ... kand. ped. nauk / A.M. Saidov. – M., 1993. – 20 s.
12. *Trubetskoj N. S.* Obschslavyanskij e'lement v russkoj kul'ture / N.S. Trubetskoj // Voprosy' yazy'koznaniya. – 1990. – № 3. – S. 122–139.
13. *Shevelov G. Y.* The Ukrainian Language in the First Half of the Twentieth Century, 1900–1941 / G.Y. Shevelev. – Cambridge: Mass., 1989. – 256 p.

В.М. Костева

К вопросу о языковом пуризме в тоталитарных государствах

В статье рассматривается место и роль языкового пуризма в тоталитарных государствах как закономерное явление «тоталитарной» лингвистики. Сравнительный анализ языковой политики тоталитарных государств — Албании, Германии, Италии, Китая, Румынии и Советского Союза — позволяет выявить общие тенденции и характерные признаки пуризма на разных этапах развития тоталитарного общества.

This article deals with the purism in the language policy of totalitarian states as one of the basic elements of «totalitarian» linguistics. The comparative analysis of the language policy in totalitarian Italy, Albany, Soviet Union, Rumania and China allows to find the main trends and typical signs of the purism on different stages in the development of totalitarian society.

Ключевые слова: пуризм; неопуризм; языковое общество; терминология; неологизмы.

Key words: purism; neopurism; language society; terminology; neologism.

Понятие пуризма широко используется в различных научных сферах для определения тенденций к сохранению чего-либо в первоначальной чистоте, очищению от чуждых элементов. Применительно к гуманитарным сферам научного знания принято говорить о пуризме в филологии, философии и искусстве (живописи). В современной лингвистике под языковым пуризмом понимается «стремление очистить литературный язык от иноязычных заимствований, разного рода новообразований от элементов вне литературной речи» [12: с. 247]. Возникновение языковых пуристских движений связано со многими экстралингвистическими факторами, в числе которых как идеологические, имеющие экономическую, культурную или политическую природу, так и определенные неосознанные, неполитические эволюционные процессы в обществе [6: с. 221].

В тоталитарных государствах, где вопрос о единой нации и едином национальном языке стоял наиболее остро, языковой пуризм занимает особое место в государственной языковой политике, представляя собой закономерное явление в формировании тоталитарного языка и его языковой нормы. Борьба за чистоту языка тесно связана с инспирированным властями народно-национальным подъемом, с культурным национализмом, с расовой дискриминацией и шовинизмом, и в период тоталитарного режима приобретает крайне радикальные формы, вплоть до «лингвистической ксенофобии» [7: с. 113]. В национал-социалистической Германии языковой пуризм тесно связан с ра-

совым пуризмом, с теорией «ариизации» (*Ariesierung*) населения. В фашистской Италии политика экономического обособления страны шла параллельно с «итальянизацией», т.е. борьбой против иностранных заимствований в языке экономики, торговли и культуры, а также с политической борьбой. Неслучайно итальянский диктатор Б. Муссолини назвал один из языковых запретов «мощным ударом в живот итальянской буржуазии» (*poteroso cazzotti nello stomaco alla borghesia italiano*) [9: с. 162].

Заметим, что вопрос об очищении итальянского и немецкого литературных языков от иностранных заимствований не зародился вместе с фашистским режимом. Так, основным проводником идей пуризма в тоталитарной Германии стало основанное в 1885 г. «Немецкое языковое общество» («*Allgemeiner Deutscher Sprachverein*»). К его основным задачам относилось «очищение немецкого языка от ненужных, чуждых элементов, сохранение и восстановление подлинного духа и своеобразной особой сущности немецкого языка и, на этой основе, укрепление общего национального сознания [10: с. 14]. Пик активности общества приходится на 1933–1940 гг. и по временным рамкам связан с принятием Нюрнбергских расовых законов (*der Nürnberger Rasse-Gesetze*) 1935 года.

В Италии вопросами пуризма занимались несколько лингвистических обществ. В меньшей степени — появившееся в 1889 г. лингвистическое «Общество Данте Алигьери» («*Società Dante Alighieri*»), цель которого, подобно цели «Немецкого языкового общества», заключалась в ограждении итальянского языка от иностранных влияний и, в дальнейшем, распространении его на присоединенные территории. Наиболее радикальную пуристскую политику проводила «Академия дела Круска» («*Academia della Crusca*»), трансформировавшаяся, в свою очередь, из научного кружка ученых-языковедов города Генуи.

На первом этапе проведения языковой политики правительства Б. Муссолини, А. Гитлера не жестко контролировали языковые процессы. Все пуристские действия носили мирный характер, касались в основном внешних проявлений. Так, в фашистской Италии члены «Общества Данте Алигьери» требовали перевода в первую очередь публичных надписей на вывесках, витринах и указателях, текст которых должен был быть написан с использованием наиболее ярких и выразительных языковых средств. В этот же период в национал-социалистической Германии инициативы «Немецкого языкового общества» не пользовались поддержкой правящих кругов, немецкие пуристы открыто критиковали Гитлера и его сподвижников за чрезмерное использование иноязычных слов.

Усиливающаяся концентрация власти изменила характер языкового пуризма, сделав его практически главным направлением языковой политики. Для воплощения в жизнь идей пуризма используются как прямые (государственные законы, указы, декреты), так и косвенные методы (пресса, радио). В Италии был принят ряд законодательных актов, предписывающих искоренение иноязычных заимствований в сфере торговли и культуры. Так, например, было запрещено использовать иноязычную лексику на этикетках, упаковке и в рекламе продуктов, произведенных в Италии и предназначенных для внутреннего потребления. Позднее подобный запрет распространился на театральные термины, дорожные указатели,

а далее — на сферу спорта, туризма и гостиничного хозяйства [7: с. 118]. Специальным указом «Королевской Академии Италии» («Reale Accademia d'Italia») была создана «Комиссия по итальянизации языка» («Commissione per l'italianità della lingua»), которая занималась сбором иноязычной лексики, ее этимологическим анализом, а также разработкой и подбором итальянских эквивалентов. Результаты проводимой работы публиковались в специальном журнале «Bollettino d'informazione dell'Accademia d'Italia».

Большую роль в распространении идеологии пуризма сыграла пресса. В итальянской периодической печати была введена цензура, отслеживавшая употребление иноязычных слов в прессе. В ежедневных газетах была создана специальная рубрика, посвященная поиску итальянских эквивалентов заимствованным словам. Ее название полностью соответствовало характеру проводимой языковой политики — «Una parola al giorno» («В день по слову»). Кроме этого, газеты объявляли конкурсы среди читателей на лучшую адекватную замену иностранной лексики итальянской. Конкурс предварялся утверждением, что в итальянском языке существует соответствие любому иностранному слову. По итогам активным участникам присуждались денежные премии [9: с. 154]. Приведем несколько примеров замен. Для слова *taxi* были предложены варианты *auto*, *autopubblica*, *tassametro*, *tassauto*, *auto da nolo*, *publiauto*, *tasse*, *tassi* (автомобиль, общественный автомобиль, таксомер, наемный автомобиль, автомобиль для всех, автомобиль с установленной таксой). А для слова *bar* — *mescita*, *espresso*, *spaccio*, *barra*, *bevitoro* (винный погребок, экспресс, лавка, заведение для любителей выпить, перегородка).

Проводником идей пуризма в тоталитарной Германии стала газета «Muttersprache» («Родной язык»), созданная «Немецким языковым обществом». На ее страницах публиковались призывы к искоренению заимствований из немецкого языка, используемых в театральной жизни, на вывесках, в названиях ресторанов, кулинарных блюд, напитков. За несоблюдение требований предполагался штраф [8: с. 124].

С укреплением тоталитарного режима продолжается возрастание роли пуристских движений. «Академия де ла Круска» подготовила целый ряд предложений, направленных на усиление борьбы с иноязычными заимствованиями. Следовало препятствовать вхождению в общественное употребление иностранных слов, выражающих идеи и называющих предметы, для которых существуют итальянские эквиваленты. При отсутствии аналога необходимо было найти подходящий вариант в итальянском или латинском языках. Требовался строгий контроль и за научным языком, так как ученые, по мнению правительственных кругов, часто наполняют язык ненужными варваризмами [9: с. 141].

Итальянский пуризм затронул не только лексику, но и грамматику итальянского языка. Так, например, вместо иноязычных заимствований были созданы искусственные новообразования, считавшиеся итальянскими только по наличию в них итальянского суффикса *-ital* (*lanital*, *mokital*, *lavital*). В отличие от традиционного пуризма, ориентировавшегося на литературный язык, итальянский пуризм распространял свое влияние и на специальные языки, например, язык кино,

прессы, промышленности, торговли и т. д., что позволило известному итальянскому лингвисту Б. Мильборини назвать его «неопуризмом» [7: с. 120].

В национал-социалистической Германии язык воспринимался правящими кругами как сила, которая может и объединять, и разъединять: он «объединяет говорящих на родном языке и отделяет их от говорящих на иностранном языке. Члены германского народного сообщества, использующие иноязычные слова <...> фальсифицируют свою народность (перевод наш. — В.К.) [10: с. 14].

Аналогично языковым процессам в Италии немецкий пуризм ищет новые немецкие аналоги заимствованным словам. К примеру, слово *Sterilisation* следовало заменить немецкими аналогами *Entmannung* (оскопление, кастрация) или *Unfruchtbarmachung* (обеспложивание). Лингвистами предпринимаются попытки заменить имеющиеся интернациональные термины на немецкоязычные термины — неологизмы: *Weibischtum* (феминизм; от слова *Weib* женщина), *Seelkunde* (психология; нем. *Seele* душа и *Kunde* учение) [8]. На основе немецкой морфематики создаются неологизмы типа *Volksgemeinschaft* (народное сообщество), *Volksgenosse* (соотечественник), *Parteigenosse* (член нацистской партии), *Arbeiter der Stirn* (гражданин, букв. работник лба), *Arbeiter der Faust* (пролетарий, букв. работник кулака), приобретающие, однако, характер метафоры. Понятие «народное сообщество» представляется не просто как синоним слова «народ», а как историческое сообщество «крови и почвы» [1] в контексте предусматривавшихся стираний классовых различий и социальной интеграции общества. Пуризм нацистской языковой политики обнаруживается и при обращении к историческому прошлому Германии, а именно — в предпочтении архаизированных терминов из социальной и политической областей. Продуктивными словообразовательными элементами становятся слова *Gau* («гау»), *Stamm* (племя), *Orden* (орден) и др., также — превращенное в суффикс существительное *schafft* (*Jugendschaft*, *Mädelschaft* молодёжь, девушки как собирательный образ) [1: с. 18]. Пересмотру подвергались и известные лингвистические термины: например, латинскому названию родительного падежа *Genitiv* соответствовал немецкий неологизм *Wesfall*; пассиву *Passiv* — слово *Leidfall* (страдательный залог), существительному *Substantiv* — слово *Hauptwort* (главное слово). Примечательно, что эта терминология сохранилась до нашего времени [8: с. 125–126].

Лидеры тоталитарного государства принимают активное участие в процессе очищения и табуирования языка. Так, Б. Муссолини рассматривает различные предложения по проведению «итальянизации» языка, комментирует закон об обязательном четырехкратном налогообложении иноязычных вывесок от 1923 года примечанием о восстановлении «итальянского духа» (*italianamente*) на всей территории королевства. Из двух форм местоимения — обращения *voi* и *lei* (вежливое обращение *Вы*) Муссолини выбрал исконно итальянскую форму *voi*, мотивируя свое решение испанским происхождением слова *lei* [7: с. 118].

Иностранные слова в речах нацистов использовались как эвфемизмы. А. Гитлер употреблял слова типа *Elemente*, *Subjekte*, *Intellektuelle* (элементы, субъекты, интеллигенция) в качестве инвективной лексики в отношении потенциальных противников режима [7: с. 152].

Румынский диктатор Н. Чаушеску, продвигая идеи качественного и культурно-хронологического превосходства румынской нации, прибавил к названиям двух крупных городов их старые дакийско-римские имена, например Ключ-Напока (до 1974 г. Ключ). Новые улицы и жилые кварталы также получали имена, свидетельствующие о славном прошлом румынской нации: Дакия, Децебал, Сармизегетуза, Апулум. В начале 1980-х гг. Н. Чаушеску издал указ, запрещающий употребление слова-обращения *domnule* (господин) и предписывающий использовать вместо него слова *tovarăș* (товарищ) [5: с. 1442].

Языковой пуризм в Советском Союзе и Китае отличался тем, что в русле борьбы за чистоту языка шло насаждение соответственно русской и китайской лексики в языках этнических меньшинств. Заимствования из русского языка в среднем составляли 70–80% новых слов в национальных языках народов Советского Союза. В первую очередь это касалось терминологии.

Так, например, в киргизском языке можно встретить такие слова (в киргизской орфографии), как *ветеран*, *взнос*, *вино*, *врач*, *вратарь*, *втулке* (втулка), *водопровод* [13]. В языке коми (орфография языка коми) — *öчки* (очки), *капуст*, *картинка*, *часі* (часы) [11].

На первом этапе китайской языковой политики новые слова в национальных языках предписывалось создавать по формуле *и ва, эр цзао, сань цзе*, т.е. прежде всего изыскивать слова из ресурсов языка, при отсутствии таковых создавать новые на основе морфем данного языка и, наконец, прибегать к заимствованию слов [4: с. 117]. В дальнейшем эта формула была раскритикована как не соответствующая государственной цели национального единства и сплочения, заменена тактикой использования китайских слов, записанных средствами китайского фонетического алфавита путунхуа.

Развитие лексики албанского литературного языка испытало на себе также сильное влияние пуризма, выразившееся в замене турцизмов, твердо укоренившихся и ассимилированных в языке, на слова албанского языка [2: с. 273], хотя в терминологической лексике продолжалось использование заимствований из европейских, в том числе романских, языков, в частности из итальянского. Начиная с 1950-х годов большое внимание правительство Албании начинает уделять развитию технической терминологии. При Институте наук (*Institut shkenca*) был открыт специальный терминологический сектор, сотрудники которого занимались созданием терминологических словарей. В течение длительного периода в лексикографической практике в качестве языкового инструмента использовался русский язык. Термины, не имеющие аналогов в русском языке, создавались заново на основе русскоязычных моделей, что в дальнейшем привело к определенным изменениям в морфологии и синтаксисе албанского языка [4: с. 348]. Так, например, среди имен существительных появились многочисленные отвлеченные существительные с суффиксом *shmëri* (русский суффикс *-ость*), малопродуктивных до 1950-х годов: *ideshmëri* (идейность), *partishmëri* (партийность).

Всё вышесказанное позволяет сделать вывод, что пуризм в тоталитарных государствах явился эффективным инструментом в идеологической обработ-

ке, в зомбировании народных масс. Пуризм, по мнению Е. Аннамалаи, «провозглашается, когда социальные изменения затрагивают структуру социального контроля» [6: с. 228]. Для установления тоталитарного контроля необходимо наличие одной официальной идеологии единой нации с единым языком, внедряющейся в сознание людей с помощью соответствующей языковой политики, включающей в себя репрессивное отношение как к угрозе изнутри (к диалектам), так и к внешней угрозе (иноязычные слова).

Библиографический список

Литература

1. *Вайс Д.* Сталинистский и национал-социалистический дискурсы пропаганды. Сравнение в первом приближении / Д. Вайс // Политическая лингвистика. – Вып. 3 (23). – Екатеринбург, 2007. – С. 34–60. — URL: www.philology.ru/linguistics1. свободный.
2. *Десницкая А. В.* Албанский язык и его диалекты / А.В. Десницкая. – Л.: Наука, 1968. – 296 с.
3. *Ляфе Э.* Развитие книжной лексики албанского языка во второй половине XX в. / Э. Ляфе // *Studia linguistica et balcanica: Памяти Агнии Васильевны Десницкой.* – СПб.: Наука, 2001. – С. 346–352.
4. *Москалев А. А.* Политика КНР в национально-языковом вопросе (1949–1978) / А.А. Москалев. – М.: Наука, Главная редакция восточной литературы, 1981. – 183 с.
5. *Ernst G.* Romanische Sprachgeschichte: ein internationales Handbuch zur Geschichte der romanischen Sprache / G. Ernst, M.-D. Gleßgen, Ch. Schnitt, W. Schweickard. – Berlin: Mouton de Gruyter, 2003. – Teilband 2. – P. 1152–2095.
6. *Jernudd B. H.* The Politics of Language Purism / B.H. Jernudd, M.J. Shapiro. – Berlin: Mouton de Gruyter, 1989. – 250 p.
7. *Klein G.* La politica linguistica del fascismo / G. Klein. – Bologna: Il mulino, 1986. – 234 p.
8. *Polenz P. von.* Sprachpurismus und Nationalsozialismus / P. von. Polenz // *Germanistik. – Eine deutsche Wissenschaft. Beiträge von E. Lämmert; W. Kilz, K.O. Conrady und P. von Polenz.* – Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1967. – S. 113–160.
9. *Raffaelli S.* Le parole proibite: Purismo di stato e regolamentazione delle pubblicità in Italia (1812–1945) / S. Raffaelli. – Bologna: Il mulino, 1983. – 289 p.
10. *Simon G.* Verräterische und folgenschwere Bildersprache / G. Simon. — URL: www.homepages.uni-tuebingen.de/gerd.simon. свободный.

Справочные и информационные издания

11. *Лыткин В. И.* Коми-русский словарь / В.И. Лыткин. – М.: Государственное издательство иностранных и национальных словарей, 1961. – 923 с.
12. *Скворцов Л. И.* Культура речи / Л.И. Скворцов // Лингвистический энциклопедический словарь / Гл. ред. В.Н. Ярцева. – М.: Большая Российская энциклопедия, 2002. – С. 247.
13. *Юдахин К. К.* Киргизско-русский словарь / К.К. Юдахин. – М.: Советская энциклопедия, 1965. – 973 с.

References***Literatura***

1. *Vajs D.* Stalinistskij i nacional-socialističeskij diskursy' propagandy'. Sravnenie v pervom približenii / D. Vajs // Politicheskaya lingvistika. – Vy'p. 3 (23). – Ekaterinburg, 2007. – С. 34–60. — URL: www.philology.ru/linguistics1.svobodny'j.
2. *Desniczkaja A. V.* Albanskijazy'k i ego dialekty' / A.V. Desniczkaja. – L.: Nauka, 1968. – 296 s.
3. *Lyafe E'.* Razvitie knizhnoj leksiki albanskogoazy'ka vo vtoroj polovine XX v. / E. Lyafe // Studia linguistica et balcanica: Pamyati Agnii Vasil'evny' Desniczkoj. – SPb.: Nauka, 2001. – S. 346–352.
4. *Moskalev A. A.* Politika KNR v nacional'no-azy'kovom voprose (1949–1978) / A.A. Moskalev. – M.: Nauka. Glavnaya redakciya vostočnoj literatury'. – 183 s.
5. *Ernst G.* Romanische Sprachgeschichte: ein internationales Handbuch zur Geschichte der romanischen Sprache / G. Ernst, M.-D. Gleßgen, Ch. Schnitt. – Berlin: Mouton de Gruyter, 2003. – Teilband 2. – P. 1152–2095.
6. *Jernudd B.H.* The Politics of Language Purism / B.H. Jernudd, M.J. Shapiro. – Berlin: Mouton de Gruyter, 1989. – 250 p.
7. *Klein G.* La politica linguistica del fascismo / G. Klein. – Bologna: Il mulino, 1986. – 234 p.
8. *Polenz P. von.* Sprachpurismus und Nationalsozialismus / P. von. Polenz // Germanistik – Eine deutsche Wissenschaft. Beiträge von E. Lämmert; Wa. Kilz, K.O. Conrady und P. von Polenz. – Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1967. – S. 113–160.
9. *Raffaelli S.* Le parole proibite: Purismo di stato e regolamentazione delle pubblicità in Italia (1812–1945) / S. Raffaelli. – Bologna: Il mulino, 1983. – 289 p.
10. *Simon G.* Verräterische und folgenschwere Bildersprache / G. Simon. — URL: www.homepages.uni-tuebingen.de/gerd.simon.svobodny'j.

Spravochny'e i informacionny'e izdaniya

11. *Ly'tkin V. I.* Komi-russkij slovar' / V.I. Ly'tkin. – M.: Gosudarstvennoe izdatel'stvo inostranny'x i nacional'ny'x slovaroj, 1961. – 923 s.
12. *Skvorczov L. I.* Kul'tura rechi / L.I. Skvorczov // Lingvisticheskij e'nciklopedičeskij slovar' / Gl. red. V.N. Yarceva. – M.: Bol'shaya Rossiskaya e'nciklopediya, 2002. – S. 247.
13. *Yudaxin K. K.* Kirgizsko-russkij slovar' / K.K. Yudaxin. – M.: Sovetskaya e'nciklopediya, 1965. – 973 s.

ЯЗЫКОВОЕ ОБРАЗОВАНИЕ. МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ

А.В. Щепилова

Балльно-рейтинговая система оценивания: некоторые итоги эксперимента в педагогическом вузе

В статье анализируются итоги четырехгодичного эксперимента, проводимого на факультете романо-германской филологии Московского городского педагогического университета, по введению балльно-рейтинговой системы оценивания. Выявляются положительные итоги экспериментальной работы, проблемные моменты перехода на новую систему контроля качества учебной работы студентов, задачи, решение которых необходимо на следующем этапе.

The article deals with the sums of the four-year experiment for the introduction of the scale-number-rating system of evaluation, conducted by the department of Roman and German philology of Moscow city pedagogical university. The analyze reveals the positive sums of experimental work; the problematic moments of passage on the new system of control of quality of the students' training work; tasks, whose solution is necessary in the following stage of experiment.

Ключевые слова: балльное оценивание; рейтинг; технологическая карта дисциплины; объекты контроля.

Key words: scale-number evaluation; rating; the flow chart of discipline; the objects of control.

Модернизация системы высшего образования в России предполагает наравне с изменениями её структуры, повышением качества образования и введением инновационных форм обучения коренные изменения в системе контроля знаний и умений студентов. Одной из основных форм оценки качества учебной работы студентов становится балльно-рейтинговая система оценивания.

Основные особенности данной системы известны: они изложены в методических рекомендациях Министерства образования и науки РФ [1]. В соответствии с ними каждый вуз разрабатывает собственные системы балльно-рейтингового оценивания, базисными принципами которых являются следующие положения.

- Суть технологии заключается в накоплении оценок в баллах за все виды учебной деятельности. Оцениваются все виды учебной работы студента, однако основной удельный вес в рейтинге каждого студента занимают баллы, полученные им в ходе освоения дисциплин учебного плана.

- Методика и критерии оценивания разрабатываются самими преподавателями и утверждаются кафедрой.

- Формы проведения процедуры оценивания (тестирование, контрольная работа, устный ответ и т.д.) выбираются преподавателем или кафедрой.

- Шкала баллов по учебным дисциплинам разрабатывается соответствующей кафедрой или деканатом и сообщается студентам в начале каждого семестра.

- Для вычисления оценки по каждой дисциплине преподаватели разрабатывают технологические карты дисциплин, которые обновляются перед началом каждого семестра, обсуждаются и утверждаются на заседании кафедры и доводятся до сведения студентов.

- Результаты текущего оценивания учебной работы студента фиксируются преподавателем или вводятся в электронную базу данных.

- В графике учебного процесса деканат или ректорат выделяет контрольные точки для проведения рубежного контроля или сбора информации об успеваемости (например, на восьмой неделе семестра).

- Все кафедры на «контрольных» неделях передают в деканаты сведения по рейтинговым оценкам студентов и заполняют соответствующую форму единой ведомости для рубежной аттестации.

- Результаты текущего контроля являются определяющими для выставления оценки промежуточного контроля (сессии).

- Баллы студентов, получаемые ими за освоение учебных дисциплин, дают основание для ранжирования студентов, т.е. определения их индивидуального рейтинга.

Данная базисная модель апробировалась в течение четырех лет на факультете романо-германской филологии Московского городского педагогического университета. Мониторинг эксперимента позволяет нам выявить позитивные и проблемные стороны этой модели, а также предложить некоторые идеи для дальнейшего совершенствования процедуры балльно-рейтингового оценивания в рамках факультета и университета.

К позитивным сторонам балльно-рейтинговой системы оценивания принято относить, в первую очередь, повышение активности студентов и ритmicности их учебного труда, стимулирование их самостоятельной работы. Система действительно мобилизует большинство студентов на работу в течение всего семестра, а не только в период экзаменационной сессии. Повышается посещаемость студентами занятий. Четкое выделение объектов контроля, расписание выполнения видов работ и их стоимостной оценки в баллах позволяют каждому студенту самостоятельно определять темп работы в течение семестра исходя из желаемой оценки по дисциплине.

Балльно-рейтинговая система (в ее полном варианте) устраняет также такой очевидный недостаток традиционных форм оценивания, как чрезвычайно низ-

кий уровень дифференциации оценки. Работая в рамках пятибалльной системы, преподаватели практически оперируют 3-балльной оценкой, в то время как принятая в рейтинговом оценивании 100-балльная шкала усиливает мотивацию студентов к освоению образовательных программ через создание условий для самостоятельности в обучении. Балльно-рейтинговое оценивание устраняет «усреднение» студентов. Особенно это заметно на примере дисциплин, изучение которых завершается не экзаменом, а зачетом, и на которые в российских вузах приходится до 40% объема всей учебной нагрузки: формально и студент, занимающийся регулярно, показывающий высокий уровень знаний, и студент, прошедший зачетные мероприятия в последнюю неделю, оба одинаково успевают. Рейтинговая же оценка создает основу для дифференциации студентов, позволяет выявить студентов, способных к научно-исследовательской деятельности, привлекать их к научной работе начиная с младших курсов.

Балльно-рейтинговая система позволяет преподавателю более объективно оценить академические успехи студента, сделать более глубокий анализ результатов обучения. Кафедры и деканат, имея объективную и своевременную информацию об успеваемости студентов, могут вносить коррективы в учебный процесс с целью его оптимизации. Констатация данного факта приводит нас к выводу, что балльно-рейтинговая система как нельзя лучше вписывается в современную концепцию контроля учебных достижений обучающихся, где преподавателю и администрации учебного заведения отводится не собственно контролирующая функция, но скорее функция диагностики, планирования, управления. Это предполагает постоянное отслеживание процесса обучения для установления его соответствия желаемому результату, указывает на систематичность, последовательность, согласованность всех контрольных мероприятий с содержанием обучения на каждом этапе, на обязательную обратную связь, мотивацию и рефлексию.

Таким образом, наиболее выраженные достоинства рейтинговой системы располагаются в области оценки учебной работы студентов. Однако это не единственное преимущество анализируемого элемента системы контроля качества образования. Как показывает мониторинг эксперимента, введение балльно-рейтингового оценивания, даже на уровне его элементов, повышает уровень организации образовательного процесса и уровень его методического обеспечения. Помимо технологических карт каждый преподаватель, ведущий тот или иной курс, обязан разработать учебно-методический комплекс дисциплины, содержащий всестороннюю, исчерпывающую информацию о курсе и предназначенный для методической помощи студенту в его освоении.

Реализация балльно-рейтингового оценивания непременно предполагает повышение квалификации преподавателей в области современных средств обучения и оценивания, а также существенную организованность сотрудников кафедр. Этой цели служит обсуждение специфики балльно-рейтинговой системы на методических семинарах, проведение которых обязательно для кафедр, факультетов и университетов, вводящих у себя этот инновационный элемент организации учебного процесса. Их обязательность обусловлена не столько необходимостью популяризировать систему, сколько потребностью распространять положитель-

ный опыт и гибко реагировать на затруднения преподавателей, впервые применяющих балльно-рейтинговую технологию. Результаты четырехлетнего эксперимента показали, что она не лишена недостатков, а ее внедрение может стать достаточно болезненным для всех участников учебного процесса.

Одна из проблем, возникающих перед преподавателем, начинающим применять балльно-рейтинговую систему оценивания, — выделение объектов контроля (контрольные работы, тесты, сочинения, устные выступления на семинарах, выполнение домашних работ, рефераты, презентации, доклады, аннотации к прочитанной дополнительной литературе и пр.) и определение «весомости», т.е. балльной стоимости каждого из них. Если курс имеет практико-ориентированный характер, а значит, предусматривает большое количество контрольных мероприятий в течение семестра, возникает проблема чрезмерного «дробления» балльной шкалы. Действительно, как дифференцированно оценить качество работы студентов, если объект контроля «стоит» три или даже один балл? Следовательно, некоторые виды работ приходится оценивать комплексно или вовсе исключать из балльной системы.

Среди объектов контроля следует разграничить основные и дополнительные (принимаемые во внимание при желании студента повысить свой рейтинг). В начале изучения дисциплины можно выделить объекты контроля для проверки «остаточных» знаний студентов по смежным дисциплинам (такой подход характерен для учебных программ, отличающихся высокой степенью интеграции содержания входящих в нее дисциплин).

При разработке технологических карт возникают и другие проблемы. Например, преподаватель осуществляет текущий контроль по принципу «каждый студент на каждом семинаре должен получить оценку». Если студенческая группа большая, такой принцип не может не привести к созданию на занятиях атмосферы нервозности и конкуренции, что, конечно, недопустимо.

С данными проблемами преподаватели справляются, но не сразу. В конце концов, эмпирическим путем они приходят к созданию удовлетворяющих их технологических карт, как правило, корректируя из семестра в семестр «весомость» тех или иных объектов контроля. Однако даже самая совершенная технологическая карта не снимает проблемы субъективности выставления оценки. Поясним данный тезис на примере. Предположим, что выделенные объекты контроля имеют разную «стоимость», например в 4, 6, 9, 11 и тому подобное, баллов. Если работа студента поддается количественному измерению (сделал определенный процент работы), то оценку можно рассчитать по формуле:

$$D = (((A - B) \times (C - 30)) / 70) + B,$$

где **D** — искомый балл за то или иное задание текущей аттестации;

A — максимальный балл, предусмотренный за это задание;

B — минимальный балл, предусмотренный за это задание;

C — процент, на который студентом выполнено это задание.

Например, при оценивании в 9-балльной системе студент выполнил 65% задания:

$$D = (((9 - 3) \times (65 - 30)) / 70) + 3 = ((6 \times 25) / 70) + 3 = \mathbf{5,143}.$$

Если оценивание устного или письменного ответа возможно только в качественных параметрах, желательна составление дескрипторов. Например:

– 11 баллов — студент глубоко понимает пройденный материал, отвечает четко и всесторонне, умеет оценивать факты, самостоятельно рассуждает, отличается способностью обосновать выводы и разъяснять их в логической последовательности;

– 10 баллов — студент глубоко понимает пройденный материал, отвечает четко и всесторонне, умеет оценивать факты, самостоятельно рассуждает, отличается способностью обосновать выводы и разъяснять их в логической последовательности, но допускает отдельные неточности и т.д.

Понятно, что составление дескрипторов, предназначенных для всего многообразия ситуаций контроля, в которых работает каждый преподаватель, исключительно трудоёмко и практически невыполнимо. Следовательно, преподаватель, по сути, продолжает оценивать ответы студентов так же, как он это делал и раньше, только в иных количественных показателях, оставаясь подверженным тем же самым всем известным ошибкам субъективного оценивания (ошибкам великодушия, снисходительности, ореола, центральной тенденции и т.д.). Обращает на себя внимание и тот факт, что «весомость» объектов контроля разных учебных дисциплин иногда зависит не от специфики учебного курса, а от ценностных ориентиров, культивируемых преподавателем. Больше всего вопросов в этом смысле вызывает объект контроля «посещение занятий», ценность которого рядом преподавателей существенно завышается. То же самое можно сказать и в отношении системы штрафов и различного рода наказаний (как правило, за несвоевременную сдачу работ), которая применяется чересчур строго одними преподавателями и не применяется вовсе другими. Следовательно, то, что считается одним из главных достоинств балльного оценивания, — его объективность, — остается под вопросом.

Эксперимент выявил еще одну позицию, которую сегодня также приходится отнести к разряду «утраченных иллюзий». Речь идет о заблуждении, будто преподаватель, четко отработавший семестр по балльно-рейтинговой технологии, в сессионный период относительно свободен и может посвятить свое время, например, научным изысканиям.

Действительно, последовательный, системно организованный текущий контроль, имеющий накопительный характер, может исключать проведение традиционной сессии. При форме отчетности по дисциплине в виде зачета практикуется, как правило, его выставление по итогам текущей аттестации. Все студенты, получившие минимально необходимый балл, аттестуются по данной дисциплине. Эта практика возможна и при экзаменационной форме отчетности: за экзамен студенту выставляется балл, равный текущему рейтинговому баллу. Так поступают преподаватели, убежденные в том, что текущий контроль более объективен, а экзаменационная оценка во многом зависит от случайных факторов: предэкзаменационной подготовки, знания

вопросов конкретного билета, культуры речи студента, его устойчивости к стрессу и т.д.

Мониторинг показал, что в начале эксперимента преподавателей, выставлявших студентам промежуточную аттестацию по итогам текущей, было больше, чем в дальнейшем. Опыт преподавательского состава доказывает, что в целом ряде случаев экзамен желателен. Например, если дисциплина изучается в течение двух семестров, преподаватель, как правило, хочет убедиться, что итоговые знания или умения студента соответствуют качеству его текущей работы. Или если количество учебного времени, отводимого на дисциплину, слишком мало и в лекционном курсе есть разделы, не подкрепленные семинарскими или практическими занятиями. В таких случаях в технологической карте отмечается, что аттестация проводится в установленном порядке для всех студентов, и определяется вклад текущей работы и вклад экзаменационной отметки в итоговую оценку по дисциплине. Представляется, что экзамен необходим в тех случаях, когда студент работает нерегулярно, зависимо от внешних обстоятельств, получает то высокие, то низкие баллы и, как следствие, предвидеть его итоговую оценку затруднительно. В подобных ситуациях в технологической карте дисциплины должно быть уточнено, при каких обстоятельствах преподаватель вправе пригласить студента на экзамен, даже при наличии у него минимального аттестационного балла. Существует мнение, что период интенсивной подготовки к экзамену необходим и регулярно занимающимся студентам, так как это помогает создать единое представление об изучаемом предмете. Таким образом, по тем или иным причинам большинство преподавателей продолжают принимать экзамены в традиционной форме, хотя и с учетом текущей рейтинговой оценки студента.

К самому неприятному недостатку анализируемой системы относится значительное увеличение нагрузки на деканаты и преподавателей, связанное с появлением у них дополнительных функций по выставлению, сбору, обработке и хранению накопленных оценок успеваемости каждого студента, которые осуществляются, в основном, вручную. Компьютеры используются, как правило, на последнем этапе сведения результатов и хранения информации. В этой связи нельзя не выразить некоторое сомнение в необходимости межсеместровых (рубежных) аттестаций, проводимых деканатами в соответствии с нормативными требованиями вуза. Их необходимость при традиционной системе оценивания не вызывала вопросов. В условиях же балльно-рейтинговой технологии оценивания они увеличивают и без того значительное количество контрольных мероприятий на всех курсах и специальностях. Отсюда загрузка деканатов отчетной документацией и перегрузка преподавателей, так как одновременное проведение контрольных мероприятий, проверка работ и передача данных в деканат представляет собой достаточно трудоёмкий процесс.

Выявленные в ходе эксперимента проблемные позиции балльно-рейтингового оценивания заставляют искать приемлемые решения. В качестве необходимых мероприятий следует назвать, в первую очередь, создание автоматизированной компьютерной подсистемы, нацеленной на сбор и обработку

информации по балльно-рейтинговому оцениванию. Представляется, что каждый преподаватель должен иметь персонализированный доступ для ввода информации в систему. Этот шаг наиболее актуален в связи с необходимым расширением эксперимента на следующем этапе. Речь идет о превращении балльной технологии, в том виде, в котором она существует сегодня в МГПУ, в собственно балльно-рейтинговую систему. А она предполагает совокупную оценку работы студента в семестре, т.е. оценивание в балльной технологии всех видов работ, включая научно-исследовательскую деятельность, всех видов практик и т.д., рейтинговое ранжирование студента по результатам семестра, учебного года, всего срока обучения. Без компьютеризации процесс сбора и обработки данной информации будет слишком трудоёмким. Реализация в полном объеме рейтинговой системы ставит задачу разработки критериев балльного оценивания курсовых и дипломных работ, практик, а также индивидуальных достижений студента.

Вероятно, встанет вопрос о рациональности одинакового распределения баллов по всем дисциплинам семестра. В настоящий момент используемая для всех дисциплин 100-балльная шкала, вне зависимости от их содержания и трудоёмкости, решает задачу ранжирования студентов по их успехам в конкретной дисциплине, то есть служит той же цели, что и используемая в Европе система буквенных символов (от А до F). Однако если рейтинговая система заработает в полном объеме, каждой дисциплине будет присвоено количество баллов, соответствующее ее трудоёмкости, важности для профессиональной подготовки студента и т.д.

Наконец, рейтинговая система оценивания должна подкрепляться системой близких и отсроченных льгот, обеспечивающих заинтересованность обучающихся в достижении максимально высоких результатов. К близким льготам относятся прежде всего экзаменационные льготы. К отсроченным льготам относятся финансовые стимулы, например, увеличение стипендии, присуждение грантов, а также возможности трудоустройства: заключение контрактов на работу с престижными учреждениями, фирмами до окончания вуза, ходатайство вуза перед уполномоченными комиссиями о присуждении повышенных квалификационных разрядов, рекомендации в аспирантуру и магистратуру. Наравне с системой льгот вуз должен иметь единую систему санкций. В частности, должны быть четко проработаны правовые вопросы, касающиеся студентов, не работавших в течение семестра.

Подводя итог сделанному анализу, можно сказать, что преимущества, которыми обладает балльно-рейтинговая система оценивания, позволяют улучшить условия для повышения качества подготовки студентов. Однако это требует четкого видения цели, поэтапного квалифицированного решения вытекающих из цели задач, которые мы попытались осветить в данной статье, и общего стремления всех участников эксперимента к построению такой системы, которая позитивно оценивалась бы студентами и преподавателями.

Библиографический список*Источник*

1. О проведении эксперимента по введению рейтинговой системы оценки успеваемости студентов вузов. — URL: http://www.edu.ru/db/mo/Data/d_02/2654.html, свободный.

References*Istochnik*

1. O provedenii e'ksperimenta po vvedeniyu rejtingovoj sistemy' ocenki uspevaemosti studentov vuzov. — URL: http://www.edu.ru/db/mo/Data/d_02/2654.html, svobodny'j.

О.Ц. Соктоева

Сущность и содержание педагогического проектирования школьного учебника китайского языка

В отечественной науке проблеме проектирования школьного учебника уделяют пристальное внимание многие исследователи. Сегодня перед теоретиками, занимающимися проблемами проектирования школьного учебника, и методистами-практиками поставлена задача разработки школьных учебников нового поколения, в которых отразились бы современные подходы к обучению иностранному языку, китайскому языку в частности.

The problem of designing of the school textbook is a subject of steadfast attention of many researches. Many modern researches of scientists-teachers are devoted to the further development of the general theory of the textbook, and also judgment of the given problematic within the limits of private disciplines. Thus, today a task in view of development of the school textbook of new generation in which modern approaches to training to foreign languages would be reflected, to the textbook of the Chinese language in particular.

Ключевые слова: проектирование школьного учебника; обучение китайскому языку; индивидуальная образовательная траектория.

Key words: school textbook projecting; Chinese language teaching; individual educational trajectory.

Проблема проектирования школьного учебника (ШУ) в отечественной педагогике стала предметом пристального внимания многих исследователей. Научно-педагогические идеи, посвящённые разработке ШУ, рассматриваются в трудах В.П. Беспалько, Д.Д. Зуева, И.Я. Лернера, М.Н. Скаткина, В.Н. Ляхова, Е.И. Перовского, С.Г. Шаповаленко и др. Так, в 1970-е годы в издательстве «Просвещение» был начат выпуск сборника «Проблемы школьного учебника» (П.Г. Буга, В.П. Беспалько, В.Г. Бейлинсон, В.В. Краевский, Д.Д. Зуев, М.Н. Скаткин, Н.М. Шахмаев и др.), в котором рассматривались теоретические аспекты проектирования ШУ. Как показывает обзор научной литературы, в разработках теории учебной книги выявилась двуединая сущность учебника. С одной стороны, это важный источник знаний, в нем с учетом возрастных и иных критериев в доступной форме формируются и раскрываются основные научные понятия, предусмотренные программой, фиксируются стандарты образования. С другой стороны, учебник — важное средство обучения. Через учебник осуществляется организация процесса усвоения содержания образования как в плане познавательной, са-

мостоятельной, творческой деятельности, так и в эмоционально-ценностном отношении.

В.В. Краевский и С.Г. Шаповаленко рассматривают учебник как нормативную систему воплощения теории обучения. М.Н. Скаткин утверждает, что, поскольку в учебнике запрограммирована методика обучения, он представляет собой сценарий взаимосвязанной деятельности учителя и ученика. Д.Д. Зуев считает, что учебник призван объединить в себе предметное содержание и виды познавательной деятельности, реализовать методику исследовательского подхода в процессе освоения изучаемого материала, сформировать навыки самостоятельно овладения знаниями [4: с. 8].

В.В. Беспалько отмечает, что учебник — это комплексная информационная модель, в которой отражены цели, содержание, дидактические процессы и организационные формы. Учебник призван формировать способность учащегося к накоплению личного социального опыта, его умение оценивать явления и события окружающей действительности, определять свое место в жизни [2: с. 16].

Современные ученые-педагоги — такие, как В.В. Монахов, В.Ю. Гуревич и другие, придерживаются мнения, что учебник должен быть многоуровневым: его основу составляют соответствующие педагогические технологии, совмещающие информационные технологии, идеи мультимедийного подхода и позволяющие отразить взаимодействие федерального и регионального стандартов образования [6: с. 19].

Представляется, что назначение учебника нового поколения — выполнение роли интеллектуального самоучителя, поскольку интеллектуальное воспитание личности — это фактическая реализация права каждого ребенка быть успешным в меру его возможностей.

Для обеспечения личностной ориентации учебника, как указывает А.В. Хуторской, необходимо предусмотреть в его структуре и содержании средства организации продуктивной деятельности учеников, относящиеся к развитию их личностных качеств и специфике учебного курса. Понимая под учебником комплексную информационно-деятельностную модель образовательного процесса, А.В. Хуторской подчеркивает, что учебник — это модель в том смысле, что он не только отображает структуру определенной дидактической системы, но и проектирует ее реализацию [10].

В настоящее время внимание ученых-педагогов вновь обращено к теории учебника. Это связано с изменением основной парадигмы современного образования, направленной на свободное развитие индивидуальности в условиях информатизации образования. Чтобы спроектировать учебник, необходимо учесть следующие вопросы: каковы профиль обучения, время обучения, специфика контингента обучающихся; как с помощью единого учебника обеспечить индивидуальную образовательную траекторию каждого ученика.

Между тем, существует противоречие между старой технологией проектирования и создания учебника и новыми возможностями реализации учебника на основе современных технологий, между разработанными положениями теории учебника и быстро изменяющейся практикой его использования.

Поэтому многие современные исследования ученых-педагогов посвящены дальнейшему развитию общей теории учебника, а также осмыслению данной проблематики в рамках частных дисциплин.

Требования к современному учебнику стремительно меняются. Функции современного школьного учебника определяются его основным предназначением, которое связано с современными целями образования. В основу новых учебников положен компетентностный подход, они ориентированы на формирование базовых компетентностей, в них отражен тот объем знаний, который необходим каждому человеку. В новых учебниках представлено и обновленное содержание образования: в них не только предметная информация, но и материалы, стимулирующие учащихся к дальнейшему приобретению знаний, формированию учебно-познавательной компетентности. Получаемые знания и умения должны стать для учащихся инструментом, который они смогут использовать не только в узкопрофессиональной сфере.

Современные процессы модернизации образования, потребности образовательного рынка актуализируют изменения в системе лингвистического образования, определяя статус ИЯ как одну из трех важнейших составляющих стандарта знания наступившего века.

Практический аспект проектирования школьного учебника реализован в разные годы авторскими коллективами в рамках преподавания ИЯ (И.Л. Бим, Е.И. Пассов, И.Н. Верещагина, О.В. Афанасьева, В.П. Кузовлёв, Т.Б. Клементьева, Э.М. Береговская, А.П. Старков, К.В. Тын, А.Н. Демина, И.В. Кочергин).

Иностранный язык (ИЯ) среди школьных предметов занимает особое место в силу своих социальных, познавательных и развивающих функций. Являясь средством общения, познания окружающего мира, ИЯ способствует приобщению к культуре страны изучаемого языка, обеспечивает вторичную социализацию школьников, облегчает их вхождение в мировое сообщество, способствует лучшему осознанию своей собственной национальной культуры [3: с. 34].

В последние годы изменяется и социокультурный контекст обучения ИЯ в России, что повлекло, в свою очередь, изменения в содержании обучения ИЯ и позволило создавать новые отечественные учебники с учётом отечественного опыта обучения ИЯ и нового социокультурного контекста его изучения, в том числе и учебники по китайскому языку. В условиях динамичной образовательной практики педагогам все чаще приходится сталкиваться с отсутствием необходимых для эффективной организации учебной деятельности профессиональных ресурсов. Одним из вариантов преодоления подобной ситуации становится педагогическое проектирование школьного учебника, особенно актуальное в современном образовательном пространстве в условиях развития вариативного, профильного образования.

Педагогическое проектирование рассматривается как источник инновационных изменений образовательного пространства, основанных на научном исследовании, целеполагании, прогнозировании, конструировании, моделировании объектов образовательного процесса, разработке технологии предстоящей деятельности. Проектирование как специфическая форма творчества

широко используется в педагогических целях и может стать эффективным средством профессионально-личностного развития личности.

Таким образом, сегодня перед теоретиками, занимающимися проблемами проектирования школьного учебника, и методистами-практиками поставлена задача разработки школьных учебников нового поколения, в которых отразились бы современные подходы к обучению ИЯ, китайскому языку в частности.

Педагогическое проектирование учебника китайского языка (УКЯ) на современном этапе обусловлено рядом условий: усиление роли авторских технологий, авторских педагогических систем; изменение роли педагога, его творческой индивидуальности, стремление к новой педагогической деятельности; самостоятельное видение проблем; личная идея, с которой учитель приходит к ученикам.

Педагогическое проектирование учебника китайского языка в рамках данного исследования понимается как комплекс взаимодействия обучающего и обучающихся, направленный на освоение материала по сходству и аналогии, четко определяющий объем изучаемого материала, возможность его «построения» как «живого» знания с учетом возрастных и индивидуальных особенностей учащихся, их обучаемости и обученности; планирование, предполагающее универсальность и в то же время совершенствование и изменчивость содержания языкового материала, позволяющего включение субъектов (полисубъектов) в мультимедийные, компьютерные технологии с превашированием коммуникативных целей. Педагогическое проектирование учебника китайского языка специфично в обобщенной системе взглядов человека на мир в целом, с позиции языковой картины мира этноса на свое место в нем, специфично в понимании эмоциональной оценки человеком смысла его деятельности, нравственных, эстетических убеждений и речевых идеалов. Это неотъемлемый компонент всего учебного процесса.

Таким образом, **сущность педагогического проектирования учебника китайского языка**, в нашем понимании, — это интегральный конструкт, призванный рассматривать обучающего как саморазвивающуюся систему, обладающую многомерной динамикой развития, включающей самопознание субъекта и познание его связей с окружающим миром иных культур, ситуациями свободного выбора смысловых значений, способов самовыражения и самореализации в освоении транскультурного содержания учебного материала во взаимоотношениях с носителями других языков, диалогическом общении межнационального характера, направленного на духовное и творческое совершенствование внутреннего мира субъекта обучения.

Анализ теоретических исследований и опыта проектирования школьного учебника позволяет представить в качестве основных следующие *противоречия*:

- *противоречие* между возросшей в современных условиях потребностью в проектировании школьного учебника как составляющей процесса опережающего образования и стандартным подходом к созданию учебника на основе знаниевой парадигмы;

- *противоречие* между пониманием педагогического проектирования школьного учебника как процесса общения, где происходит рождение новых смыслов, и традиционным отношением к учебнику как информативному источнику «конечных» знаний;

- *противоречие* между традиционной направленностью проектирования школьного учебника по иностранному языку как практики грамматико-переводного метода и отсутствием современных технологических разработок локальных систем (в том числе на уровне школьного курса китайского языка), соответствующих постоянно меняющимся условиям образования в целом.

Отмеченные противоречия позволили сформулировать **проблему** нашего исследования, которая состоит в *выявлении соотношения инновационного технологического процесса* обучения китайскому языку на основе содержательных и функциональных возможностей учебника *и стимулирования личностной устремлённости* обучающихся к «встраиванию» своего «я» в пространство общения, коммуникативного взаимодействия, понимания смыслов «живого» знания языка.

Анализ современного образования приводит к мысли о существовании двух основных противоположных систем — «поддерживающего образования» и «опережающего». Именно «опережающее образование» способно устранить привычку к использованию заданных педагогами готовых «знаний-шаблонов», которые затрудняют самостоятельную творческую мысль обучающихся. Мысль об опережающем образовании как идеале и стратегической цели саморазвивающейся системы — от прошлого к настоящему и будущему — принадлежит академику А.Д. Урсулу [9: с. 16].

М.Н. Ахметова отмечает, что «опережающее образование» ориентирует на «живое знание», построенное самими субъектами обучения. По словам В.П. Зинченко, это знание строится как живой образ, живое слово, живое движение, живое действие [5] и отражает позицию, при которой учитель и обучающийся осуществляют совокупное действие — понимание.

М.Н. Ахметова считает, что современная образовательная ситуация утверждает в качестве стратегической цель опережающего образования. Опыт показывает, что построение субъектом живого знания в собственном проблемно-смысловом поле успешно осуществляется в условиях творческого пространства опережающего образования. Эффективное построение знания как образно-эмоционального предполагает погружение, вхождение, а затем присутствие обучающихся субъектов в пространстве опережающего образования с его креативным, проблемно-смысловым полем, где возможны и индивидуальная траектория движения обучающегося, выполняющего индивидуальный проект, и командный подход к деятельности при разработке коллективного проекта. Итак, модель образования в XXI веке должна быть ориентирована на будущее, на развертывание сущностных сил в человеке. По мнению М.Н. Бахтина, конкретная задача достижения стратегической цели опережающего образования — развитие отношений сотрудничества полисубъекта (учителя и учеников) в творческом пространстве сообщества.

Сотворчество строящего «живое» знание обучающегося и учителя, направляющего процесс опережающего образования, — это «пересечение» отношений субъектов творческой деятельности в сфере интимно-психологического и сознательного, направляемое взаимодействие его участников и последующее развертывание субъект-субъектных диалоговых отношений на основе сомышления, содействия, соимпровизации, сотрудничества и взаимного творчества [1: с. 65].

На чем же основано содержание проектирования учебника по китайскому языку в условиях опережающего образования? Представляется, что проектирование учебника китайского языка может быть представлено управляющей и самоуправляющейся системой, направленной на развитие и самодвижение личности школьника, способной самостоятельно совершенствоваться в овладеваемой им иноязычной речевой деятельности и желающей участвовать в межкультурной коммуникации в условиях заложенных в учебнике технологий педагогической поддержки и сопровождения.

Школьный учебник китайского языка нового поколения должен открыть возможности приобщения к культурным ценностям Китая. Структурная целостность проектируемого учебника будет базироваться на единстве педагогических целей каждого из компонентов содержания: коммуникативной, образовательной, практической, воспитательной, развивающей.

Педагогическая основа комплекса конструируемых возможностей учебника китайского языка — необходимость развития коммуникативной компетенции учащихся, включающей языковую, дискурсивную, прагматическую, социокультурную компетенции. При этом доминирующая роль будет принадлежать коммуникативным заданиям интерактивного характера, учету языкового и аутентичного материала учебника. Проектирование школьного учебника будет также рассматриваться в контексте творческой деятельности учителя и сотворчества с учениками.

Педагогическая основа проектирования учебника китайского языка — интегрированные процессы и привлечение идей из широкого круга областей знаний (культурной антропологии, социальной педагогики, когнитивных наук, философии образования), идей транскультурного содержания, формирующего диалогическое межнациональное общение и коммуникативные компетенции.

Учебник китайского языка нового поколения должен быть ориентирован на специфику китайского языка и своеобразие междисциплинарного содержания, а технологии коммуникативно-ориентированного обучения должны быть направлены на анализ специфического своеобразия дискурса и общения («Я» и «Другой»), на реализацию центрированности на ученике и особенностях индивидуального различия обучающихся китайскому языку (познавательного стиля, способностей, мотивов), на взаимосвязь с компьютерными технологиями, обеспечивающими доступность к материалу и общению на расстоянии с сохранением специфики общения осваивающих китайскую культуру и язык.

Учебник китайского языка как экспериментальный в условиях внедрения и практической реализации идей новых технологий должен выстраиваться

на основах опережающего образования, построении «живого» знания, само-реализации «я» обучающегося как саморазвивающейся системы. Взаимодействие с учебником в совокупности с его содержательными и функциональными особенностями станет педагогической основой вхождения учащихся в современную мультимедийную среду и обогащенное духовно и творчески образовательное пространство.

Библиографический список

Литература

1. *Ахметова М. Н.* Педагогическое проектирование в профессиональной подготовке / М.Н. Ахметова. – Новосибирск: Наука, 2005. – 308 с.
2. *Беспалько В. П.* Стандартизация образования: основные идеи и понятия / В.П. Беспалько // Педагогика. – 1993. – № 5. – С. 16–25.
3. *Бим И. Л.* Выделение единицы обучения иностранным языкам — внешняя предпосылка управляемого формирования иноязычной речевой деятельности / И.Л. Бим // Иностранные языки в школе. – 1975. – № 6. – С. 34–43.
4. *Зуев Д. Д.* Учебная книга — источник становления личности школьника / Д.Д. Зуев // Педагогика. – 1995. – № 1. – С. 3–10.
5. *Зинченко В. П.* Психологические основы педагогики: учеб. пособие / В.П. Зинченко. – М.: Гардарики, 2002. – 431 с.
6. *Монахов В. М.* Как создать школьный учебник нового поколения / В.М. Монахов // Педагогика. – 1997. – № 1. – С. 19–24.
7. *Монахов В. М.* Проектирование авторской собственной методической системы учителя / В.М. Монахов, Т.К. Смыковская // Школьные технологии. – 2001. – № 4. – С. 48–64.
8. Проектирование учебного содержания: теория и практика: учебно-метод. пособие / Сост. В.В. Пикан. – М.: Академия АПК и ППРО, 2005. – 206 с.
9. *Урсул А. Д.* Устойчивое развитие цивилизации и образование в XXI веке / А.Д. Урсул // Зелёный крест. – 1995. – № 4. – С. 2–18.
10. *Хуторской А. В.* Место учебника в дидактической системе / А.В. Хуторской // Педагогика. – 2005. – № 4. – С. 10–19.

References

Literatura

1. *Axmetova M. N.* Pedagogicheskoe proektirovanie v professional'noj podgotovke / M.N. Axmetova. – Novosibirsk: Nauka, 2005. – 308 s.
2. *Bespal'ko V. P.* Standartizaciya obrazovaniya: osnovny'e idei i ponyatiya / V.P. Bespal'ko // Pedagogika. – 1993. – № 5. – S. 16–25.
3. *Bim I. L.* Vy'delenie ediniczy' obucheniya inostranny'm yazy'kam — vneshnyaya predposyl'ka upravlyаемого formirovaniya inoyazy'chnoj rechevoj deyatel'noctri / I.L. Bim // Inostranny'e yazy'ki v shkole. – 1975. – № 6. – S. 34–43.
4. *Zuev D. D.* Uchebnaya kniga — istochnik stanovleniya lichnosti shkol'nika / D.D. Zuev // Pedagogika. – 1995. – № 1. – S. 3–10.

5. *Zinchenko V. P.* Psixologicheskie osnovy' pedagogiki: ucheb. posobie / V.P. Zinchenko. – М.: Gardariki, 2002. – 431 s.
6. *Monaxov V. M.* Kak sozdat' shkol'ny'j uchebnik novogo pokoleniya / V.M. Monaxov // Pedagogika. – 1997. – № 1. – S. 19–24.
7. *Monaxov V. M.* Proektirovanie avtorskoj sobstvennoj metodicheskoy sistemy' uchitelya / V.M. Monaxov, T.K. Smy'kovskaya // Shkol'ny'e tehnologii. – 2001. – № 4. – S. 48–64.
8. Proektirovanie uchebnogo sodержaniya: teoriya i praktika: uchebno-metod. posobie / Sost. V.V. Pikan. – М.: Akademiya APK i PPRO. – 2005. – 206 s.
9. *Ursul A. D.* Ustojchivoe razvitie civilizacii i obrazovanie v XXI veke / A.D. Ursul // Zelyony'j krest. – 1995. – № 4. – S. 2–18.
10. *Xutorskoj A. V.* Mesto uchebnika v didakticheskoy sisteme / A.V. Xutorskoj // Pedagogika. – 2005. – № 4. – S. 10–19.

Ю.А. Арямова

Различия в восприятии авиапассажирами делового публичного межкультурного дискурса на борту самолета

Данная статья посвящена анализу восприятия русскоязычными и англоязычными пассажирами речевого поведения российских пилотов на борту самолета. Исследование показало, что деловой публичный дискурс на английском языке российских пилотов-билингвов производит различное впечатление на носителей русской и английской лингвокультур.

The article deals with the study of the way Russian and English passengers perceive communicative behaviour of Russian bilingual pilots aboard the plane. The analysis has shown that public business discourse of Russian bilingual pilots in the English Language makes a different impression on Russian and English passengers.

Ключевые слова: восприятие; речевое поведение; дискурс.

Key words: perception; communicative behaviour; discourse.

В настоящее время в фокусе исследований лингвистов и специалистов многих других смежных дисциплин находится дискурс, т.е. «живая речь — целый текст, монолог или диалог — в ее непосредственном течении, отражающая в себе условия говорения, элементы обстановки, оценок, отношений между участниками речи» [8: с. 200]. Речевая коммуникация представляет собой стратегический процесс, который заключается в выборе оптимальных языковых средств, учитывающих ситуацию общения, коммуникативную цель, характер коммуникации, сферу речевого общения, адресата. Как показывает практика, несоблюдение данных параметров приводит к эффекту «обманутого ожидания», коммуникативному шоку, а также к коммуникативным неудачам.

Учет описанных выше параметров особенно важен в межкультурном общении (далее — МКО), которое «является, в известной степени, патологичным, отклоняющимся от нормы, так как в МКО общность сознаний ком-

муникантов не оптимальна, и поэтому нарушается обычно автоматизированный процесс речевого общения...» [5: с. 11]. Сознание человека определяется, с одной стороны, национальным языком, а с другой — национальной культурой, тесно связанной с картиной мира, концептосферой и менталитетом. Менталитет, являясь глубинной структурой сознания, определяет мировидение и миропонимание действительности.

В данной статье через призму национального сознания англичан анализируется речевое поведение российских пилотов-билингвов в деловой сфере общения — сфере обслуживания авиапассажиров. В основе работы лежит исследование, проведенное на материале аутентичных аудиозаписей общей длительностью 65 минут (широкий корпус исследования) и выделенных для более подробного перцептивного анализа — 25 минут звучания (узкий корпус исследования), записанных на цифровой диктофон на борту самолета непосредственно во время межкультурной коммуникации (далее — МКК). В данной работе понятия МКО и МКК рассматриваются в качестве синонимов.

Исследование основывалось на следующих методах: 1) скрытое наблюдение за реакцией пассажиров на прослушанную информацию в исполнении русскоязычного пилота-билингва; 2) перцептивно-акустический анализ записанного аудиоматериала; 3) интервьюирование носителей русского и английского языков.

МКК в рассматриваемой сфере происходит на английском языке на борту самолета и носит массовый характер. Ученые отмечают, что массовая коммуникация (пресса, радио, телевидение) представляет собой форму общественной, не прямой (технически опосредованной), однонаправленной коммуникации.

Массовая межкультурная коммуникация в анализируемой в данной статье сфере происходит по схеме «индивид — массовая аудитория». Отношения адресант (пилот) — адресат (пассажиры) в рассматриваемой массовой коммуникации имеют свои особенности. Традиционно адресатом в массовой коммуникации выступает разнородная, анонимная публика, характеризующаяся пространственно-временным рассредоточением. Однако в данном случае, на наш взгляд, «речь идет о трансляции в реальном времени (on-line) или так называемом «живом» эфире (live, call-in), когда в виде исключения для массовой коммуникации можно говорить о коммуникативном контакте между субъектами коммуникативного взаимодействия...» [2: с. 50].

Для описания многочисленных адресатов массовой коммуникации Г. Малетцке использует термины «дисперсная публика» (*dispersed Publikum*), подчёркивая ее неоднородность и пространственную разобщённость, а также «присутствующая публика» (*Präsenzpublikum*) — имеющая одинаковые интересы, ожидания, часто одинаковые контекстные знания, ситуативную и пространственную общности (см. также [2: с. 49]).

Примером «присутствующей публики», на наш взгляд, может служить адресат массовой коммуникации в сфере обслуживания авиапассажиров.

Специфика данной коммуникации, в первую очередь, заключается в следующем. Отправителем сообщения является отдельное лицо (русскоязычный пилот-

билингв), а получателем — массовая аудитория (собираемый субъект: пассажиры, обычно являющиеся представителями различных лингвокультур). Передаваемая пилотом информация имеет социальную значимость, так как ее ожидают пассажиры. Пилот обладает властью в своей области, проявляющейся также в определении речевой стратегии и тактики с целью воздействия на пассажиров.

Как отмечают специалисты, при массовой коммуникации от адресанта требуется особое внимание к организации дискурса, так как «адресованный текст обладает большей силой воздействия на воспринимающего, чем текст безадресный» [6: с. 40]. Важно иметь в виду, что коммуникация между пилотом и пассажирами происходит в устной форме при помощи технических средств. Отсутствие визуальной поддержки сообщения определяет рассматриваемое общение контактным во времени и дистантным в пространстве.

Цель общения пилота с пассажирами на борту самолета, по нашему убеждению, заключается прежде всего в информировании пассажиров и организации их деятельности на борту, а также в создании благоприятной психологической атмосферы. Отметим, что любое сообщение оценивается адресатом по двум критериям: по форме и содержанию — **как** говорится и **что** говорится. В ходе исследования массовой коммуникации на борту самолета, совершаемой пилотом — носителем английского языка и русскоязычным пилотом-билингвом, были отмечены серьезные различия, касающиеся как формы предъявления информации, так и ее содержания.

Проведенное исследование показывает, что речь российского пилота-билингва производит неодинаковое впечатление на пассажиров, так как восприятие и понимание человеком действительности культурно обусловлено. Обратим внимание, что деловое межкультурное общение русскоязычного пилота-билингва на русском языке не вызывает негативной реакции у русскоязычной аудитории, в то время как речь пилота-билингва того же содержания на английском языке получает отрицательную оценку англофонов.

Причина негативной реакции англофонов на речевое поведение российских пилотов-билингвов на английском языке в исследуемой ситуации межкультурного общения, на наш взгляд, заключается, во-первых, в акценте, который чутко воспринимается носителями языка и рассматривается в качестве отклонения от произносительной нормы. Неумение правильно воспроизводить просодические характеристики, присущие определенной лингвокультуре, является серьезной помехой в МКК.

В проанализированной речи российских пилотов-билингвов были отмечены следующие просодические отклонения от норм английского языка: завышенный темп произнесения, неверное интонационное членение, неправильная расстановка фразовых акцентов, некорректное использование ядерных тонов, а также нарушение категории тональности. Важно отметить, что вышеописанные ошибки привели к тому, что более 80% содержания речи в исполнении российских пилотов-билингвов, как отметили участники эксперимента, являющиеся носителями английского языка, было непонятно.

Таким образом, интонационные ошибки в дискурсе российских пилотов-билинггов в рассмотренных случаях препятствовали пониманию информации. Более того, несоответствующая тональность общения, а также отсутствие в информативном сообщении элементов фатической речи, характерных для дискурса пилотов-англофонов, как отмечали англоязычные участники эксперимента, производила эффект отстраненности, незаинтересованности, что является недопустимым в профессиональной МКК.

Причина негативной реакции на речевое поведение российских пилотов-билинггов в рассматриваемых ситуациях общения, на наш взгляд, кроется также в различиях английской и русской культур, а также концепте *вежливость*.

Учеными доказано, что не существует общих правил, типичных для всех языков и культур. Невозможно «быть грамотным / неграмотным, вежливым / невежливым, культурным / некультурным вообще, можно вести себя правильно или неправильно только с точки зрения определённого культурного кода, языка, семиотической системы, то есть системы *условностей*» [1: с. 201].

В случае общения на борту пилота — носителя британского английского языка, соответственно и англосаксонской культуры, обращает на себя внимание демократичный стиль коммуникации пилота, непринужденность, творческий подход к созданию текста, что характерно для неформального общения. Цель массовой коммуникации на борту самолета, управляемого пилотом — носителем английского языка, на наш взгляд, не столько информирование пассажиров, сколько снятие напряжения, поддержание на борту дружественной, комфортной атмосферы, оставляющей приятные воспоминания о путешествии самолетом данной авиакомпании.

Что же касается общения русскоязычного пилота-билингва с пассажирами, отметим его формальность, авторитарный коммуникативный стиль, а также установку на сообщение, имеющее официальный характер. Основная цель, которую преследует российский пилот, на наш взгляд, информирование пассажиров о технических характеристиках воздушного судна, экипаже корабля и т.п., а не забота о психологическом комфорте пассажиров.

Рассмотренные выше особенности коммуникативного поведения носителей двух разных языков и культур, и соответственно различных национальных сознаний, можно объяснить спецификой социально-культурных отношений (социальной и статусной дистанции), а также различие в содержании этнокультурного концепта *вежливость*.

Для понимания причин появления эффекта обманутого ожидания, а также коммуникативного шока в рассматриваемой сфере МКК, целесообразным считаем обратиться к параметрической модели культуры Г. Хофстеде, состоящей из четырех параметров, в значительной мере определяющих коммуникативное поведение людей в МКК: дистанция власти, коллективизм / индивидуализм, терпимость к неопределённости и фемининность / маскулинность [7: с. 17].

Для нашего исследования наиболее релевантными являются два параметра: дистанция власти и коллективизм / индивидуализм. Ученые отмечают

коллективистский характер русской культуры, в которой присутствует большая дистанция власти, в то время как английская — индивидуалистская культура с низким индексом власти (Г. Хофстеде, Ю.Е. Прохоров, И.А. Стернин). Для русской культуры типична высокая статусная дистанция (вертикальная), но низкая социальная (горизонтальная). В английской культуре отмечается низкая статусная дистанция, но высокая социальная.

По нашим наблюдениям, российский пилот-билингв строит процесс общения как на русском, так и на английском языках в соответствии с правилами русской культуры. Русский стиль коммуникации в рассматриваемой сфере общения является статусно-ориентированным, выражает отношение субординации в силу более значительной статусной дистанции между коммуникантами. Данный стиль характеризуется повышенной степенью формальности, асимметричностью ролевых позиций. Пилот — главный представитель экипажа воздушного судна, следовательно, априорно обладает высоким авторитетом для русскоязычных пассажиров. Авторитарный стиль общения не вызывает негативной реакции у русскоязычной аудитории. Ю.Е. Прохоров и И.А. Стернин отмечают: «Русский человек привык к постоянному сильному внешнему контролю, фактически — к диктатуре и всевластию начальства» [4 : с. 114].

Английская коммуникативная культура, в отличие от русской, является личностно ориентированной. В ней превалирует демократический коммуникативный стиль и содержится «коммуникативная неприкосновенность и неимпозитивность — недопустимость прямого воздействия на адресата либо сведение его до минимума в тех РА [речевых актах], где это воздействие приходится оказывать» [3: с. 303], неформальность общения, симметричность взаимоотношений между участниками.

В результате анализа полученных в ходе проведенного исследования данных можно с уверенностью утверждать, что англофоны ожидают стиль равноправного сотрудничества пилота с пассажирами, согласно принятым в их культуре коммуникативным нормам. Однако резкий контраст между ожидаемым и реальностью приводит к эффекту обманутого ожидания, коммуникативному шоку, соответственно к коммуникативной неудаче, так как речь русскоязычного пилота на английском языке рассматривается англофонами как императивность, формальность, ложная забота о пассажирах.

Таким образом, знание описанных выше межкультурных особенностей имеет большое значение для выстраивания успешного профессионального дискурса в условиях реальной межкультурной коммуникации на борту самолета, так как позволяет русскоязычному пилоту-билингву адекватно прогнозировать свое речевое поведение и строить собственные высказывания в соответствии с нормами и правилами другой культуры.

В заключение отметим, что один из важнейших способов преодоления и предупреждения возможных коммуникативных неудач при МКК заключается в изучении не только лексико-грамматического кода, но и фонетического, а также культуры носителей языка, на котором ведется общение.

Библиографический список

Литература

1. *Кашкин В. Б.* Основы теории коммуникации: краткий курс / В.Б. Кашкин. – 3-е изд., перераб. и доп. – М.: АСТ; Восток – Запад, 2007. – 256 с.
2. *Куликова Л. В.* Коммуникативный стиль в межкультурной парадигме: монография / Л.В. Куликова. – Красноярск: Красноярск. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева, 2006. – 392 с.
3. *Ларина Т. В.* Категория вежливости и стиль коммуникации: Сопоставление английских и русских лингвокультурных традиций / Т.В. Ларина. – М.: Языки славянских культур, 2009. – 512 с.
4. *Прохоров Ю. Е.* Русские: коммуникативное поведение / Ю.В. Прохоров, И.А. Стернин. – 3-е изд., испр. – М.: Флинта; Наука, 2007. – 328 с.
5. *Тарасов Е. Ф.* Межкультурное общение — новая онтология анализа языкового сознания / Е.Ф. Тарасов // Этнокультурная специфика языкового сознания. – М.: ИЯ РАН, 1996. – С. 7–22.
6. *Формановская Н. И.* Речевое взаимодействие: коммуникация и прагматика / Н.И. Формановская. – М.: Икар, 2007. – 480 с.
7. *Hofstede G.* Cultures and Organizations: Software of the Mind / G. Hofstede. – N.Y.: McGraw-Hill, 1997. – 279 p.
8. Толковый словарь русского языка с включением сведений о происхождении слов / Отв. ред. Н.Ю. Шведова. – М.: Азбуковник, 2007. – 1175 с.

References

Literatura

1. *Kashkin V. B.* Osnovy' teorii kommunikacii: kratkij kurs / V.B. Kashkin. – 3-e izd., pererab. i dop. – M.: AST; Vostok – Zapad, 2007. – 256 s.
2. *Kulikova L. V.* Kommunikativny'j stil' v mezhkul'turnoj paradigme: monografiya / L.V. Kulikova. – Krasnoyarsk: Krasnoyarsk. gos. ped. un-t im. V.P. Astaf'eva, 2006. – 392 s.
3. *Larina T. V.* Kategoriya vezhlivosti i stil' kommunikacii: Sopostavlenie anglijskix i russkix lingvokul'turny'x tradicij / T.V. Larina. – M.: Yazy'ki slavyanskix kul'tur, 2009. – 512 s.
4. *Proxorov Yu. E.* Russkie: komminikativnoe povedenie / Yu.E. Proxorov, I.A. Sternin. – 3-e izd., ispr. – M.: Flinta; Nauka, 2007. – 328 s.
5. *Tarasov E. F.* Mezhkul'turnoe obshhenie — novaya ontologiya yazy'kovogo soznaniya / E.F. Tarasov. – M.: IYA RAN, 1996. – S. 7–22
6. *Formanovskaya N. I.* Rechevoe vzaimodeistvie: kommunikaciya i pragmatika / N.I. Formanovskaya. – M.: Ikar, 2007. – 480 s.
7. *Hofstede G.* Cultures and Organizations: Software of the Mind / G. Hofstede. – N.Y.: McGraw-Hill, 1997. – 279 p.
8. Tolkovy'j slovar' russkogo yazy'ka s vklyucheniem svedenij o proisxozhdenii slov / Otv. red. N.Yu. Shvedova. – M.: Azbukovnik, 2007. – 1175 s.

М.М. Жирун

Функция художественного контекста в восприятии социокультурных реалий (на материале художественного видеофильма «Форрест Гамп»)

Исторический художественный видеофильм автор статьи рассматривает как активный компонент в формировании вторичной языковой личности. В фильме показана американская семья и отражены ее ценности. Познание национальных семейных ценностей способствует более глубокому пониманию и культуры, и социума в целом: их проявления и особых черт. Исторический художественный видеофильм — одна из форм отражения действительности, что, несомненно, позволяет мотивировать обучающихся к изучению культуры и общества.

The article considers historical feature film to be an active component in forming the second language personality. «Forrest Gump» is the reflection of American family values. By means of learning national family values we consider it possible to understand in a more profound way culture and society, its characteristic features. A historical feature film — is one of the reality reflections, that contributes to motivating students to studying culture and society.

Ключевые слова: вторичная языковая личность; лингвосоциокультурная компетенция; реалия.

Key words: secondary language personality; lingvosociocultural competence; actual.

В современной методике преподавания иностранных языков объект исследования, исходя из терминологии И.И. Халеевой, — вторичная языковая личность является одной из итоговых целей обучения иностранным языкам. Лингвосоциокультурный аспект — ключевой в процессе формирования вторичной языковой личности. На наш взгляд, художественный видеофильм в сочетании с разработанным методическим приложением — это материал, с помощью которого можно актуализировать лингвосоциокультурный аспект в рамках формирования вторичной языковой личности.

Выбор видеоряда для урока лингвострановедения США должен основываться на произведениях, максимально отражающих американскую действительность. В историческом художественном видеофильме интегрированы блоки культуры и истории — основные составляющие лингвосоциокультурного аспекта. «Форрест Гамп» — яркий пример фильма, объективирующего богатые реалии культуры и особенности американского менталитета.

Семья — фундаментальный общественный институт, чей *modus vivendi* — важнейший критерий оценки состояния социума внутри страны и культуры этого

социума в целом. Тип семьи в фильме, взятом нами для изучения, редко изображается в американском кинематографе. Семейные ценности подвергаются здесь критическому осмыслению, не лишенному иронии.

Анализ кинопродукции США показывает, что среднестатистическая американская семья имеет свой характерный образ, до некоторой степени идеализированный. Как правило, зритель знакомится со стереотипной протестантской семьей с 2–3 детьми. Строгий и отчасти безразличный отец занимает пассивную позицию в делах семьи и социума. Мать — основной и зачастую единственный радатель всего нравственного и духовного в семье, по воскресным дням ходит в местную церковь на службу и слушает проповедь пастора. Но это происходит не потому, что в семье царит дух искренней веры. Так принято, такова дань повседневности устоявшегося быта.

В фильме «Форрест Гамп» очевидна попытка отразить представления о социуме в соотношении с реальным положением вещей. К примеру, создатели фильма разрушают стереотип счастливой и полноценной американской семьи. Мы видим семью без отца, с одним ребенком, который, на обывательский взгляд, кажется умственно неполноценным, поскольку болен церебральным параличом. Главный герой — мальчик Форрест Гамп с необыкновенно открытой и доброй душой. В его образе российский зритель угадывает черты некоего юродивого, только не в значении, традиционном для русского православия, а с американским акцентом.

Помимо такой национальной американской черты, как непосредственность, в мальчике заложено истинное простодушие: все его поступки честны и благородны. Он думает о вере, любви, честности, патриотизме иначе, чем окружающие его люди. Образ героя служит обличению таких пороков общества, как лицемерие, цинизм и бездуховность. Юродство главного героя проявляется в том, что он не ищет для себя никаких материальных выгод в жизни, поскольку у него совершенно другие ценности — преданность в дружбе, верность слову и ответственность в поступках перед окружающими его людьми. Юродство как категория отсутствует в протестантизме, но нашим зрителем главный герой воспринимается именно в этой ипостаси.

Данная интерпретация образа главного героя актуальна в рамках образовательного процесса при формировании социокультурной компетенции, поскольку цель работы с видеофильмом — формирование вторичной языковой личности. Согласно теории о данном формировании, выдвинутой И.И. Халеевой и Н.Д. Гальсковой, мы изучаем культуру другой страны, чтобы лучше понять свою, и наоборот.

«Форрест Гамп» — фильм-притча. Тот, кто не любит Америку, найдет в нем подтверждение, что эта страна непригодна для жизни, опасна, развращена, а люди в ней стремятся только к материальному благополучию, воплощая тем самым идею об американской мечте. Американцы же усмотрели в фильме оскорбительные выпады против американского образа жизни и необоснованное возвеличивание героя, так непохожего на «Крепкого Орешка» [9]. Даже то, что стало и основой притчи, и двигателем сюжета, — знаменитая концепция «американской

мечты» [4: с. 109], — представляется в другом, непривычном для американцев ракурсе. В фильме концепция американской мечты подвергается переоценке. С одной стороны, Форрест стал богатейшим человеком. Начав с нуля, он превращается в героя своего времени и героя своей страны. Согласно протестантской этике, святой или избранный Богом человек (Форреста, несомненно, можно отнести ко второй категории) должен преуспевать во всех отношениях. Но, с другой стороны, к материальным благам он не стремился. Достиг гораздо большего в духовном плане и со всеми материальными богатствами расставался так же легко и непринужденно, как и приобретал их. Но протестантская концепция трансформируется, привычные представления рушатся, поскольку главный герой лишается главного для него — любимых людей.

Говоря о лейтмотиве семьи в исследуемом произведении, мы выделяем некоторые параллели, наблюдаемые на протяжении фильма. У них есть своя семантика, которая позволяет более глубоко осознать суть затронутых проблем.

Первая параллель заключается в следующем. Основная семья, с которой мы сталкиваемся, — это семья Форреста, нетипичный образец ячейки американского общества. Однако мы наблюдаем и семью главной героини Дженни, которая не противопоставляется, а рассматривается на одном уровне с семьей Форреста. Ее семья также неполноценна: Дженни воспитывает отец, но ситуация в ее семье гораздо хуже. С детства каждый из героев познал горечь совсем недетских страданий. Возможно, поэтому судьба сводит этих людей, переживших несчастья и способных понять гораздо больше, чем их сверстники. Они вместе, потому что понимают друг друга, но не всегда находят поддержку и понимание в обществе, что представлено на примере пути исканий Дженни. Аналогичная ситуация представлена в романе Эриха Марии Ремарка о потерянном поколении «На Западном фронте без перемен» — молодые люди слишком рано познали горести жизни, поэтому не смогли найти понимания ни у сверстников, ни у людей, ничего похожего не испытавших [2: с. 78]. Форрест и Дженни — также представители потерянного поколения, но уже эпохи антивоенного движения в США 1960-х годов.

Вторая параллель заключается в том, что Форрест, живший в семье без одного родителя, сам со временем повторяет историю семьи, где он рос: становится отцом-одиночкой, удерживая и приумножая тот жизненный оптимизм, который он перенял от матери. Здесь важно отметить наличие еще одной американской концепции — концепции справедливости. Зарождение США тождественно справедливой победе Джорджа Вашингтона над колониальным режимом. Следовательно, с момента зарождения американского государства появилась непоколебимая вера в то, что честный, трудящийся человек не будет оставлен в одиночестве, что он будет обязательно справедливо вознагражден за свои старания и страдания. Эта концепция находит в фильме лишь частичное воплощение: отсутствует «happy end» [8: с. 357], поскольку финал фильма максимально приближен к жизни. Лирическое завершение настраивает зрителя на восприятие трагического одиночества в положительном плане, что утверждает торжество идеалов добра и искренности над искусственным завершением судебных коллизий. Однако в большинстве фильмов, персонажирующие «happy end», фи-

нал связан с почти сказочным разрешением: именно поэтому жанр рождественской сказки столь популярен в Голливуде.

Художественный фильм «Форрест Гамп» дает возможность понять американское национальное самосознание, а отступление от общепринятых моделей, их нарушение и искажение позволяет понять также их неидеализированное воплощение в реалиях естественного хода жизни.

Американский социолог Дж. Мэддок считает, что обобщения по поводу американской семьи лишь маскируют многообразие форм семьи, семейных жизненных укладов, опыта семейной жизни [5: с. 120]. Вариативность установок и стереотипов не означает полного отсутствия более или менее универсальных понятий и представлений о нравственном и предпочтительном. Широкая распространенность мифов (более или менее далеких от реальности) о семье в обществе обусловлена, в частности, ролью СМИ и массовой культуры, представляющих нормы и установки как образец для подражания в обществе. В советской науке преобладала критика американской семьи, которая рассматривалась как буржуазная. На смену ей пришло более полное представление о семье, преимущественно через СМИ и кинематограф: на российского читателя и зрителя обрушилась лавина образов-стереотипов жизни в западном (американском) обществе.

Говоря о сегодняшнем американском обществе, важно отметить, что сами американцы воспринимают семью как помощь и поддержку (эмоциональную и финансовую) в горести и радости; основу жизни и саму жизнь; близких людей, связанных кровнородственными отношениями (но не обязательно), прежде всего родителей или близких людей, принимающих тебя таким, какой ты есть. Семья рассматривается как символ любви, общения, теплоты, заботы, понимания и укрытия от проблем внешнего мира; объединение людей, некое сообщество, внутри которого можно делиться с остальными своими эмоциями, тяготами и переживаниями. Усилия всех членов семьи направлены на получение некоего позитивного результата; семья — это место, где можно быть самим собой, без всяких ограничений, где тебя всегда ждут, где дети накапливают опыт и познают основные жизненные ценности, нравственные основы. Молодым поколениям американцев не всегда нравятся термины «традиционная» или «типичная семья» [3: с. 125], концепт которой трансформируется в исследуемом нами произведении. Для многих семейных пар традиционность заключается в совместном построении карьеры и совместной работе по дому, что, однако, не является приоритетом для всех. Отмечая ложность стереотипов, необходимо подчеркнуть, что американцы часто не слишком стремятся казаться типичными в устных беседах, скорее можно услышать ответ: *О, моя семья совсем нетипична* [3: с. 125].

1960-е годы явились переломными для института семьи, что в немалой степени отражается в художественном кино. Молодое поколение осознало парадоксальность ситуации: было провозглашено формальное равенство мужчин и женщин, семья перестала быть универсальным воплощением традиционных установок среднего класса, а именно: конкуренция, коммерциализация жизни, индивидуализм и элитарность, — на том этапе, в представлении молодежи, эти

ценности себя изжили. И хотя контркультура, общественные и молодежные неформальные движения не смогли охватить весь средний класс, принципиально важно, что были заданы новые установки. Хотя многие американские семьи продолжали жить по старым правилам, была подорвана идея универсальной модели и ее строгий императив. Независимость (друг от друга и от общественных норм), личностный рост, развитие внутреннего мира как мужчины, так и женщины превратились в первостепенные для многих американцев ценности. Свобода человека могла быть достигнута только путем саморазвития, подчас через отказ от общепринятой морали, нарушение стандартов и стереотипов в самых различных сферах жизни. Именно это нашло свое выражение и в социальном движении, и в сексуальной революции, и в возникновении молодежной субкультуры. Таким образом, изменилась сила воздействия семейных норм, установок и ценностей, нормативные предписания стали слабее, утвердилась свобода воплощать в жизнь личные установки.

Совершенно очевидно, что ценность семьи раскрывается в художественном контексте фильма «Форрест Гамп». Именно семья остается основой для реализации американской мечты о равных возможностях и максимальном использовании своего потенциала. Эта идея зародилась в годы, которые мы наблюдаем в фильме, но уже в 1990-х она стало частью национальной политики.

Исторический художественный видеофильм представляется нам одной из возможных форм отражения действительности. Его неоспоримое достоинство — максимальная реалистичность — служит средством для мотивации обучающихся к изучению культуры и формированию социокультурной компетенции.

Библиографический список

Источники

1. Форрест Гамп [Видеозапись] / Реж. Р. Земекис; в ролях: Т. Хэнкс, Р. Райт Пенн, Г. Синайз, С. Филд, М. Уильямсон, Р. Уильямс; Paramount Pictures. – М.: Премьер-видеофильм, 2002. – 1 вк. – Фильм вышел на экраны в 1994 г.

Литература

2. Засурский Я. Н. Американская литература. XX век / Я.Н. Засурский. – М.: Изд-во Московского университета; 1984. – 504 с.
3. Золотухина М. В. Мир американской семьи / М.В. Золотухина. – М.: Институт этнологии и антропологии РАН, 1999. – 320 с.
4. Мулярчик А. С. Современный реалистический роман США / А.С. Мулярчик. – М.: Высшая школа, 1988. – 194 с.
5. Мэддок Д. У. Семейная жизнь и сексуальность. Семья на пороге третьего тысячелетия / Д.У. Мэддок. – М.: Институт социологии РАН, 1995. – 200 с.
6. Сафонова В. В. Культуроведение в системе современного языкового образования / В.В. Сафонова // Иностранные языки в школе. – 2001. – № 3. – С. 17–23.
7. Халеева И. И. Основы теории обучения пониманию иноязычной речи / И.И. Халеева. – М.: Высшая школа, 1989. – 238 с.

Справочные и информационные издания

8. Американа: англо-русский лингвострановедческий словарь / Под ред. Г.В. Чернова. – Смоленск: Полиграмма; 1996. – 1188 с.
9. *Андерсон Б. Р.* Непогрешимость нации / Б.Р. Андерсон; пер. с англ. — URL: www.politizdat.ru, свободный.
10. *Гурболиков В. А.* Форрест Гамп и герои нашего времени / В.А. Гурболиков // Фома: электронная версия журнала. – 2001. – № 1. — URL: www.foma.ru, свободный.

References*Istochniki*

1. Forrest Gamp [Videozapis'] / Rezh. Robert Zemekis; v rolyax: T. He'nks, R. Rait Penn, G. Sinajz, S. Fild, M. Uil'yamson, R. Uil'yams; Paramount Pictures. – М.: Prem'er-videofil'm, 2002. – 1 vk. – Fil'm vy'shel na e'krany' v 1994 g.

Literatura

2. *Zasurskij Ya. N.* Amerikanskaya literatura. XX vek / Ya.N. Zasurskij. – М.: Izd-vo Moskovskogo universiteta, 1984. – 504 s.
3. *Zolotuxina M. V.* Mir amerikanskoj sem'i / M.V. Zolotuxina. – М.: Institut e'tnologii i antropologii RAN, 1999. – 320 s.
4. *Mulyarchik A. S.* Sovremenny'j realisticheskij roman SShA / A.S. Mulyarchik. – М.: Vy'sshaya shkola, 1988. – 194 s.
5. *Me'ddok D. U.* Semejnaya zhizn' i seksual'nost'. Sem'ya na poroge tret'ego ty'syacheletiya / D.U. Me'ddok. – М.: Institut sociologii RAN, 1995. – 200 s.
6. *Safonova V. V.* Kul'turovedenie v sisteme sovremennogo yazy'kovogo obrazovaniya / V.V. Safonova // Inostranny'e yazy'ki v shcole. – 2001. – № 3. – S. 17–23.
7. *Xaleeva I. I.* Osnovy' teorii obucheniya ponimaniyu inoyazy'chnoj rechi / I.I. Xaleeva. – М.: Vy'sshaya shkola, 1989. – 238 s.

Spravochny'e i informacionny'e izdaniya

8. Американа: англо-русский лингвострановедческий словарь / Под ред. Г.В. Чернова. – Смоленск: Полиграмма; 1996. – 1188 с.
9. *Андерсон Б. Р.* Непогрешимость нации / Б.Р. Андерсон; пер. с англ. — URL: www.politizdat.ru, свободный.
10. *Гурболиков В. А.* Форрест Гамп и герои нашего времени / В.А. Гурболиков // Фома: электронная версия журнала. – 2001. – № 1. — URL: www.foma.ru, свободный.

Ю.В. Курдюмова

Психологические основы использования драматизации в обучении иностранным языкам

Статья посвящена психологическим основам использования драматизации в обучении ИЯ: роли эмоций и движений в обучении, связи мышления, речи и эмоций. Использование принципов театральной педагогики в обучении иностранным языкам на основе драматизации способствует созданию благоприятных образовательных ситуаций, повышающих эффективность обучения.

The article discusses psychological aspects of using drama in teaching foreign languages: thinking, speech and emotions, value of physical movements in learning. Using drama based on principles of theatrical pedagogy can promote favorable teaching environment for happy effective learning.

Ключевые слова: драматизация; мышление; речь и эмоции; движение; театральная педагогика.

Key words: drama; thinking; speech and emotions; movements; theatrical pedagogy.

Использование драматизации благодаря широкому спектру ее дидактических возможностей может способствовать более интересному, а значит и более эффективному процессу обучения. Однако для того чтобы разработать технологию использования драматизации в обучении ИЯ, недостаточно исследовать только ее дидактические возможности. Для более глубокого изучения следует также рассмотреть психологические основы использования драматизации.

Анализ существующих УМК, применяемых для обучения ИЯ, и изучение опыта работы школы показывают, что в практике преподавания недостаточно внимания уделяется развитию аффективной стороны личности учащегося: развитию его чувств, эмоций, развитию учащегося как члена общества, его социализации. В связи с этим обращение к эмоционально-чувственной сфере сознания, наряду с рационально-логической, является актуальным. Рассмотрим психологический аспект использования драматизации при обучении ИЯ: определим роль эмоций в обучении ИЯ, связь мышления, речи и эмоций, а также выявим значение движения в обучении.

Представление о том, что интеллектуальная деятельность может каким-то образом существовать независимо от нашего тела, глубоко укоренилась в человеческой культуре. Телесные функции, ощущения и эмоции, обеспечиваю-

щие нашу жизнь, принято считать более низкими в сравнении с интеллектом. Данный взгляд характерен и для некоторых (если не многих) образовательных теорий и методов, что усложняет процесс учения и делает его менее успешным и эффективным. Однако тело (движение, эмоции) играет интегрирующую роль во всех интеллектуальных процессах на протяжении всей жизни.

Практика показывает, что эмоции, точно так же как и мысли, могут быть воспроизведены в сознании. Вместе с тем, язык мыслей не совпадает с языком слов, так как запоминание мысли не связано с запоминанием слов, с помощью которых эта мысль была выражена. В результате оформление самой мысли затрудняется при необходимости воспроизвести ее теми же самыми словами, которыми она была выражена. Эксперименты показывают, что осмысление фразы носителем языка — своеобразный перевод с языка мысли на язык слов, а при понимании этой же мысли другим человеком происходит уже обратный перевод: перевод с языка слов на язык мысли [1]. Психологами доказано, что при таком переводе наличие эмоций повышает эффективность запоминания мысли и способствует более качественному ее воспроизведению за счет эмоциональной мотивации мыслительного процесса. Именно поэтому А.А. Леонтьев и другие ученые-психологи рекомендуют использовать этот фактор в методике обучения иностранному языку [4].

В настоящее время ученые высказывают предположение о том, что эмоции есть одна из подсистем сознания. Обычные состояния сознания характеризуются некоторой эмоциональностью, а иногда эмоциональность даже предшествует когнитивным процессам [3]. Изучая познавательные и эмоциональные процессы, психологи доказали неправомерность отрыва эмоциональной сферы от мышления. Л.С. Выготский указывает на единство интеллекта и аффекта [2]. «Сами эмоции человека представляют собой единство эмоционального и интеллектуального, так же как познавательные процессы обычно образуют единство интеллектуального и эмоционального» [5: с. 552]. В.И. Шаховский вслед за С.Л. Рубинштейном также пишет о том, что мышление представляет собой единство интеллектуального и эмоционального, а эмоция есть единство эмоционального и интеллектуального [8]. В работах О.К. Тихомирова утверждается, что все эмоциональные явления — аффекты, эмоции и чувства — связаны с мыслительной деятельностью. Его исследования доказывают, что мыслительная деятельность имеет эмоциональную регуляцию, а эмоциональная активизация, в свою очередь, — необходимое условие продуктивной интеллектуальной деятельности [6].

В научной литературе мышление рассматривается как психический интеллектуальный процесс с участием логических и эмоциональных компонентов одновременно. Мышление и язык (речь) взаимосвязаны. Так как речь эмоциональна, то, принимая во внимание единство языка и мышления, можно говорить о существовании эмоционально окрашенного мышления. Мышление связано и с ассоциациями, среди которых можно выделить и эмоциональный тип. Тезис об эмоционально-окрашенном мышлении можно считать достаточно аргументированным, так как ассоциативная часть тезауруса человека

является определенной базой для личностных смыслов, которые возникают на основе индивидуального и эмоционального опыта человека.

Соотношение между эмоциями и мышлением имеет еще один аспект. Эмоции — один из видов ощущений. Реальные, переживаемые ощущения намного сильнее ощущений, воскрешенных в памяти или предвкушаемых. При этом самая яркая мысль об эмоциях, ощущениях слабее самого незначительного ощущения. Здесь речь идет о непосредственных, физиологических (или инстинктивных) эмоциях, которые могут восприниматься, ощущаться и выражаться без мыслительного опосредования. Однако языковое выражение и ощущение эмоций невозможно без него: любая выраженная в тексте эмоция — наиболее яркий случай продукта мышления [8].

Вся лексика любого языка, как отмечает В.И. Шаховский, имеет понятийную основу. Но помимо чисто логических понятий возможны и такие, которые могут соотноситься с эмоциональной направленностью личности. На языковом и речевом уровнях эмоциональная пристрастность говорящего окрашивает как содержание соответствующих понятий, так, следовательно, и семантику лексики, с помощью которой представлены такие понятия в речевой деятельности. При этом необходимо заметить, что каким бы самостоятельным ни являлось эмотивное значение слова, оно всегда соотносится с определенными представлениями, которые, в свою очередь, уже сформированы и в некоторой степени социализированы и поэтому не могут быть независимы от самих понятий. Таким образом, с помощью лингвистической категории эмотивности может быть подтверждена связь эмоций, мышления и языка (речи) [8].

По мнению С.Л. Рубинштейна, «избирательный характер памяти выражается в том, что мы запоминаем по преимуществу то, что для нас значимо, интересно» [5: с. 270]. Вместе с тем, еще К.С. Станиславский в своем «методе простых физических действий» обращал внимание на взаимосвязь моторной и эмоциональной сторон психики. По его мнению, внешняя и внутренняя стороны поведения актера оказываются неразрывным образом связанными при выполнении того или иного ролевого действия. К.С. Станиславский отмечал, что даже незначительные физические задачи должны быть окружены важными предлагаемыми обстоятельствами, в которых и скрыта мощная сила для пробуждения чувств [9]. Следовательно, мы можем предположить, что определенную (и достаточно важную) роль в обучении ИЯ играют не только эмоции, но и движение, так как они взаимосвязаны.

Результаты исследований влияния движения на учение подтверждают мысль о том, что движение пробуждает и активизирует многие умственные способности. По мнению К. Ханнафорд, доктора нейрофизиологии и специалиста в области образования, многие новаторы в области педагогики признают важнейшую роль движения в образовательном процессе [7].

Движение пробуждает многие умственные способности. Поэтому процесс практического овладения иностранным языком, на наш взгляд, может стать намного эффективнее при использовании такого типа обучения, который воспринимает личность обучающегося не только как мыслящего, но и активно действующего.

щего субъекта, способствуя вместе с тем активному подключению эмоциональной сферы сознания в качестве неиспользованного резерва ее творческих возможностей. Учение требует овладения навыками, а навыки любого вида связаны с освоением движения мышц. Это относится не только к разнообразным физическим умениям, но и к интеллектуальным навыкам, которыми пользуются не только учащиеся в школе, но и взрослые на протяжении всей жизни. Движение — неотъемлемая часть учения и мышления. Каждое движение образует жизненно важное звено, которое ведет к учению и развитию мышления. Мышление — это ответ на воздействие окружающего физического мира. «Движение как составная часть мыслительного процесса начинается от движения атомов, вызывающих движение молекул — основы клеточного (электрического) движения, и кончается мышлением, выражающимся посредством движения» [7: с. 119].

Итак, принимая во внимание необходимость подключения эмоционально-чувственной сферы учащихся к образовательному процессу, нельзя не учитывать, что мышление, речь и эмоции неразрывно связаны. С другой стороны, они связаны с движением, играющим также достаточно важную роль в учении. Поэтому становится возможным предположить, что использование в обучении ИЯ драматизации, основанной на принципах театральной педагогики, включающей развитие эмоциональной сферы и действие (движение), может способствовать созданию благоприятных образовательных ситуаций, повышающих эффективность обучения, и полноценной активизации способностей к учению.

Библиографический список

Литература

1. *Апресян Ю. Д.* Идеи и методы современной структурной лингвистики / Ю. Д. Апресян. — М.: Просвещение, 1966. — 305 с.
2. *Выготский Л. С.* О двух направлениях в понимании эмоций в зарубежной психологии в начале XX в. / Л. С. Выготский // Вопросы психологии. — 1968. — № 2. — С. 157–159.
3. *Изард К. Е.* Эмоции человека / К. Е. Изард. — М.: МГУ, 1980. — 439 с.
4. *Леонтьев А. А.* Эмоционально-волевые процессы в овладении иностранным текстом / А. А. Леонтьев // Иностранные языки в школе. — 1975. — № 6. — С. 93–97.
5. *Рубинштейн С. Л.* Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. — СПб.: Питер-Ком, 1998. — 688 с.
6. *Тихомиров О. К.* Психология мышления / О. К. Тихомиров. — М.: Академия, 2007. — 287 с.
7. *Ханнафорд К. Л.* Мудрое движение. Мы учимся не только головой: пер. с англ. / К. Л. Ханнафорд. — М.: Восхождение, 1999. — 238 с.
8. *Шаховский В. И.* О роли эмоций в речи / В. И. Шаховский // Вопросы психологии. — 1991. — № 6. — С. 111–116.
9. *Яркова Е. И.* Живой театр: метод физических действий и система Станиславского как опыт саморазвития театра / Е. И. Яркова. — Барнаул: изд-во Алтайской гос. акад. культуры и искусства, 2007. — 189 с.

References

Literatura

1. *Apresyan Ju. D.* Idei i metody' sovremennoj strukturnoj lingvistiki / Ju.D. Apresyan. – M.: Prosveshhenie, 1966. – 305 s.
2. *Vy'gotskij L. S.* O dvux napravleniyax v ponimanii e'mocij v zarubezhnoj psixologii v nachale XX v. / L.S. Vygotskij // *Voprosy' psixologii.* – 1968. – № 2. – S. 157–159.
3. *Izard K. E.* E'mocii cheloveka / K.E. Izard. – M.: MGU, 1980. – 439 s.
4. *Leont'ev A. A.* E'mocional'no-volevy'e processy' v ovladenii inostranny'm tekstom / A.A. Leont'ev // *Inostranny'e yazy'ki v shkole.* – 1975. – № 6. – S. 93–97.
5. *Rubinshtejn S. L.* Osnovy' obshhej psixologii / S.L. Rubinshtejn. – SPb.: PiterKom, 1998. – 688 s.
6. *Tixomirov O. K.* Psixologiya my'shleniya / O.K. Tixomirov. – M.: Akademiya, 2007. – 287 s.
7. *Hannaford K. L.* Mudroe dvizhenie. My' uchimsya ne tol'ko golovoj: per. s angl. / K.L. Hannaford. – M.: Vossozhdenie, 1999. – 238 s.
8. *Shaxovskij V. I.* O roli e'mocij v rechi / V.I. Shaxovskij // *Voprosy' psixologii.* – 1991. – № 6. – S. 111 – 116.
9. *Yarkova E. I.* Zhivoj teatr: metod fizicheskix dejstvij i sistema Stanislavskogo kak opyt' samorazvitiya teatra / E.I. Yarkova. – Barnaul: izd-vo Altajskoj gos. akad. kul'tury' i iskusstva, 2007. – 189 s.

А.П. Марюхин

Явление «*hedging*» в научном дискурсе¹

Данная статья вводит читателя в краткий экскурс одного из современных лингвистических течений — «*hedging* (Hecke)» и преследует ряд важных методологических принципов по определению понятия непрямой коммуникации в пёстром многообразии схожих явлений.

This article gives a brief overview of one of the contemporary linguistic processes — «*hedging*» and pursues a number of important methodological principles for definition of the concept of indirect communication in a large variety of similar phenomena.

Ключевые слова: прототип; градуализация; квантификация; неопределённость; преуменьшение; смягчение.

Key words: prototype; gradualisation; quantification; vagueness; understatement; mitigation.

Развитие процесса непрямой коммуникации в науке связано, как мы здесь полагаем, с новой парадигмой мышления — говорить «не-четко, неявно, расплывчато, некатегорично». Такой способ общения, конечно, не самоцель — выразить понятия «размыто». Это, скорее всего, обусловлено тем, что, по словам физика и математика С.П. Капицы, «практически все, если не все, физические теории, математические модели, различные законы имеют ограниченную область применения и, в известном смысле, являются *асимптотическими*».

Это ускорило процесс реального коммуникативного «разобшения» в науке. Появляется новое явление, ставшее научным и лингвистическим феноменом и получившее название «*hedging* (Hecke)». По-английски «*hedging*» — это способ «уйти от ответственности» за истинность своих слов. К. Поппер мог бы такие средства выражения поместить в рубрику нефальсифицируемых (а потому не подходящих для действительной науки) средств выражения.

Имя существительное «*hedge* (Hecke)», на первый взгляд, никак не выдает себя. И если простой обыватель соотнесет «*hedge* (Hecke)» с понятием «зеленой изгороди», то он непременно обнаружит связанные с ним коннотативные значения: в нем. — *Feld, Grenze, Markierung, Windschutz, Nistplatz, ökologische Einheit, Nest, Igel, Rain, Jäger*; в англ. — *barrier, limit, defence*. Возможно так-

¹ Работа выполнена в рамках государственного контракта с Федеральным агентством по науке и инновациям от 20 июля 2009 г. № 02.740.11.0370 «Оптимизация коммуникативных процессов как предмет междисциплинарного исследования» по этапу 2: «Проведение исследований в области изучения дискурсивных взаимодействий и миграции идей».

же образовать глаголы: в нем. — *hecken, verbergen, brüten*; в англ. — *hinder, confine, restrict* и т.д. И только в случае если испытуемый окажется лингвистом, он выявит индивидуальные характеристики этого слова: языковой феномен, дистанцирование, вежливость, сдержанность, неопределённость, непрямолинейность.

На сегодняшний день можно найти несколько словарных статей, дающих определение понятиям «*hedging*» и «*Heckenausdruck*»:

1) «*Bezeichnung für Ausdrücke, die andeuten, in welchem Sinne bestimmte Exemplare einer bestimmten Kategorie zugeordnet werden*» [8: с. 304];

2) «*Adjektivische oder adverbiale Wendung, durch die angegeben werden kann, in welchem Maße in einer gegebenen Sprache und dem dazugehörigen Kulturraum kategorisierenden Aussage im Sinne einer Repräsentativitätsskala möglich bzw. sinnvoll sind*» [9: с. 243].

3) «*Ограничение и затемнение (qualification and toning-down) высказываний или утверждений (statements) с целью сокращения риска, связанного со сказанным*» [7: р. 515–516].

4) *Лексическая единица, размывающая границы экстенционального множества языкового выражения и тем самым ограничивающая ответственность говорящего за сказанное*» [6: с. 265].

Задолго до того как Дж. Лакофф ввел в лингвистику термин «*hedge / hedging*», уже был проведен ряд исследований данного феномена [3, 4].

В своих работах «*On the Semantic Structure of English*» [3] и «*On Semantics*» [4] У. Вайнрайх описывает феномен, названный им как *металингвистический оператор*. Он отмечает, что для простых целей языки используют собственный метаязык. Есть термины, десигнаты которых сами являются аспектами языка, и они не могут быть охарактеризованы ни с грамматической, ни с морфологической стороны [4: р. 56]. Во всех языках присутствуют подобные термины (металингвистические операторы), например, *so-called, like, true, real, eigentlich* и др.

В 1965 г. Л. Заде исследовал явление «*hedge/hedging*», но не использовал при этом вышеупомянутого термина. Он применил теорию нечетких множеств (*fuzzy set theory*) для моделирования особенностей структуры естественного языка — значений лексем, грамматических категорий, принципов естественной категоризации объектов. Согласно этой теории, если маркировать понятие (например, «*рыба*») лексическим модификатором, то тем самым будет введено указание не на «*прототип данного класса*», а на «*непрототип*» (основные понятия теории нечетких множеств). Следовательно, лексические модификаторы уместно использовать не везде, т.е. можно использовать в отношении удаленных от прототипа понятий, но не в отношении близких к прототипу понятий. Высказывание «*Угорь — это что-то вроде рыбы*» приемлемо, но высказывание «*Щука — это что-то вроде рыбы*» абсурдно [5].

Будучи изначально научным феноменом, «*hedging*» быстро стал подвергаться влиянию прагматики и дискурса. Однако, несмотря на это, он остаётся главным маркером научного текста.

Прототипизация

Прототип — это некий первообраз, от которого отталкивается интерпретатор при характеристике концептов [2]. В науке эта проблема возникает на уровне понятия категоризации. Для ученых важно, например, различать такие утверждения, как «*A penguin is a sort of a bird*» и «*A raven is a sort of a bird*». Прототип подвергается оптимизации по тем или иным параметрам относительно определенной функции, а потому из прототипизации вытекает параметризация.

Градуализация

Градуирование, с одной стороны, позволяет выявить различные аспекты оценки реальности, а с другой — получить данные об интенции продуцента высказывания. В научном дискурсе градуирование, в основном, представлено наречиями степени, формами степеней сравнения прилагательных, рядом словообразовательных элементов (англ. *-ish*, *-y*; русск. *-оват-*), обладающих высоким зарядом субъективности. Наличие подобных средств свидетельствует о готовности языка к вербализации нечетких понятий, состояний, признаков неких объектов и явлений.

Целый ряд лексических единиц, характеризующихся оценочностью, содержит указание на диффузность и приблизительность. Это отвечает таким положениям современной науки, когда измерения и расчеты могут носить лишь асимптотический характер. Например, когда температура вещества достигает критического уровня и составляет -270°C , ученый должен не просто констатировать факт измерения («*Это самый низкий показатель*»), а обязательно учитывать как достоверность получаемых результатов, так и соответствие последним достижениям науки («*Это самый низкий показатель температуры на сегодняшний день (при данных условиях)*»).

Квантификация

В явлении «*hedging*» кванторы трактуются как «нечеткие числа», подчиняющиеся правилам нечеткой арифметики: системе гибких отношений в реляционной базе данных. Нечеткие кванторы обычно имплицитны. Это позволяет авторам научных текстов в некоторых случаях общие «нейтральные» утверждения (например, «*Планеты-карлики малы объемом*») заменять высказываниями с меньшей степенью категоричности («*Почти все планеты-карлики малы объемом*») или, наоборот, с большей степенью категоричности («*Все планеты-карлики очень малого объема*»).

Неопределенность (*vagueness*)

Неопределенность (*vagueness*, *Vagheit*) в научном тексте имеет множество интерпретаций, что сближает ее с понятием «расплывчатого множества». Например, неопределенность лингвистической переменной «*Этот объект способен развивать достаточно высокую скорость*» можно уточнять с помощью числовых данных «*Этот объект способен развивать достаточно высокую скорость, равную 700 км/ч*» или же указанием на следствие, резуль-

тат — «Этот объект способен развивать **достаточно высокую** скорость, чтобы преодолеть силу земного притяжения».

Преуменьшение (*understatement*)

Understatement означает «преуменьшение», когда коммуникантам приходится прибегать к дополнительным факторам, сдерживающим категоричность суждения. *Understatement* затрагивает содержание пропозиции (*It's snowing in the mountains a little bit*), а «*hedging*» основывается на положении говорящего относительно пропозиции (*It's snowing in the mountains, I suppose*) [1]. Оба эти явления указывают на субъективную оценку со стороны коммуникантов.

Митигация (*mitigation*)

«*Hedging*» есть также процесс, посредством которого говорящий смягчает (*mitigate*) свои утверждения, чтобы уменьшить негативное воздействие на собеседника или впечатление о себе самом (например, «*Реактор не взорвался, а просто вышел из строя*»).

Понятие «митигации» тесно связано с акцентированием и ослаблением значения. Ослабление (*attenuation*) выражается в том, что значение высказывания становится «подавленным», косвенным и неявным (например, *I suppose in a sense it is...*). Акцентирование (*accentuation*) предполагает то, что значение высказывания становится «укрепленным», подчеркнутым, преувеличенным, явным (например, *I am absolutely convinced that the schools are wrong*).

Строго говоря, отношение между ослаблением (*attenuation*) и усилением (*акцентирование, accentuation*) не является дихотомией в прямом значении слова. Нечеткость, которая характерна для разговорного языка вообще, вытекает из иллюкутивной силы. Поэтому один и тот же маркер может удовлетворять и цели ослабления (*attenuation*), и усиления (*accentuation*), в зависимости от контекста. Так, в одних случаях дискурсивный маркер *think* передает колебание и неуверенность (например, *Particularly I think you probably like the sort of clothes I like anyway*), а в других контекстах становится просодическим, отмеченным акцентом, способствуя укреплению личного суждения говорящего (например, *I say I think they made up their minds before they started*).

Таким образом, феномен «*hedging*» является универсальным дискурсивным маркером, который характеризует научный текст, его смысловую нагрузку. Данное явление позволяет проследить переход от категоричных суждений к некатегоричным, и наоборот.

Библиографический список

Литература

1. Hübler A. Understatements and Hedges in English / A. Hübler // Pragmatics and Beyond. – Vol. 4. – № 6. – Amsterdam: John Benjamins, 1983. – 192 p.
2. Rosch E. Principles of Categorisation / E. Rosch // Cognition and Categorization. – Hillsdale N.J.: Erlbaum, 1978. – P. 27–48.

3. *Weinreich U.* On the Semantic Structure of English / U. Weinreich // Universals of Language. – Cambridge: MIT Press, 1966. – P. 142–217.
4. *Weinreich U.* On Semantics / U. Weinreich. – Pennsylvania: Univer. of Pennsylvania Press, 1980. – 420 p.
5. *Zadeh L.* Fuzzy Sets / L. Zadeh // Information and Control. – 1965. – № 8. – P. 338–353.

Справочные и информационные издания

6. Англо-русский словарь по лингвистике и семиотике / Под ред. А.Н. Баранова, Д.О. Добровольского. – М.: Помовский и партнеры, 1996. – 641 с.
7. A Dictionary of Stylistics / Ed. by L. Wales. – New-York: Longman, 1989. – 504 p.
8. Lexikon der Sprachwissenschaft / Hrsg. von H. Bußmann. – Stuttgart: Kröner, 1990. – S. 304–305.
9. Metzler-Lexikon Sprache / Hrsg. von H. Glück. – Stuttgart – Weimar: Metzler, 1993. – 243 s.

References

Literatura

1. *Hübler A.* Understatements and Hedges in English / A. Hübler // Pragmatics and Beyond. – Vol. 4. – № 6. – Amsterdam: John Benjamins, 1983. – 192 p.
2. *Rosch E.* Principles of Categorisation / E. Rosch // Cognition and Categorization. – Hillsdale N.J.: Erlbaum, 1978. – P. 27–48.
3. *Weinreich U.* On the Semantic Structure of English / U. Weinreich // Universals of Language. – Cambridge: MIT Press, 1966. – P. 142–217.
4. *Weinreich U.* On Semantics / U. Weinreich. – Pennsylvania: Univer. of Pennsylvania Press, 1980. – 420 p.
5. *Zadeh L.* Fuzzy Sets / L.A. Zadeh // Information and Control. – 1965. – № 8. – P. 338–353.

Spravochnye i informacionnye izdaniya

6. Anglo-russkij slovar' po lingvistike i semiotike / Pod red. A.N. Baranova, D.O. Dobrovolskogo. – М.: Pomovskij i partnery', 1996. – 641 s.
7. A Dictionary of Stylistics / Ed. by L. Wales. – New-York: Longman, 1989. – 504 p.
8. Lexikon der Sprachwissenschaft / Hrsg. von H. Bußmann. – Stuttgart: Kröner, 1990. – S. 304 – 305.
9. Metzler-Lexikon Sprache / Hrsg. von H. Glück. – Stuttgart – Weimar: Metzler, 1993. – 243 s.

**КРИТИКА. РЕЦЕНЗИИ.
БИБЛИОГРАФИЯ**

**Викулова Л. Г., Дубнякова О. А.,
Кожетева А.С. *Читаем детектив:
Georges Simenon. Maigret hésite:*
учеб. пособие (книга + компакт-диск). –
М.: Интеллект, 2009. – 226 с.**

Новый век предъявляет новые требования к организации учебного процесса по любому предмету, и иностранный язык не является исключением. Информационные технологии стали неотъемлемой частью процесса обучения. Их применение не только делает обучение интереснее и эффективнее, но и помогает более рационально организовать работу при изучении иностранного языка.

Учебное пособие, о котором идет речь, представляет собой новый тип издания для чтения на французском языке. Оно создано коллективом авторов под руководством доктора филологических наук, профессора Л.Г. Викуловой и сочетает в себе две полноценные дидактизированные версии романа Ж. Сименона «Мегре колеблется» (Georges Simenon «Maigret hésite») — печатную и электронную.

До него на рынке появлялись либо книги для чтения на бумажных носителях с упражнениями обучающе-тренировочного характера, либо электронные книги, предназначенные для чтения на электронных носителях (ПК, КПК и др.), в которых и речи не шло о дидактизации, так как они адресованы читателю с высоким уровнем владения иностранным языком.

В пособии Л.Г. Викуловой, О.А. Дубняковой, А.С. Кожетевой текст предлагается как на бумажном носителе, так и на компакт-диске.

Печатная версия пособия представляет собой текст романа Ж. Сименона с аппаратом, содержащим дидактический материал. Слова и выражения, представляющие трудность для понимания, переведены или объяснены с помощью синонимов и дефиниций. Толкование реалий дается в постраничном комментарии. Краткая информация о содержании в начале каждой главы создает у читателя коммуникативно-ориентированную установку. Текст сопровождается заданиями разного типа, направленными как на формирование языковых навыков, так и на развитие коммуникативных умений. Задания рубрики «Civilisation» носят страноведческий характер и нацеливают на осмысление страноведче-

ских реалий в контексте французской культуры. В конце каждой главы имеется словарь, который обучающиеся могут и должны использовать при выполнении заданий.

Подчеркнем, что электронная версия пособия представляет собой не оцифрованную версию печатного текста, а полноценное *электронное* пособие, в котором реализованы возможности новых информационных технологий.

Таким образом, человек, изучающий французский язык, может использовать данное пособие практически в любом месте и в любое время: печатную версию — когда нет возможности или желания использовать компьютер, а электронную — когда таковые имеются. При этом необходимо отметить следующие отличительные черты электронной версии.

Для облегчения понимания текста в электронном варианте предлагаются инструменты — так называемые «всплывающие» подсказки. Если читатель сталкивается с незнакомым словом, он не тратит время на поиски его в словаре: достаточно навести курсор «мыши» на данное слово, чтобы увидеть его перевод. Экономится время, затрачиваемое на поиск слова в словаре. Чтение неадаптированного произведения становится возможным даже для читателей со слабой языковой подготовкой, что, несомненно, стимулирует их в стремлении выучить язык.

К положительным моментам относится и удобная навигация в пределах электронной части пособия. Дружественное пользователю меню позволяет сразу найти нужную главу. Кроме этого меню помогает быстро перейти к упражнениям и к словарю. Словарь открывается со слов с всплывающими подсказками, то есть при чтении, наведя курсор мыши на незнакомое слово, читатель получает всплывающую подсказку с переводом, а «кликнув» на данное слово, попадает в словарь, что позволяет при необходимости повторить лексику.

В электронной версии текста имеются гиперссылки, помогающие получить дополнительную информацию о многочисленных реалиях страны изучаемого языка. Причем гиперссылки эти двух типов: содержащие статическую информацию, т.е. текст и фотоиллюстрации, и видеофайлы, посвященные топонимике Парижа.

Вот лишь некоторые примеры.

Описание Набережной Орфевр, где расположен полицейский участок, сопровождается видеоролик, помогающий читателю получить наглядное представление об этом районе. Другой пример — ресторан «Максим», упомянутый в тексте детектива. Гиперссылка выводит нас не только на информацию о ресторане, но и о блюдах, которые можно там заказать, и о ценах на них, что создает некую иллюзию приобщения к «парижской жизни».

В компьютерной версии имеется справочная информация о Ж. Сименоне и основном персонаже его романов — комиссаре Мегре.

Несомненное достоинство и великолепная находка авторов-составителей — размещение в электронной версии интерактивной карты Парижа. Упомяну-

тые в романе улицы отмечены на карте, что позволяет читателю совершить виртуальное путешествие «по следам комиссара Мегре».

Наличие ссылок на интернет-ресурсы в электронном варианте учебного пособия помогает при доступе к Интернету сразу выйти во франкоязычное интернет-пространство с целью получения дополнительной информации по тому или иному вопросу. Такие ссылки служат импульсом для обучающегося к самостоятельному получению знаний, а для преподавателя — к организации проблемно-поисковой деятельности обучающихся на основе личностно ориентированного подхода.

Таким образом, пособие в его электронной версии открывает гораздо больше возможностей для усвоения языка и изучения культуры страны этого языка, нежели одна только печатная версия.

В связи с этим расширяется целевая аудитория использующих данное пособие. Перечислим основные категории обучающихся.

Школьники. Пособие может использоваться как в классе, так и во внеурочное время. Благодаря вышеупомянутым инструментам школьники старшей ступени обучения (либо средней ступени с высоким уровнем обученности) могут использовать подсказки и самостоятельно читать дома увлекательный детектив.

Студенты. Данное пособие, несомненно, может использоваться для домашнего или индивидуального чтения. На занятиях, если нет возможности заниматься в компьютерном классе, можно использовать печатный вариант, а вне занятий — электронную версию. Кроме того, информация о культурологических реалиях — повод для организации проблемно-поисковой деятельности студентов. В результате расширяется их кругозор.

Лица, изучающие язык на языковых курсах. Использование пособия здесь аналогично использованию его при работе со школьниками и студентами.

И, наконец, *те, кто* в силу каких-либо причин *не может изучать язык в системе очного обучения.* Например, люди с ограниченными возможностями здоровья, которые не могут посещать учебные заведения, благодаря пособиям подобного типа могут самостоятельно изучать язык. Это также работники различных учреждений, занятые на рабочем месте настолько, что у них не остается времени посещать курсы, и те, кто работает по скользящему графику. Данное пособие позволяет самостоятельно прорабатывать материал в любом месте в любое время. На работе при наличии компьютера — если образовалось свободное время; если нет компьютера — выручит печатная версия. Дома в свободное время можно также обратиться к пособию и продолжить изучение французского языка.

Высокой оценки заслуживает техническое обеспечение пособия. Диск с электронной версией можно разместить практически на любом персональном компьютере: минимальные требования к системе обеспечивают его доступность для любого пользователя. Кроме того, электронную версию можно использовать при аудиторной работе в классах с интерактивной доской.

И наконец, не может не радовать тот факт, что пособие выпущено на французском языке, который в последнее время все более и более вытесняется английским и оказывается незаслуженно «загнанным» на задворки. А ведь это язык Дюма, Стендаля, Бальзака, Гюго и многих других выдающихся мастеров слова. Несомненно, учебное пособие, в котором удачно сочетаются современные тенденции в преподавании иностранного языка и возможности новых информационных технологий, способно пробудить и поддерживать интерес к изучению этого прекрасного языка.

Н.Ю. Северова

Избранные труды преподавателей Института иностранных языков МГПУ за 2008 г.

Научные и справочные издания

Лазарева Светлана Александровна. Краткий немецко-русский словарь фонетических терминов: учеб.-метод. пособие / С.А. Лазарева; [науч. ред. Ж.С. Нерсесян]. – М.: Тезаурус, 2008. – 117 с.: ил., табл.

Маковский Марк Михайлович. Индоевропейская этимология: предмет – методы – практика / М.М. Маковский. – М.: URSS, 2008. – 352, [1] с.

Современные дошкольники — дети нового поколения: материалы гор. научно-практ. конф., проходившей в г. Москве 1 июня 2007 г. / Департамент образования г. Москвы, ГОУ ВПО г. Москвы «Моск. гор. пед. ун-т» (ГОУ ВПО МГПУ); [ред. кол.: С.А. Козлова, Т.А. Куликова, О.А. Шаграева, Т.И. Зиновьева; под ред. Н.А. Горловой]. – М.: МГПУ, 2008. – 222 с.: ил., схем. – Году ребенка посвящается.

Учебники и учебные пособия для вузов

Викулова Лариса Георгиевна. Основы теории коммуникации: практикум / Л.Г. Викулова, А.И. Шарунов. – М.: АСТ; АСТ МОСКВА: Восток – Запад, 2008. – 316 с.

Елифанцева Наталия Глебовна. От слова к предложению: теория языковых уровней и сопоставление французской и русской синтаксических систем: учеб. пособие по теорет. грамматике для студентов вузов и специалистов пост-вуз. образования / Н.Г. Елифанцева; [науч. ред. А.В. Щепилова]; Департамент образования г. Москвы, ГОУ ВПО «Моск. гор. пед. ун-т» (ГОУ ВПО МГПУ). – М.: МГПУ, 2008. – 117 с.

Ионина Анна Альбертовна. Английский язык. Теория и практика: учеб. / А.А. Ионина, А.С. Саакян. – М.: Проспект, 2008. – 442 с.

Ионина Анна Альбертовна. Английская грамматика в схемах и таблицах: учеб. пособие / А.А. Ионина, А.С. Саакян. – М.: Проспект: ТК Велби, 2008. – 157 с.: табл.

Лексикология английского языка = English lexicology: учеб. пособие для студентов высших учеб. заведений, обучающихся по пед. специально-

стям / Г.Б. Антрушина, О.В. Афанасьева, Н.Н. Морозова. – 8-е изд., стер. – М.: Дрофа, 2008. – 287 с. – (Высшее педагогическое образование).

Основы межкультурной коммуникации: практикум: учеб. пособие для студентов, обучающихся по спец. направления «Лингвистика и межкультурная коммуникация» / Федер. агентство по образованию, Гос. образоват. учреждение высш. проф. образования Иркутск. гос. лингвистический ун-т; под ред. Л.Г. Викуловой. – М.: АСТ: АСТ Москва: Восток – Запад, 2008. – 283 с. – Библиогр.: с. 267–283.

Селиванова Ирина Михайловна. Über Deutschland und Russland: учеб. пособие / [И.М. Селиванова, О.А. Радченко, М.А. Иванов]. – М.: Дрофа, 2008. – 192 с.: ил. – (Материалы для докладов и рефератов). – Авт. указаны на обороте тит. л.

Теория и методика обучения иностранным языкам: хрестоматия: [учеб. пособие в 2-х ч.]. Ч. 1 / под общ. ред. Н.В. Языковой. – Улан-Удэ: Изд-во Бурят. ун-та, 2008. – 288 с.: ил., табл., схем.

Теория и методика обучения иностранным языкам: хрестоматия: [учеб. пособие в 2-х ч.]. Ч. 2 / под общ. ред. Н.В. Языковой. – Улан-Удэ: Изд-во Бурят. ун-та, 2008. – 283 с.: ил., табл., схем.

Ходькова Алла Петровна. Трудности французской грамматики для носителей русского языка: [учеб. пособие] / А.П. Ходькова. – М.: МГПУ, 2008. – 101 с.

Learning Vocabulary: учеб. пособие по практике письм. и уст. речи для студентов 1-го курса фак. англ. филологии / [авт.-сост.: К.М. Баранова, Т.А. Симонян, О.В. Вострикова, К.К. Караева, О.И. Кирдяева, Е.А. Колесникова, А.А. Фетисова; отв. ред. К.М. Баранова]; Департамент образования г. Москвы, ГОУ ВПО г. Москвы «Моск. гор. пед. ун-т» (ГОУ ВПО МГПУ). – М.: МГПУ, 2008. – 135 с.

Learning to Write in English: учеб. пособие по практике письменной речи англ. яз. для студентов 1-го курса филол. фак. и фак. иностр. яз. пед. вузов / [авт.-сост.: О.В. Афанасьева, И.В. Михеева, К.М. Баранова, О.В. Вострикова, Т.А. Симонян; отв. ред. О.В. Афанасьева]. – М.: МГПУ, 2008. – 85 с.

ПРОГРАММЫ И УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИЕ ПОСОБИЯ ДЛЯ СТУДЕНТОВ

«История языка». «История языка и введение в спецфилологию»: ДПП 050303.65 – иностр. яз., специалитет. Курс 3, семестр 6. ДПП 031201.65 – теория и методика преподавания иностр. яз. и культур. Курс 3, семестр 6. ДПП 031100.62 – лингвистика, бакалавр лингвистики. Курс 2, семестр 4: учеб.-метод. комплекс учеб. дисциплин / [сост.: Л.Г. Викулова, В.И. Корж, О.А. Дубнякова, А.В. Щепилова]; Правительство Москвы, Департамент образования г. Москвы, ГОУ ВПО Моск. гор. пед. ун-т, Фак. романо-герм. филологии, каф. роман. филологии. – М.: МГПУ, 2008. – 89 с. – (Учебные программы). – Рек. лит. в конце ч.

Как написать курсовую и дипломную работу: метод. рекомендации / [сост.: Н.В. Лягушкина, К.С. Карданова, С.А. Короткий, Э.В. Нерсесова, О.А. Сулейманова, Н.С. Трухановская, М.А. Фомина]; Правительство Москвы, Департамент образования г. Москвы, ГОУ ВПО Моск. гор. пед. ун-т, Ин-т иностр. яз. – М.: МГПУ, 2008. – 49 с. – (Учебные программы). – Библиогр.: с. 45.

Родченко Лариса Николаевна. Немецкий язык как второй иностранный язык: метод. пособие для самостоят. работы студентов, изучающих нем. яз. как вторую специальность / Л.Н. Родченко; Правительство Москвы, Департамент образования г. Москвы, ГОУ ВПО Моск. гор. пед. ун-т. – М.: МГПУ, 2008. – 99 с.

Собянина Валентина Александровна. Реферирование текста: учеб.-метод. комплекс дисциплины: факультатив: ОПП 031100.62 – лингвистика (бакалавриат), оч. Фак. ром.-герм. филологии. 4 курс, 7–8 семестр / В.А. Собянина; Департамент образования г. Москвы, ГОУ ВПО Моск. гор. пед. ун-т, Фак. ром.-герм. филологии, Каф. теорет. и приклад. лингвистики. – М.: Цифровичок, 2008. – 46 с. – Текст на рус. и нем. яз.

Трушкова Юлия Валентиновна. Курсовые и дипломные работы: [учеб.-метод. пособие] / Ю.В. Трушкова. – М.: МГПУ, 2008. – 91 с.

УЧЕБНИКИ И УЧЕБНЫЕ ПОСОБИЯ ДЛЯ ШКОЛ, ГИМНАЗИЙ, ЛИЦЕЕВ

Английский язык: учеб. для IV кл. шк. с углубл. изучением англ. яз., лицеев и гимназий: 3-й год обучения / И.Н. Верещагина, О.В. Афанасьева. – 12-е изд. – М.,: Просвещение, 2008. – 447, [1] с.: ил.

Английский язык. 6 класс: кн. для чтения к учеб. для 6 кл. шк. с углубл. изучением англ. яз., лицеев и гимназий / сост.: О.В. Афанасьева, К.М. Баранова, И.В. Михеева. – 10-е изд. – М.: Просвещение, 2008. – 122, [1] с.: цв. ил., портр., к., табл. – Текст рус., англ.

Английский язык: кн. для чтения к учеб. для 7 кл. шк. с углубл. изучением англ. яз., лицеев и гимназий / авт.-сост. О.В. Афанасьева, И.В. Михеева, К.М. Баранова. – 5-е изд. – М.: Просвещение, 2008. – 126, [1] с.: ил.

Афанасьева Ольга Васильевна. Английский язык: учеб. для 6 кл. шк. с углубл. изучением англ. яз., лицеев и гимназий / О.В. Афанасьева, И.В. Михеева. – 12-е изд. – М.: Просвещение, 2008. – 336, [1] с.: цв. ил.

Афанасьева Ольга Васильевна. Английский язык: учеб. для 6 кл. шк. с углубл. изучением англ. яз., лицеев и гимназий / О.В. Афанасьева, И.В. Михеева. – 12-е изд. – М.: Просвещение; Московский учебник, 2008. – 336, [1] с.: цв. ил.

Афанасьева Ольга Васильевна. Английский язык. 7 класс: учеб. для 7 кл. шк. с углубл. изучением англ. яз., лицеев и гимназий / О.В. Афанасьева, И.В. Михеева. – 9-е изд., перераб. и испр. – М.: Просвещение, 2008. – 351, [1] с.: ил. – На обл. авт. и загл. на англ. яз.

Афанасьева Ольга Васильевна. Английский язык. 8 класс: 4-й год обучения: учеб. для общеобразоват. учреждений / О.В. Афанасьева, И.В. Михеева. – 3-е изд., стер. – М.: Дрофа, 2008. – 287 с.: ил. – (Новый курс английского языка для российских школ). – (Общеобразовательная школа).

Афанасьева Ольга Васильевна. Английский язык: учеб. для 8 кл. шк. с углубл. изучением английского языка, лицеев и гимназий / О.В. Афанасьева, И.В. Михеева. – 5-е изд. – М.: Просвещение, 2008. – 303 с.: ил.

Афанасьева Ольга Васильевна. Английский язык. 9 класс: учеб. для 9 кл. шк. с углубл. изучением англ. яз., лицеев и гимназий / О.В. Афанасьева, И.В. Михеева. – 3-изд. – М.: Просвещение, 2008. – 239 с.: цв. ил., цв. портр. – На обл. авт. и загл. на англ яз.

Афанасьева Ольга Васильевна. Английский язык: учеб. для 10 кл. шк. с углубл. изучением англ. яз., лицеев и гимназий / О.В. Афанасьева, И.В. Михеева. – 2-е изд. – М.: Просвещение, 2008. – 222 с.: цв. ил.

Афанасьева Ольга Васильевна. Английский язык. 11 класс: учеб. для шк. с углубл. изучением англ. яз., лицеев и гимназий: профильный уровень / О.В. Афанасьева, И.В. Михеева. – М.: Просвещение, 2008. – 253, [1] с.: ил.

Верещагина Ирина Николаевна. Английский язык: учеб. для 4 кл. школ с углубл. изучением англ. яз., лицеев и гимназий: в 2-х ч. / И.Н. Верещагина, О.В. Афанасьева. – 6-е изд. – М.: Просвещение, 2008. – 220 с.: цв. ил.

Верещагина Ирина Николаевна. Английский язык: учеб. для 4 кл. шк. с углубл. изучением англ. яз., лицеев и гимназий: 3-й год обучения / И.Н. Верещагина, О.В. Афанасьева. – 12-е изд. – М.: Просвещение, 2008. – 447, [1] с.: ил.

Верещагина Ирина Николаевна. Английский язык = English Reader: кн. для чтения: пособие для учащихся 4 кл. шк. с углубл. изучением англ. яз. / сост. И.Н. Верещагина, О.В. Афанасьева. – 11-е изд. – М.: Просвещение, 2008. – 112 с.: цв. ил.

Верещагина Ирина Николаевна. Английский язык. 5 класс: учеб. для 5 кл. шк. с углубл. изучением англ. яз., лицеев, гимназий, колледжей / И.Н. Верещагина, О.В. Афанасьева. – 12-е изд., дораб. – М.: Просвещение; Московский учебник, 2008. – 329, [1] с.: цв. ил., портр., табл. – На обл. авт. и загл. на англ. яз.

Немецкий язык. Всероссийские олимпиады. Вып. 1 / [О.А. Радченко и др.]. – М.: Просвещение, 2008. – 143 с.: табл. – (Пять колец).

Радченко Олег Анатольевич. Немецкий язык. 8 класс: 4-й год обучения: учеб. для общеобразоват. учреждений / О.А. Радченко, Г. Хебелер. – М.: Дрофа, 2008. – 287 с.: ил. – (Alles klar!).

Радченко Олег Анатольевич. Немецкий язык. Книга для чтения. 8 класс: 4-й год обучения / О.А. Радченко, Г. Хебелер. – М.: Дрофа, 2008. – 79 с.: ил. – (Alles klar!).

СЕРИЯ «SPOTLIGHT» (АНГЛИЙСКИЙ В ФОКУСЕ)

Английский язык. 6 класс: учеб. для общеобразоват. учреждений / [Ю.Е. Ваулина и др.]. – М.: Express Publishing; Просвещение, 2008. – 136 с.: цв. ил. – (Английский в фокусе).

Английский язык: рабочая тетрадь: пособие для учащихся 7 кл. общеобразоват. учреждений / [Ю.Е. Ваулина и др.]. – М.: Express Publishing; Просвещение, 2008. – 72 с. – (Английский в фокусе).

Английский язык. Языковой портфель. 7 класс: пособие для учащихся общеобразоват. учреждений / [Ю.Е. Ваулина и др.]. – М.: Express Publishing; Просвещение, 2008. – 61 с.: ил. – (Английский в фокусе).

Английский язык. 8 класс: учеб. для общеобразоват. учреждений / [Ю.Е. Ваулина и др.]. – М.: Express Publishing; Просвещение, 2008. – 210, [58] с.: цв. ил., цв. портр. – (Английский в фокусе). – Авт. указаны на обороте тит. л.

Английский язык. 10 класс: учеб. для общеобразоват. учреждений / [О.В. Афанасьева и др.]. – 2-е изд. – М.: Express Publishing; Просвещение, 2008. – 229 с.: ил. – (Английский в фокусе).

Английский язык. Языковой портфель. 10 класс: пособие для общеобразоват. учреждений / [О.В. Афанасьева и др.]. – М.: Express Publishing; Просвещение, 2008. – 53, [1] с.: ил. – (Английский в фокусе).

Английский язык. 11 класс: учеб. для общеобразоват. учреждений / [О.В. Афанасьева и др.]. – М.: Express Publishing; Просвещение, 2008. – Разд. паг. ил. – (Английский в фокусе).

Барри Джеймс Мэтью (1860–1937). Питер Пэн: (по Д. Барри): кн. для чтения: пособие для учащихся 7 кл. общеобразоват. учреждений / [Барри Д.]; [пересказ Ваулиной Ю.Е. и др.]. – М.: Express Publishing; Просвещение, 2008. – 62 с.: цв. ил. – (Английский в фокусе).

Джек и бобовое зернышко: кн. для чтения: пособие для учащихся 5 кл. общеобразоват. учреждений / [пересказ Ваулиной Ю.Е. и др.]. – М.: Express Publishing; Просвещение, 2008. – 36, [1] с.: цв. ил. – (Английский в фокусе).

Кентервильское привидение: (по О. Уайльд): кн. для чтения: пособие для учащихся 8 кл. общеобразоват. учреждений / [пересказ Ю.Е. Ваулиной и др.]. – М.: Express Publishing; Просвещение, 2008. – 48 с.: ил. – (Английский в фокусе). – *The Canterville Ghost* (загл. обл.).

Кэрролл Льюис (1832–1898). Алиса в стране чудес: (по Л. Кэрроллу): кн. для чтения: пособие для учащихся к учеб. 6 кл. общеобразоват. учреждений / Л. Кэрролл; [в пересказе Ю.В. Ваулиной и др.]. – 2-е изд. – М.: Express Publishing; Просвещение, 2008. – 39 с.: цв. ил., портр. – (Английский в фокусе). – *Alice's adventures in Wonderland* (загл. обл.).

Шекспир Уильям (1564–1616). Венецианский купец: кн. для чтения: пособие для учащихся 10 кл. общеобразоват. учреждений / У. Шекспир; [в пере-

сказе О.В. Афанасьевой]. – М.: Express Publishing; Просвещение, 2008. – 53 с.: цв. ил. – (Английский в фокусе). – The merchant of Venice (загл. обл.).

МЕТОДИЧЕСКИЕ ПОСОБИЯ ДЛЯ УЧИТЕЛЕЙ

Английский язык: кн. для учителя к учеб. для 6 кл. общеобразоват. учреждений / [Ю.В. Ваулина и др.]. – М.: Express Publishing; Просвещение, 2008. – 180 с.: табл. – (Английский в фокусе).

Афанасьева Ольга Васильевна. Английский язык: кн. для учителя к учеб. для 6 кл. шк. с углубл. изучением англ. яз., лицеев и гимназий / О.В. Афанасьева, И.В. Михеева. – 10-е изд. – М.: Просвещение, 2008. – 159, [2] с.: табл.

Афанасьева Ольга Васильевна. Английский язык: кн. для учителя к учеб. для 7 кл. шк. с углубл. изучением англ. яз., лицеев и гимназий / О.В. Афанасьева, И.В. Михеева. – 6-е изд., испр. – М.: Просвещение, 2008. – 171, [2] с.: табл.

Афанасьева Ольга Васильевна. Английский язык: кн. для учителя к учеб. для 8 кл. шк. с углубл. изучением англ. яз., лицеев и гимназий / О.В. Афанасьева, И.В. Михеева. – 5-е изд. – М.: Просвещение, 2008. – 171, [2] с.

Афанасьева Ольга Васильевна. Английский язык: кн. для учителя к учебнику для 10 кл. шк. с углубл. изучением англ. яз. для лицеев и гимназий / О.В. Афанасьева, И.В. Михеева. – М.: Просвещение, 2008. – 174, [1] с.

Бартош Дана Казимировна. Немецкий язык. Поурочные разработки к УМК Alles klar! 5 класс: 1-й год обучения: метод. пособие / Д.К. Бартош, Ю.В. Кохендерфер, Н.С. Семёнов. – М.: Дрофа, 2008. – 247 с. – (Alles klar!).

Верещагина Ирина Николаевна. Английский язык: кн. для учителя к учеб. для 4 кл. шк. с углубл. изучением англ. яз., лицеев и гимназий / И.В. Верещагина, О.В. Афанасьева. – 5-е изд. – М.: Просвещение, 2008. – 108, [2] с.: табл.

Захарова Ольга Леонидовна. Развитие навыков чтения на уроках немецкого языка: нач. уровень / О.Л. Захарова. – М.: Чистые пруды, 2008. – 32 с. (Библиотечка «Первого сентября», сер. «Немецкий язык». Вып. 24).

Захарова Ольга Леонидовна. Сказочные миры: учеб.-метод. пособие на нем. яз. – М.: МСНК Пресс, 2008. – 88 с.

Рогова Галина Владимировна. Методика обучения английскому языку. 1–4 классы: пособие для учителей и студентов пед. вузов / Г.В. Рогова, И.Н. Верещагина, Н.В. Языкова. – 4-е изд., дораб. – М.: Просвещение, 2008. – 223 с.: ил., табл. – (English).

НАУЧНЫЕ ЖУРНАЛЫ

Вестник Московского городского педагогического университета. Серия: «Филология. Теория языка. Языковое образование». № 1 (18). 2008 / [ред. совет: В.В. Рябов (пред.), С.Л. Атанасян, Н.П. Пищулин, М.Н. Русецкая; редкол.: О.А. Радченко (гл. ред.), Л.Г. Викулова, О.В. Афанасьева, Е.А. Дюжикова, Е.Ф. Киров, В.А. Курдюмов, Н.В. Лягушкина, В.А. Собянина, О.А. Су-

лейманова, А.В. Щепилова, Н.В. Языкова; МГПУ]. – М.: МГПУ, 2008. – 133 с. – Лит. в конце ст.

Вестник Московского городского педагогического университета. Серия: «Филология. Теория языка. Языковое образование». № 2 (27). 2008 / [ред. совет: В.В. Рябов (пред.), С.Л. Атанасян, Е.Н. Геворкян, М.Н. Русецкая; редкол.: О.А. Радченко (гл. ред.), Л.Г. Викулова, О.В. Афанасьева, О.В. Восстрикова, Е.А. Дюжикова, Е.Ф. Киров, В.А. Курдюмов, Н.В. Лягушкина, В.А. Собянина, О.А. Сулейманова, А.В. Щепилова, Н.В. Языкова; МГПУ]. – М.: МГПУ, 2008. – 129 с. – Лит. в конце ст.

*И.В. Гургенашвили,
Н.А. Симакина*



НАУЧНАЯ ИНФОРМАЦИЯ

Научная конференция «Сублогический анализ языка»

ИНФОРМАЦИОННОЕ ПИСЬМО

Уважаемые коллеги!

Организационный комитет приглашает Вас принять участие в работе юбилейной научной конференции, посвященной 15-летию Проблемной группы «Сублогический анализ языка», которая состоится в Институте иностранных языков ГОУ ВПО «Московский городской педагогический университет» **2 ноября (вторник) 2010 г.** К конференции выпускается юбилейный сборник «Сублогический анализ языка: итоги и перспективы».

Руководитель проекта — доктор филологических наук, профессор Базылев Владимир Николаевич.

Конференция адресована всем, кого интересуют «нетрадиционные», «неклассические» парадигмы исследования языка в начале XXI века.

В конференции примут участие ведущие специалисты в области эпистемологии и философии языка: В.И. Постовалова, В.В. Красных, Д.Б. Гудков и др.

Основная тематика конференции:

- Хаотические когнитивные процессы.
- Измененные состояния сознания.
- Полиреальность и виртуальность языка.
- Языковая игра.
- Мимесис и мимикрия языка.
- Феномен глоссий.

Оргкомитет готов рассмотреть заявки по иным аспектам сублогического анализа языка.

Участникам конференции необходимо предоставить следующую информацию:

1. Фамилия, имя, отчество (полностью).
2. Ученая степень.
3. Ученое звание.
4. Место работы.
5. Должность.
6. Почтовый адрес (включая индекс).

7. Телефон домашний и служебный.
8. E-mail.
9. Название доклада.
10. Участие очное или заочное.

Оплата проезда, проживания и питания осуществляется участниками конференции самостоятельно или за счет отправляющей организации.

Контактная информация

Адрес: 105064, Москва, пер. Малый Казенный, д. 5 Б

Тел./факс: (495) 607-38-57

E-mail: *abstract.list@gmail.com*

Публикация материалов осуществляется за счет средств МГПУ.

Оргкомитет оставляет за собой право отбора присланных материалов.

Требования к оформлению материалов, подаваемых к опубликованию:

- Объем тезисов — 1 стр.
- Объем докладов — до 5 стр.
- Файлы предоставляются в **формате *.doc или *.rtf**. Файлы в формате *.txt не принимаются, так как при переносе они требуют буквально построчной обработки. Кегль — 14, шрифт Times New Roman, межстрочный интервал — 1,5. Размер шрифта основного текста должен быть одинаковым по всей рукописи. На одной странице должно быть не более 28 строк, каждая строка должна содержать не более 74 знаков вместе с межсловными расстояниями. **Поля страниц** рукописи должны быть не менее **20 мм**.

• Библиографическое описание публикации включает: фамилии и инициалы авторов (всех, независимо от их числа), полное название работы, а также издания, в котором она опубликована (для статей), место издания, название издательства или издающей организации, год издания, том (для многотомных изданий), номер, выпуск (для периодических изданий).

Все цитаты, содержащиеся в рукописи, должны быть сверены с источниками, которые следует указывать в сносках. Цитаты приводятся с соблюдением правил правописания, пунктуации и выделений (курсив, разрядка и т.д.) источника (первоисточника). Указание страницы **обязательно**. Знак ссылки ставится после кавычек и до точки.

Уважаемые коллеги, рукописи, оформленные вопреки перечисленным требованиям, не будут приниматься к печати.

ДОПОЛНИТЕЛЬНАЯ ИНФОРМАЦИЯ

Институт иностранных языков находится по адресу: пер. Малый Казенный, д. 5 Б. Ближайшие станции метро: Курская (пешком 10 минут), Красные Ворота (пешком 15 минут), Китай-город, Лубянка (затем троллейбус № 45 или маршрутка до остановки Лялин переулок).

Информация о ходе подготовки и проведения конференции размещена на сайте www.mgpu.ru

**АВТОРЫ «ВЕСТНИКА МГПУ»,
2010, № 1 (5)**

Абрамова Елена Ивановна — старший преподаватель кафедры грамматики и истории английского языка, аспирант кафедры фонетики английского языка Института иностранных языков МГПУ.

E-mail: abramel@mail.ru

Аганкин Николай Викторович — аспирант кафедры лингвистики Университета природы, общества и человека «Дубна».

E-mail: aganv06@rambler.ru

Арямова Юлия Александровна — старший преподаватель кафедры фонетики английского языка Института иностранных языков МГПУ.

E-mail: julia-aa@inbox.ru

Баранова Ксения Михайловна — кандидат филологических наук, доцент, профессор кафедры английской филологии Института иностранных языков МГПУ, докторант кафедры зарубежной литературы Московского государственного областного университета.

E-mail: Ksenia_Var@tochka.ru

Беляева Мария Вячеславовна — кандидат филологических наук, доцент, профессор кафедры немецкого языка и современных технологий обучения Института иностранных языков МГПУ.

E-mail: beljaeva-mv@mail.ru

Гургенашвили Ирина Владимировна — заведующая филиалом библиотеки Института иностранных языков МГПУ.

E-mail: Gurgenashviliirina@rambler.ru

Дьячков Марк Владимирович — доктор филологических наук, профессор, профессор кафедры западноевропейских языков и переводоведения Института иностранных языков МГПУ.

E-mail: markdiachkov@yahoo.com

Жирун Михаил Мирославович — ассистент и аспирант кафедры англистики и межкультурных коммуникаций факультета английской филологии Московского гуманитарного педагогического института.

E-mail: miroslavovich@yandex.ru

Костева Виктория Михайловна — кандидат филологических наук, доцент кафедры теоретической и прикладной лингвистики Института иностранных языков МГПУ.

E-mail: kostevavm@rambler.ru

Курдюмова Юлия Викторовна — учитель английского языка ГОУ гимназии № 1519, аспирант кафедры теории и методики обучения иностранным языкам Института иностранных языков МГПУ.

E-mail: julia_kurd@mail.ru

Марюхин Александр Петрович — аспирант Института языкознания РАН, сектор теоретического языкознания.

E-mail: alex-marykhin@yandex.ru

Морженкова Наталия Викторовна — кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры западноевропейских языков и переводоведения Института иностранных языков МГПУ.

E-mail: natalia.morzhenkova@gmail.com

Северова Наталья Юрьевна — кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры немецкого языка и современных технологий обучения Института иностранных языков МГПУ.

E-mail: nat-severova@yandex.ru

Симакина Нина Александровна — главный библиотекарь филиала библиотеки Института иностранных языков МГПУ.

E-mail: Gurgenashviliirina@rambler.ru

Соктоева Оксана Цыренжаповна — доцент кафедры китайского языка, аспирант Забайкальского государственного гуманитарно-педагогического университета им. Н.Г. Чернышевского.

E-mail: Ajka1@yandex.ru

Тимашева Оксана Владимировна — доктор филологических наук, доцент, профессор кафедры романской филологии Института иностранных языков МГПУ.

E-mail: Timacheva@list.ru

Финогенко Ольга Валерьевна — старший преподаватель кафедры французского языка Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева.

E-mail: finogenko_ova@mail.ru

Фофин Александр Иванович — кандидат филологических наук, доцент, доцент и докторант кафедры французской филологии Иркутского государственного лингвистического университета.

E-mail: afofine@mail.ru

Щепилова Алла Викторовна — доктор педагогических наук, доцент, профессор и заведующая кафедрой романской филологии, декан факультета романо-германской филологии Института иностранных языков МГПУ.

E-mail: ShepilovaA@yandex.ru

«MCPU Vestnik» Authors, 2010 № 1 (5)
Philology. Theory of Linguistics. Linguistic Education

Abramova Elena Ivanovna — assistant professor of department of English Grammar and History, postgraduate student of department of English Phonetics of Institute of Foreign Languages of MCPU.

E-mail: abramel@mail.ru

Agapkin Nikolai Viktorovich — postgraduate student of department of Linguistics of University of Nature, Society and Human «Dubna».

E-mail: aganv06@rambler.ru

Aryamova Yulia Alexandrovna — assistant professor of department of English Phonetics of Institute of Foreign Languages of MCPU.

E-mail: julia-aa@inbox.ru

Baranova Ksenia Mikhailovna — PhD, docent, professor of department of English Philology of Institute of Foreign Languages of MCPU, full-time postgraduate student of department of Foreign Literature of Moscow State Regional University.

E-mail: Ksenia_Bar@tochka.u

Belyayeva Maria Vyacheslavovna — PhD, docent, associate professor of department of the German Language and Modern Teaching Techniques of Institute of Foreign Languages of MCPU.

E-mail: beljaeva-mv@mail.ru

Gurgenashvili Irina Vladimirovna — the head librarian of the Institute of Foreign Languages branch of the library of MCPU.

E-mail: Gurgenashviliirina@rambler.ru

Dyachkov Mark Vladimirovich — PhD, full professor, professor of department of West European Languages and Translation Theory of Institute of Foreign Languages of MCPU.

E-mail: markdiachkov@yahoo.com

Zhirun Mikhail Miroslavovich — assistant professor and full-time postgraduate student of department of anglistics and cross-cultural communication of Moscow Humanitarian Pedagogical Institute.

E-mail: miroslavovich@yandex.ru

Kosteva Viktoria Mickailovna — PhD, associate professor of department of Theoretical and Applied Linguistics of Institute of Foreign Languages of MCPU.

E-mail: kostevavm@rambler.ru

Kurdyumova Julia Viktorovna — English teacher of gymnasium № 1519, postgraduate student of department of Theory and Methods of Foreign Language Teaching of Institute of Foreign Languages of MCPU.

E-mail: julia_kurd@mail.ru

Maryukhin Alexander Petrovich — postgraduate student of the department of Theoretical Linguistics of Institute of Linguistics of Russian Academy of Science.
E-mail: alex-maryukhin@yandex.ru

Morzhenkova Nnataliya Viktorovna — PhD, docent, associate professor of department of West European Languages and Translation Theory of Institute of Foreign Languages of MСPU.
E-mail: natalia.morzhenkova@gmail.com

Severova Natalya Yuryevna — PhD, docent, associate professor of department the German Language and Modern Teaching Techniques of Institute of Foreign Languages of MСPU.
E-mail: nat-severova@yandex.ru

Simankina Nina Alexandrovna — the main librarian of the Institute of Foreign Languages branch of the library of MСPU.
E-mail: Gurgenashviliirina@rambler.ru

Soktoeva Oksana Tsyrenzhapovna — associate professor and postgraduate student of department of Chinese of Chernyshevskiy Zabaikalsky State Humanitarian Pedagogical University.
E-mail: Ajka1@yandex.ru

Timasheva Oksana Vladimirovna — PhD, full professor, professor of department of Roman Philology of Institute of Foreign Languages of MСPU.
E-mail: Timacheva@list.ru

Finogenko Olga Valeryevna — assistant professor of department of the French Language of Astafyev Krasnoyarsk State Pedagogical University.
E-mail: finogenko_ova@mail.ru

Fofin Alexander Ivanovich — PhD, docent, associate professor and full-time post-graduate student of department of the French Philology of Irkutsk State Linguistic University.
E-mail: afofine@mail.ru

Schepilova Alla Viktorovna — PhD, full professor, Dean of the Romano-Germanic Philology of Institute of Foreign Languages of MСPU, Head of department of Roman Philology of Institute of Foreign Languages of MСPU.
E-mail: Schepilovaa@yandex.ru

Требования к оформлению статей

Уважаемые авторы!

В нашем журнале публикуются как оригинальные, так и обзорные статьи по филологии (литературоведению, германским языкам, романским языкам, восточным языкам), теории языка, языковому образованию, межкультурной коммуникации.

Журнал адресован преподавателям высших и средних учебных заведений, учителям школ, аспирантам, соискателям учёной степени и студентам.

Редакция просит Вас при подготовке материалов, предназначенных для публикации в «Вестнике», руководствоваться требованиями Редакционно-издательского совета МГПУ к оформлению научной литературы.

1. Шрифт Times New Roman, 14 кегль, межстрочный интервал 1,5, поля: верхнее, нижнее и левое — по 20 мм, правое 10 мм. Объем статьи, включая список литературы и постраничные сноски, не должен превышать 18–20 тыс. печатных знаков (0,4–0,5 а.л.). При использовании латинского алфавита обозначения набираются латинскими буквами — в курсивном начертании. Рисунки должны выполняться в графических редакторах. Графики, схемы, таблицы нельзя сканировать.

2. Инициалы и фамилия автора набираются полужирным шрифтом в начале статьи слева, заголовков — посередине полужирным шрифтом.

3. В начале статьи после названия помещаются аннотация на русском языке (не более 500 печатных знаков) и ключевые слова и словосочетания (не более 5), разделяют их точкой с запятой.

4. Статья снабжается пристатейным списком литературы, оформленным в соответствии с требованиями ГОСТ 7.1 – 2003 «Библиографическая запись» на русском и английском языках.

5. Ссылки на издания из пристатейного списка, в том числе на интернет-ресурсы и архивные документы, даются в тексте в квадратных скобках: [3: с. 147], по образцам, приведенным в ГОСТ Р 7.0.5 – 2008 «Библиографическая ссылка».

6. В конце статьи (после списка литературы) указываются название статьи, автор, аннотация (Resume) и ключевые слова (Key-words) на английском языке.

7. Рукопись подается в редакцию журнала в установленные сроки на электронном и бумажном носителях.

8. К рукописи прилагаются сведения об авторе (ФИО, ученая степень, звание, должность, место работы, электронный или почтовый адрес для контактов) на русском и английском языках.

9. В случае несоблюдения какого-либо из перечисленных требований автор обязан внести необходимые изменения в рукопись в пределах срока, установленного для ее доработки.

Более подробно о требованиях к оформлению рукописи можно посмотреть на сайте www.mgpi.ru в разделе «Документы» издательского отдела Научно-информационного издательского центра МГПУ.

Плата с аспирантов за публикацию рукописей не взимается.

По вопросам публикации статей в журнале обращаться к заместителю главного редактора Викуловой Ларисе Георгиевне (Москва, Малый Казенный пер., 5 Б, каб. 444).

Телефон редакции (495) 607-76-37. E-mail: VikulovaLG@m-kaz.mgpi.ru.

Вестник МГПУ

Журнал Московского городского педагогического университета
Серия «Филология. Теория языка. Языковое образование»
№ 1 (5), 2010

Главный редактор:
проректор по учебно-воспитательной работе МГПУ,
директор Института иностранных языков МГПУ,
доктор филологических наук, профессор **О.А. Радченко**

Составитель:
заместитель директора Института иностранных языков МГПУ,
доктор филологических наук, профессор **Л.Г. Викулова**

Главный редактор выпуска:
кандидат исторических наук, старший научный сотрудник **Т.П. Веденеева**

Редактор:

М.В. Чудова

Компьютерная верстка, макет:

О.Г. Арефьева

Свидетельство о регистрации средства массовой информации:
ПИ № 77-5797 от 20 ноября 2000 г.

Подписано в печать: 21.04.2010 г. Формат 70×108 1/16.

Бумага офсетная.

Объем: 8,5 усл. печ. л. Тираж 1 000 экз.