

Министерство образования и науки Российской Федерации  
ГБОУ ВПО «Ярославский государственный педагогический  
университет имени К.Д. Ушинского»

## **ЯЗЫК И ОБЩЕСТВО: ДИАЛОГ КУЛЬТУР И ТРАДИЦИЙ**

*Сборник материалов международной  
научной конференции «Чтения Ушинского»*

**Ярославль  
2006**

УДК 808.2-3-02(082)  
ББК 81.001.2я431+81-9я431  
Я 41

Печатается по решению  
редакционно-издательского совета  
ЯГПУ имени К.Д. Ушинского

Я 41

**Язык и общество: Диалог культур и традиций.**

Сборник материалов международной научной конференции «Чтения Ушинского». Вып. 5. Т. 1. Ярославль: Изд-во ЯГПУ имени К.Д. Ушинского, 2006. 198 с.

УДК 808.2-3-02(082)  
ББК 81.001.2я431+81-9я431

В настоящий сборник включены материалы докладов и сообщений, представленные на научных мероприятиях факультета иностранных языков ЯГПУ имени К.Д.Ушинского в течение недели «Диалога языков и культур», которая проходила с 13 по 17 марта 2006 года в рамках «Чтений Ушинского». Научная конференция 2006 года посвящена 100-летию со дня рождения профессора Натальи Александровны Булах.

Для преподавателей высших и средних учебных заведений, докторантов, аспирантов, студентов факультетов иностранных языков и специалистов в области исследований процессов межкультурной коммуникации, диалога языков, культур, традиций.

**Отв. редактор:**

доктор филол. наук профессор М.С. Колесникова

**Редакционная коллегия:**

к.ф.н., доц. М.Н. Аверина; к.ф.н., доц. Л.В. Афанасьева;  
к.ф.н., доц. В.И. Кирсанов; к.ф.н., доц. С.Л. Круглова;  
д.ф.н., проф. Л.Н. Черкасов

ISBN 5-87555-354-5

© Ярославский государственный  
педагогический университет  
имени К.Д. Ушинского, 2006

*100-летию профессора  
Наталии Александровны Булах  
посвящается*

## СОДЕРЖАНИЕ

<b>Булах Н.А.</b> Автобиография.....	7
<b>Булах М.И.</b> «... И ВСЯ ЖИЗНЬ». К столетию рождения Н.А. Булах.....	8
<b>Афанасьева Л.В., Колесникова М.С.</b> Научное наследие профессора Наталии Александровны Булах (К 100-летию со дня рождения).....	18
<b>Кострова О.А.</b> Наталия Александровна Булах – далекая и близкая.....	22

### Научные доклады

<b>Злотникова Т.С.</b> Брехтовский дискурс русского театра.....	27
<b>Есенина О.А.</b> Смысловая ось жизни: о ценностях и оценках.....	31
<b>Черкасов Л.Н.</b> Слово как интегратор языка, речи и мышления.....	37

### Материалы секционных заседаний

<b>Аверина М.Н.</b> Психолого-педагогические аспекты организации курсов повышения квалификации учителей..	46
<b>Аверьянова Е.В.</b> Особенности концепта «движение» в разных культурно-философских контекстах (античность, Древний Восток).....	51
<b>Апаева Л.И., Богданова О.Ю.</b> Функции и средства выразительности заголовков англоязычных средств массовой информации.....	59
<b>Балдина Ю.С.</b> Обучение говорению на уроке английского языка в младших классах средней школы:.....	62
<b>Беляева В.Н.</b> Лексикографическое описание светозначений (на материале словаря DUDEN/ PC-Bibliothek).....	67

<b>Бернгардт О.В.</b> Двухязычие ребенка-билингва как лингвистическая и культурологическая проблема.....	73
<b>Бойко Н.В.</b> Понятие “sacer” и природа императорской власти в Позднем Риме.....	77
<b>Бубнова Е.А., Мирошниченко Н.А.</b> Философия любви.....	80
<b>Буданова Е.А.</b> Формирование профессионально значимых умений на практических занятиях по иностранному языку в языковом вузе.....	82
<b>Буцько Ю.В.</b> К вопросу об итальянских толковых словарях в историческом аспекте.....	88
<b>Вишнякова Ю.В.</b> Гендерный аспект вербальных портретов мифологических персонажей.....	93
<b>Гаврилова Т.Н.</b> Использование в практике отечественных вузов портфолио преподавателя как результат межкультурной коммуникации.....	98
<b>Грищенко Ю.А.</b> Концептуальное поле «СЕМЬЯ» в немецком юридическом дискурсе.....	103
<b>Густякова Д.Ю.</b> Интерпретация как перевод художественного текста (на материале оперного искусства)....	106
<b>Дубовицкая М.О.</b> Сохранение активного лексического минимума у студентов первого курса языкового вуза.....	108
<b>Емельянова М.С.</b> Интерпретация европейских традиций в русской провинциальной архитектуре периода классицизма.....	112
<b>Ерохина Т.И.</b> Символ как парадигма диалога культур.....	118
<b>Ершова И.В.</b> Формирование лингвосоциокультурной компетенции студентов колледжа при изучении иностранного языка на занятиях по лингвострановедению.....	123
<b>Есенина О.А.</b> О стилистической маркированности синтаксических конструкций.....	128
<b>Ефимова М.В.</b> Реализация когнитивно-творческого подхода при использовании проектной методики.....	133

<b>Запруднова О.А.</b> Особенности функционирования текста у Ж. Перека.....	141
<b>Змеева Е.О.</b> Кукла в межкультурном российско-германском диалоге.....	144
<b>Иванова Л.М.</b> К вопросу о европейской языковой политике.....	149
<b>Казакова В.В.</b> Новые коммуникативные средства в изучении иностранного языка.....	150
<b>Казакова М.А.</b> Семантика идиом и предпосылки трудностей их перевода (когнитивный аспект).....	157
<b>Карпова Т.Н.</b> Образы античных героинь в интерпретации М. Цветаевой (по драматическим произведениям «Ариадна» и «Федра»).....	160
<b>Кирсанов В.И.</b> Когнитивно-лингвистический анализ средств и способов дискурсивной актуализации современного высказывания.....	165
<b>Колтышева Е.Ю.</b> О манипулятивном речевом воздействии.....	168
<b>Кононова Л.Н.</b> Пушкин и Франция в аспекте диалога культур.....	175
<b>Косогорова Х.Г.</b> Структурное своеобразие ответных реплик во французских и русских сказках.....	177
<b>Крипак Е.А.</b> Приемы, направленные на овладение лексическими единицами с национально-культурным значением в языковом вузе.....	181
<b>Круглова С.Л.</b> The problems of American education..	186
<b>Кузин А.С.</b> Русско-корейский диалог на театральной сцене.....	188
<b>Кузина Е.А.</b> Журнал – субъект диалога пространства и времени.....	194
<b>Кузнецова И.Е., Харченко О.Д.</b> Язык – эталон. Понятие. Функции.....	196

## К 100-летию со дня рождения профессора Наталии Александровны Булах

© Н.А. Булах  
Автобиография

Я родилась 12/25 февраля 1906 год в Петербурге. Отец мой был чиновником и служил в Министерстве иностранных дел, мать до замужества работала домашней учительницей. Отец в 1909 году тяжело заболел, навсегда лишился трудоспособности и умер в 1918 году.

С 1909 года мои два брата и я воспитывались на средства матери, работавшей с этого года до 1917 в Петербургском международном коммерческом банке на должности машинистки-стенографистки, а затем с 1917 года в советских учреждениях на этой же должности. Мать моя умерла в 1931 году.

Я училась в 178-й трудовой школе в Ленинграде, которую окончила в 1923 году и в этом же году поступила в педагогический институт имени Герцена на факультет иностранных языков.

По окончании института я работала с 1927 по 1930 гг. на курсах иностранных языков при Педагогическом институте имени Герцена преподавателем немецкого языка. С 1929 по 1931 гг. я работала ассистентом кафедры немецкой филологии в Педагогическом институте имени Герцена, с 1930 по 1934 гг. — ассистентом кафедры иностранных языков в Ленинградском химико-технологическом институте, а с 1934 по 1937 гг. в Педагогическом институте имени Герцена на немецком отделении в качестве ассистента кафедры немецкого языка. В 1937 году я была переведена во вновь образовавшийся I Ленинградский педагогический институт иностран-

ных языков, где работала старшим преподавателем кафедры немецкой филологии до 4 июля 1941 года. В 1939 году я поступила в этом же институте в аспирантуру, но не закончила ее, так как 4 июля 1941 года эвакуировалась со своими четырьмя детьми сначала в Ярославскую область, а затем в Чкаловскую область, где с 1942 по 1945 гг. работала учительницей немецкого языка и завучем в Васильевской средней школе Белозерского района.

С 1945 по 1953 гг. я работала на должности старшего преподавателя, заведующего кафедрой немецкого языка в Ярославском государственном институте.

*Н.А. Булах*

© М.И. Булах

«... И ВСЯ ЖИЗНЬ»

К столетию рождения Н.А. Булах

### 1. Детство

25 февраля 1906 года в семье министра без портфеля Юрия Степановича Булаха рождается внучка.

Рожать Александр Юрьевич привез жену в Санкт-Петербург из Румынии, где служил в дипломатическом корпусе России. Выбирают имя для малышки: отец ребенка Александр Юрьевич хотел назвать дочку в честь жены Марией, первенец уже был назван в его честь – Александром. Хозяйка дома, бабушка Наталия Карловна, недовольна:

– Живут в моем доме, а назвать ребенка Наталией не хотят!

До молодой семьи доходят эти разговоры и недовольство Наталии Карловны. Появившуюся на свет девочку называют Натусенькой, Тусенькой. Так Наталия Александровна на всю жизнь для близкого окружения осталась Тусей.

Брак единственного сына Александра считался в семье мезальянсом – юная Мария была дочерью немецкого ремесленника-сапожника Христиана Келера из Кемница. В российскую столицу отец привез ее в надежде, что здесь судьба до-



чери сложится более удачно. Имея прекрасные рекомендации, Мария была принята в дом Булахов гувернанткой для младших детей. Образованная и хорошо воспитанная красавица не оставила равнодушным старшего сына. Сколько усилий, чтобы добиться разрешения на брак, пришлось приложить Александру, мы можем только предположить!

Наталия Карловна Булах (урожденная Бельгард) имела основания гордиться своим происхождением и близостью к французскому двору. Маленькая Туся не раз рассматривает два больших портрета в полный рост в доме бабушки, изображавшие Людовика XVI и его супругу Марию Антуанетту – предок Наталии Карловны был личным парикмахером королевы, и когда королевская чета попыталась бежать в Россию после начала Великой французской революции, то вместе с двором бежали и Бельгарды. Парикмахеру с семьей удалось добраться до Полтавы (в 1905 году один из их потомков стал губернатором Полтавы).

Какая судьба ждет маленькую Тусю? Можно было надеяться, что – благополучная. Но жизнь расставила точки по своему. Девочка рано остается без поддержки отца.

Когда Тусе было три года, Александр Юрьевич служил вице-консулом на Цейлоне. Часто разгорались скандалы – в российское консульство обращались русские матросы, брошенные на произвол судьбы: хозяева нанимали их на дряхлые судна, которые терпели крушение. Судовладельцы получали солидные страховые суммы, участь команды их не волновала. Александр Юрьевич каждый раз вступался за судьбу российских моряков. По одному из семейных преданий, он был отравлен недоброжелателями и стал полным инвалидом. Мария Христиановна вынуждена была растить и давать образование трем детям.

Из воспоминаний 6-летней Тусей тех лет:

Несколько раз в месяц дальнюю родственницу нашу маленькую Натали приглашают на приемы в княжескую семью Чарторыжских, известных своей борьбой за независимость Польши. Мама одевает ее в нарядное платье, красиво причесывает и провожает до остановки трамвая. Дальше ма-

ленькая Туся едет одна. На крыльце красивого дома ее уже ждут и проводят в огромный зал. За столом она единственная девочка – в семье князя шестеро сыновей.

Мировая война и революция перечеркивают налаживающийся уклад семьи, которая с трудом сводит концы с концами. На всю жизнь Наталья Александровна сохранила нелюбовь к селедке и грибам в любом виде.

## 2. Юность

Трудовая школа, где учится юная Туся, – бывшая гимназия, многие предметы здесь ведут вузовские преподаватели. В педагогический институт им. А. Герцена Наталья поступает с первого раза, несмотря на свое происхождение. Учителя на отделении французского и немецкого языка – на отлично, легко, можно сказать шутя. Любима преподавателями.

Здесь она и знакомится с будущим мужем – Игорем Клейненбергом. Он старше сокурсников, так как два года уже отучился в университете на историческом факультете. Там учились тогда будущие столпы советской исторической науки. Игорь бросил университет, не выдержав насаждения марксистско-ленинской философии, но навсегда остался своим среди ведущих историков страны.

Красивый, обаятельный, Игорь становится объектом воздыхания своих сокурсниц. Туся влюбляется сразу и навсегда. Они оба входят в группу активистов, поэтому много времени проводят вместе. Туся называет любимого Иги, и все мысли ее только о нем.

Однажды, когда она отсутствовала в институте две недели по болезни и снова появилась на занятиях, ей говорят, ее Иги... женился! Это был сильнейший удар. Прошло время, и вот они снова случайно встречаются вне стен института – Наталия работает под Сестрорецком на практике, а Игорь устроился в санаторий учителем, чтобы зарабатывать деньги на семью. Чувства разгораются снова. Послания влюбленные оставляют в тайнике – в дупле большого дерева. Их встречи завершаются рождением в декабре 1927 года дочки – Ренаты.

Но Игорь не считает для себя возможным бросить первую семью, где тоже растет ребенок. Два года прошли, прежде чем Игорь стал свободным, после того как новый друг его жены попросил у него ее руки.

### 3. Дети

Времена – голодные, на завтрак не всегда есть для взрослых масло на бутерброд, за ситцем на пеленки приходится занимать очередь затемно. Наталия и Игорь преподают в ленинградских вузах. Рождаются дети – вслед за Ренатой появляются на свет Магда, Гаральд, Ярослав... Каждого из них ждуг с нетерпением. Молодые родители принимают решение девочкам дать фамилию матери, мальчикам – отца.

Наталия и Игорь живут так, как большинство интеллигентных семей того времени: берут из псковской глубинки домашнюю работницу, сами родители с утра до вечера по различным учебным заведениям дают уроки немецкого языка. Денег на транспорт не всегда хватает, поэтому часто всего они пешком добираются из одного конца Ленинграда в другой. Подошвы ботинок порой приходится прикручивать веревками или проволокой.

Детей в семье очень любили. Их пытались учить немецкому языку, но поскольку няня не знала языка, пришлось отказаться от этого. Все свободное время родители проводили с малышами – по ночам мама шила платья для кукол. Однажды мама сшила целую куклу Магде – с настоящими, длинными светлыми волосами, которые можно было расчесывать. Папа почти каждый день приносил книжки. Были это не шикарные тома, какие сейчас издают для детей, а брошюры из серии «Книжка за книжкой». Специально читать детей не учили.

Основной бедой, а иногда и катастрофой, стали детские болезни. Средняя дочь – Магда переболела сначала диспепсией, затем туберкулезом, потом ревмокардитом. Матери предложили отдать ребенка в больницу:

– Ребенок, скорее всего, умрет, но зато другие дети будут спасены, – посчитали врачи.

Наталья отвергла это страшное предложение. Была няня вторая няня, на последние деньги снята комната под Ленинградом в Пушкине (Царское село). Каждый день после работы измученная Наталья едет в Пушкино к дочери на поезде. Позже она признавалась, что иногда ее посещали мысли: «Как хорошо бы не проснуться утром...» Дочь она лечила народным методом. Каждый день для Магды она готовила свежий сок столетника с медом. И так полтора года.

По воскресеньям в Пушкино приезжал отец.

На Новый год ставили большую елку и приглашали всех детей коммунальной квартиры – 7–8 человек. Наталья одевалась Дедом Морозом и появлялась с большим мешком, раздавая незамысловатые подарки. Однажды маленькая Магда, получив подарок, расплакалась и закричала: «Это не Дед Мороз, это моя мама!»

В день рождения и смерти Ленина Наталья Александровна надевала красную косынку и рассказывала детям истории из его жизни. Про политику при детях разговоров не вели. Детей старались оберегать от окружающего ужаса.

Отец Игоря Эриховича – Эрих Карлович был дважды арестован в 30-х годах. В 1939 году он умер в тюремном лазарете, а перед этим его нравственно и физически пытали. Нравственно – говорили, что семья отказалась от него, давали позвонить домой, но в тот момент, когда дома снимали трубку, разговор разрывали. Физически – больного Эриха Карловича заставляли часами стоять по колено в воде лицом к стене. Одно из обвинений было в том, что до революции Эрих Карлович преподавал дочерям императора Николая II немецкую литературу и язык. Сестра Игоря Эриховича Маргарита была необыкновенно хороша собой, работала она переводчицей – предпочла покончить с собой, когда органы стали заставлять ее доносить на иностранных специалистов. У нее осталась маленькая дочь Эрика.

Наталья Александровна чувствует, что только дом и дети, и работа, работа, еще раз работа – это не все. Она не получает полного удовлетворения. Наталья Александровна принадлежит к кругу молодых преподавателей, с которыми

училась и работала. Это будущие создатели советской филологии, германистики. Они образуют довольно тесную группу единомышленников, живут общими интересами. В 1939 году, работая старшим преподавателем на кафедре немецкой филологии Первого Ленинградского педагогического института иностранных языков, поступает в только что открывшуюся там очную аспирантуру. Стипендии на жизнь не хватает, и Наталия Александровна набирает уроки в других учебных учреждениях. В 1940 году в семье рождается четвертый ребенок – сын Ярослав, одновременно Наталия успешно сдает кандидатские экзамены. Она всегда говорила позднее, что если бы не война и разлука с мужем на 12 лет, то детей было бы гораздо больше! Война заставила забыть на время о науке, основной задачей становится спасение детей.

#### **4. Война**

4 июля 1941 года Наталия Александровна со своими четырьмя детьми и племянницей-сиротой Эрикой покидает Ленинград. Институт собрал детей сотрудников для эвакуации – аспирантку Наталию Булах в последнюю минуту включают нянечкой в группу отъезжающих. Так семья попадает в первый раз в Ярославскую область в село Пречистое Первомайского района. После расформирования детского сада осенью 1941 года Наталия Александровна с детьми выезжает на Урал в Орск. Там работают на эвакуированном из Ленинграда военном заводе ее братья. Они приютили шестерых иждивенцев, и до августа 1942 года семья живет в Орске – в одном 16-метровом помещении квартируют 12 человек, из них 8 детей. Чтобы тихонько встать утром, дети, которые спали в ряд на полу, кладут одежду под голову. Заболевает младший сынишка Ярослав. В больнице в дизентерийном отделении каждый день умирают дети. Врачи предупреждают Наталию Александровну:

– Выписываем, но при рецидиве ждать чуда не стоит.

Следом заболевают средние дети – Магда и Гарик. Не раз мать стоит перед страшным выбором: таблетка сульфидина только одна. Кому из детей дать ее? Делить таблетку

бессмысленно.

Мечтает Наталия Александровна в то время только об одном – устроиться бы на работу пастухом, а дети были бы подпасками...

Весной 1942 года, пережив первую страшную зиму в блокадном Ленинграде, Игорь Эрихович с университетом наконец эвакуируется в Саратов, но через пару месяцев его ссылают в Сибирь: теперь он спецпереселенец по национальному признаку. Семья мужа – его мать, сестра, тяжело больной брат с двухлетней дочерью – были эвакуированы в Чкаловскую область в деревню Васильевка Белозерского района. Сестра Игоря Эриховича Мелитта направлена в Васильевку врачом. В местной школе нужны были учителя, Наталия Александровна быстро собирает детей и отправляется следом.

С трудом добираются до села. Младший Славик снова заболел. Директор школы, которая разместила вновь прибывшую семью в доме при школе, где уже живут она сама с сыном и завхоз школы, пришла в ужас при виде умирающего ребенка и представляла уже, что очень скоро будут похороны. Наталия Александровна становится завучем школы.

Семья оказалась в очень сложном положении – в деревню они прибыли осенью, огорода не было, картошек даже работающим не давали. Перспектива голодной смерти становится вполне реальной. Наталия Александровна берет пару золотых колец и набор серебряных ложек и пешком отправляется в Чкалов – за 100 километров. В степи она ночует вместе с нищенкой, которая кормит несчастную женщину корками собранного подаяния. В Чкалове она продает единственное свое сокровище артистке Тамаре Черной, которая была какой-то дальней родственницей. На эти деньги купили козу. Очень умная животина дает довольно много молока. Но на зиму для нее не удалось заготовить корма, и коза бродит весь день по селу.

К весне Наталия Александровна от голода уже не может подниматься с постели. В Васильевке никто не верит, что она доживет до теплого времени, когда появится первая ле-

беда и крапива. Деревенские жители приносят ей понемногу домашнего хлеба. Наталия Александровна норовит отдать эти кусочки детям, поэтому пришедшие зорко следят, чтобы она все съела сама. Помимо жалости ими руководит опасение, что если мать умрет, селу придется взять на содержание всех детей.

С приходом тепла становится легче. Дети собирают всю крапиву в округе, в огородах всю лебеду. Весной появляются грибы – веснянки, которые растут большими полянками. Можно с такой полянки насобирать целое ведро. В одну из военных весен приходит другая беда: все село настолько нищает, что целыми семьями выходят в поле и собирают колоски, оставшиеся в поле, но перезимовавшее зерно становятся ядовитым. Собранное несут на мельницу, где его мелют вместе с колхозным зерном. Наталия Александровна не пускает детей на поле, но муку с мельницы едят все. Люди, отравившись мукой, начинают умирать... Умирают прежде всего дети. Помогает государство: при школе открыта столовая – врач осматривает детей и если обнаруживает на теле багровые пятна, направляет таких ребят на обед, где учителя раздают суп и хорошие куски хлеба.

Однажды Наталия Александровна приносит из районного центра упитанную кошку, и, хотя в семье животных очень любили, ее съедают. С первой же зимы Наталия Александровна начинает обшивать всю деревню. Шьет руками без швейной машинки – от вышитых украинских кофточек до тужурок. При этом приходится постоянно делать моральный выбор: наряды шить себе могли позволить только работающие на хлебных местах – например завскладом. Расплачиваясь за обновку, хозяйка склада позволяет детям залезать ночью на крышу склада и на веревке доставать из зернохранилища ведро овес или ячмень. Это было воровством, все это понимали. Но иначе было не выжить.

В 40-градусные морозы, когда вода в ведрах покрывается толстой коркой льда, завхоз школы раз в неделю, чтобы все окончательно не замерзли, разрешает детишкам вытаскивать несколько полешек для печки из школьного сарая.

Сообщение о конце войны застает всех на колхозном поле.

## 5. Ярославль

Возвращаться в Ленинград семье не разрешили. За долгие годы войны Наталия Александровна не была забыта своими коллегами по работе. Весной 1945 года в Васильевку пришел вызов из Ярославля – коллега по работе в Ленинграде Елена Осиповна Костецкая, возглавлявшая с 1943 года кафедру немецкого и французского языка пединститута, искала руководителя для немецкого отделения.

Когда была образована кафедра немецкого языка, Наталия Александровна возглавила ее и руководила ею до самой смерти в 1973 году.

Дети подросли и вели несложное домашнее хозяйство самостоятельно, поэтому все силы Н.А. отдала работе: подбор кадров, разработка методических приемов, работа над методическими пособиями...

Все, что было сделано в аспирантуре до войны, пропало. В 1949–1950 году Наталия Александровна сдает заново кандидатские экзамены. В зимние и летние каникулы она уезжает в Ленинград и работает в библиотеке с раннего утра до закрытия. В Ленинграде Наталия Александровна была своей среди филологической элиты – Адмони, Сильман, Зиндер, Строева... Оппоненты предложили отложить защиту – так как работа тянула на докторскую. Наталии Александровне предлагают оформить какие-нибудь материалы как кандидатскую, а готовый труд отложить и защитить как докторскую, но для нее это было совершенно невыносимо. В 1954 году она блестяще защищает кандидатскую диссертацию.

После появления первых кандидатов наук на факультете открывают аспирантуру. Первыми аспирантами становились преподаватели кафедры, надо было повышать квалификацию. Кафедру немецкого языка признают сильнейшей языковой кафедрой института.

1954 год счастливый еще и потому, что после 12-летней ссылки, наконец, возвращается муж – Игорь Эрихович. 12



долгих лет семья жила врозь, но духовное и душевное общение не прекращалось – Наталия Александровна посылала постоянно книги мужу, в отпуск ежегодно ездила в Сибирь, добиралась даже до таежного лесоповала. В длинном бараке им отделили уголок, спали все на полу. Благодаря любви и взаимной поддержки Наталии Александровне и Игорю Эриховичу удалось пережить эти страшные годы.

Теперь их главным детищем становится работа, наука.

Они были такими разными – муж и жена. Но у них был общий стержень, который превращал их в единое целое: они были большими учеными, уникальными – каждый в своей области. Ни один, ни другой не были кабинетными учеными, простая повседневная преподавательская работа означала для них очень много. Много раз домашние слышали от Наталии Александровны, что нельзя допускать срыва занятий, особенно когда речь шла о заочниках.

Деньги для них значили очень мало, они легко отдавали в долг даже последний рубль, никогда не просили для себя никаких льгот и привилегий. Только сейчас стало известно, что Игорю Эриховичу, преподавателю политехнического института, предлагали квартиру в новом доме, но он отказался, потому что у других положение было хуже. Сейчас дом на Которосльской набережной, где жила семья, снесен.

Наталия Александровна пользовалась любовью и уважением, у нее могли быть недруги, но и они ее уважали и знали точно, что она во всех случаях пойдет дорогой справедливости. Это была очень сильная духом женщина, но в чем-то беззащитная, так как она не умела отстаивать свои личные интересы, защищать себя, а кафедра немецкого языка стала ее семьей. Она любила эту большую семью, это было ее детище. К науке Наталия Александровна относилась как к святому, правда, отдавать ей она могла только свободное от работы время.

В 1964 году она первая на факультете защитила докторскую, которая за полвека не потеряла своего значения.

Круг обязанностей расширялся, Наталия Александровна принимает участие в работе различных комиссий Мини-

стерства образования. Ей присылали со всей страны научные работы и аспирантские диссертации для редактирования.

Последняя соискательница появилась в доме за несколько дней до смерти Наталии Александровны. Наталия Александровна заболела раком, надежды уже не оставалось. Родственники пытались объяснить грустное положение вещей девушке, но та настаивала на рецензии. Наталия Александровна попросила оставить работу на пару дней:

– Почувствую себя лучше и посмотрю обязательно вашу диссертацию!

Но сил уже не было.

Наталия Александровна прожила точно такую же жизнь, как миллионы советских женщин, ничто не обошло ее стороной. Но она сумела выстоять, остаться женщиной, матерью, главой большого семейства, известным ученым.

Она была человеком очень большой культуры и принадлежала к поколению ученых, которые создавали советскую науку.

Наталия Александровна родилась в Петербурге, и это определило ее характер. Здесь, в Петербурге, века бывшем столицей, сформировался свой особый дух, культура, выросла своя особая интеллигенция. Поколение Наталии Александровны восприняло эту культуру и продолжило развивать русскую науку после революции, сумев отделить зерна от плевел, насаждаемых новой идеологией.

**© Л.В. Афанасьева, М.С. Колесникова**  
**Научное наследие профессора**  
**Наталии Александровны Булах**  
**(К 100-летию со дня рождения)**

Наталия Александровна Булах вошла в лингвистическую науку как представитель лучших традиций отечественной германистики, занимаясь системным изучением структурных характеристик индоевропейских языков и современ-

ного немецкого языка. Уже первые ее работы, посвященные различным аспектам системного анализа немецкого языка с учетом исторической перспективы и динамики его развития, стали серьезным шагом в решении многих проблем языкознания, в известной степени подытожив работы классиков на эти темы (в частности, А.М. Пешковского, Отто Бехагеля, Хермана Пауля).

На факультете иностранных языков Ярославского государственного педагогического института Наталия Александровна Булах начала трудовую деятельность в 1945 году. С ее именем связано создание и существование кафедры немецкого языка с 1945 по 1973 год, открытие аспирантуры по германским языкам в Ярославском педагогическом институте (с 1956 года), успешно функционирующей в настоящее время, становление научной школы системных лингвистических исследований в отечественной германистике. С большим энтузиазмом Н.А. Булах взялась за организацию учебно-воспитательной и методической работы на кафедре. Она первая на факультете защитила кандидатскую диссертацию по германским языкам, затем докторскую диссертацию. Под ее руководством на кафедре существовала аспирантура, которую окончили многие из выпускников института: Л.А. Невская, В.К. Усилов, В.А. Жеребков, Л.Т. Жукова, Т.С. Григорьева. Н.А. Булах была принципиальным, широко эрудированным ученым и мудрым преподавателем. За время работы в институте она стала ученым с мировым именем, воспитавшим многие поколения научных работников и высококвалифицированных преподавателей. Ее труды стали известны в широких научных кругах как нашей страны, так и за рубежом. Н.А. Булах являлась постоянным членом Комиссии по преподаванию иностранных языков при Министерствах просвещения РСФСР и СССР, участвовала в работе международных конференций, посвященных обучению иностранным языкам (Лейпциг, Вена). Неоднократно выступала в качестве официального оппонента при проведении защит кандидатских диссертаций в различных вузах страны, рецензировала многочисленные статьи, сборники, диссертации. Научный

авторитет Наталии Александровны, ее человеческое обаяние способствовали интенсивному развитию профессиональных контактов кафедры с коллегами других вузов как внутри страны, так и за рубежом.

Талантливый исследователь, умелый руководитель и знающий лингвист, Н.А. Булах обладала большим запасом энергии и воли, а, кроме того, и глубокой верой в созидательный опыт языкового творчества, которое в течение тысячелетий фиксировали и отражали письменные памятники немецкой литературы, ставшие основой глубоких исторических и аналитических исследований Наталии Александровны Булах.

Широко известная в нашей стране монография Наталии Александровны Булах по материалам докторской диссертации, посвященная проблеме изучения средств отрицания в немецком литературном языке, по глубине и масштабности исследовательского потенциала не имеет себе равных в мировой лингвистической литературе. Книга (как один из томов ученых записок Ярославского педагогического института имени К.Д. Ушинского) вышла в свет в 1962 году. Творческие интересы Наталии Александровны с самых первых шагов в науке имели четкие контуры: кандидатская диссертация была посвящена теме «Развитие грамматической категории отрицания в немецком языке» (1953 г.), докторская – «Средствам отрицания в немецком литературном языке» (1962).

Основной аспект исследования в книге – отрицание и средства его экспликации в немецком литературном языке. Характерно, что проблема выражения отрицания до сих пор представляет собой недостаточно исследованную область синтаксиса не только немецкого, но и значительного количества других индоевропейских языков. По определению Н.А. Булах, «грамматическая категория отрицания относится к таким лингвистическим категориям, которые в практике языка представляются хорошо известными и всем понятными категориями, но тем не менее нелегко поддаются точной дефиниции» [2. С. 4]. Пытаясь комплексно рассмотреть вопрос о природе отрицания как логического и как лингвистического понятия, сопоставляя различные теоретические подходы к

данному явлению, Н.А. Булах предлагает квалифицировать отрицание как синтаксическую категорию, «которая выражает с помощью специального грамматического средства, несмотря на наличие синтаксической связи между двумя членами предложения, смысловую разъединенность, имеющую место в действительности» [2. С. 7]. Основные выводы монографии, которая строится на масштабном анализе немецкой литературы с 1300 г. по 1960 гг., сводятся к системному обоснованию «развития мононегативности, в результате которого выработалась с течением времени современная последовательно мононегативная система отрицания немецкого литературного языка» [2. С. 16]. Поскольку мононегативность означает большую структурную целостность отрицательного предложения, то сегодня не менее актуален теоретический тезис, убедительно обоснованный в работах Н.А. Булах и раскрывающий сущность мононегативности как структурной характеристики современного немецкого языка.

Для германистики, для многих прикладных проблем отечественного языкознания вклад Наталии Александровны в исследование развития языковых процессов заключается не только в изучении конкретного языкового материала и в анализе определенного пласта явлений и периода развития немецкого языка, но и (что не менее существенно!) в разработке *методики* подобных исследований и в обосновании их *методологии*, которая базируется на строгом анализе языковых фактов, точности выводов и лингвистических формулировок, логичности аргументативного и категориального аппарата. Во всех гранях личности Наталии Александровны как ученого и как человека мы находим множество следов ее теории, ее толкований, ее личного взгляда, и даже ее характера. Мы, сегодняшние, в год 100-летнего юбилея Наталии Александровны глубоко чтим и ценим ее Труд (с большой буквы!).

Научный подвиг Наталии Александровны как ученого, пожалуй, не только в том, что в ее работах представлены системные исследования структуры языка, но и в том, что сегодня традиции этих исследований развиваются и продолжают-ся в отечественной германистике, продолжают-ся в работах

учеников и учеников учеников Наталии Александровны – например, профессоров Елизаветы Васильевны Милосердовой, Ольги Андреевны Костровой, Александры Васильевны Щербаковой и многих других – и на их результатах основывается современное изучение тенденций развития языковой системы, уже в *новом* их виде, с учетом полученных *новых* данных и *новых* исследовательских парадигм – так, как хочется верить, задумала их Наталия Александровна Булах.

### **Библиографический список**

1. Афанасьева Л.В., Колесникова М.С. Научные школы и основные направления теоретических исследований факультета иностранных языков // Язык и общество. Вып. 2. Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2003. С. 11–16.
2. Булах Н.А. Средства отрицания в немецком литературном языке. Ярославль, 1962.
3. Факультет иностранных языков // Ярославский педагогический вестник. Специальный выпуск (к 90-летию ЯГПУ), 1998. № 4. С. 241–243.
4. Кобзева Г.М., Колесникова М.С., Шульдешова Т.В. Профессор Н.А. Булах и ее школа // Женщины Ярославля: история и современность. Ярославль: Изд-во МУ «Городской научно-методический центр социальной политики», 2005. С. 122–124.

**© О.А. Кострова**

**Наталия Александровна Булах – далекая и близкая\***

Выбор моего научного руководителя – профессора Наталии Александровны Булах произошел случайно. Было это в

---

\*Кострова Ольга Андреевна – доктор филологических наук, профессор, заведующая кафедрой немецкого языка Самарского государственного педагогического университета. Автор более ста научных трудов, в том числе одной монографии, трех учебных пособий для студентов. Перу О.А. Костровой принадлежит перевод на русский язык всемирно известной монографии Руди Келлера „Sprachwandel. Von der unsichtbaren Hand in der Sprache.“

1968 году. Мама нашла в «Учительской газете», которую наша учительская семья тогда выписывала, небольшую заметку о том, что Ярославский педагогический институт объявляет набор в аспирантуру по специальности «Германские языки». В то время специальность была довольно редкая. Я как студентка выпускного курса (а училась я в Куйбышевском педагогическом институте) слышала о том, что защиты по этой специальности, которая меня как раз и интересовала, были только в Москве и в северной столице – тогда Ленинграде. Но пробиться туда после окончания провинциального вуза, где в то время не было ни одного кандидата наук по немецкому языку, не представлялось реальным. А тут вдруг Ярославль – город со множеством храмов, который очень понравился мне во время путешествия по Волге. Я сразу написала туда письмо. И немало удивилась, когда вскоре пришел ответ, и был он от самой Наталии Александровны. Так состоялось наше знакомство, сначала заочное, а потом и личное.

Наталия Александровна была для своих аспирантов обожаемым человеком. О ее жизни рассказывали друг другу легенды. Она и ее муж Игорь Эрихович Клейненберг как российские немцы были высланы из Ленинграда, а с началом войны мужа сослали куда-то на Север. Наталия Александровна жила одна с четырьмя детьми в общежитии в Ярославле, откуда регулярно ездила навещать мужа в ссылку. Слава Богу, он вернулся. В то время, когда я была аспиранткой, семья жила в доме XVIII века, небольшом особняке с толстыми стенами и полным отсутствием вентиляции, который теперь уже снесен. Наталия Александровна была тогда высокой, грузной, но все еще подвижной женщиной с характерной устремленной вперед походкой, седыми забранными сзади в пучок волосами, из которых обычно выбивались и свисали вперед одна-две прядки. Взгляд ее был пронизателен, без суеты, хотя порой казалось, что смотрит она куда-то мимо. Одевалась она просто, но с достоинством. Помню ее бордовую вязаную кофту и голубой – под глаза – костюм, в котором она ходила на защиты. Поражало нас то, что зимой она ходила по морозу от факультета домой в одном костюме, без

верхней одежды, и надевала шубу, только когда шла в главный корпус. Эта привычка создавала вокруг нее ореол необычной выделенности, который органично дополнял ее непререкаемый научный авторитет, сопряженный, как мы знали, со множеством трудностей и лишений.

Ученица профессора В.Г. Адмони, высланная из Ленинграда, Наталия Александровна вынуждена была повторно сдавать все кандидатские экзамены, поскольку были утеряны подтверждающие документы. Свою монографию об отрицании в немецком языке, которая была приравнена к докторской диссертации и которая и поныне не потеряла актуальности, она писала в общежитии на кухне. Испытав на себе, почему фунт лиха, Наталия Александровна всегда могла выслушать, войти в положение, но это никогда не касалось качества работы и не предполагало поправок.

Научный авторитет Наталии Александровны зиждился (для меня лично) на ее безусловной компетентности и исследовательской добросовестности. В отделе аспирантуры бытовало мнение, что все ее ученики защищают докторские и/или заведуют кафедрами. В то время я не была так уж сведуща в расстановке научных кадров в отечественной германистике и приняла это на веру, что, признаюсь, обязывало. Потом оказалось, что это действительно так. Среди учеников Наталии Александровны первым я бы назвала доктора филологических наук профессора Вадима Александровича Жеребкова, рано ушедшего из жизни. В последние годы он заведовал кафедрой в Высшей школе профсоюзов в Москве. На мой взгляд, его труды оказали значительное влияние на формирование в среде отечественных германистов концепции прагмалингвистики. После смерти Наталии Александровны он стал центром притяжения для ее учеников.

Из других учеников Наталии Александровны защитили докторские диссертации Елизавета Васильевна Милосердова, долгое время заведовавшая кафедрой в Тамбове, Александра Васильевна Щербакова, заведовавшая кафедрой в Махачкале, и автор этих строк. Хина Александровна Конькова, защитившая кандидатскую диссертацию в мою бытность в Ярославле,



работала затем долгое время деканом факультета иностранных языков во Владимирском педагогическом институте. Кандидат филологических наук, мой второй оппонент Людмила Тарасовна Жукова получила кафедру при открытии Ярославского государственного университета. Кандидат филологических наук профессор Валентина Григорьевна Долгих работает в МГИМО, являясь автором целого ряда пособий по немецкому языку и страноведению Германии.

Моя жизнь в науке сложилась в первую очередь благодаря Наталии Александровне. Поступив в аспирантуру со студенческой скамьи, я полностью полагалась на ее исследовательскую интуицию и практический опыт. Наталия Александровна предложила мне на выбор несколько тем. Я по молодости долго не могла решиться, какую же выбрать. Наталия Александровна и здесь мне помогла, сказав примерно следующее: «Возьмите условные отношения. Там эти имплициты, а о них еще ничего не написано...». Можно только удивляться ее прозорливости, позволившей ей в то время увидеть перспективность научного направления, приведшего затем к лингвопрагматике.

Наталия Александровна настраивала аспирантов сразу писать начисто. Читала она по главам в рукописи, не требуя машинописного варианта. Правила она тоже начисто, обращая внимание и на содержание, и на стиль. Все это давало возможность закончить работу в срок.

Сейчас мы привыкли к компьютерам и забываем о том, насколько трудоемким было оформление диссертации раньше: на двух машинках с подбором лент по жирности, с заклеиванием опечаток и соблюдением необходимых интервалов между русским и немецким текстами. Благодаря настрою на чистовой вариант, после обсуждения на кафедре я перепечатала только 14 страниц текста и представила диссертацию к защите за месяц до окончания срока аспирантуры. Мне было куда спешить: скоро должна была родиться дочка. Мы защищались вдвоем. Теперь она говорит, что ей плохо без сложных предложений. Она тоже выбрала своей специальностью немецкий язык, защитила кандидатскую диссертацию и рабо-

тает в Самарском государственном университете. Ее тоже можно считать крестницей Наталии Александровны.

Пришло новое поколение исследователей, владеющих компьютерной грамотностью, по значимости сопоставимой с изобретением книгопечатания. Появились возможности поиска в Интернете, машинной обработки текста, — возможности, о которых мы раньше не могли и мечтать. Тем не менее, Наталия Александровна была открыта новым методам и видела перспективы статистической обработки материала. Помню, она говорила мне: «Посчитайте квадратичное отклонение, это Вам пригодится в будущем». И пригодилось. Теперь без подсчетов частотности не обходится ни одна работа моих аспирантов.

Заканчивая краткий очерк о любимом Учителе, хотелось бы наметить некоторые перспективы. Во-первых, было бы неплохо переиздать труды Наталии Александровны, разбросанные по «Научным запискам», ставшим библиографической редкостью. Во-вторых, было бы полезно издать лекции, сохранившиеся в записях учеников. Особенно ценными были бы, на мой взгляд, лекции по истории немецкого языка, отличающиеся строгой систематизацией материала, подробностью изложения и ясностью аргументации. Наконец, можно было бы издать сборник статей учеников, посвященный памяти Наталии Александровны, отметив основные черты ее школы и намеченные ею направления исследований.

## Научные доклады

© Т.С. Злотникова

### Брехтовский дискурс русского театра

Бертольт Брехт по-настоящему пришел в русский театр не в спектакле А. Таирова 1930 года «Трехгрошовая опера» (перевод Л. Никулина, В. Шершеневича). «Своим» он стал для России (а также других регионов СССР, в частности, Грузии и прибалтийских республик), для ее театральной эстетики и театральной практики только к середине 1960-х годов, то есть уже после смерти и получения всемирного признания. Пришел как одна из определяющих фигур мировой культуры XX века, чье творчество и общественная позиция оказали влияние, сравнимое с влиянием символистов и А.П. Чехова в начале века и экзистенциализма и искусства абсурда в середине века, а в науке – с влиянием Ч. Дарвина, К. Маркса, А. Эйнштейна, как драматург, как теоретик, отчасти – как режиссер, в том числе основатель театра «Берлинер ансамбль». Как известно, через год после смерти Брехт был на втором месте после В. Шекспира по числу театральных постановок (73 страны). В то же время он стал заложником мифотворчества, распространенного в XX веке и являвшегося объектом его последовательной и резкой критики. Для культуры последних десятилетий XX в. восприятие личности и творчества Брехта было характерно как социально активной, укорененной в своем времени и архаичной фигуры. Логика творчества Брехта и важнейший для русского театра брехтовский дискурс полностью опровергают такой подход. Это касается как собственно постановок пьес Брехта, так и косвенного влияния его на формирование режиссерского и актерского мышления.

Русскому – по преимуществу и по традиции, к середине XX века, психологическому театру – оказывается близок

брехтовский принцип идеологически и нравственно детерминированных бинарных и тернарных оппозиций: видимость – сущность, разум – чувство, страдание – борьба, наблюдение – сопереживание, социальное – естественное (вариант: политическое – естественное), человек – зверь – машина, а также: очуждение – наивность, эпическое – драматическое. До боли родным русскому театру стал брехтовский (кстати, до Брехта в России В. Шкловским обоснованный, но поименованный «остранение») принцип очуждения. Господство рационального начала, устанавливаемое на основе очуждения, не противоречит наивности; русскому театру было важно, что в качестве действенного механизма очуждения выступает пародийность.

Стилистика «эпического театра» впервые нашла адекватное воплощение в постановках Ю. Любимова («Добрый человек из Сезуана», «Жизнь Галилея» – с Галилеем-В.Высоцким, театр на Таганке) и польского режиссера Э. Аксера («Карьера Артуро Уи» с Артуро-Е. Лебедевым, С. Юрским-Дживолой, БДТ). Советский театр освоил условность брехтовского очуждения и извлек уроки для решения других театральных произведений (В. Пансо – «Господин Пунтила и его слуга Матти», Р. Стурра – «Кавказский меловой круг», А. Шапиро – «Страх и отчаянье в Третьей империи»). Русская психологическая актерская школа масштабно и эмоционально откликнулась на публицистический посыл брехтовской драмы. Брехт, восхищавшийся сочной гротесковой палитрой корифеев МХАТ, был именно в этой стилистике сыгран Ю. Глизер (мамаша Кураж) и Ю. Толубеевым (Пунтила в радиоспектакле).

Нам представляется принципиально важным косвенное проявление брехтовского дискурса через цирковой принцип: шокировать, чтобы обратить внимание и заставить задуматься. С. Юрский как режиссер и актер воспринял это у Брехта, который и сам в молодости, как известно, прилежно учился легкости, серьезности и точности творчества у клоуна Карла Валентина. Юрский в своем антитоталитарном спектакле «Похороны в Калифорнии», будучи еще к тому же сыном

циркового режиссера, по-брехтовски «очуждал» житейские ситуации, заставляя воспринимать в них общечеловеческую опасность или привлекательность характеров, мыслей, поступков. И мелодрама, разыгранная в цирке, выступала в качестве притчи.

Своего рода идеальным воплощением брехтовского дискурса русского театра мы считаем роль Артуро Уи, сыгранную начиная с 1963 г. великим русским актером Е. Лебедевым.

Как только Артуро Уи появляется на сцене, сразу ощущается вся его сущность. Сама фигура, смятые брюки и плащ, скомканное лицо, униженный и озлобленный взгляд обозначают его дальнейший путь, цель – повелевать и мстить. И молчание – угнетающее, заставляющее на полуслове забыть мысль, молчание кошмара, привидевшегося во сне, когда нельзя ни закричать, ни убежать... Мимическая игра здесь утрирована, гротескна. В сцене у Догсборо переход в атаку сопровождается мгновенной сменой нескольких ликов. Мина печальная, мина решительная (маска на публику). И мина безжалостно тупая (это уже настоящий Артуро). Кажется, что меняется лицо по частям: то губы, то брови, то нос, то щеки – и только глаза сохраняют неизменное, забитое и озлобленное выражение.

Артуро стихийно приспособливается к аудитории, используя примитивнейшие «выразительные средства»: когда нужно – трогательное рыдание (которое изображается твякающим кашлянием), когда нужно – заломленные руки. В знак скорби по убитому Шийту он, резко сцепив пальцы, нелепо качается, как болванчик, а прославляя Догсборо, – завывает и использует театральные жесты; если вытягивает руки – то сразу две, параллельно; или неуклюже поворачивается и вышагивает, как механическая кукла. Когда потом, с актером, отработаны «стояние», «сидение» и «хождение», приемы «игры» выглядят еще более крикливо и отталкивающе, становятся абсурдными от возведения их в правило.

Актер искал брехтовское «очуждение» в роли, пытаясь соединить его с принципами психологического проникновения в образ.

Как известно, одинаково трудно создать гротеск комический и трагический. Но особая трудность, наверное, в создании гротеска трагикомического, когда остро комическая форма несет в себе трагический смысл. Станиславский сформулировал важнейшее качество гротеска, который «не может быть непонятен, с вопросительным знаком. Гротеск до наглости определен и ясен».

Артуро у Лебедева был похож на собаку. Эта метафора прочитывалась с первого же мгновения в легком подраживании губами, в лающих истерических вскриках, в скулящих и подвывающих интонациях первых картин и рычащих звуках следующих; он заискивающе «вылизывал» Догсборо – часто-часто языком вверх, от локтя до виска, и так же вниз (для Артуро Уи характерны перепады от вынужденной «собачьей» ласки к волчьему озлоблению). Чем дальше развивался образ Уи, тем явственнее проявлялось в нем «собачье», вплоть до финала, когда последний признак человеческого, членораздельная речь, переходил в лай.

Важнейший в брехтовской эстетике принцип очуждения нашел точное выражение в лебедевской метафоре человека-собаки. «Вещь, которую нужно довести до сознания, на которую требуется обратить внимание, из привычной, известной, лежащей перед глазами, превращается в особенную, бросающуюся в глаза, неожиданную», – писал Брехт. Неожиданный и при этом естественный способ очуждения личности Гитлера, ставшего в брехтовской параболе гангстером Уи, определил выразительные средства актера. Публицистичность брехтовского политического памфлета требовала откровенного, плакатно конкретного и символического изображения. Недаром для Лебедева, по его словам, основой пластического решения роли Уи послужили карикатуры Кукрыниксов на Гитлера, с их острым, ломаным рисунком (кстати, помнится, у Кукрыниксов Гитлер был показан и в виде собаки).

В финале спектакля актер, подводя итог только что сыгранной трагически-поучительной истории, должен сбросить личину Уи и от своего имени призвать людей к бдительности.

сти. Произнося финальную фразу, он должен создать еще один образ в спектакле – образ советского актера-гражданина. В связи с этим сошлемся на спектакль ВГИКа, где немецкий постановщик З. Кюн останавливал истерически-взвинченного Уи-Н. Губенко и выпускал ведущего в тельмановке, который произносил завершающий пьесу текст. Мастерство Лебедева, в отличие от мастерства юного тогда Губенко, позволило пойти иным путем. Лебедев медленно снимал грим Артуро, и длительная пауза подготавливала к тому, чтобы его заключительные слова подытожили весь спектакль.

Ступени понимания и сценического воплощения брехтовской «параболы» сам Лебедев, воспринявший эту идею от польского режиссера Э. Аксера, обозначил так: «Я, советский актер, играю балаганного актера, который играет гангстера Уи, который на самом деле – Гитлер».

Остановившись главным образом на одном, но в высшей степени показательном опыте «прививки» брехтовской эстетики к дереву публицистического и психологического русского театра, мы подчеркиваем художественную значимость влияния, не исчерпанного с изменением политического строя.

**© О.А. Есенина**

### **Смысловая ось жизни: о ценностях и оценках**

Очевидно, у каждого человека бывают момент или моменты в жизни, когда он задаёт себе вопрос: «В чём смысл жизни? Где та смысловая ось, вокруг которой стоит строить жизнь?» Этот вопрос для меня оказался актуальным и в жизни, и в научной работе.

По-видимому, правы авторы тех концепций, которые считают, что осевой смысл человеческого бытия в мире, его смысловой центр обычно составляют те или иные ценности или система ценностей. Не обязательно быть историком или философом, чтобы заметить, что в ходе исторического процесса проблема ценностей выступает на первое место в смут-

ное время, в переходные периоды общественного развития, когда прежние устои и традиции теряют значимость, начинается формирование новых целей и идеалов. Всё это находит своё выражение в процессе переоценки ценностей.

Человек, запутавшийся в ценностях или не нашедший их, оказывается в экзистенциальном вакууме. Это состояние особенно распространено в наши дни. Традиционные и устоявшиеся ценности быстро разрушаются, и не только молодым, но и умудренным жизнью людям часто не ясно, для чего жить, к чему стремиться, чего хотеть. Постоянным спутником и формой проявления экзистенциального вакуума является скука. В наше время она часто ставит гораздо больше проблем, чем даже нужда. Это объясняется тем, что нужда толкает человека к действию, активности по ее преодолению, скука же часто приводит к бегству от реальности: пьянству, наркомании, а порой и к суициду или к антисоциальному поведению.

Ценности рассматриваются в различных направлениях и учениях по-разному. Понятие ценностей получило статус философской категории в середине XIX века и связано с философией Германа Лотце. После выделения аксиологии в самостоятельную область исследований в начале XIX века в философском знании появилось несколько различных подходов и направлений в изучении ценностей. Каждый из них рассматривал проблему ценностей в определенном ракурсе, дополняя и развивая уже сложившиеся точки зрения или обнаруживая и раскрывая новые стороны этого понятия.

В 60–80-х годах XX века наметилась многозначность термина «ценность», употребляемого не только в философской науке, но и в психологии, социологии, педагогике, культурологии, а также в искусстве, морали, религии. Появились десятки определений этого понятия, отражающие разные аспекты его функционирования в процессе жизнедеятельности человека и формах сознания. Остановимся на некоторых точках зрения, появившихся в течение последнего десятилетия.

И.И. Кравченко выделяет базисные ценности как концептуальную основу системы ценностей, которые включают:



1) природные и предметные ценности (воздух, вода, ландшафт, восход солнца, солнечный свет и т.п.; вещное окружение человека, рукотворный предметный мир); 2) собственно социальные ценности, порождённые сознанием, возникающие в общении между людьми и в процессе жизнедеятельности [1. С. 6]. Совокупность социальных базисных ценностей образуют социально-политические и гражданские ценности (свобода, равенство, право и др.); моральные (совесть, честь, честность, порядочность и мн. др.); этические (активность, целеустремлённость, деловитость, исполнительность и др. интенциональные идеонтологические качества); политические (способности управлять, решать, исполнять, договариваться и т.д.); познавательные (интеллектуальность, интуиция, инвентивность, критицизм и пр.); общественные (мир, порядок, стабильность, развитие и др.); ценности цивилизации (прогресс, смена условий и форм жизни и пр.); ценности отдельных эпох, быта, культуры и мн. др. Мир людей, вещей и отношений между ними в целом может быть представлен как совокупность взаимосвязанных базисных ценностей [1. С. 7].

А.К. Абишева, напротив, считает, что термин «ценность» наиболее подходит тому, что именовали идеей эпохи, духом той или иной культуры, духом народа. По её мнению, в большинстве случаев чисто эмпирически полагают, что ценностями является всё то, в чём человек испытывает потребность. При таком понимании всё дело сводится к тому, что всему наличному бытию даётся новое наименование, производится «перерегистрация» всех явлений этого ряда. Ценность должна иметь всеобщий характер для данной жизни, для данной единичной жизни, души и для данной своеобразной культуры. Ценности, если они поселились в душе индивида, то есть приняты им, составляют то, что пронизывает собой весь его душевно-духовный мир, придавая смысл всей жизни: все потребности, помыслы, устремления, желания и мысли так или иначе выступают его проявлениями, тем языком, которым оно говорит, – прямо или косвенно, но, как правило, как бы намёком, то есть символически [2. С. 140–141].

Свобода для человека есть ценность из ценностей, та глубинная ценность, которая определяет возможность всякой другой, какая только может быть. Свобода есть сущность и есть глубинный смысл человеческого бытия, без которой он теряет в конечном счёте свою субъектность. Потеряв возможность самоопределения, человек перестаёт быть человеком [2. С. 144].

Нам представляется заслуживающей внимания идея ценности как междисциплинарного понятия, выдвинутая Д.А. Леонтьевым, которая позволяет выработать общее, единое определение и контекст употребления этого понятия, учитывая разные его трактовки. Анализируя понятие ценности в пространстве базовых оппозиций, исследователь обосновывает предпочтение одного из двух полярных решений в отношении некоторых из них и фиксирует реально существующую двойственность аспектов бытия ценности в отношении других. Далее автор выделяет три формы существования ценностей: общественные идеалы, предметно воплощённые ценности и личностные ценности [3].

Общественные идеалы – это выработанные общественным сознанием и присутствующие в нём обобщённые представления о совершенстве в различных сферах общественной жизни. Любая социальная общность – от семьи до человечества в целом – может выступать субъектом системы специфических ценностей этой общности. Социальная идентичность индивида – членом какой или каких общностей он себя ощущает – определяет первоочередную значимость для него общечеловеческих, «вечных» ценностей (истины, красоты, справедливости), конкретно-исторических ценностей больших социальных групп (равенства, демократии, державности) или ценностей малых референтных групп (успеха, богатства, мастерства, самосовершенствования) [3. С. 22–23].

Ценностные идеалы актуализируются в зафиксированных в материальной и духовной культуре предметных воплощениях посредством человеческой деятельности, причём воплощением их может выступать либо сам процесс деятельности – деяние, – либо объективированный продукт деятель-

ности – произведение. Деяние и произведение не являются ценностями сами по себе, ибо ценностные идеалы и предметно-воплощённые ценности определяются конкретно-историческим характером тех общественных отношений, отражением которых они выступают. Личностные ценности – это идеалы, задающие конечные ориентиры индивидуальной деятельности данного конкретного субъекта [3. С. 23–24].

Оценка есть способ реализации ценности в процессе взаимодействия человека с окружающим миром. В процессе познания и практической деятельности человек определяет, насколько ценным для него является тот или иной объект. Найдя предмет и его свойства хорошими, добрыми или неприятными, ужасными, он совершает оценку.

Проблемы, связанные с изучением категории оценки, актуальны сегодня и для философа, и для социолога, и для лингвиста, и для психолога, и для историка. Даже в рамках одной области знаний преобладает стремление учёных продемонстрировать специфику «своей» дисциплины. При этом часто упускается возможность установления междисциплинарных связей, использования достижений других разделов той же науки в изучении понятия оценки; например, в философии – при рассмотрении оценки в аксиологии и теории познания; в языкознании – в исследованиях оценки в лексикологии и теоретической грамматике.

Развитие интеграционных процессов внутри одной области знаний и междисциплинарные связи открывают перед нами возможности рассмотрения её многочисленных граней и сторон, а значит перспективы возникновения нового смысла, нового поля функционирования категории оценки. Для определения междисциплинарного статуса оценки в широком (как категории, принадлежащей разным областям знаний) и в узком (как категории, принадлежащей разным разделам одной области знаний) смысле, выявления её основных признаков мы использовали методику, предложенную Д.А. Леонтьевым для анализа понятия «ценность» в пространстве оппозиций. Нами выделено восемь оппозиционных признаков (этот ряд остаётся открытым), характеризующих оценку в

многомерном пространстве, и проанализированы отношения между членами оппозиций, а в некоторых случаях и взаимодействие оппозиций, зафиксирована двойственность природы оценки, а точнее, многогранность и многоаспектность бытия оценки, её междисциплинарный статус [4].

Одну из оппозиций рассмотрим в качестве примера. Классификация оценочных значений по признаку «общее/частное» позволяет построить оппозицию: общая оценка vs частная оценка. Из современных классификаций оценки наиболее широко известна классификация по этому признаку Н.Д. Арутюновой. Общая оценка реализуется в формате значений «хорошо/плохо». Взаимоотношения субъекта и объекта оценки легли в основу выделения следующих частнооценочных значений: 1) сенсорно-вкусовые (гедонистические); 2) психологические: а) интеллектуальные, б) эмоциональные; 3) эстетические; 4) этические; 5) утилитарные; 6) нормативные; 7) телеологические оценки. Эти категории образуют три группы: сенсорные оценки (1–2), сублимированные оценки (3–4) и рационалистические оценки (5–7) [5. С. 75].

В заключение попытаюсь найти ответы на вопросы, поставленные в начале работы, которые являются релевантными для меня сегодня. Смысл жизни – в гармонии с самим собой и с окружающим миром. В ауре добра.

В истории науки встречаются различные определения этого понятия. Добро – это всё то, и только то, что «согласно с природой», что «доставляет удовольствие», что «велит Бог», что «способствует сохранению общества», что «соответствует исторической необходимости», что «согласуется с требованиями разума» и т.д. [6. С. 17]. Не боясь совершить «натуралистическую ошибку», вслед за Аристотелем определим добро как благо, счастье и удовольствие. Счастье – это «высшее и самое прекрасное [благо], доставляющее величайшее удовольствие, причём всё это нераздельно» [7. С. 67].

### **Библиографический список**

1. Кравченко И.И. Политические и другие социальные ценности // Вопросы философии. 2005. №2. С. 3–16.

2. Абишева А.К. О понятии «ценность» // Вопросы философии. 2002. №3. С. 139–145.
3. Леонтьев Д.А. Ценность как междисциплинарное понятие: опыт многомерной реконструкции // Вопросы философии. 1996. №4. С. 15–26.
4. Есенина О.А. Интегративный характер оценки в междисциплинарной парадигме // Ярославский педагогический вестник. 2006. №1.
5. Арутюнова Н.Д. Типы языковых значений. Оценка. Событие. Факт. М.: Наука, 1988. С. 75–76.
6. Максимов Л.В. О дефинициях добра: логико-методологический анализ // Логический анализ языка. Языки этики. М.: Языки русской культуры, 2000. С. 17–30.
7. Аристотель. Никомахова Этика // Сочинения в 4х томах. Т. 4. М.: Мысль, 1983. С. 54–293.

© Л.Н. Черкасов

### **Слово как интегратор языка, речи и мышления**

В нашем сообщении будут изложены результаты исследования психологического аспекта слова. В начале прошлого века психологический подход к изучению звукового механизма языка привел к появлению фонологии, но на исследование слова он так и не распространился, уступив место функциональной лингвистики, которая также не смогла до конца решить проблему этой сложной единицы. Поскольку возможности психологического подхода к изучению слова не были исчерпаны, мы собираемся изложить некоторые мысли по поводу перспектив работы в этом направлении.

#### **Отражаемая и отражающая сферы действительности**

Выделим две сферы действительности: отражаемую и отражающую. Первая лежит вне мозга и является материальной, вторая – в пределах мозга и является идеальной.

### ***Отражаемая сфера***

Если рассмотреть материальную сферу с лингвистической точки зрения, то в ней обнаружится означающее и означаемое.

**Означающее** – это экспонент слова, который для простоты будем считать звуковым.

**Означаемое** предстает перед нами в двух видах: как материальные объекты и как их качества, свойства и состояния.

**Денотат.** Материальные означаемые являются объектами восприятия, которые объединяются в классы по своим интеграторам, коими выступают существенные признаки объектов, то есть их качества. Несущественные признаки называются свойствами. Совокупность качеств материальных объектов образует их инвариант, обозначенный у нас термином «денотат». Для нас важно подчеркнуть, что денотат представляет собой объективную сущность.

**Десигнат.** Отвлеченные объекты, как и объекты восприятия, образуют классы и, следовательно, имеют инварианты, служащие интеграторами членов одного класса. Однако, в отличие от объектов восприятия, отвлеченные объекты воспринимаются не в «чистом» виде, а со своими носителями; отбор носителей производится самим субъектом и зависит от его жизненного, культурного и производственного опыта, что обуславливает субъективность выбора интеграторов. Обозначим отвлеченный объект термином «десигнат».

### ***Отражающая сфера***

**Отпечаток объекта восприятия.** Назовем то отображение действительности, которое органы восприятия посылают мозгу, отпечатком. Из свойств отпечатка выделим следующие:

1) Отпечаток представляет собой полное (в пределах возможностей органов восприятия) отображение воспринимаемой материальной действительности.

2) Он появляется в досознательной области мозга и поэтому нормально нами не осознается. По этой причине в язы-

кознании он не учитывается. Случаи осознания очень редки и аномальны. Примером может служить абсолютный слух.

3) В каждом отпечатке материальных объектов одного класса выделяются две части, одна из которых, состоящая из отображений качеств объектов, повторяется во всех отпечатках, а другая, являющаяся отображением индивидуальных свойств объекта, меняется от отпечатка к отпечатку.

**Образ денотата объектов восприятия.** Отображение общей постоянной части всех материальных объектов, повторяющееся в их отпечатках, откладывается в памяти как образ денотата объектов. Следовательно, каждый такой образ имеет материальный коррелят в виде денотата, и наоборот: каждый денотат имеет идеальный коррелят в виде ментального образа.

**Отображение экспонента слова.** Механизм отображения экспонента слова тот же самый, что и у любого другого объекта восприятия, но терминология здесь иная: вместо денотата будем использовать экспотип, а вместо образа денотата – номему. Соответственно, вместо денотата звука будем пользоваться термином звукотип, а наряду с образом звукотипа будем употреблять эквивалентный термин «фонема». Следовательно, экспотип – это инвариант экспонентов словоформ одного слова, а номема – это ментальный образ этого инварианта; звукотип – это инвариант звуков одного физического класса, а фонема является ментальным образом этого инварианта.

В языках флективного типа образом экспотипа (номемой) выступает отображение общей части всех экспонентов одного слова, каковой является его основа. При этом запоминается не только номема, но и вся флексийная парадигма, состоящая из образов флексий. Номеме как образу экспотипа соответствует сонема как образ инварианта звуковой части морфемы (образ морфотипа), поэтому образ флексии можно назвать флексийной сонемой.

**Концепты слова и объекта обозначения.** Понятие понимается у нас как отображение признака предмета (его качества или свойства), а концепт – как наиболее широкая мен-

тальная структура, объединяющая понятия, характеризующие данный объект. Концепт отображаемого объекта имеет ядро и периферию.

Ядро состоит из отображений качеств объекта, создающих образ денотата, а периферия – из отображений свойств объекта. Ядро концепта объекта восприятия формируется у нас постепенно и независимо от нашего отношения к нему – только потому, что при его восприятии отображения качеств объекта составляют постоянную часть его впечатков. Естественно, что ядро концепта (образ денотата) является объективной сущностью.

Свойства рассматриваются как несущественные признаки объекта только по отношению к самому объекту, который может существовать и без них, но для нас некоторые из них бывают субъективно существенными, то есть такими, на которые мы по тем или иным причинам обращаем особое внимание. На периферии концепта отображаются именно такие субъективно существенные свойства объекта, а в ядре – объективно существенные свойства объекта, то есть его качества.

### **Механизм обработки отображений**

Отпечаток попадает в мозг в возбужденном состоянии и затем по связям, уже установленным во время запоминания образа денотата, возбуждает и его, в результате чего происходит узнавание воспринимаемого отпечатка, его идентификация. Идентификатором отпечатка объекта обозначения является образ денотата, а идентификатором отпечатка экспонента слова – образ экспотипа, то есть номема. Фонема выступает идентификатором отпечатка звука, а флексийная сонома – идентификатором отпечатка флексии.

**Лексема.** Так как при овладении языком ребенок слышит слово только в присутствии объекта обозначения, то между образом экспотипа слова и образом денотата устанавливается прочная ассоциативная связь, в результате которой образуется лексическая единица языка, состоящая из номемы и семемы. Наиболее удачным для ее обозначения мы считаем



термин «лексема». При восприятии экспонента слова в отсутствие объекта обозначения отпечаток возбуждает номему, которая активизирует семему слова. Так происходит узнавание слова и осознание его значения.

В свое время Ф. де Соссюр назвал совокупность акустического образа (у нас это отпечаток) и понятия (у нас это образ денотата) языковым знаком. В дальнейшем, как известно, языковой знак Соссюра был переосмыслен, и многие лингвисты стали определять слово как совокупность его звучания (у нас это экспонент) и значения. При этом вместе с водой выплеснули и ребёнка: языковая единица, состоящая из образа экспотипа и значения слова, оказалась утерянной. Между тем, она незаменима для понимания природы слова, для осознания того, что определение слова как совокупности звучания и значения является упрощением: если учтен образ денотата, который считается значением, то точно такой же образ, но только экспотипа после Соссюра оказался забытым. В результате целая языковая единица, которую Соссюр неудачно назвал языковым знаком, буквально испарилась из лингвистики – тихо и незаметно. Однако без учета лексической единицы, которую мы назвали лексемой, невозможно выстроить теорию лексического значения, которая охватила бы одновременно язык и мышление.

**Граммема.** Флексийная сонема, которая является идентификатором флексийной части отпечатка словоформы, имеет семантическую связь с соответствующим грамматическим значением, образуя с ним грамматическую единицу языка, которую мы назвали граммемой. Образовавшийся отпечаток словоформы одновременно активизирует свои лексическую и грамматическую части, которые, в свою очередь, возбуждают лексему и граммему.

**Типы лексем.** Попытаемся обосновать свою точку зрения на роль лексем в понимании природы слова. Для этого придется ввести еще два новых термина – денотативная лексема и десигнативная лексема. Семемой первой является образ денотата, а семемой второй – опосредованный образ десигната, опосредованный потому, что десигнат, будучи от-

влеченным объектом, отображается у нас только через своих носителей, то есть через образы денотатов. Различие между ними состоит также и в том, что образ денотата имеет объективную природу, а опосредованный образ десигната – субъективную. В отличие от образа денотата, он не является образом инварианта объектов одного класса, а представляет собой образы инвариантов разных классов, имеющих одно и то же свойство, а также образы наших чувств и ощущений.

### **Семантический элемент лексемы**

Перейдем к сравнению семантических элементов денотативной и десигнативной лексем. У первой он состоит из объективного ядра и субъективной периферии, а что касается структуры десигнативного концепта, который тоже имеет субъективную периферию, то здесь дело обстоит сложнее. Во-первых, объективного ядра быть не может, потому что оно формируется на основе субъективного выбора носителей свойств и потому не может быть одинаковым у всех людей. Во-вторых, ядро не может быть «чистым» образом десигната по причине его идеальной природы: оно выступает в виде образов или представлений разных материальных объектов в одном и том же состоянии или действии.

Итак, особенность лексемы заключается в том, что она является мыслительной и языковой единицей одновременно. Ее мыслительный аспект представлен ядром концепта объекта обозначения, а языковой – образом экспотипа (номемой). В этом смысле ее можно назвать лингвомыслительной единицей, ибо без нее невозможна речемыслительная деятельность, а также мышление на отвлеченные темы, то есть об отвлеченных объектах.

### **Образное и вербальное мышление**

**Прототипическое представление.** Как известно, мышление может быть образным и вербальным. Первое является базовым, так как природа наделила им все существа, у которых мозг является центром обработки поступающих через органы чувств сигналов. Естественно, что образного мышле-

ния не лишен и человек, который наделен вербальным мышлением не вместо первого, а в дополнение к нему.

Универсальной формой образного мышления о денотатах и десигнатах выступает, очевидно, прототипическое представление, которое является элементом личного (субъективного) мыслительного кода человека. Прототипические представления существуют как мыслительные сущности, имеющие с лексемами семантическую связь.

Прототипические представления бывают как денотативными, так и десигнативными, то есть за ними могут стоять не только денотаты, представления которых являются целостными и иконическими, но и десигнаты, представления о которых неотделимы от объектов отражения. Примером денотативного прототипического представления служит изолированное произнесение слов. Во флективных языках изолированные глаголы всегда произносятся в неопределенной форме, прилагательные – в форме единственного числа и мужского рода, существительные – в форме единственного числа и именительного падежа. Такие вербальные прототипические представления мы используем не только в мыслях, но и в речи. Любое мышление такого рода, хотя и называется образным, на самом деле осуществляется на основе прототипических представлений, связанных с образами денотатов и десигнатов. Типичного примера десигнативного прототипического представления, очевидно, не существует по причине субъективного характера последнего, но и денотативные прототипические представления у разных людей являются различными.

### **Анализ определения слова**

Теперь, очевидно, можно сказать, что незаслуженно, но объяснимо забытая идея Ф. де Соссюра о психическом языковом знаке оказывается перспективной, так как она открывает новые возможности в разработке теории слова. По мнению Соссюра, понятие о языковом знаке является более простым и ясным, чем понятие слова, однако мы связываем возможность изучения слова именно с лексемой, которая близка

к понятию языкового знака Соссюра и является важнейшим компонентом слова.

Подойти к определению слова можно путем анализа каждого из его вероятных компонентов. Нет никакого сомнения в том, что в число конstituентов слова должен быть включен его экспонент, ибо он оказывает воздействие на органы чувств. С точки зрения восприятия экспонент ничем не отличается от любых других материальных объектов, и потому сводить слово только к одному звучанию нет никаких оснований. Более того, не только экспонент, но весь ментальный механизм его отражения, за исключением неосознаваемого отпечатка, совпадают с ментальным механизмом, отражающим все другие воспринимаемые материальные объекты, поэтому он тоже должен быть включен в число компонентов слова.

**Роль семантической связи.** Проанализированные элементы типичны для любого воспринимаемого объекта. Своеобразие же слова проявляется в наличии у его номемы и флексийной сонемы семантической связи с ядром концепта денотата/десигната и грамматическим значением соответственно. Следовательно, в понятие слова в качестве дополнения к его экспоненту и механизму восприятия должна быть включена и семантическая связь. Если мы определим слово как совокупность экспонента, его ментального образа и семантической связи, то определение получит отличительный признак лингвистической единицы, придающий ей свойство знака, что делает такую дефиницию вполне удовлетворительной с точки зрения тех лингвистов, которые считают, что язык дан человеку в придачу к механизму сознания и мышления. Значение здесь понимается как связь двух отображений – слова и предмета обозначения. Но для лингвистов (к которым автор относит и себя), считающих, что язык принадлежит сознанию и является частью мышления, данное определение должно быть дополнено последним, но крайне необходимым компонентом – значением, что позволяет добавить к частям слова еще один, с нашей точки зрения, крайне важный конstituент – лексему, которая, как мы надеемся, возрождает

в новом качестве языковой знак Ф. де Соссюра, как-то незаметно выпавший из поля зрения лингвистов после выхода в свет его «Курса...». Кроме того, в число конstituентов слова включается и такая грамматическая единица, как граммама, необходимая для флективных языков.

**Значение и смысл слова.** Кроме значения слова лингвистика изучает еще и смысл, индуцируемый у реципиента под влиянием знаковой ситуации. У денотативной лексемы как лексической единицы языка есть лишь значение, а смысл отсутствует (наряду со значением он появляется только у слова и только в речи), у десигнативной лексемы значения как объективной сущности не имеется (следовательно, оно отсутствует и у десигнативного слова), а есть лишь смысл, который уточняется в речи. Если денотативное значение уже довольно хорошо изучено, то этого нельзя сказать о десигнативном смысле, изучение которого еще предстоит.

### **Определение слова**

Из вышеизложенного ясно, что мы можем принять только второй вариант определения слова, согласно которому оно представляет собой функциональную систему речевого экспонента, языковой лексемы и граммема, что характеризует слово как элемент языка и речи. Благодаря этой особенности слово, объединяющее язык не только с мышлением, но и с речью, следует считать лингвистической единицей, а не языковой, как полагают многие лингвисты. Слово – это единица речевой деятельности, объединяющей, по Ф. де Соссюру, язык и речь. Сам автор, поставивший себя в рамки языка, не смог исследовать слово, но если признать, как это теперь и наблюдается в когнитивной лингвистике, объектом языкознания всю речевую деятельность, то закономерно рассматривать не только единицы языка и речи по-отдельности, но и единицы речевой деятельности. Одной из них и является слово, другими, очевидно, выступают просодические единицы.

# Материалы секционных заседаний

© М.Н. Аверина

## Психолого-педагогические аспекты организации курсов повышения квалификации учителей

Повышение квалификации учителей является одной из форм профессионального образования взрослых. Особое значение при реализации образовательных программ, в которых целевой аудиторией являются взрослые, приобретает учет возрастных и индивидуальных особенностей обучающихся в конкретных условиях образовательной деятельности.

Эмпирические исследования показывают, что взрослые люди учатся принципиально не хуже, чем дети и подростки. Тезис о «кривой максимального подъема в юности», гласящий, что люди в юношеском возрасте достигают максимума своих способностей к обучению, а затем с годами постепенно утрачивают их, представляется несостоятельным. Готовность и способности к обучению у взрослых зависят скорее от таких факторов, как продолжительность и качество полученного ранее образования, а также от опыта, приобретенного ими в профессиональной деятельности. Если человек оценивает свою предыдущую деятельность положительно, то это позитивно сказывается на его готовности и способности к обучению, усиливает его познавательную активность.

Взрослые намного охотнее, чем дети и подростки, учатся на добровольной основе, что позволяет опираться на их способность к свободному выбору образовательных курсов. Они хотят и должны видеть прямую связь подлежащих усвоению знаний с их профессиональной или личной жизнью и знать, что это важно для них. Говоря другими словами, структуры образовательных курсов должны быть предельно адекватны значимым структурам участников образовательно-

го процесса. Это необходимо учитывать как при отборе содержания и разработке концепций образовательных курсов и программ, так и при выборе методических приемов и технологий их реализации.

Взрослые, имеющие опыт профессиональной работы, еще меньше, чем дети и подростки, хотят, чтобы их рассматривали и обращались с ними как с объектами учебной деятельности. Они охотнее включаются в образовательный процесс, если им предоставляется возможность принимать активное участие в его организации, обсуждать волнующие их вопросы и проблемы, делиться с другими своими знаниями и опытом. Выбираемые методы обучения должны не только учитывать эти особенности, но и в явочески на них опираться при организации повышения квалификации.

Группы взрослых зачастую более разнородны по составу, чем школьные классы и студенческие группы, и, как правило, являются разновозрастными. Большие отличия наблюдаются у них и в личностных компонентах. Помимо этого каждый взрослый имеет сложившийся стиль учебной деятельности, свою учебную стратегию. Эти «когнитивные стили» можно систематизировать по-разному (например, по категориям: «абстрактный – конкретный», «диалогический – индивидуалистический» и т.д.). При этом важно учитывать, что у взрослых выработанные ими стили овладения новыми знаниями довольно устойчивы, что может приводить к определенным конфликтным ситуациям в процессе обучения. Следовательно, при обучении взрослых следует использовать более широкий диапазон учебных стратегий.

Исходя из вышеизложенного, можно сделать вывод о целесообразности учета разнообразия стилей учебной деятельности слушателей путем использования многообразных форм организации совместной работы и социального общения.

Как образовательные интересы и возможности, так и творческие способности каждого учителя в значительной степени зависят от его потребностей. Такие понятия, как «потребность», «потребности слушателей» или «анализ потреб-

ностей», хотя и не имеют однозначной смысловой нагрузки, употребляются довольно часто. Подробное и детальное рассмотрение потребностей слушателей действительно может пролить свет на причины возникновения некоторых конфликтных ситуаций и негативных реакций во время проведения повышения квалификации учителей. Это особенно справедливо, если, наряду с осознаваемыми (явными) потребностями, учитываются и полуосознаваемые или неосознаваемые (скрытые) потребности.

Осознаваемые (явные) потребности – это те, которые могут быть высказаны слушателями в форме пожеланий и ожиданий. Их можно выявить с помощью соответствующих методик и затем использовать полученные результаты для оптимизации образовательной деятельности. Как правило, слушатели высказывают пожелания по поводу получения информации и практических рекомендаций для решения профессиональных педагогических задач, то есть можно говорить о потребности в информации, о новых педагогических знаниях и технологиях. Вместе с тем, пожелания по поводу организации коллективных дискуссий и профессионально насыщенного общения высказываются слушателями реже. Так, формулировки типа «Я хотел бы обменяться собственным опытом» или «Я хотел бы знать, обстоят ли дела у других так же, как у меня, или нет» при опросах встречаются редко. По мнению же педагогов, специалистов в области обучения взрослых, и опытных практических работников системы повышения квалификации учителей, потребности слушателей в социальных контактах, профессиональном общении и самоутверждении очень высоки. Таким образом, организаторы курсов повышения квалификации должны учитывать наличие у слушателей этих потребностей и владеть соответствующими методами и технологиями их удовлетворения.

Скрытыми (неосознаваемыми) чаще всего являются потребности в эмансипации (автономии) в смысле дальнейшего саморазвития и преодоления комплексов и страхов и потребности в компенсации.

Многие учителя ощущают острую потребность изжить



(отреагировать) свои накопившиеся за время работы фрустрации, то есть высказать их и таким образом "переработать". Хотя проявления компенсации фрустрированных потребностей на семинарах по повышению квалификации зачастую воспринимаются как помеха, необходимо уметь считаться с потребностями такого рода, спокойно реагировать на их проявления и стараться удовлетворить их, используя различные методы коммуникативной направленности.

Слушателями курсов повышения квалификации учителей обычно являются учителя-предметники и школьные управленцы, имеющие высшее педагогическое образование и опыт профессиональной работы. Они привыкли работать предельно самостоятельно и умеют выполнять разнообразные задачи на любых по сложности участках работы в школе.

Как правило, они проявляют серьезный интерес к совершенствованию своего профессионального мастерства и имеют, по Гекхаузену, «постоянную, присущую им в силу специфики педагогической деятельности мотивационную готовность учиться» как личностное качество. Часто эта принципиальная готовность учиться актуализируется какими-нибудь событиями в их педагогической практике, или сообщением о возможности повысить свою квалификацию, или чем-либо другим. Это составляет специфику востребованности образовательных услуг в системе повышения квалификации учителей. В литературе это описывается как усиленная актуальная мотивация.

Помимо этого учителя, за некоторым исключением, ведут себя «социально-интегративно». Они стремятся овладеть навыками социального общения, развить у себя такие качества, как эмпатия и толерантность, и выработать механизмы личностной рефлексии и беспристрастного наблюдения своего функционально-ролевого поведения («дистанцирования от собственной роли»). Следует отметить, что учителя достаточно компетентны, чтобы решать встающие перед ними проблемы, и обладают значительным творческим потенциалом. Наиболее полное раскрытие этого потенциала может быть достигнуто только в том случае, если упор при проведе-

нии повышения квалификации делается на методы, направленные на привлечение слушателей, во-первых, к деятельному участию в процессе собственного профессионального роста и, во-вторых, к участию в самоорганизации образовательной деятельности на семинарах.

В ходе профессиональной трудовой деятельности человек приобретает профессиональные навыки, позволяющие ему экономить время и силы и дающие ему уверенность на своем рабочем месте. Это справедливо и по отношению к профессии педагога. Рутинизированная деятельность при осуществлении учебно-воспитательного процесса в школе воспринимается, интерпретируется и легитимируется субъективно. Взгляды на школьную действительность и должностные обязанности, суждения о них со временем невольно «стереотипизируются» и становятся «субъективными теориями, установками». Такие «стереотипы мышления и оценки» и «внутренние установки» выявляются в восприятии учителями школы как образовательного учреждения, в их оценках подрастающего поколения и собственной роли в учебно-воспитательном процессе и т.д. Эти стереотипы накладывают отпечаток на участие учителей в курсах повышения квалификации.

Значимость влияния профессионально-педагогического опыта учителя, стереотипов мышления и оценок, внутренних установок на успешность и промахи курсов повышения квалификации часто недооцениваются. Опыт работы в школе, с одной стороны, является основой конструктивного решения проблем школьной жизни. Но, с другой стороны, рутинизированные педагогические действия и их субъективная легитимность, подкрепляемые неадекватными оценками и интерпретациями, могут представлять собой проблему, если они становятся закостенелыми и вырабатывают иммунитет к новшествам. Тогда инновации начинают восприниматься учителем как чересчур несоответствующие содержанию его профессиональной деятельности и противоречащие имеющемуся у него образу «Я».

Таким образом, повышение квалификации оказывается эффективным, если его цели, содержание и методы связаны с

проблемами самих слушателей, если для учителей очевидна непосредственная или, по крайней мере, опосредованная ориентация на их практическую деятельность и если перед слушателями открываются перспективы действенной помощи в решении их профессионально-педагогических проблем.

В связи со сказанным одинаково важно как использовать при повышении квалификации уже имеющиеся у слушателей умения и навыки, так и предоставлять им в ходе совместной деятельности возможность облечь в слова свои представления о профессиональной картине мира и дать им оценку. Только так может быть открыта уточняющая, проектирующая и изменяющая деятельность учителя перспектива.

Конструктивное использование профессионального опыта для передачи словами своего видения проблем и самого себя не происходит само собой. И то, и другое нуждаются в хорошо продуманном методическом обеспечении при повышении квалификации. Для этого целесообразно применять адекватные ситуации методы, нацеленные на общение.

Они позволят создать между организаторами курсов повышения квалификации и слушателями атмосферу партнерского сотрудничества, в которой учителя не только выскажут свои проблемы и пожелания, но и будут участвовать как в определении общих и частных целей обучения, так и в планировании программы дальнейшей работы. Общение, активная позиция слушателей и их самоорганизация станут отличительными признаками новой системы повышения квалификации учителей.

**© Е.В. Аверьянова**  
**Особенности концепта «движение» в разных**  
**культурно-философских контекстах**  
**(античность, Древний Восток)**

Понятие «движение» никогда не было ни специфическим термином, ни основополагающей дефиницией какой-

либо философской теории или концепции. Но, тем не менее, на протяжении тысячелетий философы использовали его в тех или иных контекстах, связанных с такими понятиями, как «выражение», «тело», «танец», «красота», «творение». Обращаясь к философским системам античности, Индии и Китая, мы выявляем концептуальность самого понятия «движение», некоторые его параметры и связанное с ним явление синтеза (в сфере искусства).

Античной культуре свойственен примат телесности: соматизм (от греч. *soma* – «тело») – термин, описывающий представление о космосе как о теле, конечном во времени и в пространстве, зрительно и чувственно ощутимом, пластичном и даже скульптурном. Для Платона космос – это первичная и целостная единичность, которая через число порождает живое тело, космос имеет всеобщую структуру золотого сечения, представленную в виде правильных многогранников. Это своеобразный закон *равновесия*, в котором пребывает мир, и любое движение не разрушает его, а, возникнув, компенсируется другим движением, позволяет космосу находиться в гармонии. Принцип калокагатии (*callos* – «красота») описывает параметры движения, которые характерны для античного миропонимания. По Платону, это «справедливость», «соразмерность», «истина». Мы будем интерпретировать понятие «красота» как выражение равновесия между имеющимися в мире противоположностями, *равновесное движение*. Такое движение обусловлено рациональным началом, оно осмысленно. Движение тела, продиктованное движением ума, будучи его следствием, является тем равновесным движением, красота которого заключается в его *концептуальной выразительности*. Поэтому *соразмерность души и тела*, их *равновесие* и отождествление – это истинное движение. Платон определяет бытие как *самодвижение* внутри комплекса «душа-тело», и эти его составляющие взаимопротекают друг в друга, составляют неделимое целое.

Как упоминалось, в платоновской философии живое тело мира имеет музыкальную структуру и связано с понятием числа. Ритм, музыка задает космосу и человеку способ бытия,

структуру внутреннего и внешнего движения и самоосуществление. Тело *движется согласно ритму* внутри него и музыке, услышанной извне. Ритм и числовые соотношения являются неперменным условием движения.

Античное понятие хаоса дает теоретическое основание для построения парадигмы концепта «движение». Согласно Платону, хаос – это принцип непрерывного становления тела. При организации космоса главная цель божества – перейти от хаоса к космосу, от беспорядка к порядку. Хаос выступает здесь как импульс, благодаря которому движется любое тело и весь мир. Движение в данном случае можно понимать как *состояние перманентного становления*, структурирования космоса и человека. Поэтому характеристикой концепта «движение», исходящей из понятия «хаоса», мы полагаем *параметр креативности*. В античной мифологии Хаос и Эфир были порождением Хроноса, связь с которым открывает понимание укорененности человека в мире – понимание “жизненного мира” (термин феноменологии), в котором соединены сознание человека и предметы, так что он предзадан оппозиции объект-субъект. Атрибут времени соотносит человека с жизненным потоком, движение человека согласуется с мировым *ритмом времени*. *Время* является измерением осуществляемого в мире движения, оно *структурирует движение*.

Учение Гераклита Эфесского о том, что все находится в состоянии потока, и о слиянии противоположностей позволяет заключить, что движение является *онтологической характеристикой* мироздания. Противоположности притягиваются и отталкиваются, находятся в постоянном движении относительно друг друга и сливаются в гармонии: Эфир и Хаос, тезис и антитезис, светлое и темное. Так и в концепте «движение» присутствуют противоположности: мужское и женское, сжатие и расслабление, сгибание и разгибание, сворачивание и выпрямление – и тело танцовщика постоянно переходит из одного состояния в другое. Существование в мире бинарных оппозиций разрешает существование принципа движения всех вещей, *вечного, беспредельного, самозарождающегося*.

Кроме античной культуры, с ярко выраженным вниманием к телесному началу в человеке, с концептом «движение» мы встречаемся и во многих восточных цивилизациях, таких как Индия и Китай.

Обращаясь к философии индуизма, мы, прежде всего, имеем в виду комплекс принципов и идей классической индийской философии (ведантистская традиция, доктрина адвайты) и йогическую практику. С. Вивеканада выделяет четыре вида йоги, которые выстраиваются вокруг центрального учения классической индийской философии, ортодоксальной и неортодоксальной (за исключением локаяты): учения о соотношении *«высшего» и «низшего», «подлинного» и «неподлинного», «свободного» и «зависимого» «Я»*. Соответственно в контексте индийского миропонимания мы можем выделить предполагаемую амплитуду *движения человеческого «Я»* внутри себя, самопознание, как верх-низ, подлинное-неподлинное, свобода-зависимость. При этом одной из определяющих форм целенаправленного движения человеческого «Я» к идеалу является **телесная практика**, которая затрагивает все психические и физиологические процессы в организме человека. *Движение является движением энергии внутри человека, центростремительным, которое его преобразует.*

Контроль тела и ума составляет главную задачу в йогической практике, выполнение которой приближает человека к подлинному «Я». Овладение собой начинается с самых ближайших внешних человеческому существу «оболочек»: тела и дыхания. Постепенно эти «оболочки» привыкают к определенному ритму жизни и покоряются сознанию. Эта методика в контексте нашего исследования может рассматриваться как аналог обучению классическому танцу, в котором все силы танцовщика направляются на самоконтроль, в том числе дыхания, и тело становится легко и податливо, так что малейшее движение сознания отражается в нем. *Упорядочивающим элементом телесно-чувственного в человеке является ритмическое дыхание, которое ритмизирует все движения тела и помогает человеку управлять всеми остальными*

*центрами.* Особенно близок идеалу йогов танец модерн: дыхание и его ритм порой оказывается ведущим звеном в овладении смыслом и проявлении его в пластической форме. Характерным для этого стиля основанием сопоставления служит танец без музыки, аккомпанементом которого является дыхание самого танцовщика, дыхание является также импульсом для нового смысло-действия, а также частью движения и частью движущегося тела (У. Форсайт, М. Эк и др.).

Человеческое тело, с точки зрения индуизма, не вечно, но его свойство изменяться не влияет на процесс самопознания и самодвижения человека в глубь своего «Я», поэтому «кочевье» человеческого «Я» из одного тела в другое, реинкарнация вполне закономерна. *Движение в индийской философии понимается как «изменение», вариант, одна из явленных форм Единого.*

Единство существует в виде множеств. Все йогические практики Индии служат познанию внешнего и внутреннего в человеке и через это знание овладению целым. Практика раджи-йоги помогает человеку усовершенствовать свои восприятия так, чтобы объект познания и его субъект стали неразличимы, слились в одном. Человеческое сознание отстраняется как от ума, так и от тела и стремится к некоему третьему началу, *это движение рождает третий смысл.* Это подобно так называемому «*приращению смысла*» (термин семиотики) в художественном тексте, когда реципиент воспринимает текст и создает свое понимание, смысл. Или в процессе синтеза искусств возникает третья форма (смысл), не похожий на язык и тексты, существующие и создаваемые в рамках каждого из искусств.

Принципиальное отличие форм выражения мысли в Китае от форм мысли в культуре Индии позволяет нам выявить то проблемное поле, *где происходит движение мысли и где рождаются новые смыслы.* В культурной традиции Китая присутствуют строгие оппозиции, но они выявляются на уровне сопоставимых явлений, а не понятий, в то время как границы понятия размываются. Например, то, что мы подразумеваем под понятием «пейзаж», в Китае называется

«горы и воды». Понятие подменяется широко распространенным явлением (или сюжетом), обобщающее слово – конкретным именем. А последующий называемый предмет не будет понят без знания о первом. *Мысль движется от контекста к тексту, поэтому движение возникает между высказанным и подразумеваемым, между эксплицитным и имплицитным.* Опираясь заданными оппозиционными парами, сознание производит *синтез*, в то время как логика (в соответствии с европейскими традициями оперирования понятиями) сначала обращается к анализу и только потом к синтезу. Культура Китая позволяет максимально приблизиться к пониманию *синтеза как движения* и осознанию *движения смыслов* от одной арт-парадигмы к другой внутри одного текста *как необходимого условия для синтеза художественных форм.*

Оппозиции китайской культуры (в их европейском понимании) обнаруживают свою креативную функцию, они (оппозиции) существуют для *достижения гармонии в процессе Пути* противостоящих смыслов навстречу друг другу. Процесс синтеза, который европейская традиция представляет как собирание и сведение воедино «первоэлементов», в китайской культуре должен быть понят как непрерывный процесс становления-перетекания смыслов, цель которого – возвращение к исходному и возобновление пути. Аналог понятия синтеза в китайской культуре – понятие *Перемен*, означающее *бесконечное обновление*, «порождение порождения» [2. С. 188], то есть процесс вечного движения внутри заданных координат. Казалось бы, ограниченные рамками оппозиций, смыслы обречены на исчерпаемость, но европейская культура не учитывает порой, что *движение смыслов может быть не одномерным и однонаправленным, а циклическим.* Например, принцип толкования текстов – «герменевтический круг» – позволяет собрать воедино все смыслы, пройдя весь круг и вернувшись в начало. А в культуре Китая существует аналогичный принцип Перемен, особенность которого заключается в том, что интерпретатор не останавливается на вновь обретенной исходной точке, когда кажется, что



все смыслы уже найдены, а продолжает движение заново, углубляя и открывая «новые» смыслы. Так, картина мира в Древнем Китае подтверждает существование третьей величины в дуальных оппозициях Верха-Низа, Неба-Земли – пространство в Китае имеет не только длину и ширину, но и глубину, оно трехмерно в нетрадиционном смысле этого слова. Третий смысл понятия «И цзин» Р. Вильгельм и Г. Вильгельм формулируют следующим образом: «Перемены – это неизменное» [1. С. 190]. В китайской культурной традиции оппозиционные пары обозначают направление движения смыслов и тем самым задают, предсказывают Перемены. Поэтому Перемены происходят не случайно, а закономерно, их ждут, и если их не происходит, значит, естественные законы нарушились.

Говоря о доминировании синтеза над анализом в китайской мысли, мы ориентируемся не только на процесс понимания текста читателем или зрителем, но и на процесс и принцип создания текста согласно культурным традициям Китая. Любой текст на китайском языке изначально структурируется с учетом знания читателем контекста, значительного объема идиом, на которые ссылается автор. Поэтому текст обретает своеобразную атмосферу, где путешествуют смыслы. Синтез первичен в китайской культуре, потому что «процесс», порядок «пути», Дао является основным принципом существования мира и человека в нем.

Обращаясь к эстетическим категориям, необходимо обратить внимание, что в китайской культуре аллюзивное является необходимым способом понимания мира и вещей в нем – через взаимозависимости, оно не открывает для человека новую информацию о предмете, оно позволяет изменить точку зрения на предмет, сопоставив его с похожим предметом, в то время как в европейской культурной традиции под аллюзией понимают выявление значения одной неизвестной вещи через употребление (упоминание) другой, известной. *Мысль движется от предмета к предмету по ассоциативной цепочке*, один член которой назван, а второй необходимо угадать. Промежуточной мыслительной операцией в данном

случае является поиск понятия, объединяющего оба эти предмета или явления.

Так метод интерпретации текста с помощью герменевтического круга в современной европейской культуре опирается на принципы рецептивной эстетики («что мне говорит этот текст?») или осуществляется с учетом интертекстуальных связей, которые позволяют расширять поле толкования читаемого текста. Довольно часто при толковании китайской поэзии интерпретатор обращается к помощи абстрактного плана, сопутствующего всем называемым и обозначаемым европейской традицией мысли явлениям жизни. Эта бессознательная опора мысли возникает потому, что греческое мышление, а вместе с ним и европейское предполагает удвоение реальности, в китайской же мысли «нет другого плана, кроме *«процесса» (порядка «пути», Дао)*» – пишет Ф. Жюльен [2. С. 342]. Вместо создания абстрактного плана (в том числе и метафизического) китайская культура пользуется риторическими приемами, которые в европейской художественной традиции давно перешли в разряд художественных средств, – приемами би и син. Прием би – *прием аналогии* – состоит в том, чтобы выражать один предмет через другой, при этом «указываемый сюжет лежит вне речи» [2. С. 133]. Прием син – *прием побуждения* – заключается в том, чтобы «заимствовать этот предмет и с его помощью подступиться к сюжету, и вслед за этим данный сюжет всегда раскрывается» [2. С. 133]. Таким образом, понятие «движения» раскрывается еще и через призму герменевтической парадигмы: *в разных культурах смысл понятия или текста создается через посредство движения мысли от означаемого к другому, называемому понятию (как в европейской культурной традиции), либо к не связанному с ним сюжету или явлению (как в китайской культуре).*

Итак, мы можем обозначить некоторые параметры концепта «движение». Исходя из парадигмы античной культуры, *движение – это состояние перманентного становления, качество самозарождающейся материи. Движение подчинено закону равновесия, соразмерности духовного и телесного.*

Одним из параметров движения является креативность и выразительность, неизменным условием которого становятся числовые соотношения, его составляющие. Движение структурируется временным ритмом и является онтологической характеристикой всего в мире и атрибутом мироздания.

Опираясь на индийские философские учения, мы определяем концепт «движение» через телесно-чувственное начало человека как движение энергии внутри человека, которое преобразует его изнутри. Особое значение в концепте «движение» с антропологической точки зрения имеет дыхание, оно ритмизирует все движения тела, наполняет их видимым смыслом. Относительно предметов реальной действительности бытийность толкуется через вечное движение как вариант формы существования.

И, наконец, культурная традиция Китая позволяет нам обратить внимание на движение смыслов в речи или письменном тексте, которое связывает артикулируемое и недосказанное. Становится возможным рассматривать концепт «движение» в контексте герменевтической традиции как многомерное движение-поиск смыслов в тексте.

### **Библиографический список**

1. Вильгельм Р., Вильгельм Г. Понимание «И цзин». М.: Алетейа, 1998.
2. Жульен Ф. Путь к цели: в обход или напрямик. Стратегия смысла в Китае и Греции. М.: Моск. философский фонд, 2001.

© Л.И. Апаева, О.Ю. Богданова

### **Функции и средства выразительности заголовков англоязычных средств массовой информации**

Влияние средств массовой информации на общественную жизнь на пороге XXI столетия растет неуклонно и повсеместно. Благодаря ее огромной силе человек ощущает

свою сопричастность ко всем событиям, происходящим вокруг него. На сегодняшний день эта сфера представляется одной из наиболее коммуникативно значимых в современном обществе.

Современная британская пресса основана на давних традициях и имеет глубокие корни, она разнообразна и прагматически ориентирована на различные категории читателей, что противоречит созданию одного пути, одного взгляда и выводит к спектру мнений, подходов. Но в борьбе за аудиторию происходит невидимый процесс «вращения «своего» читателя, к которому понятно как обращаться, чем убеждать и что внушать.

Газетный текст воспринимается читателем как единое целое. Мнения читателя об окружающем мире формируются под влиянием информации, предложенной журналистами в газетных текстах.

Заголовок газетного материала является организующим элементом сообщения. Являясь частью газетного текста, он выполняет свои основные функции, которые нам представляются следующими:

1) Номинативная (служит обозначением текста, а заголовок – это имя текста, так как обозначает и выделяет его среди других).

2) Информативная (передает информацию о тексте и способно обеспечить читателю относительно адекватное представление об основной идее сообщения).

3) Прагматическая (оказывает воздействие на интеллект и эмоции адресата – получателя информации). Данная функция включает в себя и эмотивную функцию, поскольку авторы не скрывают личностных эмоций, открыто заявляют о своей позиции, тем самым проявляя оценочный тон и осуществляя прагматическое воздействие на адресата.

Прагматическая функция может преобладать в газетных заголовках, а эмотивная оказывает значительное влияние на лексико-семантические и стилистические особенности современного газетного заголовка, тем самым увеличивая силу прагматического воздействия заголовка.

Для выполнения вышеобозначенных функций газетным заголовком журналисты используют различные стилистические приемы и средства, оказывающие значительное влияние на восприятие читателем сути газетного заголовка, отражающего основную тему статьи, и формирующие заинтересованность читателя ее материалом.

В современной газетной практике сложился богатый комплекс приемов повышения выразительности заголовка и усиления его смысловой нагрузки.

Авторы стремятся, чтобы заголовок привлекал и удерживал внимание читателя, пробуждал интерес к содержанию газетного материала.

Довольно часто в целях усиления экспрессивности, создания коммуникативно-прагматического напряжения текста используются различные виды повтора (диапазон этого приема очень широк: от простого лексического повтора до повтора синтаксической структуры), которые одновременно являются и самыми важными компонентами коммуникативного смысла, и средствами привлечения внимания адресата текста. Для создания комического эффекта используются стилистические фигуры, основанные на эффекте «обманутого ожидания»: оксюморон, каламбур, антитеза, аллюзия и др., общность которых заключается в реализации игровой функции, функции создания комического эффекта. Окказионализмы (новые словообразования) вызывают активную работу читательского мышления и побуждают обратиться к тексту. Все эти приемы подчинены единой коммуникативной стратегии; они относятся к той части средств, которые могут эффективно способствовать реализации прагматического воздействия на адресата текста публицистического очерка.

Для газетных заголовков одной из характерных черт является игнорирование (до определенной степени) правил грамматики, которое, как мы полагаем, объясняется рядом причин, а именно:

1) краткостью и лаконичностью, необходимыми для максимально сжатого использования знаков в пределах газеты;

2) заинтересованностью автора в прочтении статьи максимально широким кругом читателей.

Доминирующие экспрессивные заголовки, выражая авторскую оценку, активизируют интеллектуальную и эмоциональную стороны восприятия. Они яркие, смелые, интригующие, броские, остроумные, ироничные. Их авторы заявляют о своей позиции, ориентируясь на культурный опыт читателя, его интеллект и эрудицию.

© Ю.С. Балдина

### **Обучение говорению на уроке английского языка в младших классах средней школы**

В соответствии с федеральным компонентом государственного стандарта общего образования по иностранному языку его изучение в начальной школе должно быть направлено на достижение нескольких целей:

- *обеспечить* развитие личности ребенка, его речевых способностей, внимания, мышления, памяти и воображения;
- *заложить* основы для формирования умений общаться на иностранном языке с учетом речевых возможностей и потребностей младших школьников: элементарных коммуникативных умений в *говорении*, аудировании, чтении и письме;
- *создать* условия для ранней коммуникативно-психологической адаптации младших школьников к новому языковому миру и для преодоления в дальнейшем психологических барьеров в использовании иностранного языка как средства общения, для развития мотивации к дальнейшему овладению иностранным языком;
- *формировать* элементарные лингвистические представления, развивать речевые, интеллектуальные и познавательные способности младших школьников, а также общеучебные умения и т.д.

За три года изучения иностранного языка (во 2, 3 и 4 классах) выпускники начальной школы должны достичь следующего уровня иноязычной подготовки в плане развития речевых умений и формирования языковых знаний и навыков, а именно:

- понимать на слух речь учителя, одноклассников, основное содержание облегченных текстов с опорой на зрительную наглядность;
- участвовать в элементарном этикетном диалоге (знакомство, поздравление, благодарность, приветствие);
- расспрашивать собеседника, задавая простые вопросы, и отвечать на вопросы собеседника;
- кратко рассказывать о себе, своей семье, друге;
- составлять небольшие описания предмета, картинки.

Многие зарубежные методисты считают говорение самым важным из всех видов речевой деятельности, которые изучаются на начальном этапе овладения языком. На родном языке дети могут выразить свои мысли, эмоции, сообщить о своих намерениях. То же самое они хотят проделывать и с английским языком. Поэтому дети должны поверить в то, что иностранный язык – это всего лишь другой способ выражения того, что они хотят сказать.

Говорение – продуктивный (экспрессивный) вид речевой деятельности, посредством которого совместно с аудированием осуществляется устно-речевое общение. Содержанием говорения является выражение мыслей, передача информации в устной форме. Говорение как вид речевой деятельности характеризуется множеством параметров, важнейшими из которых являются:

- мотив – потребность или необходимость высказаться;
- цель и функции – характер воздействия на партнера, способ самовыражения;
- предмет – своя или чужая мысль;
- структура – действия и операции;
- механизмы – осмысление, предвосхищение, комбинирование;

- средства – языковой и речевой материал;
- речевой продукт – типы диалогов, монологических высказываний;
- условия – речевые ситуации;
- наличие или отсутствие опор.

При работе с новичками очень важно найти баланс между изучением иностранного языка в рамках жестко управляемых, управляемых и неуправляемых ситуаций. Большинство учащихся не имеет возможности говорить на иностранном языке вне школы. Таким образом, им необходима широкая практика на уроках иностранного языка. Когда дети работают в рамках жестко управляемых и управляемых ситуаций, от них целесообразно требовать абсолютной правильности высказываний, так как здесь ребенок использует язык учителя или учебника, лишь имитируя его или представляя альтернативу. В данном случае ошибки, допускаемые детьми, должны сразу же исправляться. Тем не менее, когда дети работают в рамках неуправляемых, то есть свободных речевых ситуаций, от них требуется в первую очередь выражение своего собственного мнения, взгляда, эмоции. Здесь дети должны сфокусировать свое основное внимание на содержании высказывания, поэтому немедленное исправление ошибок может только сбить их с толку. В связи с этим учителю рекомендуется фиксировать ошибки детей в блокноте и обсуждать их с учениками только после завершения высказываний.

Когда дети только начинают изучать иностранный язык, они нуждаются в его устной подаче со стороны учителя прежде, чем смогут говорить сами. На данном начальном этапе вся деятельность находится под контролем учителя. Существует множество способов представления нового языкового материала в устной форме:

- Через учеников. Учитель, зная, чем увлекаются и что могут делать его ученики, говорит: “Listen to me, please. Maria can swim. Peter can ride a bike...”. Предложения должны соответствовать действительности и сопровождаться соответствующими действиями и звуками.
- С помощью игрушки в качестве собеседника. Ис-



пользование подобных игрушек помогает учителю проводить устную работу с детьми, так как присутствие в классе еще одного говорящего на английском языке делает все виды речевых ситуаций более легкими для изучения.

– С использованием рисунков, силуэтов и т.д.

Перед каждым преподавателем иностранного языка на каждом занятии, особенно целью которого является развитие навыков говорения, встаёт одна и та же задача: как обеспечить каждого в группе устной практикой, как увеличить время говорения для каждого ученика в группе независимо от их личных качеств и темперамента. Преподаватель бьётся и над решением проблемы: как осуществить индивидуальную помощь и проконтролировать выполнение задания каждым учеником. Так, например, при проверке техники чтения или пересказа на аудиторном занятии нет возможности не только поработать с каждым учеником в отдельности так, чтобы это не мешало работе других, чтобы учащиеся не слышали ошибок друг друга, но и просто выслушать каждого.

В основе говорения лежат продуктивные произносительные, ритмико-интонационные и лексико-грамматические навыки. Иноязычное говорение как сложное интегрированное умение отличается мотивированностью, активностью и самостоятельностью говорящего, целенаправленностью, связью с мышлением, ситуативной обусловленностью, эвристичностью. По большей или меньшей роли самостоятельности в программировании устно-речевого высказывания различают инициативную (активную), реактивную (ответную) и репродуктивную речь. Говорение может протекать в диалогической или монологической форме либо в сложном переплетении диалога и монолога, следовательно, умение говорения включает в себя две группы специфических умений: диалогические и монологические. Таким образом, учителю необходимо найти универсальное решение данной проблемы с целью контроля умения говорения.

В процессе развития устной речи особое внимание уделяется обучению самостоятельному высказыванию ученика. Самостоятельность высказывания возможна при соблюдении

нескольких условий – наличие мотивации, интерес к предлагаемой теме, знание того, что сказать, владение соответствующими языковыми средствами для оформления высказывания.

Мотивация обеспечивается в первую очередь той тематикой, которая предлагается для высказывания. Темы учебника близки детям и соотнесены с их собственным жизненным опытом, поэтому каждому ученику есть что сказать в связи с предлагаемыми заданиями. Каждая тема, как правило, раскрывается в нескольких микротемах, что расширяет возможности учащихся для её рассмотрения в разных ракурсах, обогащая речевой опыт ребёнка. Самостоятельные высказывания учащихся стимулируются также большим количеством рисунков в учебнике. Дети, изображенные на них, всегда в процессе какой-либо активной деятельности, реальной для их возраста. Они играют друг с другом, с любимым животным, рисуют, слушают музыку, танцуют, работают на компьютере, играют в компьютерные игры, на спортивных площадках и т.п. Вызывая положительные эмоции учащихся, пробуждая и развивая их фантазию и воображение, рисунки выполняют важную роль в развитии творческих способностей детей, что лежит в основе их самостоятельных, нестандартных высказываний. Рисунки сопровождаются заданиями, которые помогают ученикам не просто описать то, что они видят на картинке, а расширить высказывание, дополнить его, включив какие – либо детали, рассказать о себе, представив, что они смогли бы сделать в аналогичной ситуации и т.п. Например, к картинкам о занятиях детьми различными видами спорта можно дать задание для высказывания своего мнения на тему «Почему спорт полезен?», «Что занятия спортом дают людям?» и т.п. Постановка подобных вопросов и их обсуждение помогают школьникам задуматься о важности уроков физкультуры, прогулок на природе и т.п., воспитывают позитивное отношение к здоровому образу жизни. Аналогичные воспитательные задачи решаются при обсуждении ситуаций, связанных с культурой досуга, таких как посещение различных музеев, планетария, театра, парка, аттракционов.

### Библиографический список

1. Богородицкая В.Н. Обучение английскому языку в IV классе общеобразовательных учреждений // ИЯШ. 2005. №4. С. 23–25.
2. Комаров А.С. Обучение английскому языку в лаборатории устной речи // ИЯШ. 2005. №4. С. 87–88.
3. Пассов Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. М., 1991.
4. Phillips S. *Young Learners*. Oxford, 1995.

© В.Н. Беляева

### Лексикографическое описание светообозначений (на материале словаря DUDEN/ PC-Bibliothek)

По мнению многих исследователей, светообозначения и цветообозначения вместе образуют один из самых употребительных и высокочастотных массивов в лексической системе. Массив светообозначений, ставший предметом настоящего анализа, включает в себя слова, называющие разнообразные световые эффекты, они составляют лексическую парадигму единиц с семантическим инвариантом «свет». Среди них номинации источников света (*Sonne/солнце, Licht/огонёк, Laterne/фонарь*) и условий освещения и освещенности (*Zwielicht/полумрак, Neonlicht/неоновый свет, Morgenröte/заря, Mittagshelle/день в самом разгаре*); глагольные и атрибутивные характеристики действия света: *das Licht brennt hell / ярко горит; erleuchtet matt / слабо освещает* и т.д.

Очерченный лексический массив охватывает упорядоченные самим языком разнообразные смысловые связи, а электронный словарь предоставляет невиданную ранее возможность проследить множество аспектов, связанных с явлениями видимого излучения, свечения, с воздействием света на человеческое восприятие окружающего мира.

Наиболее наглядное представление о масштабах области поиска (а это 10 томов печатного словаря) дает оценка

списка из 635 словарных статей по поводу *licht* в ответ на заданные параметры расширенного поиска: *Verknüpfungen und Sonderzeichen*. При запросе на встречаемость ключевого слова в полном тексте словарной статьи */Volltexte (inkl. Stichwörter)* мы получаем чисто статистическую, но совершенно достоверную картину всех возможных случаев попадания *licht* в качестве полнозначного слова (как словообразовательный элемент ключевое слово/*Stichwort* не рассматривается) *в зону толкования* заголовочного слова. При этом оно может входить в текст дефиниции или в пример словоупотребления, встретиться в литературной цитате или в поговорках, может оказаться в составе идиомы, относящейся к заголовочному слову. Например:

**abys|sal** <Adj.> [mlat. *abyssalis* = *grundlos tief*, zu: *abyssus* = *Tiefe, Meerestiefe, Abyssus*]: in den Fügungen **-e Region, -er Bereich** (Meeresk.; *völlig licht- u. pflanzenloser Bereich der Tiefsee*).

**er|trin|ken** <st.V.; ist> [mhd. *ertrinken, eigtl. = (aus)trinken*]: *durch Versinken im Wasser ums Leben kommen*: der Junge ist beim Baden ertrunken; bei dem Hochwasser ist viel Vieh ertrunken; Ü wir ertrinken in einer Flut von Briefen; ...wie wenn die Welt im Licht eines Sonnenaufgangs ertrinkt (Musil, Mann 798).

Очевидно, что ссылки на 635 статей выдают много избыточной информации, которая не помогает в деле тематической и смысловой группировки лексических единиц с общим значением «свет». Но в то же время электронная выборка позволяет уточнить устойчивость основных семантических долей слова (сем), в том числе и *фоновых* [1. С. 126–129]. Ощутимо преодолевается несистематичность, разбросанность подачи этой информации в толковых словарях – она становится обозримой.

Основной алгоритм электронного поиска выражается в том, что независимо от параметров запроса программа (PC-Bibliothek) отвечает ссылкой или рядом ссылок на словарную статью – в том виде, в каком она хранится в электронном словнике. Задача пользователя словаря: опираясь на собст-

венные лексикологические установки и логику исследования, определить оптимальное число и круг ссылок, адекватных предмету исследования. Таким образом, опытным путем вырабатывается своеобразная методика работы с CD-ROMом.

Так, с помощью программного обеспечения электронного словаря удастся наметить короткие пути для решения следующих задач: выявить, с одной стороны, *межкультурные и межъязыковые пересечения*, а с другой стороны – *черты национального своеобразия в восприятии явлений, предметов и образов, связанных с феноменом света*.

В качестве ключевых слов поиска / Stichwort выступают светообозначения: 1) *Licht*; 2) *hell*; 3) *Kerze*. Сделать выборку словарных статей целенаправленной позволяет работа в меню Поле/Feld.

### *Etymologie /этимология*

Запрос по этимологическим пометам лексических единиц, соотносимых с основой *licht*, дал результаты по 6 языкам: латинский (53 ссылки), греческий (36), английский (25), французский (20), итальянский (4), древнееврейский (1).

Одна – единственная ссылка на слово древнееврейского происхождения указывает на интересные сближения католической и иудейской традиции в отношении *символики света*:

**Ner ta|mid**, das; [hebr. ner-tamod= ewiges Licht]: *in jeder Synagoge ununterbrochen brennende Lampe*.

Ср.: **die ewige Lampe / das ewige Licht** (kath. Kirche; *ununterbrochen brennende rote Lampe als Zeichen der Gegenwart Christi*).

Словарные статьи поясняют совершенно идентичные реалии: «вечный свет» – постоянно горящая лампада в католических храмах и в синагогах.

Итальянское и французское влияние на состав светообозначений в немецком языке особенно отчетливо выражается в примерах лексических единиц, функционирующих в сфере искусства: *Galeria* [ital. galleria, Galerie] /галерея (архитектурное строение, пронизанное *дневным светом* за счет больших окон или проемов); *Helldunkel* [LÜ von frz. clair-obscure, LÜ von ital. chiaroscuro] /*светотень* (калька с франц.

*clair-obscur*, с итал. *Chiaroscuro*); *Klarinette* [frz. *clarinette* < ital. *clarinetto*, Vkl. von: *clarino*= hohe Trompete, zu älter ital. *claro*= hell tönend < lat. *clarus*, klar] /кларнет (деревянный духовой инструмент, обладающий *высоким, светлым* тембром); *modellieren* [ital. *modellare*, zu: *modello*, Modell]: /моделировать (форму, в том числе и при помощи *освещения*); *Valeur* [frz. *valeur*= Wert < spätlat. *valor*, zu lat. *valere*, Valenz] /валёр (передача тонких оттенков *цвета и светотени* в живописных полотнах).

С одной стороны, пояснения этимологических связей указывают на заимствования, которые закрепились в немецком языке как обозначения безэквивалентных (на определенном историческом этапе) реалий чужой культуры. Например: *Autodafé/аутодафе*; *Galeria/галерея*; *Laterna magica* / «волшебный фонарь», примитивное приспособление для проекции изображений; *Lüster/люстра* (в одном из значений – первоначально как особый вид светильника, предмет роскоши); *Laser/лазер* (аббревиатура англ.: **light amplification by stimulated emission of radiation**).

С другой стороны, в числе светобозначений есть ряд номинаций в форме заимствований, которые свидетельствуют о доминирующем влиянии стран в сфере культурных ценностей или в определенной хозяйственной деятельности. Таковы, например, англицизмы, представленные в следующих словарных статьях: **Flashlight, Lightshow, Skylight, Scanner, XL-Kamera**. Некоторые галлицизмы, примыкающие к названной группе:

*illuster* [frz. *illustre* < lat. *illustris*= strahlend; berühmt, zu: *lustrare*= hell machen]/букв. *блестательный*, выдающийся;

*luminös* [frz. *lumineux* < lat. *luminosus*, zu: *lumen*, Lumen] (bildungsspr. veraltet): 1. *hell, leuchtend, voller Licht*. 2. *deutlich; vortrefflich* /1. *сияющий, осиянный*. 2. *ясный, явственный*.

*robust* <Adj.> [(frz. *robuste* <) lat. *robustus*, eigtl. = aus Hart-, Eichenholz, zu: *robur* = Kernholz; Eiche; Kraft]: *das robuste (kräftige, pralle) Licht eines Sommernachmittags* (Rilke, *Brigge* 12) [4]. Прилагательное *robust* в переносном значении входит в синтагматический ряд атрибутивных характеристик света в немецком языке.

Иноязычные вкрапления, зафиксированные в электронном словнике по пометам, проясняющим происхождение слов, отсылают и к *страноведческим реалиям*. Среди них оказались реалии, относящиеся к культуре застолья:

**Can|dle-Light-Din|ner**, das [aus engl. candlelight = Kerzenschein, -licht u. Dinner]: *festliches Abendessen mit Kerzenbeleuchtung* / праздничный ужин *при свечах*.

**Re|chaud**, der od. das; -s, -s [frz. réchaud, zu: réchauffer= (wieder) erwärmen, zu: ré- (< lat re= wieder) u. échauffer, echauffieren]: **1.** [mit Kerze od. Spiritusbrenner] *beheizte Vorrichtung zum Warmhalten von Speisen od. Getränken*. **2.** (südd., österr., schweiz.) [Gas]kocher / в первом значении – приспособление для подогрева блюд или напитков с использованием *свечи или спиртовки* (ср. с немецкой реалией *Windlicht*).

В качестве результативных способов извлечения из «памяти языка» свидетельств исконно немецких традиций обращения со стихией света можно выделить выборку словарных статей по запросам: слово в диахронии и региональные особенности словоупотребления.

*zeitliche Zuordnung/слово в диахронии*

**Pro|fit|chen**, das; -s, - [2: niederd. profitje, eigtl. = kleiner Nutzen; die Vorrichtung ermöglicht ein fast völliges Niederbrennen der Kerze]: **1.** Vkl. zu Profit (1). **2.** (früher) (*bei Kerzenständern*) *Dorn, auf den die Kerze gesteckt wird*.

**Ster|be|ker|ze**, die (früher): *Kerze, die am Sterbebett beim Sterbegebet angezündet wird*.

*räumliche Zuordnung/региональные особенности словоупотребления*

В некоторых говорах, особенно в речи берлинцев, *hell/светлый* как оценка сообразительности (ср. с рус. «светлая голова») в форме *helle* получает своеобразный «местный колорит», а также дополнительный оттенок значения для характеристики ума в сочетании с лукавством:

**hel|le** <Adj.> (landsch., bes. berlin.): *aufgeweckt, gescheit*: nicht sehr h. sein; Die Lehrerin... lobte ihn, sagte, er sei h., doch etwas ernst (Grass, Blechtrommel 558); aber wir waren h. (*schlau, gewitzt*), stellten uns dumm und versicherten, wir wollten das Tier ja nicht zum Schlachten. R Mensch, sei h., bleib Junggeselle!

**Wol|per|tin|ger**, (auch:) **Wal|per|tin|ger**, der; -s [viell. zu mundartl. Walper = Entstellung von: Walpurgis, Walpurgisnacht] (bayr.): *Fabeltier mit angeblich sehr wertvollem Pelz, das zu fangen man Leichtgläubige mit einem Sack u. einer brennenden Kerze ausschickt.*

*idiomatische Wendung / идиоматические выражения*

Ценность фразеологических единиц (идиом) для выявления *фонových знаний* – общепризнанный факт. При семантизации идиоматических выражений выясняется смысл, не выводимый из простой суммы значений отдельных компонентов идиомы [3], добавляется наблюдение о немецком менталитете в копилку культурного своеобразия.

Так, благодаря поиску идиом к слову *hell / светлый* в числе 26 ссылок обнаружился очень интересный пример:

**Klär|chen:** in der Wendung **klar wie K. sein** (ugs.; *ganz klar u. eindeutig sein, sich von selbst verstehen*; Klärchen = ugs. scherzh. für Sonne, eigtl. Vkl. des w. Vorn. Klara, zu lat. Clarus = hell, leuchtend).

Немецкому выражению «*klar wie Klärchen sein*» в русском языке соответствует «*ясно как божий день*». Образный смысл немецкой идиомы привлекает своей оригинальностью: здесь уменьшительная форма женского имени *Klara* – *Klärchen* в разговорном, шутовском тоне употребляется как «личное» имя солнца. А русские, наоборот, при доверительных отношениях близкого человека называют ласково *Солнышко*. При дальнейшем сопоставлении заметим, что безоговорочно положительная конотация русской уменьшительно-ласкательной формы *Солнышко* не соответствует стилистической двусмысленности немецкого уменьшительного суффикса *-chen*.

Рассмотренные примеры анализа светообозначений, составляющих невероятно богатый образностью массив номинаций, подтверждают те преимущества электронного словаря, что «вместо мелкого, дробного пословного получения информации появляется возможность установления системных связей в рамках всего словарного состава, причем очень легко, всего лишь с применением поискового механизма» [2. С. 46].



### **Библиографический список**

1. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Язык и культура. Три лингвострановедческие концепции: лексического фона, рече-поведенческих тактик и сапиентемы. М., 2005.
2. Девкин В.Д. Перспективность CD-ROM-ных словарей для лингвистики //Очерки по лексикографии. М., 2000. С.45–49.
3. Anlage und Arten der Wörterbuchartikel // DUDEN – Das große Wörterbuch der deutschen Sprache / PC-Bibliothek Version 2.01 mit Plus-Paket.
4. DUDEN – Das große Wörterbuch der deutschen Sprache, hrsg. vom Wissenschaftlichen Rat der Dudenredaktion. / Die CD-ROM basiert auf der 3., völlig neu bearbeiteten und erweiterten Auflage der Buchausgabe in 10 Bänden – 1999 / PC-Bibliothek Version 2.01 mit Plus-Paket ISBN: 3–411–71001–2 (электронный словарь).

**© О.В. Бернгардт**

### **Двуязычие ребенка-билингва как лингвистическая и культурологическая проблема**

Расширение преподавания русского языка в мире происходит в последние годы не только за счет увеличения количества школьников, изучающих русский язык как иностранный, а также благодаря русскоязычной диаспоре, которая в одних странах существовала давно, а в других сравнительно недавно.

Изучение русско-немецкого двуязычия в Германии имеет важное практическое и теоретическое значение. Оно связано в первую очередь с рядом проблем теории языка, психолингвистики, социолингвистики.

Лица, выехавшие в последние десятилетия из национальных республик СССР, в большинстве своем хотят остаться в этой стране навсегда. Среди многих проблем, свя-

занных с переездом на постоянное жительство, есть самая важная, которая поначалу остается незамеченной: у детей появляется новый язык общения, он становится для них родным. Они употребляют его со своими друзьями, с воспитателями в детском саду, с учителями в школе. Дети быстрее взрослых осваивают язык страны и достаточно быстро забывают родной. Так происходит, если целенаправленно не пытаться сбалансировать оба языка.

Сосуществование двух языков – это в первую очередь взаимодействие двух картин мира, двух культур. В условиях полноценного и гармоничного изучения обоих языков мир ребенка становится многостороннее и богаче [2. С. 115]. Двухязычие широко влияет на развитие самых разных интеллектуальных и личностных качеств. Считается, что оно также положительно сказывается на развитии памяти, умении понимать, анализировать и обсуждать явления языка, сообразительности, скорости реакции, математических навыках и логике. Полноценно развивающиеся билингвы, как правило, хорошо учатся и лучше других усваивают абстрактные науки, литературу и другие иностранные языки [4. С. 2]. Но идеальные билингвы на самом деле довольно редки. В сознании двуязычных детей два постоянно развивающихся языка конкурируют друг с другом. На разных этапах один из них обязательно доминирует. Абсолютный билингвизм предполагает совершенно идентичное владение языками во всех ситуациях общения. Достичь этого невозможно. Это связано с тем, что опыт, который ребенок приобрел, пользуясь одним языком, всегда будет отличаться от опыта, приобретенного с использованием другого языка. Чаще всего ребенок предпочитает использовать разные языки в разных ситуациях. Например, в ситуациях, связанных с обучением, с техническими аспектами знаний, предпочтение будет отдаваться одному языку, а в ситуациях эмоциональных, связанных с семьей, – другому [4. С. 2].

Многие педагоги – практики отмечают в качестве частой ошибки, помимо иноязычных вкраплений – грамматическую интерференцию, то есть перенос конструкций с немец-

кого языка в русский. Переятая интонация, неверное словообразование также требует пристального внимания родителей. Е.Ю. Протасова в своем докладе “Как формируются языки, когда их два?” перечисляет самые распространенные ошибки молодого поколения русской диаспоры. Двухязычные молодые люди, которые приехали за границу с русскоязычными родителями в позднем дошкольном или начальном школьном возрасте, допускают в русском языке неточности, связанные с заменой русского слова интернационализмом (например, элекция вместо выборы), строят фразы по аналогии с языком окружения (вести школу, вместо руководить школой), копируют управление. Отсутствует дифференцированная лексика (солнце уходит вместо садится), путают приставки и не различают возвратные и невозвратные глаголы (наполнить заменяет наполниться, исполниться, выполнить, дополнить) [3. С. 5].

Воспитание детей-билингвов – это, прежде всего, упорный труд взрослого окружения. Русский язык в Германии крайне ограничен в функциональном и стилистическом плане. Основным его источником является речь родителей, поэтому нельзя забывать, что именно от взрослых зависит, насколько грамотно ребенок научится говорить на родном языке, сможет ли выражать свои мысли на письме. Если взрослые сами смешивают языки, не контролируют речь ребенка, не обращают внимания на ее недостатки, то билингвизм будет развиваться стихийно. Нужно обеспечить такую языковую среду, в которой у русского языка была бы четко закрепленная функция в обществе, так как дети учатся пользоваться обоими языками в соответствии с определенными принципами. Чем сознательнее и настойчивее родители им следуют и учитывают особенности речевого развития в двухязычной ситуации, тем успешнее протекает процесс и тем больше положительных черт наблюдается в общем развитии ребенка [5. С. 3]. Но для развития истинно богатого языка необходима питательная среда, в которой человек сталкивается с языком во всем его многообразии и варьировании [1. С. 105]. Чтобы он не замыкался в рамках бытового, следует читать книги на

родном языке. Это играет решающую роль в языковом развитии детей и культуры в целом.

Кроме чудесных литературных впечатлений, не менее важной частью обучения является созданная родителями атмосфера. Взрослые должны уметь применять продуманные стратегии общения и методы корректирования детской речи. Важно сформировать восприятие русского как "престижного языка". Ребенок должен чувствовать, что знание русского позволит ему общаться со значимыми для него людьми (родственниками, живущими в России, с друзьями из русскоязычного сообщества), смотреть фильмы, читать книги вместе с родителями и т.д.

Очень важно давать позитивную оценку билингвизму ребенка, чтобы владение двумя языками воспринималось как нужное и положительное качество. Необходимо хвалить ребенка за старания, поощрять его. Занятия русским не должны ассоциироваться с принуждением. Вызвав у ребенка положительное отношение к родному языку, можно добиться более высоких результатов.

Все это увеличивает реальность языка в отрыве от естественной культурной среды и дает возможность понимания мира и языка своих родителей.

Сфера формирования двуязычного индивидуума, способного адекватно оперировать понятиями культурно-языковой парадигмы обоих языков, включает в себя процессы становления и формирования детского двуязычия, детерминированного лингводидактическими, социолингвистическими и психолингвистическими факторами, которые необходимо учитывать при исследовании проблемы соотношения языков в детском двуязычии [6. С. 2].

### **Библиографический список**

1. Копчевская-Тамм М. Об одной русско-шведской семье. Взгляд изнутри // Русский +. Сборник научных статей по детскому двуязычию. Хельсинки, 2000. С. 105.
2. Неон О. Двуязычие в нашей семье // Русский +. Сборник научных статей по детскому двуязычию. Хельсинки, 2000. С. 115.

3. Протасова Е. Ю. Как формируются языки, когда их два? <http://www.magazines.russ.ru> 2005.

4. Наскельберг М.Г. Билингвизм. <http://www.psyresurs.russ.ru> 2005.

5. Чиршева Г. М. Как воспитать ребенка двуязычным. [www.bonne-int.com](http://www.bonne-int.com). 2005.

6. Шаяхметова А. Г. О соотношении языков в детском двуязычии. <http://bonne.ru/articles/internet> 2005.

© Н.В. Бойко

### Понятие “*sacer*” и природа императорской власти в Позднем Риме

В эпоху Позднего Рима (284–476) значительное место в латинской лексике, в той или иной степени передающей характер императорской власти, занимает слово “*sacer*”. Зачастую как сама особа императора, так и все, что было с ней связано, объявляется священным: его дворец именуется *sacrum palatium*, его опочивальня – *sacrum cubiculum*, письмо – *sacrae litterae*.

Однако известно, что в латинском языке помимо понятия “*sacer*” есть и другое слово, передающее значение «священного». Это – “*sanctus*”. Интересным представляется тот факт, что “*sanctus*” в названный период времени практически нигде не фигурирует в качестве характеристики представителя императорской власти. Причину такой избирательности, на наш взгляд, нужно искать в той разнице значений, которую несли эти понятия.

Согласно мысли известного французского лингвиста Эмиля Бенвениста, «в латинском языке обнаруживается двойственный характер «священного» – это и посвященное богам, и отмеченное неистребимой запятнанностью, величественное и проклятое, достойное почитания и вызывающее ужас. Это двойное значение свойственно “*sacer*”, и оно способствует различению “*sacer*” и “*sanctus*”, поскольку слово

“*sanctus*” никоим образом не затронуто этой двойственностью» [2. С. 348].

Для того, чтобы уточнить значения данных слов, Бенвенист предлагает также обратиться к определению, которое дает римский грамматик II в. Секст Помпей Фест: «Тот, кто назван *sacer*, несет на себе настоящее пятно, ставящее его вне человеческого общества. Homo *sacer* является для людей тем же, что и животное *sacer* для богов: ни тот, ни другое ничего общего не имеют с миром людей» (Fest. De verborum significatione) [2. С. 349]. Что касается слова “*sanctus*”, то для него есть определение в Дигестах: «Собственно *sancta* мы называем то, что не является ни *sacra*, ни *profana*, но то, что подкреплено какой-то санкцией; так, *sanctae* являются законы; то, что как-то санкционировано, является *sanctum*, хотя и не посвящено богам» (Dig. I, 8, 9) [2. С. 349].

Иными словами, понятие *sacer* выражает некое органическое состояние предмета, которое всецело связано с миром божественного и неподвластно влиянию людей. *Sanctus* же, напротив, появляется в результате произведенного действия людей, то есть в результате санкции. Можно сказать *dies sacra* («священный день»), *mons sacer* («священная гора»), но *murus sanctus* («священная стена») и *lex sancta* («священный закон»). Первые два примера демонстрируют, что характер этих предметов (явлений) изначально является священным и не нуждается в санкциях людей, последние примеры, напротив, показывают, что предметы (явления) санкционированы людьми как священные. И если *sacer* всегда наделено мистическим значением, то *sanctus* – это нечто строго определенное и предельно ясное.

Все вышеприведенные этимологические выкладки дают нам возможность сделать следующие предположения, относящиеся к природе императорской власти в Позднем Риме.

Во-первых, известно, что носитель этой власти (именно в силу обладания этой властью, а не в силу своего личного достоинства) и все его окружение являлись *sacer*, а не *sanctus*. Такая власть по своей природе принадлежала не просто божественному миру, а некой трансцендентной реальности,

принципиально непознаваемой и невыразимой в языке, вызывающей в людях одновременно смертельный ужас и глубокое благоговение. Такое понимание власти предполагало не просто наличие границы, разделявшей профанный мир (мир людей) и мир сакральный (императорскую власть), а полную изоляцию и недоступность императора как носителя священной власти. Соприкосновение с представителем этой власти в Позднем Риме облекалось в форму дворцового церемониала, носившего знаковый характер.

Во-вторых, поскольку императорская власть являлась *sacer*, а поэтому не принадлежала человеческому миру, то и влиять на нее, изменять ее, присваивать было не во власти людей. Может быть, поэтому, перестав существовать эмпирически вместе с падением империи на Западе, эта власть в течение многих столетий продолжала жить в идее?

И, в-третьих, можно было бы предположить, что понимание монархической власти в Позднем Риме как власти священной было сформировано под воздействием новой христианской идеологии. Но в действительности это было не совсем так. Сакральная лексика власти, дворцовый церемониал, предельно схематичные скульптурные портреты императоров, в которых «сама персона мыслится как знак *имперсонального*» [1. С. 121] – все это появляется в империи до Миланского эдикта 313 г. Поэтому логично допустить, что, конечно, не без влияния восточной традиции восприятия власти, и, тем не менее, во многом благодаря своей внутренней эволюции, понимание императорской власти не просто как сакральной, а как трансцендентной, стало естественным итогом предшествующих периодов развития монархической идеи в Риме.

### **Библиографический список**

1. Аверинцев С. С. Поэтика ранневизантийской литературы. М.: Coda, 1997. С. 121.
2. Бенвенист Э. Словарь индоевропейских терминов: Пер. с фр. / Общ. ред. и вступ. ст. Ю. С. Степанова. М.: Прогресс – Универс, 1995.

© Е.А. Бубнова, Н.А. Мирошниченко  
Философия любви

Любовь является ведущей потребностью человека, одним из главных способов укоренения его в обществе. Человек лишился природных корней, перестал жить животной жизнью. Ему нужны человеческие корни, столь же глубокие и прочные, как инстинкты животного. И одним из таких корней является любовь. Всякая любовь является любовью к конкретным, данным в чувстве вещам. Нельзя любить «человечество», как нельзя любить «человека вообще», можно любить только данного, отдельного, индивидуального человека во всей его конкретности. Особо следует подчеркнуть такую черту любви, как ее универсальность: каждый человек находит, в конце концов, свою любовь и каждый является или со временем станет объектом чьей-то любви. Красив человек или безобразен, молод или не очень, богат или беден, он всегда мечтает о любви и ищет ее. Причина этого проста: любовь – главный и доступный каждому способ самоутверждения и укоренения в жизни, которая без любви неполнокровна и неполноценна. В ранней молодости настойчиво ищут, прежде всего, эротическую любовь, позднее приходит любовь к детям или к Богу, прекрасному или к своей профессии и т.д. Любовь может вспыхивать и гаснуть, одна любовь может замещаться или вытесняться другой, но человек всегда или любит, или надеется полюбить, или живет воспоминаниями о былой любви. К теме любовь обращались не только художники, поэты, писатели и др. Она становится объектом философского анализа, начиная с эпохи античности: Гесиод, Парменид, Эмпедокл, Платон, Сократ. Античные философы не сомневались в могуществе и силе любви. Однако она мнилась как некий вселенский дар, некое космическое чувство, способное порождать в равной степени как добро, так и зло. Любовь рассматривалась не столько как факт личной жизни, сколько как универсальный космический процесс, в котором человек участвует, но не играет решаю-



щей роли. Для средневековья же характерно вообще пренебрежительное отношение к эротической любви. И сочинения Аврелия Августина появились в эпоху, когда женщина рассматривается христианством как «врата адавы», «сосуд соблазна» и виновница Адамова прегрешения. Для верующего мыслителя средних веков любовь к женщине – это угроза спасению души, самому великому долгу христианина. Эпоха Ренессанса стала переходным этапом между философией христианства и Нового времени. Для этого периода характерны попытки вернуть эротической любви ее права, притесненные божественным авторитетом. Стремление к удовлетворению наслаждений, названных проявлениями человеческой Природы, рассматривалось в качестве основного смысла любви. Эпоха возрождения и нового времени: Козимо Раймонди, Марсилио Фичино, Николай Кузанский, Фрэнсис Бэкон, Рене Декарт, Григория Саввича Сковороды. Эта эпоха, впитав в себя опыт предыдущих исторических этапов развития человеческой мысли, породила целую плеяду философов, каждый из которых высказал свою оценку сущности любви между мужчиной и женщиной. Каждая из философских концепций глубоко индивидуальна, однако их всех объединяет общая идея антропоцентризма, ставшая ведущим мотивом всей идеологии Нового времени. Не обошла тема любви и немецкую классическую философию: Иммануил Кант, Гегель Георг Вильгельм Фридрих, Людвиг Фейербах. Во второй половине XIX века, начале XX века к философскому аспекту любви добавляется психологический аспект, наиболее ярко представленный в теории психоанализа Фрейда. Из всех эротических теорий ни одна не наделала столько шума в научных кругах и в общественном мнении, сколько теория австрийского ученого Зигмунда Фрейда. Встреченная поначалу в штыки (в конце 90-х годов XIX века), она, спустя лет десять, обрела приверженцев, а еще через несколько лет о ней заговорили чуть ли не как о теории обновления мира. Фрейд, собственно говоря, – психиатр; его прямой задачей являлось лечение пациентов от неврозов, а не решение философских проблем. Однако его научным исследованиям суж-

дено было сыграть значительную роль в философии и мировоззрении XX века. Вопреки расхожим представлениям, Фрейд предположил, что невроз – это болезнь не нервов, а психики, то есть источником неврозов являются не повреждения или функциональные расстройства нервной системы, а мучительные впечатления и переживания. Фрейд различает два течения любви – нежное и чувственное. В норме они должны сливаться вместе в половой любви, в противном случае человек обречен страдать. Важная заслуга Фрейда состоит в том, что он сделал явления эротической сферы предметом научного исследования. Но именно научный подход предопределил и механистичность фрейдовского учения. Вообще механистический метод мышления сыграл и продолжает играть очень ценную роль в развитии познания.

Судьба любви трагична во все времена. Такова она и сегодня. Это, конечно, не означает, что нет любви счастливой, но даже и в ней неизбежны трагические переживания и трагические обстоятельства. Трагизм любви обусловлен, с одной стороны, непредсказуемо своенравной природой любви, а с другой – ее социальной зависимостью. Только в любви и через любовь человек становится человеком. Без любви он неполноценное существо, лишенное подлинной жизни и глубины и не способное ни действовать эффективно, ни понимать адекватно других и себя. И если человек – центральный объект философии, то тема человеческой любви, взятая во всей ее широте, должна быть одной из ведущих в философских размышлениях.

© Е.А. Буданова

**Формирование профессионально значимых умений  
на практических занятиях по иностранному языку  
в языковом вузе**

Проблема формирования профессионально значимых умений обучающихся на занятиях по иностранному языку в

языковых педагогических вузах была и остается одной из самых важных проблем современной лингводидактики. Являясь объектом исследования как методической, так и лингвистической наук, процесс формирования личности будущего специалиста-филолога и учителя-предметника всегда рассматривался как сложный психолингвистический и лингводидактический механизм, отражающий по меньшей мере два направления профессионального развития студента: развитие педагогических умений, а также умений собственно лингвистического характера.

Описанию первого из приведенных направлений был посвящен целый ряд исследований в области методики преподавания иностранных языков. Основным результатом таких исследований стало выделение различных групп профессионально значимых лингводидактических умений, к числу которых относят следующие.

#### I. Конструктивно-планирующие умения:

##### 1. *языковые:*

- умение осуществлять лингвометодический анализ единиц языка разного уровня (звуки, слова, словосочетания, грамматические структуры, предложения) с целью выделения особенностей их формы, значения, употребления;
- умение выделять в изучаемом языке лексические, грамматические, фонетические трудности, требующие специальной тренировки;
- умение сравнивать грамматические, лексические и фонетические единицы родного и английского языков и выявлять признаки сходства и расхождения для прогнозирования возможных трудностей усвоения;

##### 2. *речевые:*

##### **в области аудирования:**

- умение понимать отчетливые сообщения, в том числе связанные с профессиональной деятельностью;
- умение подбирать и адаптировать аудиотек-

сты, соответствующие интересам и коммуникативно-познавательным потребностям учащихся;  
**в области чтения:**

- умение понимать тексты в профессиональной и смежных областях;
- умение просматривать тексты, в том числе относящиеся к профессиональной деятельности, извлекать из них важную информацию;
- умение понимать словарные статьи в толковых словарях;
- умение подбирать языковой и речевой материал по теме;
- умение определять познавательные, воспитательные и образовательные возможности текста;
- умение выделять уровни содержания в прочитанном (предметное, эмоциональное, побудительно-волевое);
- умение выделять объекты контроля, языковые и структурно-композиционные трудности в тексте;
- умение определять и вычленять из текста выражения и фразы, иллюстрирующие основные грамматические правила, значения слов, особенности их использования, сложные синтаксические модели;

**в области письма:**

- умение перефразировать сложный текст, выразить одно и то же различными способами, трансформировать собственное письменное высказывание (упростить, сократить, видоизменить);
- умение составить и / или адаптировать тексты для обучения аудированию и чтению;
- умение составить / трансформировать комплекс упражнений для различных учебных целей;

- умение составить контрольно-оценочные материалы;
- умение составить сопроводительный текст к снимкам, диафильму;
- умение преобразовывать монологический текст в диалог;

*социолингвистические:*

- умение выделять в учебных материалах социокультурные элементы, относящиеся к моделям поведения, ритуалам, формулам вежливости для проработки их с учащимися;
- умение распознавать в высказывании на изучаемом языке культурозначимые языковые единицы, которые требуют дополнительного объяснения; умение определять и вычленять информацию, относящуюся к межкультурным различиям между родным и изучаемым языками.

## II. Умения педагогического речевого общения:

***в области аудирования:***

- умение воспринимать и понимать устную речь, предугадывать ход мыслей учащихся и их словесное оформление;

***в области говорения:***

- умение выбирать и реализовывать речевые формулы адекватно коммуникативному намерению и ситуации общения;
- умение выражать коммуникативное намерение разными способами в зависимости от ситуации;
- умение использовать одну и ту же речевую формулу для выражения разных коммуникативных намерений,
- умение оказывать воздействие на учащихся: убедить, побудить, привлечь внимание, создать мотив;
- умение задавать ученику, коллеге или лектору любые, в том числе уточняющие, вопросы, ис-

пользуя разнообразные языковые средства;

- умение перефразировать сложное высказывание или текст, выразить одно и то же различными способами, трансформировать собственное речевое высказывание (упростить, сократить, видоизменить).

### III. Информационно-объяснительные:

- умение объяснить и на примерах проиллюстрировать использование грамматических форм, правил, слов, сложных синтаксических конструкций, произношение и правописание слов, языковую организацию текстов различных функциональных стилей;
- умение пользоваться разными приемами семантизации;
- умение формулировать грамматические правила, отражающие разные уровни обобщения знаний: правила-определения, правила-инструкции, правила-обобщения;
- умение выделять ключевые слова, необходимые для построения устных / письменных высказываний учащихся;

#### *социолингвистические:*

- умение давать правильное, ясное и доходчивое объяснение межкультурных трудностей, культурозначимых сходств и различий в употреблении слов и лингвистических моделей в родном и изучаемом языках;
- умение объяснить и на примерах проиллюстрировать социокультурную составляющую слова, выражения [4].

Второе, лингвистическое направление развития профессионально значимых умений студентов представляет собой процесс формирования различных механизмов анализа тех или иных явлений иностранного языка. К числу таких механизмов можно отнести следующие:

1. Анализ структуры лексического значения слов ино-

странного языка, а также их переводных эквивалентов в родном языке. Следует отметить, что целью подобного анализа будет являться

- определение когнитивного основания значения, позволяющего выявить основные тенденции словоупотребления и лексической сочетаемости;
- определение объема значения слова;
- определение тех составляющих лексического значения, которые отсутствуют в семантической структуре соответствующего эквивалента родного языка и тем самым отражают элементы языковой и концептуальной картины мира данной национально-культурной общности.

2. Анализ той или иной грамматической формы как проявления типа связи между явлениями реальной действительности, описываемыми теми или иными лексическими единицами. Основной целью подобного анализа является, по видимому, отражение структуры сценария как представления о процессах, происходящих в окружающем учащегося мире.

Подводя итоги вышесказанному, следует отметить необходимость комплексного формирования педагогических и лингвистических умений учащихся, что позволяет развить основные качества и характеристики учителя иностранного языка как вторичной языковой личности.

### **Библиографический список**

1. Буданова Е.А. Методика обучения переводу на основе лингво-когнитивных моделей (начальный этап, языковой вуз): Дис... канд. пед. наук. М.: МГЛУ, 2001.

2. Герасимов В.И. К становлению когнитивной грамматики //Современные зарубежные грамматические теории. М.: Наука, 1985. С. 213–250.

3. Григорьева И.А. Методика обучения двустороннему переводу: Автореф. дис... канд. пед. наук. М: МГПИ им. В.И. Ленина, 1988. С. 28.

4. Савон И.В. Методика использования социально-ориентированных технологий в процессе формирования про-

фессиональных умений преподавателя иностранного языка. Дис... канд. пед. наук. М.: МГЛУ, 2005. 211 с.

5. Халеева И.И. Основы теории обучения пониманию иноязычной речи (подготовка переводчиков). М.: Высшая школа, 1989. 237 с.

© Ю.В. Бутько

### К вопросу об итальянских толковых словарях в историческом аспекте

*Словарь – это вселенная в алфавитном порядке.*

*Анатоль Франс*

В процессе становления любого национального письменно-литературного языка рано или поздно встает вопрос о систематизации лексики и представлении ее в наиболее полном виде. В Италии словарное дело начало развиваться довольно поздно, в XVI веке, но шло затем весьма активно [2. С. 101], что связано с возросшим в эту эпоху интересом к языку. Рассмотрим некоторые исторические предпосылки и языковую ситуацию в Италии к моменту выхода первого толкового словаря.

Еще в XI–XII веке между Югом и Севером страны наметились существенные языковые расхождения. Область Тоскана как бы вклинилась между ними и, по ряду экономических и политических причин, тосканский диалект начал занимать ведущее место среди других диалектов Апеннинского полуострова. Как известно, на развитие итальянского языка из народной латыни большое влияние оказали «великие тосканцы» – Данте, Петрарка и Боккаччо. Как отмечают исследователи творчества Данте, его словарь очень разнообразен. Используя в основном флорентийский вариант тосканского диалекта, Данте довольно широко пользуется просто-



народными словами, иногда вводит слова из других диалектов. Однако к XVI веку итальянским языком пользовались на Апеннингах далеко не везде. В Пьемонте было принято говорить на собственном диалекте, официальные документы создавались на латыни, при дворе был принят французский язык, и только некоторые поэты писали стихи на итальянском. В Ломбардии, напротив, поощрялось широкое использование итальянского языка, в котором было много ломбардских или измененных тосканских слов. Такой же непростой была общая картина и во многих других областях и городах. Язык поэзии вне Тосканы состоял из диалектных слов, часто измененных под влиянием тосканского, из слов самого тосканского диалекта, в основном почерпнутых в сочинениях Петрарки и Боккаччо, а также слов классической латыни.

Несмотря на раздробленность Италии в политическом отношении, представители интеллигенции ощутили необходимость в культурной общности, которая требует наличия общего языка. Возникает так называемый языковой вопрос («*La questione della lingua*») [1. С. 8]. В таких условиях в 1536 году в Неаполе выходит словарь тосканских слов на основе произведений тосканских писателей. Затем в Венеции в 1546–48 годах выходят несколько словарей, в том числе довольно удачная лексикографическая работа Дж. Пергамини «*Memoriale della lingua volgare di G. Pergamini*».

Особенность итальянских толковых словарей связана и со взглядами авторов на природу национального языка в период его становления. Большинство составителей итальянских толковых словарей до второй половины XIX века придерживалось принципов, нашедших свое отражение в словаре Академии Круски (*L'Academia della Crusca*). Слово *crusca* означает «отруби, грубый помол». Первоначально это был кружок образованных, передовых людей своего времени, которые считали необходимым обсуждение проблем языка. Он образовался во Флоренции в 1582 году и получил название по инициативе Леонардо Сальвиати. Академия Круска ставит перед собой задачу отобрать лучшие образцы языка и сделать их всеобщим достоянием. Словарь Академии Круски – «Vo-

cabolario degli Accademici della Crusca» – вышел в 1612 году в Венеции. В его основу легли слова, которыми пользовались великие флорентийцы – Данте, Петрарка и Боккаччо. Академики считали, что они должны сохранить в чистоте этот язык, потому что именно в XVI веке он достиг совершенства. Поэтому в словаре содержалось много архаизмов и слов, вышедших из употребления. Если давались варианты типа *adulterio* – *avolterio*, то составители рекомендовали употреблять устаревшую форму как более совершенную [2. С. 103].

Составители первого издания словаря Академии Круски в своем предисловии отмечают, что они придерживались исторического принципа представления лексики, большое внимание уделяли этимологии, стремились включить в словарь как можно больше идиоматики, а также латинских и греческих пословиц, употреблявшихся в языке того времени [2. С. 104].

Хотя словарь Академии Круски превосходил все вышедшие ранее словари, он вызвал нарекания в связи с тенденцией к сохранению архаичности языка и игнорированию разговорной речи современников. Несмотря на протесты многих выдающихся людей своего времени, академики не приняли никаких предложений по совершенствованию и модернизации словаря. В 1623 году вышло с небольшими дополнениями его второе издание, в 1641 началась подготовка третьего издания. Выход четвертого издания в период с 1729 по 1738 год в шести томах (43 075 единиц) сопровождался горячими дискуссиями. Поднимаются голоса против архаичного тосканского языка, представленного произведениями Данте, Петрарки и Боккаччо. Многие писатели выступают против французского влияния на итальянский язык. Была написана сатирическая комедия Б. Марчелло «Тосканизм и Круска, или обезумевший крусканец» (B. Marcello “Il Toscanismo e la Crusca o sia Il Cruscante impazzito”). В 1763 году Академия Круска была упразднена, а созданная флорентийская Академия только намеревалась приступить к работе над новым словарем, но так ничего и не сделала. С другой стороны, в защиту тосканского горячо выступал известный поэт

Альфьери, написавший сонет в защиту Академии [2. С. 105]. В 1785 году в Падуе вышел небольшой труд М. Чезаротти «Трактат о философии языка» («Saggio sulla filisofia della lingua»). Автор выступил в защиту всего лучшего, что есть в разных диалектах, и провозгласил тезис «употребление диктует законы» («L'uso fa legge») [3. С. 62]. В этот же период появляются произведения, написанные на диалектах. Авторы их стремятся писать для широких слоев населения той области, где они живут. Появляются диалектные словари.

Официально пятое издание словаря Круски вышло в 1863 году, но в связи с рядом обстоятельств работа затянулась и к 1923 году вышло всего 11 томов (буквы А – О). Оно принципиально отличалось от предыдущих. Его составители отказались от исторического подхода к представлению значений слова в вокабуле, а устаревшие слова вносили в специальный глоссарий. Характер дефиниций уже не носит энциклопедического характера. В качестве принципа составления дефиниций авторы словаря выдвигают отказ от «ученых» слов и стремятся к использованию в дефинициях только тех единиц, которые есть в словаре. Оформление вокабул тоже принципиально меняется. Вводятся новые грамматические пометы типа *vi* и *vt*, идиомы даются не на глагольный компонент, как ранее, а на именной. Составители подчеркивают, что словарь включает не только слова высокого стиля, но и разговорную лексику своего времени.

В 1857 году Н. Томмазо, Б. Беллини и Дж. Меини приступили к работе над словарем «Dizionario della lingua italiana», который выходил по частям с 1861 по 1879 год (4 тома в 8 частях). Этот словарь является одним из наиболее полных итальянских словарей. Значительное количество единиц словаря комментируется авторами с позиций своего времени. Словарь содержит много диалектных слов, особенно из северных диалектов [2. С. 106].

Необходимо отметить, что на принципы отбора материала в итальянских словарях оказало влияние позднее становление итальянского национального языка и обилие диалектов. Отсюда – большое число вариантов, характерное для

основного словарного фонда. Эта вариативность отражается в произношении и орфографии. Так, например, произношение дифтонга в словах *nuovo*, *fisionomia* и др. не было характерно для флорентийской разговорной речи, поэтому в словаре П. Петрокки дифтонг не встречается. По-разному отражается в словарях произношение открытых и закрытых *o*, *e* и т.п. По-разному решают авторы словарей и проблему разграничения значений. Одни основываются на историческом подходе, дают этимологию латинского слова после романизации, другие идут глубже и устанавливают этимологию латинского слова, ищут индоевропейские корни.

XIX век ознаменовался, как известно, воссоединением Италии и созданием единого государственного национально-го языка. Однако на деле споры вокруг языкового вопроса («La questione della lingua») продолжались и после воссоединения Италии. Исследователь Т. де Мауро отмечает, что до воссоединения Италии и после него, несмотря на попытки городской буржуазии отказаться от родных диалектов в пользу тосканского, создаются разные варианты региональных языков, для которых характерно принятие основ грамматики тосканского (то есть итальянского) при полном смешении лексики. Последняя во всем, что касалось основного словарного фонда, оставалась диалектной. Т. де Мауро считает, что в этот период существовало четыре основных варианта итальянского языка: северный, тосканский, римский и южный [2. С. 31]. Такая языковая ситуация, без сомнения, не облегчала труд составителей словарей и ставила перед ними все более трудные задачи.

Толковые словари любого языка являются золотым фондом, который регистрирует саму историю народа, отраженную в словах. Уходят и забываются отдельные реалии, меняется уклад жизни, связанные с этим укладом институты, но остаются их обозначения, их образ в словах, которые, даже переосмысляясь, хранят связь с прошлым. Поэтому, к какой бы эпохе ни принадлежал толковый словарь, он не теряет ценности, и чем больше времени проходит со дня его публикации, тем более интересными становятся содержащиеся в нем сведения.

### **Библиографический список**

1. Алисова Т.Б., Черданцева Т.З. Итальянский язык. М.: Изд-во Московского ун-та, 1962.
2. Черданцева Т.З. Очерки по лексикологии итальянского языка: Учеб.пособие для ин-тов и факультетов иностранных языков. М.: Высшая школа, 1982.
3. Языки мира: Романские языки. М.: Academia, 2001.

**© Ю.В. Вишнякова**

### **Гендерный аспект вербальных портретов мифологических персонажей**

Современная лингвистическая гендерология рассматривает языковые структуры как один из источников информации о культурных концептах «женственность» и «мужественность», которые предстают как сложные конструируемые, включающие в себя в генерализованном виде разноаспектные признаки и свойства, позволяющие определить те или иные модели поведения, черты характера и т.д. как женские или мужские. Гендерный концепт включают в себя, среди прочих атрибутов, представления о мужской и женской внешности, ее соотношении с принятыми в обществе эстетическими идеалами. С целью выявления средств вербализации женской и мужской внешности на материале энциклопедических словарей по славянской мифологии к анализу были привлечены фрагменты словарных статей, посвященные описанию внешнего облика мифоперсонажей демонологического уровня. Особое внимание в рамках исследования уделялось определению параметров или аспектов оценки мужской и женской внешности, а также выявлению концептуальных полей, соотносимых с представлениями о женственности и мужественности.

Описание облика женского персонажа содержит эстетическую оценку, имеющую ярко выраженный полярный ха-

ракти: внешность оценивается однозначно как привлекательная или отталкивающая без полутонов и переходов. Эстетическая привлекательность женской внешности оценивается также на основании возрастных критериев, позволяющих выделить два обобщенных образа, наиболее характерных для рассматриваемых лексикографических изданий, – красивой девушки и безобразной старухи.

Репертуар средств вербализации концепта «красота» отличается разнообразием и вариативностью – наличием большого количества словарных и контекстных синонимов и синонимических оборотов. Так, семантическое поле «непривлекательная внешность» представлено целым спектром синонимов, передающих различные оттенки и степень выраженности качества: *страшная, отвратительная, безобразная, уродливая, чудовищная, ужасная, некрасивая, неприглядная, невзрачная*.

В проанализированных словарных статьях были отмечены следующие атрибуты со значением «привлекательная внешность»: *красивая, прекрасная, привлекательная, миловидная, дивная, чудесная*. Среди атрибутов, имеющих семантику «женская привлекательность», были также зафиксированы лексемы, обозначающие сексуальный аспект: *соблазнительная, обольстительная*. Выделение фактора привлекательной внешности может осуществляться посредством использования слов-интенсификаторов *очень, чрезвычайно, дьявольски, сверхъестественно* и др.: *Ведьмы часто бывают очень привлекательными, и даже сверхъестественно красивыми* [1. С. 139].

Одним из способов обозначения привлекательной внешности могут служить существительные *красавица* и *красотка*, различные по своей стилистической окрашенности, которые выступают в предложении в роли субъекта, несогласованного определения или предиката. Данные существительные, сами по себе выражающие высокую положительную оценку, могут усиливаться различными амплификаторами, например: *настоящая красавица, писаная красавица, бледнокожая красавица, златовласая красавица, чернобровая кра-*

сотка. Зачастую описание внешности женского мифологического персонажа не ограничивается употреблением конструкции атрибут + номинация, а является гораздо более детализированным, расширенным посредством использования различного рода амплификаторов: *девушка несказанной красоты; дева неземной красоты; красавица с голубыми глазами и длинными волосами; девушка, прекрасная запредельной красотой* и т.д.

Оценка женской внешности выносится в соответствии с рядом конкретных критериев или параметров, выделить которые представляется возможным на основании анализа используемых в тексте атрибутов: волосы (*вздохмаченная, лохматая, косматая, длинноволосая, растрепанная, кудлатая, всклочоченная*); цвет волос (*светлые, русые, золотые, черные, зеленые; златокосая*); телосложение (*худая, костлявая, тощая, сухая, стройная, толстая, полная, дородная*); рост (*высокая, очень высокая, маленькая*); осанка (*сгорбленная, горбатая, скрюченная, кособокая, гибкая*); одежда (*неряшливая, залатанная, рваная, оборванная, белая*).

Внешние характеристики женского персонажа могут воссоздаваться при помощи морфологических средств: использование уменьшительно-ласкательных суффиксов в составе существительных и прилагательных воспринимается как показатель маленького роста и небольших размеров тела в целом: *старушка, тощенькая, малешенькая* и т.д. Внешний облик персонажа конкретизируется также при описании свойственных ему моделей поведения: нежелание кикиморы появляться на улице из-за «страха быть унесенной ветром» свидетельствует о ее маленьком росте и чрезвычайной худобе.

Если ключевым для понимания женского образа является эстетический концепт, то «мужественность», как показал анализ портретных характеристик мужских персонажей, соотносится с концептом «физическая сила», вследствие чего параметры оценки мужской внешности отличаются от соответствующих параметров описания женского облика. К числу наиболее стабильных, то есть отмеченных при рассмотрении

большинства мифоперсонажей мужского пола, относятся рост, размеры тела, телосложение, обладание физической силой, динамический аспект внешности. Репертуар языковых средств, задействованных в вербализации концепта «физическая сила», можно условно объединить в три группы:

1. мужские номинации, актуализирующие концепт «физическая сила» (рост, телосложение и т.д.):

1.1. номинации, содержащие сему «огромная физическая сила и размеры тела»: *великан, исполин, богатырь, гигант* и др.;

1.2. номинации, морфологическая структура которых включает суффиксы уменьшительного или увеличительного значения, актуализирующие представление о росте и размерах тела мифоперсонажа: *старичок, мужичок, мужичина* и т.д.

2. атрибуты, описывающие физические характеристики мужского тела:

2.1. атрибуты, используемые предпочтительно по отношению к референту мужского пола: *маленький, небольшой, приземистый, малорослый, рослый, дюжий, огромный, могучий, плотный, широкий в плечах, здоровенный* и т.д.;

2.2. атрибуты, выраженные сложными прилагательными: *большой-пребольшой, высокий-превысокий, сильный-пресильный* и т.д.

3. средства выразительности, фразеологические единицы, дающие экспрессивную оценку физическим данным мужского персонажа: *Святогор, будучи великаном огромного роста, мог ходить только по горам, т.к. земля его не держала* [1. С. 154].

Мужская внешность воссоздается посредством описания деталей, характеристика облика в целом при этом сводится к минимуму и ограничивается отнесением персонажа к той или иной половозрастной группе, при этом акцент смещается на характеристику размера и формы отдельных частей тела (головы, туловища, рук, ног): *Водяной предстает в об-*



лике старика или взрослого мужчины с длинными и очень худыми ногами, огромной головой остроконечной формы... [2. С. 82]. Наиболее частотным способом отображения деталей внешнего облика мужского персонажа является подчинительное словосочетание: *приземистое туловище, большая голова, седая борода, кривые ногти, вздувшийся живот* и т.д.

Вербальное отражение признаков, относящихся к семантическому полю «физическая сила», соотносимому с мужественностью как культурным концептом, отличается большой степенью детализации и определенности. Так, например, описание роста мифологического персонажа может не ограничиваться обобщенной характеристикой (низкий/высокий), а сопровождаться указанием роста в древнерусских единицах длины или в сопоставлении с различными природными объектами, образами флоры и фауны: *ростом более семи локтей; рост в четверть аршина; ростом выше самых высоких сосен; ростом вровень с лесом; маленький, словно обрубок или кряж; ростом с кошку-то будет* и т.д. Признак высокого роста может акцентироваться включением в описание тавтологического элемента, основанного на неоднократном воспроизведении в словосочетании соответствующей семы: *огромный старик высокого роста* и т.д.

Таким образом, основной особенностью вербализации портретов мифологических персонажей является бинарность, которая проявляется в использовании различного репертуара лингвистических средств и приемов для передачи мужской и женской внешности. Языковые средства, используемые для описания женской внешности, выражают эстетическую оценку, которая носит ярко выраженный полярный характер: женский облик характеризуется как привлекательный или непривлекательный, исключая аксиологическую нейтральность. При описании мужских образов наиболее значимыми оказываются характеристики, обнаруживающие связь с концептом «физическая сила», такие как рост, размеры тела, телосложение и др.

## **Библиографический список**

1. Краткая энциклопедия славянской мифологии / Н.С. Шапарова. М.: ООО «Изд-во АСТ»: ООО «Изд-во Астрель»: ООО «Русские словари», 2001.
2. Славянская мифология. Энциклопедический словарь. Изд. 2-е. М.: Междунар. отношения, 2002.

**© Т.Н. Гаврилова**

### **Использование в практике отечественных вузов портфолио преподавателя как результат межкультурной коммуникации**

Изменения в системе высшей школы, начавшиеся в нашей стране с начала 90-х годов XX века, способствовали расширению инновационной направленности педагогической деятельности. Появление, наряду с государственными, негосударственных вузов способствовало созданию ситуации их реальной конкурентоспособности. Преподаватели вузов стали активно обращаться к педагогическому опыту своих зарубежных коллег.

Одной из таких инноваций стало проведение ими обучающих семинаров по дидактике высшей школы. Сотрудничество нашего университета с доктором В. Веблером из университета г. Белефельда (Германия) позволило нам подробнее познакомиться с таким понятием, как преподавательский портфолио.

Это понятие появилось в Канаде в середине 60-х годов XX века. В течение десяти лет осуществлялась разработка его модели для документирования достижений преподавательской деятельности. С конца 80-х годов эта форма быстро распространилась в США, Австралии, Великобритании, Швеции, Германии.

Преимущества этого документа не сводятся только к возможности представить документально зафиксированные достижения преподавателя при приеме на работу, но, что

наиболее важно, позволяет найти свою идентичность как преподавателя. Работа над составлением преподавательского портфолио ставит перед необходимостью осуществлять рефлексию своих действий, намерений и их последствий, помогает глубже понять причины многих явлений и способствует профессиональному росту преподавателя.

К сожалению, в реальной педагогической практике часто не хватает времени, чтобы проанализировать результаты учебного процесса; это приводит к тому, что даже цели обучения в вузе либо не осознаются преподавателями, либо трактуются предельно широко, либо подменяются содержанием (ЗУНами). Осмысление своего педагогического опыта при работе над портфолио обязательно приводит к поиску ответа на вопрос, для решения каких профессиональных и жизненных задач потребуются студентам те ЗУНы, которые формирует читаемый тобой курс.

Кроме того, благодаря этой работе достигается более адекватное восприятие уровня собственных профессиональных достижений. С одной стороны, получаешь удовлетворение от того, что многого уже достиг, с другой стороны, более отчетливо осознаешь, как много предстоит еще сделать. Но эти перспективы очерчиваются более четкими контурами. Последнее обстоятельство является сильным стимулом к поиску путей и способов их реализации.

В практике высшей школы наших немецких коллег разработаны рекомендации по составлению преподавательского портфолио. *Первую позицию* в этом документе занимают общие сведения о преподавателе (образование, квалификация, области профессиональных интересов), описание собственного пути в преподавании, историческая справка о становлении и развитии предметной области, сильные и слабые стороны предмета (популярность у студентов, соответствие ожиданиям извне, внутренние конфликты вокруг предмета в учебном процессе и т.п.). Примером может служить следующий фрагмент из портфолио: «...В педагогике в последние десятилетия стал доминировать гомоцентрический подход, рассматривающий учащегося как субъекта учебно-

воспитательного процесса. Такой подход предполагает диалог и сотрудничество в качестве доминирующих типов взаимодействия субъектов педагогических систем. Благодаря этому изменилось и отношение студентов к педагогическим дисциплинам. Если раньше они рассматривали педагогику как безжизненную систему правил, постулатов, то в настоящее время все больше ощущают ее как «очеловеченную» дисциплину. Это вполне соответствует моим внутренним установкам».

*Второй шаг* в работе над составлением портфолио предполагает раскрытие своего подхода к обучению (осознание себя как обучающего, отношение к студентам, ожидания от них, цели обучения в понятиях ключевых компетенций, оценка собственного учебного опыта до начала преподавательской деятельности). Приведем в качестве примера еще один фрагмент из портфолио: «Для меня как для преподавателя очень важно помочь студентам сформировать базовые компетенции, которые позволят им в будущем уметь решать самые разные задачи. Они должны уметь применять предметные ЗУНы на практике, быть открытыми к новому, готовы задавать вопросы, ставить и решать проблемы, быть ответственными за свои поступки, уметь работать в команде, быть хорошими речевыми партнерами, включаться в систему непрерывного самообразования, владеть методами научного исследования, быть толерантными в межличностных, межнациональных и межконфессиональных системах ценностей.

Если коротко представить мое отношение к студентам – то это: *уважение, принятие, партнерство.*

Уважение – потому, что они являются взрослыми молодыми людьми.

Принятие – потому, что я заинтересована в их человеческом развитии и профессиональном становлении, осознаю, что каждый из них имеет право на свои установки и жизненные позиции, предпочитаю поддержку студентов их отбору.

Партнерство – потому, что я готова учить студентов и учиться у них.

Такие позиции стали следствием осмысления и оценки своего собственного учебного и преподавательского опыта,

который содержит как положительно, так и отрицательно окрашенные впечатления».

*Следующим аспектом* портфолио является описание практики обучения (читаемые курсы и формы аттестации студентов, составление экзаменационных заданий, письменных контрольных работ, руководство курсовыми и выпускными квалификационными работами). Затем следует анализ методов работы, вариантов учебных курсов, оценки того, что нуждается в переработке. Примером может быть следующий фрагмент из портфолио: «В своей практической работе я использую имитационные (игровые и неигровые) и неимитационные методы. Среди имитационных игровых методов, основанных на воспроизводстве контекста профессиональной деятельности, чаще всего прибегаю к *ролевым и деловым играм*. Используемые мною неигровые имитационные методы – это *«мозговой штурм»*, *метаплановая техника*, *решение педагогических ситуаций*. Среди неимитационных методов я предпочитаю *интервью с партнером*, *групповые дискуссии*.

Выбор именно этих активных методов обучения продиктован учебными целевыми установками, теми базовыми социальными компетенциями, которыми должен обладать выпускник вуза».

*Не менее важным аспектом* портфолио является анализ результатов успешности своего преподавания (используемые методы обратной связи, важные импульсы со стороны студентов, перспективы развития). Еще один пример из портфолио: «Перспективным для себя вижу работу именно в направлении совершенствования методов обратной связи, с тем, чтобы они также были направлены на развитие профессиональных компетенций студентов. Прежде всего, это касается приведения экзаменационных вопросов в более строгое соответствие с таксономией учебных целей по Б. Блуму, которые в настоящее время в большей степени отражают первые три уровня (знание, понимание, частично – применение). Кроме того, следует более четко прописать для студентов требования к экзаменам и зачетам».

*Следующий раздел* портфолио посвящен анализу собственных учебников, учебных пособий и методических раз-

работок (мотивы их написания, их концепция, цели, отличие от уже существующих, наличие потребности в их переработке).

*Далее следует* оценка своей работы в руководящих учебных органах с точки зрения сути этой работы, приобретенного опыта и потребностей в достижениях.

*Существенным разделом* портфолио является описание предпринимаемых усилий по улучшению своей преподавательской деятельности (разработка новой концепции учебного курса, посещение семинаров по дидактике высшей школы и полученные там импульсы, другие инициативы).

*Завершается анализ* общим резюме о приобретенных до настоящего времени учебных компетенциях (что особенно хорошо удается, что приносит особое удовлетворение, что хотелось бы изменить в первую очередь, перспективы совершенствования собственного преподавания). *Далее приводится* перечень прочитанных учебных курсов и приложения с обоснованием их включения в портфолио (программы авторских курсов, сертификаты, удостоверения о повышении квалификации и т.п.).

Важным моментом, связанным с участием в учебном семинаре по разработке преподавательского портфолио, является обмен текстами своих портфолио между коллегами для ознакомления и критических замечаний. Свои комментарии по тексту высказывает и руководитель семинара. Знакомство с разными текстами портфолио, дальнейшая работа над замечаниями и рекомендациями коллег поможет более профессионально выполнить сам текст этого документа, осознать важность не только личных достижений, но и заинтересованной поддержки коллег, значимости их идей и мнений. Кроме того, эта работа может стать основой для дискуссии по важным проблемам дидактики высшей школы.

Подобные профессиональные контакты с зарубежными коллегами являются мощным стимулом не просто к использованию их опыта по составлению преподавательского портфолио, но и его адаптации к реалиям отечественной практики, например, отражению в нем воспитательной работы педа-

гогов со студентами, которой уделяется в наших вузах серьезное внимание.

**© Ю.А. Гришенкова**  
**Концептуальное поле «СЕМЬЯ»**  
**в немецком юридическом дискурсе**

Семья – это коллектив, объединенный воедино самыми разнообразными узами. Одни из них связаны с чувствами, другие с соображениями нравственного и даже материально-го и делового порядка. Особое место в системе общественных ценностей занимает семья как круг лиц, которых сплачивает не только эмоциональное начало, но и взаимные права и обязанности, воплощенные в правовых нормах, выражающих государственный интерес. А интерес государства в регулировании семейных отношений очевиден – от прочности, качества семьи зависит здоровье общества в целом.

Многообразие признаков, характеризующих семью как специфическую группу, объясняет существование разных дефиниций понятию «семья». Понятие семья может быть рассмотрено с разных точек зрения. Гражданский кодекс Германии (*Bürgerliches Gesetzbuch*), содержащий нормы о семье и браке, не дает определения семьи, однако в теории семья имеет свои отличительные особенности: это, как правило, общность совместно проживающих лиц, объединенных правами и обязанностями, предусмотренными семейным законодательством. В комментарии к Гражданскому кодексу Германии содержатся следующие положения, определяющие понятие и значение семьи для немецкого общества [3]:

*Die Familie – das BGB enthält keine Begriffsbestimmung der Familie, geht auch nicht von der Familie als Gemeinschaft aus, sondern behandelt Rechte und Pflichten der Familienmitglieder als einzelnen Personen. Es sieht daher in der Familie lediglich die Gesamtheit der durch Ehe und Verwandtschaft verbundenen Personen, gebraucht den Begriff aber selbst nicht einheitlich. Im*

engsten Sinn versteht man darunter die Ehegatten und ihre Kinder [BGB:1267].

За последние 50 лет модель семьи коренным образом изменилась. Модель патриархальной семьи, возникшей в результате законного брака, не является больше единственной моделью. Возникли новые формы сожительства как разнополых, так и однополых партнеров. Как реакция на изменения социальной структуры возникли новые слова (словосочетания), описывающие всевозможные модели отношений внутри семьи. При анализе литературы по семейному праву, а также других источников, где профессионально обсуждаются проблемы семьи в немецком обществе, были выявлены следующие лексемы, отражающие понятия семья и брак [4]:

*Официально зарегистрированный брак* выражается следующими терминами:

- bürgerliche Ehe
- Zivilehe
- eheliche Lebensgemeinschaft
- eheliche Partnerschaft
- legitime Partnerschaft
- beglaubigte Partnerschaft
- eingetragene Lebensgemeinschaft
- Gattenfamilie
- zivilrechtliche Trauung

Термины, обозначающие *формы внебрачного сожительства разнополых партнеров*:

- faktische Ehe
- wilde Ehe / Partnerschaft / Lebensgemeinschaft
- eheähnliche Gemeinschaft / Lebensgemeinschaft
- Wohnungsgemeinschaft
- das Zusammenleben zwischen Mann und Frau
- nichteheliche Lebensgemeinschaft
- außereheliche Lebensgemeinschaft
- ehelose Verbindung
- auf Dauer angelegte Lebensgemeinschaft
- das Konkubinat

Термины, обозначающие *формы сожительства однополых партнеров*:



- gleichgeschlechtliche Gemeinschaft
- homosexuelle Partnerschaft
- Homo-Ehe

Социальные явления, выраженные вышеперечисленными терминами, показывают всю палитру моделей построения современной семьи. Как реакция на социальные изменения появляются новые законодательные акты, призванные урегулировать сложившиеся фактически семейные отношения без заключения официального брачного союза, однако следует отметить, что немецкое законодательство в сравнении с другими западноевропейскими странами является довольно консервативным в этом вопросе. Так, в частности, вопрос о признании однополых браков в Германии еще не стоит на повестке дня, хотя сексуальные меньшинства уже давно и активно добиваются уравнивания их в правах с официальными разнополыми супругами в имущественных и наследственных вопросах. Некоторые шаги сделаны в урегулировании имущественных отношений фактических супругов и в вопросах, связанных с материальной поддержкой и воспитанием совместных детей. Исходя из всего вышеизложенного, можно сделать вывод, что законодательство Германии развивается не так быстро, как появляются новые термины, отражающие фактические изменения в семейной сфере.

### **Библиографический список**

1. Линген Лео фон Juristisches Wörterbuch: Deutsch-Russisch. Лейпциг: Энциклопедия. 1977.
2. Немецко-русский юридический словарь (Deutsch-russisches 1. juristisches Wörterbuch) / под ред. проф. П.И. Гришаева и М. Беньямина. М.: Руссо, 2000.
3. Bürgerliches Gesetzbuch // С. Н. Becksche Verlagsbuchhandlung, München, 1974.
4. Der Spiegel. 1996. № 43. S. 78–106.
5. Haibach U. Familienrecht in der Rechtssprache. Frankfurt am Main, Bern, New York, Paris: Peter Lang, 1991.
6. Schwab D. Familienrecht. Tübingen: Mohr 1994.

© Д.Ю. Густякова

## **Интерпретация как перевод художественного текста (на материале оперного искусства)**

Любой художественный текст – это семантически организованный комплекс, фиксируемый в определенных знаках. В процессе взаимодействия видов искусства художественный текст может быть переведен на язык другого вида искусства, целостное законченное произведение переосмысливается, перерабатывается и становится частью иного художественного целого.

Интерпретация, связанная с трансформацией литературного произведения в оперное либретто, практически всегда предполагает коренные изменения в тексте первоисточника. Рассмотрим данную ситуацию на примере оперы П. Чайковского «Пиковая дама», которая выбрана не случайно – ни одно из произведений А. Пушкина не подвергалось столь значительным изменениям в процессе написания либретто (даже действие оперы было перенесено из 30-х годов XIX века в Екатерининскую эпоху – вторую половину XVIII века). Интерпретация «Пиковой дамы» граничит с парафразом, первоисточник послужил лишь поводом, толчком к созданию оперы, здесь действительно имело место «зановорождение» (В. Библер).

Повесть Пушкина – эпическое произведение, поэтика которого опирается на вербальное описание, а сам повествователь незрим, но вездесущ, «божественен» (Ф. Шеллинг), он может свободно перемещаться в пространстве и времени описываемого мира, вводить в текст лирические размышления. Многие изменения, внесенные либреттистом М. Чайковским в пушкинский текст, связаны с тем, что опера, являясь театральным жанром, должна строиться по законам драмы, то есть заключать в себе конфликт, предполагать причинно-следственную цепь событий, активное самовыражение действующих лиц, их взаимодействие.

Коренному пересмотру в либретто подверглись образы Германа (в повести – Германн) и Лизы. Ю. Лотман, анализируя пушкинский текст, пишет, что все герои «Пиковой дамы» по сути своей автоматы, «лишь временно оживающие под влиянием возмущающих воздействий страстей» [2]. «Русский немец» Германн – инженер с точным и холодным умом, он даже после посещения его призраком просто записывает свое видение, в его душе из всех страстей лишь борьба расчета и азарта. Такой герой не вызвал бы в душе композитора симпатии и не стал бы одним из любимейших его персонажей. Герман Чайковского живой, страстный и ранимый, пылко влюбленный в Лизу, его цель не покой и независимость, а счастье с возлюбленной. Лизавета Ивановна в повести «пре-несчастное создание», бесправная и забытая воспитанница графини\*\*\*, любовь к Германну она «придумала» и мечтает о нем как своем избавителе от своенравной старухи. Лиза волею композитора становится внучкой и наследницей Графини, имеющей знатного и богатого жениха – князя Елецкого, эта Лиза способна на сильные страсти, на искреннюю жертвенную любовь. Подобные изменения способствуют обострению конфликтных линий взаимодействия героев и переосмыслению их мотивации и поведения.

Третье звено в цепочке персонажей – графиня\*\*\*. Существенно, что этот образ в опере не претерпевает больших изменений. Графиня у Чайковского, как и у Пушкина, является, с одной стороны, жертвой Германа, с другой, – представительницей той inferнальной силы, за которой «действует смерть... во всей своей мистической жути и непреклонности» [1. С. 156] и которая в итоге обуславливает трагическую развязку оперы. Чайковский был чрезвычайно взволнован сценой в спальне графини\*\*\* – кульминационным моментом развития ее образа, не случайно этот довольно большой фрагмент почти без изменений был перенесен из повести в либретто и стал кульминацией всей оперы.

М. Чайковского неоднократно упрекали в снижении пушкинской концепции до уровня шаблонной мелодрамы, в низком качестве стихотворного текста, однако текст либретто

нельзя оценивать в отрыве от оперы в целом, а опера «Пиковая дама» является вершиной оперного творчества П. Чайковского.

### **Библиографический список**

1. Асафьев Б.В. Пиковая дама //Симфонические этюды. Л., 1970.
2. Лотман Ю.М. «Пиковая дама» и тема карт и карточной игры в русской литературе начала XIX века //feb-web.ru/feb/pushkin/default.asp

**© М.О. Дубовицкая**

### **Сохранение активного лексического минимума у студентов первого курса языкового вуза**

Одной из актуальных проблем профессиональной речи на иностранном языке является недостаточный лексический запас, затрудняющий формулирование своей мысли средствами иностранного языка, а также восприятие и понимание чужой мысли, выраженной средствами иностранного языка.

Научно-технический прогресс не может не влиять на организацию процесса формирования иноязычной компетенции: появляются интенсивные методики обучения устному общению и интенсивному введению лексического материала (Н.Н. Бибанова, Л.М. Гегечкори, Г.А. Китайгородская).

В последнее десятилетие получила развитие такая наука, как эйдетика, занимающаяся непосредственно вопросами запоминания и воспроизведения любой информации, в частности иноязычной лексики.

Основоположителем данного направления прикладной психологии стал А.Р. Лурия, а также его последователи Е.И. Чакаберия и И.Ю. Матюгин.

Специфика обучения ставит вопрос о соотношении активной и пассивной (рецептивной) лексики. *Активный словарь* – это та лексика, которой человек постоянно пользуется

в устном речевом общении, то есть те слова, которые находятся на «кончике языка», как говорят англичане. Если слово долго не употребляется, то оно переходит в *пассивный словарь*, то есть может быть узнано при чтении и аудировании, но не использоваться в речи. Активный минимум должен быть меньше пассивного, так как усвоение слов для использования в своей речи требует больших усилий и большей затраты времени. При использовании ЛЕ для выражения мысли требуется овладеть умением и извлекать из памяти звуковую форму, выражающую нужное значение, сочетать ЛЕ с другими, образовывать ее грамматические формы. Воспроизведение ЛЕ должно быть доведено до степени автоматизированного действия (навыка), что требует многих упражнений. Наукой установлено, что активный минимум по ИЯ должен быть в 2,5–3 раза меньше пассивного, в который он входит как его ядро [2]. Как известно, существуют определенные принципы отбора лексического минимума: тематический отбор, частотность, прогнозирование ошибок по языковой интерференции, семантический отбор, принцип сочетаемости, принцип стилистической неограниченности, а также принцип словообразовательной ценности. Под тематическим отбором понимается отбор довольно ограниченного количества специальных слов и выражений, без которых невозможно общение по той или иной теме. Частотность определяется при помощи ряда учебных словарей, учебников и справочников.

Прогнозирование ошибок по языковой интерференции помогает отобрать лексический минимум, необходимый для правильного и идиоматичного выражения мыслей учащегося. При передаче своих мыслей он пытается в иноязычной речевой деятельности руководствоваться объемом и системами значений слов и словосочетаний родного языка, строить фразы по структурно-речевым образцам, свойственным родному языку. Поэтому и пытаются определить, какими наиболее употребляемыми и ценными для общения лексическими единицами могут быть переданы в английском языке наиболее коммуникативно-ценные лексические

единицы русского языка, расходящиеся по своей смысловой структуре или по структурно-речевым моделям с соответствующими словами, выражениями и конструкциями английского языка.

*Семантический отбор.* Отбираемые слова должны выражать наиболее важные понятия, соответствующие изучаемой тематике устной и письменной речи.

*Принцип сочетаемости.* Ценность лексики определяется в зависимости от ее способности сочетаться с другими словами. Чем выше сочетаемость слова, тем оно более коммуникативно ценно. Принцип сочетаемости следует также понимать в том смысле, что слова распределились по курсам в том порядке, в каком они могли быть наилучшим образом друг с другом. Например, с глаголом «read» были включены такие наречия, как «out loud», «loudly», «fast», «slowly» и т.п. И, наоборот, не включались такие слова, которые не могут не вступать в сочетание ни с какими словами (или с очень ограниченным количеством слов) на данном этапе [1].

Принцип стилистической неограниченности – принцип принадлежности слова нейтральному, литературному, разговорному, книжно-письменному языку. Согласно этому принципу процент лексики повышается с курсом: чем младше курс, тем нейтральнее по стилю лексика. Принцип словообразовательной ценности – это принцип способности слов образовывать новые слова с помощью префиксов, аффиксов.

Известно, что активное овладение иноязычной лексикой достигается сложнее, чем овладение пассивным словарем. Для того, чтобы понять содержание связной речи, обязательно знать лексическое значение каждого слова, так как контекст может восполнить некоторые проблемы лингвистических знаний.

При постановке задачи активного овладения иноязычной лексикой можно различить два подхода. Первый заключается в том, чтобы активно запоминать определенный набор слов "с нуля", а второй – в том, чтобы для достижения той же

цели опереться на предварительно созданную пассивную базу. Сравнение этих двух подходов показывает, прежде всего, что приобретение пассивной базы требует длительного труда и, следовательно, отодвигает начало активного пользования языком [4].

Непосредственное активное усвоение слов представляет собой более сложную задачу, чем доучивание исходя из пассивной базы. Хотя стремление к непосредственному активному овладению языком объяснимо желанием сократить путь, избежать длительной, объемной пассивной работы, на практике такой подход оказывается обычно безрезультатным. Путь же активизации лексики на базе пассивного знания решает в общем случае как эмоциональные проблемы обучения, так и проблемы глубины понимания и прочности запоминания.

Опыт многих лиц, достигших успехов в иностранных языках, подтверждает эффективность пути базового пассивного усвоения лексики, отталкиваясь от которого можно активизировать нужный словарь. При широком пассивном пользовании языком многие слова сохраняются в сознании индивида в «скрытом» виде. И этот факт имеет важное практическое значение, ибо полное восстановление этих «скрытых» знаний требует значительно меньше усилий при их правильной организации, чем выучивание обширного нового материала на «чистом месте».

Однако случайный, ненадежный характер столь полного запоминания обуславливает необходимость специальных мер для активизации нужной лексики. Важнейшим приемом активизации слов является целенаправленное фиксирование внимания непосредственно в процессе чтения подлинных иноязычных текстов на конкретных значениях и внешних формах тех слов и выражений, которые могут оказаться полезными при активном применении языка. В фиксировании нуждаются все подлинные лексические средства изучаемого языка, передающие разнообразные значения, которые важны для активного общения по той или иной теме [3].

Ограниченность времени, отводимого на занятия, большой объем и разнообразие лексического материала, подлежащего усвоению, заставляют искать пути повышения эффективности обучения. Эффективность процесса обучения может быть повышена разными путями. Одним из них является оптимизация способов подачи и закрепления лексического материала. В первую очередь необходимо обеспечить коммуникативную направленность тренировочных упражнений для активизации лексики. При работе в группах следует учитывать индивидуально-психологические особенности учащихся. Должное внимание необходимо уделить актуальности закрепляемой лексики на данный момент для данного состава учащихся.

### **Библиографический список**

1. Вайсбурд М.Л., Рубинская Б.И. Деятельностный подход при отборе коммуникативного минимума для среднего этапа обучения // ИЯШ. 1990. №1.
2. Мачхелян Г.Г. Современную английскую лексику – в учебный процесс! // ИЯШ. 1999. №2.
3. Соловова Е.Н. Методика обучения иностранным языкам: Базовый курс лекций: пособие для студентов пед. вузов и учителей. М.: Просвещение, 2002.
4. Цетлин В.С. Работа над словом // ИЯШ. 2002. №3. С.33–36.

**© М.С. Емельянова**

### **Интерпретация европейских традиций в русской провинциальной архитектуре периода классицизма**

Начиная с периода Нового времени, русская архитектура характеризуется активным освоением европейских традиций. Первым европейским стилем в России было барокко. Необходимо заметить, что в России было два барокко. Пер-



вое из них называют «нарышкинским», а второе непосредственно представляет собой переосмысленное заимствование греческой и римской античности. Расцвет русского барокко приходится на первую половину XVIII века. Это время характеризуется возведением новой столицы, Санкт-Петербурга, в результате чего каменное строительство в России было временно запрещено. Все интеллектуальные, культурные и финансовые возможности страны были стянуты к реализации самого грандиозного архитектурного проекта Петра I. Строился город, призванный быть символом рождающейся империи, равной во всем сильнейшим государствам того времени. В связи с запретом на каменное строительство другие города не возводили крупных архитектурных объектов. Даже после снятия запрета произведения стиля барокко не так часто появляются в провинциальной архитектуре. Каменное строительство было дорого само по себе. Не каждый гражданин и даже город могли себе это позволить. Кроме того, такое строительство требовало профессионального архитектора, владевшего новыми конструктивными и художественными принципами, а в провинции таких специалистов еще не было.

Активное усвоение западных традиций в провинции связано с классицизмом. Во второй половине XVIII века уже сформировались налаженные контакты между Россией и Европой. Осваиваются новые культурные, технические, философские достижения. В Европе этого времени царствует эпоха Просвещения. Лейтмотивом во всех областях человеческой деятельности звучит слово «Разум». С рациональной точки зрения пытаются выстраивать государственные, социальные и даже религиозные взаимоотношения. Всему стремятся найти объяснение. Античность рассматривается в виде идеала гармонии между человеком и природой. Классицизм служит идее величия власти и могущественного государства. Французское просвещение было воспринято всеми слоями общества и органично ассимилировалось русской культурой.

Античная культура в разной степени была известна еще со времен Древней Руси. Достаточно вспомнить рельеф

Дмитриевского собора во Владимире, на котором изображен Александр Македонский. Кроме того, существовали переводы античной литературы, чьи образы интерпретировались русской культурой. Следует также вспомнить преемственность Руси как последовательницы Византии и возведение Москвы согласно концепции «Третьего Рима». В результате Россия изначально была повернута лицом к греческой культуре, однако эти тенденции были достаточно скрытыми.

Екатерина II, позиционировавшая себя в качестве продолжательницы петровских преобразований, последовательно проводила административные, социальные и культурные реформы. Она стремилась сделать вверенную ей Россию могущественной империей, перед которой будут преклоняться европейские государства. Переписываясь с Вольтером, она последовательно проводила в жизнь политику, согласовывавшуюся с ее собственными взглядами. Екатерина II предпринимает поездку по России, в результате чего появляется новая административная реформа: губернаторам предписывалось составить списки крупных поселений, которые могли бы экономически развиваться и взять на себя функции административных центров округа. В Ярославской губернии, например, появились города Мышкин, Рыбинск, Пошехонье и прочие. Каждый город отныне получал свой регулярный план и был обязан развиваться по новым для России регулярным принципам.

Новый план учитывал особенности имеющейся застройки, рельефа местности и наличие каменных зданий. Здания теперь строятся в соответствии с «образцовыми» проектами, учитывавшими особенности ордерной системы. Пропорции соотносятся с ордером, благодаря чему возникает строгий гармоничный облик каждого отдельного строения и единый ансамбль всего города в целом.

Рассмотрим, как проявились европейские традиции в архитектурном облике Любима, который в конце XVIII века был городом, построенным по средневековым принципам. Не стоит отдельно останавливаться на его дорегулярной планировке. Она вполне традиционна для всех «старых» россий-

ских городов. В конце XVIII века для Любима в Петербурге был составлен план регулярного строительства. Новый план учитывал магистральные направления больших дорог, проходивших через город, наличие двух рек, Учи и Обноры, а также наличие двух каменных храмов, Троицкого летнего и Казанского зимнего, стоявших на берегу Учи. Остальной город был деревянным и неоднократно подвергался пожарам, что заметно облегчало усилия новых застройщиков. Именно на архитектуре Торговой площади остановим свое внимание, поскольку именно центральной площади, символизировавшей собой государство в миниатюре, уделяли в начале XIX века особое внимание.

Центральное место на Торговой площади Любима занял Богоявленский собор, построенный в 1798 году на месте, видимо, обветшавшего каменного Зачатьевского храма [2. С. 28]. Архитектурный облик Богоявленского собора типичен для того времени. Его сложно назвать в полной мере произведением эпохи классицизма. Это скорее смешение уходящих барочных и новых классических принципов. Собор, предназначенный для служб в летнее время, был двусветным. Верх нижнего яруса украшал пояс из круглых окон. Трапезную и апсиды оживлял пояс из небольших прямоугольных ниш, идущих по верху окон, лишенных наличников. Западное крыльцо было прорезано с трех сторон арками, по бокам от которых располагались полуколонны, поддерживавшие треугольные фронтоны. Архитектурное обрамление имели также северный и южный входы.

Высокая колокольня, стоявшая отдельно от храма, досталась в наследство от предыдущей эпохи. Она типична для ярославской школы архитектуры XVII века и, скорее всего, была построена в первой половине XVIII века, когда средневековые традиции в провинции были еще сильны, а о западной моде могли иметь представление лишь купцы, торговавшие с Петербургом.

Сейчас сложно адекватно судить об архитектурном облике теплого Крестовоздвиженского храма, составлявшего

единый комплекс с собором. В советские годы он был перестроен.

Соборные храмы отмечали центр города. С юга площадь оформляли торговые ряды. Это приземистое одноэтажное здание, окруженное со стороны парадного фасада колоннадой. Сложно сказать о каких-либо исключительных архитектурных достоинствах торговых рядов. Они являются типичным воплощением самого простого «образцового» проекта, которые во множестве рассылались по России. Лишь строгая геометрическая форма сильно вытянутого прямоугольника и колоннада позволяют определить стилистическую принадлежность здания как классицистического.

Особое внимание на себя обращает здание почты. Его главный фасад, состоящий из девяти осей-окон, обращен на центральную площадь. Центр фасада выделен небольшим ризалитом и завершается мезонином, увенчанным треугольным фронтоном. Это, пожалуй, лучший образец светской классицистической архитектуры города. Нижний этаж совершенно лишен украшений, за исключением рамочных наличников невысоких окон, и трактован как служебный. Особое внимание уделяется второму – главному в архитектурном плане этажу. Его пропорции выстраиваются в соответствии с орденом. Высота окон, которые обрамляют полуциркульные наличники, составляет две ширины, простенки равны ширине окна. Стену оживляют плоские пилястры.

Еще одним административным зданием, выходящим на Торговую площадь, была Земская управа. Она располагалась в одноэтажном деревянном строении. Центр управы обозначался сильно выступающим ризалитом с двусветным залом и увенчивался треугольным фронтоном. Как известно, «образцовые» проекты были составлены не только для кирпичных, но и для деревянных зданий. Они должны были повторять формы и декор каменных домов, чтобы придать облику города вид единого ансамбля и «прикрыть» бедность. Даже нищета в эпоху классицизма обязана была сохранить приличный вид.

Любимская Земская управа как раз является попыткой передать в дереве античные формы. Строгий геометрический

облик здания с четко выделенным центром украшен рамочными наличниками и плоскими пилястрами, помещенными в простенки окон. Следует отметить, что подобные вариации на тему европейской классики были явлением, распространенным в России первой половины XIX века. В классицизме все должно быть облагорожено, строго и четко. Если в силу экономических обстоятельств заказчик не мог позволить себе каменное строение, деревянное здание, подчинявшееся требованиям и канонам стиля, должно было составить единообразие городского ансамбля. Более простые «образцовые» и традиционные одноэтажные домики заполняли остальное пространство Любима.

Даже ансамбль Торговой площади города, на котором был представлен лишь ряд административных зданий, позволяет судить о тенденциях классицизма, проявившихся в архитектуре Любима. Типичными чертами, доставшимися России от Западной Европы, было выражение имперской идеи в планировке как города в целом, так и отдельного здания. Строительство по «образцам» также было заимствовано русской архитектурой у западной традиции. Однако чисто русским явлением было такое масштабное изменение всех городов в соответствии с идеями Разума. Кроме того, деревянный классицизм, который многие исследователи выделяют в отдельную проблему, был явлением чисто русским, поскольку только в России можно было встретить особняки и усадьбы с портиком большого ордера, выполненным из слегка искривленных бревен. Это придавало определенный шарм подобным постройкам и составляло специфику русского классицизма.

### **Библиографический список**

1. Кириченко Е.И. Запечатленная история России. Монументы XVIII-начала XX века. Кн. 1. Архитектурный памятник. М.: Изд-во «Жираф», 2001.
2. По реке Обноре. Любим и его окрестности. Ярославль: Изд-во Александра Рутмана, 2005.

## Символ как парадигма диалога культур

Конец XIX – начало XX века ознаменованы появлением в русской культуре нового художественного течения – символизма, которое изначально было воспринято в отечественной критике как «запоздалый вид наивного западничества, перенесённого в область художественных воззрений и поэтических приёмов» [З. С. 423].

Действительно, аналогии с западноевропейским символизмом, который к концу XIX века вступил в пору своего расцвета, очевидны, тем более что сами символисты в России неоднократно ссылаются на европейские истоки русского символистского течения.

В контексте рубежа веков, когда остро встаёт вопрос о самоопределении России и её культуры, внимание к западной культуре было не только и не столько выражением желания «подражать» или воспользоваться неким образцом художественного творчества, чтобы «не отстать» от мирового процесса, сколько результатом осознания связей, характерных для мировой культуры в целом. Эта интеллектуальная парадигма, безусловно, не была достоянием только русского сознания конца XIX века. Тяготение к мировой культуре осознавалось в контексте поиска устоявшихся традиций, целостности и единства, помогающего оформиться внутреннему стержню, самобытности русской культуры. В качестве культурного фона, на котором формировалась необходимая русскому сознанию духовная близость с мировой культурой, можно рассматривать «нищанство», взаимосвязи русской и зарубежной литературы, многочисленные выставки и многое другое.

В контексте символистского творчества особую роль приобретает *категория символа*, которая рассматривается художниками в качестве онтологической дефиниции нового поэтического течения.

Так, для В. Брюсова поэзия становится формой познания действительности, близкой науке, а символ – средством

общения между людьми, воспринимается как своего рода формула человеческого опыта. Символ является способом познания мира, призван открыть новый смысл мироздания через искусство.

Символизм же, таким образом, осознаётся В. Брюсовым не только как «новое» художественное течение, но и «новое» философское содержание поэзии, а символ – как новое средство воплощения содержания.

Но в наиболее завершённом виде концепция символа как парадигмы диалога культур представлена в творчестве Вяч. Иванова и А. Белого.

Подобно тому, как это было у французских поэтов-современников, представителей младшего поколения символистов, понятие символизм определяется Вяч. Ивановым именно через символ.

Начиная с 1904 года и до 1910 года, интерпретация символа встречается во всех его программных статьях. Очевидно, это не случайный рубеж, ибо многие символисты и исследователи считают 1910 последним годом существования русского символизма: А. Белый упоминает 1910 г. в связи с тем, что символизм не вышел за рамки литературной школы, следовательно, не оправдал возложенных на него надежд [2]; З. Минц указывает, что «с середины 10-х годов о символизме говорили в прошедшем времени» [5. С. 110].

Прежде всего, обратим внимание, что именно с определения символа начинается статья поэта «Две стихии в современном символизме». В первых строках этой программной статьи содержатся все основные положения творчества и искусства, фактически концепции символизма, которую и будет излагать Вяч. Иванов. Здесь и лаконичная формула – «Символ есть знак, или означенное». Здесь и развёрнутая метафора – «Подобно солнечному лучу, символ прорезывает все планы бытия и все сферы сознания и знаменует в каждом плане иные сущности, исполняет в каждой сфере иное назначение». Здесь, наконец, попытка совмещения дефиниций: «символизм – искусство, основанное на символах» [4. С. 143].

Таким образом, символ для Вяч. Иванова становится основой творчества, феноменом структуры мироздания. *Символ существует как квинтэссенция самосознания, ибо воплощает идею соборности, единства бытия и сознания. Одновременно символ лежит в основе практики искусства.*

Дефиниция символа наделяется всеми важнейшими, по мнению Вяч. Иванова, чертами, способными создать новую культуру, при том, что символ не является «изобретённой», «искусственно» созданной символизмом категорией, а имеет свою историю становления и развития.

*Во-первых, символ сверхиндивидуален.* Не исключая субъективного истолкования, он всё же содержит в себе нечто большее, чем чувства и ассоциации отдельной личности. Символ объективен, так как укоренен изначально в мироздании, и поэтому он сверхиндивидуален и способствует соединению (а не дифференциации) бытия и сознания – «имеет силу превращать интимнейшее молчание индивидуальной мистической души в орган вселенского единомыслия и единочувствия...» [4. С. 40]. Сверхиндивидуальность символа, понимаемая как соборность, призвана создать всенародное искусство, выразить коллективное сознание, по словам Вяч. Иванова, – вернуться к хору как свидетельству «реальной связи, сомкнувшей разрозненные сознания в живое единство» [4. С. 160].

*Во-вторых, символ изначален и всеобъемлющ,* благодаря чему становится частью творчества, искусства. Символ при этом лежит в основе общения, но выражает не личностное самоопределение, а единую объективную сущность, то есть обращается к трансцендентному. Символ «предполагает ясновидение вещей в поэте и постулирует такое же ясновидение в слушателе» [4. С. 156]. Именно это качество символа в теории Вяч. Иванова позволяет впрямую соотнести его со спецификой символистского самосознания.

*В-третьих, символ многозначен, неисчерпаем и не адекватен знаку/слову, в котором выражается:* «Символы – переживания забытого и утерянного достоинства народной души» [4. С. 141].



Символизм неразрывно связан с категорией символа в теоретических работах А. Белого.

А. Белый стремится отразить символизм как особого рода философию, мировоззрение, дающее представление о структуре мироздания. Дефиниция символа является, по А. Белому, онтологической и по своему этимологическому значению: слово символ происходит от глагола «соединять» [1. С. 71], что предпочтительнее понятия синтез, так как синтез происходит от глагола «полагать» и не выражает, по мнению А. Белого, сущности стремлений символизма: «когда я полагаю разнородное вместе, то ещё не предрешено, соединяю ли я вместе положенное; [...] слово же «символ» указывает более на результат органического соединения чего-либо с чем-либо...» [1. С. 71].

Прежде всего, категория символа тесным образом связана, по мнению А. Белого, с культурой. А. Белый считает символ категорией, порождающей культуру и всё мироздание, ибо именно символ становится единым началом, приближающим человека к истокам бытия, а также является конечной целью мироздания. В подтверждение своих суждений А.Белый предлагает ряд чертежей, которые по сути своей и являются схематичным изложением понимания символа и концепции символизма [1. С. 88]. Противопоставляя Число и Хаос (а затем – познание и творчество), поэт создаёт пирамиду (треугольник), вершиной которой становится Символ. По мнению поэта, до тех пор, пока человечество не придёт к символу и не осознает его роль, оно будет обречено на разорванность бытия, на вечное противопоставление сознания и чувств, познания и творчества, метафизики и теургии. Символ – основа творчества и познания, он призван стать реальностью, именно в этом его смысл. Символ содержит в себе некий надмировой, объективный смысл, существуя независимо от нашего представления о нём, как объективная данность, и одновременно он -- проявление индивидуального сознания, субъективной данности каждого.

А. Белый также обосновывает идею создания *особого языка*, выражающего символ и отвечающего новому мировоззрению.

Теория А. Белого существенным образом отличается от существовавших ранее концепций символизма и символа в русской художественной культуре. Эти отличия можно определить следующим образом.

Прежде всего – налицо совершенно особый подход к дефиниции символа: подход подчёркнуто научно-философский. Символ обретает свою не только образную, но и логическую структуру. А. Белый создаёт уникальную модель истории развития культуры: от хаоса, примитивного символизма к будущему Логосу и воплощению Символа.

*Символ в интерпретации А. Белого – не просто интуитивная модель, а эстетическая категория, которая рассматривается в соотношении с проблемой культуры, философии, искусства.* Задача писателя – в придании ценности и смысла человеческому бытию, где символ выходит за рамки чувственно-познавательного определения мира и обретает свою категориальную законченность в рамках образно-логической системы культуры.

Символизм же рассматривается как структура мироздания, поскольку вмещает в себя смысл и ценности бытия и является философией, постигающей это бытие.

Таким образом, символ становится для русских художников не просто образным средством поэзии, но парадигмой диалога культур, в рамках которой и происходит становление нового искусства и нового мировоззрения.

### **Библиографический список**

1. Белый А. Критика. Эстетика. Теория символизма: В 2 т. Т.1.
2. Белый А. Начало века. М., 1990.
3. Гарин И. Пророки и поэты. Т. 3. М., 1994.
4. Иванов Вяч. Родное и вселенское. М., 1994.
5. Минц З. Блок и русский символизм // Литературное наследство. А. Блок. М., 1980. Кн.1.

© И.В. Ершова

**Формирование лингвосоциокультурной  
компетенции студентов колледжа  
при изучении иностранного языка  
на занятиях по лингвострановедению**

В связи с интеграцией России в мировое экономическое и культурное пространство, с расширением и качественным изменением международных связей владение иностранным языком становится одним из условий востребованности специалистов на рынке труда.

Цели, поставленные современными условиями существования, вызвали к жизни новые взгляды на природу языка и на методику его преподавания. Распространенный в России в последние десятилетия коммуникативный подход обеспечил высокую степень владения языковой формой. Однако новые условия использования языков продемонстрировали и недостатки отечественной системы. Проблема состоит в том, что традиционные подходы недостаточно учитывают специфику языка как отражения системы культурных ценностей, на основе которых строятся конкретные общества и модели поведения его членов.

В межкультурной коммуникации присутствуют культурный, лингвистический и социологический компоненты. Поэтому можно предположить, что лингвосоциокультурная компетенция обучаемого должна являться одной из целей обучения иностранным языкам.

Выбор темы «Формирование лингвосоциокультурной компетенции студентов колледжа при изучении иностранного языка на занятиях по лингвострановедению» обусловлен тем, что традиционный подход (лекционный) к преподаванию лингвострановедения недостаточно учитывает специфику языка как отражения системы культурных ценностей. Имеющиеся в нашем распоряжении учебные пособия не всегда содержат упражнения, направленные на формирование

умений и навыков, необходимость формирования которых отражена Государственным образовательным стандартом среднего профессионального образования. Они также отражены и программой по лингвострановедению УгЛПК.

Следовательно, главной целью является создание системы упражнений, направленных на формирование лингвострановедческой компетенции. Для достижения поставленной цели были решены следующие задачи:

1) рассмотрена сущность лингвосоциокультурной компетенции. В отечественной и зарубежной науке существует более 200 дефиниций определения культуры. Применительно к изучению иностранных языков культура начинается, «когда мы учимся использовать иностранный язык» (Agar).

К определению культуры существуют следующие подходы:

- социальный (Освальт)
- когнитивный (Гудинаф)
- семиотический (Леви Стресс).

2) рассмотрены компоненты лингвосоциокультурной компетенции. Ван Эк вычленяет в иноязычной коммуникативной компетенции следующие компоненты:

- лингвистическая компетенция
- социолингвистическая компетенция
- компетенция дискурса
- стратегическая компетенция
- социокультурная компетенция
- социальная компетенция.

Иноязычная коммуникативная компетенция не включает в себя межкультурную компетенцию полностью.

В целом лингвосоциокультурная – это компетенция особой природы, основанная на знаниях и умениях осуществлять межкультурное общение посредством создания общего для коммуникантов значения происходящего. Целью формирования лингвосоциокультурной компетенции является достижение такого качества языковой личности, которое позволит ей выйти за пределы собственной культуры и приобрести качества медиатора культур, не утрачивая собственной культурной идентичности.

3) проанализированы лингвистические основы формирования ЛСКК.

Лингвистическую основу формирования ЛСКК образуют следующие учебные языковые и речевые единицы с лингвосоциокультурным компонентом.

А. Слова (страноведческая лексика)

Б. Фразы (техничко-коммуникативные клише, фразеологизмы, пословицы, поговорки, афоризмы, крылатые слова)

В. Тексты

Отождествляя в своем сознании слова родного языка со словами иностранного, изучающий иностранный язык практически отождествляет лексические фоны обоих слов, в результате чего в его речи наблюдается лингвострановедческая интерференция. Речевые акты могут рассматриваться как минимальные дискурсные сценарии с законченными интенциями и обуславливающими их адекватное выражение ценностями (Palmer).

4) рассмотрены социально-психологические предпосылки формирования лингвосоциокультурной компетенции.

Естественной бессознательной реакцией человеческого организма на любое непривычное явление является стремление избежать его (Bennett). Тенденция, согласно которой собственная культура служит точкой отсчета для всех жизненных феноменов, получила название этноцентризма, среди его функций:

- утилитарная
- защитная
- выражения культурных ценностей
- информационная.

Эти функции гарантируют целостность нации и обеспечивают ее членам состояние психологического комфорта при общении друг с другом.

Для развития эмпатии (способности вживаться в реакции другого) необходимо:

- искоренение предрассудков
- формирование эмпатического отношения к собеседнику

- формирование речевых умений создания общего значения.

II. Разработанная структура лингвосоциокультурной компетенции позволяет перейти к обоснованию принципов ее формирования.

- 1) принципы познания и учета ценностных культурных универсалий
- 2) принцип культурно-связанного соизучения иностранного (английского) и родного (русского) языков
- 3) принцип этнографического подхода
- 4) принцип речеповеденческих стратегий
- 5) принцип осознаваемости психологических процессов
- 6) принцип управляемости
- 7) принцип эмпатического отношения к участникам.

Исходя из целей и условий реализации межкультурного подхода, можно назвать следующие принципы:

- принцип опоры на народную культуру;
- принцип коммуникативной направленности;
- принцип ситуативной обусловленности устно-речевых упражнений.

Овладению новыми знаниями и способами их добывания способствуют проблемные задачи, связанные с преодолением определенных трудностей, мобилизацией познавательной активности и психических процессов, включением элементов творческой мыслительно-речевой деятельности. Это могут быть задачи, предусматривающие усвоение и переработку различного предметного содержания текстов на иностранном языке. Их можно представить в следующем виде:

- предтекстовые задания, нацеленные на стимулирование познавательной активности, которая селективно направлена на получение определенной информации;

- проблемный характер имеют задания на осмысление на иностранном языке различных планов, схем, когда познавательная активность направлена на решение различных во-

просов;

- проблемный характер содержат все задания на стимулирование высказываний в определенной ситуации общения.

Находя и исследуя ту или иную страноведческую информацию, студенты учатся анализировать ее, формировать свое личное отношение к изученным фактам. Для этого можно использовать упражнения сравнительно-сопоставительного характера, организовать дискуссии и обмен мнениями.

Немаловажным является использование упражнений, ориентированных на сравнение выражений родного и иностранного языков с целью их более полного понимания. Это в значительной степени отражает менталитет носителей данного языка, его образность и специфику, что обеспечивает усвоение лингвострановедческих знаний, формирование навыков и умений адекватно употреблять соответствующий языковой материал:

Задания с поговорками

- из правой части подбери правильный эквивалент из русского языка

1. As the people, so the proverb

Пословица не даром молвится

2. Time passes away, but sayings remain

Не все коту масленица

3. Christmas comes but ones a year

Без угла дом не строится, без пословицы речь не молвится

- подбери слово к поговорке:

molehill straw worm

1. A drowning man will clutch at a ...

2. Don't make a mountain out of a ...

3. The early bird catches the ...

- прочитай пословицу на иностранном языке, найди эквивалент из русского языка, сравни, при помощи каких слов передается одна и та же мысль в двух разных языках:

First creep, then go (Всего вдруг не сделаешь).

Итак, следует сделать вывод, что межкультурный под-

ход реализуется в учебном процессе через серии упражнений, заданий и необходимых для этого приемов работы. Наиболее эффективными будут упражнения творческого игрового, проблемно-поискового, сравнительно-сопоставительного характера, лингвострановедческий комментарий, так как именно они ориентированы на повышение мотивации изучения иностранного языка и культуры, что способствует организации творческой и коммуникативной деятельности обучаемых. Использование на занятиях по страноведению такого типа упражнений благоприятствует формированию лингвосоциокультурной компетенции.

Эффективность разработанного и описанного комплекса упражнений для формирования ЛСКК была успешно апробирована в Угличском педагогическом колледже на занятиях по лингвострановедению в течение 2 лет.

© О.А. Есенина

### **О стилистической маркированности синтаксических конструкций**

Рассмотрение структуры и функционирования стилистически маркированных синтаксических конструкций требует, в первую очередь, уточнения понятия стилистической маркированности, которое является ключевым в лингвистилистике и трактуется исследователями по-разному. «Маркированный» используется как в значении соответствующий норме употребления в литературном языке, так и обладающий дифференциальным признаком, отличающим данную форму от других, противопоставленных форм, характеризующихся отсутствием такого признака.

Для того, чтобы яснее представить себе функционирование языка в многообразии и гетерогенности его форм, И.Р. Гальперин предлагает оперировать следующими бинарными оппозициями: правильность/неправильность, обычность/необычность, допустимость/недопустимость и марки-



рованность/ немаркированность [1. С. 270]. Под маркированностью понимается синтаксическое построение или смысловые отношения компонентов высказывания, которые характеризуются одновременно необычностью употребления, ограниченной степенью допустимости, иногда даже грамматической неправильностью. Они обязательно несут в себе дополнительную, сверхлинейную информацию. Таким образом, оппозиция маркированность/немаркированность вбирает в себя некоторые признаки вышеперечисленных типов оппозиций, причём слабый член этой оппозиции – немаркированность – полностью или частично совпадает с сильными членами других оппозиций – правильностью, допустимостью и обычностью употребления [1. С. 271].

Неоднозначность термина маркированности вызывает необходимость в квалификации определения «стилистическая». Стилистически маркированное явление и в языке, и в речи – это стилистически значимое явление, характеризующееся наличием компонента, несущего стилистическую информацию. Стилистическая маркированность – понятие универсальное, приложимое как к явлениям языка, так и речи, как парадигматики, так и синтагматики, однако при всей видимой общности суть и механизм реализации стилистической маркированности в парадигматике и синтагматике существенно отличаются друг от друга [2. С. 5].

В.Л. Наер выделяет несколько форм воплощения стилистической маркированности: ПМ – парадигматическая стилистическая маркированность, то есть имманентная стилистическая маркированность отдельных языковых единиц и их классов на всех языковых уровнях; СМ1 – стилистическая маркированность в синтагматике, являющаяся результатом актуализации ПМ; СМ2 – собственно синтагматическая стилистическая маркированность, порождаемая в синтагматике взаимодействием сочетающихся языковых единиц как маркированных, так и (особенно) немаркированных; СлМ – стилистическая маркированность, возникающая за счёт сверхлинейных связей; ТМ – стилистическая маркированность структурных компонентов и иных отрезков текста [2. С. 5].

К.М. Ирисханова отмечает, что стилистическая маркированность как лингвистическое явление не лежит в одной плоскости и может находиться в парадигматике или синтагматике. Это позволяет дифференцировать две основные разновидности стилистической маркированности: парадигматическую и синтагматическую. Такое толкование стилистической маркированности объясняет единую стилистическую природу столь разнородных, на первый взгляд, стилистически маркированных языковых единиц [3. С. 12].

Дифференцированный подход к стилистической маркированности очень важен при рассмотрении её соотношения с нормой. Соотношение двух разновидностей стилистической маркированности и нормы языка может принимать разный характер в зависимости от того, какая норма берётся за точку отсчёта. Наблюдения над языковым материалом свидетельствуют о разнонаправленном взаимодействии формационных норм, с одной стороны, и парадигматической и синтагматической разновидностей стилистической маркированности – с другой. Парадигматическая маркированность всегда удовлетворяет критериям нормативности формационных норм, синтагматическая, напротив, всегда анормативна. С позиций коммуникативных норм парадигматическая разновидность обнаруживает двоякую направленность: в одних случаях она соответствует коммуникативной норме, в других – наблюдается преднамеренное нарушение. Синтагматическая разновидность стилистической маркированности обычно находится в пределах коммуникативных норм [3. С. 13].

В концептуальное пространство стилистической маркированности включаются практически все основные категории стилистики: экспрессивность, эмотивность, эмоциональность, образность, интенсивность, аффективность и др. Проблемы функциональных стилей, стилистической вариативности, стилистического эффекта также связаны с этим понятием. Стилистическая маркированность действительно охватывает широкий круг структурно, семантически и функционально различных явлений. Стилистически маркированными могут быть отдельные звуки или их сочетания, просодиче-

ские характеристики, слова, словообразовательные средства, фразеологизмы, синтаксические структуры.

Т.Б. Баранникова определяет следующий состав стилистически маркированной лексики: I. экспрессивная лексика, включающая 1/междометия и междометные образования, 2/ эмоционально-усилительные слова, 3/ «собственно» эмоциональная лексика (с пометами «пренебр.», «возвыш.», «ирон.», «шутл.», «груб.» и т.п., 4/ экспрессивно-образная лексика с пометой «перен.», II. функционально-стилистическая лексика, составленная разрядами с доминирующим функционально-стилистическим значением, объективируемым в виде стилистических помет «разг.», «жарг.», «поэт.», «книжн.» и т.п. [4].

По мнению Е.В. Колесниковой, к понятию стилистической маркированности можно подойти с двух точек зрения: «широкой» и «узкой». Автор в своём исследовании исходит из «узкого» понимания стилистической маркированности: к стилистически маркированным фразеологизмам относятся такие фразеологизмы, в семантической структуре которых функционально-стилистический компонент имеет статус обязательного, фиксированного. Фразеологизмы считаются стилистически нейтральными, если этот компонент имеет нулевое выражение. При «широком» понимании языковая единица считается стилистически маркированной, если в её семантике присутствует хотя бы один из фиксированных элементов коннотации [5. С. 24]. Такой подход мы находим, в частности, в вышеупомянутом исследовании Т.Б. Баранниковой.

При рассмотрении стилистически маркированных синтаксических конструкций мы отдаём предпочтение парадигматическому анализу, так как он позволяет проводить исследование всего множества изучаемых единиц, установить структуру, семантику, функции каждой конструкции, определить характер отношений между отдельными единицами, создать иерархическую структуру.

Ю.М. Скребнев в рамках парадигматического синтаксиса противопоставляет стилистически нейтральную синтаксическую норму английского языка, имея в виду такие устой-

чивые правила построения предложений, которые обеспечивают непосредственное сообщение мысли без привнесения в него дополнительного эмоционально-экспрессивного содержания, отклонениям от нормы, способным вызвать определённый стилистический эффект, то есть в нашем понимании стилистически маркированными конструкциям. В основе классификации рассматриваемых выразительных средств исследователь выделяет отсутствие логически требуемых компонентов, избыточное употребление компонентов, различные типы инверсии и др. [6. С. 77].

Обычно в лингвистической литературе описывается структура стилистически маркированных или экспрессивных синтаксических конструкций. Нам представляется релевантным тщательный анализ функционирования стилистически маркированных лексических единиц в рамках этих конструкций. Единство лексики и синтаксиса позволит определить новые грани стилистической маркированности в парадигматике.

### **Библиографический список**

1. Гальперин И.Р. О принципах семантического анализа стилистически маркированных отрезков текста // Принципы и методы семантических исследований. М.: Наука, 1976. С.267–290.
2. Наер В.Л. Прагматическая сущность стилистической маркированности // Проблемы стилистической маркированности. Сб-к научн. трудов МГПИИЯ им. М. Горька. М., 1990. Вып. 356. С. 4–10.
3. Ирисханова К.М. Стилистическая маркированность и норма // Проблемы стилистической маркированности. Сб-к научн. трудов МГПИИЯ им. М. Горька. М., 1990. Вып. 356. С. 10–15.
4. Баранникова Т.Б. Актуализация стилистически маркированной лексики в языке английской газеты: Автореф. дис. ... канд. филол. наук. М., 1982. 21с.
5. Колесникова Е.В. Стилистически маркированная фразеология и её функционирование в тексте (на материале

книжной и разговорной фразеологии современного английского языка). Дис.... канд. филол. наук. М., 1987. 229 с.

6. Скребнев Ю.М. Основы стилистики английского языка. М.: Астрель, АСТ, 2000. 224с.

© М.В. Ефимова

### **Реализация когнитивно-творческого подхода при использовании проектной методики**

В конце 80-х годов парадигма научного знания сместилась в сторону изучения языка в коммуникативных и социокультурных ситуациях, с учетом прагматической компетенции говорящих. Акцент делается на смысл, который существует в человеке и для человека, от формы взгляд переводится на содержание и на личность изучающего ИЯ [5]. Под влиянием психологии, социологии, культурологии и других наук о человеке в лингвистике и методике все более утверждается когнитивный подход. Развивается новая наука, лингводидактика, изучающая процесс освоения языка. Когнитивный подход в изучении иностранных языков нашел свое отражение в трудах российских ученых Ю.Н. Караулова, В.И. Карасика, М.А. Кулинич, И.И. Халеевой, Н.Д. Гальсковой.

**Когнитивный подход опирается на когнитивную психологию**, основанную в 50-х годах 20 века в США и Англии и последовательно разрабатываемую до настоящего время как зарубежными психологами (К. Конрад, Дж. Кеттел, Ч. Осгуд и др.), так и российскими учеными (В.Н. Дружинин, М.А. Холодная, Т.Н. Ушакова и др.). Когнитивная психология обогатила лингводидактику теорией когнитивных стилей, которые стоит понимать не только в узком смысле, как стили переработки информации, но и в более широком, как стили познания, влияющие на учебные стили [2, 10].

И.А. Колесникова и О.А. Долгина дают следующее определение когнитивного подхода в обучении ИЯ: «...когнитивизм означает, что изучение того или иного лин-

гвистического явления должно опираться на умственные процессы и действия, лежащие в основе понимания и использования этого явления в речи. Этот подход подчеркивает необходимость учитывать особенности овладения учащимися тем или иным языковым явлением, а также обращает внимание на способность учащихся организовывать свою учебную деятельность сознательно» [3]. Иными словами, если коммуникативный метод чаще отвечает на вопрос «Как говорить и почему?», то в рамках когнитивного подхода существует вопрос «Что говорить и зачем?» и ответ на него. Особенно, нам кажется, данный подход применим в высшем образовании и дидактике высшей школы, при обучении совершеннолетних, читай, сознательных людей.

При разработке принципов изучения второго иностранного языка в школе российский методист Н.В. Барышников выделяет **принцип когнитивно-интеллектуальной направленности**, который заключается в необходимости создания условий для активизации интеллектуального потенциала обучаемых, для получения ими знаний в ходе самостоятельного сопоставительного анализа языковых явлений, в ходе решения посильных проблем и трудностей [1]. Этот принцип актуален и для высшей школы.

Дополняя определение данного подхода прилагательным «творческий», мы опираемся на последние достижения **психолингвистики, которая рассматривает овладение иностранным языком как процесс творческой работы личности по его усвоению**. Именно поэтому важно разрабатывать и использовать в ходе преподавания творческие приемы и методы, обучать их применению студентов. Лишь при условии творческого отношения преподавателя к своему труду и студенты смогут относиться творчески к своей учебной деятельности. В «Программе профессиональной подготовки учителей немецкого языка», разработанной под руководством Г.В. Яцковской, подчеркивается, что изучение иностранного языка должно проходить в творческой обстановке с использованием проектной методики [9]. Использование элементов творчества повышает мотивацию, усиливает

межпредметные связи. Кроме того, будущий учитель позже в практике преподавания осознанно и неосознанно использует приемы своих наставников. Целью обучения в вузе является «профессионально мотивированный, способный к автономному повышению своей квалификации учитель, который умеет творчески осмысливать и модифицировать в зависимости от потребностей конкретных учебных групп цели и содержание учебных программ и учебно-методических комплексов» [9. С. 4].

Не только преподаватель иностранного языка, но и лингвист-переводчик, именно по этим двум специальностям ведется подготовка, должны выступать как творческие личности в своей профессиональной деятельности. Креативность, понимаемая как способность к творческой деятельности и потребность в ней (А.В. Карпов), наряду с толерантностью, мобильностью отмечается как одна из ведущих черт профессионального портрета современных специалистов.

Начальный уровень креативности абитуриентов может быть различен, порой практически равен нулю. Однако любую способность можно попытаться развить, имея в наличии достаточный запас времени, желания и опыта. Особенно хочется подчеркнуть, что при развитии данной способности необходимы систематичность, последовательность и толерантное отношение преподавателя к студентам, которые на первых порах могут не иметь желания и потенциальной готовности к реализации своего творческого потенциала. Систематическое и последовательное применение проектов наряду с другими приемами может, по нашему мнению, помочь им в формировании креативности.

**При определении типа проводимых проектов** мы опирались на работы российского методиста Е. Полат, в которых данная методика рассматривается последовательно и всесторонне [7]. В то же время хочется отметить, что в некоторых учебных пособиях немецких авторов любое творческое задание называется проектом. Думается, что творческое задание можно лишь тогда назвать проектом, когда соблюдаются основные принципы и составляющие проектной

методики (целенаправленность, наличие этапов, последовательность в реализации задач). Хочется подчеркнуть также, что любой проект – это в большей или меньшей мере творчество.

Любопытно, что при многолетнем использовании проектов мы опирались более на профессиональную интуицию, полагая, что творческие задания, в том числе проекты, расширяют поле учебной деятельности, дают возможность проявить скрытые способности студентов. И лишь недавно, изучая труды современного психолога М.А. Холодной, нашли мысль о том, что метод проектов «предоставляет широкие возможности... в плане формирования персонального познавательного стиля каждого ученика, построения его персональной образовательной траектории» [10. С. 272].

Мы назвали проекты, используемые в ходе занятий, познавательно-творческими, так как они состоят из трех основных этапов: этапа поиска (познавательного этапа), этапа оформления результатов и этапа презентации, представления проекта (два последних с элементами творчества). Первый этап включает в себя стадию определения, осознания цели, планирования и собственно поисково-познавательной деятельности с использованием словарей, справочников, интернет-ресурсов. Второй этап заключается в творческой трансформации и оформлении материала. Третий этап – это защита своего проекта в аудитории, предполагающая знание материала, умение им оперировать, проходит в устной форме, форме творческого отчета с последующим обсуждением, самооценкой и взаимной оценкой.

В ходе изучения немецкого языка «с нуля» мы следуем дидактическому принципу нарастания трудностей, от простого к сложному. Соответственно изменяется и проектная деятельность. От проекта к проекту усложняется изучаемый студентами самостоятельно материал, увеличивается продолжительность проектов. Начиная с краткосрочных проектов, мы продолжаем работу над среднесрочными и заканчиваем долгосрочными. Однако увеличение продолжительности проектов по мере нарастания их сложности не яв-



ляется неперменным условием их успешности. Длительность отдельного проекта связана, прежде всего, с его целью, характером материала и выбранной формой презентации. Возможно также изменение количества участников проекта по нарастанию: начиная с индивидуального проекта, через парный проект, проект в малой группе (3–5 человек) к проекту, в котором участвует вся учебная группа, и к межгрупповым проектам.

**Первый для студентов проект** базируется в основном на знакомой лексике и является индивидуальным. Здесь акцент делается не на сборе материала, а на оформлении и презентации проекта, по правилу «один проект, одна трудность». Например, это может быть представление своей семьи в виде условного генеалогического дерева. Поскольку проектная деятельность студентам может быть незнакома, преподаватель дает образец представления аналогичного проекта, предварительно рассказывает о традиционном для Германии понятии «Stammbaum», родовое дерево, показывает его схему. Однако возможен и иной вариант работы. Чтобы подтолкнуть фантазию студентов, можно показать самые разнообразные творческие работы предыдущих выпусков: коллажи, ассоциативные схемы, рисунки и т.д. Трудно предварительно оценить возможности студентов. Как правило, они выявляются на фазе презентации. Самые средние в плане успеваемости студенты могут проявить большую долю выдумки, фантазии, творчества и, напротив, студенты с высоким уровнем знаний могут посредственно оформить и представить итог своего труда. На последней стадии обсуждения и оценивания проектов важно, чтобы отметка была объективной и гуманной, дабы не отпугнуть слабых учащихся от этого вида деятельности. Желательно оценивать отдельно содержание, художественное оформление проекта и его словесную презентацию. Если одна из частей работы получилась неудачно, возможно не оценивать ее. Так как презентация и последующее обсуждение проходит в группе, не менее важной и нужной для защищающего свой проект студента будет оценка товарищей и самооценка, сравнение итогов своей работы с другими, то

есть рефлексия. Результаты первых проектов могут быть очень разными: от простых карандашных схем на тетрадном листе до книжек-раскладушек и стенгазет с рисунками и фотографиями членов семьи; от примитивных рассказов на уровне «мой папа – инженер» до вдохновенных трактатов о своей семье и ее увлечениях.

Таким образом, подводя итог вышесказанному о первом познавательном-творческом проекте, хотелось бы выделить несколько условий, при выполнении которых возможна дальнейшая творческая деятельность при изучении ИЯ. Во-первых, студентам должны быть даны разумные установки по содержанию, срокам презентации проекта, возможен показ образца оформления. Во-вторых, тема и содержание проекта должны быть интересны и доступны для начального уровня. В-третьих, оценка должна быть не только объективной, но дифференцированной и гуманной. Если использовать долю юмора, то оценивание первых проектов может проходить согласно русским пословицам: «Всем сестрам по серьгам» и «Первый блин комом».

Хотелось бы подробнее остановиться на когнитивной составляющей проектов. Предоставляя студентам свободу в выборе источников информации, средств оформления и презентации проекта, мы способствуем выработке и осознанию ими собственных приемов изучения языка, развитию их индивидуальных учебных стилей.

**В отечественной психологии и методике когнитивность принято понимать в широком смысле и говорить о ее различных уровнях:** уровень правила, уровень значения, уровень выполнения речевой деятельности; социальный и культурологический уровень [3]. В ходе проектной работы когнитивность может быть представлена на нескольких уровнях. Например, целью проекта является поиск и представление новой лексики по подтеме “Beeren“ (ягоды) в теме „Essen und Trinken“. Очевидно, что исследуется группа слов, объединенная одним семантическим полем. Работа проходит на уровне значения и его анализа. В большинстве немецких названий ягод присутствует корень „Beere“ – ягода, а опреде-

ляющая часть указывает на место произрастание или качество, „Moosbeeren“, „Blaubeeren“. К подобным выводам студенты приходят с помощью преподавателя или самостоятельно. Из опыта работы можем сказать, что креативность студентов может подсказать неожиданную форму презентации новой лексики, например загадка-описание, подтверждаемая после ответа картинкой. Презентация может представлять собой веселую сценку посещения дегустатором кондитерской фабрики (подтема «кондитерские изделия»), воображаемый поход в рыбный ресторан (подтема «рыба и птица»), рекламу российских сортов пива (подтема «напитки»), фантазия студентов не имеет границ. Благодаря подобной проектной работе над любой темой можно с экономией аудиторного времени обогащать словарный запас студентов, развивать умения анализа и синтеза. Так как работа ведется в подгруппах, мы выходим на социальный когнитивный уровень, на формирование навыков совместного поиска и творчества. Форма презентации в виде диалога, монолога, ролевой игры, инсценировки, выбираемая и подготавливаемая самими студентами, дает выход на уровень выполнения речевой деятельности. Давая проектное задание сравнить явления разных культур, например, немецкую и русскую кухню, мы опираемся на культурологический уровень, точнее на интеркультурный. Кроме того, постепенно, от проекта к проекту, мы обучаем студентов методически грамотному представлению нового материала: оформлению наглядных пособий, составлению разветвленных ассоциограмм. На более продвинутом этапе перед ними ставится следующая задача. Они должны не просто представить новый материал, а сделать его наиболее доступным для других. Очевидно, это должно помочь и развитию навыков и умений взаимодействия, их взаимообогащению.

Описываемый далее проект может быть назван так, если использовать подход немецких методистов. Этот вид работы можно охарактеризовать как **познавательно-творческий краткосрочный проект для определения начального уровня знаний студентов**. Проект проводится на

первом занятии и имеет триединую задачу: установления первых социальных связей в группе, определения уровня предварительных знаний и творческого потенциала группы. Проектная работа заключается в следующем: группа разделяется на три подгруппы с различными заданиями, например, собрать слова родного/первого иностранного языка, имеющие немецкое происхождение, имеющиеся у студентов знания по истории и культуре Германии и знакомые им немецкие фразы и слова. Целью данного проекта, которую мы формулируем для студентов, является осознание, что изучение нового языка строится на фундаменте их базовых знаний, но придется много самостоятельно работать, чтобы построить все здание.

В заключение хотелось бы подчеркнуть, что познавательно-творческие проекты на занятиях по иностранному языку могут иметь любое содержание, лексическое, грамматическое, стилистическое. Они могут иметь различную продолжительность, план работы и количество участников. *Важно последовательно и систематически использовать проекты как один из ведущих методов работы. Лишь в этом случае они будут способствовать развитию когнитивных умений и творческих способностей студентов и формированию их индивидуального учебного стиля.*

### **Библиографический список**

1. Барышников Н.В. Методика обучения второму иностранному языку в школе. М.: Просвещение, 2003.
2. Когнитивная психология / Под ред. В.Н. Дружинина, Д.В. Ушакова. М.: ПЕР СЭ, 2002.
3. Колесникова И.Л., Долгина О.А. Англо-русский терминологический справочник по методике преподавания иностранных языков (компьютерная версия).
4. Гальскова Н.Д., Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика. М.: Akademia, 2004.
5. Кулинич М.А. Лингвокультурология юмора: Монография. Самара: Изд-во СГПУ, 2004.

6. Пермякова Т.М, Мишланова С.Л. Межкультурная парадигма и проблемы межкультурной коммуникации// Стеереотипность и творчество в тексте. Пермь, 2005. С. 340–350.

7. Полат Е. Проектный метод обучения. История проектной методики и классификация проектов. Этапы проектной работы// Иностраные языки в школе. 2000. №3, 4, 5.

8. Пашенко Л.П. О возможности изучения иностранного языка детьми, имеющими трудности в речевом развитии. [www.utmn.ru/frgf](http://www.utmn.ru/frgf)

9. Яцковская Г.В., Захарова О.Л., Сорокин А.Б. и др. Программа профессиональной подготовки учителей немецкого языка. М., 2002.

10. Холодная М.А. Когнитивные стили: О природе индивидуального ума. М.: ПЕР СЕ, 2002.

**© О.А. Запруднова**

## **Особенности функционирования текста у Ж. Перека**

Лингвистика текста, развиваясь как наука, ставит перед собой различные цели, основная из которых – построение системы категорий текста со специфическими для него содержательными и формальными единицами. По Гальперину, автор создает иллюзию временных отношений в соответствии со своим замыслом. Континуум, композиционная структура текста основана на нарушении реальной последовательности событий.

Исследование особенностей функционирования художественного текста, по нашему мнению, основано на изучении повествовательного дискурса и анализа взаимодействия этого дискурса и описываемых в нем событий, и этого дискурса и акта, который его порождает («Повествовательный дискурс» Ж. Женетт). Изучение временного порядка повествования, а именно отношения между временным порядком следования событий в диегезисе (в истории) и псевдовремен-

ным порядком их расположения в повествовании, предполагает изучение таких временных категорий текста, как ретроспекция и проспекция (по терминологии Гальперина) и аналеписис и пролеписис (по Женетту). Восстановление порядка событий повествования не только возможно в большинстве случаев, но и существенно для повествовательного текста, и игнорирование данной связи означает «уничтожение» текста.

Наибольший интерес представляют произведения, имеющие нетрадиционную композиционную структуру, с акцентом на форму, где содержание лишь усиливает этот эффект. В данном контексте наиболее релевантными, по нашему мнению, являются произведения писателей школы «OuLiPo», а именно, липограммный роман Ж. Перека «La disparition». Это произведение (написанное в 1969 г.) является липограммой на букву «Е» и ярким примером экспериментов Перека над языком и его работы с формой.

«La disparition» – это история об исчезновении человека, и из мира, откуда этот человек исчезает, исчезает также буква «Е». Нужно отметить также, приписывая это к настоящей страсти Перека к письму, оппозицию графической стороны языка и фонетической (звуковой): в романе «La disparition» исчезает графический знак, гласная, имеющая «тело», и эта гласная становится исчезнувшим персонажем, Voyl, но не звук [э]. Исчезновение – это фантастический, впечатляющий роман, чтение которого доставляет удовольствие. Этот роман можно назвать фантастическим в своей связи между содержанием и содержанием. «Сердце» романа (его основная сюжетная линия) – исчезновение Anton(a) Voyl(я). Но в самом романе, в буквах, тоже что-то исчезло. Каждый эпизод, каждая деталь показывает, по аналогии, на исчезновение буквы «Е». Заслуживает внимания и конструкция из двадцати шести глав, которые символизируют двадцать шесть букв французского алфавита, где не хватает пятой главы, так как исчезнувшая буква «Е» – пятая буква в алфавите. Таким образом, роман «La disparition» заслуживает изучения с точки зрения лингвостилистического анализа. Мы рассмотрим композиционную структуру данного произведения как целостно-

го организма и временной порядок повествования в романе, опираясь на нарратологию.

Характерной особенностью романа является нарушение порядка повествования (анахрония). Мы выделили два класса анахроний: проспекцию (пролепсис) и ретроспекцию (аналепсис). При изучении их количественного соотношения в произведении мы пришли к выводу, что наиболее часто используемой является ретроспекция (аналепсис). Это текстовая категория, объединяющая формы языкового выражения, относящие читателя к предшествующей содержательно-фактуальной информации, в тексте она проявляется двояко: 1) предшествующая информация сообщается, прерывая поступательное движение текста; 2) предшествующая информация уже была изложена в тексте.

В основании текста могут лежать три вида прагматических установок: восстановить ранее сообщенные сведения; актуализировать отдельные части текста. Кроме того, ретроспекция является одним из видов повтора и связана с другими грамматическими категориями. Сама ретроспекция – тоже своеобразный повтор, который естественно замедляет движение повествования.

Таким образом, ретроспекцию можно рассматривать как паузу, как перерыв континуума повествования для того, чтобы актуализировать ранее изложенное.

Изучая данное явление на более глубоком уровне, мы опирались на теорию Ж. Женетта и использовали его терминологию, а именно, термин «аналепсис» для обозначения исследуемой категории. Мы разделили аналепсисы на внешние, смешанные и внутренние по отношению к протяженности «первичного повествования» (то есть того временного уровня повествования, относительно которого анахрония определяется как таковая).

Проспекция (пролепсисы), в отличие от ретроспекции (аналепсисов), объединяет различные языковые формы отнесения содержательно-фактуальной информации к тому, о чем речь будет идти в последующих частях текста. Для стиля Пелека характерен также «эффект обманутого ожидания», то

есть случаи, когда проспекция, возникающая у читателя, является ошибочной.

При изучении вопроса проlepsисов в романе «La disparition» мы выделяем внешний проlepsис по отношению к первичному повествованию – пролог – и определяем его функции (довести линию романа до логического конца). Внутренние проlepsисы мы разделили на дополняющие (заранее восполняющие некоторый последующий пропуск), повторяющиеся (связывающие текст и выступающие в качестве когезии) и повторные (отчасти дублирующие некоторый нарративный сегмент), играющие роль анонса.

В ходе исследования мы установили, что основной закономерностью функционирования текста у Перека можно считать «анахроничность» повествования. Это явление связано с ретроспективно-синтетическим характером повествования. Однако сами понятия ретроспекции и проспекции предполагают абсолютно четкое временное сознание и однозначные связи между настоящим, прошлым и будущим.

Данное исследование и предполагало анализ порядка повествования (наррации) как важной составляющей структуры текста. Следовательно, комплексное рассмотрение текстовых категорий в романе «La disparition» и составляет, по нашему мнению, анализ функционирования текста у Ж. Перека.

© Е.О. Змеева

### **Кукла в межкультурном российско-германском диалоге**

В свете активно развивающегося сегодня российско-германского культурного диалога проблематика культурных и художественных связей России и Германии, имеющая обширную и давнюю традицию изучения и в русской, и в немецкой гуманитарной науке, приобретает особую актуальность.



Предметом изучения в данной статье является лишь очень небольшая составляющая тех процессов, которые происходили в сфере взаимоотношений художественных культур России и Германии в конце XIX – начале XX вв., а именно – эмпирические контакты двух национальных культур в сфере производства куклы и обмена теми или иными типами кукол. Материал для анализа куклы как средства диалога русской и немецкой культур дают такие общие для России и Германии явления, как существование уникальных самобытных центров, традиций производства игрушки и куклы; исторически сложившиеся разносторонние контакты между этими странами в данной области. Германию можно назвать родиной массового кукольного производства, появившегося в немецкой земле Тюрингии, множества технических изобретений и усовершенствований этого процесса, а также «местом прописки» успешных дизайнеров-кукольников. В России же, где не было столь развитого промышленного производства кукол, существовала высокая культура создания фольклорной и кустарной игрушки. В.Беньямин озвучил эту особенность России и Германии в сфере создания игрушки (прежде всего – куклы) следующим образом: «...из всех европейцев, вероятно, одни лишь немцы и русские наделены подлинным гением игрушки» [2. С. 92].

Межкультурные контакты подразумевают не только восприятие внешних форм, но и взаимодействие национальных мировоззрений, национальных картин мира. Исследование национального характера, народной физиономии, явленной в искусстве, литературе, фольклоре, достаточно часто имеет место в современной гуманитарной науке. Однако, согласно определению Е.А. Ермолина, национальный характер – понятие очень емкое и сложное, вбирающее в себя глубины духовного опыта, «...это духовный опыт, строй души, ментальные и общекультурные признаки и свойства, слившиеся в целостность коллективной, "соборной" личности» [1. С. 85]. Кукольный мир особым, специфическим, относительно косвенным образом отражает и преломляет реалии того национально-культурного космоса, в котором появляется кукла.

Вопрос аккумуляции куклой, созданной в рамках какой-либо национальной культуры, некоторых специфичных для данной культуры признаков, особенностей, присущих мироощущению народа, не часто становился предметом особого научно-го осмысления.

Историческая ситуация конца XIX – начала XX вв. интересна как время, когда контакты между Германией и Россией в «кукольной области» становятся наиболее интенсивными и приобретают двусторонний характер. Именно в конце XIX века эти отношения становятся диалогом, который продолжается вплоть до Первой мировой войны. Кроме того, в этот период в рамках европейского культурного пространства сосуществовали и активно функционировали различные социально-художественные типы куклы: народная, кустарная, промышленная и «художественная». Именно этим объясняется удивительное разнообразие кукольных образов, типажей, материалов, применявшихся для изготовления кукол.

Имеющие достаточно протяженную историю взаимоотношения России и Германии в сфере создания куклы были весьма односторонними в течение нескольких столетий, вплоть до конца XIX века. Они выражались главным образом в интересе русского потребителя к иноземному кукольному товару и влиянии немецких изделий на русские. Тот факт, что еще в XVII веке в России при царском дворе работали немецкие мастера, которые, помимо прочего, делали игрушки, отмечает историк Забелин.

В конце XIX – начале XX вв. априорные различия немецкой и русской куклы были заданы разной степенью развития игрушечного производства. Это время было периодом расцвета немецкой кукольной индустрии, и объемы ее экспорта постоянно возрастали. Колоссальный успех немецкой промышленности по производству кукол во всем мире распространялся и на Российскую империю. Об этом красноречиво свидетельствуют и данные о ввозе немецких игрушек в Россию в начале XX столетия, и свидетельства современников. Но в России, помимо привозных кукол, все активнее распространялись куклы местного производства, не только

кустарные, но и промышленные. Большинство из них испытывало на себе очевидное влияние западных, прежде всего немецких образцов.

Разные социально-художественные типы куклы были по-разному включены в процесс взаимодействия России и Германии в этой области.

Уровень фольклорной куклы практически исключает возможность прямого заимствования иностранных образцов, но здесь параллельно существуют сходные в силу своей архаичной условности типажи. Впечатление родства образов может усиливаться единством материала и технологии. Так, например, и немецкую точеную куклу-доку (нем. «Docke») и архангельскую резную куклу-«панку» отличает строгая симметрия, статика фигурки-столбика, тяготение к ярусной организации и суровое выражение изображенного весьма скупыми средствами лица.

Появление кустарной куклы связано с усвоением инокультурных явлений и внесением в них национально-культурных смыслов. В течение XIX века русскими кустарами из Сергиева Посада было заимствовано множество немецких игрушечных сюжетов, кукольных типажей, конструкций, механизмов для движения. Большинство из них подвергались корректировке, приобретали «русское своеобразие» и прижились на новой почве. В кустарной кукле появляется более или менее осознанное стремление мастеров отразить «национальное начало», продиктованное прежде всего стремлением угодить вкусу покупателя. В этих условиях костюм становится одним из средств включения национальной специфики в образ куклы. Например, кукол «талиа», образ которых в целом был создан под очевидным влиянием немцев, сергиевпосадские мастера облачали в богатые цветные сарафаны с рядами пуговиц, расшитые кокошники. Характерно, что при этом они сохраняли «европеизированные» пропорции костюма: узкую талию, широкую юбку наподобие кринолина.

Промышленное производство кукол было непосредственно связано с международным рынком, и, следовательно, промышленную куклу можно охарактеризовать как интер-

культурный феномен. Здесь имеет место откровенное заимствование определенных кукольных образов, национальная специфика находит себя лишь во внешних проявлениях. Например, русские куклы из фарфора, бывшего в названный период одним из основных материалов в кукольной промышленности, обычно были прямыми копиями иностранных, прежде всего немецких образцов: форму для изготовления кукольной головки просто снимали с немецкой. Максимумом «национального своеобразия», которое могло быть внесено в образ куклы, было ее облачение в фольклорный, традиционный костюм.

«Художественная» кукла была частью международной практики, и именно на этом уровне немецко-русские взаимоотношения подчинялись не только экономической, но и художественной логике. Обращение к национальному прошлому, «старине», также как и последний большой художественный стиль, модерн, были общевропейскими тенденциями и проявлялись как в немецком, так в русском искусстве, что, в свою очередь, скрестившись с общественным интересом к детскому миру и эстетическому воспитанию, оказывало непосредственное влияние на оформление кукол.

Например, общей для Германии и России тенденцией была «художественная» деревянная кукла в духе модерна, выполнявшаяся по эскизам художников и ориентированная на претенциозного покупателя. Среди фактов миграции идей конструктивного и художественного решения кукол в русле вышеназванной тенденции можно отметить, например, попытку мюнхенских художников создать немецкую матрешку, в Германии более известную под названием «кукла Зальцмана». От русского оригинала эти куклы отличались только национальной направленностью сюжетики росписи.

Таким образом, можно говорить о разнообразных проявлениях включенности куклы в межкультурный диалог России и Германии в конце XIX – начале XX вв.

### **Библиографический список**

1. Ермолин Е.А. Теоретические основы изучения истории русской культуры в современном образовательном про-

цессе: Дис. ... докт. пед. наук. Ярославль, 1999.

2. Benjamin W. Über Kinder, Jugend und Erziehung : [mit Abbildungen von Kinderbüchern und Spielzeug aus der Sammlung Benjamin]. Frankfurt am Main, 1969.

© Л.М. Иванова

## **К вопросу о европейской языковой политике**

В условиях консолидации современного культурного и языкового пространства вопрос о статусе каждого европейского языка является особенно актуальным в политике Европейского союза.

Брюссельская башня становится всё выше. Когда членами ЕС стали 25 стран, количество языков увеличилось до 20, которые дают, в свою очередь, 190 возможных комбинаций перевода. Как ЕС справиться с этим? Не станут ли эти 20 языков той критической массой, под которой брюссельская вавилонская башня может рухнуть?

Политика ЕС в области организации данного языкового разнообразия ставит перед собой следующие цели:

- гармонизировать права всех языков ЕС с целью сохранения лингвокультурного пространства каждого из них в европейском языковом “концерте”;

- определить степень ответственности английского языка, который объективно расширяет языковые горизонты, став де-факто лишь основным рабочим языком ЕС, в то время как французский язык является системой культурных ориентиров;

- сохранить объективный баланс позиций трёх основных европейских языков (английского, французского, немецкого) в пропорции 3:1:1.

В условиях расширения Евросоюза на восток, где английский язык является самым популярным, а французский занимает четвёртое место после русского и немецкого, Франция как один из основателей ЕС заявляет о бдительной защи-

те и дальнейшем усилении собственных амбиций, обязуясь охранять существующие лингвистические стандарты ЕС и обеспечить двуязычную систему.

Однако с введением евро возросли аргументы за принятие единого европейского языка. Какой язык станет единым евроязыком? Какой язык имеет право быть общеевропейским? Будет ли он искусственным (или систематическим), живым (национальные языки стран ЕС) или мёртвым (латынь)?

Вероятно, Евросоюз вынужден будет пересмотреть свою языковую политику, сократив количество официальных языков до трёх (английский, французский, немецкий), а остальным придать статус рабочих, в том числе и русскому.

© В.В. Казакова

## **Новые коммуникативные средства в изучении иностранного языка**

В наше время, когда новые технологии стремительно развиваются и прочно входят в повседневную жизнь, умение с ними обращаться является одной из образовательных задач. В данной статье речь пойдет о привлечении современных коммуникативных средств на занятия по иностранному языку и организации самостоятельной работы дома по предметам с их помощью, о необходимости их включения в образовательный и воспитательный процесс. Их применение должно создать предпосылки для продуктивного обучения и учебы, постоянную потребность в новых знаниях и расширении кругозора.

### ***1. Понятие «новых коммуникативных средств»***

Когда речь идет о коммуникативных средствах, то, с одной стороны, подразумеваются «классические» коммуникативные средства (книга, аудио и видео, слайды, диафильмы и т. д.), то есть все то, что нам хорошо известно еще со школы, с другой стороны – новые коммуникативные средства,

так называемые медиа-средства, как, например, компакт-диски или Интернет, которые объединяет одно – наличие компьютера.

## ***2. Несколько вопросов о необходимости новых подходов к обучению***

Сначала ответим на вопросы, связанные с целесообразностью применения новых коммуникативных средств. А возможно ли по-новому подойти к обучению вообще и иностранным языкам в частности? И нужно ли это? Не является ли обучение естественным процессом, когда человек вследствие полученного им опыта, увиденного или услышанного им, а также прочитанного, формирует свое мнение, накапливая знания, совершенствует его и меняет, что сказывается и на поведении человека, становлении его личностных черт? Можно ли повлиять на интенсивность обучения? А улучшить его показатели у каждого отдельного учащегося? И наконец, можно ли научить(ся) учиться?

## ***3. Традиционная учебная ситуация***

Что представляет собой обычное повседневное занятие? Примерно это выглядит так: прежде всего – преподаватель, специалист в области преподаваемого им предмета, хочет передать свои знания учащимся. Он знает, что должны знать и выучить учащиеся. Чаще всего он исходит из того, что существует оптимальный путь для достижения этой цели, по которому он и ведет учащегося. Для этого преподаватель анализирует весь материал, дробит его на части и выдает его порциями, постепенно. Всегда он движется от простого к сложному, прибегая к визуализации материала, тем самым пытается сделать его понятным для всех и для каждого. Повторение и закрепление материала, а также конечный контроль усвоенного являются последующими этапами работы, проводимой под непосредственным руководством преподавателя. Преподаватель особенно активен: он передает знания, он – экзаменатор, он следит за дисциплиной и держит все под контролем. Учащиеся реагируют на разнообразие видов и форм активности преподавателя и пытаются ему следовать и усвоить его знания. Они пытаются выяснить, что ждет от них

преподаватель и какие знания они должны перенять? Как мы видим, основная работа продельвается на занятиях преподавателем. Об активности учащихся и проявлении ими своих способностей и интересов, о их самостоятельности в обучении речи либо вообще не идет, либо идет, но в малых количествах.

#### **4. Самостоятельная работа**

Самостоятельная работа в большинстве своем понимается как та, что выполняется учащимися на занятиях для проверки знаний, в виде тестов и проверочных работ. Между тем правильно организованная самостоятельная работа учащихся вне учебного заведения может «оживить» сам учебный процесс, сделать его интересным и познавательным, создать предпосылки для воспитания в наших учащихся самостоятельности, любознательности, умения преодолевать трудности и решать проблемы, ставить четкие вопросы и находить на них ответы, не бояться ошибок, уметь кооперироваться с другими и коммуницировать, а также разгрузить учебный процесс. Все это осуществимо при помощи новых коммуникативных средств, ибо они изначально привлекают интерес учащихся, и не использовать этот фактор было бы непростительной ошибкой.

Методикой обучения № 1 остается классическая обучающая фронтальная работа на занятии и учеба в равном темпе. Между тем поколение учащихся изменилось. Как и мир вокруг него. Часто слышишь от преподавателей (да и нередко высказываешь такое мнение), что студент не тот, знают и умеют меньше, чем студент прежний, не могут сконцентрироваться, мало чем интересуются и т.д. С другой стороны, исследования показывают, что сегодняшняя молодежь обладает ярко выраженным индивидуализмом (отсюда неоднородность в группах) уверенностью в себе, пусть иногда даже беспочвенной, а также (!) компетентностью в областях, связанными с новыми технологиями, иногда даже куда большей, чем их наставники. Хотя согласно тем же исследованиям кое в чем они отстают, например, действительно мало знают, их кругозор не так широк, они не научены решать



проблемы как самостоятельно, так и в коллективе, нет самостоятельности в действиях и желания учиться дальше.

Можно ли сделать так, чтобы учащиеся больше учили, лучше учились, больше запоминали, знали и умели, а главное – могли применить изученное?

### ***5. Современные коммуникативные средства на службе образования***

Самая современная и, пожалуй, более успешная форма самостоятельной работы учащихся – это работа с компьютером и Интернетом.

Все больше печатных изданий имеют свою электронную версию в Интернете, все больше книг (как художественная, так и научная литература) появляются не только в печатном виде, но и на CD-ромах, в режиме online. Новые технологии вошли к нам в дом с экранов телевизоров, когда для создания фильмов применяется компьютерная графика, спецэффекты и прочее. Мы живем сегодня в новом мире, в «виртуальном» мире, каждый в большей или меньшей степени, но эта новая культура влияет на нас, наше мировоззрение, интересы и даже ценности. Новые технологии теперь влияют на молодежь, наряду с семьей, друзьями и учебными заведениями. Можно, конечно, пустить этот процесс на самотек, заявив, что и компьютер есть не у каждого, да и подбор информации потребует временных и физических затрат от преподавателя, но тем самым мы сведем роль компьютера и новых коммуникативных средств до печатной машинки или игрушки. Наиболее целесообразно включить его в процесс обучения, используя тот интерес, который вызывают новые технологии у молодежи, то разнообразие полезной информации, которое содержит Интернет, те возможности, которые дают новые медиа. Основная задача здесь – научить из всего информационного «мусора», что есть в Интернете, уметь выбирать, «отфильтровывать» действительно познавательное, активизировать межпредметные связи (информатика). Для преподавателя это возможность постоянно совершенствовать свои знания, расширять и свой кругозор, обучая учиться самому, превращаясь из просто «поставщиков» знаний в по-

мощников для своих учеников, консультантов и направляющих учебный процесс.

«YOU'RE NEVER TOO OLD TO LEARN AND THEY'RE NEVER TOO YOUNG TO TEACH YOU» (Annette Bitter)

#### **6. Области применения новых коммуникативных средств**

Итак, новые коммуникативные средства могут и должны являться инструментом учебного процесса, наряду с учебниками, словарями или их электронными версиями, видео- и аудиосредствами и т.д. Здесь я бы выделила 4 общих области их применения:

1) *Поиск информации.* Для этой области подходит поиск актуальной информации по теме, с обращением к различным банкам данных по всему миру или конкретной страны изучаемого языка. Это может быть как дополнительная информация по проходимой теме, так и самостоятельное выступление. На своих занятиях я практикую краткие выступления студентов в начале занятия с выбранной по их желанию или регламентированной темой информацией, с последующим обсуждением. Тематика таких выступлений на «свободную» тему может быть разнообразной, но с условием, что она будет аутентичной и касаться страны изучаемого языка. Палитра интересов по одной только Германии оказалась пестрой, от зоопарков до создания ЕС. Преимущество здесь в том, что студент сам может выбрать интересную для него информацию и непонятные ему вопросы, о чем ему рассказывать и как, работая с аутентичными источниками, а не с «дидактизированными» материалами, следовательно, смею надеяться, выступление не будет так мучительно и утомительно как для него самого, так и для слушающих его, как это было бы, если тему доклада учащегося выбирал для него преподаватель. Однако поиск информации еще не все.

2) *Документирование, обработка и презентация результатов работы.* Поиск информации – трудная, кропотливая работа. Прежде чем находишь актуальную, да еще и интересную информацию, интересную для тебя и твоих това-

рищей, приходится потрудиться, поискать не в одной газете и не на одном сайте (с сайтами в этом плане, конечно же, намного быстрее). В ходе подготовки сообщения просматриваются несколько статей и знакомятся с несколькими событиями, но найденное еще предстоит обработать, а в дальнейшем вынести на суд слушающих: поймут ли, запомнят ли и т.д.? Компьютер и Интернет в этом смысле не заменимы для проектных работ, где, помимо информации, могут содержаться таблицы, рисунки, фотографии. Возможностей здесь масса: от печатной формы (газета, плакат) до веб-страницы в сети. При работе над содержанием такого рода проектов учащиеся учатся попутно обращаться с компьютером, работать в различных программах Exsel, Paint и других.

3) *Коммуникация*. Обширные возможности по интеркультурной коммуникации предлагает Интернет. Обмен электронными сообщениями (e-mails) может быть не только приятным времяпрепровождением, но служить расширению кругозора, совершенствованию знаний по иностранному языку, если переписка, конечно, ведется с носителем языка. В Интернете существуют сайты, где можно найти информацию о желающих переписываться со студентами, изучающими иностранные языки. Таким образом, учащиеся обогащают свои знания по культуре, традициям и языку, обмениваются информацией, расширяют свой словарный запас, перенимают грамматические структуры, чувствуют себя менее скованно в высказываниях на занятиях, преодолевают трудности в формулировке своего мнения, имея возможность апробировать «понятность» и четкость своего высказывания в переписке. Участие в проектах со студенческими группами других стран по той или иной теме, возможность взаимодействия на профессиональном уровне – качественно новое использование коммуникативного средства Интернет.

4) *Повторение, закрепление, симуляция (моделирование)*. Речь идет о специальных учебных программах, по которым студенты могут проверить свои знания во внеучебное время, а также о банках данных, где собраны упражнения по отдельным темам и тесты разных уровней, например, про-

граммы для работы над лексикой, правописанием, грамматикой, программы, моделирующие ситуации, направленные на умение быстро реагировать, моделирующие повседневные, жизненные ситуации, как, например, использование общественного транспорта, поход в ресторан и т.д., задания по аудированию и на понимание текста при прочтении. Результаты работы приводятся тут же, сама работа оценивается, а ошибки отмечаются и иногда комментируются. Учащийся может пройти тестирование своих знаний сколько угодно раз, с учетом допущенных ошибок. Кроме того, выполнять такие задания можно в свободное время не в одиночку, а совместными усилиями, кооперируясь с другими учащимися. Банки данных с тестами международного уровня полезны еще и в том смысле, что по предлагаемым заданиям мы можем сравнить содержания образования у нас и в Европе; с учетом желания нашей страны интегрироваться в Болонский процесс такое сравнение может быть интересно.

### **7. Вывод**

Новые коммуникативные средства предпочтительны, ибо с ними учебный процесс становится более индивидуальным, объемным, целенаправленным, а также более эффективным. Они не только способствуют расширению кругозора, повышению уровня знаний, заполнению пробелов, но и предполагают развитие сопутствующих умений, связанных с компьютерной компетенцией, знакомство с основными компьютерными программами и учебными программами, что важно для их последующей профессиональной жизни, эти умения важны и для преподавателей тоже. Они требуют активности и самостоятельности от учащихся, ответственности: богатство материала, который не предложит ни один учебник, и критическое отношение студента при выборе информации. Учащиеся перестают быть только «воспринимающими» информацию, но и участвуют в передаче информации, могут определять затрагиваемые на занятиях темы, направлять и влиять на занятия. Занятия протекают более динамично, интереснее.

## Семантика идиом и предпосылки трудностей их перевода (когнитивный аспект)

Важным источником знаний о концептуальной картине мира этноса выступает фразеологический состав языка, образованный лексическими единицами с образной семантикой, которые представляют собой образования, передающиеся из поколения в поколение в рамках одной этнической общности и переносящие от эпохи к эпохе накопленные данным сообществом знания и представления об окружающем мире.

Как известно, мышление независимо от языка, и далеко не все концепты, образующие непосредственную картину мира того или иного этноса, вербализуются в языке. Концепт, представляя собой многоуровневую сущность, в определённой коммуникативной ситуации обнаруживает посредством языка лишь одну из своих многочисленных характеристик, выраженную той или иной единицей данного языка. При этом языковое оформление получают лишь те стороны концепта и концепты в целом, которые имеют значение и, следовательно, становятся предметом коммуникации, составляя основу опосредованной картины мира этноса.

Языковая (опосредованная) картина мира образована совокупностью концептов, получивших языковое выражение. Семантическое пространство языковой картины мира служит основным источником изучения концептосферы первичной непосредственной картины мира, представляя собой в конечном итоге инструмент познания когнитивной картины мира этнического сообщества.

Значимым для исследования с точки зрения изучения и вычленения специфических параметров когнитивной картины мира этноса является фразеологический код языка, который, являя собой результат метафорического переосмысления действительности участниками языкового процесса, не только отражает мировидение этноса, но и выступает в качестве инструмента его формирования.

Национальный колорит идиоматических выражений в первую очередь определяется способом выражения переносного значения, спецификой образного основания фразеологизма.

Языковые метафоры, лежащие в основе идиоматических выражений, в целом можно разделить на две группы. Первая образована так называемыми базовыми метафорами, а вторая – концептуальными. В составе фразеокода многих языков содержатся универсальные элементы, отражающие представления этноса о фактах и оценках событий окружающего мира, находящие прямые соответствия и в концептосферах других народов, также получивших объективацию в языке. Такие устойчивые образы концептосферы этнического сознания, как *первая любовь*, *материнская забота*, *женское счастье*, являются универсальными, понятными представителям многих этнических культур.

Наряду с базовыми метафорами различают также концептуальные метафоры, характеризующиеся культурной маркированностью. Основная функция данных метафор состоит в опосредованной интерпретации одного явления действительности другим, имеющим с первым определённое сходство. Примером концептуальной метафоры служат следующие устойчивые метафорические образования: *идеи – это ресурсы* (*ideas are resources*), *разум – это машина* (*the mind is a machine*), *любовь – это азартная игра* (*love is a gambling game*) и др.

Несмотря на наличие общих, универсальных метафорических выражений, единых для концептосфер различных этнических сообществ, большая часть идиоматического наполнения того или иного языка не находит регулярных соответствий в концептуальной системе иного этнокультурного сознания, а поэтому не вербализуется в языке. Это приводит к затруднениям в процессе перевода и возникновению необходимости поиска особого способа перевода, удовлетворяющего требованиям адекватной интерпретации оригинального текста на языке переводящей культуры.

Подводя итог вышесказанному, следует отметить, что рассматриваемые в качестве «межпоколенно воспроизводимых знаков «языка» культуры» и являющиеся, таким образом, особыми трансляторами национальной специфики этнической, когнитивной картины мира человеческого коллектива, единицы фразеокода языка характеризуются следующими параметрами:

1. Большой части единиц фразеологического состава языка присуще культурно-национальное своеобразие.

2. В подсознательной памяти носителей языка, имеющей коллективный характер, хранится знание об интертекстуальной связи, существующей между единицами фразеокода и кодом культуры данного этноса.

3. Играя роль «констант культуры» и обладая свойством воспроизводимости, фразеологизмы транслируют значимые культурные установки и обеспечивают формирование культурного самосознания в процессе овладения и употребления языка [4].

### **Библиографический список**

1. Лакофф Дж., Джонсон М. Метафоры, которыми мы живём. М., 2004.

2. Попова З.П., Стернин И.А. Очерки по когнитивной лингвистике. Воронеж, 2003.

3. Попова З.П., Стернин И.А. Язык и национальная картина мира. Воронеж, 2003.

4. Телия В.Н. Первоочередные задачи и методологические проблемы исследования фразеологического состава языка в контексте культуры// Фразеология в контексте культуры. М., 1999. С.13–24.

5. Феоктистова А.Б. Культурно значимая роль внутренней формы идиом с позиций когнитологии// Фразеология в контексте культуры. М., 1999. С. 174–179.

© Т.Н. Карпова

## Образы античных героинь в интерпретации М. Цветаевой (по драматическим произведениям «Ариадна» и «Федра»)

Культура XX века, породившая модернизм, занималась переосмыслением классической традиции: создавала произведения, по-новому интерпретирующие сюжеты, образы, мотивы, созданные культурой классических эпох. Большое место в искусстве XX века занимают произведения, истолковывающие наследие античности.

В частности, обращалась в своем творчестве к данной эпохе и Марина Цветаева. Особый интерес вызывали у поэтессы два мифологических образа: Ариадна и Федра. Именно этим двум героиням Цветаева посвятила поэтические циклы и драматические произведения. Именем первой назвала дочь.

Мы попытались выяснить, чем был вызван интерес Цветаевой как художника к античной эпохе, почему из всего обилия образов поэтессы останавливает свое внимание именно на данных (Ариадне и Федре), в каком ключе она интерпретирует образы главных героинь, чем отличается истолкование этих образов Цветаевой от их истолкования другими авторами.

В ответе на анкету в 1926 году М. Цветаева говорит: «Любимые страны – древняя Греция и Германия» [З. С. 622]. Это заявление поэтессы свидетельствует о двух ее пристрастиях, которые, как и все пристрастия Цветаевой, получили воплощение в ее творчестве. Причем страсть к Германии, в восприятии Цветаевой, страны романтизма, бесконечно близкого ей по духу, прямо и косвенно отразилась в ее творчестве доэмиграционного периода и зафиксировала общий романтический настрой, свойственный мироощущению молодой поэтессы.

Интерес к Древней Греции вышел для Цветаевой на первый план в первые годы эмиграции. Именно тогда, в 1923



году, она начинает работу над драматургическим циклом «Гнев Афродиты», включившем в себя трагедии «Ариадна» и «Федра». Данный цикл зафиксировал то новое, что появилось в мироощущении Цветаевой после пережитых трагических событий: революции в России, смерти младшей дочери, отъезда в эмиграцию. Романтический настрой сломан жизнью и ушел безвозвратно. Осталось ощущение неизбывного духовного одиночества, воспринимаемого теперь Цветаевой не в романтически окрашенном ореоле, как раньше, а как суровая кара, крест, который она обречена нести всю жизнь и который настолько тяжел, что постоянно наводит на мысль о самоубийстве. Осознавая невозможность утоления вечного любовного духовного голода, Цветаева истолковывает его как божью кару, как наказание потребностью любить, что и наводит на ассоциацию своей судьбы с судьбами античных героинь, чьи трагедии обусловлены гневом богов. Отсюда и название цикла – «Гнев Афродиты». Цветаева ощущает эту свою особенность (невозможность утолить душу) как некое архетипическое свойство, присущее ее натуре, что также обращает ее творческий интерес к мифу, ибо, как известно, миф и считается средоточием архетипов.

Итак, обращение Цветаевой к разработке образов античных героинь в пору эмиграции обусловлено изменившимся миро- и самоощущением поэтессы, воспринимающей себя и свою жизнь отныне в духе античной трагедии.

Причины особого интереса Цветаевой к образам Ариадны и Федры объясняются, на наш взгляд, особенностями ее натуры, отличительной чертой которой являлась потребность в любви, пусть даже безответной и трагической.

«Без этого (любви) я вообще не живу...Моя надоба от человека – любовь. Моя любовь и, если уже будет такое чудо, его любовь...В каждой моей игре – ставкой всегда была – я...И проигрыш всегда был – мой...и часто ставка оставалась на столе или смахивалась локтем под стол...Я всегда разбивалась вдребезги, и все мои стихи – те самые серебряные, сердечные дребезги...», – пишет Цветаева в одном из писем [1. С. 183].

Для античных героинь, образы которых привлекли внимание поэтессы, любовь так же наполняет жизнь смыслом, и так же, как Цветаева, они терпят крах в своих любовных притязаниях, что и делает их образы близкими поэтессе. Именно через описание страданий этих двух героинь Цветаева чувствует возможность самовыразиться, выплеснуть страсти, бушующие в ее душе.

В образе Ариадны Цветаева воплотила саму себя в период своего романа с К.Б. Родзевичем – женщину, в любви которой, едва ли не единственный раз за всю жизнь, соединились духовность и чувственность. «Ты мне весь дорог, твои губы и руки так же, как твоя душа. О, ничему в тебе я не отдаю предпочтения: твоя усмешка, и твоя мысль, и твоя ласка – все это едино и неделимо...» – пишет Цветаева в письме Родзевичу [4. С. 661]. Отношение Ариадны к предлагаемой ей Тезеем любви повторяет и отношение Цветаевой к ее роману с Родзевичем: Ариадна изначально знает, что ее судьба – Вакх, как и Цветаева чувствует, что как бы велика ни была ее любовь к Родзевичу, мужа, С. Эфрона, оставить будет невыносимо тяжело, и, как оказывается, невозможно (она действительно воспринимает Эфрона как человека, предназначенного ей самим Богом), но, очарованная своим избранником, не в силах противостоять всепоглощающему чувству, нахлынувшему на нее. В подтверждение сказанному приведем строки из письма С. Эфрона М. Волошину: «О моем решении разъехаться я и сообщил Марине. Две недели она была в безумии. Рвалась от одного к другому (на это время она переехала к знакомым), не спала ночей, похудела, впервые я видел ее в таком отчаянии. И, наконец, объявила мне, что уйти от меня не может, ибо сознание, что я где-то нахожусь в одиночестве, не дает ей ни минуты не только счастья, но просто покоя» [5. С. 317].

В образе Федры Цветаева так же воплощает свое «я». На интерпретацию характера этой героини оказала влияние многолетняя мечта Цветаевой иметь сына, которая с годами приобретает характер страсти, навязчивой идеи. «И ни одного ребенка с этого часа не вижу без дикой растрavy. Каждой

фабричной из предместья завидую», – пишет Цветаева в одном из писем [4. С. 622]. Сын видится ей как живое воплощение ее самой. «Этого мальчика я себе выхотела, заказала... Это мой сын, слепок с меня самой» [1. С. 352]. Вероятно, его рождение – это еще один способ, по мнению Цветаевой, может быть, самый верный, – преодолеть собственное одиночество. Это желание настолько захлестывает ее, что свою любовь к еще не родившемуся сыну она неосознанно переносит на очередной объект своей любви, А. Бахраха, молодого критика, написавшего рецензию на одну из ее книг, чувство к которому совпадает с моментом возникновения замысла и началом работы над пьесой. Когда эпистолярный роман с Бахрахом случайно прерывается, Цветаеву одолевает целый комплекс ощущений: любовь, обида, сознание вины, страх, разочарование – которые отражаются в ее письме-дневнике «Бюллетень болезни», написанный в дни молчания Бахраха. И в состоянии Федры во II картине трагедии ее страсть к Ипполиту рисуется Цветаевой как болезнь.

В изображении страсти Федры к Ипполиту, вероятно, сказались и чувства Цветаевой к наконец-то появившемуся сыну, который становится ее идолом и рождает в ней чувство материнской ревности. «Это мой сын, слепок с меня самой. И я хотела заменить ему всех! Я мечтала об острове с ним, настоящем, чтобы ему было некого, кроме меня, любить...» [1. С. 352]. Не случайно Федра предлагает Ипполиту умереть вместе (а смерть для Цветаевой – долгожданная возможность сбросить обременительную телесную оболочку и воспарить душой, воссоединившись со своим возлюбленным навсегда), только в смерти осуществить общий сон. Таким образом, чувство Федры, хоть и носит эротический оттенок, больше платоническое по своей природе. И для Цветаевой плотские отношения всегда были вторичны, множественные подтверждения чему содержит ее творчество: «Любовную любовь отбываю как повинность», «Обделил меня Господь / Плотским пламенем», «Единственная женщина, которой я завидую, – Богородица: не за то, что такого родила: за то, что так зачала» [2. С. 282–283].

Итак, в образах мифологических героинь Ариадны и Федры воплощены личные, имеющие реальную жизненную основу чувства Цветаевой по отношению к людям, в которых она была влюблена, что дает основания говорить о наличии мощного лирического начала в ее драматургии.

Именно этим и отличается интерпретация Цветаевой рассмотренных образов античных героинь от их интерпретации другими авторами-драматургами, которые стремились нарисовать данные образы в объективном ключе: вскрыть потаенные уголки женской психологии, как Еврипид, вынести моральную сентенцию, как Сенека, сделать и то и другое, как Расин. Цветаева, в отличие от своих предшественников-интерпретаторов образов Ариадны и Федры, вскрывает особенности не женской психологии вообще, а собственной, которая весьма своеобразна в общепринятом понимании своей ненасытной потребностью постоянно переживать чувство любви, отдаванием предпочтения любви духовной перед любовью физической, пониманием любви как чувства, неизбежно обрекающего влюбленных на расставание. Интерпретируя образы мифологических героинь не в объективном, как этого следовало ожидать от драматурга, а в субъективном ключе, Цветаева выступает не как автор-драматург, а как автор-лирик, то есть остается пленницей своего дара лирического поэта.

### **Библиографический список**

1. Белкина М.И. Скрещение судеб. М.: Рудомино, 1992.
2. Кудрова И. О странностях любви // Цветаева М.И. Повесть о Сонечке. СПб.: Азбука-классика, 2003.
3. Цветаева М. Собрание сочинений: В 7 т. Воспоминания о современниках. Дневниковая проза / Сост., подгот. текста и коммент. А. Саакянц, Л. Мнухина. Т. 4. М.: Эллис Лак, 1994.
4. Цветаева М. Собрание сочинений: В 7 т. Письма. Вступ. ст. А. Саакянц. Т. 6. М.: Эллис Лак, 1995.
5. Швейцер В.А. Быт и бытие Марины Цветаевой. М.: СП ИНТЕРПРИНТ, 1992.

© В.И. Кирсанов

**Когнитивно-лингвистический анализ средств  
и способов дискурсивной актуализации  
современного высказывания**

Согласно теоретическим представлениям современной функциональной парадигмы лингвистического знания при описании языковых явлений необходимо учитывать три антропологические функции, которые они неизбежно выполняют – дискурсивно-когнитивную (для формирования метаязыковой информации в процессе когниции), дискурсивно-семантическую (для формирования смысловой информации в процессе речемыслительной деятельности) и дискурсивно-прагматическую при формировании окончательного варианта высказывания. Иначе говоря, дискурс как закономерная совокупность правил, регулирующих процессы коммуникации (когниции, семантизации и прагматизации), является неотъемлемой частью актуализации высказывания во всех его проявлениях, то есть в форме слова, фразы, предложения или текста. Соответственно, актуализация языковых единиц – это результат дискурсивной деятельности человека в процессе тернарной реализации таких концептуальных единиц вербального знака, как его формы, содержания и функции. Именно тернарная структура указанных концептуальных единиц и образует инвариант понятия любого языкового явления, что находит непосредственное подтверждение на телесологическом уровне в святом благовествовании «От Иоанна» в главе I: «В начале было слово, и Слово было у Бога, и Слово было Бог».

Исходя из этого, можно утверждать, что каждое языковое явление следует считать адекватно рассмотренным лишь в дискурсивном процессе его коммуникативной актуализации. При этом языковые единицы актуализируются в генеративном процессе, состоящим из 3-х парадигм коммуникации: номинативная парадигма – онтолого-морфологический дискурс, семантическая парадигма – логико-синтаксический

дискурс, речевая парадигма – информационно-прагматический дискурс. У каждой дискурсивной парадигмы свой алгоритм актуализации языковых единиц высказывания, то есть дискурс как метаязыковая информация о правилах формирования высказывания любого объема (слова, фразы, предложения или текста) является неотъемлемой тернарной частью актуализации такового и представлен в своей генеративной структуре тремя парадигмами коммуникации – внутренней морфологической парадигмой когниции, внутренней речемыслительной синпарадигмой, внешней прагматической парадигмой 2-х каналов информации в форме высказываний устной или письменной речи.

Таким образом, дискурс есть не что иное, как метаязыковой алгоритм построения высказывания посредством моментальной тернарной вербализации материальной или нематериальной единицы действительности в процессе ее когниции, семантизации и прагматизации.

В стадии когниции онтолого-морфологический дискурс дематериализует действительность, переводя ее на вербальные носители с парадигматическими отношениями традиционных частей речи. При этом в процессе вербальной актуализации включаются как онтологические, так и морфологические пресуппозиции в форме дискурсивных фильтров, регулируемых сознанием, которые подготавливают языковые единицы к принятию на себя функций синтагматических отношений в форме глубинных структур – пропозиций (предикатных выражений), то есть концептов логико-синтаксического дискурса. Последние можно представить в символах предикатно-аргументной логики в зависимости от валентности предикатов:  $P(\emptyset)$  – It rained,  $P(x)$  – Winter has come,  $P(x,y)$  – She likes sweets,  $P(x,y,z)$  – She is reading a book to her son. Дальнейшее увеличение предикатов и аргументов в высказывании строится на базе сочинения или подчинения.

При выходе с уровня глубинной структуры высказывания в зависимости от целей говорящего начинают действовать такие концепты прагматического дискурса, как фокус, перспектива, актуальное членение высказывания (тема, рема),

пресуппозиции языкового, метаязыкового, антропологического или онтологического характера, которые фильтруют информацию и способствуют формированию окончательного варианта высказывания, то есть последнее рассматривается как вербально-коммуникативная дискурсивная единица информации такого вариативного объема, как слово, фраза, предложение, текст.

Таким образом, информация высказывания формируется в соответствии с тернарно-генетической коммуникативной функцией сознания говорящего и проходит через дискурсивный кодирующий канал посредством вербальных знаков элементарных смыслов (концептов) и смысловых элементов (пропозиций) на разных уровнях формирования высказываний (когниции, семантизации и прагматизации), то есть дискурс можно представить как метаязыковой функтор (F) актуализации высказывания с тремя коммуникативными аргументами – когницией (а), семантизацией (в) и прагматизацией (с): F (а,в,с).

В качестве примера для дискурсивного анализа можно взять два сложных предложения с коррелятами каузальных импликаций ( $A \perp B$ ), в которых предикатные корреляты причины (А) и следствия (В) занимают разные позиции в предложениях: (1) He was wet, it rained. (2) It rained, he was wet.

Согласно генетическим законам пресуппозиций онтологического дискурса каузальной импликации  $A \perp B$  причина (А) порождает следствие (В), поэтому в предложении (1) союз «because» маркирует вторую часть предложения, а именно коррелят причины (А), соответственно следствие (В) будет находиться в первой части предложения (1): He was wet (В) because it rained (А), то есть  $A \perp B$ : причина (А) порождает следствие (В). Оба предложения содержат одни и те же лексические единицы, разница между предложениями (1) и (2) лишь в порядке следования предикатов причины (А) и следствия (В), то есть оба предложения по сути дела являются деконтекстуализированными. В случае контекстуализации предложение (2) согласно семантическому и прагматическому дискурсам может иметь три варианта актуализации. Пер-

вые два варианта предложения (2) ориентированы на очевидное знание коррелятов каузальной импликации, поэтому в предложении (3) маркируется коррелят причины (А) посредством союза «as» (3) As it rained (А) he was wet (В), а в предложении (4) маркируется коррелят следствия (В) посредством союза «so» (4) It rained (А) so he was wet (В). Наконец, в последнем варианте предложения (2) союз «because» в соответствии с жесткими правилами пресуппозиций онтологического и семантического дискурсов не может маркировать ни один из коррелятов каузальной импликации  $A \perp B$ , поскольку союз «because» согласно узусу английского языка может эксплицитировать лишь коррелят причины (А), стоящей в предложении после коррелята следствия (В). В связи с этим говорящий после определенного размышления, опираясь на очевидный коррелят следствия (В), то есть косвенным логическим образом пытается восстановить предполагаемый причинный коррелят (А) каузальной импликации посредством употребления союза «for» перед предикатным выражением следствия (В): (5) It rained (А), for he was wet (В).

Таким образом, когнитивно-лингвистический анализ актуализации высказывания позволяет несколько по-иному взглянуть на функционально-системную роль дискурса в процессе коммуникации.

© Е.Ю. Колтышева

### О манипулятивном речевом воздействии

Работа посвящена изучению феномена манипулятивного речевого воздействия. Основная цель – дать определение понятия «манипуляция», обозначить основные направления исследования манипулятивного воздействия и выделить основные характеристики манипуляции, значимые для данного вида речевого воздействия.

Воздействие на человека посредством речи всегда представляло интерес для исследователей. Об этой стороне рече-



вой деятельности (о ее воздействующей составляющей) очень хорошо сказал Л.Н.Толстой: «Слово – дело великое. Великое потому, что словом можно соединить людей, можно и разъединить их, словом служить любви, словом же можно служить вражде и ненависти» [1].

В наше время изучение языка и речи как средства воздействия, а также исследование возможностей вербального управления человеческим поведением особенно актуальны. Воздействующая (регулятивная) функция языка легла в основу интенсивно развивающейся дисциплины – теории речевого воздействия, которая формируется как интегральная наука, объединяющая усилия представителей целого комплекса смежных наук – традиционной лингвистики, психолингвистики, прагмалингвистики, риторики, психологии, теории массовой коммуникации, социологии и т.д.

В лингвистике предложено достаточно много подходов к пониманию речевого воздействия. Речевое воздействие может быть описано как передача смыслов от адресанта к адресату, как социальное или коммуникативное взаимодействие, как акт общения с точки зрения его целенаправленности, а также как управление поведением человека или группы людей посредством языковой информации. Исследования речевого воздействия в лингвистике также достаточно разнообразны. В частности, рассматриваются варианты того, как может быть искажено в тексте представление об исходной ситуации или содержание чужой речи, анализируется использование при речевом воздействии различных сегментов и механизмов языка. Среди существующих моделей речевого воздействия могут быть выделены риторическая, когнитивная, прагмалингвистическая и семиотическая модели. Теория речевого воздействия рассматривает следующие основные проблемы: понятие общения, понятие речевого воздействия, понятие эффективного речевого воздействия, способы речевого воздействия. Важным теоретическим вопросом в науке о речевом воздействии является разграничение речевого воздействия и манипулирования. Можно ли всякое речевое воздействие считать манипулированием? Ряд исследователей отождеств-

ляют манипулирование и речевое воздействие [2]. На наш взгляд, необходимо провести границу между этими понятиями. Для этого обратимся к определению манипуляции.

Сам термин «манипуляция» метафоричен и в своем прямом значении определяется как «сложный прием, сложные действия над чем-либо при работе руками, совершаемые с какой-либо целью» [3]. В социально-психологическом аспекте манипуляция приобрела новый объект – человека и принципиально новые способы осуществления действий. Этот термин, основанный на метафоре, на данный момент не имеет общепринятого определения. Его толкование представляет собой описание некоего минимально необходимого набора отмечаемых большинством исследователей признаков манипуляции [4].

Понятия манипулирования и манипулятивного воздействия рассматриваются в целом ряде работ по психологии, социологии, политологии, теории массовой коммуникации (например, Доценко 1996, Кара-Мурза 2002, Ермаков 1995, Шиллер 1980, Goodin 1980 и др.). Во всех исследованиях отмечаются следующие существенные признаки манипуляции.

Прежде всего, подчеркивается скрытый характер воздействия. Манипуляция определяется как неявное побуждение, скрытое программирование личного отношения к изображаемым или описываемым фактам или событиям. Но при этом у манипулируемого обязательно сохраняется иллюзия самостоятельности решений и действий. Часто воздействие осуществляется на двух уровнях – явном и скрытом. Явный уровень выступает как маскировка манипулятивного воздействия, прикрывающая истинные намерения манипулятора, причем скрываются не только намерения или интересы активной стороны, но и сам факт преследования иных, кроме декларируемых, целей.

Еще одной важной отличительной особенностью манипулятивного воздействия считается использование разного рода искажений действительности – от прямой лжи до утаивания информации, а также частичных деформаций, таких,

как подтасовка фактов или смещение по семантическому полю понятия. При осуществлении манипулятивного воздействия на массовую аудиторию контроль информации является решающим фактором. Операции с информацией, связанные с усеченной ее подачей, направлены на создание определенного эмоционального настроя и необходимых психологических установок у аудитории. Тем самым подготавливаются условия для скрытого воздействия, поскольку сама информация является лишь строительным материалом, внешней оболочкой, упаковкой, в которую помещают истинное «послание» манипулятора аудитории [5]. Обработанная и переданная манипулятивным способом информация часто приводит к запланированным результатам – формируются иллюзии и мифы, позволяющие приукрасить окружающую действительность, представив ее в искаженном виде. В сознании аудитории эти сознательно сконструированные манипулятором мифы целенаправленно подменяют собой реальность.

Рассмотрение манипуляции как специфического вида воздействия предполагает выделение двух сторон в структуре данного процесса: манипулятора, осуществляющего воздействие, и манипулируемого как адресата воздействия. По отношению к партнеру по общению манипулятор имеет психологическую установку «сверху вниз», предполагающую не только подчиненное положение реципиента, но восприятие его как объекта воздействия.

Более подробно изучается именно объект манипулятивного воздействия. Манипуляция – это игра на особенностях человеческой природы и человеческих слабостях, которые обеспечивают «коммуникативную слепоту» реципиента, делают его пассивно-послушным. В структуре личности манипулируемого выделяют так называемые «мишени воздействия» – психологически уязвимые места, слабости психической структуры, на которые оказывается влияние со стороны организатора воздействия [6]. Среди «мишеней воздействия» – потребности, интересы, склонности, самооценка, верования, желания. Часто «мишенями» манипуляции выступают логические «срывы», замена логических доводов эмоциональной оценкой, ассоциацией, апелляцией к стереотипу.

Значительная часть разнообразных методов манипулятивного воздействия основана именно на использовании закономерностей восприятия, мышления, эмоциональной сферы человека. Поэтому воображение, внимание и память (особенно образная) признаются важнейшими «мишенями» манипуляции.

Данные, полученные в результате изучения манипуляции в психологии, социологии, политологии, дали толчок лингвистическим исследованиям феномена манипулятивного воздействия. Можно обозначить следующие сложившиеся лингвистические подходы.

Коммуникативно-прагматический подход предполагает, что исследования языка в русле его использования при манипулятивном воздействии должны основываться на изучении прагматических аспектов общения, то есть закономерностей использования языковых средств говорящим (пишущим) субъектам в связи с его намерениями, целями, мировоззрением. Сложность изучения и описания процесса манипуляции даже в рамках лингвопрагматики связана с тем, что далеко не всегда удается разгадать истинные цели и мотивы манипулятора.

В плане изучения манипуляции как типа воздействия лингвопрагматика естественно пересекается с теорией речевого воздействия. Выделяют целый ряд способов речевого воздействия: доказывание, убеждение, уговаривание, кланченье, внушение, приказ, просьба, принуждение. Но приравнивать понятия речевого воздействия и манипуляции нельзя. При речевом воздействии адресат всегда осознает цель адресанта, тогда как манипуляция – это «воздействие на человека с целью побудить его сделать что-либо (сообщить информацию, совершить поступок, изменить поведение и т.д.) неосознанно или вопреки его собственному желанию, намерению» [7]. Здесь очевидно разграничение типов воздействия по выраженности речевого намерения говорящего: явно выраженное или скрытое.

Необходимо также развести понятия скрытого воздействия и манипулятивного воздействия. Они не являются идентичными: манипулятивное воздействие выделяется как

разновидность скрытого воздействия. Разница в том, какая цель стоит перед субъектом воздействия: если он преследует свои личные, корыстные цели – это манипуляция; если же он ставит перед собой цель помочь объекту воздействия так, чтобы он этого не осознавал, не замечал этого воздействия (например, на сеансах психотерапевта) – это простое скрытое воздействие.

Таким образом, возможно определить манипуляцию как вид скрытого сознательного речевого воздействия, направленного на достижение собственных целей субъекта воздействия; при этом у объекта воздействия формируется неверное представление о мире, основанное на искаженной или интерпретированной информации.

Основную роль при осуществлении манипулятивного воздействия играют особенности подачи информации. Чаще всего необъективная подача информации связана с формированием в тексте нужной оценки. Оценочность проявляется в отборе и классификации фактов и явлений действительности, в их описании под определенным углом зрения в специфических лингвистических средствах. Эффективность оценочности в том, что она может быть дозированной и разнообразной, а также в том, что при восприятии текстов адресат более критично относится к фактическому содержанию, а не к аксиологическому. В результате воздействие оказывается более сильным.

Еще одна особенность манипулятивного воздействия – замена убеждения внушением, которое часто достигается благодаря созданию эмоционального подтекста. Внушением манипулятор непосредственно воздействует на психическую сферу, благодаря чему происходит прививание идеи, чувства, эмоции.

Манипулятивное воздействие является объективной характеристикой любой коммуникации. В сфере массовой коммуникации, особенно политики и рекламы, этот вид воздействия обладает особой значимостью, поскольку влияние на мнения, установки и поведение людей определяется как основная задача этих видов коммуникации.

Несмотря на неизменный интерес к использованию языка и речи как мощного средства коммуникативного воздействия, позволяющего не просто описывать, но и интерпретировать действительность, задавая нужное адресату видение мира, управлять восприятием объектов и ситуаций, навязывать их положительную или отрицательную оценку, механизмы манипулятивного речевого воздействия в лингвистике исследованы недостаточно, а имеющиеся сведения довольно разрозненны. Поэтому проблема манипулятивного речевого воздействия по-прежнему актуальна и заслуживает серьезного изучения.

### **Библиографический список**

1. Толстой Л.Н. Полное собрание сочинений. Т.43. М.–Л., 1929.
2. Паршин П.Б. Речевое воздействие: основные сферы и разновидности //Рекламный текст. Семиотика и лингвистика. М., 2000.
3. Большой толковый словарь русского языка / Сост. и гл. ред. С.А. Кузнецов. СПб.: Норинт, 1998.
4. Доценко Е.Л. Психология манипуляции: феномены, механизмы и защита. М.: ЧеРо, изд-во МГУ, 1996.
5. Цуладзе Л.М. Политические манипуляции, или Покорение толпы. М.: Книжный дом «Университет», 1999.
6. Сергеечева В.С. Практикум манипулятора. Выбор мишени. СПб.: Питер, 2002.
7. Стернин И.А. Речевое воздействие как интегральная наука // Проблемы коммуникации и номинации в концепции общегуманитарного знания: Сб. науч. трудов в честь проф. Л.А. Шкатовой. Челябинск: ЧГУ, 1999. С.148–154.
8. Кара-Мурза С.Г. Краткий курс манипуляции сознанием. М.: Алгоритм, 2002.

## Пушкин и Франция в аспекте диалога культур

С позиции диалога культур феноменальный гений Пушкина являет собой билингово-культурную личность, свободно владеющую французским языком, знающую его так же глубоко, как и русский, творчески читающую и пишущую на французском языке, способную не только читать, но и анализировать французскую литературу, французскую культуру, французскую словесность. Французский язык не отделим от Пушкина-поэта, критика, историка, литератора, писателя, он сыграл даже некую фатальную роль в его жизни и судьбе. Известно, что Пушкин в лицее имел прозвище «француз», одно из первых его стихотворений («*Mon portrait*») было написано на французском языке, на дуэли его убил француз Дантес, и его последние предсмертные слова были произнесены на французском языке. В течение все своей жизни Пушкин писал на французском языке, и, как правило, это были глубокие мысли о будущих произведениях, наброски, заметки, очерки. Он писал о французской революции, делал лаконичные записи в виде плана, за которыми читатель чувствует и понимает анализ причин революции. «Избирали королей, судили распри, *battaient monnay, faisaient la guerre entre eux, pretaient hommages aux Rois, les servitus des jours marqués...* чеканили монету, вели войну друг с другом, приносили присягу королям, обязанность нести службу по определенным дням...» Он сделал запись на французском языке «О 18 брюмера», где описал государственный переворот, совершенный Наполеоном, выделяет важные детали. «*Au milieu du tumulte les cinq-cents demandaient le Général à la barre pour qu'il y fit ses excuses à l'assemblée*». On ne connaissait pas encore ses projets, mais on avait senti d'instinct l'illégalité de sa démarche. «Среди общего шума члены Пятисот требовали Генерала к решетке для принесения извинения собранию. Еще не знали о его намерениях, но инстинктивно почувствовали незаконность его выступления».

Пушкин отлично знал французскую литературу и считал, что из всех литератур она имела самое большое влияние на русскую. Согласно Пушкину Ломоносов, Сумароков, Дмитриев, Карамзин, Батюшков, Баратынский испытали на себе в той или иной степени влияние французской словесности. Для Пушкина французская словесность – это трубадуры, Малерб, Дюперье, Менар, Рекан, Вуатюр, Буало, Расин, Мольер, Лафонтен, Руссо, Вольтер...

Он хорошо знал Шатобриана, писал о Ламартине, Гюго, А. Шенье, переписывался с Мериме. Он выступал и как рецензент произведений госпожи де Сталь, Сен-Бево, критика Лемонте, автора предисловия к переводам басен Крылова, и как переводчик произведений Парни, Вольтера, Руссо, Маро, Арно, А. Шенье.

В эпоху Пушкина Франция была посредницей между русскими писателями и мировой литературой. Во французских переводах Пушкин читал итальянских авторов, Байрона, В. Скотта, Шекспира, Гофмана, Гейне. Известна также проблема пушкинских реминисценций – почти дословные воспроизведения оборотов, выражений, фраз французских авторов. Пушкин включал в свои произведения все, что видел, слышал, читал, выражения писателей и поэтов, которые были его языковой средой, в которой он существовал. Однако заимствованные обороты переделывались. Особенно это проявилось в романе «Евгений Онегин». Онегинский текст изобилует цитатами и реминисценциями; иногда их источник прямо обозначен, иногда автор не назван по имени, но указание совершенно недвусмысленно. Роман «Евгений Онегин» следует рассматривать не как механическую сумму высказываний автора, а как органический художественный мир, части которого живут и получают смысл лишь в соотнесенности с целым.

Пушкинский роман «Евгений Онегин» построен по принципу, который органически связывает текст и внетекстовый мир, они живут в постоянном взаимном отношении, перекликаются намеками, отсылками, то звуча в унисон, то сталкиваясь друг с другом. В романе сосуществуют два лин-



гво-стилистических пласта: пласт русского языка, отвечающий духу своего времени, описывающий жизнь, быт, обычаи русского дворянина, и пласт французского языка, который отвечает традициям того времени, связан с определенной условностью: воспитание и формирование русского дворянина проходило в контексте французской словесности, французского языка, французской культуры, французской литературы. В сосуществовании этих двух пластов, их блестящем описании проявилась гениальность билингвизма Пушкина, который стремился через посредничество французского языка к созданию русского национального литературного языка и русской словесности.

© Х.Г. Косогорова

### **Структурное своеобразие ответных реплик во французских и русских сказках**

Диалог как особая речевая структура характеризуется сложными внутренними структурно-семантическими отношениями, которые проявляются в равной степени как в русском, так и во французском языке. Изучение данных отношений происходит на элементарном уровне реплики.

Как известно, основное свойство ответной реплики – адекватно отреагировать на вопрос, то есть реализовать его коммуникативное задание с тем, чтобы снять коммуникативное напряжение и завершить диалогическое единство. Следовательно, реплика-реакция, предполагающая быстрое речевое реагирование, непосредственно стимулируется коммуникативно-прагматической интенцией говорящего в рамках конкретной коммуникативной ситуации. Определенный тип реакции в той или иной степени задается и программируется самим речевым стимулом.

В составе диалогических единств как французского, так и русского сказочного текста можно наблюдать два типа ответных реплик – простые реплики-реакции и сложные репли-

ки-реакции. Данные типы ответных реплик связаны, на наш взгляд, с двумя основными тенденциями диалогической речи – языковой экономией и языковой избыточностью [1].

Простые реплики-реакции состоят из одного предложения, полного или неполного. Именно такими репликами подчеркивается стремление языка к краткости и лаконичности диалогических форм предложения, обусловленных ситуацией общения и четко выраженной коммуникативной целеустановкой.

В диалогических единствах сказочного текста простая ответная реплика может быть представлена «контекстуальным эллипсисом» (Л.М. Михайлов). Как свидетельствует анализ конкретного языкового материала, и во французских, и в русских сказках контекстуальный эллипсис опирается на контекст предшествующей реплики-стимула и на однозначность коммуникативной ситуации. Ср.:

- *Ma mère, combien vends-tu ces pommes?*
- *Pour rien, répondit la vieille.* [5. С. 49]
  
- *A по сколькоу голов сразу рубите?*
- *По пяти.* [4. С. 244]

В отличие от эллиптических предложений, полные реплики-реакции раскрывают содержание характера действия и его причины, а также используются в целях создания экспрессии речи или эмоциональной нагрузки. Сказочные персонажи выбирают полную конструкцию для выражения определенного содержания в соответствии с сюжетной линией. Ср.:

- *Que cherches-tu donc dans la forêt par ce temps?*
- *Je dois chercher des violettes, répondit Maria.* [5. С. 43]
  
- *Здорово, дядюшка! Куда идешь?*
- *Иду добывать хлеба себе на обед.* [4. С. 18]

Как видно из приведенных выше примеров, использование полных реплик-реакций способствует и во французском, и в русском сказочном тексте завершенности структурного каркаса всего диалогического единства.

Особого внимания заслуживают сложные реплики-реакции, состоящие из двух и более предложений. Анализ фактического материала показал, что они могут переходить в монологическую реплику, отличаясь тем самым яркостью своего содержания и стилистической окраской. Ср.:

- *Pourquoi as-tu déposé des pierres ici?*

- *Ah! mais ce ne sont pas n'importe quelles pierres. Quand j'en aurai construit un mur, la plus petite fourmi du monde ne pourra pas le traverser. Et ce mur, je l'aurais construit pour tes voisins du village, et ils n'auraient plus jamais revu la lumière du jour, s'ils avaient manqué à t'envoyer à moi. [5. С. 34]*

Сложная реплика-реакция появляется в тех случаях, когда возникает необходимость в какой-либо дополнительной информации в виде пояснения, в виде оценки или выражения отношения к основному сообщению, в виде уточнения, детализации. Таким образом, сложная реплика-реакция содержит в себе развернутую информацию-описание или информацию-рассуждение о мыслях, чувствах, переживаниях и настроении героев. Подобные реплики, бесспорно, организуются по законам развития текста, где входящие в ее состав предложения объединяются в единое целое. Ср.:

- *Здравствуй, Иван крестьянский сын! Куда путь держишь? Отвечает добрый молодец:*

- *Иду, дедушка, в город, хочу купить себе лошадь.*

- *Ну, так слушай меня, коли хочешь счастлив быть. Как придешь на конную, будет там один мужичок лошадь продавать крепко худую, паршивую; ты ее и выбери, и сколько б ни запросил с тебя хозяин – давай, не торгуйся! А как купишь, приведи ее домой и паси в зеленых лугах двенадцать вечеров и двенадцать утров по росам – тогда ты ее узнаешь! [4. С. 197]*

Сложная реплика-реакция является особой частью диалогического текста, так как обладает особой смысловой структурой, в ее составе обязательно будут присутствовать

предложения, которые выражают ее основное содержание, то есть смысловой центр данного диалогического единства [2. С. 64].

И во французских, и в русских сказках смысловой центр представлен, как правило, в начале сложной реплики-реакции. Все последующие предложения реплики более полно раскрывают содержание первого предложения. В этом, на наш взгляд, проявляется языковая избыточность диалогической речи. Содержащийся в ответной реплике так называемый «лишний» языковой материал, оказывается, однако, необходимым для передачи конкретных коммуникативно-прагматических интенций, а также для осуществления эмоциональной функции.

Сравнительный анализ реплик в реальном диалоге и реплик в сказочном диалоге показал, что в последнем реплики выражаются, в основном, структурно полными предикативными единицами. В тех незначительных случаях, когда ответная реплика представлена неполными конструкциями, эллипсис имеет скорее контекстуальный, а не конситуативный характер.

В заключение отметим, что и во французских, и в русских сказках структурная организация ответных реплик осуществляется в соответствии с поставленными коммуникативными целями и ситуациями и подчиняется, в целом, одним и тем же закономерностям.

### **Библиографический список**

1. Глаголев Н.В. Языковая экономия и языковая избыточность в синтаксисе разговорной речи: Автореф. дис. ... канд. филол. наук. М., 1980.
2. Лосева Л.М. Как строится текст. М., 1980.
3. Михайлов Л.М. Коммуникативная грамматика немецкого языка. М., 1994.
4. Русские народные сказки. М., 2002.
5. Les contes. P., 1992.

**Приемы, направленные на овладение лексическими единицами с национально-культурным значением в языковом вузе**

Общепризнанным является утверждение о том, что язык – уникальная знаковая система, универсальное средство общения. Язык как один из основных признаков нации выражает культуру народа, который на нем говорит. Изучение иностранного языка предполагает не только освоение нового кода и нового способа выражения мыслей, но и ознакомление с источником сведений о национальной культуре народа – носителя изучаемого языка. Язык рассматривается в тесной связи с фактами общественной жизни его носителей, их историей, географией, бытом, культурой, литературой. Чтобы стать высококвалифицированным переводчиком или преподавателем иностранного языка, недостаточно практического владения языком, необходимо обладать обширными знаниями о культуре страны изучаемого языка. Культурная составляющая языка является на сегодняшний день одним из необходимых условий успешной коммуникации.

Основной коммуникативной единицей, которой человек пользуется в процессе речевой деятельности, является *текст*. Именно он напрямую связан с культурой, ибо пронизан множеством культурных кодов. Текст хранит информацию об истории, этнографии, национальной психологии, национальном поведении, то есть обо всем, что составляет содержание культуры. Во всех случаях, так или иначе, текст погружен в культурное пространство эпохи, культурологический тезаурус адресата, отражает особенности авторской личности, его знания, лексикон, образ мира, конкретные цели и мотивы. Текст представляет собой явление, объединяющее как языковые, так и социолингвистические характеристики. Знакомясь с иноязычным текстом, учащийся приобретает фоновые знания в области иноязычной культуры. В свою очередь, особенности культуры носителей языка ярче всего проявляются

в лексике, которая тесно связана с исторически конкретным миром вещей и понятий, значимых для того или иного общества. Признавая существование связи языка и культуры, многие отечественные и зарубежные исследователи обращаются к лексико-семантическому уровню языка, единицы которого непосредственно реагируют на изменения во всех сферах человеческой деятельности (Е.М. Верещагин, В.Г. Костомаров, В.В. Ощепкова, В.П. Фурманова, Э. Сепир, А. Вежбицкая, С.Г. Тер-Минасова). В основе семантических систем разных языков лежат понятийные системы, сформированные в сознании представителей той или иной лингвокультурной общности. Семантические системы разных языков содержат несовпадающие элементы, определенную национально-специфическую информацию, известную только данной лингвокультурной общности. Для обозначения подобных элементов в отечественной науке выработано множество терминов: безэквивалентная, неполно-эквивалентная лексика (Е.М. Верещагин, В.Г. Костомаров), реалии (Г.Д. Томахин, В.В. Ощепкова), лакуны (В.А. Муравьев, Ю.А. Сорокин), фоновая лексика (Г.Д. Томахин), национально-словесные образы (В.В. Ощепкова), экзотическая лексика (В.П. Берков), лингвокультурема (В.В. Воробьев), логоэпистемы (В.Г. Костомаров, Н.Д. Бурвикова). Семантику этих слов исследователи рассматривают как область, где язык и культура соприкасаются наиболее близко, иначе говоря, подобные лексические единицы обладают помимо лингвистического национально-культурным компонентом значения, несущим информацию о национальной культуре народа [3].

Для успешного овладения иностранным языком студенты в период обучения в вузе должны овладеть определенным *лингвокультуроведческим минимумом*, который включает специально отобранные в соответствии с целями и условиями обучения лексические единицы с национально-культурным компонентом значения. Основной проблемой в связи с этим является поиск эффективных путей презентации и семантизации лексических единиц с национально-культурным компонентом значения. В методике преподава-

ния иностранных языков семантизацией лексических единиц называют сведения и приемы их презентации, благодаря которым учащийся может воспринять и усвоить значение языковой единицы или единиц текста, если они по каким-либо причинам затруднены для понимания [1]. Широко известна точка зрения Б.В. Беляева о том, что усвоение системы иноязычной лексики должно базироваться на усвоении системы иных понятий, которые необходимо доводить до сознания учащихся путем их расширенного или многословного истолкования [2]. Данное положение особенно справедливо применительно к лексическим единицам с национально-культурным компонентом, так как выражаемые ими понятия не совпадают или полностью отсутствуют в системе понятий родного языка. Таким образом, подобные лексические единицы в большинстве случаев не могут быть семантизированы с помощью традиционных способов: перевода или наглядности.

В практике преподавания русского языка как иностранного накоплен богатый опыт по семантизации лексических единиц с национально-культурным компонентом значения. Наиболее распространенными приемами являются дефиниция, толкование, иллюстративная наглядность, контекст, разнообразные комментарии. *Дефиниция* представляет собой раскрытие значения лексической единицы через краткое определение понятия с помощью уже известных учащимся лексических единиц. Толкование отличается от дефиниции меньшей строгостью построения. При использовании *контекста* как способа семантизации должна быть исключена неоднозначность понимания семантизируемой единицы. В *комментарии* внимание сосредотачивается на отраженных в тексте явлениях и фактах, имеющих национально-культурную ценность. Объем, форма и информационная насыщенность комментария напрямую зависят от содержания и объема комментируемого явления. Комментарий, семантизирующий отдельное языковое явление, называют *единичным*; комментарий, относящийся к ряду явлений и фактов, – *комплексным*. В зависимости от местоположения комментарий может быть *предтекстовым*, *притекстовым* и *послетексто-*

вым. По способу извлечения лингвокультуроведческой информации из текста комментарии разделяются на прагматичные и проективные. *Прагматичный комментарий* – это комментарий, разъясняющий прямой, прагматичный смысл текста, это описание определенного национально-культурного явления, выраженного определенной (определенными) лексической единицы. *Проективный комментарий* разъясняет образный, проективный смысл текста, указывает на социальный смысл комментируемого явления. Важно, что текст комментария должен отвечать уровню языковой компетенции обучаемых [4. С. 97].

Одним из известных приемов семантизации лексики с национально-культурным компонентом значения является *компарация*, основная идея которого состоит в том, что по единой схеме проводится параллельное описание некоторого факта двух культур, выраженного в русском и эквивалентном ему иноязычном слове. Этот прием позволяет выявить совпадающие и несовпадающие семантические доли в лексическом понятии и лексическом фоне русского и иноязычного слова. Широко известен и такой прием, как *паспортизация*. Он представляет собой комплексное, синхронное описание в методических целях информации о предмете или явлении, обозначаемом словом, и совокупности данных, с помощью которых реализуются внеязыковые сведения. При этом целесообразно паспортизировать не все национально-маркированные единицы, а лишь так называемые ключевые слова, выражающие основную лингвокультуроведческую информацию и имеющие способность «вытягивать» за собой цепочки тематически сопряженных слов, накапливать и хранить всю ту информацию, которая вводится с помощью текстов во время учебного процесса [4].

На наш взгляд, наибольшая эффективность достигается при подходе к лексической единице как члену тематической группы, так как в этом случае она выступает в качестве элемента определенной системы и запоминается в своих противопоставлениях и своей сочетаемости. Семантизация такого типа выполняется в виде *комплексного лингвокультуроведче-*



*ского комментария*, представляющего собой последовательный рассказ на определенную тему. Необходимо также отметить, что процесс семантизации лексики протекает более эффективно при широком использовании различных видов аутентичных текстов, которые рассматриваются как уникальный источник лингвокультуроведческой информации о семантике изучаемых реалий. *Аутентичные тексты* позволяют иллюстрировать использование безэквивалентной и фоновой лексики в естественной речи, являясь таким образом эффективным средством семантизации лексических единиц. Ярким примером такого текста-концепта может служить текст по теме «Школьное образование в Великобритании и США».

In both the US and the UK most children go to schools that are provided by the government. In the US these are known as **public schools**, and in the UK they are known as **state schools**. In the UK some children go to schools that their parents pay for. These are called **private schools**, but the most famous ones, such as **Eton, Harrow, Winchester, and Rugby**, are always called **public schools**. Public schools are often **boarding schools**, where students live as well as study. Some children in the US also go to schools that their parents pay for, which are called **private schools**. Private schools in the US are often run by church groups, when they are known as **parochial schools**, but there are private schools, especially on the East Coast, that are considered to be very good, such as the **Hotchkiss school, Andover Academy**, but these can be very expensive.

Успешному овладению формой и значением лексических единиц с национально-культурным компонентом семантики способствуют также языковые или предкоммуникативные упражнения. К таким упражнениям мы относим следующие: «прочитайте новые слова и выражения, найдите их значения в лингвострановедческом словаре», «подберите значения к данным словам», «заполните пропуски лексическими единицами с национально-культурным компонентом значения», «исключите из списка реалии, не имеющие отношения к данной теме», «раскройте значения следующих аббревиатур» и т.д.

Таким образом, для овладения лексическими единица-

ми с национально-культурным компонентом значения, составляющими лингвокультуроведческий минимум в языковом вузе, применяются специальные способы и приемы. Система данных приемов включает в себя: 1) комплекс лингвокультуроведческих комментариев к лексическим единицам изучаемой темы; 2) систему аутентичных текстов-концептов; 3) комплекс предкоммуникативных упражнений, направленных на овладение формой и значением лексических единиц с национально-культурным компонентом значения.

### **Библиографический список**

1. Азимов Э.Г., Шукин А.Н. Словарь методических терминов. СПб.: Златоуст, 1999.
2. Беляев Б.В. Психологические основы усвоения лексики иностранного языка. М.: Просвещение, 1964.
3. Ощепкова В.В. Язык и культура Великобритании, США, Канады, Австралии, Новой Зеландии. М./СПб.: ГЛОССА/КАРО, 2004.
4. Языковое образование в вузе: Методическое пособие для преподавателей, студентов и аспирантов. СПб.: КАРО, 2005.

**© С.Л. Круглова**

### **The problems of American education**

All educational systems have a lot of problems because they are not perfect. Speaking about the problems of education in the USA I would like to point out 5 of them.

The material of the report is based on the authentic newspaper articles taken from 'Montgomery Advertiser', 'The Associated Press' – all these issues are not central ones (2000–2005).

To begin with it's necessary to say some words about the problem of 'learning gap' or 'achievement gap', or 'racial gap'. This problem concerns the difference in knowledge of white and black students.

“The achievement gap is the most important and vexing problem before America today” – as it is said in the article. According to the article, the chasm between black and white achievement narrowed in the 1970s, researchers say the gap has stagnated or even widened since the late 1980s. Today, the average scores of black 17-year-olds put them at the same reading level as white 13-year-olds. The authors of the article also give some possible solutions of this problem: black students should be put in smaller classes, in this case they believe their motivation to studies will rise.

A heavy emphasis is put on reading. To solve this problem a special success For All Program is advanced.

The 2d problem concerns food or meals at schools and universities, the problem connected with students’ health.

The article is entitled ‘Government wants to kick junk food out of school’. At schools or universities you can see all sorts of soda machines or vending machines offering a great choice of so-called ‘junk’ food. As it is known junk food is food full of empty calories without any useful vitamins and minerals.

This food is contributing to obesity and other health problems. All the halls in schools and universities as it is said in the article are lined with pop machines.

Food sold in educational institutions should meet nutrition standards.

The Agriculture Department is aware of this problem and sets nutrition standards for lunches and breakfasts but it would take an act of Congress for it to begin regulating what is served outside the cafeterias.

The Agriculture Department says there are nutritional problems with both snacks being offered in cafeterias and what’s being offered in vending machines elsewhere in schools and universities.

The reason of this is very simple – soft drink contracts have become an ever-popular fund-raiser for cash-strapped educational institutions.

The 3d problem is also very urgent – school shooting, kids’ cruelty, indifference, the problems of troubled children – Students

who kill often send loud signals, Secret Service says .

This is about behavior. This is about asking whether this kid is on a pathway to a violent act, and if so where is he or that path and how quickly is he moving.

“Young people who need help do not keep it s secret ... but adults ... are often the last ones to know”.

“A student told 24 classmates and friends of his interest in killing other kids and making bombs. In another case, rumors of a planned shooting drew two dozen onlookers to a school hallway before the attacker opened fire”.

The 4<sup>th</sup> problem is raised in the article entitled “Schools give stressful Red Ink a Failing Grade”. The article gives the ideas of the parents who find teachers’ using red ink as ‘stressful’, ‘derogatory’ or ‘demeaning’; the parents are ‘huffy’ about it. Many schools put red on the blacklist. Red colour ink is called symbol of negativity.

A principal has instructed his teachers to grade with colours featuring more ‘pleasant-feeling tones’.

The article advises the teachers to use purple which is ‘a little bit more gentle.’

The 5<sup>th</sup> problem is the problem of mature students or well-matured students. More and more people abroad begin studying, getting education after 60.

© А.С. Кузин

## **Русско-корейский диалог на театральной сцене**

Как это ни парадоксально, но в многополярной театральной жизни крупных городов классика является необходимой компонентой. Свидетельство этого я обнаружил в ходе работы с актерами Государственного театрального центра «Гвен-ги-до» в Сеуле (Южная Корея). Здесь предметом внимания руководства театра и публики стал великий русский автор, Н.В. Гоголь. Мне пришлось представить Гоголя в современной корейской столице, живущей особой культурной

жизнью, стремящейся не оглядываться на чужой авторитет, заботливой к собственной культуре, собственному образованию, собственным детям.

Диалог, который составляет предмет обсуждения в данном докладе, имеет своим основанием специфику жизни современной Южной Кореи, о чем будет сказано прежде всего, и особенности интерпретации русского классического произведения с учетом чужой ментальной основы актерского творческого и зрительского восприятия, о чем будет сказано далее.

Инициатором моего приглашения в Южную Корею и постановки был господин Хонг-Са-Джонг, не просто координатор творческих проектов, он – фанатичный поклонник русской культуры. Писатель, называющий свое огромное, с натуральными лесными фрагментами, водоемами, мостиками имение «Ясная поляна». Публицист, пишущий еженедельные обзоры культурной и общественной жизни в ежедневной газете «Донг-А», распространяемой по всей стране. Отличает пятидесятилетнего чиновника от искусства весьма приличное знание мирового культурного опыта (побывав я Ярославле, он задавал вопросы в храме Ильи Пророка о византийском влиянии на фресковую живопись и изразцы, сравнивал православную «версию» «Отче наш» с грегорианским хоралом).

Генеральный директор был назначен в государственный театральный центр незадолго до того, как пригласил меня на постановку русской классики. Ему нужно, чтобы не просто режиссеры из России ставили произведения русской классики (после моего «Ревизора» художественный руководитель Александринского театра В. Фокин поставил там «Женитьбу»), но чтобы сама система творческой подготовки актеров была поставлена на основы, сходные с тем, как это было в России времен расцвета ее театра.

Особой причиной интереса к русскому режиссеру в Корее я полагаю сходство наших человеческих позиций в отношении профессионализма, чувства ответственности за процесс и результат работы. Они это называют словами

«русское чудо». Такое же чудо для них – наша режиссерская методология, по поводу которой испытывают изумление, недоумение, искренне восхищаются непонятным для них способом достижения творческого результата.

Но есть и «корейское чудо». Манера работы в Корее – тщательность, ответственность, пунктуальность. График предстоящих репетиций в Корее и график пребывания корейского гостя в России составляется заранее. При информации о ходе работы в Корее мне сообщали не только номер рейса и время его отправления из Москвы и прибытия в Сеул, но и такие же сведения – на два почти месяца вперед – относительно обратного пути. Очень серьезно принимали к исполнению все пожелания, обеспечивающие необходимый творческий результат; не стоит нервировать читателей и называть сумму, которую заплатило руководство театрального центра за приобретенный в антикварной лавке старинный телефонный аппарат. У нас эта сумма составила бы бюджет спектакля в провинциальном театре.

Чувство долга – и национальная черта жителей современной Южной Кореи, и свойство деловых людей, хоть и от искусства – неукоснительно диктует беспрекословное соблюдение договоренностей.

Наше общение продолжилось и в Ярославле. Тон общения корейских коллег – без попыток дать оценку чужой жизни, чужим нравам, без предложений по изменению мирового государственного или нравственного устройства. Но – традиционная для Востока самодостаточность: даже классический «международный» язык, английский, знают не очень хорошо, а уж о других языках говорить не приходится. Переводит выпускница петербургского (не лингвистического) вуза, жена театрального педагога. Она не знает театральной специфики и не очень хорошо владеет русскими реалиями, поэтому ее перевод – живой, не лишенный юмора и беглых комментариев «от себя», – оказывается длиннее, чем реплики собеседников. Хотя, как говорят аборигены, корейский язык «короче» русского.

Одна из неизменных составляющих любого, в данном случае – корейского «чуда»: терпимость к разным верам, разным интересам, умение привлекать и использовать (не стесняясь этого и умея за это благодарить) разные источники духовного или материального богатства.

И здесь – еще о важном элементе «корейского чуда». В театре, играющем мировой репертуар, существует своеобразная система руководства-наставничества, когда есть главная по положению актриса и такой же по положению актер; правда, в «Ревизоре» им достались роли далеко не главные, ей – унтер-офицерша, а ему – вовсе почти бессловесный лекарь Гибнер. Надо сказать, что такой, характерный для России сугубо художественный, нечиновничий подход к распределению ролей, корейские актеры приняли мужественно, проявляя активность во время работы и выражая после премьеры благодарность, которая могла бы соответствовать ведущим ролям.

Впрочем, там и губернатор одной из провинций, Сон-Хак-Кю, игравший в университете в студенческом театре, тоже попросился на роль, старательно репетировал и успешно сыграл трактирного слугу. Для трудолюбивых и дисциплинированных корейцев, как в великом русском театре, нет маленьких ролей!

Действительно, государство Южная Корея оплачивает – по нашим меркам, щедро, по собственным меркам, адекватно – все то, что имеет смысл для здоровья, духовного и физического, нации. Другого рецепта никто не изобрел и вряд ли сумеет: корейское, как прежде – японское чудо – это результат постоянного и ответственного внимания государства к людям и благодарного, не менее ответственного отношения людей к своему долгу, семейному, профессиональному.

Соединение русского и корейского «чудес» дало результат в виде поставленного за неполных полтора месяца спектакля, о принципиальном замысле которого следует также кратко сказать.

Несмотря на то, что действие было перенесено в начало XX века, смысловые акценты русской классики были близки и важны для людей иной национальной культуры. Приступая к постановке, беседуя с актерами и готовя аннотацию для корейской публики, я считал нужным сделать следующие акценты.

Для России Гоголь – основатель великой комедийной школы – значит так же много, как для Англии Шекспир или для Франции Мольер. Пьесы Гоголя кажутся простыми анекдотами о ничтожных людях. В «Женитьбе» несколько мужчин сватаются к одной не очень молодой женщине, а тот, кто победил в соперничестве, вместо похода в церковь выпрыгивает в окно. В «Игроках» несколько жуликов обыгрывают друг друга, не успевая уследить за тем, кто кого обманул.

Но самое значительное сочинение Гоголя в драме – это «Ревизор», сюжет которого опирается на мировую традицию. В основе пьесы, согласно этой традиции – «обыкновенная», особенно для иностранного зрителя, путаница: незаметного молодого человека, случайно застрявшего в провинциальном городке из-за отсутствия денег, жители во главе с городничим принимают за важного столичного чиновника, дают ему взятки, сватают ему своих дочерей, умоляют о покровительстве. Он же, сорвав «цветы удовольствия», уезжает в сопровождении наглого слуги, оставив горожан в ужасе перед появлением настоящего ревизора.

Многие великие режиссеры в России ставили «Ревизора», многие великие актеры играли роли в этой пьесе. Но, в отличие от иностранцев, мы-то знаем, что роль городничего имеет традицию от М. Щепкина до И. Ильинского в Малом театре, от К. Лаврова в Петербурге до А. Папанова в Москве. Что роль Хлестакова играли и забавный Н. Дюр в Петербурге еще при жизни Гоголя, и нервный трагик М. Чехов в Художественном театре в начале XX века, и гротесковый актер театра Сатиры в Москве А. Миронов. Считали за честь поставить эту пьесу как вершину творческого пути великие режиссеры – К. Станиславский, В. Мейерхольд, Г. Товстоногов, В. Плучек, ее ставили относительно недавно русские ак-



теры и режиссеры за рубежом (О. Табаков – в Польше, В. Фокин – в Англии).

На Западе и на Востоке по сей день испытывают уверенность в том, что именно русские режиссеры способны особенно тонко показать границу между смешным и трагическим полюсами в жизни провинциалов. Именно они, с точки зрения иностранцев, знают, как развеселить публику и заставить ее задуматься над ужасом вечного произвола чванливых глупцов, недобросовестных чиновников и ничтожных оборотней.

Наша, современная режиссерская позиция, естественно опирается на классическую режиссерскую традицию, сложившуюся именно в России. И к иностранным актерам я пришел с памятью о том, что делали наши классики. Станиславский стремился показать атмосферу наивности, в которой могла произойти история с мнимым ревизором, и показать персонажей пьесы как неразумных детей. Мейерхольд показал своеобразный космос, где масштаб глупости и жестокости воплощался не только в отдельных людях, а в пространстве, похожем на гроб с веселыми украшениями.

У этих режиссеров мистика, связанная с появлением мнимого ревизора в маленьком городке, находила комическое или трагическое объяснение в повседневном (бытовом) поведении людей. Особое значение придавалось страху, который испытывают «человечки» не только перед непонятными явлениями, но и перед обычным наказанием за мелкие повседневные грехи (провинности).

В России эпохи Гоголя и его последователей стало привычным выражение «маленький человек»: это не только небогатый или незнатный, но духовно незначительный человек, который вызывает гнев и жалость, раздражение и умиление. И в этом – один из великих парадоксов русской классической комедии, которая, по мысли ее автора, должна была вызывать у зрителей «смех сквозь слезы». Именно такую классику захотели понять и увидели зрители Южной Кореи.

Журнал «Губернский город» выходит в Ярославле уже два года. В 2005 году он был удостоен награды «Лучшее СМИ по освещению рынка недвижимости». Выходящий раз в месяц, он дает разнообразную информацию по своему профилю, его рубрики неотъемлемо связаны с недвижимостью, градостроительством, архитектурой.

Центральную часть издания, имеющего более 80 страниц в формате А-4, отводя место под цветные фотографии, располагая рекламные блоки престижных компаний именно на этих страницах, журнал отвел постоянной рубрике «История города», где, наряду с общеисторическими сведениями, автор данного сообщения рассказывает об обычных ярославских домах с необычной историей. Здесь шла речь о домах, где жили и продолжают жить представители старейших медицинских семей, преподавательских и научных династий, известные представители властных структур, о тех домах, где на протяжении многих лет осуществляются межкультурные связи.

Публикуемые материалы можно структурировать по их локальной проблематике следующим образом.

*«Непритязательные дома»*, интересные только судьбами своих жильцов. Это дом под номером 2-а по улице Чайковского, построенный еще в 30 годах прошлого века; вначале это был очень престижный дом, в котором жила тогда пединститутская элита. В небольшой антологии был и дом, построенный напротив главного корпуса медицинской академии, где оказался он, как я полагаю, не случайно. Его адрес – Площадь Челюскинцев, 13/6а.

*«Дома старинные»*, разрушенные было до такой степени, что диву даешься их современному состоянию, возможности живой и активной жизни, происходящей в их ухоженных интерьерах. Разрушенный особняк середины восемнадцатого века стал городским Джазовым центром и начал

функционировать 29 мая 1999 года – в День города Ярославля. На тот момент он был первым и единственным «зданием для джаза» не только в нашей стране, но и в развитых европейских странах. К этой же группе домов мы отнесли Дома дружбы «Ярославль-Пуатье», «Ярославль-Эксетер», «Ярославль-Кассель».

*Дома, связанные с историей города, историей России,* но пережившие или переживающие сейчас трудные времена. Все они когда-то были частными владениями, семейный очаг в которых составлял главную ценность. Общественные нравы последнего столетия превратили их в здания иного назначения. В этой группе мы особо отмечаем здание ЯГПУ им. К.Д. Ушинского (ему больше 180 лет, оно связано с именем губернского архитектора П.Я. Панькова), Дом офицеров, Дом работников образования, который располагается в бывшем особняке семей Лопатиных и Донцовых.

Мы прослеживаем особые судьбы домов, изначально рождавшихся не для семейной обыденной жизни в их стенах.

*Дома, в чьей судьба сосредоточена преемственность культурных традиций.* К ним мы относим здание театра имени Волкова, на авторов которого (в его современном виде, архитектор Н.А. Спирин), как полагают, оказали влияние московские архитектурные веяния. Это же касается комплекса, в который ныне входят ярославский планетарий и Провинциальный колледж и которое является частью ансамбля Казанского монастыря.

Деловой глянцевого журнала целенаправленно строит диалог не только с целевой аудиторией, но и с более широким кругом читателей, включая муниципальных служащих, ученых, студентов, музейных работников, формируя как исторический вектор общения, так и активные субкультурные связи. История жизни города в зданиях и лицах опирается на поисковую работу, совершаемую при подготовке каждой очередной публикации, и по-новому позиционирует пространственные характеристики городской среды. Следует подчеркнуть и имплицитно осуществляемый в ходе данной работы диалог между СМИ, бизнес-сообществом и научной школой.

**© И.Е. Кузнецова, О.Д. Харченко**  
**Язык – эталон. Понятие. Функции**

На протяжении всей своей истории человек стремился достичь некоего идеала, приблизиться к некому эталону в любой сфере своей деятельности.

Эталон есть у любого понятия, у любой физической единицы.

Эталон – образец, мерило, идеальный или установленный тип чего-либо; точно рассчитанная мера чего-либо, принятая в качестве образца.

Эталон красоты и добродетели дали нам древнейшие цивилизации; так, эталоном мужской красоты и добродетели принято считать образ древнегреческого атлета, который воплощал собой термин «калокагатия» (прекрасное и добро), обозначавший греческий идеал человека, сочетавшего в себе эстетическое и этическое начала, гармонию физических и духовных качеств. На протяжении всей истории древней Эллады калокагатия оставалась своеобразным культом для древних греков. Но если этот эталон можно считать отчасти субъективным, то эталоны физических величин – понятия сугубо объективные. Без эталона невозможно достичь сопоставимости результатов измерений, выполняемых с помощью различных приборов, в различных местах и в разное время.

Поиски эталона не обошли стороной и такой важнейшей сферы человеческой деятельности, как общение. Стремление устанавливать международные контакты с целью получения и обмена информацией поставило вопрос о создании универсального международного языка. Таким языком – эталоном для практических целей – одно время считался эсперанто. Но он слишком прост для эталона в теоретическом плане. В теоретическом же плане изучением языка – эталона занимается универсальная типология. Базой универсального сравнения языков является гипотетический, абстрактный язык – эталон, включающий общезыковые черты. Примером такого языка – эталона может служить искусственный язык,

созданный Б.А. Успенским в его монографии «Структурная типология языков». Язык – эталон необходим, чтобы отталкиваться от него при описании и характеристике различных языков.

Таким образом, язык – эталон оказывается метаязыком по отношению к другим характеризуемым языкам. Термин «метаязык» заимствован в лингвистике из логики. Приставка «мета» употребляется вообще для обозначения языка или теории, в символах которых описываются другой язык или теория. Так, приставка «мета» применяется для указания системы, через сравнение с которой объясняется и описывается некоторая другая система [1. С. 58]. Успенский в своей работе использует термин «язык – эталон» и «метаязык» как синонимы. Все типологические классификации более или менее интуитивно строились относительно некоего подразумеваемого языка (предполагаемой «нормы»). Однако такой язык четко не определялся, можно показать, что именно этим в большой степени объясняются недостатки данных классификаций. Присутствие метаязыка неизбежно при сравнительном анализе, он всегда использовался, но нечетко, расплывчато. Четкое его выделение способствует успеху анализа [1. С. 59–60].

В качестве языка – эталона (метаязыка) может быть использован любой язык.

Это и делается обычно в учебниках иностранного языка, когда при описании иностранного языка эталоном является родной язык учащегося. Родному языку вообще естественно выступать в качестве языка – эталона (метаязыка) при языковой интерференции.

Первые латинские грамматики описывались по греческому эталону (например, грамматика Присциана), а в дальнейшем латинский – греческий язык – эталон применялся для составления грамматик других европейских языков (например, английского). Иногда метаязык строится специально, то есть предлагается некоторая система символов, удобная для того, чтобы описать объект с той или иной точки зрения. Так, дифференцированные признаки Якобсона – Фанта – Халле

образуют метаязык для фонологии, то есть для описания языков на фонологическом уровне.

Язык – посредник можно считать метаязыком перевода, то есть промежуточную систему, через сравнение с которой анализируются и описываются переводимые языки. В обычных словарях сопоставляются не собственно слова, но некоторые ключевые словоформы (плюс приписываемая им грамматическая информация), то есть особого рода абстракции, от которых можно перейти к сопоставлению слов.

Можно различать минимальный и максимальный язык – эталон [1. С. 61–63].

Можно построить специальный (дополнительный) язык – эталон для решения более узкой типологической задачи – сравнение частей речи разных языков, что и делает Успенский в основной части своей книги «Структурная типология языков».

Универсального языка – эталона в природе не существует, более того, создать один единственный искусственный язык – эталон, который бы отвечал всем требованиям, предъявляемым к его структуре, лингвистам пока не удалось. Языком – эталоном может служить любой язык, искусственно созданный или реально существующий или существовавший когда-либо. Все зависит от цели и области его использования исследователями.

### **Библиографический список**

1. Успенский Б.А. Структурная типология языков. М.: Наука, 1965.

Научное издание

**Язык и общество: диалог культур и традиций**

Сборник материалов международной научной конференции  
«Чтения Ушинского»

Редактор Л.К. Шереметьева  
Иностранный текст печатается в авторской редакции.  
Компьютерная верстка – Т.Ю. Шелковникова

Подписано в печать 30.06.2006.  
Формат 60x84/16.  
12,4 п.л. Тираж 100 экз. Заказ № 920

Ярославский государственный педагогический университет  
имени К.Д. Ушинского  
150000, г. Ярославль, Республиканская ул., 108

Типография ЯГПУ  
150000, г. Ярославль, Которосльская наб., 44  
Тел.: (4852) 72-64-05, 32-98-69