

Министерство образования и науки Российской Федерации

Федеральное государственное бюджетное
образовательное учреждение
высшего профессионального образования
«НИЖЕГОРОДСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
ЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ
им. Н.А. Добролюбова»

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

Выпуск 24

Нижний Новгород

2013

*Печатается по решению редакционно-издательского совета
ФГБОУ ВПО «НГЛУ»*

УДК 81'1:008+82(091)+378.14+1(091)

Вестник Нижегородского государственного лингвистического университета им. Н.А. Добролюбова. Выпуск 24. – Нижний Новгород: ФГБОУ ВПО «НГЛУ», 2013. – 180 с.

ISSN 2072-3490

Главный редактор

Б.А. Жигалев

Редакционная коллегия:

Е.С. Гриценко (*зам. главного редактора*), Е.В. Плисов (*отв. секретарь*),
М.К. Бронич, В.М. Бухаров, М.А. Викулина, М.А. Грачев, Е.Н. Дмитриева,
В.Г. Зусман, В.И. Карасик (Волгоград), З.И. Кирнозе,
Л.П. Крысин (Москва), Е.В. Курбакова, М.М. Лебедева (Москва),
Л.А. Львов, М.И. Никола (Москва), О.Г. Оберемко, Е.Р. Поршнева,
Е.П. Савруцкая, Т.Н. Синеокова, В.В. Сдобников, О.Н. Сенюткина,
В.М. Строгеецкий, А.А. Сергунин (Санкт-Петербург), С.В. Устинкин,
А.Н. Шамов, Л.Е. Шапошников, Д. Боксэ (США), Д. Марке (Бельгия),
Д. Мийе-Жерар (Франция), У. Реннер-Хенке (Германия),
М. Руэп (Германия), К. Флидль (Австрия), С. Фрилз (США)

Журнал зарегистрирован в Федеральной службе по надзору в сфере
массовых коммуникаций, связи и охраны культурного наследия.
Свидетельство о регистрации ПИ № ФС77-32158 от 07.06.2008 г.

Журнал включен в Перечень ведущих рецензируемых
научных журналов и изданий ВАК РФ с 19.02.2010 г.

ISSN 2072-3490

© ФГБОУ ВПО «НГЛУ», 2013

Ministry of Education and Science of the Russian Federation

NIZHNY NOVGOROD LINGUISTICS UNIVERSITY

VESTNIK
of Nizhny Novgorod Linguistics University

Issue 24

Nizhny Novgorod

2013

**Vestnik of Nizhny Novgorod Linguistics University. Issue 24. –
Nizhny Novgorod: Nizhny Novgorod Linguistics University,
2013. – 180 p.**

ISSN 2072-3490

Editor-in-Chief

B. Zhigalev

Editorial Board:

E. Gritsenko (*Deputy Editor-in-Chief*), E. Plisov (*Executive Secretary*),
M. Bronich, V. Bukharov, M. Vikulina, M. Grachev, E. Dmitryeva, V. Zusman,
V. Karasik (Volgograd), Z. Kirnoze, L. Krysin (Moscow), E. Kurbakova,
M. Lebedeva (Moscow), L. Lvov, M. Nikola (Moscow), O. Oberemko,
E. Porshneva, E. Savrutsкая, T. Sineokova, V. Sdobnikov,
O. Senyutkina, V. Strogetskey, A. Sergunin (St-Petersburg), S. Ustinkin,
A. Shamov, L. Shaposhnikov, D. Boxer (USA), D. Markey (Belgium),
D. Millet-Gérard (France), U. Renner-Henke (Germany), M. Ruep (Germany),
K. Fliedl (Austria), S. Freels (USA)

ISSN 2072-3490

© ФГБОУ ВПО «НГЛУ», 2013

СОДЕРЖАНИЕ

ЯЗЫК И КУЛЬТУРА

Е.В. Дзюба (*Екатеринбург*)

Особенности категоризации действительности в русской языковой картине мира (на примере категорий субсферы «Продукты растительного происхождения») 9

Е.В. Ильина (*Тверь*)

О модальности и предикативности в художественном тексте 23

Л.В. Косинова (*Волгоград*)

Национальная специфика китайского комического жанра «куайбань» 33

О.Р. Лащук (*Москва*)

Заимствование контента при создании рерайтерских новостных материалов 43

О.А. Леонтович (*Волгоград*)

Концептуализация и категоризация мира средствами китайского языка 50

А.А. Савина (*Нижний Новгород*)

Модальность полифонического текста: генеративно-функциональный аспект 61

В.В. Стрельцова, Л.Н. Маслова (*Москва*)

Лингвистические методы исследования межэтнической напряженности 73

МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ И ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ. АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ

G.B. Matthias (*Nishnij Nowgorod*)

Die Rolle des DAAD-Lektorats an der Staatlichen Linguistischen Dobroljubow-Universität Nishnij Nowgorod 85

Е.Н. Дмитриева, Е.И. Левит (*Нижний Новгород*)

Подготовка будущего учителя к осуществлению эстетического развития личности школьника 97

Е.И. Левит (<i>Нижний Новгород</i>) Система формирования эстетической культуры младших школьников в музыкальном дополнительном образовании ...	104
А.В. Малёв (<i>Москва</i>) Концептуальные основы модернизации методической подготовки учителя иностранного языка	114
С.В. Чернышов (<i>Нижний Новгород</i>) Методическая типология знаний иноязычной картины мира	122
Т.В. Чиркова (<i>Карачаевск</i>) Применение технологии дифференцированного обучения по модальностям в процессе начального языкового образования	132
АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ФИЛОСОФИИ, ИСТОРИИ И СОЦИАЛЬНОЙ КОММУНИКАЦИИ	
И.А. Нуриев (<i>Нижний Новгород</i>) Логика социализации в контексте глобализирующегося мира	143
А.А. Пешков (<i>Нижний Новгород</i>) Оценка П.Н. Милюковым и А.В. Карташевым религиозного и национального факторов в историческом процессе	154
РЕЦЕНЗИИ	
Н.А. Голубева (<i>Нижний Новгород</i>) Частица <i>nicht</i> между синтаксисом, семантикой и прагматикой. Рецензия на книгу: Blühdorn H. Negation im Deutschen. Syntax, Informationsstruktur, Semantik. Tübingen: Narr-Verlag, 2012. 482 S.	164
ХРОНИКА	
III Международная научно-практическая конференция «Религии России: проблемы социального служения и патриотического воспитания»	172
Вторая олимпиада по немецкому языку среди студентов вузов Приволжского федерального округа	175
Пятая молодежная научно-практическая конференция «Перевод как фактор развития науки и техники в современном мире»	176

CONTENTS

LANGUAGE AND CULTURE

Elena Dzyuba (<i>Ekaterinburg</i>) Categorization of Reality in the Russian Linguistic World View (with the focus on the subcategory “vegetable food products”)	9
Elena Iljina (<i>Tver</i>) On Modality and Predicativity in a Fiction Text	23
Larisa Kosinova (<i>Volgograd</i>) National Specificity of Chinese Comic Discourse (with the focus on Kuaiban)	33
Olga Lashchuk (<i>Moscow</i>) Borrowing Content in Rewriting Internet News	43
Olga Leontovich (<i>Volgograd</i>) Conceptualization and Categorization of the World in the Chinese Language	50
Anna Savina (<i>Nizhny Novgorod</i>) Modality of the Polyphonic Text from a Generative-Functional Perspective	61
Valentina Streltsova, Lubov Maslova (<i>Moscow</i>) Linguistic Methods of Analyzing Ethnic Tensions	73

CROSS CULTURAL COMMUNICATION AND FOREIGN LANGUAGE TEACHING. TOPICAL ISSUES IN EDUCATION

Georgia B. Matthias (<i>Nizhny Novgorod</i>) The Role of German Academic Exchange Service (DAAD) in N.A. Dobrolubov State Linguistics University of Nizhny Novgorod	85
Elena Dmitrieva, Elena Levit (<i>Nizhny Novgorod</i>) Preparing Future Teachers for Aesthetic Education of Secondary School Students.....	97

Elena Levit (<i>Nizhny Novgorod</i>) Aesthetic Education in Primary Schools through Optional Music Education	104
Alexey Malyov (<i>Moscow</i>) Conceptual Foundations of Modernizing Methodology Teacher Training for Foreign Language Teachers	114
Sergey Chernyshov (<i>Nizhny Novgorod</i>) Methodological Typology of Knowledge in Acquiring a Foreign Language World Picture	122
Tatyana Chirkova (<i>Karachaevsk</i>) Applying a Technology of Differentiated Training in Modalities in Primary Language Education	132
CURRENT ISSUES IN PHILOSOPHY, HISTORY AND SOCIAL COMMUNICATION	
Ildar Nuriev (<i>Nizhny Novgorod</i>) The Logic of Socialization in the Context of a Globalizing World	143
Aleksey Peshkov (<i>Nizhny Novgorod</i>) P.N. Milyukov and A.V. Kartashev on Religious and National Factors in the Historical Process	154
REVIEWS	
Nadezhda Golubeva (<i>Nizhny Novgorod</i>) Particle <i>nicht</i> between Syntax, Semantics and Pragmatics. Book Review: Blühdorn H. Negation im Deutschen. Syntax, Informationsstruktur, Semantik. Tübingen: Narr-Verlag, 2012. 482 S.	164
CHRONICLE	
III International Research and Training Conference “Religions of Russia: Issues of Social Service and Citizenship Education”	172
II German Language Olympics for University Students of the Volga Federal District	175
V Youth Research and Training Conference “Translation and Interpretation as a Development Factor in Modern Science and Technology”	176

ЯЗЫК И КУЛЬТУРА

УДК 811.161.1'373

ОСОБЕННОСТИ КАТЕГОРИЗАЦИИ ДЕЙСТВИТЕЛЬНОСТИ В РУССКОЙ ЯЗЫКОВОЙ КАРТИНЕ МИРА

(на примере категорий субсферы «Продукты растительного
происхождения»)

Е.В. Дзюба

Уральский государственный педагогический университет, Екатеринбург

В статье рассматриваются особенности категориального членения действительности в русском языковом сознании на примере категорий *овощи, фрукты, злаки, ягоды, орехи*; отмечается специфика научной и наивной категоризации, подчеркивается отличие ботанической, медицинской, агрономической, торгово-экономической, кулинарной и бытовой картин мира в отношении категоризации феноменов субсферы «Продукты растительного происхождения»; определяется набор существенных признаков категоризации, характерный для каждой из перечисленных концепций, указываются источники информации, отражающие специфику категориального членения действительности в разных картинах мира.

Ключевые слова: когнитивная лингвистика, категоризация, категория, существенные признаки категоризации, субсфера «Продукты растительного происхождения», категории *овощи, фрукты, злаки, ягоды, орехи*, языковая картина мира, языковое сознание.

Categorization of Reality in the Russian Linguistic World View (with the focus on the subcategory “vegetable food products”)

Elena Dzyuba

The article looks at ways of categorizing reality within the Russian linguistic consciousness, focusing on the categories “vegetables,” “fruit,” “cereals,” “berries,” and “nuts.” It describes specific features of scientific and naive categorization, and describes differences between botanical, medical, agronomical, trade, economic, culinary, and home pictures of the world in relation to categorizing vegetable food products. The author identifies essential features of categorization, typical for each of these concepts, and indicates sources of information, which reflect specific features of categorizing reality in different pictures of the world.

Key words: cognitive linguistics, categorization, category, essential features of categorization, vegetable food products, vegetables, fruit, cereals, berries, nuts, linguistic world view, linguistic consciousness.

В процессе когнитивного освоения мира человеческое сознание стремится к упорядочению знаний, их систематизации и структуризации. Разделение онтологического пространства на классификационные рубрики с целью упорядочения знаний называется категоризацией (см. подробнее работы Э. Рош [1], Дж. Лакоффа [2], А. Вежбицкой [3], Н.Н. Болдырева [4], О.О. Борискиной и А.А. Кретьева [5], Е.С. Кубряковой [6], Т.Г. Скребцовой [7] и др.). Однако научные и наивные представления о границах рубрик (категорий), на которые делится онтологическое пространство в сознании людей, далеко не всегда совпадают даже в рамках одной национальной языковой картины мира. Справедливость этого положения можно продемонстрировать на примере представлений носителей русской лингвокультуры о продуктах растительного происхождения – овощах, фруктах, злаках, ягодах и орехах.

В биологии и медицине, сельском хозяйстве, экономике, торговле (внешней и внутренней), кулинарии и бытовом представлении нет единства мнений в оценке того, к какой категории принадлежит тот или иной продукт растительного происхождения, следовательно, в разных картинах мира структуры категорий (то есть набор членов) различаются. Это обусловлено, в первую очередь, тем, что в разных сферах и даже науках, имеющих один предмет изучения, существуют разные основания для категоризации и разные способы получения информации, выделяются разные существенные признаки для классификационного рубрицирования объектов реального мира. Так, например, для биологов не существует деления растений (или их частей) на овощи и фрукты. То, что в ботанике считается ягодой и орехом, часто не соответствует бытовым и кулинарным представлениям об этих плодах. Иными словами, практически в каждой из названных сфер концепция деления продуктов растительного происхождения на овощи, фрукты, ягоды, орехи и злаки специфична.

Специфика категоризации ОВОЩЕЙ, ФРУКТОВ, ЗЛАКОВ, ЯГОД И ОРЕХОВ в ботанической картине мира. Для определения категориальной принадлежности того или иного продукта растительного происхождения в ботанической картине мира учитываются, по крайней мере, два существенных признака – морфологический и систематический, что обусловлено

существованием разных аспектов биологического описания растений в разных разделах ботаники. Морфологические признаки учитываются в структурной ботанике, которая «изучает внешнее строение растений, отдельных органов, их видоизменение в зависимости от окружающей среды, закономерности строения и процессы формирования растений» [8. С. 33]. Сведения о морфологии растений актуальны для данного исследования необходимостью определения ботанической специфики той части растения, которая используется в хозяйственных целях (в качестве продукта питания): корень (морковь, свекла, петрушка и др.) или клубень (картофель, топинамбур, батат); стебель (ревень, сельдерей) или кора ствола (корица); листья (салат, черемша, щавель, шпинат и др.); цветок или соцветие (цветная капуста, брокколи, каперсы, гвоздика), семя (гранат, какао, мак, подсолнечник, тыква и др.) или зерно (бразильский орех, кукуруза и др.), плод в виде ягоды (перец, томат, баклажан; арбуз, дыня, кабачок или земляника, черника и под.), коробочки (гречиха) или ореха (грецкий орех, фундук и др.).

Систематический признак учитывается при составлении подробного каталога и описании всех видов растений, обитающих на земном шаре, при «создании современной филогенетической системы, отражающей родственные связи между таксонами разного ранга и эволюцию растительного царства» [8. С. 34]. С этой точки зрения все растения, в том числе используемые в хозяйственных (медицинских, торговых, промышленных, кулинарных) целях, представляются в следующих классификационных рубриках: царство растений – отдел (голосемянные и покрытосемянные) – класс (двудольные и однодольные) – подкласс – порядок – семейство и подсемейство – вид – род [8. С. 25]. Так, по классификационному признаку ботанического происхождения в одну группу входят совершенно разные в обыденном представлении растения: например, лавровый лист и авокадо; греча и щавель; дыня и огурец; горчица, репа и капуста; малина, яблоко, рябина и слива; маслина и крапива; артишок и топинамбур; арахис и горох; манго, кешью и фисташки и т.д. Это свидетельствует о существенном различии структурной организации категорий в разных картинах мира.

Таким образом, все живые организмы царства растений без исключения описываются биологами с точки зрения места в систематике растений и с позиции морфологической структуры,

поэтому для ботанической научной картины мира выявление типичных и нетипичных образцов категорий наименее актуально, для данной науки не важна градация членов категории. Специалисты по ботанике вряд ли назвали бы клюкву лучшим образцом категории ЯГОДЫ, а арбуз и помидор худшими образцами, для ботаники названные плоды одинаково причисляются к ягодовидным из-за их типичной структуры: они имеют сочную мякоть, покрытую кожурой, и семечки внутри.

Специфика категоризации ОВОЩЕЙ, ФРУКТОВ, ЗЛАКОВ, ЯГОД И ОРЕХОВ в медицинской картине мира. Продукты питания обеспечивают жизнедеятельность человеческого организма, поэтому процесс их употребления в том или ином количестве (дозировке), при той или иной обработке и т.п. становится предметом научной и народной медицины. Наука, изучающая продукты растительного и животного происхождения как лекарственное сырье, имеет в основе столетиями накапливающиеся сведения из народной медицины, но в конце XX века была официально признана и получила название фармакогнозия [9. С. 5]. Эта наука предполагает деление на фитотерапию (лечение лекарственными средствами растительного происхождения, в том числе гомеопатию) и зоотерапию (лечение лекарственными средствами животного происхождения). Очевидно, что в этом смысле фармакогнозия тесно связана с биологией (ботаникой и зоологией), фармакологией, медициной и химией (в частности, с химией природных соединений). Фармакогнозия, фармакология и медицина (народная и научная) изучают состав лекарственного сырья растительного или животного происхождения и влияние тех или иных химических элементов и их соединений на здоровье человека. Это определяет существенные признаки, в соответствии с которыми категоризируются все продукты (в том числе продукты растительного происхождения).

Существенными признаками категоризации растений в фармакогнозии, как и в ботанике, является их место в общей систематике, а также морфология растений, те или иные части которых используются как лекарственное сырье (например, плоды малины или шиповника, корень одуванчика или ревеня, листья крапивы, мяты, земляники и т.п.). Для данной науки так же, как для ботаники, не существует разделения продуктов растительного происхождения на овощи, фрукты, злаки или орехи. Здесь также

рассматривается не весь имеющийся в природе корпус растений, но лишь те из них, которые оказывают лечебный эффект при наличии того или иного заболевания человека. Кроме того, эти растения большей частью не используются в кулинарии, они продаются не на прилавках магазинов, а в аптеках.

Важнейшим признаком категоризации лекарственных растений в фармакогнозии является наличие в них действующего (биологически активного) вещества. С этой точки зрения продукты растительного происхождения делят на растения с веществами первичного метаболизма (продукты, богатые белками, углеводами, липидами, витаминами, нуклеиновыми кислотами) и растения с веществами вторичного метаболизма (алкалоидами, гликозидами, каротиноидами, флаваноидами, стероидами и мн. др.) [9. С. 38-49]. Таким образом, при категоризации лекарственных растений одним из существенных признаков является химический состав продукта растительного происхождения.

Следующий этап медицинского использования продуктов растительного происхождения – их употребление в определенной дозировке как лекарственного средства, что изучается в фармакологии, или как продукта питания, обеспечивающего здоровый образ жизни человека, страдающего или не страдающего какими-либо заболеваниями, что изучается в сфере диетологии.

В фармакологии существует несколько классификаций: 1) алфавитная (по наименованиям лекарственных средств в алфавитном порядке на русском и латинском языках; 2) химическая (по химической структуре лекарственного средства); 3) фармакологическая (по воздействию на человеческий организм: например, лекарственные средства, действующие на сердечно-сосудистую систему, центральную нервную систему и т.п.); 4) фармакотерапевтическая (по заболеваниям, при которых используются те или иные лекарственные средства) и др. [10. С. 25]. Однако общим признаком категоризации лекарственных растений является влияние тех или иных биологически активных веществ и химических элементов или их соединений на здоровье человека, т.е. признак, в основе которого лежит оппозиция *полезно / вредно для здоровья человека при том или ином его психофизическом состоянии*.

Если для анатомической, клинической и фармакологической медицины важен критерий наличия или отсутствия биологически

активных веществ в продуктах растительного происхождения, то для диетологии, близкой кулинарии, весьма актуально деление продуктов на овощи, фрукты, злаки, ягоды и орехи, которые становятся ингредиентами полезных или не очень полезных для здоровья человека блюд.

Таким образом, при категоризации растений, употребляемых в пищу с целью сохранения здоровья, в медицине, фармакологии и фармакогнозии существенными признаками становятся ботанические (систематический и морфологический) и химико-биологические признаки (наличие вредных или полезных веществ для здоровья человека). В диетологии классификационные рубрики продуктов растительного происхождения те же, что в кулинарии.

Специфика категоризации ОВОЩЕЙ, ФРУКТОВ, ЗЛАКОВ, ЯГОД И ОРЕХОВ в агрономической и торгово-экономической картинах мира. Выявить специфику категоризации овощей, фруктов, злаков, ягод и орехов в производственной сфере позволяет специальная научная литература по сельскому хозяйству, в торговой сфере – действующие нормативные документы, регулирующие товароборот продуктов растительного происхождения и продукции, из них изготовленной (ГОСТы, «Общероссийский классификатор видов экономической деятельности, товаров и услуг...», таможенная документация и т.д.).

Представить единую торгово-производственную классификацию всех продуктов растительного происхождения оказывается практически невозможным из-за обилия признаков, которые необходимо учитывать при разделении овощей и плодов на группы в разных сферах. В первую очередь производители продуктов растительного происхождения предлагают отдельно рассматривать овощные и плодовые культуры.

Ю.М. Андреев подчеркивает трудности классифицирования овощей, отмечая, что собственно ботаническая и производственно-биологические классификации неудобны для производителей продуктов растительного происхождения (агрономов), товароведов и кулинаров, так как они не являются строгими в научном смысле [11. С. 8-9]. Исследователь предлагает классифицировать овощи по продуктовым органам и выделяет плодовые, листовые, листостебельные, черешковые, цветковые, луковичные, клубне- и корнеплодные, ростковые и грибы [11. С. 10-11]. Эта классификация

соответствует требованиям работников перерабатывающей промышленности, но не учитывает биологических и технологических особенностей овощных культур. Эта классификация в некоторой степени способна удовлетворить запросы технологов, агрономов, потребителей продукции и даже биологов. Однако трудно не заметить, что она строится на разных основаниях (учитывается, во-первых, признак строения (морфологический), во-вторых, признак – *вид живых организмов* (это касается ботанического разделения царства растений и грибов). Учет разных признаков делает границы категории нечеткими (например, у сельдерея съедобны и черешки, и листья, и корень, следовательно, он становится членом как минимум трех субкатегорий (листовые, черешковые, корнеплодные овощные культуры). Кроме того, данная классификация охватывает только овощи, фруктовые и ягодные культуры, злаки и орехи здесь не упоминаются.

При классификационном описании плодов также возникает немало сложностей. В.А. Потапов и другие специалисты по плодоводству предлагают две классификации плодов и ягод – морфолого-биологическую и производственно-биологическую [12. С. 3]. В основе первой классификации лежат признаки *биологические особенности роста и развития и преобладающая жизненная форма, отражающая приспособленность растений к условиям внешней среды*. Так, специалисты выделяют растения древовидные (грецкий орех, черешня, каштан), кустовидные (гранат, лещина, кизил, облепиха), кустарниковые (смородина, крыжовник, жимолость), кустарничковые (черника, брусника), лиановые (актинидия, виноград), травянистые (земляника, морозника, клюква). Очевидно, что подобная классификация имеет слишком общее основание для выделения групп плодов, что делает границы категории и субкатегорий размытыми: в одну группу попадают совершенно разные по способам переработки, хранения, транспортировки и приготовления плоды, что не позволяет назвать классификацию удобной для торгово-производственной сферы.

Вторая – производственно-биологическая – классификация плодовых пород предполагает деление на культуры семечковые (айва, груша, яблоко), косточковые (абрикос, вишня, миндаль), ягодные (земляника, черника, облепиха), орехоплодные (грецкий орех, каштан, лещина, миндаль), субтропические разноплодные (гранат,

инжир, все цитрусовые), цитрусовые (апельсин, грейпфрут, лимон), тропические разноплодные (авокадо, ананас, банан, кокос, маслина, финик), пряные и тонизирующие древесные (ваниль, гвоздичное дерево, кола, кокаиновый куст, кофейное дерево, лавр благородный, чай и др.). Однако и данную классификацию едва ли можно назвать строго логической: она так же строится на основании разных категориальных признаков: *биологическая структура* – тип плодов (семечковые, косточковые, ягодные), *место в систематике растений* (цитрусовые – растения рода Цитрус), *специфика зонального размещения* (тропические и субтропические), *специфика хозяйственного использования и действия на человека* (пряные и тонизирующие). Именно поэтому одна и та же плодовая культура вновь становится членом разных субкатегорий. Например, цитрусовые отнесены к субтропическим и одновременно выделены в отдельную группу; миндаль отнесен к косточковым, но также назван орехоплодным; пряные и тонизирующие выделены в отдельную группу, но так же, как и все тропические, возделываются в тропиках и т.д. Тем не менее, большинство учебников по плодоводству опирается именно на эту классификацию (см. подробнее: [11; 13]).

Е.В. Колесников и его коллеги стремятся объединить в одной классификации разные возделываемые культуры – злаковые, овощные, плодовые, ягодные [14]. В предлагаемой им классификации к первой группе относятся полевые культуры, среди которых отмечается пять групп: зерновые, зернобобовые, клубнеплоды, корнеплоды, технические и кормовые культуры. Ко второй группе относятся овощные культуры. При этом овощами специалисты называют сочные органы растений: листья, кочаны, луковицы, корнеплоды, соцветия, плоды, корневища, грибы [14. С. 46-110]. Картофель, являющийся клубнеплодом, свекла и морковь, известные как корнеплоды, относятся к полевым (группы корнеплодов и клубнеплодов) или к овощным. К третьей группе в данной классификации относятся плодовые и ягодные культуры [14. С. 112-146]. Данная классификация также имеет несколько оснований: *способ культивации* (полевые) и *морфологический признак* (съедобны разные части у овощей, плоды – у ягодных и плодовых культур).

Иными словами, границы категорий ОВОЩИ, ФРУКТЫ, ЗЛАКИ, ЯГОДЫ и ОРЕХИ остаются размытыми даже в научной (в частности – агрономической) картине мира, так как один и тот же

объект оказывается членом разных категорий и субкатегорий. Это обусловлено необходимостью в сфере агрономии и торговли учитывать множество разноплановых признаков, которые лежат в основе категоризации продуктов растительного происхождения *часть (орган) растения, употребляемого в пищу; сходство или различие формы существования; особенности возделывания и зонального размещения; ботаническая структура; специфика хозяйственного использования; особенности обработки, хранения, транспортировки и реализации продукта как товара* и др.

Из всех рассмотренных научных классификаций (ботанической, агрономической, медицинской) наиболее последовательна по четкости классификационных оснований и выделяемых рубрик ботаническая концепция, однако специалисты по ботанике вообще не оперируют такими понятиями, как *овощ* или *фрукт*, а термины *ягода* и *орех* понимаются ими совершенно иначе, нежели агрономами, работниками торговли и обывателями. В агрономической и торгово-экономической картинах мира категории ОВОЩИ и ФРУКТЫ строго разделяются (это позволяет выделять в агрономии две научные области – овощеводство и плодоводство). Однако нельзя утверждать, что в агрономической и торгово-экономической сферах эти категории идентичны. Так, например, в торговой сфере в структуре категории ОВОЩИ обнаруживаются не только такие типичные образцы, как помидор и огурец, капуста и морковь, но и нетипичные образцы – так называемые зерновые (кукуруза), зернобобовые культуры (нут, горох, фасоль) и зеленные породы (укроп, петрушка, базилик). В структуре категории ФРУКТЫ присутствуют не только типичные для нее яблоко и груша, но и не относящиеся обычно в бытовом представлении к этой категории ягоды (земляника, малина, ежевика, морошка и др., называемые в ботанике не ягодами, но костянками), а нередко и орехи [15]. Это обнаруживает существенное отличие процесса категоризации продуктов растительного происхождения в торгово-производственной, агрономической, биологической, медицинской, кулинарной и бытовой картинах мира.

Специфика классификации ОВОЩЕЙ, ФРУКТОВ, ЗЛАКОВ, ЯГОД, ОРЕХОВ в наивной (кулинарной и бытовой) картине мира. Кулинары, в частности, технологи по обработке, разделке, приготовлению продуктов питания растительного происхождения и представители сферы услуг, реализующие данные

товары (работники сферы общественного питания), нацелены не столько на специалистов по ботанике или растениеводству, сколько на обычных людей, носителей обыденного сознания, у которых границы названных категорий иные, нежели это отмечается в научных картинах мира. На данном основании кулинарная и бытовая сферы были объединены с целью описания категоризации овощей, фруктов, злаков, ягод и орехов в наивной картины мира.

Для определения членства категорий субсферы «Продукты растительного происхождения» в наивной картине мира, во-первых, могут быть использованы рецепты из кулинарных книг и данные учебников о технологиях приготовления пищи. Рецепты разных блюд позволяют выявить членство интересующих нас категорий, так как на основании используемых ингредиентов (овощей, фруктов и т.д.) блюда относятся к тому или иному разделу, например, к «Овощным блюдам», изготовленным соответственно из овощей, или «Десертам» и «Сладким блюдам», для приготовления которых используются, как правило, фрукты и ягоды.

Определение специфики категоризации овощей, фруктов, злаков, ягод и орехов в бытовой сфере основывается на данных направленного ассоциативного эксперимента. В проведенном для настоящего исследования эксперименте участвовало 600 человек (в основном жителей Свердловской области) от 17 до 67 лет. Респондентам было предложено задание, направленное на выявление существенных признаков каждой из интересующих нас категорий, в соответствии с которыми тот или иной образец включается в определенную рубрику (формулировка задания выглядит следующим образом: *Укажите, по каким признакам Вы относите те или иные плоды к фруктам, овощам, злакам, ягодам, орехам. Опишите эти признаки максимально конкретно*). Среди всех перечисленных респондентами признаков по каждой из категорий выделяется десять наиболее частотных (признаки располагаются по количественному критерию: от наиболее – к наименее частотным). Так, например, среди названных респондентами признаков, определяющих членство категории ОВОЩИ, наиболее частотными оказались следующие:

1) у овощей в пищу может употребляться любая часть (в зависимости от растения): корень в разных видах (клубень, корнеплод и под.), стебель или черешки, листья, плоды, цветки и семена (морфологический признак);

2) овощи растут на / в земле, близко к земле (можно предположить, что этот признак может быть модифицирован в такой: *овощи являются травянистыми растениями*); здесь отмечен способ произрастания;

3) по вкусовым свойствам овощи несладкие;

4) овощи растут на грядке, на огороде и в разных климатических условиях (место произрастания);

5) по размеру овощи могут быть разными (мелкими, средними, крупными);

6) по форме овощи бывают разными (круглыми, овальными, продолговатыми, вытянутыми и т.п.);

7) овощи употребляются в пищу в обработанном виде (вареными, жареными, солеными, маринованными и под.); здесь отмечен способ хозяйственного использования;

8) по структуре овощи жесткие (твердые);

9) по цвету овощи, как правило, разные, неяркие;

10) по питательной ценности овощи калорийные, сытные.

Спецификой наивной категоризации овощей является их характеристика по признакам вкуса, размера, формы, особенностей хозяйственного использования (способа употребления в пищу), структуры, цвета. По морфологическому признаку (съедобная часть растения) наивное представление совпадает с ботанической картиной мира, которая имеет одной из задач описание морфологических частей растений. По признаку способ произрастания наивная картина мира совпадает и с ботанической, и с агрономической спецификой описания продуктов растительного происхождения (для агрономии этот признак важен для определения специфики возделывания овощных культур: выбора зонального распространения (климатических условий, особенностей почвы), разработки технологий снятия урожая и т.п. В части характеристики овощей по признаку хозяйственного использования наивное представление совпадает с торгово-экономической концепцией, направленной на выработку технологий обработки, хранения, транспортировки данной продукции и определения ее специфики как объекта товарно-денежных отношений между регионами, странами, таможенными союзами и иными экономическими сообществами.

Очевидно, что некоторые иные признаки выделения овощей в отдельную категорию также могут коррелировать в разных сферах:

например, признак калорийности (сытности, питательности) овощей актуален также в медицине и диетологии. Однако, как показал опрос, такой признак не является существенным для опрошенной аудитории (возможно, это связано со спецификой информантов, многие из которых являются молодыми людьми, в силу возраста редко задумывающимися о медицинской стороне вопроса питания).

Продемонстрировать размытость категорий субсферы «Продукты растительного происхождения» можно на примере плода авокадо. Ботаника не оперирует понятиями *фрукт* или *овощ*, все плоды классифицируются в зависимости от особенностей структуры. На этом основании авокадо считается костянкой, точнее – маслянистым плодом древесного растения с косточкой внутри. Именно эти признаки: сочность и способ произрастания (древесный) – позволяют производителям и работникам торгово-экономической сферы называть этот плод фруктом. В ГОСТе 27521-87 «Фрукты. Номенклатура. Первый список» авокадо причислен к фруктам [15], в таможенных документах [16] этот плод так же представлен в группе «08 Фрукты». Среди опрошенных мнения разделились: часть респондентов называет авокадо овощем, часть – фруктом. Сложности категориальной принадлежности авокадо объясняются, во-первых, спецификой произрастания, что, как было указано, позволяет отнести его к фруктам, с другой стороны, его специфические свойства: маслянистость (высокая жирность), отсутствие сладости (в отличие от фруктов и ягод), особенности хозяйственного использования. В кулинарии авокадо чаще используется как овощ: его добавляют в холодные (салаты, сэндвичи, суши) и горячие блюда (суп-пюре из авокадо, ростбиф с авокадо, ризотто с авокадо и под. (см. подробнее: <http://www.gotovim.ru>, дата обращения: 01.07.2013); десерты из авокадо готовят значительно реже.

Итак, структура категорий субсферы «Продукты растительного происхождения» неодинакова в научной картине мира (ботанической, медицинской, агрономической), в торгово-экономической сфере и наивном представлении. В каждой из названных сфер учитываются собственные специфические существенные признаки, которые определяют членство и границы категорий.

Библиографический список

1. Rosch E. Natural categories // Cognitive Psychology. Elsevier, 1973. V. 7. P. 328-350.
2. Lakoff G. Women, Fire, and Dangerous Things. What Categories Reveal about the Mind // Электронный ресурс Интернет: <http://www.metodolog.ru/01480/01480.html>.
3. Вежбицкая А. Язык. Культура. Познание. М.: Русские словари, 1996. 416 с.
4. Болдырев Н.Н. Языковые категории как формат знания // Вопросы когнитивной лингвистики. 2006. № 2. С. 5-22.
5. Борискина О.О., Кретов А.А. Теория языковой категоризации: национальное языковое сознание сквозь призму криптокласса. Воронеж: Воронежский государственный университет, 2003. 211 с.
6. Кубрякова Е.С. Язык и знание: На пути получения знаний о языке: Части речи с когнитивной точки зрения. Роль языка в познании мира / Рос. академия наук. Ин-т языкознания. М.: Языки славянской культуры, 2004. 560 с.
7. Скребцова Т.Г. Когнитивная лингвистика: Курс лекций. СПб.: Филологический факультет СПбГУ, 2011. 256 с.
8. Бавтуто Г.А., Еремин В.М. Ботаника: Морфология и анатомия растений. Мн.: Выш. шк., 1997. 375 с.
9. Лекарственное сырье растительного и животного происхождения. Фармакогнозия: Учебное пособие / Под ред. Г.П. Яковлева. СПб.: СпецЛит, 2006. 845 с.
10. Фармакология: Учебник для вузов / Под ред. Р.Н. Аляутдина. М.: ГЭОТАР-МЕД, 2004. 592 с.
11. Андреев Ю.М. Овощеводство: Учебник для нач. проф. образования. М.: Издательский центр «Академия», 2003. 256 с.
12. Плодоводство: Учебник для студентов высш. учеб. заведений / В.А. Потапов, В.В. Фаустов, Ф.Н. Пильшиков и др. М.: Колос, 2000. 432 с.
13. Долгачева В.С. Растениеводство: Учебное пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. М.: Издательский центр «Академия», 1999. 368 с.
14. Основы сельскохозяйственных знаний: Учебное пособие для учащихся пед. училищ / Е.В. Колесников, А.И. Пупонин, А.А. Павильонов и др. / Под ред. Е.В. Колесникова. М.: Просвещение, 1986. 256 с.
15. ГОСТ 27521-87 «Фрукты. Номенклатура. Первый список» (введен Постановлением Государственного комитета СССР по стандартизации от 15.12.87 № 4540) // Библиотека ГОСТов и нормативных

документов. Электронный ресурс Интернет: http://libgost.ru/gost/22351-GOST_27521_87.html.

16. Решение Совета Евразийской экономической комиссии от 16 июля 2012 года № 54 «Об утверждении единой Товарной номенклатуры внешней экономической деятельности Таможенного союза и Единого таможенного тарифа Таможенного союза» // Консультант-плюс. Электронный ресурс Интернет: <http://base.consultant.ru>.

Сведения об авторе

Дзюба Елена Вячеславовна
кандидат филологических наук,
доцент кафедры риторики и
межкультурной коммуникации
Уральского государственного
педагогического университета
E-mail: elenacz@mail.ru

УДК 81'42:161.26

О МОДАЛЬНОСТИ И ПРЕДИКАТИВНОСТИ В ХУДОЖЕСТВЕННОМ ТЕКСТЕ

Е.В. Ильина

Тверской государственный университет, Тверь

Понятия предикативности и модальности на уровне предложения зачастую перекрывают друг друга. При учете организующей роли контекста взаимодействие данных конструктов может исследоваться более эффективно. В художественном тексте предикативность и модальность выступают как основообразующие характеристики двух противопоставленных и одновременно взаимосвязанных уровней – содержания и смысла соответственно.

Ключевые слова: предикативность, уровень содержания, уровень смысла, модальная партитура.

On Modality and Predicativity in a Fiction Text

Elena Iljina

Notions of predicativity and modality in a sentence often seem to overlap, yet, if context is taken into consideration, study of these concepts' interplay can be more effective. In a fiction text predicativity and modality act as basic characteristics of two opposing and at the same time interrelated levels: contents and sense respectively.

Key words: predicativity, contents level, sense level, modal score.

Вопрос о статусе модальности в её соотношении с категорией предикативности, образующей предложение, остается спорным, так как модальность и предикативность соотносятся в ряде аспектов и частично или полностью (в зависимости от рассматриваемых параметров) перекрывают друг друга. Так, Н.А. Слюсарева считает, что если признать верной классическую трактовку модальности у В.В. Виноградова – речь в данном случае идет об объективно-модальных параметрах в отношениях реальности / ирреальности, – то весь объем понятия модальности будет полностью перекрываться предикативностью, поскольку указанное свойство конституирует предложение как таковое [1. С. 45]. Также об онтологической связи понятий «предикативность» и «модальность» на основании квалификации актуального членения предложения как добавочного семантического компонента как предикативности, так и модальности см.: [2. С. 35-36].

С другой стороны, неоспоримым является тот факт, что предикативность является основообразующим свойством предложения. Любой текст, в том числе и художественный, состоит из предложений. Следовательно, каждое предложение как самостоятельная предикация вносит свой вклад в формирование содержательной основы текста. В качестве необходимой посылки нами также принимается положение о существовании в художественном тексте помимо уровня содержания стратума смыслов. В этой связи описание предикативности как свойства предложения – конституанта текста на уровне содержания – может проводиться в аспекте функционирования модальности как механизма консолидации смыслового стратума целого текста. Установление такой связи возможно, если под содержанием понимать определенным образом организованные цепи предикаций (в плане их когерентной и когезивной связности), а под смыслом – развертывание связей и взаимоотношений в ситуации деятельности и коммуникации, которую реципиент восстанавливает или создает на основе действия в рамках модальной партитуры распремечивания смыслов текста [3; 4]. При этом смысла без содержания в художественном тексте быть не может. Содержание в его пропозитивно-предикативной организации закономерно представляет собой основу для опредмечивания смыслов в тексте.

Не требует доказательства и то, что предложение имеет статус, прежде всего, объекта лингвистического исследования. В условиях естественной коммуникации человек использует тексты, в которых предложения-высказывания оказываются определенным образом связанными. Они уже не существуют по отдельности, но только в обеспечивающем их адекватное понимание контексте. Изучение свойств предложения без учета контекста может привести к тому, что под сомнением окажется онтологическая зависимость предложения от образующего его свойства предикативности. Так, М.И. Стеблин-Каменский, критикуя отождествление в логике и грамматике предложения и суждения, указывает на отсутствие соотнесенности между предложением и категорией предикативности, как тем, что формирует предложение. Данный факт подтверждается существованием предложений без предикативности, например, «Пожар!», в которых, согласно автору, нет ни подлежащего, ни сказуемого. Не обладая свойством предикативности, такие

предложения не могут быть выразителями суждений, что разрывает однозначную связь между суждением и предложением [5. С. 34-47].

Указанная трактовка, на наш взгляд отражает общий недостаток лингвистического метода, т.е. попытки умозрительного описания явлений, связанных с функционированием идеальной стороны человеческого языка. Предикативность и модальность – сущности высокого уровня абстракции, что затрудняет определение объема и специфики их речевой манифестации. Коль скоро суждение и предложение по М.И. Стеблину-Каменскому разведены, предикативность теряет статус свойства, обеспечивающего мыслительную обработку ситуации внеязыковой реальности, т.е., в первую очередь, перестает указывать участников ситуации и тип отношений между ними. Формирование представления о ситуации действительности с помощью средств языка традиционно связывалось с построением семантико-синтаксического каркаса предложения, и термины «предложение» и «суждение» обозначали лишь степени перехода от идеального образа положения дел к упорядочиванию связей между составными частями этого образа с помощью языковых механизмов. В случае односоставных событийных предложений типа «Пожар!» реальные участники ситуации и возникшие между ними связи не ясны, а следовательно, не могут быть предикативно упорядочены. Для идентификации участников и способа их взаимодействия необходим более широкий контекст, который всегда присутствует как в реальности, так и в речепроизводстве. За предложением-высказыванием «Пожар!» всегда стоят реальные или вымышленные люди, с конкретным для каждого вообще и в данный момент содержанием сознания. Ср.:

Петра все эти ночи томила бессонница. Только голова начнет проваливаться в подушку, почудится беззвучный вопль: «Пожар, пожар!» И сердце затрепещет, как овечий хвост... Сон – прочь. (А. Толстой. «Петр Первый»).

Настоящий отрывок формирует представление о тревогах Петра, вернее, о том состоянии тревожности, в котором он постоянно находился. Лексические средства (глагол *томить*, союзное слово *только*, присоединяющее придаточное предложение), грамматические средства (актуализация тема-рематического членения с помощью инверсии, взаимного расположения частей сложно-подчиненного предложения), стилистические средства

(метафорическое сравнение *овечий хвост*, элизия-противопоставление *Сон – прочь*), используемые автором, создают эффект нависшей угрозы, перед лицом которой герой чувствует себя беспомощным. Угроза для Петра связана с конкретными лицами (участниками ситуации) – его сестрой и боярами. Все смертельные опасности – нападение, отравление, пожар – связаны с ними. Бессубъектное предложение «*Пожар, пожар!*» обретает контекстуальную субъектно-предикатную референциональность.

Таким образом, предикативность действительно является основообразующим свойством любого предложения, взятого не изолированно, а в естественном контексте, т.е. когда предложение становится высказыванием (см. об этом также: [6. С. 80-82; 7. С. 169, 172-173]). Игнорирование закономерностей влияния контекста на наиболее базовые характеристики семантики предложения представляется неоправданным. Контекст связывает предикации в единое целое. В результате установления контекстуальных связей отдельные предложения-высказывания выстраиваются в последовательность, именуемую в данной работе содержанием текста.

Что касается соотношения модальности и предикативности, то в качестве наиболее обоснованного и часто упоминаемого можно выделить модификационный, или «модусный» статус модальности по отношению к предикативности отдельного высказывания (см. об этом, например: [8. С. 7]). Без сомнения, модальность дополнительно расширяет представление о субъектно-предикатных отношениях, внося элемент квалификации статуса этих отношений с точки зрения говорящего и тем самым предопределяя способ освоения этой информации адресатом сообщения.

Интересно, что модусная характеристика модальности на уровне предложения-высказывания соотносится с квалификацией статуса модальности относительно пропозиции не только в ставшей классической концепции Ш. Балли. При введении в рассмотрение модального аспекта перестают четко различаться и сами понятия предикации и пропозиции. Несмотря на то, что понятие предикативности относят к синтаксическим категориям, а пропозицию связывают с семантическим способом первичной упаковки информации, эти инвариантные показатели структурированности мыслительно-языковой реальности

соотносимы. Это неудивительно, если учитывать тесное взаимодействие между формой и содержанием, под влиянием общей тенденции к максимальной абстрагированности таких отношений [9. Р. 13], а также структурный изоморфизм предикативной единицы и пропозиции. Отношения между модальностью и предикативностью, с одной стороны, и модальностью и пропозицией, с другой стороны, обнаруживают сходство.

Итогом развития представлений о пропозиции стало её понимание как семантической структуры, которая способна входить в модальную рамку. При этом модальность может получать статус механизма определяющего особенности семантической упаковки информации пропозицией [10. С. 34]. Иными словами, модальность понимается как расширение исходной пропозиции. В исходной пропозиции закладываются компоненты, к которым можно произвести отсылку для того, чтобы соблюсти условия истинности нового построения и чтобы понять, о чем именно идет речь.

Сходство интерпретаций статуса модальности относительно предикативности и пропозиции, по нашему мнению, связано с тем, что первичная упаковка информации о ситуациях действительности реальной и вымышленной, а также установление связей между участниками каждой такой ситуации в отдельности и в их взаимосвязанном блоке на уровне текста далее дополняется, модифицируется формируемыми в тексте модальными установками. Однако эти установки, как агенты самого текста, связываются не столько с уровнем содержания в его пропозитивно-предикативном наполнении, а с уровнем управляющего смысла. Именно для опредмечивания смысла в художественном тексте формируется содержание, а не наоборот. С другой стороны, ключевым моментом является то, что содержание выполняет роль референциональной базы. Формирование смыслового стратума текста без содержания невозможно.

Таким образом, проблема взаимного перекрывания категорий модальности и предикативности, вернее, модальности предложенческой и текстовой, разрешается, так как данные конструкты будут относиться к разным уровням деятельности речепроизводства. Предикативность принадлежит к уровню выделения в ситуации типологических (пространственно-временных, реальностных) признаков при наложении ментальной рамки

пропозиции, что определяет построение предложения типа *clause* (с эксплицитно заполненными или восстанавливаемыми из контекста позициями). При этом при включении контекста, как в структуралистском, так и в когнитивном понимании, т.е. как внутреннего, так и внешнего по отношению к языку (подробнее см.: [11. С. 28-29]), возможен выход предикативности за границы предложения. В этот момент происходит связывание предложенческой предикативности в её необходимом модальном расширении и модальности текстовой. Модальность в настоящей работе, как указывалось ранее, соотносится с уровнем организации единиц выше, чем *clause*, а именно, с уровнем целостного текста, в котором предикации как взаимосвязанные частицы содержания позволяют осуществить переход к плану смыслов. При этом общее дополняется индивидуальным, частным. Под общим понимаются правила построения и связывания предикаций (когезивные средства), а под частным – способы смыслового конфигурирования получившихся содержаний на уровне смыслов. Именно на этом уровне интерсубъективность способа организации деятельности человеческого сознания проявляет себя наиболее явно и поддается лингвистическому описанию. Например, предложение в настоящем времени и изъявительном наклонении («нулевая модальность» по В.В. Виноградову) может в контексте описываемой сложной ситуации, т.е. ситуации, состоящей из нескольких связанных единым смысловым планом ситуаций, использоваться для выражения общего для всего ситуативного контекста смысла-модализации в рамках партитуры распредмечивания смысловых связей текста. В следующем примере таким смыслом-модализацией является «ощущение желательности-невозможности»:

It is rasping to the soul to be committed to the company of the rich without being rich yourself (I. Shaw. «Nightwork»).

В традиционном структурно-семантическом плане это предложение может быть описано как конструкция, включающая две пропозиции, одна из которых надстраивается над другой. Предикат включает в себе аксиологическую оценку статуса субъекта, который, в свою очередь, содержит еще одну свернутую ситуацию. Анализ особенностей конструкций данного типа включается автоматически при освоении связей внутри блока содержания, но не смысла. Переход на уровень смысла осуществляется при связывании данной

сложной предикации с более широким контекстом. Имеется в виду, что данное оценочное утверждение в настоящем времени и изъявительном наклонении, взятое изолированно не дает представления о содержании сознания того, кто являлся субъектом высказывания. Не говоря уже о возможности восстановления ситуации мыследействования автора, который вложил в уста персонажа такую мысль. Рассмотрим данное предложение в контексте:

His wife's family weren't miserly toward him, but they were not generous either, and he had begun to gamble to eke out his allowance. ...During part of the winter season the pickings were not bad in the Bahamas, but he was forced to keep traveling. New York, London, Monte Carlo, Paris, Deauville, St. Moritz, Gstaad. Where the money was. And the games.

<...>I saw opportunities around me constantly that would have made me a rich man if I had even a modest amount of capital. I won't say that I was bitter, but I certainly was discontented. I had just turned fifty a few days before the flight to Zurich and I was not pleased with what the future might have in store for me. It is rasping to the soul to be committed to the company of the rich without being rich yourself To pretend that losing three thousand dollars in one evening means as little to you as to them (I. Shaw. «Nightwork»).

В данном отрывке содержание сознания персонажа (Майлза Фабиана) предстает в виде постоянного давления нескольких связанных между собою мыслей-устремлений: желания богатства, неудовлетворенности собственным положением, потери надежды что-то изменить к лучшему, зависти к сильным мира сего. Герой целеустремлен, он не сидит сложа руки, постоянно путешествует, стремясь поймать удачу и осуществить своё главное желание – обрести богатство и независимость.

Опредмечивание смысла-модализации «желательности-невозможности» идет в основном содержательно, т.е. с помощью способа развития сюжетной линии. Приведенное выше резюме содержательных связей может быть использовано в качестве основы для перехода на уровень смыслов. Предикативизация оценки в предложении «It is rasping...» эксплицитно соединяет с опредмечиваемым смыслом-модализацией оценочный компонент. Таким образом, план содержания, включающий особенности

сюжетного развития и выражения оценки, оказывается наиболее тесно связан с планом смысла.

Существенным также является объяснительный характер монолога героя, который излагает факты собственной биографии. На уровне текстовых средств для этого используется парцелляционное деление предложений. Это делает сообщаемое более весомым, как и все, что происходило в жизни Фабиана для него самого. В указанном приеме, с нашей точки зрения, опредмечивается смысл «центральности, наивысшей значимости собственного я». Этот смысл становится метасмыслом как в контексте романа, так и для всей западной (в данном случае американской) культуры. Данный смысл подчинен в рассматриваемой текстовой дробе ядерному смыслу-модализации, так как осуществление собственных желаний для каждого такого «центрального» «я» есть наивысшая цель. Обобщение-сентенция «It is gasping...» приобретает субъектность. При этом сфера активизации предложенческой модальности соединяется с разворачивающимся модальным механизмом на уровне текста. Предикативизация оценки обеспечивает более тесную связь уровней содержания и смысла посредством связывания предложенческой предикативности (с конкретизирующей её предложенческой модальностью) и модальности текстовой.

Из сказанного следует, что модальность на уровне текста является основным средством презентации содержания сознания говорящего (или персонажа через призму ситуации мыследействия автора). Пропозиция как характеристика начального этапа включения внеязыковой действительности в сознание рассматривается как условное (в рамках лингвистического метода исследования) понятие, описывающее процесс аккумуляции информации о мире в виде суждений, соотносимых с отдельными ситуациями реальности вне человека как носителя языка. Следует еще раз отметить, что, учитывая поправку М.И. Стеблина-Каменского относительно невозможности рассмотрения предикативности как свойства предложения, все же представляется целесообразным говорить о связи предикативности и предложения в контексте (речевом и ситуативном). При этом включение контекста содержания сознания обеспечивает преобразование всеобщего в индивидуальное, частное в содержании сознания субъекта, осваивающего текст.

Библиографический список

1. Слюсарева Н.А. Проблемы функциональной морфологии современного английского языка. М.: Наука, 1986. 215 с.
2. Дешериева Т.И. О соотношении модальности и предикативности // Вопросы языкознания. 1987. № 1. С. 34-45.
3. Пучкова (Ильина) Е.В. Модальность и текст // Вестник Челябинского государственного университета. Филология и искусствоведение. 2010. Вып. № 36. С. 78-85.
4. Ильина Е.В. Взаимодействие и конфликт блоков содержания и смысла под воздействием модальной партитуры текста // Вестник Иркутского государственного лингвистического университета. 2012. № 3(20). С. 105-115.
5. Стеблин-Каменский М.И. О предикативности // Вестник Ленинградского университета. Серия истории, языка и литературы. 1956. Вып. 4. № 123. С. 34-47.
6. Химик В.В. Предикативность предложения и актуализационные функции высказывания // НДВШ. Филологические науки. 1986. № 1. С. 80-83.
7. Иванова В.И. Предложение, высказывание: системно-функциональный аспект: Дис. ... докт. филол. наук. Тверь, 2001. 315 с.
8. Мухометзянова Ю.В. Функционально-семантический аспект высказываний со значением возможности: Автореф. дис. ... канд. филол. наук. Тверь, 2007. 13 с.
9. Bybee J., Perkins R., Pagliuca W. The evolution of grammar. Tense, aspect, and modality in languages of the world. Chicago and London: The University of Chicago Press, 1994. 398 p.
10. Арутюнова Н.Д. Предложение и его смысл (логико-семантические проблемы). Изд. 2-е, стереотипное. М.: Едиториал УРСС, 2002. 384 с.
11. Болдырев Н.Н. Концепт и значение слова // Методологические проблемы когнитивной лингвистики: Сб. науч. тр. / Под ред. И.А. Стернина. Воронеж: Воронежский гос. ун-т, 2001. С. 25-36.

Сведения об авторе

Ильина Елена Валерьевна
кандидат филологических наук,
доцент кафедры английской филологии
Тверского государственного университета
E-mail: lpuchkova@mail.ru

УДК 811.581'38

НАЦИОНАЛЬНАЯ СПЕЦИФИКА КИТАЙСКОГО КОМИЧЕСКОГО ЖАНРА «КУАЙБАНЬ»

Л.В. Косинова

*Волгоградский государственный социально-педагогический университет,
Волгоград*

Национально-культурными особенностями китайского комического дискурса, выявленными в данной статье на примере жанра «куайбань», являются внешний вид артистов, использование ими атрибутики, уровень артистичности и ораторского мастерства исполнителей, построение текста выступления по специфическим нормам, применение определённых стилистических приёмов, место проведения выступлений, слабая подверженность иностранному влиянию.

Ключевые слова: китайский юмор, комический дискурс, комическая картина мира, жанры, куайбань.

National Specificity of Chinese Comic Discourse (with the focus on Kuaiban)

Larisa Kosinova

The cultural peculiarities of Chinese comic discourse, outlined in the paper (with specific examples drawn from the kuaiban genre) include the appearance of the performers, use of artifacts, artistic and declamatory skills of the performers, patterns of text composition, performance location, a low level of foreign influence, and presence of particular stylistic devices.

Key words: Chinese humor, comic discourse, comic worldview, genre, kuaiban.

В отечественной лингвистике жанры комического рассматривались в работах целого ряда учёных [1; 2; 3; 4; 5; 6], однако китайский комический дискурс до сих пор не являлся объектом специального исследования, чем обусловлена новизна и актуальность данной статьи. Цель статьи – проанализировать национально-специфические особенности китайского комического дискурса на материале жанра «куайбань», который является уникальным для китайской культуры. Материалом исследования послужили 50 текстов, представленных в виде аудио- и видеозаписей, а также письменных текстов на китайском языке.

Отталкиваясь от определения дискурса Н.Д. Арутюновой и В.И. Карасика [7. С. 136-137; 8. С. 363], мы рассматриваем комический дискурс как текст, погруженный в ситуацию межличностного и массового общения, имеющий юмористическое,

ироническое, сатирическое или саркастическое содержание. Мы пользуемся широким пониманием термина «текст», при котором он может «приобретать различные формы, включая письменные тексты, устные слова, изображения, символы, артефакты и т.д.» [9. С. 10]. В.И. Карасик перечисляет следующие признаки юмористического дискурса: 1) коммуникативное намерение участников уйти от серьезного разговора; 2) юмористическая тональность общения, т. е. стремление сократить дистанцию и критически переосмыслить в мягкой форме актуальные концепты; 3) наличие определённых моделей смехового поведения, принятого в данной лингвокультуре [8. С. 364]. В своей работе мы используем термин «комический дискурс», так как рассматриваем более широкий спектр текстов, обладающих не только юмористической, но и иронической, саркастической, сатирической тональностью.

Комическая картина мира национально обусловлена, её основу составляет совокупность образов комического, отклоняющихся от стереотипного восприятия окружающего мира, от нормативных жизненных ценностей и вызывающих комический эффект [10; 11; 12; 13; 14]. Жанры комического разделяются на устные, письменные, а также те, которые могут существовать как в устном, так и письменном виде (например, анекдот). Исследователи комического выделяют такие жанры комического, как шутка, анекдот, цитата, афоризм, притча, пословица, скороговорка, пустоговорка, загадка, детские шуточные стихи, детские стихи-страшилки, шуточные сентенции на стенах, рекламные объявления, вывески, частушка, карикатура, пародия, фельетон, юмористическое выступление, комедия, бурлеск, лимерик, памфлет, эпиграмма, велеризм и т.п. [6; 15; 16; 17; 18].

Степень популярности разнообразных форм комического в каждой лингвокультуре различна. Наряду с некоторыми из перечисленных выше жанров в китайской лингвокультуре встречаются национально-специфические жанры, отсутствующие в других культурах: «шулайбао» (数来宝) – краткие комические выступления, выполненные под музыкальный аккомпанемент; «куайбань» (快板) – комический речитатив, исполняемый под аккомпанемент инструмента, похожего на трещотку; «сяншэн» (相声) – юмористические эстрадные диалоги; сказания «пиншу»

(评书) – юмористические рассказы (обычно на кантонском диалекте), получившие распространение в эпоху Сун; песенные выступления под музыкальный аккомпанемент «дань сянь», «пинтань», «дагу», «чжуйцзы», «циньшу», «шидяо» (单弦、评弹、大鼓、坠子、琴书、时调, юмористические афористические высказывания-недоговорки «сехоую» (歇后语) и т.д. Кроме того, в Китае существуют жанры, имеющие территориальную специфику. Тексты, созданные в этих жанрах, обладают тематикой, актуальной для определенной территории, и имеют фонетическое и лексическое наполнение, свойственное конкретному диалекту. К ним относятся пекинские и мэйхуаские сказы под барабан (景钧大鼓、梅花大鼓); тянцзиньские сказы, монгольские сказы «хаолайбао» и др. В настоящей статье мы рассмотрим жанр «куайбань», который, по свидетельству китайских социологических исследований, является одним из самых популярных жанров наряду с сяньшэном [19. С. 3].

«Куайбань» (快板) дословно переводится как «быстрая доска» и представляет собой китайский эстрадный жанр комических выступлений, выполненных в форме речитатива под аккомпанемент китайского инструмента «куайбань», похожего на трещотку. Существует легенда, согласно которой один обедневший человек, по причине эпидемии оставшийся без родственников и крова, ходил по домам просить милостыню. В дом к людям он заходить не хотел: они могли прогнать его из-за боязни заразиться. Чтобы привлечь к себе внимание, он начал стучать бычьими костями, оказавшимися у него в кармане, и просить милостыню таким образом. Люди слышали стук костей, и, боясь, что он подойдет ближе к дому, выносили ему еду [20].

Со временем жанр приобрел рекламную и агитационную, а затем и развлекательную направленность. Выделяют следующие этапы развития жанра: 1) миниатюры, исполняемые для выпрашивания милостыни; 2) торговые речёвки, произносимые в рекламных целях для привлечения клиентов; 3) сценические выступления, созданные для увеселения публики.

В ходе нашего исследования были выявлены основные конститутивные признаки жанра «куайбань».

1. *Внешний вид.* Обычно артисты, выступающие на сцене, одеты в традиционные китайские халаты до пола. В рекламной

разновидности жанра форма одежды не имеет значения, это может быть повседневный вид, иногда весьма неряшливый.

2. *Атрибутика.* Отличительным признаком выступлений является использование таких музыкальных инструментов, как доска «куайбань» (快版), а также разнообразных деревянных трещоток. Музыкальное сопровождение выполняет три функции: а) привлекает внимание слушателя; б) создает настроение; в) задает ритм. Предполагается, что оно должно гармонировать с текстом произведения и игрой артиста. Кроме того, могут быть использованы такие атрибуты, как стол, веер и другие предметы. Однако большинство деталей обыгрывается артистами самостоятельно, поэтому количество декораций на сцене минимальное.

3. *Артистичность.* Требования к актёрским способностям исполнителей очень высокие. Во время выступления они должны выражать эмоции и передавать характер персонажа при помощи окулесики, мимики, телодвижений, темпа, тембра голоса. Некоторые приёмы пересекаются с теми, которые традиционно используются в китайской драме или пекинской опере. Все действия артиста должны быть отлажены и взаимосвязаны.

4. *Ораторское мастерство.* Артист должен уметь удерживать внимание зрителя, его речь должна быть быстрой, ровной, чёткой, а дикция – безупречной. Слова нужно произносить точно и правильно, по нормам путунхуа (так, как их принято произносить согласно пекинскому диалекту). Артисты пользуются специальными правилами дыхания, позволяющими не сбиться с ритма выступления. Звуки вдохов и выдохов артистов жанра «куайбань» не должны быть слышны, это считается грубой ошибкой. Важно обладать артистичной мимикой, выразительным взглядом, и жестикуляцией, умело взаимодействовать со зрителем, реалистично входить в образ.

5. *Текст выступления* отличается емкостью и четкостью изложения мысли, лаконичными грамматическими конструкциями, ритмичностью, рифмованными окончаниями.

6. *Место проведения.* Традиционно выступления проводятся в чайных или на уличных площадях. В наше время их также можно увидеть в концертных залах и по телевизору. Рекламная разновидность жанра «куайбань» встречается на улицах городов Китая: торговец, идя по дороге, одной рукой катит телегу со своим

товаром, другой отбивает ритм на трещотке и выкрикивает короткие рифмованные фразы, призывающие покупать товар.

7. *Слабая подверженность иностранному влиянию.* Несмотря на то, что глобализационные тенденции в настоящее время воздействуют на различные стороны и сферы китайской культуры, куайбань сохраняет свою национальную специфику: в текстах можно встретить вэньянизмы (слова древнекитайского языка); сюжеты нередко основаны на исторических событиях или текстах классических китайских произведений.

Особый интерес представляют языковые особенности рассматриваемого жанра. Объем текста куайбань, как правило, достаточно велик: устное выступление длится от десяти до тридцати минут и более, а в письменной фиксации включает более одной тысячи знаков. В связи с этим в одном законченном тексте куайбань может присутствовать более десяти приёмов создания комического эффекта. Один и тот же приём может встречаться несколько раз. Наш материал показывает, что самыми популярными приёмами являются следующие: стихотворное оформление предложения (темп, ритм, рифма, чередование тонов, количество иероглифов); использование междометий, гипербол, метафор, омофонов; эффект обманутого ожидания; параллелизм; удвоение слогов; градация; подражание чужой манере речи. В качестве примера приведём отрывок из куайбаня «Одержимый спиртным» (酒迷):

不大会儿有人来找酒迷到了门口，	他老婆出来问贵姓，
来人回答 “我叫张九。”	只见他怀里把着个大酒篓，
说：“我跟酒迷大哥是朋友，	请他九月九到我家里去喝酒”
张九说罢转身走，	又来了酒迷的朋友叫李九，
手里提着一捆马莲韭，	说：“我的名字叫李九，
也是请他九月九到我家里去喝酒。”	李九说完转身走，
酒迷架着大斑鸠，	从外面走进屋里头。
问老婆：“哎，是不是有人来找我？	他姓字名谁什么朋友？
手里拿着什么东西？	请你赶快说出口。”
他老婆说：“先来一个张三六。”	啊，张三六？
“啊，怀里抱着个大个儿二七篓。”	噢，二七篓啊！
“恩，又来了一李四五， 手里拿着扁叶葱，	这两人是你的老朋友。

请你喝俩二加一个五， 重阳节那天到他们家里头。”
酒迷一听伸了舌头， 我这辈子算甬喝酒喽！ 《酒迷》

Через некоторое время человек пришел к Цзю Ми, подошел к его воротам. Его жена вышла, спросила имя того, кто пришел. Человек ответил: «Меня зовут Чжан Цзю». Он держал в руках бамбуковую корзину для спиртного. Он сказал: «Цзю Ми – мой друг, передай ему, чтобы он девятого сентября пришел ко мне домой пить спиртное». Сказав это, Чжан Цзю развернулся и ушел. Вскоре пришел ещё один друг Цзю Ми, его звали Ли Цзю, в руках он держал связку душистого лука. Он сказал: «Меня зовут Ли Цзю», и также попросил жену Цзю Ми передать мужу, чтобы тот приходил к нему в гости выпить спиртного девятого сентября. Сказав это, он развернулся и ушел. Цзю Ми вошел в дом, держа в руках горлицу, спросил жену, не приходил ли кто к нему, и если приходил, то как его звали и что было у него в руках. Жена ответила: «Сначала пришел Чжан три плюс шесть». – Что? Чжан “три плюс шесть”??? Да, а в руках у него была бамбуковая корзина два плюс семь». – «О! Бамбуковая корзина “два плюс семь”!». – «Ага, а потом пришел Ли четыре плюс пять, в руках у него была связка ароматного лука. Они оба – твои друзья, приглашали тебя к себе в гости выпить дважды два плюс пять на праздник хризантем». Цзю Ми как услышал это, аж язык от удивления высунул: «Теперь мне, считай, всю жизнь не выпить спиртного!»

В данном тексте используется целый спектр разнообразных стилистических приемов. Муж объясняет жене, что он выпивает только из-за того, что слышит в речи слишком много слов, созвучных слову «спиртное» (jiu). Жена обещает ему, что больше не произнесет подобных слов; тогда мужчина подговаривает своих друзей, в именах которых содержится слог «jiu» (цзю), чтобы они пришли к его жене и попросили ему кое-что передать. Замысел заключается в том, что жена невольно должна произнести это слово. Однако она при помощи смекалки выходит из данной ситуации избегая произнесения имен «Чжан Цзю», «Ли Цзю», а также слов «бамбуковая корзина для спиртного», «душистый лук», «девятое сентября» созвучных со словом «спиртное» (jiu), она находит аналоги этим словам. Имена друзей Цзю Ми и слово «спиртное», созвучное с цифрой «девять», женщина заменяет цифрами «три плюс шесть», «два плюс семь», «четыре плюс пять», «дважды два плюс пять»; слово «душистый

лук» (马莲韭), также содержащее слог *jii*, она заменяет синонимом без данного звука (扁叶葱); число «*девятое сентября*» жена называет в соответствии с лунным календарём «*Праздник хризантем*», что приводит в изумление её мужа.

В приведённом отрывке используются следующие приёмы:

1) стихотворное оформление предложения, заключающееся в том, что большинство предложений оканчивается на слог *jii* и рифмуется тонально, т.е. тоны рифмующихся предложений совпадают или же сочетаются друг с другом (первый с четвёртым, второй с третьим);

2) использование омофонов, а именно, слов, имеющих произношение «*jii*»;

3) параллелизм (анафора, эпифора) проявляется в том, что каждый раз, когда в дом приходит друг, рассказ об этом начинается со слов «опять пришел» (又来了) и заканчивается словами «развернулся и ушел» (转身走);

4) подражание чужой манере речи, когда артисты подражают голосу жены, мужа, его друзей;

5) использование междометий 恩(en), выражающего подтверждение; 噢(o), передающего смятение; 啊(a), применяющегося для усиления эмоций; 喽(lou), подчёркивающего недоумение;

6) эффект обманутого ожидания, когда муж не ожидает, что жена найдет способ не произносить слог *jii*;

7) гиперболизация, проявляющаяся во фразе «Теперь мне, считай, всю жизнь не выпить спиртного!».

Таким образом, для китайского жанра «куайбань» характерны следующие черты:

1. Национальная специфика китайского жанра «куайбань» проявляется в одежде (традиционные китайские халаты до пола), атрибутике (использование китайского музыкального инструмента «куайбань»), артистичности (характерно использование элементов китайской драмы, пекинской оперы в актёрской игре), ораторском мастерстве (дикция артиста должна быть безупречной, произношение – соответствовать нормам пекинского диалекта), особом построении текста выступления (отличается лаконичными грамматическими конструкциями, ритмичностью, рифмованными

окончаниями, в том числе тональной рифмой), месте проведения выступления (в чайных или на уличных площадях), слабой подверженности иностранному влиянию.

2. Языковые особенности жанра заключаются в том, что большинство используемых стилистических приёмов направлено на совершенствование звуковой составляющей текстов (темп, ритм, рифма, чередование тонов, количество иероглифов, подражание чужой манере речи, междометия, омофоны, удвоение слогов), это связано с тем, что жанр является музыкальным, благозвучию в нём уделяется много внимания.

Ряд выявленных нами закономерностей может быть экстраполирован на другие жанры китайского комического дискурса. Задача дальнейшего исследования – выявление конститутивных признаков китайского комического дискурса в его связи с менталитетом китайцев и с языковой картиной мира. Результаты данного исследования могут быть использованы на практических занятиях по китайскому языку, межкультурной коммуникации, стилистике китайского языка, а также в вузовских лекционных курсах по комическому дискурсу, лингвокультурологии, жанроведению.

Библиографический список

1. Волкова Н.А. Высмеивание и аргументирование. Проблема взаимодействия речевых жанров: Автореф. дис. ... канд. филол. наук. Тверь, 2005. 19 с.
2. Ивлева С.В. Лингвосемиотические характеристики комического абсурда: Дис. ... канд. филол. наук. Волгоград, 2010. 169 с.
3. Лавренъев А.И. «Черный юмор» в американском романе 1950-1970-х гг.: Автореф. дис. ... канд. филол. наук. Ижевск, 2004. 24 с.
4. Флеонова О.Л. Лингвостилистические и семиотические особенности американской литературы чёрного юмора: Дис. ... канд. филол. наук. М., 2003. 24 с.
5. Чаплыгина Ю.С. Юмористические креолизированные тексты: структура, семантика, прагматика (на материале английского языка): Автореф. дис. ... канд. филол. наук. Самара, 2002. 17 с.
6. Щурина Ю.В. Речевые жанры комического // Жанры речи: Сборник научных статей. Саратов: Колледж, 1999. С. 146-156.

7. Арутюнова Н.Д. Дискурс // Лингвистический энциклопедический словарь. М.: Советская энциклопедия, 1990. С. 136-137.
8. Карасик В.И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс. М: Гнозис, 2004. 476 с.
9. Grant D., Keenoy T., Oswick C. Organizational discourse: Of diversity, dichotomy and multi-disciplinarity // Discourse and organization. London: Sage, 1998. P. 1-14.
10. Kress G. The social production of language: History and structures of domination // Discourse in society: Systemic functional perspectives. Norwood, LJ: Ablex, 1995. P. 169-191.
11. Кулинич М.А. Лингвокультурология юмора (на материале английского языка): Монография. Самара: СамГПУ, 1999. 176 с.
12. Леонтович О.А. Механизмы формирования комического в межкультурной коммуникации // Аксиологическая лингвистика: игровое и комическое в общении: Сб. науч. тр. Волгоград: Перемена, 2003. С. 138-146.
13. Попченко И.В. Комическая картина мира как фрагмент эмоциональной картины мира (на материале текстов И. Ильфа и Е. Петрова): Дис. ... канд. филол. наук. Волгоград, 2005. 258 с.
14. 薛宝琨, 中国人的软幽默. 北京: 科学出版社, 1989. 168 页。
15. Карасик А.В. Лингвокультурные характеристики английского юмора: Автореф. дис. ... канд. филол. наук. Волгоград, 2001. 29 с.
16. 闫广林, 幽默理论关键词研究: Study on key words on humour theory. /闫广林, 徐侗. 上海: 学林出版社, 2010. 295 页。
17. 苏雪林. 幽默大师论幽默 // 国际航空报. 北京: 国际航空报出版社, 2009. 第28页。
18. 王金玲, 幽默语篇理解的多维理论阐释. 长春: 吉林大学出版社, 2008. 165 页。
19. 相声·评书·快板·写作与表演. / 群众文艺辅导丛书. 沈阳: 春风文艺出版社, 1982. 224 页。
20. 快板 // Электронный ресурс Интернет: <http://baike.baidu.com/view/184118.htm/>.

Сведения об авторе

Косинова Лариса Валерьевна
аспирант кафедры межкультурной коммуникации и перевода
Волгоградского государственного
социально-педагогического университета
E-mail: Millory@yandex.ru

УДК 070:004.738.5:347.78

ЗАИМСТВОВАНИЕ КОНТЕНТА ПРИ СОЗДАНИИ РЕРАЙТЕРСКИХ НОВОСТНЫХ МАТЕРИАЛОВ

О.Р. Лащук

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

В статье исследуется возможность заимствования контента при рерайтинге новостных интернет-сообщений. Автор выделяет три группы источников информации: СМИ, официальные сайты организаций, «вики»-ресурсы, блоги частных лиц – и рассматривает условия, на которых они позволяют копировать свой контент. Делается вывод, что помимо крупных СМИ, которым придется оплачивать заимствование контента, рерайтер может получать и бесплатную информацию из широкого круга источников.

Ключевые слова: интернет-СМИ, новостное сообщение, информация, авторское право, рерайтинг.

Borrowing Content in Rewriting Internet News

Olga Lashchuk

This article investigates the possibility of borrowing content in rewriting internet news. The author identifies three groups of information sources – the media, official websites of organizations, and wiki resources and private blogs – and looks at conditions they postulate for those wishing to copy their content. The article concludes that, besides the major media, which demand money for their content, rewriters have access to free information from a wide range of sources.

Key words: online media, news report, information, copyright, rewriting.

В последнее десятилетие всё большее значение в информационной индустрии приобретает рерайтинг – создание новостных сообщений методом заимствования информации и контента из интернет-источников, которые мы будем называть *донорами*.

В настоящее время практически все СМИ в той или иной степени используют в своей работе в высшей степени востребованный в профессиональной среде метод рерайтинга. Существуют и СМИ, специализирующиеся исключительно на рерайтинге, среди которых следует особо выделить агентства *Lenta.ru* и *NEWSru.com*. Тем не менее до настоящего времени феномен рерайтинга практически не исследован. В частности, отсутствуют научные работы, посвященные проблеме заимствования информации при создании рерайтерских новостных материалов.

Интенсификация роли данного метода обусловлена появлением современных технических возможностей: если раньше для подготовки новостного сообщения требовалось *создавать* информацию (текстовую, фото-, видео- и т.д.) например, взять интервью, оказаться на месте происшествия, провести опрос, сделать фотоснимки, написать текст, то с появлением Интернета ситуация кардинально изменилась. В Сети циркулирует, оперативно появляется, обновляется и комментируется огромный объем самой разнообразной новостной информации: это сообщения СМИ, официальные заявления, мнения блогеров, свидетельства очевидцев и т.п., то есть информация *уже существует*.

Однако такая информация разбросана и затеряна в общем потоке и, кроме того, обычно представлена фрагментированно. Ценность рерайтерских материалов – не в оригинальности составляющего их контента (он вторичен), а в проделанной работе по выбору событий, поиску интересной информации, её компоновке и предоставлении потребителю в комбинированном, удобном для использования виде. Оригинальным является конечный информационный продукт в целом – новостное сообщение. При умелой работе рерайтера читатель рерайтерского СМИ получает более полную, корректную и интересную информацию, чем читатель каждого отдельно взятого источника. При этом контент может быть разного типа: текстовый, видео-, аудио-, фотоматериалы и т.п.

Большая часть новостной интернет-информации доступна рерайтеру так же, как и любому другому пользователю. При её заимствовании для создания новостных сообщений он должен учитывать два аспекта. Во-первых, какая именно информация ему нужна. Во-вторых, на каких условиях он может её заимствовать.

Уникальный контент является собственностью правообладателя, хотя в мировой практике предусмотрена возможность безвозмездно и без разрешения правообладателя использовать в некоторых случаях материалы СМИ и другую информацию, защищенную авторским правом. В частности, ст. 1274 Гражданского кодекса Российской Федерации (ГК РФ) [1] допускает использование информации без согласия правообладателя и без выплаты вознаграждения, но с обязательным указанием имени автора, произведение которого используется, и источника заимствования: в учебных целях; в научных, полемических, критических или информационных целях в

объеме, оправданном целью цитирования (пп. 1, 2). Разрешено воспроизведение публично произнесенных политических речей, обращений, докладов и других аналогичных произведений в объеме, оправданном информационной целью (п. 4) а также произведений, которые становятся увиденными или услышанными в ходе таких событий (п. 5).

Разрешается также воспроизведение статей и других произведений по текущим экономическим, политическим, социальным и религиозным вопросам, если это не было специально запрещено автором или иным правообладателем (п. 3).

Например, цитирование материалов СМИ в научных статьях, монографиях или диссертациях подходит под определение «добросовестного использования» и удовлетворяет требованиям п. 1 ст. 1274 ГК РФ. Но для использования этих же материалов в своих новостных сообщениях рерайтерские агентства должны не только получить разрешение правообладателей, но и оплатить заимствование информации.

Если журналист (или частное лицо), присутствуя на митинге, сделает видеозапись выступления политического деятеля, то он имеет право без разрешения автора данного выступления и без оплаты опубликовать эту запись в СМИ или своем блоге. Однако рерайтер, заимствуя данную запись для своего материала, должен убедиться, что правообладатель не запретил этого.

Таким образом, рерайтерские новостные СМИ, которые заимствуют чужую информацию, причем не для личного потребления и не в учебных или научных целях, обязаны в первую очередь обеспечить законность такого использования.

Возможность заимствования уникального контента правообладатели определяют по-разному, в пределах законодательства. Среди доноров можно выделить следующие группы:

✓ **СМИ**, отечественные и зарубежные (печатные, электронные, теле-, радиоканалы и т.д.); в первую очередь – три крупнейших агентства: ИТАР-ТАСС, РИА «Новости», Интерфакс (так называемая *триада*).

✓ **Официальные сайты** государственных, общественных, коммерческих и прочих организаций: МВД, ВЦИОМ, Московской

объединенной энергетической компании, «Молоток.ру», *Greenpeace.Org* и т.д.

✓ **«Вики»-ресурсы**, контент которых пополняется самими пользователями.

✓ **Блоги** – информация от частных лиц, в том числе блогеров, твиттер-пользователей и т.д.

Если 8-10 лет назад основными источниками контента для специализированных рерайтерских агентств были материалы триады, то в настоящее время очень широко используются и другие СМИ, в том числе региональные. Всё большее значение приобретает контент, взятый из официальных сайтов и блогов.

Информационные агентства обычно публикуют на своих сайтах «Правила использования материалов».

Например, РИА «Новости» разрешает использование любых своих материалов на безвозмездной основе только в персональных блогах и на персональных страницах физических лиц. Для всех других категорий пользователей введены ограничения, степень которых зависит и от типа материала, и от типа пользователя. В частности, информационные агентства и прочие электронные и печатные СМИ обязаны получить на использование письменное согласие и, как правило, внести плату – например, подписаться на ленту сообщений.

Изменение своего оригинального текста РИА «Новости» разрешает только в той мере, в какой это не приводит к искажению его смысла. Использование аналитических и авторских материалов допускается только при стопроцентном воспроизведении содержания. Данное требование вызвано нормой п. 3 ст. 1274 ГК РФ, которая требует специального запрета воспроизведения подобных материалов автором или иным правообладателем.

Что касается нетекстовых (фото-, графических, информационно-графических, видео-, аудио- и иных материалов), то необходимо заключить договор на их использование на возмездной основе.

В любом случае заимствования для интернет-ресурса пользователь обязан размещать гиперссылку на сервер *www.ria.ru* или на тот сервер, с которого взят материал. Эта гиперссылка должна располагаться в начале воспроизводимой статьи. Перепечатка материалов РИА «Новости», полученных из вторичных источников, возможна только со ссылкой на первоисточник [2].

Аналогичные требования содержатся на сайтах Интерфакс [3] и ИТАР-ТАСС [4].

Таким образом, триада и другие крупные СМИ обычно выдвигают три требования, необходимые и достаточные для перепубликации их контента:

- 1) получение разрешения и оплата;
- 2) неискажение первоначального смысла материала;
- 3) ссылка на свой ресурс как реклама и признание собственности.

Большинство других электронных СМИ – электронные версии газет, журналов и т.д. – предъявляют либо сходные требования, либо (что встречается чаще) более мягкие. Обычно ограничиваются требованием давать ссылку на ресурс, например: «Использование любых материалов, размещённых на сайте, разрешается при условии ссылки на *Корреспондент.net*. При копировании материалов для интернет-изданий обязательна прямая открытая для поисковых систем гиперссылка. Ссылка должна быть размещена в независимости от полного либо частичного использования материалов» [5].

Похожие требования предъявляют и сами рерайтерские агентства, также служащие важным источником информации для своих коллег: «Все права на материалы и новости, опубликованные на сайте *NEWSru.com*, охраняются в соответствии с законодательством РФ. Допускается цитирование без согласования с редакцией не более 50% от объема оригинального материала, с обязательной прямой гиперссылкой на страницу, с которой материал заимствован» [6].

Организации, как правило, заинтересованы в распространении опубликованной ими информации. Поэтому ВЦИОМ, например, выдвигает лишь одно требование: при использовании его материалов делать ссылку на исходную страницу сайта [7].

На сайте МВД подчеркивается, что все материалы могут быть воспроизведены любым образом без каких-либо ограничений по объему и срокам публикации. Никакого предварительного согласия на перепечатку не требуется. «Единственным условием перепечатки и ретрансляции является ссылка на первоисточник» [8].

Оба этих источника, таким образом, предоставляют важную новостную информацию безвозмездно и без ограничений. Подобной

политики придерживается и большинство других официальных сайтов.

«Вики»-ресурсы, (среди них, в частности, такое огромное хранилище видеоматериалов, как *YouTube*), обычно весьма лояльно относятся к перепосту размещенных на их сайтах материалов. И это объяснимо: они не являются правообладателями контента и снимают с себя ответственность за содержание: «*YouTube* не занимается разрешением споров между пользователями и не консультирует их по юридическим вопросам» [9]. Тот же, кто его размещает, тем самым соглашается с возможностью использования информации третьими лицами. Использование часто бесплатное и неограниченное. Отслеживать случаи нарушения авторского права и сообщать об этом предлагается самим правообладателям.

Столь же лояльно к перепосту относится большинство **блогеров** и владельцев некоммерческих тематических сайтов, требуя лишь снабжать заимствование соответствующей гиперссылкой. Более того, упоминание своего ресурса и использование размещенного на нём контента многие из них считают весьма желательным. Например, на сайте «Демагогия.ру» сказано: «Использование материалов сайта приветствуется. Гиперссылка обязательна» [10].

Итак, для качественного ререйтинга следует не только ориентироваться в Сети, но и знать, где можно добыть интересную новостную информацию и на каких условиях ею пользоваться. Помимо крупных СМИ, которым придется оплачивать заимствование контента, ререйтер может получать и бесплатную информацию из широкого круга источников.

Библиографический список

1. Часть четвертая Гражданского кодекса Российской Федерации от 18.12.2006 № 230-ФЗ // Электронный ресурс Интернет: <http://www.consultant.ru/popular/gkrf4>.
2. Правила использования материалов РИА «Новости» // Электронный ресурс Интернет: <http://www.ria.ru>.
3. Условия перепечатки материалов, размещаемых на портале [interfax.ru](http://www.interfax.ru) // Электронный ресурс Интернет: www.interfax.ru.
4. Условия использования материалов и сообщений ИТАР-ТАСС // Электронный ресурс Интернет: www.itar-tass.com/p3.html.
5. Электронный ресурс Интернет: <http://korrespondent.net>.

6. Электронный ресурс Интернет: <http://www.newsru.com>.
7. Электронный ресурс Интернет: <http://www.wciom.ru>.
8. Электронный ресурс Интернет: <http://mvd.ru>.
9. Электронный ресурс Интернет: <http://www.youtube.com/yt/copyright/ru>.
10. Электронный ресурс Интернет: <http://demagogy.ru>.

Сведения об авторе

Лащук Ольга Ростиславовна
кандидат филологических наук, доцент,
зав. кафедрой редакционно-издательского дела и информатики
факультета журналистики МГУ им. М.В. Ломоносова
E-mail: olgaf1@yandex.ru

УДК 811.581'373

КОНЦЕПТУАЛИЗАЦИЯ И КАТЕГОРИЗАЦИЯ МИРА СРЕДСТВАМИ КИТАЙСКОГО ЯЗЫКА

О.А. Леонтович

*Волгоградский государственный социально-педагогический университет,
Волгоград*

В статье рассматриваются особенности концептуализации и категоризации мира средствами китайского языка в сравнении с русским: передача ключевого признака наименования посредством иероглифики, лакунарность, номинативная плотность концептов, передача взаимоотношений между объектами, пространственно-временная парадигма, логика смыслов; анализируются способы состыковки языковых картин мира с целью оптимизации российско-китайского межкультурного общения.

Ключевые слова: концептуализация, категоризация, китайская языковая картина мира, межкультурная коммуникация.

Conceptualization and Categorization of the World in the Chinese Language

Olga Leontovich

The paper discusses some peculiarities of the worldview reflected in the Chinese language in comparison with the Russian linguistic world view, namely: expression of key nominative features by means of Chinese characters, lacunas, nominative density of concepts, correlation of objects, the time – space paradigm, logic of meaning construction, etc. It goes on to analyze ways of bridging the differences in order to optimize the Russian – Chinese intercultural communication.

Key words: conceptualization, categorization, Chinese worldview, language, intercultural communication.

В процессе познания человек создает так называемые «ментальные карты» мира – концептуальные модели, в упрощенном виде представляющие перцептивные образы окружающей действительности. Эти понятия перекликаются с описываемыми А.А. Леонтьевым инвариантными образами мира или абстрактными моделями, отражающими общие черты в видении мира различными людьми, которые существуют наряду с индивидуальными смыслами [1. С. 273]. Упрощение окружающей действительности помогает личности ориентироваться в сложном мире: наши поступки в известной мере определяются тем, каким мир кажется нам, а не тем, каков он на самом деле. В этом смысле человек является пленником собственных восприятий. Как утверждают представители символического интеракционизма, представление о социуме не

проецируется с действительности, а складывается в процессе коммуникативной деятельности человеческих сообществ как продукт интеракции.

Язык служит той линзой, через которую преломляется реальность. На стадии, предшествующей языковому воплощению, образ мира характеризуется расплывчатостью и неопределенностью. Лишь будучи вербализованными, предметные ряды и взаимоотношения между объектами приобретают явные очертания и занимают свое место в системе человеческого мировидения. Как утверждает Ю.Л. Воротников, иной формы целостного представления о мире, кроме запечатленной в языке, у человека нет [2. С. 12]. Единство видения мира предопределяет существование универсального семантического компонента языка, в то время как своеобразие культуры конкретного народа привносит в него этнонациональную специфику [3. С. 51], тем самым обуславливая этнопсихолингвистическую детерминацию языкового сознания [4].

Цель настоящей статьи – рассмотреть особенности концептуализации и категоризации мира средствами китайского языка. Мы ставим перед собой задачу проанализировать аспекты языка, участвующие в этом процессе, а также способы состыковки китайской и русской языковых картин мира с целью оптимизации российско-китайского межкультурного общения.

Ю.Л. Воротников считает минимальными элементами наиболее абстрактного яруса картины мира категории языка, «смысловыми исходами которых служат местоименные слова, специально предназначенные языком для обозначения глобального и физического мира» (в качестве примеров можно привести китайские вопросительные местоимения 什么 – shénme – что? какой? 谁 – sheí – кто? 哪儿 – nǎr – где? – О.Л.), а также категории *делать* / *сделать* и *делаться* / *сделаться* («любое действие или процессуальное состояние, исходящее или не исходящее от субъекта») [2. С. 12]. К средствам выражения образа мира также относятся некоторые другие грамматические категории и видовременные формы, способы выражения собирательности и т.д., что в совокупности позволяет говорить о многомерности языковой картины мира.

Выбор ключевого признака для именования, обуславливающий межъязыковые различия во внутренней форме, также знаменует

собой расхождения в картинах мира и в известной степени диктует восприятие объекта, что особенно ярко проявляется в китайском языке благодаря использованию иероглифов, сам зрительный облик которых порой напрямую связан с выражаемым ими содержанием: 伞 – зонт; 木 – дерево; 林 – лес; 穴 xié – пещера; 坐 zuò – садиться (люди + земля); 熊猫 – xióngmāo – панда (медведь + кошка).

Культурные различия в осмыслении мира также в значительной степени выражаются посредством частично совпадающих либо лакунарных концептов. Так, например, следующие китайские концепты не имеют однозначных соответствий в русском языке: 后世末裔 – далёкие потомки, внуки и правнуки в грядущих поколениях; 鼻孙 – потомок (правнук) в шестом поколении; 母女 – мать и дочь (как единое целое).

Значимость понятия для конкретной лингвокультуры определяет номинативную плотность концепта – «неравномерную концептуализацию различных фрагментов действительности», отраженную в количестве соответствующих номинаций концепта [5. С. 111], иначе говоря, номинативную «детализацию обозначаемого фрагмента реальности, наличие множества вариантов его обозначения и смысловых оттенков» [6. С. 53]. Так, например, семантическое поле терминов родства в китайском языке обладает более высокой номинативной плотностью по сравнению с русским и отражает отличия в осмыслении соответствующих понятий: 爷爷 yéye – дедушка по отцовской линии; 姥爷 lǎoye – дедушка по материнской линии; 奶奶 nǎinai – бабушка по отцовской линии; 姥姥 lǎolao – бабушка по материнской линии; 孙子 sūnzi – внук (сын сына); 孙女儿 sūnnǚr – внучка (дочь сына); 外孙 wàisūn – внук (сын дочери), 外孙女 wàisūnnǚ – внучка (дочь дочери).

Сюда же примыкает нюансировка значений, которая, с нашей точки зрения, свидетельствует о тонкости восприятия и развитости эмоциональной сферы носителей китайского языка. В качестве примера можно привести модальные глаголы, способные выражать детальные оттенки значений долженствования и тем самым

обеспечивать говорящему большой простор для выражения отношения к собеседнику и ситуации общения: 得 dēi – следует, полагается; 应该 yīnggāi – следует, полагается, нужно; 需要 xūyào – нужно, необходимо; 必需 bìxū – обязательно нужно, необходимо.

Различия между коннотациями можно рассматривать как средство постичь ценности и приоритеты лингвокультур, менталитет их носителей. Так, с точки зрения русскоговорящих, чрезвычайно интересны следующие китайские зоометафоры: «Сердце волка, легкие собаки» - жестокий; бесчеловечный; волчья утроба; злая душа. Сорока - кит. вестница радости, издающая приятные звуки: «Сорока поет – счастье придет». Кукушка - кит. символ возвращения весны. Дракон – кит. символ силы и благополучия: «Дракон рождает дракона, а феникс феникса. Дети мышей умеют рыть себе норку»; «Полет дракона, танец феникса» – грандиозный размах; летящий почерк в каллиграфии. Ср. также различия в образной основе следующих ФЕ в китайском и русском языках: кит. «Играть на лютне перед буйволом (или коровой)» = рус. «Метать бисер перед свиньями»; кит. «Когда в горах нет тигра, то и обезьяна – царь зверей» = рус. «На безрыбье и рак рыба»; кит. «Кошки и собаки – одна семья» = рус. «Одного поля ягода», «Два сапога пара».

Картина мира во многом зависит от того, каким образом лингвокультура систематизирует объекты и какое место они занимают в сложившейся системе предметных значений. «Как известно, языки стремятся воссоздать структуру чувственного мира, – пишет Б. Дадье. – Как все социальные явления, они представляют собой попытку человека упорядочить хаос, внести порядок в беспорядок восприятия, придать форму бесформенному. Но каждый язык делает это по-своему, разными путями приходя к одинаковым результатам» [7. С. 245-246].

Проявлением этого процесса может служить расхождение межъязыковых эквивалентов по объему понятия: 1) рус. рука; кит. 手 shǒu (кисть), 胳膊 gēbo, 胳膊 gēbei (от кисти до плеча); англ. hand (кисть), arm (от кисти до плеча); 2) рус. нога; кит. 脚 jiǎo, 足 zú (ступня), 腿 tuǐ (до ступни); англ. foot (ступня), leg (до ступни);

3) рус. *палец, мизинец*; кит. 手指 *shǒuzhǐ* (на руке); 脚趾 *jiǎozhǐ* (на ноге); англ. *thumb, finger* (на руке), *toe* (на ноге). В данном случае речь идет не просто о наличии разных слов в соответствующих языках, а о том, что представители лингвокультур по-разному воспринимают строение человеческого тела.

Простейшие взаимоотношения между объектами в небольшом фрагменте действительности усложняются по мере рассмотрения их в более широком контексте. Объекты не статичны, они перемещаются, изменяются, и вместе с этим изменяются и взаимоотношения между ними. Наблюдение картины мира в ее динамике – чрезвычайно сложная задача, которая многократно усложняется, когда речь идет о взаимодействии культур.

Пространственно-временная парадигма просматривается в каждом элементе лексической и грамматической систем языков. При сопоставлении китайского языка с европейскими мы сталкиваемся с двумя различными моделями культуры. Как пишет Н.Л. Грейдина, «западная матрица культуры определяется как техногенная, с ускоренным темпом развития автоматизации и технологии, преобладанием научно-рационалистического осмысления картины мира. Восточная модель <...> выступает как традиционная культура с замедленным темпом развития, доминирующим канонизированно-мифологизированным типом ментальности» [8. С. 15].

Время как линейная последовательность, векторный характер движения организованы индоевропейской глагольной системой. «Ось “настоящее – прошедшее – будущее” – это черта грамматики, проходящая через опыт нашего самосознания, от которой мы строим свое личное и культурное прошлое. Наше спряжение глаголов имеет буквальную и физическую силу», указывая направление действия вперед или назад на плоскости, на которой находится говорящий [9. С. 132]. Возникает закономерный вопрос: может ли грамматика вместить и передать все особенности времени, его пульсацию, характер протекания, начальность и конечность? Используя терминологию Дж. Стайнера [9], можно утверждать, что отсутствие грамматического времени и, соответственно, расчлененного, детализированного отражения времени в системе китайского языка есть способ кодировки временной схемы, сложившейся за пределами

языка и создающей своеобразную архитектуру китайской лингвокультуры.

Знакомство с видовременными системами разных языков дает понимание того, сколь многообразными могут быть способы представления категории времени в лингвокультурах. Культуры рассматриваются как ориентированные на: 1) прошлое (ценность прошлого опыта, упор на традиции, передача мудрости от поколения к поколению, цикличное повторение событий – прошлое повторяется в настоящем); 2) настоящее (простые радости сегодняшнего дня без заботы о завтрашнем); 3) будущее (текущие события важны не сами по себе, а как потенциал, вклад в достижение будущих целей) [10. С. 206]. Китайская лингвокультура относится к первому типу. Для китайской концептуализации времени характерны уважение к традициям, обращенность в прошлое, признание ценности времени, уважительное отношение к старшему возрасту.

Пространство также является категорией относительной и культурно обусловленной. Его концептуализация осуществляется через такие понятия, как территориальность, личное пространство, удаленность от говорящего (близко / далеко), ориентация в пространстве и т.д.

В свое время Г. Эббингауз утверждал, что восприятия «определяются и обуславливаются не только объективными раздражениями, в первую очередь участвующими в их образовании, но и относящимися сюда представлениями и ожиданиями. Чем живее эти представления, тем больше объективный элемент поддается их влиянию, изменению или даже искажению» [11. С. 116]. В связи с этим необходимо отметить, что осмысление пространства в любой культуре этноцентрично – отсчет ведется от себя к другим, говорящий (либо языковое сообщество, к которому он принадлежит) неизменно оказывается в центре. В китайском языке это проявляется особенно ярко: китайцы ощущают себя в центре (中 zhōng), тогда как все другие, по их мнению, составляют окраину (外 wài). Само название государства Китай – 中国 Срединное государство – можно считать квинтэссенцией этноцентризма.

Нельзя не согласиться с Дж. Стайнером, который утверждает, что пространственно-временные отношения, сложившиеся в

культуре, оказывают влияние на все элементы грамматики, технику нумерации, восприятие существительных, обозначающих физические качества, членение цветового и звукового спектров и т.д. [9. С. 89]. Обращают на себя внимание китайские счетные слова (классификаторы, или нумеративы) – своего рода «посредники» между числительным и существительным, которые произошли от единиц измерения. Сам термин «классификатор» указывает на то, что функция счетных слов – классифицировать, упорядочивать, объединять в группы объекты, сходные по определенным чувственным признакам (объему, форме, состоянию и т.д.), которые оказываются совершенно не очевидными для представителей других лингвокультур, например:

个	人 человек, 学生 студент, 朋友 друг, 同志 товарищ, 学校 школа, 医院 больница, 国家 страна, 面包 хлеб, 杯子 чашка, 汉字 иероглиф, 符号 символ
段 отрезок	路 дорога, 时间 время, 文章 статья (часто 篇), 话 речь
块 кусок	糖 сахар, 面包 хлеб, 点心 сладости, 手表 наручные часы, 手绢 носовой платок, 肥皂 мыло, 黑板 доска
群 толпа	孩子 ребенок, 羊 баран, 鸭 утка
条 полоска	鱼 рыба, 狗 собака, 黄瓜 огурец, 手巾 полотенце, 床单 простынь, 船 лодка, 路 дорога, 腿 нога, 裤子 штаны
支 ветка	笔 кисть, 钢笔 ручка-перо, 铅笔 карандаш, 粉笔 мел

Существование разных мер длины, веса, объема и т.д. также ярко отражает возможность членения окружающего мира на разные фрагменты, используемые для количественной репрезентации объектов, например: 斤 - jīn = 0,5 кг; 尺 chǐ – китайский фут (единица длины, равная 0,32 метра). То же относится к деньгам как способу выражения квантитативных представлений. В процессе межкультурной коммуникации единицы длины, веса, температуры

и т.д. требуют перевода так же, как и слова иностранного языка. Привычка использовать определенную систему мер вовсе не обязательно свидетельствует о ее преимуществах перед другими системами, однако она занимает прочное место в сознании коммуникантов, и им трудно смириться с мыслью о том, что мир можно измерять и оценивать с позиций других квантитативных подходов.

Особое место в системе китайских ценностей занимает символика чисел. Так, число «четыре» используется для обозначения смерти (из-за созвучия между словами 四 sì – четыре и 死 sǐ – смерть). Представление это столь сильно и устойчиво, что в настоящее время номера телефонов, содержащие в своем составе цифру 4, выдаются бесплатно. Число «шесть» обозначает удачу, число «восемь» – богатство и т.д.

Неоднократно описанным различием между лингвокультурами является языковое членение цветового спектра. Так, в китайской лингвокультуре присутствует сине-зеленый цвет с закрепленным за ним символическим значением новой жизни, молодости, справедливости, удачного начала, будущих успехов и т.д. Необычным для русских является и тот факт, что белый цвет в Китае – это символ старости, смерти, военной силы, цвет траура и похоронных принадлежностей, а черный цвет, наряду с мраком, темнотой и упадком, символизирует ученость и образование.

Важную роль играют не только отдельные языковые значения, но и то, как они соединяются друг с другом, подчиняясь так называемой «логике смыслов». А.В. Смирнов утверждает, что помимо простой суммы культурных знаний, следует учитывать «процедуру смыслополагания», «конфигурацию смыслов», своего рода «прибавку» к смыслу частей, которая «не прикладывается к основной части (отдельные смыслы отдельных слов), а трансформирует их» [12. С. 138-139].

Иллюстрацией чуждой русским логики смыслов могут служить следующие китайские фразеологизмы:

Тянуть кишки, вешать желудок – терзаться беспокойством; не находить себе места.

На мягких кишках сто узелков или *Мягкие кишки в мелких кусочках* – множество забот и печалей на сердце; доброе сердце не знает покоя.

Сердце и кишки (словно) из железа и камня – каменное сердце; безжалостный, жестокий.

Желчь трясется, сердце застыло – бояться до ужаса; душа в пятки ушла.

Не иметь ни сердца, ни печени – бессовестный, низкий; ни стыда, ни совести.

Для адекватной межкультурной коммуникации необходимо соответствие картин мира коммуникантов. Перемещение в новое культурно-языковое пространство требует от иноязычного коммуниканта корректировки собственной картины мира и приведения ее в соответствие с изменившимися условиями.

В начале знакомства с новой лингвокультурой картина мира неопределенна, расплывчата и размыта. Ее можно образно сравнить с видением близорукого человека, когда существует приблизительная связь между предметом и его наименованием. Соответственно, и действует человек «на ощупь», неуверенно, методом проб и ошибок.

Период привыкания к чужой лингвокультуре, когда коммуникант обнаруживает, что старый языковой опыт не вполне применим к новым условиям, а новая языковая картина мира еще не вполне сложилась, психологически труден для индивида и вызывает состояние стресса. «Когда два языка вступают в контакт и как бы соперничают в одном индивиде, это означает, в сущности, что в контакт и конфликт приходят два видения мира <...> Здесь есть все основания полагать, что переход от одного языка к другому может вызвать в мышлении глубокие потрясения» [7. С. 246].

В качестве ориентиров, позволяющих индивиду «не заблудиться» в новом культурно-языковом пространстве, выступают универсальные явления – то общее, что объединяет взаимодействующие культуры. Когда речь идет о переходе с одного языка на другой в процессе межкультурной коммуникации, роль инвариантных элементов языковой картины мира выполняют межъязыковые эквиваленты, которые обозначают предметы и явления, общие для взаимодействующих культур.

В различных жизненных ситуациях коммуниканты выявляют несоответствие друг другу не целостных картин мира, а их

фрагментов. Если различие в картинах мира осложняет коммуникацию и приводит к коммуникативным неудачам, то возникает необходимость привести их в соответствие друг с другом. У обоих коммуникантов «формируются собственные прагматические установки: у первого – на адекватную передачу информации, у второго – на адекватное ее понимание. „Столкновение“ этих установок определяет содержательную структуру текста и иерархию тех компонентов, которые составляют эту структуру, делая текст инструментом коммуникации» [13. С. 64]. В межкультурном общении основное бремя адаптации падает на носителя лингвокультуры, который учится думать, говорить и действовать, как носитель.

По мере освоения культурно-языкового пространства элементы картины мира приобретают более четкие очертания. При этом происходит не подмена одной картины мира другой, а совмещение родной и вновь осваиваемой картин мира и расширение горизонтов сознания. Возникновение качественно нового образа окружающей действительности знаменует собой трансформацию языковой картины мира коммуниканта – участника межкультурного, в нашем случае российско-китайского, общения.

Библиографический список

1. Леонтьев А.А. Основы психолингвистики. М.: Смысл, 1997. 287 с.
2. Воротников Ю.Л. Языковая картина мира как лингвистическая категория // Междунар. науч. конф. «Язык и культура»: Тез. докл. М.: Отделение лит. и яз. РАН; науч. ж. «Вопросы филологии»; Ин-т иностр. яз. 2001. С. 12-13.
3. Мечковская Н.Б. Социальная лингвистика. 2-е изд., испр. М.: Аспект Пресс, 1996. 205 с.
4. Лихачев Д.С. Заметки о русском // Новый мир. 1980. № 1. С. 10-38.
5. Карасик В.И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс. М.: Гнозис, 2004. 390 с.
6. Слышкин Г.Г. Лингвокультурные концепты и метаконцепты. Волгоград: Перемена, 2004. 260 с.
7. Дадье Б. Люди между двумя языками // Иностран. лит. 1968. №4. С. 245-246.
8. Грейдина Н.Л. Основы системной концепции коммуникативно-культурного взаимодействия (теоретико-экспериментальное

исследование): Дис. ... докт. филол. наук. Краснодар: Кубан. гос. ун-т, 1999. 319 с.

9. Steiner G. *After Babel. Aspects of Language and Translation*. London: Oxford University Press, 1975. 507 p.

10. Lustig M.W., Koester J. *Intercultural Competence: Interpersonal Communication Across Cultures*. 2nd. ed. NY: HarperCollins Publishers Inc., 1996. 399 p.

11. Ассоциативная психология. М.: АСТ-ЛТД, 1998. 544 с.

12. Смирнов А.В. *Логика смысла: теория и ее приложение к анализу классической арабской философии и культуры*. М: Языки славянской культуры, 2001. 504 с.

13. Шахнарович А.М. Онтогенез мыслеречедеятельности: семантика и текст // Филол. науки. 1998. № 1. С. 56-64.

Сведения об авторе

Леонтович Ольга Аркадьевна
доктор филологических наук, профессор,
зав. кафедрой межкультурной коммуникации и перевода
Волгоградского государственного
социально-педагогического университета
E-mail: olgaleo@list.ru

УДК 811.111:161.26

МОДАЛЬНОСТЬ ПОЛИФОНИЧЕСКОГО ТЕКСТА: ГЕНЕРАТИВНО-ФУНКЦИОНАЛЬНЫЙ АСПЕКТ

А.А. Савина

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

В статье рассматриваются функциональные особенности средств выражения субъективной модальности в полифоническом художественном произведении. Языковые субъективно-модальные средства тесно взаимодействуют с текстовыми (внешнемодальными) средствами. Текстовая модальность непосредственно связана с авторской модальностью. Совокупность идентифицируемых в ходе восприятия художественного текста субъективно-модальных значений дает возможность его многомерного прочтения.

Ключевые слова: категории текста, субъективная модальность, полифония.

Modality of the Polyphonic Text from a Generative-Functional Perspective

Anna Savina

The article focuses on functional properties of subjective modality in the polyphonic literary text. Language means of subjective modality interact with textual (extramodal) means, and the text modality is closely related to the author's modality. Thus, to identify the whole complex of subjective modal meanings in the literary text is to reveal its polyphony.

Key words: text categories, subjective modality, polyphony.

Модальность в современной языковедческой трактовке предстает как грамматико-семантическая категория, выражающая отношение высказывания к действительности (объективная модальность) и отношение говорящего к содержанию высказывания (субъективная модальность). В статье подвергнуты анализу особенности функционирования средств выражения субъективной модальности в полифоническом художественном тексте. Фактологическим материалом исследования послужили уэссекские романы Т. Гарди.

Отечественные лингвисты, приверженцы функционально-семантического подхода, выделяют в поле субъективной модальности шесть типовых значений: ядерное значение достоверности / недостоверности, околождерные значения – эмоционально-оценочное, логической оценки, контактоустанавливающее, эвиденциальное (указание на источник информации), степени обычности. Данные

сферы субъективной модальности имеют смежные зоны с полями эмотивности, оценочности, темпоральности, персональности [1; 2].

В качестве главного средства, формирующего субъективную модальность, выступает категория производителя речи. Производитель речи (автор), формулируя посредством языка свои идеи, соотносит их с действительностью и, соответственно, выражает свое отношение к сообщаемому. В некотором роде посредником между производителем и собственно речью служит субъект речи, тогда как источником субъективно-модального значения является соотношение производителя речи и ее субъекта. В художественном тексте субъект речи никогда полностью не совпадает с реальным производителем речи, что таит в себе значительные возможности для стилизации, порождает стилистическую многослойность и, как результат, эффект полифонии.

Г.Я. Солганик предлагает разграничивать языковые (внутримодальные) и текстовые (внешнемодальные) средства субъективной модальности. К первым он относит все традиционно выделяемые субъективно-модальные средства (порядок слов, лексические повторы, модальные слова и частицы, междометия, вводные слова и словосочетания, вводные предложения), а также маркированные в плане субъективной модальности синтаксические конструкции, так как, по мнению Г.Я. Солганика, любая синтаксическая организация предложения, являясь в конечном счете обобщенным отражением ситуации, призвана очертить и позицию говорящего по отношению к этой ситуации [3].

Однако в тексте категория субъективной модальности приобретает особое значение. «Текстовая модальность формируется на основе тесно связанной с ней субъективной модальности, под которой понимается отношение говорящего к содержанию высказывания и которая выступает как грамматическое выражение антропоцентричности – важнейшего, фундаментального свойства речи» [3].

Обращаясь к проблеме модальности текста, И.Р. Гальперин в свою очередь разделяет субъективно-оценочную модальность на фразовую и текстовую. Если фразовая модальность выражается как грамматическими, так и лексическими средствами, то текстовая модальность выходит за рамки указанных средств, поскольку, будучи сопряженной с характеристикой героев, она актуализируется

посредством соположения предикативных и релятивных отрезков высказывания, использования сентенций, умозаключений, взаимодействия отдельных модально маркированных частей текста [4. С. 115].

Реализация многообразных языковых субъективно-модальных значений происходит в речи, где главную роль играют текстовые (внешнемодальные) средства, что сопровождается тесным взаимодействием с ними языковых субъективно-модальных средств.

Модальный план изложения могут изменять вводные слова, переводя повествование в план оценки, комментирования. Помимо привнесения в высказывание значений уверенности / неуверенности, сожаления и других, вводным словам присуще маркирование «голоса» говорящего. Благодаря вводным словам высказывание становится «двухголосным», полифоничным. Рассмотрим несколько примеров.

To pocket her pride and search for the first husband seemed, wisely or not, the best initiatory step. He had possibly drunk himself into his tomb. But he might, on the other hand, have had too much sense to do so; for in her time with him he had been given to bouts only, and was not a habitual drunkard.

At any rate, the propriety of returning to him, if he lived, was unquestionable [5].

В приведенном фрагменте из романа Т. Гарди «Мэр Кастербриджа» описывается решение Сюзан Хенчард отыскать законного мужа во что бы то ни стало. Эта идея не озвучивается ею, поскольку рассказать правду о постыдной сделке пьяного мужа значило бы ранить дочь. Размышления Сюзан поведаны рассказчиком, но модальное слово *possibly* и модальный предикат *might have had sense* со значением эпистемической модальности возможности, необоснованного предположения (speculative epistemic, согласно концепции Ф. Палмера [6. Р. 8]) передают сомнения самой Сюзан в необходимости своих поисков мужа спустя многие годы неизвестности, а вводное *on the other hand* подчеркивает диалогизм внутренней речи персонажа. Смена абзаца и вводная фраза *at any rate* показывают, что Сюзан отмела все сомнения в правильности (propriety) своего решения.

Lucetta winced again. Her past was by no means secure from investigation, even in Casterbridge. For one thing Henchard had never

returned to her the cloud of letters she had written and sent him in her first excitement. Possibly they were destroyed; but she could have wished that they had never been written [5]. Модальное слово *possibly*, наделенное значением предположения, и модальное сказуемое *could have wished* со значением сожаления о содеянном, граничащего в данном случае с самокритикой, выражают субъективную персонажную модальность: передают опасения Люсетты за свою репутацию в случае огласки ее переписки с бывшим возлюбленным.

В полифоническом художественном произведении партия персонажа вплетается в авторское повествование. Такое инкорпорирование в значительной степени осуществляется за счет привлечения языковых ресурсов модального плана. Примером смены перспективы повествования, обеспечивающей его полифоническое звучание, может служить чередование наклонений [7]. Нейтральный фон повествования, ведущегося в изъявительном наклонении, подлежит смене на маркированный в отношении субъективной модальности субъюнктив, как, например, в случае употребления условно-сослагательного наклонения, сигнализирующего партию персонажа:

From the contours of her figure in its upper parts she must have had a beautiful neck and shoulders; but since her infancy nobody had ever seen them. Had she been put into a low dress she would have run and thrust her head into a bush [8. P. 27]. В приведенном отрывке присутствуют одновременно три голоса: на фоне партии повествователя звучит голос Габриэля, любующегося девушкой и предполагающего, что у нее, должно быть, красивые плечи, и голос самой Батшебы, ни за что не осмелившейся бы надеть слишком открытое платье.

She became restless and uneasy; <...> on the account of the fair the roads were dotted with roving characters of possibly ill intent; and though not fearful of measurable dangers, she feared the unknown. Had she been near Marlott she would have had less dread [9. P. 74]. С партией повествователя перекликается голос Тэсс Дербейфильд, которая опасалась возвращаться с ярмарки поздно вечером одна.

В следующем фрагменте из романа «Мэр Кастербриджа» актуализирован целый комплекс субъективно-модальных средств, обеспечивающих полифоничность текста. Однако их значимость можно оценить только в совокупности с текстовыми

(внешнемодальными) средствами, что требует учета более широкого контекста.

A look of resignation settled upon her. Henchard saw its bitterness; and had Lucetta's heart been given to any other man in the world than Farfrae he would probably have had pity upon her at that moment. But the supplanter was the upstart (as Henchard called him) who had mounted into prominence upon his shoulders, and he could bring himself to show no mercy [5]. Дистинктором партии Майкла Хенчарда в повествовании служит условно-сослагательное наклонение, усиленное модальным словом со значением вероятности *probably* – наверняка Хенчард не так бы сильно ревновал и одновременно презирал Люсетту, если бы ее новым избранником был кто-нибудь другой, а не Фарфрей. Противительная конъюнкция предложений с помощью союза *but* сигнализирует об отсечении персонажем даже малейших сомнений и подчеркивает решимость Хенчарда не иметь к этому «узурпатору» и «выскочке» никакой жалости. Модальная текстовая сетка в данном случае пересекается с референтной: использование применительно к Фарфрею существительных *supplanter* и *upstart*, наделенных, безусловно, отрицательной коннотацией, усиленной контекстом, принадлежит именно Хенчарду, о чем автор считает нужным уведомить читателя. Вводное предложение с заложенной в нем модальностью эвиденциальности (*as Henchard called him*) является в данном случае не только указанием на источник информации, но и попыткой повествователя снять с себя ответственность за чужое, возможно, неверное суждение, что придает фрагменту полемичность и двухголосное звучание.

Функции союзов в прозаической строфе художественного текста весьма значительны. Участвуя в композиционном членении строфы, в осуществлении разнообразных тематических переходов, в выражении различных синтаксических отношений (противопоставления, сопоставления, уступки и т.д.) [3; 10. С. 13-17], союзы могут служить сигналами введения в повествование субъективной персонажной оценки происходящего.

Соединительный союз *and* присоединяет предикаты с аналогичным аксиологическим знаком: *...she looked at him quite coolly, and saw how his forehead shone where the light caught it, and how nicely his hair was cut, and the sort of velvet-pile or down that was on the skin at the back of his neck, and how his cheek was so truly curved as to be*

part of a globe, and how clearly drawn were the lids and lashes which hid his bent eyes [5]. Полисиндетон в этом фрагменте выполняет функцию маркера плана персонажа – Элизабет-Джейн, которая невольно залюбовалась новым постояльцем гостиницы, где она вынуждена была прислуживать в счет оплаты своего проживания. Согласно утверждению повествователя, ей пришлось держаться отстраненно (*looked quite coolly*), как и подобает горничной. Однако присутствие в нейтральном повествовании наречий образа действия с семой положительной оценки *nicely (cut hair), so truly curved (cheek), clearly (drawn lids and lashes)*, передающих внутренний голос девушки, свидетельствует об истинных чувствах героини.

Повтор альтернативного союза *or* может маркировать экспрессивно-категоричные оценки, характерные для максималистского способа мышления [10. С. 18]: *...when the Scotchman came out at the door he had by accident glanced up at her; and then he had looked away again without nodding, or smiling, or saying a word* [5]. При помощи градации однородных обстоятельств образа действия в рамках сочинительного словосочетания автор подчеркивает огорчение юной Элизабет-Джейн отъездом молодого шотландца, который, уезжая, не удостоил ее вниманием.

Используемый для введения придаточных цели союз *lest* участвует наряду с предположительным наклонением в актуализации модальности опасения:

Lest she should pine for deeper affection than he could give he made a point of showing some semblance of it in external action [5]. Восстановив отношения с женой исключительно из чувства вины, Майкл Хенчард не питал к ней особой симпатии и во избежание ее претензий на большее, пытался компенсировать свою холодность посредством предоставления материальных благ.

В пределах сложно-подчиненного предложения, а также определенной разновидности предложений осложненной структуры отношения сопоставления зачастую выражаются составным союзом *as if* (словно, как будто). Рассмотрим текстовые манифестации использования этого союза в сочетании с формой сослагательного наклонения, известного в терминологии А.И. Смирницкого как сослагательное II:

He shouted the third time, with desperate vehemence, turning suddenly about and retiring a little distance, as if it were by no means for

his own pleasure that he had come [11]. Модальность сравнительного придаточного предложения призвана в данном случае акцентировать искусственность поведения объекта описания – Дика Дьюи, который, стоя под окном возлюбленной, пытался скрыть неловкость и смущение от посторонних.

Сочетание союза *as if* с сослагательным наклонением может также быть задействовано для передачи личной ассоциации автора, субъективности его предположения:

"Where's Dick?" said old Dewy.

Every man looked round upon every other man, as if Dick might have been transmuted into one or the other; and then they said they didn't know [11].

В полифоническом тексте, как правило, имеет место особая многофункциональность сравнительного оборота. Так, в приводимом ниже фрагменте структура с *as if* отражает точку зрения говорящего, являющуюся в то же время и точкой зрения самого субъекта ситуации:

"Thomas Leaf Thomas Leaf! Where have you lived all your life?" said grandfather William sternly.

The quailing Leaf tried to look as if he had lived nowhere at all [11].

Неодобрительная оценка, заложенная в уста Вильяма, усиливается образным использованием причастия *quailing* («дрожащий, трепещущий»), которое в сочетании с именем персонажа приобретает метафорическое звучание – «дрожащий, как лист». Авторская характеристика персонажа сфокусирована на его незначительности, ничтожности – слабоумного Лифа никто не воспринимал всерьез.

Употребление сравнительной конфигурации с союзом *as if* может стать сигналом внутренней диалогизации речи:

"None at all," said Mr. Penny. "But though I don't wish to accuse people wrongfully, I'd say before my lord judge that I could hear every note o'that last psalm come from 'em as much as from us--every note as if 'twas their own" [11]. Участник деревенского хора возмущен поведением школьников, которые посмели петь псалмы во время службы громче самого хора: *as if 'twas their own* = *it was not their right*. Мнение мистера Пенни позже поддерживает жена руководителя хора. В партию рассказчика вкрапляются голоса супругов Дьюи, которые называют школьников не иначе как «правонарушительницами»:

<..> *Mrs. Dewy at breakfast expressed it as her intention to invite the youthful leader of the culprits to the small party it was customary with them to have on Christmas night* [11]. Представляется возможным считать подобные отношения партии рассказчика с партиями персонажей имитационными и рассматривать сетку субъективной модальности в данном случае как пересекающуюся с референтной текстовой сеткой.

В еще одном фрагменте из анализируемого романа Т. Гарди содержится придаточное, вводимое союзом *as if*, отражающее точку зрения не только рассказчика, но и точку зрения самого субъекта ситуации – Дика Дьюи:

... he saw through the window the vicar, standing upon some books piled in a hair, and driving a nail into the wall; Fancy, with a demure glance, holding the canary-cage up to him, as if she had never in her life thought of anything but vicars and canaries [11]. Наблюдая за возлюбленной в компании священника, Дик не может сдерживать ревности. Подтверждением этому служит последующая глава, открывающаяся размышлениями Дьюи:

For several minutes Dick drove along homeward, with the inner eye of reflection so anxiously set on his passages at arms with Fancy, that the road and scenery were as a thin mist over the real pictures of his mind. Was she a coquette? [11]. Используемое в неособственно-прямой речи персонажа вопросительное предложение, как и присущие внутреннему монологу восклицательные и междометные высказывания, является индикатором эмотивности. См., например:

1. *Fancy had settled her plan of emotion. To reproach Dick? O no, no* [11].

2. *He looked into Fancy's eyes. Misery of miseries! - Guilt was written there still* [11].

Текстовая модальность тесно связана с авторской модальностью. Автор – производитель речи, и именно его интенции порождают весь текст. Однако авторская позиция не всегда совпадает с позицией представленных в его произведении персонажей. Контраст между планами автора и персонажа кроется в противоположности интенций автора и персонажа. Имплицитность художественного текста реализуется преимущественно посредством плана автора, в то время как план персонажа призван максимально обеспечить эксплицитность текста, что в конечном счете находит отражение в

соотношении дескриптивного и оценочного аспектов текста [12. С. 83]. Несовпадение оценок, актуализированное во внутренних голосах персонажей, может наблюдаться при «озвучивании» мнения персонажей:

Henchard's visits here grew so frequent and so regular that it soon became whispered, and then openly discussed in Casterbridge that the masterful, coercive Mayor of the town was raptured and enervated by the genteel widow Mrs. Newson. <...> That such a poor fragile woman should be his choice was inexplicable <...> Mrs. Henchard was so pale that the boys called her "The Ghost."

He pressed on the preparations for his union, or rather reunion, with this pale creature in a dogged, unflinching spirit which did credit to his conscientiousness. Nobody would have conceived from his outward demeanour that there was no amatory fire or pulse of romance acting as stimulant to the bustle going on in his gaunt, great house; nothing but three large resolves--one, to make amends to his neglected Susan, another, to provide a comfortable home for Elizabeth-Jane under his paternal eye; and a third, to castigate himself with the thorns which these restitutory acts brought in their train; among them the lowering of his dignity in public opinion by marrying so comparatively humble a woman [5]. В этом фрагменте звучат сразу три голоса: в партии рассказчика различимы голоса горожан, сплетничающих о жене мистера Хенчарда, и голос самого мэра. Градация значимых частей сказуемого, выраженных причастием прошедшего времени (*became whispered – openly discussed*), в начале первого абзаца служит сигналом партии горожан, обсуждавших странный выбор мистера Хенчарда. По их мнению, «это бледное создание» никак не подходило на роль жены мэра. Рассказчик намеренно отстраняется от этой точки зрения, наделяя придаточное следствия (*so pale that...*) модальностью эвиденциальности – это мальчишки называли миссис Хенчард привидением. Мистер Хенчард сделал всё, чтобы никто не догадался об истинной цели этого брака – «возложить на себя этот терновый венец» (*to castigate himself with the thorns*) за проступки прошлого. Подобная оценка предстоящей женитьбы явно принадлежит самому мэру, как и ассоциация брака с реституцией (*restitutory acts*), что свидетельствует о владении мэром юридической терминологией благодаря опыту работы мировым судьей в своем городе. В то же время и он не мог не признать, что женится на довольно «неказистой»

женщине. Однако в его оценке наречие *comparatively*, предшествующее эпитету *humble*, употреблено в качестве смягчающего общественное мнение.

Совокупность содержащихся в художественном тексте субъективно-модальных значений дает возможность его многомерного прочтения. При этом эффект полифонии возникает не в ходе простого восприятия линейного соположения лингвистических единиц, принадлежащих голосу разных говорящих, а в результате партитурного прочтения одной единицы – предложения, словосочетания или даже отдельного слова, как это имеет место в следующих примерах:

When the soi-disant widow had taken the basin of thin poor slop that stood for the rich concoction of the former time, the hag opened a little basket behind the fire... [5]. Словосочетание *soi-disant widow* (самозванная вдова) используется рассказчиком применительно к Сюзан Хенчард. Намеренное употребление автором прилагательного французского происхождения позволяет читать его по партитуре:

soi-disant (widow):

- 1) *so-called, calling oneself thus;*
- 2) *pretended, questionable;*
- 3) *wrongly-named.*

1. Такова она в глазах собственной дочери и окружающих, не знающих о ее прошлом: Сюзан – вдова мистера Ньюсона, пропавшего без вести в море. Так она и сама стала себя называть, чтобы избежать всяческих кривотолков и слухов.

2. В то же время в силу сокрытия от дочери на протяжении многих лет реальной истории своего знакомства с Ньюсоном и отсутствия у Сюзан сведений о судьбе настоящего, возможно, уже почившего мужа, ставится под сомнение ее статус как вдовы мистера Хенчарда.

3. «Ошибочно, неправомерно назвавшейся вдовой» считают Сюзан знакомая, которой она рассказала о своей продаже на ярмарке, и всеведущий рассказчик.

Авторская модальность в этом предложении перекликается с субъективной персонажной модальностью. Сама Сюзан Хенчард сравнивает, что было на ярмарке 18 лет назад, и то, как все изменилось: *the rich concoction of the former time – thin poor slop*. Оценка передана контекстуальными дейктическими показателями

времени «тогда-сейчас», что еще раз доказывает тесную связь нарративного дейксиса с текстовой модальностью и способностью выражать точку зрения персонажа, прежде всего, в плане оценки.

В нижеприводимом фрагменте существительное французского происхождения *purlieu* также можно прочесть по партитуре:

The ex-Mayor had left the home of his prosperity, and gone into Jopp's cottage by the Priory Mill — the sad purlieu to which he had wandered on the night of his discovery that she was not his daughter [5].

purlieu:

- 1) *an outlying district of a town, slum area*;
- 2) *a person's haunt or resort*.

1. Высокомерный и категоричный в своих суждениях Хенчард, будучи мэром, вполне обоснованно мог считать «трущобами» городские окраины.

2. По иронии судьбы, именно этот район стал убежищем Хенчарда, когда его, разоренного и публично униженного, все презирали и осуждали.

Таким образом, на протяжении сравнительно небольших фрагментов романа наблюдается пересечение сетки текстовой модальности с референтной и темпоральной текстовой сеткой, а также взаимодействие с сеткой нарративного дейксиса. Сферы их пересечения порождают «напряжение», необходимое для создания эффекта полифонии в художественном тексте. В результате переплетения различных субъективно-модальных значений, представленных в полифоническом художественном произведении, происходит приращение смысла, становится очевидной авторская интенция. Однако полное отождествление текстовой модальности с образом автора не способствует раскрытию всей палитры модальных значений текста. Более продуктивным представляется сопоставительный анализ модального плана автора и модального плана персонажей.

Библиографический список

1. Лекант П.А. Вводность – коммуникативно-прагматическая категория // Очерки по грамматике русского языка. М.: МГОУ, 2002. С. 130-133.

2. Орехова Е.Н. О субъективной модальности эвиденциальности // Электронный журнал «Вестник Московского государственного областного университета». 2012. №2 // Электронный ресурс Интернет: <http://vestnik-mgou.ru/Articles/Doc/200>.
3. Солганик Г.Я. Очерки модального синтаксиса: Монография: М.: Флинта, Наука, 2010 // Электронный ресурс Интернет: http://www.litres.ru/pages/biblio_book/?art=448005.
4. Гальперин И.Р. Текст как объект лингвистического исследования. Изд. 4-е, стереотипное. М: КомКнига, 2006. 144 с.
5. Hardy Th. The Mayor of Casterbridge // Электронный ресурс Интернет: <http://www.booksshouldbefree.com/download/text/The-Mayor-of-Casterbridge-by-Thomas-Hardy.txt>.
6. Palmer F.R. Mood and Modality. Second Edition. Cambridge University Press, 2001. 260 p.
7. Шендельс Е.И. Грамматические средства полифонии в тексте художественного произведения // Сб. науч. тр. МГПИИЯ. Вып.158. М., 1980. С. 143-155.
8. Hardy Th. Far from the Madding Crowd. London: Penguin Popular Classics, 1994. 374 p.
9. Hardy Th. Tess of the D'Urbervilles. Moscow: Foreign Languages Publishing House, 1950. 416 p.
10. Романова Т.В. Модальность. Оценка. Эмоциональность: Монография. Нижний Новгород: НГЛУ им. Н.А. Добролюбова, 2008. 309 с.
11. Hardy Th. Under the Greenwood Tree // Электронный ресурс Интернет: <http://www.booksshouldbefree.com/download/text/Under-the-Greenwood-Tree-by-Thomas-Hardy.txt>.
12. Редкозубова Т.М. Образ персонажа как одна из центральных категорий художественного текста // Современный русский язык: система языка, речь, общение: Монография / Отв. ред. В.Ю. Меликян. Ростов-на-Дону: ПИ ЮФУ, 2010. С. 77-83.

Сведения об авторе

Савина Анна Александровна
аспирант кафедры английской филологии,
ассистент кафедры основ английского языка
НГЛУ им. Н.А. Добролюбова
E-mail: ann-owl@yandex.ru

УДК 81-139

ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ МЕТОДЫ ИССЛЕДОВАНИЯ МЕЖЭТНИЧЕСКОЙ НАПРЯЖЕННОСТИ*

В.В. Стрельцова

Московский городской педагогический университет, Москва

Л.Н. Маслова

*Национальный исследовательский университет
«Высшая школа экономики», Москва*

Статья посвящена методам исследования межэтнической напряженности. Рассматриваются методы критического анализа дискурса, этнопсихолингвистический подход для изучения параметров, отражающих уровень межэтнической напряженности, а также новый метод, в рамках которого объект исследования понимается как процесс. Авторский коллектив разрабатывает способы фиксации динамики объекта, которые связываются с техническими возможностями лингвистического мониторинга, которые предоставляет Интернет.

Ключевые слова: интернет-коммуникация, лингвистический мониторинг, конструирование этнической принадлежности, этноним, межэтническая напряженность, ассоциативный эксперимент, динамический объект.

Linguistic Methods of Analyzing Ethnic Tensions

Valentina Streltsova, Lubov Maslova

The article looks at methods of analyzing ethnic tensions, including methods of critical discourse analysis, the ethnopsycholinguistic approach, used to analyze parameters that reflect levels of ethnic tensions, as well as a new method, which treats ethnic tensions as a process. A group of authors is developing ways of registering the dynamic character of ethnic tensions via opportunities for linguistic monitoring, provided by the Internet.

Key words: Internet communication, linguistic monitoring, ethnicity construction, ethnicon, ethnic tension, association experiment, dynamic subject.

В настоящее время растет число научных работ, посвященных исследованию межэтнической напряженности с точки зрения этнологии, истории, социологии, теории дискурса, этнопсихолингвистики. В области общественных наук этот феномен изучался в работах Р. Дарендорфа, Э. Геллнера, Б. Андерсона, Э. Хобсбаума, А.Г. Здравомыслова, В.В. Коротеевой и В.А. Тишкова, А.И. Куропятник и др. Межэтническая напряженность

* Исследование выполнено при финансовой поддержке РГНФ проекта проведения научных исследований («Лингвистическая диагностика межнациональной напряженности в интернет-коммуникации», проект № 13-14-77006).

рассматривается исследователями в различных аспектах – бытовом, политическом, идеологическом, религиозном и экономическом. Ведущую роль во многих случаях играют этностереотипы, на (вос)производство которых влияет сложная социальная обстановка [1; 2]. Важно учитывать амбивалентность причин, вызывающих межэтническую напряженность: с одной стороны, предвзятое отношение остается устойчивым при отсутствии контактов между этническими группами, с другой стороны, слишком интенсивные контакты также приводят к развитию националистических идей.

В полиэтничном обществе средства массовой информации не всегда корректно освещают поведение определенных этнических групп, связывая это поведение с особенностями менталитета. В связи с этим исследователи политического дискурса СМИ, в том числе интернет-коммуникации, сталкиваются с необходимостью создания методики выявления текстов, противоречащих нормам вербального поведения в многонациональном обществе. Дискурс как способ говорения о чем-либо [3] создает и закрепляет установки, утверждает так называемую «повестку дня» (по выражению Э. Ноэль-Нойман) [4], то есть то, о чем общество обязано говорить, а какие аспекты замалчивать или усиленно тематизировать. В рамках политического дискурса язык выполняет задачи социального контроля (создает предпосылки для унификации взглядов), легитимации власти (объяснение и оправдание относительно перераспределения власти и общественных ресурсов), воспроизводства власти (укрепление приверженности системе через символы), ориентации.

Методами исследования дискурса с элементами ксенофобии являются метод содержательного анализа, контекстного анализа, анализа словарных дефиниций, методика установления метафорических импликаций, элементы когнитивного анализа метафоры, а также метод критического анализа дискурса (КАД). Критический анализ дискурса ориентирован на тексты, имеющие конфликтогенную тематику и нацеленные на дискредитацию определенных этнических групп, а также на выявление языковых средств, реализующих стратегии дискредитации. Отправным утверждением КАД является положение о том, что постоянная трансляция тщательно отобранных сообщений, содержащих в скрытой и явной форме этноцентричные и расистские высказывания и, следовательно, дискредитирующих путем реализации базового,

универсального концепта «Недоверие» определенные этнические группы, формирует у читателей негативное отношение к этим группам и провоцирует вербальное и физическое насилие [5]. Концепт «Недоверие» тесно связан с категорией чуждости и служит основой для конституирования более частных концептов, как «Отрицание», «Ненависть». Инвариантная мифологическая оппозиция *свой – чужой* может рассматриваться как одна из основных когнитивных категорий, во многом определяющих картину мира, поскольку вместе с другими бинарными противопоставлениями она реализует оппозицию *добро – зло*.

Категория чуждости проявляется в выборе коммуникативных стратегий, определении тематики и структурировании сообщений с учетом использования средств эффективности общения, степени информационной полноты, соотношения эксплицитных и имплицитных средств выражения [6]. Среди стратегий представления информации важную функцию выполняют стратегия манипуляции и стратегия дискредитации как ее частный случай. Среди тактик манипуляции необходимо упомянуть следующие: способы подбора фактов, их интерпретации (в виде искажения информации, избирательной подачи материала и манипулирования со способом представления материала), приемы имплицитного внедрения оценок в сознание адресата, употребление имплицитных стереотипов и частотное употребление этнонимов, а также использование креолизированных текстов.

При несомненных достоинствах методов КАД он имеет ограниченное применение и может использоваться для обнаружения политического заказа, способов манипуляции общественным сознанием и т.д. Диагностическим потенциалом, по нашему мнению, КАД обладает в значительно меньшей степени.

В целях диагностики межнациональной напряженности в отечественной науке разрабатывается этнопсихолингвистический подход.

Исследования в области этнопсихолингвистики демонстрируют, что для эффективного межкультурного диалога необходимы не только знание языка, но и общая база представлений об окружающем мире, которую психолингвистика определяет как общность сознаний. Несовпадения образов национальных сознаний участников межкультурного общения ведет к непониманию различной степени.

Язык и текст (под последним термином понимают вербальный эквивалент национального сознания) могут быть подвергнуты сопоставительному изучению для получения научных данных о специфике языкового сознания и культуры участников межкультурной коммуникации [7].

Межкультурное общение рассматривается в этнопсихолингвистике как противопоставление сознаний; ученые утверждают, что культурная оппозиция «свой-чужой» занимает особое место в системе оппозиций, лежащих в основе модели мира. Исследуются лакуны – несовпадения в языковом сознании носителей культур, вызывающие непонимание. Этот феномен является сигналом специфики элементов культуры, также он позволяет получить достоверные данные о мере совместимости культур. Лакуны принято подразделять на лингвистические и культурологические феномены. Лингвистические (языковые) лакуны возникают при сопоставлении языков как систем, а также при сопоставлении текстов (речевые лакуны). Лакуны лингвистического характера обнаруживают разницу на лексическом уровне (состоящую в несовпадении объема понятий), а также на грамматическом и стилистическом уровнях [7. С. 59].

Культурологические лакуны дают исследователю информацию об участниках коммуникации (субъектные лакуны) или о деятельности, осуществляемой коммуникантами в «родной» культуре (деятельностно-коммуникативные лакуны), о культурном контексте, в котором существуют субъекты общения (лакуны культурного пространства). Один из видов культурологических лакун – это конфликтологические деятельностно-коммуникативные лакуны. При возникновении конфликта межкультурного характера использование каждым участником своего культурно-специфического подхода к интерпретации причин конфликта и способов его разрешения не приведет к решению проблемы.

Устранение лакун в межкультурном общении возможно путем *компенсации*, то есть через поиск похожего элемента в своей культуре. Этот способ позволяет проводить сравнение и устранить первичное непонимание. Следующий способ элиминирования лакун называется «*заполнение*». Он состоит в объяснении явления с помощью сносок, комментариев в зависимости от потребностей данной ситуации межкультурного общения [7]. Это метод направлен на преодоление непонимания между представителями разных культур

и так же, как и КАД, не в полной мере может быть применен для диагностики.

Однако в психолингвистике разработаны и другие методы обнаружения межнациональной напряженности.

Одним из центральных понятий этнопсихолингвистики является категория этничности. Вопросы этнической самоидентификации и идентификации другой этнической группы часто представляют собой болезненную тему [1; 2; 8].

Понятие этнической идентификации связано с понятием этнической картины мира, состоящей из этнических стереотипов, ассоциаций, культурных концептов, которые находят отражение в ментальной и в языковой сфере этноса. Этнические установки по отношению к другой этнической группе предполагают соотносимость с автостереотипом.

Языковое сознание может исследоваться в рамках этнопсихолингвистического подхода. Центральными понятиями этого подхода являются «этнокультурная специфика сознания», «этническая идентичность», «этническая картина мира».

Этническая идентичность рассматривается как результат когнитивного процесса принятия некоторых групповых представлений и образов, на основе которых строится система отношений и действий в различных ситуациях межэтнического общения. Это осознание своей принадлежности к определенной этнической группе через познание особенностей и различий других этнических групп [2]. Признаками этнических стереотипов следует считать ригидность, доминирование этнической установки при оценивании личных качеств конкретного представителя иного этноса, легкость обобщений и оценок. Выбор качества, обобщенного в стереотип, основан на оценивании своей и иной этнической группы в соответствии с противопоставлением своего и чужого [9].

Связь этнонимов с именами собственными объясняется, прежде всего, тем, что этнонимы выполняют номинативную функцию, а также соотносятся с отдельным референтом. В.А. Буряковская указывает на тот факт, что «некоторые этнонимы (как правило, культурно маркированные) образуют <...> синонимическую парадигму, в которой коннотативно-нейтральный ядерный этноним противопоставляется оскорбительному или шутливому прозвищу этноса. Этнос в таком случае становится не только объектом

номинации, но и оценивания...» [2. С. 10]. Далее подчеркивается, что в данном случае при номинации используются следующие производные: словообразовательные дериваты, прозвища (которые даются тем этническим группам, которые проявили себя каким-то образом, в результате чего этот этнос становится объектом оценивания), типичные для этноса апеллятивы, исторически мотивированные собственными именами [2].

При исследовании значения этнонима исследователи применяют подход, состоящий в разграничении ядра (архисемы) и периферии значения (дифференциальной семы). Под дифференциальной семой подразумевается ассоциативное поле, которое может содержать ассоциации в зависимости от значимости «чужого» этноса в данной лингвокультурной общности. Важно, что номинация этноса фиксирует ассоциации, связанные с этносом, имеющие в большинстве случаев эмоциональный характер.

Многие исследователи рассматривают роль парадигматического и синтагматического контекста при актуализации ассоциативного потенциала лексических единиц. Так, парадигматический контекст этнонима включает производные значения в смысловой структуре многозначного этнонима, лексико-семантические производные (устойчивые сочетания, прозвища), формально-семантические производные (фразеологические единицы и паремии с использованием этнонимов) [2]. Рассмотрение синтагматического контекста дает возможность установить ассоциативный потенциал, не зафиксированный в парадигматике и находящий реализацию только в речи.

Предметом этнопсихолингвистических исследований становится психологическое значение как форма хранения этнических знаний о мире [10]. Стереотипы содержат в себе этносоциальные представления, составляющие содержание этнической идентичности. С помощью психолингвистических методов анализируется структура и содержание составляющих этнической идентичности [10; 11]. Так, З.Г. Адамова с помощью психолингвистических методов осуществляет экспериментальное диагностирование межэтнической напряженности в отдельно взятом регионе; определяются общие принципы исследования языкового сознания с точки зрения этнопсихолингвистики. Вербальная диагностика межэтнической напряженности проводится на примере

анализа массива ассоциатов, полученных в ассоциативном эксперименте и показывающих степень межэтнической напряженности между представителями двух этнических групп. Автор отмечает значимость принципа биполярности в изучении особенностей этнических групп. Исследование структуры и содержания этносоциальных представлений с помощью ассоциативного эксперимента дает возможность выявить содержание основного эмоционально-оценочного компонента этнической идентичности. Этнические составляющие, обнаруживаемые в ассоциативных значениях, позволяют представить структуру и содержание этнической идентичности.

В структуре этнической идентичности исследователи выделяют *когнитивный, эмоционально-аффективный и поведенческий* компоненты.

Тенденции трансформации этнической идентичности предлагается исследовать на основе характера оценок этнической группы и по степени актуализации архетипических образов сознания [10]. Анализ этих явлений представляется возможным в рамках ассоциативного эксперимента. Эта методика исследования позволяет выявить наличие или отсутствие межэтнической напряженности и исследовать причины ее возникновения. Эксперимент позволяет моделировать содержательную структуру конвенциональных стереотипов. Стереотип представляется как концепт, в состав которого входят содержательные компоненты и эмоционально-оценочное отношение к ним.

В качестве инструмента диагностики межэтнической напряженности предложен и ассоциативный эксперимент, так как с его помощью возможно установить степень значимости этносоциальных представлений этнических групп, контактирующих в обществе [11. С. 150-151]. Ассоциативный эксперимент проходит в три этапа:

1. Предъявление этнических авто- и гетеростереотипов как слов-стимулов, основным языковым компонентом которых являются слова-этнонимы.

2. Предъявление слов-стимулов, составляющих содержание когнитивного компонента этнической идентичности. В качестве таких стимулов могут выступать этноконфессиональные представления,

выполняющие в условиях межкультурного общения функцию межэтнических ценностных установок.

3. Предъявление слов-стимулов, содержащих компоненты этносоциальных представлений.

Одна из методик выявления эмоциональной напряженности с помощью свободного ассоциативного эксперимента разработана также Е.В. Лукашевич и включает следующие этапы:

1. Проведение свободного ассоциативного эксперимента.
2. Построение на основе анализа полученных реакций модели концепта.
3. Анализ эмоционально-оценочных реакций по шкале *положительные / отрицательные*.
4. Определение стабильных и нестабильных смысловых компонентов в концептуальной структуре слова.
5. Выявление эмоциональной и смысловой доминанты в концептуальной структуре слова [12. С. 130].

Этнопсихолингвистическое исследование этнических стереотипов выявляет параметры наличия межэтнической напряженности. Полученные, в частности, З.Г. Адамовой результаты и их сравнение с данными психологических и социологических исследований этнической идентичности подтвердили предположение о том, что этническая принадлежность в иерархии идентичностей сегодня приобретает большое значение [2]. Однако этот вывод нуждается в дальнейшем исследовании, поскольку изучение Интернета показало, что в электронной коммуникации разные этнические группы с разной степенью интенсивности конструируют свою этническую принадлежность [13]. Подобные результаты получили и социологи, изучавшие этническую идентичность молодежи юга России [14].

По результатам исследования З.Г. Адамовой, этносоциальные представления выступают в роли конвенциональных стереотипов, в структуре и содержании которых выявлены параметры репрезентации межэтнической напряженности. Межэтническая напряженность проявляется в форме негативного отношения к представлениям не только о «чужой», но и о «своей» этнической группе, к представлениям о ценностных установках «чужого» и «своего» этноса. Немаловажно здесь и наличие определенных социальных факторов. Такое отношение базируется на этнической

самоидентификации. Изучение элементов этнической идентичности, которые не подвергаются рефлексии со стороны членов этой этнической группы, их влияния на межэтническую дифференциацию, а также изучение возможностей изменения этих элементов позволяет предупредить межэтническую напряженность.

Экспериментальный психолингвистический метод диагностики межнациональной напряженности, разработанный В.А. Пищальниковой и И.В. Рогозиной, строится на следующей гипотезе: «структура концепта отражает наличие и степень межэтнической напряженности, обнаруживающиеся в различном соотношении аксиологических и иных компонентов концепта. Характер этого соотношения может быть формализован и использован в качестве способа диагностики межэтнической напряженности» [15. С. 124]. Получив в свободном ассоциативном эксперименте подтверждение гипотезы, авторы делают вывод о том, что «резкое увеличение числа негативных эмоционально-оценочных реакций-представлений, связанных с одним когнитивным признаком, при характеристике представителей другого этноса может свидетельствовать о состоянии межэтнической напряженности» [15. С. 126].

В последние годы новая социальная реальность обусловила появление интересных идей, на базе которых возможна разработка диагностических моделей (см. например, [16; 17; 18; 19; 20; 21]), развитие же электронной коммуникации позволяет разработать новые методики диагностики: предложен новый метод, позволяющий проводить анализ электронной коммуникации с целью диагностики межнациональной напряженности [13; 22]. Этот метод базируется на постнеклассическом понимании объекта как процесса и разрабатывает приемы фиксации его динамики, которые связываются также с теми техническими возможностями лингвистического мониторинга, которые предоставляет Интернет как с точки зрения фиксации признаков межнациональной напряженности, так и с точки зрения свойств динамического объекта исследования (и новых технических возможностей фиксации его признаков и динамики). К числу признаков, например, относятся частота встречаемости, интенсивность семиозиса в области межнациональных отношений, показатели статистики поисковых систем и некоторые другие признаки. Дальнейшая разработка метода диагностики

межнациональной напряженности в электронной коммуникации и составляет основную цель выполняемого нами исследования.

Библиографический список

1. Ипполитова А.Г. Семантика национализма в культуре современной России: Автореф. дис. ... канд. культурологии. СПб., 2005. 22 с.
2. Буряковская В.А. Признак этничности в семантике языка (на материале русского и английского языков): Автореф. дис. ... канд. филол. наук. Волгоград, 2000. 23 с.
3. Дейк Т. ван Репрезентация доминирования в языке и коммуникации. М.: URSS, 2013. 439 с.
4. Ноэль-Нойман Э. Общественное мнение. Открытие спирали молчания. М.: Прогресс-Академия, Весь Мир, 1996. 352 с.
5. Jäger S. Theoretische und methodische Aspekte einer Kritischen Diskurs- und Dispositivanalyse // Электронный ресурс Интернет: http://www.diss-duisburg.de/Internetbibliothek/Artikel/Aspekte_einer_Kritischen_Diskursanalyse.htm.
6. Паршина О.Н. Стратегии и тактики речевого поведения современной политической элиты России: Дис. ... докт. филол. наук. Саратов, 2005. 275 с.
7. Марковина И.Ю. Метод установления лакун // Вопросы психолингвистики. 2004. № 2. С. 58-63.
8. Лучинина Е.Н. Лингвокультурологический анализ этнонимов в официальном дискурсе: Автореф. дис. ... канд. филол. наук. Тверь, 2005. 14 с.
9. Degtjarova V. Rußlandbilder im deutschen Fernsehen: Studie zur Konstruktion Rußlands bei öffentlich-rechtlichen und privatrechtlichen Sendern (ARD, NDR und RTL). Hamburg: Kovač, 2007. 318 S.
10. Адамова З.Г. Вербальная диагностика межэтнической напряженности: Автореф. дис. ... канд. филол. наук. Тверь, 2006. 19 с.
11. Пищальникова В.А. История и теория психолингвистики. Часть 2. Этнопсихолингвистика. М.: МГЛУ, 2007. 200 с.
12. Лукашевич Е.В. Психологический эксперимент как способ диагностики эмоциональной напряженности // Языковое сознание: теоретические и прикладные аспекты: Сб. ст. М., Барнаул, 2004. С. 129-137.
13. Кирилина А.В. Жанр «демотиватор» как проявление полифонии и фиксация повседневности // Полифония большого города:

Сб. науч. ст. / Под ред. Л.М. Терентия, В.В. Красных, А.В. Кирилиной. М., 2012. С. 54-74.

14. Авксентьев В.А., Аксюмов Б.В. Портфель идентичностей молодежи Юга России в условиях цивилизационного выбора // СоцИс. 2010. № 12. С. 18-27.

15. Пищальникова В.А., Рогозина И.В. Концепт как инструмент диагностики межэтнической напряженности // Языковое сознание: теоретические и прикладные аспекты. Барнаул: Изд-во Алтайского университета, 2004. С. 121-128.

16. Гриценко Е.С. Вербальное поведение как способ конструирования социальной идентичности: культурные коды и стилистические модели // Вестник Нижегородского государственного лингвистического университета им. Н.А. Добролюбова. Вып. 10. Нижний Новгород: ФГБОУ ВПО «НГЛУ», 2010. С. 44-56.

17. Гриценко Е.С. Язык. Гендер. Дискурс. Нижний Новгород: ННГУ, 2005. 267 с.

18. Гриценко Е.С. Язык и безопасность в контексте глобализации // Власть. 2011. № 11. С. 9-11.

19. Гриценко Е.С., Гронская Н.Э. Гипертолерантность, или о либерализме в использовании языка // Вестник Минского государственного лингвистического университета. 2009. Вып. 3(40). С.7-15.

20. Кирилина А.В. Гендерные компоненты этнических представлений (по результатам пилотажного исследования) // Гендерный фактор в языке и коммуникации. Иваново, 1999. С. 46-53.

21. Кирилина А.В., Гриценко Е.С. Основные модели описания языковых изменений в условиях глобализации // Власть. 2011. №5. С. 56-59.

22. Кирилина А.В. Некоторые особенности отражения национального вопроса в современной электронной коммуникации // Межэтническое общение: контакты и конфликты. Сб. ст. / Под ред. Н.В. Уфимцевой. М.: ИЯз РАН – МИЛ, 2012. С. 102-135.

Сведения об авторах

Стрельцова Валентина Викторовна
кандидат филологических наук,
старший научный сотрудник
Научно-исследовательского института столичного образования
Московского городского педагогического университета
E-mail: wlapschina@yandex.ru

Маслова Любовь Николаевна
кандидат филологических наук,
доцент кафедры иностранных языков
Национального исследовательского университета
«Высшая школа экономики»
E-mail: lubamaslova@mail.ru

МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ И ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ. АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 811.11:37.014

DIE ROLLE DES DAAD-LEKTORATS AN DER STAATLICHEN LINGUISTISCHEN DOBROLJUBOW-UNIVERSITÄT NISHNIJ NOWGOROD

G.B. Matthias

Staatliche Linguistische Dobroljubow-Universität Nishnij Nowgorod

Роль лектората DAAD в Нижегородском государственном лингвистическом университете

В статье рассматриваются вопросы возникновения и развития лектората Германской службы академических обменов (DAAD) в Нижегородском государственном лингвистическом университете им. Н.А. Добролюбова в контексте реализации основных целей DAAD в области образовательной политики и работы DAAD с другими образовательными учреждениями Российской Федерации. Освещается значение программ обмена DAAD для реализации принципов студенческой мобильности в нижегородском регионе и в НГЛУ. Особое внимание уделяется проектам лектората DAAD в области поддержки германистики и стимулирования интереса к немецкому языку.

Ключевые слова: DAAD, германистика, лекторат, студенческая мобильность, программы обмена.

The Role of German Academic Exchange Service (DAAD) in N.A. Dobrolubov State Linguistics University of Nizhny Novgorod

Georgia B. Matthias

The article looks at the history and development of German Academic Exchange Service (DAAD) in N. A. Dobrolubov State Linguistics University of Nizhny Novgorod, Russia, in light of DAAD's main objectives in the area of education policy, and its collaboration with other RF schools and universities. It highlights the role of DAAD exchange programs in fostering student mobility in Nizhny Novgorod region in general and at LUNN in particular, with a special emphasis on DAAD's German Studies projects and their role in promoting interest in the German language.

Key words: DAAD, German Studies, academic exchange service, student mobility, exchange programs.

Anlässlich des bevorstehenden 20-jährigen Jubiläums des DAAD-Lektorats an der Staatlichen Linguistischen Dobroljubow-Universität (NGLU) im Jahr 2014 ist es an der Zeit Bilanz zu ziehen und die Bedeutung des Lektorats für die Förderung der deutschen Sprache, die NGLU und die gesamte Region aufzuzeigen. Die folgenden Angaben über den Deutschen Akademischen Austausch Dienst (DAAD) sind, wenn nicht explizit angegeben, den offiziellen Internetseiten des DAAD in deutscher Sprache (www.daad.de) und / oder der Außenstelle Moskau in russischer Sprache (www.daad.ru) entnommen.

1. Der Deutsche Akademische Austausch Dienst.

Mit über 1,5 Millionen geförderten Akademikern seit seinem Gründungsjahr 1925 ist der DAAD weltweit die größte Organisation, die den internationalen Austausch von Studierenden und Wissenschaftlern unterstützt. Der DAAD vereint alle deutschen Hochschulen und Studierendenschaften [1. S. 4]. Darüber hinaus ist er auch eine Kulturmittlerorganisation, d.h. er agiert im Auftrag der auswärtigen Kultur- und Bildungspolitik im Ausland. Um dieser Aufgabe Rechnung zu tragen, verfügt der DAAD über ein gut ausgebautes Netz von Außenstellen, Informationszentren und Lektoraten in der ganzen Welt. Aktuell sind 15 Außenstellen, 55 Informationszentren [2. S. 44] sowie rund 500 LektorInnen und ca. 150 SprachassistentInnen in 110 Ländern für den DAAD tätig [2. S. 31].

Zu den Zielen des Deutschen Akademischen Austausch Dienstes gehören:

1. Die Förderung und Qualifizierung von deutschen Forschungs- und Führungseliten.
2. Die Förderung von ausländischen Nachwuchseliten für einen Studien- oder Forschungsaufenthalt in Deutschland.
3. Die Förderung der Internationalität und Attraktivität deutscher Hochschulen.
4. Stärkung der Germanistik, Landeskunde, Literatur und der deutschen Sprache im Ausland.
5. Unterstützung der Entwicklungsländer und Reformstaaten in Osteuropa beim Aufbau leistungsfähiger Hochschulsysteme.

Die Umsetzung dieser Ziele realisiert der DAAD mit Hilfe von mehr als 250 Förderprogrammen. Von 1950 bis 2012 hat der DAAD mehr als 790.000 ausländischen Studierenden, Doktoranden und Wissenschaftlern

einen Studien- oder Forschungsaufenthalt in Deutschland ermöglicht [2. S. 20]. Allein im Jahr 2012 wurden insgesamt 15.714 Stipendiaten aus Osteuropa und der GUS vom DAAD gefördert, davon 3.775 aus der Russischen Föderation [2. S. 61f].

2. Der DAAD in der Russischen Föderation und das Lektorat an der NGLU (von Dr. Thomas Prahl, Leiter des Referats Russische Föderation und Belarus, DAAD Bonn).

Der akademische Austausch zwischen der Bundesrepublik Deutschland und der Sowjetunion begann Ende der 1980-er, Anfang der 1990-er Jahre. Die Eröffnung der Außenstelle des DAAD in Moskau im Jahr 1993 hatte einen enormen Anstieg des wissenschaftlichen Austausches zu Folge. Seitdem haben sich die DAAD-Programme für die Russische Föderation wie auch die Bildungssituation in Russland stark verändert. Erstmals stellte der russische Staat im Jahr 2003 einer ausländischen Organisation, dem Deutschen Akademischen Austausch Dienst, finanzielle Mittel für Stipendien zur Verfügung, die für die Ausbildung eigener Nachwuchswissenschaftler aus den Bereichen Naturwissenschaft und Technik bestimmt waren. Dieser Meilenstein in der Historie des DAAD in der Russischen Föderation stellte die Grundlage für das Lomonosow-Programm und später auch für weitere gemeinsame Stipendienprogramme dar. Im Studienjahr 2013/14 verfügt der DAAD in Russland neben der Außenstelle und drei Informationszentren (in Sankt-Petersburg, Kazan und Nowosibirsk) über insgesamt 34 Lektorate und 6 Sprachassistenten.

Für den DAAD ist die Wolgaregion in Bezug auf den akademischen Austausch schon immer von vorrangiger Bedeutung gewesen. Insbesondere die großen Metropolen Nishnij Nowgorod, Kasan, Samara und Wolgograd kristallisieren sich immer mehr zu Schwerpunkten der deutsch-russischen Kooperationen in Wissenschaft, Lehre und Forschung heraus. Dabei waren die Bedingungen im ehemaligen Gorki, einer für Ausländer gesperrten Großstadt, zu Anfang nicht leicht. Heute nimmt die NGLU wieder den ihr gebührenden Platz ein. Die NGLU ist die einzige russische Hochschule, an der die Germanistikkonferenz des DAAD bereits zwei Mal (in den Jahren 2000 und 2011) durchgeführt wurde [3]. Ebenfalls hervorzuheben ist die Verleihung des Wilhelm-Grimm-Förderpreises (für besondere Verdienste ausländischer Nachwuchswissenschaftler bei der

Ерфосрхунг унр Вермттлунг дер деутсхен Спрасхе, Литератур унр Кльтур) им Яр 2012 ан дте Lиnгуистин Dr. Irina Parina von der NGLU.

Das DAAD-Lektorat an der NGLU besteht bereits seit fast 20 Jahren und deckt Bedürfnisse an den Fakultäten für romanische und germanische Sprachen, Dolmetschen und Übersetzen und Internationale Beziehungen ab. Die NGLU, als eine der Linguistischen Universitäten der Russischen Föderation, spielt auch in der Zukunft eine führende Rolle bei der Heranbildung qualifizierter Deutschlehrer, die gebraucht werden, wenn in Russlands Gymnasien eine zweite obligatorische Fremdsprache implementiert wird und dann ganz sicher die Nachfrage nach qualifiziertem Deutschunterricht steigen wird. Auf die Lösung dieser Aufgabe werden sich NGLU und DAAD gemeinsam vorbereiten.

3. Tätigkeitsbereiche von LektorInnen.

LektorInnen werden für die Dauer von zwei bis fünf Jahre an eine ausländische Hochschule im Auftrag des DAAD entsandt. Zu den zentralen Aufgaben der LektorInnen gehören die Unterrichtstätigkeit hauptsächlich in den Fächern Germanistik und Deutsch als Fremdsprache sowie die Studien- und Stipendienberatung. Daneben nehmen LektorInnen viele andere Aufgaben wahr. Die Tätigkeitsbereiche der einzelnen LektorInnen unterscheiden sich stark voneinander und werden von vielen Faktoren wie beispielsweise der Bildungspolitik des Gastlandes, dem fachlichen Einsatzgebiet des Lektors, der Qualifikation des Lektors usw. bestimmt. Viele LektorInnen engagieren sich u.a. auch in der Lehrerfortbildung und organisieren mit finanzieller Unterstützung des DAAD sogenannte „Fachsprachenkurse“, das sind ein- bis zweiwöchige Fortbildungen für Lehrkräfte an ausländischen Hochschulen, zu denen eine Referentin / ein Referent aus Deutschland eingeladen wird [2. S. 31]. Darüber hinaus nehmen sie an Konferenzen, Wettbewerben und anderen Projekten ihrer Gasthochschule teil, fördern die deutsche Sprache vor Ort und führen selbst verschiedene kulturelle Veranstaltungen und Projekte in Kooperation mit dem DAAD und ihrer Gasthochschule durch.

4. Tätigkeitsbereiche des DAAD-Lektorats in Nishnij Nowgorod.

Das DAAD-Lektorat an der Staatlichen Linguistischen Dobroljubow-Universität wurde im Jahr 1994 an der Fakultät für deutsche Sprache eröffnet. Seitdem waren fünf Lektorinnen an der NGLU tätig: Maria Meyer-Wehrmann, Bettina Grävingholt, Dr. Ina Briesе, Dr. Kristina

Skorniakova und Georgia Matthias. Im Laufe von fast 20 Jahren ist der Handapparat des Lektorats (die lektoratseigene Bibliothek) auf einen ansehnlichen Bestand von mehr als 1.400 Büchern, Lehrbüchern, DVDs und Videos vor allem aus den Bereichen Literatur, Sprachwissenschaft, Linguistik und Deutsch als Fremdsprache angewachsen. Darüber hinaus verfügt das Lektorat über ein Zeitungsabonnement, welches allen Interessenten im Deutschen Kulturzentrum an der Fakultät für romanische und germanische Sprachen zugänglich ist.

Zu den herausragendsten Ereignissen in der Lektoratsgeschichte gehören die Germanistikkonferenzen des DAAD in den Jahren 2000 und 2011, die von den jeweils amtierenden Lektorinnen Bettina Grävingholt und Dr. Kristina Skornikova in Kooperation mit der Außenstelle des DAAD in Moskau und der Fakultät für romanische und germanische Sprachen und organisiert und durchgeführt wurden und an denen zahlreiche namhafte WissenschaftlerInnen und DAAD-VertreterInnen aus Deutschland und Russland teilgenommen haben. Darüber hinaus gab es eine Vielzahl von anderen bedeutenden Aktivitäten der Lektorinnen an der NGLU, in Nishnij Nowgorod und der gesamten Wolgaregion. Um einen Eindruck von den Lektoratstätigkeiten zu geben und dabei nicht den Rahmen dieser Publikation zu sprengen, beschränke ich mich im Folgenden auf die Darstellung der wichtigsten Aktivitäten seit Beginn des Studienjahres 2011/12.

4.1. Aktivitäten des DAAD-Lektorats an der NGLU seit 2011/12.

Das DAAD-Lektorat an der NGLU wurde von mir zu Beginn des Studienjahres 2011/12 übernommen. Der Schwerpunkt meiner Arbeit liegt in der Unterrichtstätigkeit an drei Fakultäten: in der Germanisten-, Übersetzer- und Dolmetscherausbildung und in der Ausbildung von Fachleuten im Bereich der internationalen Beziehungen. Vor allem Sprachpraxis, Landeskunde, Hauslektüre und bilaterales Dolmetschen werden von mir in den höheren Studienjahren unterrichtet und dafür werden auch regelmäßig Unterrichtsmaterialien erarbeitet und publiziert. Weiterhin war ich in den Jahren 2012 und 2013 für das Praktikum in Kindergärten im Rahmen des Goethe-Projekts „Deutsch mit dem Hasen Hans“ zuständig und habe beim Sprachunterricht unserer Studierenden in einigen Kindergärten hospitiert. Selbstverständlich biete ich regelmäßig Beratungssprechstunden zum Studienstandort Deutschland und zu den

Stipendienprogrammen des DAAD an. Jeden Herbst führe ich Präsentationen der Stipendienprogramme für Interessierte aller Hochschulen in Nishnij Nowgorod an der NGLU durch.

Im Dezember 2012 fand auf meine Initiative hin die erste Deutscholympiade für Bachelorstudierende der gesamten Wolgaregion statt. Im Vorfeld der Olympiade habe ich eine Vorauswahl durchgeführt, an der Studierende der Fakultät für romanische und germanische Sprachen und der Dolmetscherfakultät teilgenommen haben. Der erste Platz wurde von der Außenstelle des DAAD in Moskau mit einem Hochschulsommerkursstipendium im Wert von ca. 1.500,- Euro prämiert. Die Jury bestand ausschließlich aus DAAD-LektorInnen der Wolgaregion, die im Rahmen der Olympiade auch landeskundliche Seminare und Workshops für die OlympiadeteilnehmerInnen und Studierenden der NGLU angeboten haben. Erfreulicherweise hat eine Germanistikstudentin der NGLU den ersten Platz belegt [4]. Im November 2013 wird die zweite Olympiade, wieder mit Unterstützung des DAAD stattfinden. Für die Zukunft ist die alljährliche Durchführung dieser Olympiade an der NGLU geplant. Die Vorauswahl der OlympiadeteilnehmerInnen der NGLU liegt im Verantwortungsbereich der Lektorin.

Neben der Unterrichtstätigkeit schenke ich der Organisation und Durchführung von Fortbildungsveranstaltungen für Lehrkräfte der NGLU, anderer Hochschulen in Nishnij Nowgorod und der Region sowie Schullehrern viel Beachtung. Als besonders erfolgreich möchte ich die beiden Lehrerfortbildungsmaßnahmen („Fachsprachenkurse“ des DAAD), die zum Thema „Landeskunde und interkulturelles Lernen“ im Januar 2013 und „Literaturdidaktik im Fremdsprachenunterricht“ im Juni 2013 von mir organisiert und durchgeführt wurden, hervorheben. An jeder vom DAAD durchgeführten Lehrerfortbildung nehmen auch Lehrkräfte anderer Hochschulen der Wolgaregion teil. Der DAAD trägt dabei die Kosten für die Unterbringung und Verpflegung der auswärtigen SeminarteilnehmerInnen. Für Februar 2014 ist eine einwöchige Lehrerfortbildung zum Thema „Translationsdidaktik“ mit Prof. Dr. Christiane Nord als Referentin geplant.

Darüber hinaus betreue ich die deutschen Studierenden, die im Rahmen des Austauschprogramms mit der Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg ein Teilauslandsstudium an der NGLU absolvieren und organisiere auch außerunterrichtliche Aktivitäten für Studierende und

Lehrkräfte der NGLU und anderer Hochschulen der Stadt. Jedes Jahr unternehme ich eine Exkursion mit russischen und deutschen Studierenden ins Priesterseminar Nishnij Nowgorod (Russische Orthodoxe Kirche). Da das für alle Beteiligten hochinteressant und immer sehr gut organisiert war, ist dieser Ausflug zu einer Tradition geworden. Weiterhin werden regelmäßig deutsche Stammtische für Studierende und Deutschlehrkräfte von mir organisiert, die sich großer Beliebtheit erfreuen und für den interkulturellen Austausch in ungezwungenem Rahmen von großer Bedeutung sind.

Um auch an anderen Hochschulen, an denen es keine Muttersprachler gibt, die deutsche Sprache zu fördern, unternehme ich Dienstreisen in andere Städte der Wolgaregion. Im Jahr 2013 habe ich beispielsweise an den Hochschulen in Saransk, Knjaginino, Tscheboksary und Joschkar-Ola landeskundliche Seminare und Workshops für Studierende und Lehrkräfte, Filmvorführungen und –besprechungen und Präsentationen der Stipendienprogramme des DAAD durchgeführt. Die Themen der Lehrerfortbildungen waren beispielsweise Interferenzen russischsprachiger Deutschlerner und didaktische Empfehlungen für den Umgang mit diesem Phänomen. Zu diesem Thema habe ich auch einen wissenschaftlichen Aufsatz im Sammelband der NGLU publiziert [5].

Im April 2014 wird das 20-jährige Bestehen des DAAD-Lektorats an der NGLU gefeiert, dazu sind eine Reihe von Veranstaltungen wie Lehrerfortbildungen, ein Alumni-Treffen und Besuche des Referatsleiters für die Russische Föderation Dr. Thomas Prahl (DAAD Bonn) beim Bildungsminister, an der NGLU und in anderen Hochschulen von Nishnij Nowgorod geplant.

5. Die Rolle des DAAD-Lektorats an der Staatlichen Linguistischen Dobroljubow-Universität.

Dem DAAD-Lektorat an der NGLU kommt eine sehr große Bedeutung in verschiedenen Bereichen zu. Dies betrifft vor allem die Sprachausbildung und die Förderung der deutschen Sprache an der NGLU, in Nishnij Nowgorod und in der Wolgaregion. Darüber hinaus leistet das Lektorat als Repräsentant des DAAD in Nishnij Nowgorod einen wichtigen Beitrag zur Förderung der Mobilität von Studierenden und Wissenschaftlern der NGLU und anderer Hochschulen der Region und stärkt das Prestige der Linguistischen Universität in der Region.

5.1. Bedeutung für die Sprachausbildung.

Selbstverständlich ist es für die Ausbildung von angehenden DeutschlehrerInnen, ÜbersetzerInnen, DolmetscherInnen und Fachleuten im Bereich der internationalen Beziehungen enorm wichtig regelmäßig Kontakt mit Muttersprachlern zu haben, um bereits in der Ausbildung die Sprachbarriere abzubauen und sich an den natürlichen Sprach- und Kulturkontakt mit Muttersprachlern zu gewöhnen. Darüber hinaus kann der Unterricht mit einem Muttersprachler als landeskundliches Training betrachtet werden, bei dem die Studierenden ausschließlich mit authentischen Texten arbeiten, ihr Hörverstehen schulen und durch die „deutsche“ Arbeitsweise im Unterricht für ein anderes Bildungssystem und eine interaktive Methodik sensibilisiert werden. Besonders hervorheben möchte ich hier auch die Notwendigkeit für die Studierenden sich in Unterrichts- und Alltagssituationen auf ganz natürliche Weise mit dem Muttersprachler in deutscher Sprache zu verständigen, was im Gegensatz dazu mit russischsprachigen Lehrkräften – wenn auch notwendig und wichtig – künstlich und konstruiert wirkt. Diese Bedeutung halte ich für besonders wichtig, da es um ein Studium an einer Linguistischen Universität geht, die einerseits auf die Sprachausbildung spezialisiert ist und ihr andererseits als eine der drei Linguistischen Universitäten in Russland eine zentrale Rolle bei der sprachlichen und wissenschaftlichen Ausbildung von Sprach- und Kulturmittlern zukommt. Zudem genießt die NGLU ein sehr hohes Renommee. Um sowohl der Spezialisierung als auch den Ansprüchen und dem Ansehen der Universität gerecht zu werden, ist der Einsatz von Muttersprachlern in der Sprachausbildung unerlässlich.

Ebenso wichtig ist der regelmäßige Kontakt mit dem Muttersprachler für die Deutschlehrkräfte der NGLU. Neben der bereits erwähnten Sprachpraxis haben die KollegInnen immer die Möglichkeit sprachliche, landeskundliche und fachliche Fragen im Gespräch mit dem Muttersprachler zu klären sowie an Fortbildungen (DAAD-Fachsprachenkursen) teilzunehmen und so ihre sprachlichen, landeskundlichen und methodischen Kenntnisse zu erweitern.

Sowohl für Studierende als auch für Doktoranden und Wissenschaftler der NGLU ist die Präsenz des DAAD-Lektorats auch hinsichtlich der Stipendienberatung von großer Bedeutung. Alle Interessenten können sich regelmäßig in den Sprechstunden oder bei

speziell vereinbarten Terminen individuell beraten lassen und werden über die aktuellen Stipendienausschreibungen stets als Erste informiert.

5.2. Bedeutung für die Region.

Das DAAD-Lektorat an der NGLU hat auch für die Region eine wichtige Bedeutung. Wie bereits erwähnt, werden Dienstreisen unternommen, um auch anderen Hochschulen außerhalb von Nishnij Nowgorod die deutsche Sprache zu fördern, Lehrkräfte weiterzubilden und den wissenschaftlichen Nachwuchs mit den Stipendienprogrammen des DAAD vertraut zu machen. Zu den Fachsprachenkursen werden immer auch auswärtige HochschullehrerInnen eingeladen, da diese Seminare nur von Vertretern des DAAD mit finanzieller Unterstützung des DAAD organisiert und durchgeführt werden können.

Durch die vom DAAD organisierte Deutscholympiade für Bachelorstudierende der Wolgaregion können alle Hochschulen, an denen Deutsch als erste Fremdsprache gelehrt wird, sich an diesem regionalen Deutschwettbewerb beteiligen und sich mit anderen Hochschulen messen. Darüber hinaus besteht durch die Verbindung von Olympiade und Fortbildungsveranstaltungen für alle teilnehmenden Studierenden auch die Gelegenheit sich weiterzubilden und sich über fachliche Themen mit Muttersprachlern auszutauschen. Über diese Möglichkeiten verfügen die meisten teilnehmenden Hochschulen nicht, sie werden ihnen an der NGLU alljährlich vom DAAD-Lektorat geboten.

Besonders hervorzuheben ist in diesem Zusammenhang auch die vom DAAD geförderte Studienreise von Studierenden des Priesterseminars in Nishnij Nowgorod im Jahr 2005, an deren Vorbereitungen die ehemalige Lektorin Dr. Ina Briesse im Rahmen eines Vorbereitungsseminars auf die Deutschlandreise maßgeblich beteiligt war. Ein ausführlicher Bericht über die Studienreise mit vielen Fotos wurde in der Studentenzeitschrift des Priesterseminars veröffentlicht und somit einer überregionalen Leserschaft zugänglich gemacht [6].

5.3. Bedeutung für die NGLU.

Vor dem Hintergrund der demografischen Entwicklung und der damit verbundenen zurückgehenden Schülerzahl hat der Lektor für seine Gasthochschule auch eine wichtige Werbefunktion im „Kampf“ um die wenigen Studienanfänger. Die Zahl der Schulabgänger ist von 1,3 Millionen im Jahr 2006 auf 0,63 Millionen im Jahr 2012 geschrumpft. Deshalb ist der Lektor auch im Bereich der berufsorientierenden Arbeit der

NGLU gefragt. An Informationsveranstaltungen für Schulabgänger und deren Eltern nimmt der Lektor ebenfalls aktiv teil und wirbt für ein Studium an der NGLU. Darüber hinaus beteiligt sich der Lektor an verschiedenen universitätsinternen, regionalen und überregionalen Wettbewerben als Jurymitglied, wie beispielsweise an Deutscholympiaden für Schüler der Stadt Nishnij Nowgorod, die regelmäßig an der NGLU stattfinden, sowie an der Allrussischen Deutscholympiade 2010 [7].

Als Werbeinstrument ist in diesem Zusammenhang auch die alljährlich stattfindende DAAD-Olympiade für Deutschstudierende der Wolgaregion an der NGLU zu nennen. Der Hauptpreis, ein Hochschulsommerkursstipendium des DAAD, ist für die teilnehmenden Hochschulen und selbstverständlich für die OlympiadeteilnehmerInnen ein enormer Anreiz.

Das Lektorat beteiligt sich auch aktiv an allen wissenschaftlichen Konferenzen der NGLU wie beispielsweise am Business-Summit 2013 mit einem Vortrag über das DAAD-Lektorat an der NGLU [8]. Im Jahr 2012 hat das Lektorat die Organisation einer Studentensektion im Rahmen der internationalen Konferenz der NGLU „Lehren, Testen und Bewerten“ übernommen und durch die Teilnahme von Studierenden aus Jakutsk, Rostow am Don, Saransk und anderen Hochschulen von Nishnij Nowgorod den überregionalen Austausch des wissenschaftlichen Nachwuchses und dessen Mobilität gefördert [9. С. 198-210]. Wie bereits mehrfach erwähnt, wurde die NGLU zwei Mal als Tagungsort für die allrussische Germanistenkonferenz des DAAD gewählt. Diese medienwirksamen Großveranstaltungen des DAAD haben den wissenschaftlichen Austausch und die Internationalisierung der NGLU gefördert und sind für das Prestige der Universität auch russlandweit von großer Bedeutung.

Weiterhin ist das Lektorat unterstützend tätig bei der Pflege und dem Aufbau von wissenschaftlichen Kontakten zu deutschen Hochschulen. Nicht zuletzt durch die Vielzahl von DAAD-Stipendien für Studierende, Aspiranten und Wissenschaftler der NGLU und durch die bereits genannten Aktivitäten des DAAD-Lektorats werden die Mobilität von Studierenden und Wissenschaftlern und die Internationalisierung der NGLU gefördert [10; 11].

Abschließend möchte ich betonen, dass alle Projekte der DAAD-Lektorinnen an der NGLU, in der Stadt Nishnij Nowgorod oder an anderen

Хochschulen der Wolgaregion durch ihre Doppelfunktion als Lektorin und Vertreterin ihrer Gasthochschule immer auch einen wichtigen Beitrag zur Stärkung des Renommees weit über die Grenzen der eigenen Hochschule hinaus leisten.

Literatur

1. Wissenschaft weltoffen 2012. Daten und Fakten zur Internationalisierung von Studium und Forschung in Deutschland / DAAD (Hrsg.). Bielefeld: Bertelsmann-Verlag, 2012. 99 S.
2. Jahresbericht 2012 / DAAD (Hrsg.). 114 S.
3. Fremdsprachenberufe in Russland: neue didaktische Ansätze: Beiträge des 17. Germanistentreffens (15-19. Mai 2000) / Hrsg. S. Samozhenov. Nishnij Nowgorod: NGLU, 2000. 96 S.
4. Саможенов С.Н., Маттиас Г. Первая олимпиада по немецкому языку среди студентов вузов Приволжского федерального округа // Вестник Нижегородского государственного лингвистического университета им. Н.А. Добролюбова. 2012. № 20. С. 218-219.
5. Matthias G.B. Toleranz im Umgang mit Fehlern: zum Einfluss der muttersprachlichen Interferenz beim Erlernen einer Fremdsprache (am Beispiel von russischsprachigen Deutschlernern) // Вестник Нижегородского государственного лингвистического университета им. Н.А. Добролюбова. 2013. № 21. С. 132-145.
6. Логинов А. Дорогами Германии // Дамаскин. Студенческий православный журнал Нижегородской Духовной семинарии. 2006. № 1. С. 22-30.
7. Саможенов С.Н., Матвеева И.В. VII Всероссийская олимпиада школьников по немецкому языку 12-15 апреля 2010 г. // Вестник Нижегородского государственного лингвистического университета им. Н.А. Добролюбова. 2010. № 10. С. 221-224.
8. Маттиас Г., Саможенов С.Н. Роль лектората DAAD Нижегородского государственного лингвистического университета в интеграции международного образования // Инновационное образование – локомотив технологического прорыва России: Материалы докладов образовательно-промышленного форума. 10-12 сентября 2013 г. Нижний Новгород, 2013. С. 85-86.
9. Язык, культура и общество в современном мире: Материалы международной научной конференции 28-30 мая 2012 г. Нижний Новгород: НГЛУ, 2012. 211 с.

10. Blühdorn H., Golubeva N. Konzessivkonnektoren und ihre morphologischen Bestandteile im Deutschen und im Russischen // Das Wort. Germanistisches Jahrbuch Russland 2007. Bonn: Deutscher Akademischer Austauschdienst (DAAD), 2007. S. 77-100.

11. Suprun N.I., Kuligina T. Entwicklung kritischer Einstellung im Fremdsprachenunterricht // Das Wort. Germanistisches Jahrbuch Russland 2010. Bonn: Deutscher Akademischer Austauschdienst (DAAD), 2010. S. 151-163.

Сведения об авторе

Georgia Bettina Matthias
DAAD-Lektorin und
Hochschullehrerin am Lehrstuhl für deutsche Philologie,
Staatliche Linguistische Dobroljubow-Universität
E-mail: georgia_matthias@web.de

Маттиас Георгия Беттина
лектор Германской службы академических обменов (DAAD),
старший преподаватель кафедры немецкой филологии
НГЛУ им. Н.А. Добролюбова
E-mail: georgia_matthias@web.de

УДК 378:37.036

ПОДГОТОВКА БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ К ОСУЩЕСТВЛЕНИЮ ЭСТЕТИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ ШКОЛЬНИКА*

Е.Н. Дмитриева

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

Е.И. Левит

*Негосударственное учреждение дополнительного образования «Детский
гуманитарный центр», Нижний Новгород*

Статья раскрывает целевой и содержательный компоненты подготовки будущих учителей к работе по эстетическому развитию личности школьника с точки зрения компетентностного подхода и концепции субъектности. Рассматривается двухаспектный характер подготовки будущего учителя к осуществлению эстетического развития личности школьника, приведены этапы и принципы ее построения, дана характеристика профессионально ориентированной эстетической компетентности.

Ключевые слова: эстетическое развитие, профессионально ориентированная эстетическая компетентность, ценностный опыт.

Preparing Future Teachers for Aesthetic Education of Secondary School Students

Elena Dmitrieva, Elena Levit

The article discusses objectives and content of the training, necessary to prepare future teachers for facilitating aesthetic education in secondary schools, within the paradigm of both student-centered and competence-based approach. It describes the dual nature of such training, identifies its stages and principles, and gives a comprehensive description of professionally oriented aesthetic competence.

Key words: aesthetic development, professionally oriented aesthetic competence, value experience.

В профессиональном образовании будущего учителя вопрос его подготовки к осуществлению эстетического развития личности школьника занимает особое место. Это обусловлено многими причинами социально-педагогического характера – повышением требований к уровню духовного развития подрастающего поколения, необходимостью преодоления дисгармонии отношений в детской среде и обществе в целом, высокой потребностью в эстетизации всех

* Статья подготовлена в рамках выполнения госзадания Министерства образования и науки РФ по проекту 6.5062.2011 «Повышение качества образования на основе системно-развивающего подхода».

сфер жизнедеятельности человека. Значение эстетического развития личности существенно возрастает в современном обществе, требующем от человека напряжения всех духовных сил и повышенной творческой активности.

Принимая во внимание положения культурологии, эстетики, педагогики, философии о социальной природе эстетического опыта и субъектном характере его присвоения [1; 2; 3; 4], феномен эстетического развития личности представляет собой сложный процесс качественного преобразования сознания, поведения и деятельности личности в связи с обогащением личного эстетического опыта, усвоением и принятием эстетических ценностей, формированием эстетических потребностей.

Решение проблемы эстетического развития школьников в учебно-воспитательном процессе в значительной степени определяется эффективностью педагогического влияния, способностью учителя создавать «пространство развития личности и индивидуальности учащегося», оказывать воздействие собственной личностью [5. С. 3]. Формирование такой способности у будущего учителя составляет сущность его подготовки к осуществлению эстетического развития личности школьника. В этом убеждают труды Л.С. Выготского, Н.И. Киященко, Б.Т. Лихачева, В.А. Сластенина, Б.М. Теплова и др. в области эстетического воспитания.

Признавая ценность имеющихся научных данных и положительной практики в области подготовки учителя к решению задач эстетического развития школьников, отметим необходимость разработки новых моделей и программ, основанных на современной методологической базе педагогики и образования. Задачей данной статьи является характеристика сущности и содержания названной подготовки в русле компетентностного подхода и концепции субъектности.

Целевая ориентация рассматриваемой подготовки связана с реализацией компетентностного подхода в образовании [6]. В свете данного подхода ее результатом является профессионально ориентированная эстетическая компетентность, определяющая готовность личности к восприятию, осмыслению, оценке эстетических объектов в искусстве и действительности, ее способность вносить гармонию в окружающий мир (отношения,

предметную среду, доступные виды деятельности), а также способность содействовать эстетическому развитию школьников. Структурными компонентами эстетической компетентности студентов являются когнитивный (система эстетических знаний, взглядов, убеждений, идеалов), эмоционально-ценностный (эстетические чувства и переживания, потребность в эстетических впечатлениях и деятельности, приоритетные эстетические ценности, оценки); деятельностно-практический (владение навыками и умениями в области художественно-эстетической деятельности, опыт творческой самореализации).

Таким образом, подготовка студентов к осуществлению эстетического развития школьников содержательно ориентирована как на развитие сознания студентов, так и на включение их в эстетическую деятельность. Данные направления, осуществляемые в единстве, способствуют формированию эстетического опыта студентов. Эстетический опыт личности формируется в процессе присвоения культурного опыта человечества (не с точки зрения количества, а с точки зрения содержательных показателей). Опыт как реальная форма выражается в наличных свойствах, связях и отношениях, а именно, в совокупности эстетических знаний, умений, навыков, приобретенных субъектом непосредственно в практической и познавательной деятельности в процессе образования и ставших ценными для него. В свете высказанных положений можно отметить, что приобретенная эстетическая компетентность студентов содержательно характеризуется его эстетическим опытом.

Потенциальная возможность эстетического опыта динамично изменяться задает студенту возможность продвижения по пути эстетического развития. В соответствии с законами диалектики, развитие обеспечивается переходом количественных накоплений в качественные изменения. Следовательно, эстетический опыт личности обладает потенциалом развития, что позволяет рассматривать его как уровневое образование, обладающее способностью к качественным изменениям и динамизмом; утверждать развивающую стратегию формирования эстетической компетентности будущего учителя в процессе его профессиональной подготовки.

Анализ научной литературы показывает, что культурно-эстетическое присвоение в образовательном процессе правомерно отнести к классу интеллектуальных феноменов [7; 8]. Поэтому формирование эстетической компетентности студентов характеризуется, в первую очередь, качественным усложнением эстетического опыта, связанным с переходом студентов на более высокие ступени понимания, активности и самостоятельности в эстетической деятельности. Такой качественный переход на основе концепции субъектности В.А. Петровского [9] можно описать в виде трех уровней качества эстетического опыта: 1 – операционально-инструментальный (студент выступает субъектом отдельных действий – сравнения эстетических явлений и качеств, их обобщения, анализа и др.); 2 – деятельностно-инструментальный (студент выступает субъектом целостной эстетической деятельности, создателем эстетических явлений); 3 – личностно-инструментальный (студент выступает саморегулируемым субъектом эстетической деятельности, то есть, субъектом эстетического отношения и творчества). Интерпретируя данные уровни с точки зрения формирования эстетической компетентности, можно отметить, что все они характеризуются разной степенью целостности и субъектной включенности. Уровневый анализ эстетического опыта студентов дает возможность рассматривать его как приобретаемый в образовательном процессе опыт эстетической деятельности в сочетании с субъектным отношением (позицией) к способам ее приобретения и осуществления и позволяет говорить о феномене эстетического развития студентов.

Признание эстетической деятельности центральным звеном эстетического опыта студентов позволяет охарактеризовать его целостность, основываясь на структурных компонентах деятельности. Таким образом, достижение целостности эстетического опыта студентов в образовательном процессе вуза непосредственно связано с педагогическим обеспечением всех компонентов эстетической деятельности: а) мотивационного (побуждение студентов к пониманию, принятию, присвоению эстетического содержания, к формированию и актуализации эстетической компетентности); б) ценностно-целевого (стимулирование осознанного формирования и самостоятельного применения эстетической компетентности как

ценностного опыта); в) содержательно-инструментального (определение знаний, способов деятельности, навыков, качеств, характеризующих эстетическую компетентность); г) рефлексивного (сочетание внешней оценки и самооценки студентами качества сформированности эстетической компетентности как существенного фактора успеха и продуктивности эстетической и профессиональной педагогической деятельности).

Эстетический опыт студента – будущего учителя – обладает ценностью как фактор его личностного развития и как условие осуществления профессиональной деятельности в области эстетического развития школьников.

Профессиональная ориентация эстетической компетентности студентов обусловлена реализацией их эстетического опыта в практической деятельности по осуществлению эстетического развития школьников. Для того чтобы студенты успешно освоили эту деятельность, в процессе профессиональной подготовки у студентов необходимо формировать следующие умения: определять конкретные задачи в области эстетического развития школьников; строить технологические алгоритмы работы с учащимися, гарантированно приводящие к результату; формулировать вопросы, реплики, обобщающие суждения; создавать и поддерживать интерес к эстетическим явлениям; организовывать эстетическую деятельность; осуществлять диагностику в области эстетического развития школьников.

Отличительной чертой процесса эстетического развития личности является его субъективно свободный характер. Поэтому будущему учителю важно овладеть умениями педагогического сопровождения (фасилитации), позволяющими вести диалог, поддерживать и корректировать эстетические суждения школьников, создавать ситуации сопереживания и принятия эстетических ценностей.

В организационном плане подготовка студентов к осуществлению эстетического развития школьников включает три основных этапа:

1-й этап – стимулирование эстетических потребностей, побуждение к субъектной рефлексии имеющегося эстетического

опыта, осознание цели и задач эстетического развития личности, пополнение эстетической компетентности;

2-й этап – осознание многообразия и целостности эстетического опыта, перспектив эстетического развития личности, овладение способами эстетического развития;

3-й этап – побуждение к самостоятельному пополнению эстетического опыта, актуализации культурных и педагогических смыслов эстетической деятельности, к самооценке всех компонентов эстетического опыта, самостоятельному и ответственному выбору способов деятельности в области эстетического развития школьников.

Формирование профессионально ориентированной эстетической компетентности реализует идею субъектности, так как присвоение социально-культурного опыта преломляется через собственный эстетический и профессионально-педагогический опыт студентов, их отношение к эстетической и профессиональной деятельности. Чтобы стать полноценным субъектом процесса эстетического развития школьников, будущие учителя должны приобрести собственный опыт эстетической деятельности, который выступает важным проектируемым результатом профессиональной подготовки, обуславливающим формирование профессионально ориентированной эстетической компетентности.

В связи с этим определяются основные принципы подготовки будущих учителей к осуществлению эстетического развития школьников:

- принцип целостности, предусматривающий взаимосвязь эстетического и профессионально-педагогического аспектов подготовки;

- принцип развития, предусматривающий реализацию развивающей стратегии подготовки, направленность на повышение уровня субъектного эстетического и профессионально-педагогического опыта студентов.

Таким образом, содержание подготовки будущих учителей к осуществлению эстетического развития школьников включает культурно-эстетическую и профессиональную составляющие. Взаимосвязь и единство этих составляющих достигается в условиях педагогической практики, которая является закономерным этапом рассматриваемой подготовки и обеспечивает ее целостность.

Библиографический список

1. Быстрицкий Е.К. Феномен личности: мировоззрение, культура, бытие. Киев: Наукова Думка, 1991. 200 с.
2. Ерасов Б.С. Социальная культурология. 2-е изд. М.: Аспект Пресс, 1996. 591 с.
3. Каган М.С. Философия культуры. СПб.: Петрополис, 1995. 415 с.
4. Левит Е.И. Психологический аспект формирования эстетической культуры школьника // Психологическая наука и практика: проблемы и перспективы: Материалы II Междунар. науч.-практ. конф. (21 апреля 2010 г. ННГАСУ, г. Нижний Новгород). Нижний Новгород: ННГАСУ, 2010. С. 264-271.
5. Коррекционно-обучающие программы повышения уровня профессионального развития учителя / Под ред. Л.М. Митиной. М: МПСИ; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2001. 304 с.
6. Компетенции в образовании: опыт проектирования: Сб. науч. тр. / Под ред. А.В. Хуторского. М.: НВП «ИНЭК», 2007. 327 с.
7. Арнхейм Р. Новые очерки по психологии искусства. М.: Искусство, 1994. 352 с.
8. Эстетическое сознание и процесс его формирования / Под ред. Н.И. Киященко, Н.Л. Лейзерова. М.: Искусство, 1981. 255 с.
9. Петровский В.А. Личность в психологии: парадигма субъектности. Ростов-на-Дону: Феникс, 1996. 512 с.

Сведения об авторах

Дмитриева Елена Николаевна
доктор педагогических наук,
профессор, зав. кафедрой педагогики и психологии
НГЛУ им. Н.А. Добролюбова
E-mail: dmitr@lunn.ru

Левит Елена Ильинична
кандидат педагогических наук,
заместитель директора по учебно-воспитательной работе
НУДО «Детский гуманитарный центр»
E-mail: lena11587@gmail.com

УДК 37:37.036:372.878

СИСТЕМА ФОРМИРОВАНИЯ ЭСТЕТИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В МУЗЫКАЛЬНОМ ДОПОЛНИТЕЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ

Е.И. Левит

*Негосударственное учреждение дополнительного образования «Детский
гуманитарный центр», Нижний Новгород*

В соответствии с тезисом о системном характере образования, процесс формирования эстетической культуры школьников представляет собой целостную педагогическую систему. В статье она представлена с точки зрения положений личностного и деятельностного подходов в образовании; раскрывает целевой, содержательный и технологический компоненты процесса формирования эстетической культуры младших школьников в музыкальном дополнительном образовании.

Ключевые слова: педагогическая система, эстетическая культура младшего школьника, художественно-эстетическая деятельность.

Aesthetic Education in Primary Schools through Optional Music Education Elena Levit

If we see education as a comprehensive and consistent system, then aesthetic education, as one of its fractals, should also be seen as a unified holistic pedagogical system. The article looks at aesthetic education in terms of the person-centered and activity-oriented approach, specifically describing objectives, content, and methodology of aesthetic education, conducted in primary schools through optional music appreciation classes.

Key words: education as a system, aesthetic education in primary school, artistic activity.

В свете социальной и личностной значимости эстетической культуры, обеспечивающей ценностное отношение к окружающему миру, эмоционально-образное постижение реальности, развитие способности воспринимать красоту во всём её многообразии и создавать прекрасное в окружающей действительности, формирование чувства прекрасного у школьников приобретает особую актуальность. Музыка занимает особое место в ряду искусств, выступающих средством эстетического развития человека, она традиционно составляет значительный содержательный пласт дополнительного образования детей.

Целью настоящей статьи является характеристика педагогической системы формирования эстетической культуры младших школьников в музыкальном дополнительном образовании.

Педагогическая проблематика формирования эстетической культуры школьников, в том числе в ее возрастном аспекте привлекает внимание современных исследователей. Вопросы формирования эстетической культуры младших школьников в процессе художественно-творческой деятельности с разной степенью полноты рассматривают в своих исследованиях М.А. Петрова, Д.А. Семенив, Т.Б. Будаева, Н.Р. Макарова, О.В. Непершина и др. В ряду фундаментальных исследований проблему эстетической культуры учащихся затрагивают научные работы Е.Ю. Глазыриной и Н.П. Шишлиной, посвященные освоению музыки как художественного явления мира и формированию мировосприятия младших школьников на интегрированных занятиях искусством.

Изучение научно-педагогических исследований и публикаций показывает, что в педагогике до настоящего времени не сложилась целостная система формирования эстетической культуры младших школьников. Исследование практики музыкального дополнительного образования детей свидетельствует о наличии следующих противоречий:

- между имеющимся базисом научных знаний о культурно-эстетической сущности музыкального дополнительного образования и неразработанностью целостной системы формирования эстетической культуры учащихся;
- между творческим потенциалом младшего школьника, обусловленным эвристической структурой его личности и его индивидуальным опытом, и традиционными методами построения процесса музыкального дополнительного образования, не способствующими его полноценному развитию;
- между эстетической сущностью музыкального образа и избыточной дидактизацией практики музыкального дополнительного образования.

Разрешение этих противоречий возможно в условиях целостной педагогической системы, которая включает концептуальное обоснование процесса формирования эстетической культуры

младших школьников, модель данного процесса и ведущие педагогические условия его организации.

Концептуальная обоснованность формирования эстетической культуры выступает базовым основанием для системы формирования эстетической культуры младших школьников. В качестве методологического ориентира в данном случае принята культурологическая детерминанта музыкального дополнительного образования, то есть ориентация на художественно-эстетическую ценность музыкального искусства и развитие личности школьника в процессе ее присвоения. Данная детерминанта позволяет актуализировать культурно-развивающий подход к процессу музыкального дополнительного образования как теоретико-методологическую стратегию формирования эстетической культуры младших школьников.

Ядро научной концепции составляют педагогические закономерности, которые обеспечивают базу для выработки стратегических идей формирования эстетической культуры младших школьников и проявляются в следующих существенных связях, имеющих место в данном процессе:

- между актуализацией художественно-эстетического опыта чувственного восприятия музыкальных произведений и умением представить его [1] на основе собственного понимания и переживания;

- между становлением и проявлением ценностно-ориентационной основы эстетического отражения действительности в художественно-эстетической деятельности и культурно-эстетическим развитием школьников, обусловленным обогащением их культурно-эстетического опыта.

Педагогические закономерности находят отражение в следующих основных положениях педагогической концепции формирования эстетической культуры младших школьников в музыкальном дополнительном образовании:

- эстетическая культура младших школьников выражается в способности к художественно-эстетическому отражению действительности, то есть в способности воспринимать, переживать, понимать и создавать эстетический образ, основанной на принятии ценности музыкального искусства;

- эстетическое развитие ребенка осуществляется в процессе организованного художественно-эстетического общения с музыкальным искусством, которое составляет центр культурной среды учреждения музыкального дополнительного образования;

- формирование эстетической культуры школьников происходит в результате реализации стратегии культурно-эстетического развития, в рамках которой осуществляется обогащение художественно-эстетического опыта, развитие ассоциативно-образного мышления, развитие познавательной активности, инициативы и самостоятельности школьников;

- педагогическое влияние на формирование эстетической культуры школьников осуществляется диалогическими методами культурно-эстетической коммуникации, предусматривающей единство чувственного и рационального познания эстетических явлений, объединение социального и личного культурно-эстетического опыта.

Центром эстетической культуры личности является эстетическое отношение к действительности как способность к эмоциональному переживанию, отклику, принятию эстетических явлений, воспринимаемых с помощью органов чувств. Труды, посвященные выявлению сущности эстетического отношения личности [2; 3; 4], позволяют определить эстетическую культуру младшего школьника как комплекс способностей, знаний, умений и навыков, выражающихся

- в способности эмоционального представления образа музыки посредством установления ассоциативных связей музыкального образа с имеющимся в опыте школьника «пространством» образов;

- во владении культурными способами эстетической коммуникации, позволяющими выразить впечатления, эмоциональное состояние, вызванное музыкальным произведением.

Сензитивность младшего школьного возраста к формированию эстетической культуры установлена в работах Н.А. Ветлугиной, В.В. Давыдова, А.А. Люблинской, В.С. Мухиной, А.Ж. Овчинниковой, Д.Б. Эльконина.

Выдвижение на первый план личностно-формирующей, развивающей функции музыкального дополнительного образования, позволяет концептуально объединить понятия «среда»,

«образование», «развитие». Опираясь на трактовку образовательной среды, представленную в трудах известных ученых (Дж. Гибсона, В.И. Слободчикова, И.С. Якиманской, В.А. Ясвина), музыкально-эстетическую среду в учреждении дополнительного образования с педагогической точки зрения можно характеризовать как пространство формирования эстетической культуры детей, состоящее в создании условий для организации процесса формирования эстетической культуры. При этом сам процесс определяется многозначно: как образовательная ценность, как способ активизации школьников на деятельность по присвоению эстетической ценности музыкального искусства и как фактор жизнеобеспечения, включающий в себя поэтапное формирование творческой активности школьников в создании эстетического образа.

Эстетическая культура личности формируется в процессе присвоения культурно-эстетических ценностей и превращения их в собственный культурно-эстетический опыт – опыт эстетического восприятия и осмысления художественно-эстетических образов, переживания эстетических чувств, практической художественно-эстетической деятельности. Таким образом, педагогический процесс формирования эстетической культуры в музыкальном дополнительном образовании по своей сущности является организованным процессом обогащения культурно-эстетического опыта школьников посредством включения их в разные виды музыкальной деятельности (восприятие, исполнительство, творчество).

Содержательно-смысловым наполнением концепции, ориентирующей на культурно-эстетическое развитие школьников в ходе формирования эстетической культуры, является концептуальная модель ее формирования. Она включает совокупность следующих компонентов: ценностно-целевого, теоретико-методологического, функционального, процессуального, организационно-педагогического, результативного, рефлексивно-оценочного. Названные компоненты позволяют организационно и содержательно описать педагогический процесс формирования эстетической культуры младших школьников в дополнительном музыкальном образовании, определить его цель.

Целевая установка процесса формирования эстетической культуры младших школьников – развивать эстетическое отношение к действительности на основе принятия ценности музыкального искусства. Построение этого процесса базируется на принципах, объединенных в три основные группы [5]. Среди них:

- принципы, относящиеся к системе формирования эстетической культуры младших школьников (общие): концептуальная обоснованность, эстетически развивающая направленность, целостность культурно-эстетической среды;

- принципы, относящиеся к процессу формирования эстетической культуры в музыкальном дополнительном образовании: гуманитарность, художественно-образная детерминация, ценностно-целевая ориентация; культурологическая интеграция, результативность;

- принципы, относящиеся к деятельности по формированию эстетической культуры: единство чувственного и рационального познания при формировании эстетической культуры, активизация творческого отношения ребенка к действительности и искусству, создание художественно-творческой среды в учреждении дополнительного музыкального образования, принцип позитивности.

Важным фактором, обеспечивающим практическую результативность рассматриваемого процесса, являются организационно-педагогические условия, представляющие собой совокупность мер, которые, с одной стороны, обеспечивают достижение школьниками того или иного уровня эстетической культуры, а с другой – способствуют повышению эффективности процесса ее формирования. Комплекс организационно-педагогических условий включает реализацию художественно-эстетического, психолого-педагогического и организационно-деятельностного аспектов данного процесса.

Художественно-эстетический аспект процесса формирования эстетической культуры решает задачи развития навыков эстетического восприятия художественно-эстетического образа музыки, а именно: навыков вслушивания, способности узнавать, определять, сопоставлять выразительные средства музыкального образа. Восприятие музыкального произведения не только приводит к приобретению отдельных знаний о музыке и возможностях

отражения ею действительности, но и изменяет общее отношение школьника к миру, способствует обогащению индивидуального образа мира новыми эстетическими качествами.

Психолого-педагогический аспект процесса решает задачи развития способности к представлению художественно-эстетического образа на основе его понимания, соотнесения с собственным эстетическим опытом восприятия. Реализация данного условия способствует развитию воображения, ассоциативно-образного мышления, актуализации эстетических чувств, способности вербально описать образ, то есть осуществлению единства чувственного и рационального познания эстетических явлений.

Организационно-деятельностный аспект педагогического процесса решает задачи организации и формирования умений и навыков в области разных видов музыкальной и художественно-эстетической деятельности для передачи эстетического отношения к действительности, активизации самостоятельности, инициативы, личностной активности школьников.

В совокупности эти условия способствуют формированию способностей, качеств, знаний и навыков, характеризующих эстетическую культуру младших школьников.

Центральное положение теории стадий эстетического развития (А. Хаузен) заключается в том, что эстетическое развитие происходит как процесс постепенного интегрирования новых возможностей восприятия и понимания произведений искусства [6]. Таким образом, формирование эстетической культуры младших школьников обуславливается качественными изменениями, которые происходят в познавательных процессах при постижении искусства, а не путем механического запоминания все усложняющихся искусствоведческих текстов. В связи с этим специфической особенностью содержания рассматриваемого процесса является то, что необходимая культурно-эстетическая информация для эстетического развития содержится в самих произведениях. Школьники осваивают ее путем многозначной интерпретации при педагогическом сопровождении со стороны педагога, что вынуждает учащихся обращаться к собственному опыту (жизненным впечатлениям, субъективным переживаниям и ассоциациям), активизирует творческое отношение к действительности.

Значимой характеристикой педагогического процесса, реализующего стратегию культурно-эстетического развития младших школьников, является позитивная установка на широкое культурно-эстетическое развитие ребенка, всех его потенциальных возможностей и способностей в области эстетического отражения действительности. Данная установка обеспечивается интеграцией разных видов искусств в содержании педагогического процесса, при ведущей роли музыкального искусства.

Развивающая стратегия педагогической деятельности по формированию эстетической культуры младших школьников предусматривает обновление способов педагогического взаимодействия в музыкальном дополнительном образовании. Деятельность педагога, помогающего школьнику «войти» в мир музыкальных образов, познакомиться с эстетическими эталонами, узнать и осознать средства, с помощью которых можно выразить эстетические чувства, приобретает характер деятельности, сопровождающей процесс формирования эстетической культуры. Педагогическое сопровождение носит образовательно-воспитательный, развивающий характер и подчиняется следующим принципам: обеспечение единства чувственного и рационального познания при формировании эстетической культуры; активизация творческого отношения ребенка к действительности и искусству; создание художественно-творческой среды в учреждении дополнительного музыкального образования; принцип позитивности (отсутствие явных оценок, исключение отрицательной оценки в процессе формирования эстетической культуры). Деятельностная сторона педагогического сопровождения процесса формирования эстетической культуры младших школьников характеризуется понятием «культурно-эстетическая коммуникация» [7]. Введение данного понятия базируется на положении Л.С. Выготского о социальной сущности культуры личности, а также на признанных положениях о коммуникативной и герменевтической сущности искусства. Согласно этим положениям социализация и инкультурация личности происходят в процессе совместной деятельности и общения в определенной культурной среде.

Культурно-эстетическая коммуникация обеспечивает диалогическое взаимодействие всех участников педагогического

процесса, свободный обмен эстетической информацией, равенство позиций всех участников образовательного процесса. Специфика музыкального искусства заключается в том, что звук, как основа музыкальной образности и выразительности, лишен смысловой конкретности слова, не воспроизводит строго фиксированных картин действительности. В связи с этим музыкальный образ обладает существенным потенциалом индивидуализированного воздействия на человека. В коллективном обсуждении школьники помогают друг другу полнее и глубже проникнуть в сущность художественного произведения, которое обогащается новым личностным содержанием и смыслом.

Технологически культурно-эстетическая коммуникация реализуется методом фасилитированной дискуссии, позволяющей творчески свободно интерпретировать музыкальный образ и построенной на определенной педагогической стратегии вопросов, реплик, обобщений преподавателя [8].

Таким образом, системность и целостность процесса формирования эстетической культуры младших школьников в дополнительном музыкальном образовании обеспечивается концептуальным единством реализации комплекса организационно-педагогических условий, стратегии культурно-эстетического развития школьников и педагогическим сопровождением данного процесса.

Библиографический список

1. Теплов Б.М. Психология музыкальных способностей. М.; Л.: Изд-во АПН РСФСР, 1947. 198 с.
2. Боров Ю.Б. Эстетика. 4-е изд., доп. М.: Политиздат, 1988. 496 с.
3. Выготский Л.С. Психология искусства. 3-е изд., доп. М.: Искусство, 1987. 344 с.
4. Современный мир и эстетическое развитие человека. М.: Прометей, 1993. 109 с.
5. Левит Е.И. Концептуальные основы построения системы формирования эстетической культуры младших школьников // Приволжский научный журнал. Нижний Новгород: ННГАСУ. 2013. № 2. С. 148-152.

6. Де Сантис К., Хаузен А. Введение в теорию стадий эстетического развития // Музей и школа: диалог в образовательном пространстве. Вып. 2. «Образ и мысль». СПб., 1997. С. 33-48.

7. Левит Е.И. Формирование эстетической культуры младших школьников в дополнительном музыкальном образовании // Вестник Нижегородского государственного лингвистического университета им. Н.А. Добролюбова. Нижний Новгород: НГЛУ им. Н.А. Добролюбова. 2010. Вып. 11. С. 152-165.

8. Левит Е.И. Педагогическое сопровождение процесса формирования эстетической культуры младших школьников: Методические рекомендации для преподавателей системы музыкального дополнительного образования. Нижний Новгород: ННГАСУ, 2011. 35 с.

Сведения об авторе

Левит Елена Ильинична
кандидат педагогических наук,
заместитель директора по учебно-воспитательной работе
НУДО «Детский гуманитарный центр»
E-mail: lena11587@gmail.com

УДК 378:372.881.1

КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ОСНОВЫ МОДЕРНИЗАЦИИ МЕТОДИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

А.В. Малёв

Московский педагогический государственный университет, Москва

В статье представлен авторский взгляд на сущность процесса модернизации методической подготовки учителя иностранного языка; предложены теоретические положения, составляющие концептуальную основу этого процесса.

Ключевые слова: методическая подготовка, методическая компетенция, модернизация, направления методической подготовки.

Conceptual Foundations of Modernizing Methodology Teacher Training for Foreign Language Teachers

Alexey Malyov

The article presents an original view on the essence and nature of modernizing methodology training for foreign language teachers, and outlines its theoretical principles and conceptual foundations.

Key words: methodology training, methodological competence, areas and types of methodology training.

Высокий статус иностранного языка, связанный с укреплением экономических, политических и культурных связей между странами, глобализацией информационных процессов и средств массовой коммуникации, обуславливает современные требования к качеству подготовки учителя иностранного языка и необходимость ее модернизации. Понятие модернизации образования указывает на главные пути и средства достижения соответствия системы образования современным социально-культурным требованиям к ней. В связи с требованием модернизации в научных публикациях рассматривается качество образования в целом и профессионального образования в частности, обосновывается положение о достижении нового, более высокого качества профессионального образования на основе внедрения инноваций в области содержания и образовательных технологий [1].

Целью настоящей статьи является рассмотрение теоретических положений, составляющих концептуальные основы модернизации

методической подготовки учителя иностранного языка в вузе и определяющих основные направления этого процесса.

Признавая модернизацию методической подготовки будущего учителя иностранного языка важным и закономерным этапом на пути осуществления задач иноязычного образования, изложенных в основополагающем документе Совета Европы «Общеввропейские компетенции владения иностранным языком: Изучение, преподавание, оценка» [2] и воспринятых отечественной теорией и практикой обучения иностранному языку, приведем собственное понимание данного явления. Модернизацию методической подготовки мы рассматриваем как инновационное преобразование этого процесса на основе педагогической интеграции и уровневой дифференциации, что обеспечивает полиструктурность и профессиональную направленность содержания, создает условия для формирования готовности будущего учителя к методической деятельности в области иноязычного образования, приобретения опыта данной деятельности в соответствии с образовательным уровнем.

Общее направление в понимании качества образования задано положениями Болонского процесса, в русле которых качественный результат методической подготовки учителя иностранного языка рассматривается в составе целостной профессиональной компетентности в виде методических компетенций, дифференцированных в соответствии с двухуровневой системой организации образования – бакалавриат и магистратура.

Дифференциация уровней высшего образования основывается на проектировании различных уровней компетентности, достигаемых обучаемыми. Ступень бакалавриата обеспечивает овладение общекультурным компонентом профессионального образования (ключевыми компетенциями), а также ориентировочной основой будущей профессиональной сферы, готовности к решению профессиональных задач на уровне требований современной профессиональной среды (базовыми профессиональными компетенциями). Ступень магистратуры призвана сформировать ориентировочную основу и опыт профессиональной деятельности исследовательского уровня, реализуемый в форме самоорганизующейся системы профессионального мастерства. Если

требования к подготовке бакалавра отвечают уровню современных профессиональных реалий, то подготовка магистра предполагает их опережение, ориентирует на фундаментальные научные, информационные и технологические тенденции и прогнозы в данной профессиональной сфере.

Разным аспектам проблемы подготовки учителя иностранного языка посвящено достаточно большое количество исследований, которые внесли существенный вклад в понимание сущности методической компетенции и создали научную базу для концептуального обобщения теоретико-методологических основ модернизации методической подготовки (К.Э. Безукладников, И.Л. Бим, Л.С. Медведева, В.М. Поляков, Е.Н. Соловова, Н.Г. Соколова, А.В. Рубцова, Н.В. Языкова и др.). Анализ научных публикаций и практики подготовки учителя иностранного языка в условиях двухуровневого высшего образования свидетельствуют, что в педагогической науке и практике не сложилась целостная научно обоснованная концепция профессионально-методической подготовки современного учителя иностранного языка с учетом современных требований к этому процессу. Для разработки такой концепции важно определить как общее методологическое основание, так и конкретные теоретические положения, характеризующие обновление процесса методической подготовки учителя в вузе.

Переход на двухуровневую систему организации высшего образования (бакалавриат – магистратура) позволяет рассматривать методическую подготовку учителя иностранного языка как единую подсистему непрерывного профессионального лингвистического образования и является важным фактором концептуального осмысления модернизации этого процесса в современных условиях. Таким образом, понятие непрерывности методической подготовки учителя иностранного языка в вузе имеет значение методологического основания для концептуализации этого процесса.

Понятие непрерывности в образовании характеризует сложный феномен, который рассматривается с разных точек зрения – как часть социальной практики, как институционально организованная система, как процесс освоения человеком нового жизненного, социального, профессионального опыта [3]. В русле данной характеристики в

качестве концептуально значимого подхода определяется интегративный подход, так как преемственность методической подготовки на уровнях бакалавриата и магистратуры можно рассматривать как проявление вертикальной интеграции, а целесообразное сосуществование широкого спектра дисциплин, обеспечивающих преобразование жизненного и формирование профессионального опыта будущих учителей – как проявление горизонтальной интеграции.

В научных публикациях неоднократно отмечается высокий интеграционный потенциал иностранного языка (Л.К. Мазунова, Е.Ю. Протасова, Н.М. Юрьева и др.), связанный с его интегральной природой. Это дает основание исследователям рассматривать иностранный язык в системе межпредметных связей как «стержневую» дисциплину. Обобщая научные публикации, с разной степенью полноты и конкретности раскрывающие вопросы интеграции в обучении иностранному языку (И.Л. Бим, В.В. Воробьев, Г. Крапиц, Е.И. Пассов, Ю.Е. Прохоров и др.), отметим три основных варианта использования интеграции:

- Во-первых, как подход к обучению, который воплощается в органическом соединении теоретических и практических, сознательных и подсознательных компонентов структуры обучения иностранному языку. При реализации такого подхода учебный процесс организуется следующим образом: от усвоения знания об аспектах системы изучаемого языка к речевым автоматизмам, или параллельное освоение знаний и формирование умений при незначительном опережении последних.
- Во-вторых, как принцип организации содержания обучения, связанного с целостным восприятием окружающего мира. Подобное понимание интеграции представлено в лингвокультуроведческих исследованиях, отстаивающих усвоение иностранного языка через усвоение культуры народа, говорящего на этом языке. При этом часто речь идет не просто о межпредметных связях, а о презентации языка, национальной культуры, социальных ролей и стратегий общения.
- В-третьих, как метод обучения, который включает компоненты сознательно-практического, активно-ситуативного и аудиовизуального методов, а также элементов программированного

обучения и суггестии. Создатель данного метода (Г. Крампц) исходит из следующих положений: преподавание иностранного языка имеет коммуникативную и страноведческую направленность; обучение направлено на комплексное формирование речевых умений во всех видах речевой деятельности; занятия предполагают не только выработку речевых автоматизмов, но и формирование знаний.

Признавая справедливость и обоснованность приведенных вариантов, заметим, что они не являются достаточными для повышения качества методической подготовки учителя иностранного языка в вузе.

В педагогических публикациях интеграция в профессиональном образовании рассматривается как многофункциональное явление ([4; 5; 6] и др.). Анализ имеющихся точек зрения позволяет выделить основные функции интеграции в методической подготовке будущих учителей – в педагогическом процессе она выступает инструментом преобразования практики обучения студентов, а для студентов является методом приобретения опыта профессиональной деятельности в сфере иноязычного образования.

Соединение интегрируемых компонентов всегда сопровождается выделением среди них основного компонента. Основным объектом интегрирования становится средой, в которую интегрируются другие компоненты, или той частью нового объединения, которая восполняется недостающими компонентами по принципу дополнительности, или источником, откуда переносятся какие-либо компоненты и признаки в другие интегрируемые объекты. По нашему мнению, основным объектом интегрирования в профессиональной подготовке учителя иностранного языка является методическая подготовка.

Представляет интерес положение Н.К. Чапаева о взаиморасположении объектов интегрирования, создающем ту или иную структуру нового интегративного образования [7]. Принимая во внимание данное положение, можно заметить, что в традиционной практике подготовки учителя имеет место междисциплинарная интеграция, при которой объекты интегрирования (учебные дисциплины) располагаются последовательно, а курс методики обучения иностранному языку строится с опорой на имеющиеся у студентов знания и умения. Такая интеграция способствует созданию

у студентов некоторого базиса знаний и учебно-познавательных умений для перехода к методической подготовке. Однако использование студентами этого базиса для успешного формирования методической компетенции происходит стихийно, а сама структура интеграции провоцирует возвраты и дублирование учебной информации в содержании методической подготовки.

Для профессионально ориентированной подготовки будущего учителя иностранного языка в вузе более продуктивной, на наш взгляд, является второй вид интеграции, при которой один объект (методика обучения иностранному языку) служит средством связи для других (лингвистические и иные дисциплины). При таком подходе к междисциплинарной интеграции каждая учебная дисциплина должна целенаправленно сообщать студентам профессиональные значения, которые она вносит в общее представление и понимание профессиональной методической деятельности учителя иностранного языка.

Таким образом, при переходе к непосредственному изучению курса методики обучения иностранному языку закономерно возникает третий вид междисциплинарной интеграции, когда содержание основного объекта интегрирования (методики обучения иностранному языку) «вбирает» в себя другие объекты (содержание прочих дисциплин, усвоенное студентами в виде соответствующих компетенций) без дублирования и неоправданных повторов.

Предложенная логика интеграции позволяет рационально использовать время обучения и обеспечивает не механическое «добавление» содержания методической подготовки на ступени магистратуры, а его нелинейное качественное усложнение. При этом методическая подготовка становится средством формирования методической компетенции как центрального компонента профессионального опыта, приобретаемого будущими учителями в процессе обучения в вузе, что позволяет ввести понятие «методический опыт» как цель профессиональной методической подготовки.

Понятие «методический опыт» позволяет преодолеть функциональную заданность деятельности учителя и отчужденность содержания методической подготовки будущего учителя от целей, потребностей и жизненного опыта его личности. Введение данного

понятия позволяет акцентировать творческий характер методической деятельности учителя иностранного языка; актуализирует деятельностный подход к методической подготовке, который позволяет учитывать и формировать весь диапазон личностных характеристик будущего учителя как субъекта овладения профессиональной деятельностью, устанавливать связь между использованием и изучением языка.

Таким образом, в качестве базовой основы модернизации методической подготовки учителя иностранного языка в вузе целесообразно признать педагогическую интеграцию, которая позволяет реализовать деятельностный и субъектно-личностный подходы к формированию методической компетенции. При этом методическая подготовка определяется как педагогически организованный процесс формирования методического опыта в области обучения иностранному языку.

Библиографический список

1. Жуков В.И. Модернизация современного отечественного социального образования: концептуально-теоретические основы. М.: Изд-во РГСУ, 2007. 72 с.
2. A Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.
3. Педагогический словарь // Электронный ресурс Интернет: <http://enc-dic.com/pedagogics/A/>.
4. Берулава М.Н. Теоретические основы интеграции образования. М.: Совершенство, 1998. 192 с.
5. Галагузова М.А., Галагузова Ю.Н. Интегративно-дифференцированная подготовка специалистов социальной сферы: научно-практический аспект: Монография. М.: Владос, 2010. 222 с.
6. Данилюк А.Я. Теория интеграции образования. Ростов-на-Дону: Изд. РостГПУ, 2000. 440 с.
7. Чапаев Н.К. Педагогическая интеграция: методология, теория, технология. Екатеринбург: РГПУ, 2004. 283 с.

Сведения об авторе

Малёв Алексей Витальевич
кандидат педагогических наук,
доцент кафедры методики преподавания иностранных языков
Московского педагогического
государственного университета
E-mail: dissovet_27@mail.ru

УДК 372.881.1

МЕТОДИЧЕСКАЯ ТИПОЛОГИЯ ЗНАНИЙ ИНОЯЗЫЧНОЙ КАРТИНЫ МИРА

С.В. Чернышов

*Негосударственное учреждение дополнительного
образования «Детский гуманитарный центр», Нижний Новгород*

Статья посвящена проблеме методической типологии знаний иноязычной картины мира, включаемых в содержание обучения иностранным языкам. В статье выделены основные критерии, которые были положены в основу разработки типологии: содержательный аспект рассматриваемых знаний, их функциональный аспект и трудности усвоения знаний на занятиях по иностранному языку. Представленная типология позволяет системно подойти к вопросам отбора содержания обучения иностранным языкам при реализации тех или иных целей обучения и оценки качества индивидуальных знаний обучающихся, формируемых в ходе учебной иноязычной деятельности.

Ключевые слова: знания иноязычной картины мира, качества знаний иноязычной картины мира, типология знаний иноязычной картины мира, иноязычная картина мира, концепт.

Methodological Typology of Knowledge in Acquiring a Foreign Language World Picture

Sergey Chernyshov

The article seeks to develop a methodological typology of knowledge in acquiring a foreign language world picture, which is included in foreign language education. It proposes key criteria for developing such a typology, namely: the content aspect of knowledge, the functional aspect of knowledge, and potential difficulties in acquiring knowledge in the process of foreign language education. The proposed typology effectively solves the problem of selecting content for foreign language courses, as well as that of evaluating the quality of an individual's knowledge of a specific foreign language world picture.

Key words: knowledge of foreign language world picture, quality of individual knowledge of foreign language world picture, methodological typology of knowledge of foreign language world picture, concept.

Целью настоящей работы является разработка методической типологии знаний иноязычной картины мира, которая позволит системно подойти к вопросам отбора предметного аспекта содержания обучения иностранным языкам при реализации тех или иных целей обучения и оценки качества индивидуальных знаний обучающихся, формируемых в ходе учебной иноязычной

деятельности. В наиболее обобщенном смысле знание есть «зафиксированная информация, которая с различной степенью достоверности и объективности отражает в сознании человека объективные свойства и закономерности изучаемых объектов, предметов и явлений окружающего мира» [1. С. 32].

Понятие «знание» рассматривается с позиций разных наук, поэтому используемые в науке определения подчас носят частнонаучный характер, раскрывая только один из возможных аспектов его содержания. Знание определяют либо как часть сознания, либо как некий общий знаменатель в отражении предметного разнообразия, либо как способ упорядочения действительности, либо как некоторый продукт и результат познания, либо как способ воспроизведения в сознании познаваемого объекта.

Философское рассмотрение данного понятия также указывает на неоднозначность в его понимании. В.В. Ильин выделяет следующие три философских смысла, в рамках которых, по мнению автора, раскрывается содержание данного феномена:

- некая предрасположенность, способность, умение, навык, базирующийся на осведомленности, как что-либо сделать, осуществить;

- любая познавательная значимая информация;

- некая познавательная единица (гносеологический таксон) [2. С. 271].

В рамках педагогических исследований «знание» рассматривают с позиции диагностического, деятельностного, дидактического, технологического и интегративного подходов [3. С. 144]. Вследствие чего в одних педагогических исследованиях знания предстают как результат педагогического процесса (В.П. Беспалько), в других – как продукт любой деятельности индивида (Н.Ф. Талызина), в третьих – как результат процесса усвоения (И.Я. Лернер), в четвертых – как структурный элемент мышления, с одной стороны, и педагогического конструирования, с другой стороны (В.В. Давыдов).

Нельзя сказать, что указанные подходы к определению «знания» противоречат друг другу, скорее, дополняют, обеспечивая всесторонность его понимания как значимой структурной единицы человеческого сознания и содержания образования.

Не вдаваясь в многочисленные споры ученых относительно определения данного понятия, отметим, что в рамках методических исследований по иностранному языку нас интересуют «знания» в двух аспектах – национально-культурном и индивидуальном.

В связи с чем, с одной стороны, мы рассматриваем «знания» как результат культурно-исторического развития человечества в целом и той или иной лингвокультурной системы, в частности, зафиксированный в разных национальных иноязычных картинах мира в форме концептов – «квантов структурированного знания».

В этой связи мы можем вести речь как об универсальных знаниях всего человечества, так и той совокупности знаний иноязычной картины мира, которая обеспечивает преемственность поколений внутри национально-культурного социума и сохранение национально-культурной самобытности народа.

Целью иноязычного образования является приобщение обучающихся как к универсальным знаниям, так и к тем знаниям, которые обладают национально-культурной спецификой и обеспечивают возможность адекватного функционирования языковой личности в иноязычной среде. Важно отметить, что спектр этих знаний не сводится к совокупности знаний о языке, он включает гораздо больший круг разнообразных знаний об иноязычной действительности.

С другой стороны, мы рассматриваем «знания» с позиции языковой личности, как результат процесса познания ею иноязычной картины мира во всем многообразии свойств, связей и элементов (индивидуальные знания). В этом аспекте за основу дальнейшего рассмотрения знаниевого компонента содержания обучения иностранным языкам мы взяли определение «знания», представленное в Новом словаре методических терминов и понятий Э.Г. Азимова и А.Н. Щукина: «Знание – это результат процесса познания действительности, адекватное ее отражение в сознании человека в виде представлений, суждений, умозаключений, теорий» [4].

Одной из основополагающих характеристик индивидуальных знаний иноязычной картины мира является их качество. В психолого-педагогических исследованиях категория «качества знаний» рассматриваются с различных точек зрения. В своей работе мы

присоединились к сторонникам такого понимания качеств знаний, которое предполагает их оценку посредством описания свойств, характеризующих отдельные стороны целостного знания обучающихся (Т.М. Давыденко, В.В. Краевский, И.Я. Лернер, М.Н. Скаткин и др.).

В.В. Краевский, М.Н. Скаткин к таким свойствам целостного знания обучающихся относят 1) полноту; 2) глубину; 3) оперативность; 4) гибкость; 5) конкретность и 6) обобщенность, 7) системность и 8) систематичность; 9) осознанность; 10) прочность; 11) свернутость и 12) развернутость [5]. На основе указанных свойств мы проводим, в частности, оценку качества информативной составляющей выразительности иноязычной речи студентов с учетом разработанной методической типологии эмоциональных знаний иноязычной картины мира.

Анализ разнообразных знаний, включаемых в содержание обучения иностранным языкам в методических работах разных авторов, показывает, что, как правило, знания об иноязычной действительности представляются внесистемно, единым списком, в отсутствие их методической типологизации, что создает существенные трудности в организации процесса усвоения знаний национальной иноязычной картины мира обучающимися на занятиях по иностранному языку.

Как справедливо отмечает И.А. Зимняя, «прочность усвоения (в том числе и знаний – прим. авт.) существенно зависит от системности, смысло-организованности воспринимаемого учебного материала» [6. С. 96].

В основу разработки методической типологии знаний иноязычной картины мира, обеспечивающей, как мы полагаем, целостность и системность представления предметного аспекта содержания обучения иностранным языкам, мы положили следующие критерии:

1. Содержательный аспект знаний иноязычной картины мира.

В содержательном аспекте выделяют 1) знания о языке (лингвистические) и 2) знания о мире (энциклопедические).

Знания о языке представляют собой совокупность информации о единицах языка и способах оперирования ими. К энциклопедическим

знаниям относятся знания о мире, неязыковые, прагматические, фоновые [7].

Отметим, что современные исследователи по-разному смотрят на разделение знаний о мире и знаний о языке. Ряд исследователей (И.А. Стернин, А.А. Залевская, Д. Хайман, У. Эко, Д. Лакофф и др.) полагают его неправомерным, поскольку знания о языке обусловлены знаниями о мире и представляют собой лишь разновидность последних.

Вслед за А. Вежбицкой, В.А. Звягинцевым, Г.В. Колшанским мы, тем не менее, при всей сложности разграничения знаний о языке и знаний о мире склонны вести речь о существовании двух разных видов знаний, поскольку, во-первых, значительная часть знаний о мире не имеет эквивалентов выражения в лингвистической форме, хотя мы можем передать их содержание с помощью языка посредством порождения текста; во-вторых, существуют лингвистические знания, которые не коррелируют со знаниями о мире (например, категория рода для существительных).

При этом мы разделяем мнение А.Н. Крюкова о том, что в сознании языковой личности оба вида знаний сливаются в одно «речесмысловое единство» [8], обеспечивающее полноту отражения и осмысления языковой личностью иноязычной картины мира.

В обучении иностранному языку имеют важное значение и те, и другие знания, интериоризируемые поликультурной языковой личностью в форме разнообразных концептов в ее индивидуальной языковой картине мира. В целях экономии времени, большего охвата тематического содержания иноязычного материала на занятиях по иностранному языку на первый план подчас выходят языковые знания, энциклопедические же знания игнорируются или представляются сжато и фрагментарно. С некоторой натяжкой можно согласиться, что в определенных условиях обучения иностранному языку такое игнорирование оправданно. Как отмечает Дж. МакКоли, чтобы определить, например, англ. *horse* «лошадь», совсем не обязательно знать, что лошади используются в качестве выючных животных с древних времен; главное знать, чем *лошадь* отличается от *коровы* или *собаки* [9. С. 184].

Между тем в условиях существования значительных различий в мировосприятии представителей разных лингвокультурных систем

строить процесс обучения исключительно на передаче таксономических свойств, обеспечивающих выделение объектов из состава рядоположенных, было бы неоправданным упрощением, приводящим к поверхностному формированию знаний об иноязычной действительности в индивидуальной картине мира обучающегося. В связи с чем современная система обучения иностранному языку в рамках реализации социокультурного подхода стремится к передаче достаточного объема энциклопедических знаний, обеспечивающих адекватность понимания чужой культуры как на лингвистическом, так и экстралингвистическом уровнях.

2. Функциональный аспект знаний иноязычной картины мира.

И.Я. Лернер выделил следующие функции знаний:

- онтологическую, выражающуюся в представлении действительности во всех ее закономерностях и взаимосвязях;
- ориентировочную, определяющую ориентиры направления практической и духовной деятельности;
- оценочную, служащую базой формирования отношения к тем или иным объектам действительности [10. С. 10].

Следовательно, в рамках решения дидактических задач (в том числе и методического плана) можно вести речь об информационных, процедурных и оценочных знаниях иноязычной картины мира.

При рассмотрении содержания отечественного школьного образования помимо перечисленных видов знаний О.Н. Крылова предлагает выделять в нем рефлексивные знания, которые «отражают чувственное восприятие, личную мотивацию, личные ценности, самоконтроль и самооценку, предполагают отбор и интерпретацию информации, оценок, мнений, суждений и отвечают на вопрос: «почему это для меня важно?» [11]. Под рефлексией понимается способность субъекта выделять себя из окружающего мира, фиксировать и оценивать свои внутренние состояния и внешние условия с позиции удовлетворения своих потребностей и безопасного существования.

Безусловно, каждая языковая личность оценивает среду и собственный внутренний мир индивидуально, между тем существуют некие общие механизмы и способы рефлексии между языковыми личностями одного социокультурного пространства, которые обеспечивают возможность адекватного их взаимодействия друг с

другом в этом пространстве. Следовательно, рефлексивные знания иноязычной действительности, обеспечивающие накопление и сохранение механизмов и способов рефлексии, должны быть познаны обучающимися с целью их адаптации и успешного функционирования в условиях иноязычной действительности.

Вследствие чего мы полагаем правомерным и необходимым в рамках содержания обучения иностранному языку вести речь как о рефлексивных знаниях иноязычной картины мира, так и об их рефлексивной функции.

Рефлексивная функция знаний обеспечивает развитие когнитивных операционных структур продуктивного мышления и способности к самообразованию и саморазвитию. С помощью рефлексивной функции знаний обеспечивается контроль за ходом и условиями познавательной иноязычной деятельности.

3. Уровень трудностей в усвоении знаний иноязычной картины мира.

Как отмечает И.А. Зимняя, «усвоение есть процесс приема, смысловой переработки, сохранения полученных знаний и применения их в новых ситуациях, требующих решения практических и теоретических задач, т.е. использования этих знаний в форме умений и на их основе решать новые задачи» [6. С. 96].

Уровень трудностей в усвоении любых знаний, как мы полагаем, зависит от целого ряда факторов: степени обобщенности знаний, на основе которой выделяют непосредственные, феноменологические, аналитико-синтетические, прогностические, аксиоматические знания (В.П. Беспалько, А.М. Новиков и др.), от характера овладения знаниями, в зависимости от которого знания делятся на декларативные и процедурные (А.А. Залевская, R. Ellis и др.) и т.д.

Как мы полагаем, уровень трудностей в усвоении знаний иноязычной картины мира зависит, прежде всего, от степени совпадения описываемых ими явлений в родной и иноязычной картинах мира.

При описании родной и иностранной картин мира мы сталкиваемся с тремя группами явлений как языкового, так и неязыкового плана: 1) полностью совпадающими по своим характеристикам; 2) частично совпадающими (различия могут

проявляться по разным параметрам, в том числе и по эмоциональной и оценочной шкалам); 3) отсутствующими в одной из картин мира.

Соответственно, по уровню трудностей в усвоении иноязычных знаний мы выделяем 1) универсальные знания (т.е. знания, описывающие полностью совпадающие явления в обеих картинах мира); 2) знания, описывающие частично совпадающие явления сопоставляемых картин мира и 3) знания, описывающие отсутствующие явления в одной из картин мира.

При этом указанные группы знаний мы можем выделить как при описании знаний о языке (например, знания грамматических форм, нехарактерных для родного языка), так и при описании знаний о мире (например, фоновые знания).

В настоящее время отсутствуют лингвистические и психолингвистические исследования (по крайней мере, автору такие исследования не известны), которые раскрывали бы механизмы усвоения разных видов знаний, например, лингвистических и энциклопедических, за исключением, пожалуй, работ А.А. Залевской, в которых рассматриваются особенности декларативных и процедурных знаний. В виду данного обстоятельства мы не можем методически обоснованно описать различия в усвоении «перекрестных» видов знаний (например, лингвистических рефлексивных знаний и лингвистических оценочных знаний; лингвистических информационных и энциклопедических информационных знаний и т.д.). Полагаем, что данный вопрос предлагаемой методической типологии еще требует своего разрешения и проведения соответствующих психолингвистических, педагогических и методических экспериментов.

Исходя из выделенных критериев методическая типология знаний, положенная нами в основу разработки знаниевого компонента содержания обучения иностранному языку выглядит следующим образом (рисунок 1):



Рис. 1. Методическая типология знаний иноязычной картины мира.

Как мы полагаем, предлагаемая методическая типология знаний иноязычной картины мира обеспечит системность и целостность формирования предметного аспекта содержания обучения иностранным языкам в тех или иных условиях обучения. В связи с чем она может быть использована исследователями-методистами в процессе создания разнообразных моделей обучения иностранным языкам на разных этапах и в разных типах учебных заведений. Данная типология также позволяет системно подойти к вопросам оценки качества индивидуальных знаний обучающихся, усвоенных ими в процессе иноязычной обучающей деятельности.

Библиографический список

1. Современный философский словарь / Под ред. В.Е. Кемерова. М.: Академический проект, 2004. 380 с.

2. Ильин В.В. Философия: Учебник. В 2 т. Т.1. Ростов-на-Дону: Изд-во «Феникс», 2006. 832 с.
3. Гинецинский В.И. Знание как категория педагогики: опыт педагогической когитологии. Л.: Изд-во Ленинградского университета, 1989.
4. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М.: Изд-во ИКАР, 2009. 448 с.
5. Качество знаний учащихся и пути его совершенствования / Под ред. М.Н. Скаткина, В.В. Краевского. М.: Педагогика, 1978. 208 с.
6. Зимняя И.А. Психология обучения иностранным языкам в школе. М.: Просвещение, 1991. 222 с.
7. Красных В.В. Основы психолингвистики и теории коммуникации: Курс лекций. М.: ИТДГК «Гнозис», 2001. 270 с.
8. Крюков А.Н. Фоновые знания и языковая коммуникация // Этнопсихолингвистика. М.: Наука, 1988. С. 19-34.
9. МакКоли Дж.Д. Логика и словарь // Новое в зарубежной лингвистике. Проблемы и методы лексикографии / Под ред. Б.Ю. Городецкого. М., 1983. Вып. XIV. С. 184-185.
10. Лернер И.Я. Качества знаний учащихся. Какими они должны быть? М.: Знание, 1978. 47 с.
11. Крылова О.Н. Развитие знаниевой традиции в современном содержании отечественного школьного образования: Дис. ... докт. пед. наук. СПб., 2010. 457 с.

Сведения об авторе

Чернышов Сергей Викторович
кандидат педагогических наук,
зам. директора по научной работе
НУДО «Детский гуманитарный центр»
E-mail: Chernish25@yandex.ru

УДК 373.31:372.881.161.1

ПРИМЕНЕНИЕ ТЕХНОЛОГИИ ДИФФЕРЕНЦИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ ПО МОДАЛЬНОСТЯМ В ПРОЦЕССЕ НАЧАЛЬНОГО ЯЗЫКОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Т.В. Чиркова

*Карачаево-Черкесский государственный университет им. У.Д. Алиева,
Карачаевск*

В статье рассматривается технология дифференцированного обучения по модальностям, применяемая в процессе начального языкового образования. Обоснованы выбранные критерии дифференциации, определено место технологии в учебном процессе, описаны дидактические условия осуществления технологии.

Ключевые слова: технология обучения, дифференцированное обучение, познавательная активность, модальность, визуальный канал, аудиальный канал, кинестетика.

Applying a Technology of Differentiated Training in Modalities in Primary Language Education **Tatyana Chirkova**

The article describes a technology of differentiated training in modalities, applied in the course of primary language education. The author substantiates her choice of differentiation criteria, defines the role of the technology in the educational process, and outlines didactic conditions for its implementation.

Key words: training technology, differentiated training, cognitive activity, modality, visual channel, audial channel, kinesthetics.

Актуальность исследования определяется целым рядом факторов: во-первых, гуманизацией образования, его максимальной индивидуализацией, ориентацией на личность; во-вторых, увеличением объема необходимой для изучения информации, связанным с введением новых образовательных стандартов, учебных дисциплин, учебников и учебных пособий; в-третьих, повышением внимания к вопросам изучения русского языка как показателя развития общества, его культуры, его менталитета. Интерес, в частности, представляют результаты научной деятельности, осуществляемой в области начального языкового образования.

Стратегия современного образования заключается в доминировании в образовательном процессе личности ребенка, его интересов, способностей, потребностей, что требует создания

оптимальных педагогических условий. Этому содействует дифференцированное обучение, целью которого является развитие индивидуальности ребенка, его потенциальных возможностей. Такое обучение обеспечивает выполнение учебных программ каждым учащимся, предупреждает их неуспеваемость, способствует развитию познавательных интересов и личностных качеств.

В настоящее время ведутся разработки технологий дифференцированного обучения по разным направлениям с опорой на различия по способностям, по интересам, по проектируемой профессии, по психофизиологическим способностям.

Наше исследование связано с разработкой и внедрением в процесс начального языкового образования технологии дифференцированного обучения, основанной на учете ведущей сенсорной модальности учащихся. Это связано, во-первых, с возрастающими объемами учебной информации, предъявляемой учащимся, во-вторых, с интенсивными темпами ее усвоения, что возможно при учете в процессе обучения индивидуальных особенностей работы с информацией, прежде всего – знание ведущей модальности учащихся.

Особенности дифференциации на основе психофизиологических особенностей исследованы в работах А.Е. Дружининой, Е.Б. Манузиной, Н.Ю. Деревякиной, М.А. Холодной.

Вопросы учета ведущей сенсорной модальности в процессе обучения отражены в работах М. Гриндера, Л. Лойда [1], Е.С. Гобовой [2], Н.А. Карпушиной [3], В.П. Павловой [4], О.В. Горияновой, Л.Н. Петровой, Е.Л. Александровой. Авторами рассматривались особенности организации образовательного процесса с учетом ведущей модальности, исследовалось влияние ведущей модальности учащихся на усвоение ими учебного материала. В указанных работах представлены отдельные рекомендации по осуществлению образовательного процесса с учетом ведущей сенсорной модальности. На наш взгляд, необходима разработка технологии дифференцированного обучения с учетом ведущей модальности для достижения положительных результатов обучения в условиях гуманистической педагогики.

В связи с этим сформулирована проблема исследования, заключающаяся в разработке технологии дифференцированного

обучения с учетом ведущей модальности, адресованной учащимся начальных классов. Эта проблема составила цель нашего научного исследования.

В качестве гипотезы исследования выдвинуто предположение о том, что обучение учащихся начальной школы по предмету «Русский язык» будет успешным, если 1) в основу дифференциации будет положен учет ведущей модальности учащихся; 2) дифференциация будет осуществляться на уроках русского языка, дидактические возможности которых позволяют осуществлять технологию дифференцированного обучения по модальностям; 3) будет разработана программа для подготовки учителя к использованию технологии; 4) будет осуществлено технологическое обеспечение дифференцированного обучения по модальностям: организация диагностики, отбор методов и форм обучения, необходимого наглядного материала.

Разработанная нами технология дифференцированного обучения по модальностям основана на идеях системного подхода (педагогическая технология представляется как проект педагогической системы); деятельностного подхода (деятельность как основа образовательного процесса); личностного подхода (гуманизации образования); антропологического подхода (использование данных различных наук о человеке); принципах сотрудничества, диалога, креативности, идеях НЛП (особенности усвоения информации людьми с разной ведущей модальностью).

Технология включает в себя следующие компоненты: цель, задачи, этапы деятельности учителя, методы, средства, формы осуществления, критерии оценки эффективности реализации технологии.

Цель технологии – создание условий для прочного усвоения учебного материала.

Задачи – обеспечение восприятия учебной информации с использованием зрительных, слуховых, кинестетических моделей; развитие недоминантных каналов восприятия; развитие познавательной активности и мотивов учащихся.

Обучение по модальностям в условиях предлагаемой технологии проходит следующие этапы: диагностический, проектировочный, организационный, контрольный.

На диагностическом этапе выявляется ведущая модальность учащихся. С этой целью, опираясь на исследования модальности в психологии (Дж. О'Коннор, Дж. Сеймор, Б. Боденхамер, А. Пиз, А.Л. Сиротюк [5]), мы разработали диагностические методики определения ведущей сенсорной модальности учащихся.

На проектировочном этапе, основываясь на результатах диагностики, обосновываются формы, методы, средства обучения, применяемые при работе с выделенными группами учащихся.

На организационном этапе создаются условия для восприятия учащимися информации в их ведущей модальности, развития недоминирующих сенсорных каналов восприятия при выполнении учебных заданий, повышения познавательной активности учащихся на уроке и при выполнении домашних заданий.

Целью контрольного этапа является определение качества усвоения учебной информации по русскому языку.

Дифференцированный подход осуществлялся на организационном этапе при объяснении нового материала, при первичном закреплении нового материала, при повторении ранее изученных тем, при выполнении домашних заданий. Реализация технологии дифференцированного обучения по модальностям осуществлялась с помощью перцептивных, логических, гностических методов, методов стимулирования мотивации учения, которые являются общими в обучении, и таких методов, как визуализация, озвучивание иллюстраций, задания на двигательные (аудиальные, зрительные) ассоциации, которые являются специфическими для предложенной в исследовании технологии. При осуществлении технологии дифференцированного обучения по модальностям, кроме индивидуальной и фронтальной форм, на уроке активно использовались парная и групповая организационные формы. В исследовании нами обоснованы следующие виды пар: аудиал – визуал; визуал – кинестетик; аудиал – кинестетик.

Для реализации предложенной технологии дифференцированного обучения использовались наглядные пособия, для которых были определены следующие требования: 1) наглядное пособие должно отображать основное содержание работы над изучаемым явлением; 2) наглядное пособие должно способствовать активизации мыслительной деятельности учащихся; 3) наглядное

пособие должно всегда сопровождаться словом; 4) правильное оформление наглядных пособий (использование допустимых шрифтов, цвета); 5) наличие некоторых средств наглядности как у учителя, так и у учащихся (средств иллюстративно-изобразительной наглядности).

Важным условием технологического обеспечения педагогического процесса является подготовка педагогического коллектива. В исследовании определена система подготовки учителей к использованию технологии дифференцированного обучения по модальностям в учебном процессе, которая включала следующие виды работ: проведение семинаров по проблеме; организация занятий, методических часов; ознакомление с опытом учителей, успешно работающих в условиях дифференцированного обучения; самообразование учительства.

Необходимым условием осуществления технологии дифференцированного обучения по модальностям является определение тем уроков, на которых возможно осуществление предложенной технологии. Темы уроков отбирались на основе анализа изучаемого на них учебного материала по следующим критериям:

1. Учебный материал должен представляться в аудиальной, визуальной и кинестетической форме.
2. Отбираемый учебный материал должен содержать информацию, требующую четкого запоминания.
3. При изучении материала должна прослеживаться этапность его освоения, определенный алгоритм усвоения.

Реализация технологии дифференцированного обучения по модальностям предполагала использование в учебной деятельности дифференцированных заданий. Задания, разработанные для визуалов, аудиалов и кинестетиков, предлагались для выполнения всем учащимся, но в последовательности, определяемой их ведущей модальностью. Такой подход использовался для того, чтобы учащиеся восприняли информацию первоначально в своей ведущей модальности. Преимущество заключается и в том, что информация, получаемая в разных формах, позволяет изучать явление разносторонне. Многократное повторение материала способствует лучшему его запоминанию. Также такое представление учебного

материала способствует развитию недоминирующих сенсорных каналов, повышает активность, и мотивацию учащихся на уроке.

Критериями эффективности учебного процесса в условиях технологии дифференцированного обучения по модальностям выступили уровень развития мотивов учения, развитие познавательных процессов, качество усвоения учебного материала.

Результаты эксперимента, проведенного нами с учащимися первых классов общеобразовательных школ Левокумского района Ставропольского края, обучавшимися по технологии дифференцированного обучения по модальностям, показали высокое качество усвоения учебного материала по русскому языку, повышение уровня их познавательной активности и мотивов учения.

В состав контрольной и экспериментальной групп входило по сто учащихся. Учащиеся контрольной группы обучались по традиционной программе, учащиеся, вошедшие в экспериментальную группу, – по технологии дифференцированного обучения по модальностям.

При обучении детей экспериментальной группы, в тематическое планирование по предмету «Русский язык» были внесены уроки, на которых применялась технология дифференцированного обучения по модальностям. Объяснение нового материала и последующее его закрепление строилось так, чтобы учащиеся получали информацию в своей ведущей сенсорной модальности. Таким образом, обучение проводилось с использованием трех каналов восприятия, что предполагало представление содержания в различных формах: визуальной, аудиальной, кинестетической. При этом объяснение нового материала с учетом ведущей модальности обуславливало лучшее понимание и запоминание, а дифференцированные задания на закрепление изученного материала способствовали формированию навыка переводить информацию с одного сенсорного канала на другие, развивая недоминантные каналы восприятия информации. Групповая и парная работа учащихся на уроке способствовали обеспечению диалогового обучения, что положительно влияло на мотивацию учащихся, активизацию их познавательных процессов.

Проанализировав результаты формирующего эксперимента, можно констатировать, что у младших школьников, входивших в экспериментальную группу, заметно изменились мотивы учебной

деятельности в отличие от детей контрольной группы, определенные по методике Д. Эльконина, Л. Венгера. Целью методики стало выявление мотивационных предпочтений младших школьников в учебной деятельности. Учащимся был предложен опросник, содержащий высказывания, объединенные в 6 шкал: 1 – учебный мотив; 2 – социальный мотив; 3 – оценочный мотив; 4 – позиционный мотив; 5 – игровой мотив; 6 – внешний мотив. Количество ответов, набранных по каждой шкале, приведено в процентном отношении в таблице 1.

Таблица 1

Мотивированные предпочтения младших школьников

Мотивы	Экспериментальная группа (Э)		Контрольная группа (К)	
	До эксп.	После эксп.	До эксп.	После эксп.
Учебный	17%	50%	19%	26%
Социальный	15%	24%	13%	19%
Оценочный	10%	10%	9%	6%
Позиционный	20%	4%	25%	20%
Игровой	29%	7%	27%	23%
Внешний	9%	5%	7%	6%

Данные таблицы показывают, что у учащихся экспериментальной группы значительно увеличились выборы учебных и социальных мотивов, снизился уровень позиционных и игровых мотивов. У детей контрольной группы выбор учебных мотивов увеличился незначительно.

У учащихся экспериментальной группы также значительно повысился уровень развития слуховой, зрительной памяти, логического и образного мышления. В результате итоговой диагностики формирующего эксперимента были получены баллы по исследуемым познавательным процессам, средние показатели которых представлены в таблице 2.

Таблица 2

Результаты итоговой диагностики

Группы и этапы Познава- тельные про- цессы	К. гр. до эксп.	К. гр. после эксп.	Э. гр. до эксп.	Э. гр. после эксп.
Слуховая память	3,69	3,85	3,7	6,1
Зрительная память	6,65	6,99	6,7	10,24
Логическое мышление	6,07	7,38	5,95	8,33
Образное мышление	10,6	11,02	10,2	12,04
Долговременная память	4,2	4,6	4,0	6,97

Анализ результатов проведенной диагностики позволяет сделать вывод о развитии мотивов учащихся, активизации их познавательных процессов в учебном процессе, что отразилось и в усвоении учебного материала по русскому языку. С этой целью в конце каждой четверти проводились проверочные работы в контрольном и экспериментальном классах. Учащимся предлагалось выполнить шесть заданий, направленных на проверку следующих умений: 1) выполнять звуко-буквенный анализ слов; 2) списывать без ошибок текст; 3) писать под диктовку; 4) применять изученные орфографические правила; 5) применять полученные на уроке знания из языковой теории; 6) составлять и записывать предложения.

Максимальная оценка за каждое задание – 5 баллов. В таблице 1 указан средний показатель оценки за каждое задание.

Таблица 3

Результаты среза за I четверть

Э	1	2	3	4	5	6	К	1	2	3	4	5	6
Ср. показа- тель	4,5	4,3	4,05	4,1	3,8	3,6	Ср. показа- тель	4,2	3,7	4,05	4	3,6	3,5
Общий балл, %	24,35			81%			Общий балл, %	23,05			76,8%		

Проанализировав таблицу 3 (за I четверть), можно сделать вывод о том, что в экспериментальном классе средний показатель по

каждому заданию выше, чем в контрольном, а следовательно, общий балл и процент выполнения задания выше на 1,3 баллов и 4,2%, соответственно.

Таблица 4

Результаты среза за вторую четверть

Э	1	2	3	4	5	6	К	1	2	3	4	5	6
Ср. показатель	4,7	4,9	4,5	4,3	4	3,8	Ср. показатель	4,5	4,9	4,1	4	3,6	3,6
Общий балл, %	26,2			87,3 %			Общий балл, %	24,7			82,3 %		

Общий балл в экспериментальном классе увеличился на 1,85, в контрольном классе – на 1,65, соответственно процент увеличился в экспериментальном классе на 6,3, в контрольном классе – на 5,5 по сравнению с I четвертью. Анализ цифровых данных показывает, что усвоение знаний в экспериментальном классе проходит значительно успешнее, чем в контрольном.

Таблица 5

Результаты среза за третью четверть

Э	К
Ср. показатель	Ср. показатель
Общий балл, %	Общий балл, %
26,4	24,5
88%	81,5%

В третьей четверти результативность усвоения в экспериментальном классе увеличилась на 0,7%, в контрольном классе уменьшилась на 0,8 %.

Таблица 6

Результаты среза за четвертую четверть

Э	К
Ср. показатель	Ср. показатель
Общий балл, %	Общий балл, %
8,95	8,2
95,5%	82%

В экспериментальном классе процент усвоения знаний увеличился на 1,5, в контрольном – на 0,5. Общая картина исследования представлена в диаграмме.

Диаграмма 1

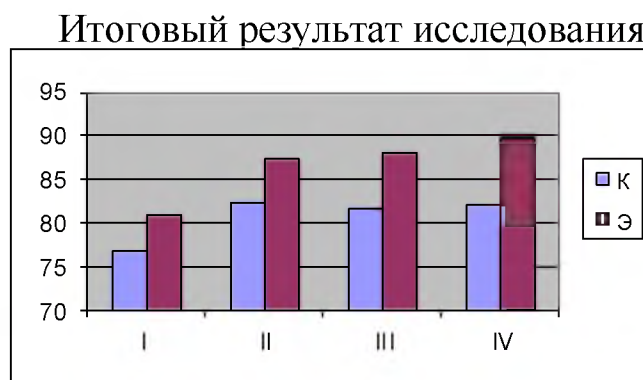


Диаграмма показывает, что учащиеся экспериментального класса лучше усвоили программный материал, что свидетельствует об эффективности используемой технологии дифференцированного обучения по модальностям относительно когнитивного критерия.

Следовательно, учет ведущей сенсорной модальности в процессе языкового образования младших школьников является одним из важных условий формирования и развития учебных навыков и требует дальнейшего исследования.

Библиографический список

1. Гриндер М., Ллойд Л. НЛП в педагогике. М.: Институт общегуманитарных исследований, 2001. 320 с.
2. Гобова Е.С. Понимать детей дело интересное. М.: Аграф, 1997. 190.
3. Карпушина Н.А. Учитывать индивидуальные особенности детей // Начальная школа. 2000. № 2. С. 83-86.
4. Павлова М.А. Интенсивный курс повышения грамотности на основе НЛП: Учебное пособие. М.: Совершенство, 1997. 224 с.
5. Сиротюк А. Нейропсихологическое и психофизиологическое сопровождение обучения. М.: Творческий центр, 2003. 290 с.

Сведения об авторе

Чиркова Татьяна Владимировна
кандидат педагогических наук,
доцент кафедры русского языка, литературы и
методики их преподавания
Карачаево-Черкесского государственного
университета им. У.Д. Алиева
E-mail: chirkot@yandex.ru

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ФИЛОСОФИИ, ИСТОРИИ И СОЦИАЛЬНОЙ КОММУНИКАЦИИ

УДК 316.61

ЛОГИКА СОЦИАЛИЗАЦИИ В КОНТЕКСТЕ ГЛОБАЛИЗИРУЮЩЕГОСЯ МИРА

И.А. Нуриев

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

В статье анализируются особенности процесса приобщения индивида к жизни в обществе в современном глобализирующемся мире. Выявлены изменения в источниках социального нормотворчества, а также субъектах социализации. Рассмотрен вопрос кризиса идентичности личности, являющегося следствием происходящих трансформаций.

Ключевые слова: социализация, глобализация, идентичность, кризис идентичности, традиции, детрадиционализация.

The Logic of Socialization in the Context of a Globalizing World

Ildar Nuriev

The article explores typical characteristics of socialization in the modern globalizing world, outlining changes both in the sources of social rule-making and the subjects of socialization, and looking at identity crisis, viewed as a result of these changes.

Key words: socialization, globalization, identity, identity crisis, traditions, detraditionalization.

Актуальность темы обусловлена необходимостью изучения новых механизмов социализации личности в меняющемся социокультурном пространстве в условиях стремительного роста социальных инноваций и трансформации традиционных институтов социализации. Этими предпосылками обосновывается цель статьи – анализ изменения *логики приобщения индивида к обществу*, складывающейся под воздействием глобализационного фактора. Под логикой социализации понимаются формы приобщения человека к

социуму, а именно: определение источников социальных стандартов и способов передачи последних, а также определение лиц, рассматриваемых в качестве «значимых других». Основываясь на гипотетико-дедуктивном методе, мы предполагаем, что формы социализации претерпевают изменения в результате протекающих глобализационных процессов, предоставляя индивиду все больше возможностей для самоопределения.

Термин «социализация» появился в 1887 г., когда Ф. Гиддингс ввел данное понятие в книге «Теория социализации». Однако обращение к изучению проблем социализации начинается значительно раньше. В целом вопрос приобщения индивида к обществу существовал на протяжении всей истории, но активную социально-философскую разработку получил именно в XIX – начале XX вв. в работах О. Конта, Ф. Гиддингса, К. Маркса, Г. Тарда, Э. Дюркгейма, М. Вебера, Дж. Г. Мида, Т. Парсонса и др.

В современных условиях проблемы социализации нельзя рассматривать, не учитывая при этом фактор глобализации, который оказывает воздействие на все сферы человеческой жизнедеятельности. Вопросы глобализации становятся предметом пристального изучения, научных и философских дискуссий начиная с середины 1980-х годов, получив в наше время активную разработку в исследованиях Э. Гидденса, М. Кастельса, У. Бека, З. Баумана, А.И. Уткина, В.Б. Кувалдина, В.Л. Иноземцева и др. В трактовке феномена глобализации принято выделять представителей трех направлений: скептиков, отрицающих глобализацию как таковую; гиперглобалистов, объясняющих все происходящее законами мирового рынка; и трансформистов, рассматривающих глобализацию как трансформирующую (как положительную, так и отрицательную) силу, оказывающую воздействие на все сферы жизни человека. В данной работе вопрос об изменении форм социализации рассматривается через призму идей, относящихся к последнему течению.

Рассматривая проблемы социализации, прежде всего, обратимся к вопросу о современных *источниках социального нормотворчества*. Кем устанавливаются и каким образом транслируются правила жизни в обществе? Отталкиваясь от идей норвежского ученого Н. Кристи, различающего «эгалитарную» и «пирамидальную» юстиции и

доминирующую позицию последней в современном мире, английский социолог З. Бауман говорит о том, что во времена доиндустриального и индустриального обществ значительное распространение имело горизонтальное социальное нормотворчество, являвшееся следствием постоянных встреч простых граждан, в ходе которых действия их сограждан получали одобрение или осуждение. Сегодня же порядок формирования общественных норм и принципов имеет скорее вертикальную направленность. З. Бауман видит объяснение происходящим процессам в ликвидации так называемых общественных пространств. Другими словами, по З. Бауману, сегодня происходит переход от определяющей роли человека, взаимодействующего с себе подобными и вырабатывающего таким образом установки к преобладанию общественного начала в вопросе социализации [1. С. 39]. В свете противопоставления эгалитарной и пирамидальной юстиций представляется уместным вспомнить теории интеракционизма, с одной стороны и, например, подход Э. Дюркгейма, с другой. Ч.Х. Кули является автором теории «зеркального Я». По Ч. Кули, человек в результате общения с окружающими принимает во внимание мнения и оценки собеседников и на их основе выстраивает суждения о себе [2. С. 320-321]. Дж. Г. Мид разрабатывал концепцию символического интеракционизма. Подход к проблеме социализации основан на утверждении определяющей роли взаимодействия между людьми, в ходе которого только и формируются индивидуальные качества, познаются социальные нормы. Вследствие такой интеракции у человека появляется самооценка, самоконтроль [3. С. 43]. Теория социализации Э. Дюркгейма, исходящая из положения о двойственности человеческой природы, основывается на принципах общественной морали и воспитании. В соответствии с социальным началом человеку свойственно подавлять свои биологические инстинкты. За обществом признается активное начало, оно контролирует биологическую природу человека и снимает социальное напряжение. Если контроль общества недостаточен, то возникает состояние аномии [4. С. 305].

Американский социолог М. Кастельс по-иному трактует вопросы социального нормотворчества. Основой построения общества М. Кастельс называет *идентичность*, в соответствии с

которой индивид формирует собственное понимание общества, в которое оказываются помещенными, его нормы и стандарты. Объяснение многих социальных трансформаций ученый видит в экономических процессах. Так, из рассуждений социолога следует, что любое общество рано или поздно придет к информационному капитализму. Именно информационная составляющая является отличительной особенностью. Доказывая стремительно распространяющуюся возможность повсеместного обмена информацией, значительно увеличивающую роль современных технологий, М. Кастельс развивает идею сетевого общества, указывает на все большую взаимозависимость членов общества друг от друга. Следуя логике ученого, можем заключить, что в отличие от точки зрения З. Баумана, американский социолог имеет более оптимистичные взгляды на будущее общественных пространств. Разумеется, развитие новых технологий, в частности сети Интернет, позволяющей перемещаться по всему миру не покидая компьютерного стола, делиться своими мнениями, идеями с миллионами (эгалитарная юстиция), не может не сказаться на устройстве общественной жизни, но и социальные пространства не потеряют своей значимости. Они должны адаптироваться к новым реалиям – в этом заключается суть трансформистского подхода к вопросу глобализации. «В самом деле, задача, стоящая перед архитекторами и проектировщиками, заключается в том, как избежать изоляции, как реинтегрировать функциональную независимость индивидуализированных пространств с коллективным опытом общих мест, на которых будет продолжать базироваться городская жизнь», – говорит М. Кастельс [5. С. 274]. Более того, ученый дает определение понятию «идентичность». Это – «процесс, через который социальный фактор узнает себя и конструирует смыслы, главным образом на основе данного культурного свойства или совокупности свойств» [5. С. 25]. Из дефиниции заключаем, что, по М. Кастельсу, индивид – активное начало в процессе социализации; он не является лишь продуктом социальных влияний, а сам способен «конструировать смыслы». Подобные рассуждения о роли человека в приобщении к обществу идут в русле идей марксизма. По Марксу, окружающая человека социальная действительность является одновременно и условием, и следствием человеческой деятельности. При этом

индивид не является пассивным с точки зрения социализации, а напротив активно принимает участие в этом процессе, оказывая воздействие на окружающий мир и, следовательно, также на свой внутренний мир [6].

Другим источником социальных норм и стандартов являются традиции. Социальной сущности традиции уделялось и уделяется большое внимание в отечественных социально-философских исследованиях (А.К. Алиев, Л.П. Буюева, И.Т. Касавин, И.В. Суханов, Е.П. Савруцкая). В них обобщается философское понимание традиции, закладываются подходы к коммуникативной природе механизма передачи традиции. Сохраняют ли традиции свою роль источника правил поведения в обществе, изменяющемся постоянно? В свете поставленной проблемы мы рассматриваем традиции как способ воспроизводства и трансляции социальных норм, правил поведения в определенном обществе, ценностей, передаваемых из поколения в поколение. Изучая современное глобализирующееся общество, Э. Гидденс устанавливает связь трансформаций именно с *институтом традиций*. Он подчеркивает особую роль идентичности в процессе социализации личности и тот факт, что сам человек может принимать активное участие в этом процессе. По Э. Гидденсу, с изменением традиций связано само изменение логики социализации. Однако это утверждение может показаться в значительной степени неоднозначным, поскольку, как правило, традиции принято считать чем-то неизменным, постоянным. Э. Гидденс опровергает подобные мысли. Во-первых, из рассуждений ученого можем заключить, что большая часть традиций, кажущихся уходящими своими корнями в глубину веков, на самом деле относительно молода и разработана предприимчивыми людьми. Мнение о неизменности традиций с течением времени Э. Гидденс также называет мифом, поскольку многие из них могут представляться в новом свете, смещая прежние акценты или актуализируя новые аспекты. При этом не «срок давности» является основным принципом формирования и устойчивости традиций, а ритуальность и повторяемость. Так, например, несложно заключить, что новогодние или рождественские поздравления населения главой государства, безусловно ставшие сегодня традицией, берут свое начало лишь в середине прошлого столетия, когда телевидение получило активное развитие.

Первыми, кто попытался разрушить влияние традиций на общество, были просветители. Однако им это удалось лишь отчасти, а именно в сферах управления и экономики, в то время как в других, включая повседневность, роль традиций укрепилась или заново актуализировалась. Сегодня же под воздействием глобализации происходят более значительные изменения в институте традиций и обычаев, в ходе которых не только общественные институты, но и повседневная жизнь освобождаются от их влияния. В большей степени эти процессы характерны для западных обществ, в более традиционных же происходит процесс «детрадиционализации». Результатом происходящего становится формирование глобального космополитического общества (Э. Гидденс, З. Бауман, У. Бек). В конце концов, человек, освобожденный от власти традиций, получает большую самостоятельность, будучи вынужденным действовать не по привычным, устоявшимся моделям. Это приводит к тому, что человек может потерять ориентиры для самоидентификации, вследствие чего ему необходимо самостоятельно делать выбор объектов идентификации и утверждать идентичность. «Когда традиции теряют силу, и преобладает свободный выбор образа жизни, это не может не затронуть и ощущение человеком себя как личности. Он должен гораздо активнее, чем раньше, создавать и воссоздавать собственную идентичность» [7. С. 56].

Однако возможен и иной сценарий развития событий. Когда власть традиций над человеком ослабевает и последний получает свободу своим действиям, он может стремиться облегчить свой выбор, давая распространение «непреодолимой зависимости». То есть, индивид продолжает действовать в соответствии с установленными собой ранее сценариями и таким образом попадает в зависимость. И если раньше считалось, что зависимость может быть исключительно от отрицательных реалий, например алкоголя или наркотиков, то сегодня объектом зависимости может стать любая сфера жизни, все больше освобождающаяся от власти традиций и обычаев, например, семья, работа, любовь, спорт и т.д. Следует отметить, что традиции и зависимость имеют одну природу – прошлое определяет настоящее, однако есть и существенное отличие: традиции являются результатом коллективного, общественного действия, в то время как зависимость определяется индивидуальным

добровольным выбором. Э. Гидденс называет такую зависимость «замороженной самостоятельностью» [7. С. 54].

Потеря самоидентичности может быть связана не только с ослаблением института традиций. Кризис идентичности личности, фундаментальная потеря ориентации могут быть вызваны и такой особенностью глобализационных процессов, как пространственно-временное сжатие. Сегодня, когда человек в считанные секунды, не покидая рабочего стола, может перемещаться в сотне мест, модель жизни «здесь и сейчас», присущая индивиду прошлого, теряет свою актуальность. Формируется, если уже не сформировалась, новая матрица, явившаяся одной из причин кризиса идентичности, – время («сейчас») доминирует над местом («здесь») [8].

Кризис идентичности личности может явиться и следствием потери идентичности сообщества. По мнению некоторых исследователей, национальные границы все больше стираются, приводя к взаимовлиянию представителей разных обществ. Следовательно, глобализация уменьшает способность социальных норм регулировать поведение людей (притом как в западных, так и незападных странах) по следующим причинам:

- Глобализация снижает саморегуляцию общества. Если раньше при отклонении от норм одними членами общества другие на это указывали, то сегодня это происходит все реже.
- Снижается принудительность социальных норм. В результате образования еще большего социального разрыва представители различных стран имеют отличные представления о правомерных и неправомерных действиях и по-разному могут избегать санкций.
- Возможность выбора места совершения неправомерных и незаконных действий во избежание наступления санкций [9. Р. 232].

Продолжая аргументацию тезиса о кризисе идентичности, представляется уместным привести слова отечественного исследователя А.В. Костиной, определяющей глобализацию как резко негативный фактор воздействия на социализацию. По А. Костиной, в условиях глобализации в нормативно-правовых актах постоянно образуются «серые зоны», которые также затрагивают гражданское право, что негативно сказывается на мигрантах, приводя к ксенофобии: «Первой причиной кризиса идентичности являются

глобализационные процессы, предполагающие обмен социально и культурно значимой информацией, открытые для передвижения, в том числе и для туризма, границы, взаимообмен профессиональными кадрами. Это также открытые рынки, обусловленные открытыми границами, свободной торговлей и «импортированием» труда из экономически отсталых в богатые страны, усиление миграционных потоков» [10. С. 169].

Говоря о современных формах приобщения индивида к обществу, нельзя не затронуть вопрос «значимых других». Эта сторона проблемы действительно заслуживает внимания, поскольку многие классические теории, оказавшие влияние на развитие социально-философского понимания социализации, основывались на идеях воспитания и интернализации норм от «значимых других». Рассмотрение социализации в качестве воспитательного процесса было предложено Г. Тардом. В основе процесса социализации Г. Тард видит принцип подражания, отношения «учитель – ученик», а повсеместное сохранение социальных норм и традиций называет всемирным повторением [11]. В рамках структурно-функциональной теории Т. Парсонс представил идеи, во многом принимаемые сегодня за основу и оказавшие значительное влияние на многих исследователей проблемы социализации. Так, по Т. Парсонсу, социализация базируется на способности человека к обучению и представляет собой процесс интернализации культуры общества, в котором индивид родился. Т. Парсонс говорит о «значимых других» как основном субъекте социализации, видит в этом качестве семью на этапе первичной социализации, закладывающей основу приобщения к жизни в обществе. Важную роль также играет школа как институт, обучающий необходимым социальным ролям [12. С. 316-317].

Анализируя современное положение дел, во-первых, нельзя не отметить ту точку зрения, что в России нашего времени институты социализации (семья, школа, средства массовой информации, армия, общественные объединения и т.д.) разобщены, выступают как конкурирующие или вовсе не связанные между собой образования, находящиеся, к тому же, в неравных условиях для распространения своего воздействия [13. С. 32]. Во-вторых, сегодня новые коммуникационные технологии, позволяющие людям вступать во взаимодействие на расстоянии, приводят к расширению спектра

«значимых других» индивида, оказывающих воздействие на конструирование идентичности [14. С. 73]. Развивая эту идею, профессор Стэнфордского университета М. Карной также указывает на увеличение круга общения индивида, и если говорить об Интернете, то вследствие наличия возможности избирательного самопредставления в сети, принимаемого на веру, происходит установление контактов между представителями абсолютно разных социальных классов, возрастов, этнических групп, полов и т.д. [15. Р. 181] Другими словами, развитие новых информационно-коммуникационных технологий приводит к двум, по сути, противоположным последствиям: уменьшению роли «близких» значимых других в социализации человека при одновременном увеличении интеграции общества в целом.

Существуют мнения и о том, что СМК сегодня выходят на лидирующие позиции в вопросе социализации, особенно молодежи. Вследствие того, что механизмом интернализации основного массива норм и ценностей на современном этапе становятся не семья и образовательные институты, а средства массовой коммуникации, происходит стихийное усвоение индивидом информации, что определенным образом оказывает влияние на качество форм его социализации. Взрослое население вследствие повсеместного развития новых технологий фактически утратило основополагающую роль «значимых других» и лишилось рычагов управления процессами социализации молодежи [16. С. 59]. При этом американские исследователи утверждают, что в Интернете даже «слабые связи» (*weak ties*) положительно сказываются на социализации индивида, давая ему чувство сопричастности и социальной поддержки [17. Р. 220].

Таким образом, вопрос влияния глобализационных процессов на формы приобщения индивида к обществу в современном мире остается достаточно спорным и дискуссионным. С одной стороны, наблюдается отрицательное воздействие происходящих процессов на социализацию индивида: пространственно-временное сжатие, замена традиционных «значимых других», объектов интернализации норм могут приводить к кризису идентичности. Однако очевидно, что сегодня человек сам принимает участие в формировании идентичности, будучи неограниченным пространственными рамками,

а, принимая во внимание возможность избирательной самопрезентации, вместе с тем общество также стремится к большей интеграции, сближая представителей различных его слоев. Индивид самостоятельно конструирует смыслы, понимание современной действительности, устанавливает сценарии поведения в различных ситуациях, выбирает объекты для самоидентификации, будучи освобожденным от власти традиций. Однозначно то, что протекающие процессы глобализации, независимо от того, трактуем ли мы их как позитивные или негативные, неизбежно оказывают воздействие на процессы приобщения индивида к жизни в обществе, а именно на источники социального нормотворчества, формы организации общества, институт традиций и определение субъектов социализации. Особенностью ситуации является то, что процесс формирования нового типа общества не закончен и развивается на наших глазах. В свете изложенных мыслей представляется, что наряду с активной прогностической деятельностью современных исследователей, дискуссионностью возможных сценариев развития общества, определяющую роль играет изучение глобализационных процессов как фактора влияния на механизмы социализации.

Библиографический список

1. Бауман З. Глобализация. Последствия для человека и общества. М.: Весь мир, 2004. 188 с.
2. Кули Ч. Социальная самость // Американская социологическая мысль: Тексты. М.: МГУ, 1994. С. 324-327.
3. Мид Дж. Г. Избранное: Сб. переводов / РАН. ИНИОН. Центр социал. научн.-информ. исследований. Отд. социологии и социал. психологии; Сост. и переводчик В.Г. Николаев. Отв. ред. Д.В. Ефременко. М., 2009. 290 с.
4. Мертон Р.К. Социальная структура и аномия // Социология преступности (Современные буржуазные теории). М.: Прогресс, 1966. С. 299-313.
5. Кастельс М. Галактика Интернет: Размышления об Интернете, бизнесе и обществе. Екатеринбург: У-Фактория, 2004. 324 с.
6. Маркс К. Процесс труда и процесс увеличения стоимости // Маркс К., Энгельс Ф. Сочинения. 2-е изд. Т. 23. М.: Политиздат, 1960. С. 486-499.

7. Гидденс Э. Ускользающий мир. Как глобализация меняет нашу жизнь. М.: Весь мир, 2004. 120 с.
8. Вирильо П. Машина зрения. СПб.: Наука, 2004. 140 с.
9. Keenan P.J. Do Norms Still Matter? The Corrosive Effects of Globalization on the Vitality of Norms // *Vanderbilt Journal of Transnational Law*. 2008. Vol. 41. March. №2. P. 332.
10. Костина А.В. Кризис современной идентичности и доминирующие стратегии идентификации в границах этноса, нации, массы (начало) // *Знание. Понимание. Умение*. 2009. № 4. С. 167-175.
11. Тард Ж.Г. Законы подражания. М.: Академический проект, 2001. 304 с.
12. Социализация / Под ред. А.Л. Седова. М.: Издательство политической литературы, 1990. 390 с.
13. Луков В.А. Проблема обобщающих оценок положения молодежи // *Социологические исследования*. 1998. № 8. С. 27-46.
14. Федотова Н.Н. Глобализация и изучение идентичности // *Знание. Понимание. Умение*. 2011. № 1. С. 72-80.
15. Carnoy M. *Sustaining the New Economy. Work, Family and Community in the Information Age*. Harvard University Press, 2002.
16. Кубякин Е. Социализация российской молодежи в условиях глобализации информационного пространства // *Власть*. 2011. № 3. С. 59-63.
17. Wellman B., Salaff J., Dimitrova D., Garton L., Gulia M., Haythornthwaite C. Computer Networks as Social Networks: Collaborative work, Telework, and Virtual Community // *Annual Review of Sociology*. 1996. № 22. P. 213-238.

Сведения об авторе

Нуриев Ильдар Айбулатович
аспирант кафедры философии, социологии и
теории социальной коммуникации
НГЛУ им. Н.А. Добролюбова
E-mail: nur-ildar@yandex.ru

УДК [329.11/12(470)](091)

**ОЦЕНКА П.Н. МИЛЮКОВЫМ И А.В. КАРТАШЕВЫМ
РЕЛИГИОЗНОГО И НАЦИОНАЛЬНОГО ФАКТОРОВ В
ИСТОРИЧЕСКОМ ПРОЦЕССЕ**

А.А. Пешков

*Нижегородский государственный педагогический университет
им. Козьмы Минина, Нижний Новгород*

В статье анализируется оценка П.Н. Милюковым и А.В. Карташевым значения религиозного и национального факторов в истории России. Данный анализ производится в контексте понимания этими мыслителями вопроса церковно-государственных отношений в России. Разделяя позицию, что нация формируется по законам истории, Карташев и Милюков расходятся в оценках роли религии и Русской православной церкви по отношению к исторической судьбе России и ее народа. Милюков дает нигилистическую оценку православию, Карташев же видит в нем историческое призвание России.

Ключевые слова: А.В. Карташев, П.Н. Милюков, либерализм, кадеты, национализм, религия, церковно-государственные отношения.

P.N. Milyukov and A.V. Kartashev on Religious and National Factors in the Historical Process

Aleksey Peshkov

The article explores P. N. Milyukov's and A.V. Kartashev's evaluation of the role religious and national factors played in Russian history, in the context of these two thinkers' general ideas about church-state relations in Russia. Although both P. N. Milyukov and A.V. Kartashev believed that nations are formed through the operation of objective laws of history, they differed in their assessment of the role of religion and the Russian Orthodox Church in the historical destiny of Russia and its people, Milyukov giving a rather nihilistic assessment of Orthodoxy, and Kartashev viewing it as Russia's historical mission.

Key words: A.V. Kartashev, P.N. Milyukov, liberalism, Cadets (Constitutional Democrats), nationalism, religion, church-state relations.

Смена идеологической парадигмы в России привела к переосмыслению ее исторического опыта. Заново оценивается значение религиозного и национального факторов в ее истории. Отсюда приобретает актуальность ретроспективное обращение к опыту в подобных оценках. Здесь особенно интересен анализ этих факторов в либеральной среде как близкой к современному состоянию России. Широкий подход в этих вопросах показала кадетская партия в лице ее двух крайних представителей –

А.В. Карташева и П.Н. Милюкова. Анализ их взглядов в этой области является задачей данной статьи.

П.Н. Милюков исходит, прежде всего, из критики идеи национальности как законченного и ценного продукта прошлого. С этой точки зрения он критикует даже национал-социалистов, которые, по его мнению, своей идеей главенства социальных интересов над национальными придавали национальности самостоятельное значение. Недостаток замены «космополитизма» «интернационализмом», по мнению Милюкова, состоит в том, что национальность по-прежнему трактуется как нечто реально существующее, как средство для некоей посторонней ей цели, например, «братской семьи народов». П.Н. Милюков полагал, что интернационализм остается на путях космополитизма, где национальность не помеха, но досадное недоразумение, случайная помеха деятельности социализма.

Более высоко П.Н. Милюков оценивает сторонников просветительских идеалов, которые полагали, что национальность есть не что иное, как суррогат всевозможных пережитков прошлого, начало ограниченности и узости, стоящее на пути осуществления высших задач человечности. Данные идеи приводят к критическому осмыслению национальности как продукта законченного, неподвижного, окончательного.

Подвергнув критике предыдущие теории, П.Н. Милюков приходит к выводу, что новый взгляд на вопрос национальности должен быть эволюционно-социологическим, а не консервативным или либеральным. «Монополизация национальной проблемы националистическими течениями и пренебрежение к ней течений прогрессивных» [1. С. 16] сказались на выводах по этому вопросу.

Национальность, считал П.Н. Милюков, нужно понимать как начало, находящееся в постоянном развитии, живое, творческое и демократичное: «она есть процесс, который совершается в массах, она не только хранит старые ценности, но и непрерывно создает новые. Как все живое, национальность подчиняется закону эволюции и совершенствования» [1. С. 16].

В основе формирования психического облика расы историк полагает не столько фактор воздействия окружающей природы,

сколько эволюционный принцип, распространяя передаточное действие «энграмм» (прим.1) на «организм социальный» [1. С. 33].

По мнению П. Милюкова, основным фактором, определяющим сохранение национального типа, является подражание. «Место наследственности заменяет здесь могущественный психо-социологический фактор <...> Этот фактор есть – подражание <...> Всякое социальное сходство происходит от подражания, как всякое или почти всякое жизненное сходство имеет своей причиной наследственность» [1. С. 54].

Опыт, накопленный предыдущими поколениями передается через воспитание. В этом смысле каждое поколение стоит на плечах предыдущего. «Во всяком случае, – резюмирует П. Милюков, – опыт, накопленный предыдущими поколениями, передается сокращенным путем последующим, – в особой форме систематизированного социального подражания, которое мы называем воспитанием» [1. С. 56].

По мнению П. Милюкова, такой подход позволяет преодолеть противоречие между теориями неизменяемости рас и «национальных душ» и теориями эволюции. Между идеями неизменяемости и полного отрыва от прошлого Милюков использует среднее понятие – пластичности организма. П.Н. Милюков предлагает либерализм как середину между крайностями неославянофилов и социализма. П. Милюков считал, что либеральной доктрине удалось преодолеть противоречие между идеями самостоятельности и заимствования, национализма и европеизма.

В защиту такого взгляда П.Н. Милюков приводит ряд аргументов. Первый, заключающийся в том, что «сам внутренний процесс развития России... должен был неизбежно привести к тем же по существу культурным результатам, как и процессы развития западных стран» [1. С. 115], близок к органическому взгляду, заимствование в этом случае не насильное насаждение, а принятие того, что уже подготовлено внутренним процессом, т.е. органически. Второй аргумент (его П. Милюков называет новейшим) – идея о регулярной изменяемости в социальном процессе и об однородности и закономерности его стадий. Третий – объективное понимание исторического процесса как развития. Наконец, П. Милюков «сокрушает» антропологический базис националистического учения –

веру в неизменяемость расы на основании современного ему дарвинизма. Этот вывод тем более применим к национальности, поскольку она по отношению к расе вторична и есть продукт социального процесса.

Таким образом, национальность у П.Н. Милюкова определяется как непрерывный, эволюционистический процесс. Все, что служит динамичности, свободе этого движения – есть национальность. Все, что трактуется вне демократических идеалов, в том числе и идеи славянофилов, где национальность мыслится как мистически-таинственная народная душа, – реакционно.

Такой подход к решению вопроса национальности приводит П. Милюкова к отрицанию неизменности, тождественности национальных признаков, низводя их в разряд случайностей творческого процесса человечества. Все признаки национальности, по его мнению, чрезвычайно хрупки и ни один не восходит слишком далеко в историческое прошлое. Все, чем привыкли определять национальность: язык, религия, территория, нравы и обычаи – все это сравнительно недавнего происхождения, все это подвижно и может отделяться друг от друга [1. С. 43].

Прежде всего, П. Милюков отвергает существование общего праязыка, который связан с теорией постепенного разветвления народов по мере выхода из общей прародины – Азии. Вместо нее П. Милюков обращает внимание на современную ему теорию Иоганна Шмидта волнообразного или кольцеобразного распространения арийских языков, в основе которой положение о тесной связи каждого арийского языка Европы со своими соседями. Отсюда П. Милюков приходит к выводу о том, что корни праязыка есть лишь следы языка одного из народов. «Разошлись между собой эти языки – не потому, что разошлись народы, а потому, что тот народ, который принес этот язык, передвигался не в пустом пространстве, а в пространстве, уже прочно заселенном упомянутыми древними расами» [1. С. 25]. Однако вскоре эта гипотеза уступила в науке место новой. Так, выдвинутая в начале XX века датским учёным Х. Педерсеном теория ностратических языков, разрабатывавшаяся Б. Коллиндером, К. Менгесом, В.М. Иллич-Свитычем, А.Б. Долгопольским, опровергающая взгляды П. Милюкова, имеет в настоящее время характер доказательной

научной теории. В этой теории убедительно обосновывается возможность существования праязыка [2].

В критике определения национальности по религиозному принципу П.Н. Милюков риторически вопрошает, что «если уже язык, этот основной носитель национального духа, не создает сам по себе национальности, то что же говорить о других признаках? Может быть, религия – вот признак национальности, который не обманет» [1. С. 45]?

В решении этого вопроса П.Н. Милюков ориентирован, прежде всего, на критику внеконтекстно поданного им тезиса А.С. Хомякова, что «русская национальность исчерпывается православием». Этому утверждению ученик Ключевского противопоставляет убеждение, что религия – не содержание народа, но лишь внешний признак, как, например, национальный костюм. Не национальность определяется религией, а наоборот, религия формируется по национальности и должна соответствовать ей. Религия, считает П. Милюков, меняется, развивается и эволюционирует. Реформация, протестантизм и другие течения христианства – это всего лишь стадии религиозной эволюции. Единственное, что может религия, – это характеризовать национальность, но не создать ее.

Интересно, что сам П.Н. Милюков не проявляет индифферентности в оценке религиозных типов. Критерием здесь выступает их прогрессивность и соответствие либеральным началам. Московский, допетровский тип религиозности в этом соревновании у П. Милюкова явно проигрывает протестантской религиозности. П. Милюков вообще полагает московскую церковно-религиозную культуру препятствием прогресса, отдавая приоритет культуре Реформации. Примечательно, что именно протестантизм полагают у истоков современного либерализма.

Национальным П.Н. Милюков полагал общий объединительный процесс, охватывающий массы, «когда в умах и сердцах каждого члена зажигается общая идея». П. Милюков признавал, что в истории народов такой идеей выступала идея религиозная. Но при этом лидер кадетов строго отличал основы современных, национальных процессов, что это «не есть идея старой религии, налагавшей цепи..., требовавшей безусловного подчинения одному типу мысли и чувства, чуждому массам... по самим формам общения с Божеством» [1. С. 63].

«Национальным центром является идея религии новой, исходящей из требований внутренней свободы веры для каждого, делающей веру живым фактом внутренней жизни каждого и тем низводящей религию с алтаря и жертвенника в сердца и умы народных масс» [1. С. 63]. При этом П. Милюков подчеркивал связь демократической идеи с этой формой религиозного процесса.

Иной взгляд в оценке религиозного и национального факторов в истории России демонстрирует политический соратник П.Н. Милюкова А.В. Карташев.

В формировании особых черт народов Карташев видел реализацию их национального призвания. Племенное начало, по его мнению, в духовном опыте народов перерабатывается в национальное призвание. Таким образом, коллективная душа этноса складывается из «органической полноты опыта» по законам наследственности. Данный принцип, по мнению А.В. Карташева, является органическим, основанным на свободном, естественном развитии племен, и не является чем-то внешним или механическим. Историк церкви полагал, что народы являются на историческую арену уже «устойчивыми и неразложимыми типами», имея собственное «идеальное национальное призвание».

Следует отметить, что в оценке неизменности национальных типов А. Карташев расходится со своим однопартийцем П.Н. Милюковым. Тезис, разделяемый П.Н. Милюковым, что расовые и национальные различия народов – «вещь малозначительная, изменчивая, текучая», точно так же, как и мнение, что первобытные особенности народов должны быть переработаны в «некий модерный интернационал» с неизбежной программой глобализации, А. Карташев приписывает «цеховым мастерам» общественного мнения. Это мировоззрение А.В. Карташев относит к «объедкам гуманистической псевдофилософии» XVIII - XIX веков.

По мысли А.В. Карташева, поражения внутренне живой православной церкви «связаны с ее национальной (разр. – А.К.) судьбой», православная церковь не создавала особой формулы для вненационального и внегосударственного существования, наоборот «она доверчиво влилась со времени Константина Великого в форму бытия... нации и империи и через это стеснила свои сверхнациональные принципы» [3. С. 359]. В то же время усиление

национальных или государственных интересов по отношению к церкви дает отрицательный результат. Так, причиной «оскудения исторического православия» на Востоке А. Карташев называет сопряженность национальных интересов и восточной церкви.

Анализируя сочетания судеб православной церкви и России, последний обер-прокурор Святейшего Синода считает, что в Русской Церкви есть «биологический резерв» для одряхлевшего восточного православия. Отсюда он делает вывод, что «историческое будущее православия впредь провиденциально связано с силами, заложенными в Русской Церкви» [3. С. 361].

Такой порядок рассуждений сближал А. Карташева с мыслью евразийцев о том, что нет «единой христианской культуры, а есть многообразие национальных христианских культур» [4. С. 44]. Здесь Карташев решительно расходится с утверждениями А.С. Хомякова о поместных церквях как временных по имени и явлению [5. С. 23].

Эту попытку А.С. Хомякова снять обвинения в адрес поместной Русской православной церкви в исторических искажениях как частных по образу происхождения и не восходящих к непорочности католической церкви А. Карташев переоценивает. Для него русское христианство есть «ценное сокровище веры, а не как какой-то внешний нарост и шлак, подлежащий тщательному устранению с ядра чистого Божественного Откровения» [3. С. 217]. Более того, национальное переживание христианства выступает не как «уклонение от вселенской истины Церкви», но именно как обогащение вселенской истины уникальным опытом.

Выводы, следующие из этих мыслей, современным исследователям кажутся новаторскими и интересными. Н.В. Сомин отмечает, что нравственные и даже догматические отступления общины в этом взгляде не отторгают общину от тела церковного, «вновь соединиться с которым она может через покаяние и отвержение неправды», А. Карташев, таким образом, не отрицая непогрешимости церкви «видит ее в онтологической глубине, где Церковь соединяется со Христом» [6. С. 31]. Поместная же церковь в своей человеческой природе подвержена здесь немощам и заблуждениям. Но эти болезни, говорит А. Карташев словами Евангелия, «не к смерти, но к славе Божией» (Ин. 11, 4).

Принцип органицизма А. Карташев усматривал в том, что «от исторического начала до исторической смерти народы являются устойчивыми и неразложимыми типами» [3. С. 31]. Их устойчивость А. Карташев сравнивал с устойчивостью биологических видов, степень «исторической изменчивости» их духовного облика, полагал Карташев, не превышает степени изменчивости языков. Призвание народа, совершаясь свободно, предполагает ответственность, а свободная ответственность – судьбу народа, славу или позор. В то же время, народ, отошедший от первоначального призвания, ждет неумолимый суд истории, такой народ теряется в веках. Такой подход к образованию и призванию народностей давал А. Карташеву возможность признавать «в законных пределах правоту так называемой норманской теории начала Руси, как нации, как государства и как церкви» [7. С. 62].

Коллективная душа России, полагал А. Карташев, выплываясь на заре своей народности из сочетания разных племен, заявила себя на историческом поприще именно как христианское государство. В противовес существовавшей критике А. Карташев с особой силой настаивает на добровольном принятии христианства на Руси, оставляя возможность языческой оппозиции только в таких развитых центрах, как, например, Новгород. Такое утверждение, по нашему мнению, характерно для его общей позиции, что русский народ представлял из себя готовую биологическую почву для роста христианства.

В самом факте добровольного выбора народами своего исторического облика Карташев находил причину национальных различий христианских народов. Он отмечает, что Божественное Откровение принимается народами и отдельным человеком свободно, сохраняя при этом «некоторые относительные черты, связанные с языком, культурой, национальностью, физической символикой» [3. С. 217]. Иными словами, человеческий дух не уничтожается в Откровении, но, преломляя его, дает ему «плоть и кровь». В этом ракурсе греческое и русское христианство выступают у мыслителя как «разные типы» в понимании и переживании христианства.

Таким образом, П.Н. Милюков и А.В. Карташев сходились во взглядах, что национальность не является изначальным установленным принципом и формируется по законам истории.

Однако в отличие от своего коллеги по партии А.В. Карташев полагал, что на заре своего существования национальность выплавляется в устойчивые типы, которые можно сравнить с устойчивостью биологических видов. Подобный подход вносит в историософию А.В. Карташева некоторые принципы органицизма. Однако А. Карташев отвергал идею детерминированности исторического призвания народов, полагая, что нация свободно может отказаться от своей исторической роли.

В оценке значения религиозного фактора в исторической судьбе России А.В. Карташев полагал, что наднациональная церковь провиденциально связана с нацией, этнос же становится историческим носителем судеб православной церкви. Через национальное восприятие христианства этнос получает свое место в истории. Отход же от исторического призвания уводит нацию с арены истории. В то же время П.Н. Милюков, эволюционистически оценивая национальность и национальные признаки как явления, подверженные постоянному изменению, полагал, что православие и его носительница в России – Русская православная церковь – не имеют своего исторического значения. Поэтому в вопросах церковно-государственных отношений в думских высказываниях П.Н. Милюков предстает сторонником свободы совести [8. С. 70]. Его критике подвергается «монополизация веры» официальным исповеданием и особенно национализация веры государством. В то же время подобный подход П. Милюкова не учитывал глубокую укорененность православия в российской культуре и обществе.

Примечания

1. Понятие, использованное Рихардом Семоном, – запись организмом последствий физиологических изменений, произведенных раздражением-действием в организме.

Библиографический список

1. Милюков П.Н. Национальный вопрос: происхождение национальности и национальный вопрос в России. М.: ГПИБ России, 2005. 160 с.

2. Иллич-Свитыч В.М. Опыт сравнения ностратических языков. М.: Наука, 1971. 412 с.
3. Карташев А.В. Воссоздание Святой Руси. Минск: Изд-во Белорусского Экзархата, 2011. 592 с.
4. Гуторов Ю.А. Религия и Церковь как основа духовно-культурного единства евразийского пространства по учению евразийцев // Диалог мировоззрений: современное образование в поле научных и религиозных традиций: Материалы XI Международного симпозиума 31 мая – 2 июня 2011 г. Нижний Новгород: Изд-во Волго-Вятской академии гос. службы, 2011. С. 41-45.
5. Хомяков А.С. Сочинения в двух томах. Т. 2. М.: Медиум, 1994. 478 с.
6. Сомин Н.В. А.В. Карташёв о взаимоотношении церкви и государства // Ежегодная богословская конференция ПСТБИ: Материалы. М., 1998. С. 159-162.
7. Карташев А.В. Очерки по истории русской церкви. Т. 1. М.: ТЕРРА, 1992. 686 с.
8. Милуков П.Н. Воспоминания. Т. 2. М.: Современник, 1990. 445 с.

Сведения об авторе

Пешков Алексей Адольфович
аспирант кафедры философии
Нижегородского государственного
педагогического университета им. Козьмы Минина
E-mail: alekse-peshkov@yandex.ru

РЕЦЕНЗИИ

Н.А. Голубева
Нижний Новгород

ЧАСТИЦА *NICHT* МЕЖДУ СИНТАКСИСОМ, СЕМАНТИКОЙ И ПРАГМАТИКОЙ¹

Рецензия на книгу: **Blühdorn H. Negation im Deutschen. Syntax, Informationsstruktur, Semantik. Tübingen: Narr-Verlag, 2012. 482 S.**

Рецензируемая монография отражает попытку известного немецкого лингвиста профессора Хардарика Блюдорна (Институт немецкого языка, Мангейм) создать общее и целостное представление о грамматике отрицательных предложений и высказываний с учетом их просодической, структурно-информативной организации и семантики. Кроме того, во многих случаях описания отрицательных структур особый акцент делается на их употребление в коммуникативных контекстах, то есть на их прагматику.

Отрицание в немецком языке было и остается предметом пристального лингвистического интереса [1; 2; 3; 4; 5; 6] по нескольким причинам. Во-первых, оно может выражаться широким инвентарем языковых средств, которые относятся к разным частям речи. Во-вторых, отрицательные выражения располагают высокой вариативностью своего расположения в рамках высказывания при многообразии интонации и акцентирования. Одни и те же, казалось бы, словоформы и словосочетания могут занимать в отрицательном выражении различные позиции, разную интонацию и акцентирование, которые неизбежно ведут к изменению значения. И, в-третьих, отрицательный компонент является семантической составляющей целого ряда грамматических значений, например, уступительного, противительного и др. [7].

Исчерпывающее и комплексное описание синтаксиса, информативной структуры и семантики отрицательных (негативных) предложений / высказываний в современном немецком языке, которое имело бы статус системы правил, до сих пор, к сожалению, реализовано не

¹ Работа выполнена в рамках реализации образовательной программы «Научные стажировки для ученых и преподавателей вузов» 2013 года при финансовой поддержке Германской службы академических обменов (DAAD), проект A1300193 «Globalisierungsprozesse in der Sprache. Am Beispiel von Grammatikalisierungsprozessen im Deutschen und im Russischen».

было. В немецкой и отечественной германистике представлено много литературы по синтаксису и семантике предложений, содержащих отрицательный семантический компонент (см. источники выше, а также [8; 9; 10; 11; 12; 13; 14; 15; 16, 17]), но все-таки их просодическая и информативная стороны исследованы недостаточно. В имеющихся ранних публикациях отсутствует аннотированный с точки зрения анализа просодики и информативной структуры иллюстративный материал. В рецензируемой книге есть указание на то, что такой подход не может обеспечить всестороннего и детального изучения, так как синтаксическая и семантическая структура языковых выражений теснейшим образом сплетена с их просодической и структурно-информативной организацией.

В последние годы в исследовании просодии и информативной структуры коммуникативных единиц сделано немало. Вместе с тем до сих пор отсутствуют общепризнанная дескриптивная терминология и четкие обзорные представления о специфике современного немецкого языка. Теоретические знания, наработанные в этой области, имеют исключительно узкий доступ к грамматическим изысканиям в целом. С этой точки зрения книга Х. Блюдорна вносит существенный вклад в изменение сложившейся ситуации.

Цель представленного в монографии научно-теоретического и дидактического поиска видится в системном и детальном описании и объяснении самых разных, имеющих хождение в современном немецком языке случаев употребления отрицательных выражений с акцентом на отрицательную частицу *nicht*. Поэтому в данной монографии заинтересованный читатель увидит логичное и последовательное изложение лингвистического материала, в котором просодия и информативная структура рассматриваются как равноправные уровни наряду с синтаксисом и семантикой. Книга адресована языковедам, прежде всего грамматистам, а также преподавателям высшей школы и студентам, изучающим теорию языка и стремящимся постичь совершенство практического владения немецким языком.

В дидактических целях автор постарался снять трудности, связанные с недостаточным уровнем владения грамматическими знаниями и терминологическим аппаратом. Тем самым он сделал доступным свое теоретическое исследование для определенной группы своих читателей – студентов начального этапа обучения, что редко встречается в теоретических работах данного типа. Для решения этой задачи во вводной части каждого раздела даются определения соответствующих понятий с использованием конкретных примеров и описываются методические приемы их анализа.

В ходе знакомства с данной работой создается впечатление, что автор поставил перед собой особую цель – просто и экономно описать терминологическую систему. Даже технические приемы описания синтаксических и просодических структур, а также способы моделирования значений предложения не вызывают проблем с их пониманием. В то же время автор не обошелся без формул, так популярных в зарубежной германистике, но они используются лишь в отдельных случаях, когда возникают затруднения при понимании и интерпретации разговорного языка.

Чтобы снять сложности освоения содержания, Х. Блюдорн предлагает алфавитный и тематический каталог, список сокращений и символов. Последний отличается особой тщательностью и логико-содержательной разработанностью вербальных и невербальных просодических, структурно-синтаксических и семантических обозначений при анализе иллюстративного материала, что, без сомнения, облегчает восприятие излагаемого материала.

Все содержание монографии базируется на прочных теоретических положениях, теоретические дискуссии, как таковые, не являются ее прерогативой. Отдельные теоретические моменты тематизируются в главах, посвященных синтаксису, где автор дозированно излагает известные основные постулаты синтаксиса (глава 3). Несколько глубже теоретизирует Х. Блюдорн в главе 6, посвященной семантике, а также в главе 5, где описываются просодия и информативная структура отрицательных маркеров. В последнем случае по причине того, что в этой области на сегодняшний день нет общепризнанных методов и устоявшихся терминов, которые можно было бы использовать.

Все главы книги ориентированы в целом на тех читателей, которые недостаточно владеют языком лингвистической специальности и лингвистическими методами и приемами. Автор оставляет за читателем возможность самостоятельно продолжить обсуждение иллюстрируемых примеров, давая многочисленные ссылки на авторитетные источники по текущим обсуждаемым вопросам. Поэтому эта книга не является справочником, это – учебник, который предусматривает освоение его содержания в порядке следования глав. Даже посвященные в лингвистику читатели не должны проигнорировать первые главы, так как в них содержатся определения, которые отличаются от уже знакомых нам дефиниций и их толкований. Кроме того, в первых главах книги содержится важная и необходимая систематизация грамматических правил в их взаимодействии.

Но если книгу считать учебником, то она начинается, по моему мнению, с достаточно отдаленного приближения к теме. Для того, кто

знаком с научными трудами Х. Блюдорна, это не удивительно, потому что лингвистический кругозор этого ученого позволяет ему при разработке любого вопроса подниматься на недостижимые профессиональные высоты. Поэтому книга начинается с представления темы во всех имеющихся хождение грамматиках немецкого языка и специальной литературе (глава 2). Вместе с тем такой излишне подробный, на первый взгляд, обзор лингвистической литературы сразу обнажает первые нерешенные проблемы в их исследовании. Эти проблемные моменты автор успешно решает в последующих главах. В них рассматриваются вопросы синтаксической структуры отрицательных предложений, инвентарь и выбор отрицательных выражений, просодия и информативная структура высказываний, содержащих отрицание, значение и употребление отрицательных выражений.

Глава 3 начинается с основных положений синтаксиса, глава 4 – с основных понятий референциальной семантики, последним в отечественных учебниках по синтаксису немецкого языка, к сожалению, уделяется крайне мало внимания. В этих главах речь идет о синтаксисе отрицательных предложений. Здесь дается синтаксическая модель для их анализа, детально исследуется положение отрицательной частицы *nicht* в линейной и иерархической структуре. Одновременно с расчетом на последующие главы здесь вводятся некоторые информативно-структурные и семантические ориентиры.

В четвертой главе в анализ вовлекаются отрицательные неопределенные местоимения *niemand*, *nichts*, *kein*, *niemals* и др. Оригинальным авторским тезисом можно считать утверждение, что *nicht* и неопределенные отрицательные местоимения являются разными реализациями одной абстрактной отрицательной морфемы *NEG*.

Глава 5 вводит в просодию высказываний в немецком языке. Она логично начинается с основных понятий просодии, так как исследование отрицательных выражений представлено с акцентом на просодический аспект: дается обзор всей просодической сигнализации информативной структуры. Особое внимание уделяется взаимовлиянию информативной структуры и фокусирующих частиц, к которым автор причисляет собирательную отрицательную морфему *NEG*. В этой главе подробно описывается также взаимообусловленность просодической и синтаксической структур отрицательного выражения. В конце главы автор показывает на примере небольшого корпуса отрицательных высказываний разговорного языка, насколько гибко может входить отрицательная частица *nicht* в информативную структуру.

Глава 6 начинается с основных понятий семантики предложения и приемов ее исчисления. Особый акцент делается на различение таких

лингвистических величин, как *сущность*, *пропозиция* и *прагматическая опция*, которые являются определяющими для дальнейшего анализа. Здесь автор показывает, что отрицательная морфема *NEG* может входить в значение предложения, представляя разные языковые уровни. В зависимости от синтаксических факторов и прагматических намерений, с которыми употребляется отрицательное предложение, оно может иметь разные грамматические значения, а именно, обозначенная в нем сущность отсутствует: представленная пропозиция – нереальна, или прагматическая опция (функция) – нежелательна. Далее автор развивает мысль о взаимодействии морфемы *NEG* с количественными и модальными выражениями, особенно выделяя их роль в ослаблении ее отрицательного значения вплоть до его нейтрализации в рамках всего предложения.

В главе 7 рассматривается отрицание в выражениях, отражающих нижележащий уровень по отношению к члену предложения. Здесь описывается, каким образом отрицание как конstituент определенного члена предложения закрепляется в последнем и приобретает статус «невыбираемого» (постоянного) из числа возможных других отрицательных маркеров. Самостоятельная часть этой главы посвящена отрицанию референциальных выражений, в которой опять же указывается на то, что и в этом случае отрицание подвержено особым ограничениям.

Глава 8 дает полное представление отрицания сущностей, которые передаются сказуемым и его зависимыми синтаксическими единицами. Особенно широкое поле для анализа получает здесь вопрос о семантическом взаимодействии между *NEG*-морфемой и количественными выражениями. Последние могут существенно влиять на значение предложения, так как их грамматическая роль в языковом нормировании сложна и потому значительна. В этой же главе освещается вопрос о взаимодействии нескольких отрицательных морфем в рамках одного предложения, их семантико-синтаксические отношения с модальными глаголами и другими модальными операторами, а также отрицание обстоятельства времени. Глава заканчивается рассмотрением роли отрицательной морфемы в вопросительных предложениях без вопросительного слова и разграничением понятий «отрицательная морфема» – «модальная частица».

Главы 9 и 10 посвящены обсуждению отрицания на семантических уровнях пропозиции и речевого акта. В этих главах речь идет о взаимодействии *NEG*-морфемы с модальными выражениями, в которых заключены эпистемические и деонтически-иллокутивные значения, с описаниями оценочных контекстов, в которых реализуются данные модальные значения. Х. Блюдорн приходит к заключению, что в целом на

этих уровнях значения предложения отрицательная морфема имеет ограниченный радиус своего действия.

В книге в целом представлена последовательная подача дискутируемого материала. В ней просматривается стремление автора к линейному представлению предмета речи в каждой отдельной главе, хотя в отдельных случаях автор предваряет толкование некоторых понятий и положений, которые кажутся ему неизбежными именно в этом месте. Это усложняет в некоторой степени восприятие актуального для главы материала, как в случае с главами 3 и 4, которые в принципе посвящены вопросам синтаксиса, но тематизируют вместе с тем «просодию» и «информативную структуру», уводят читателя в вопросы семантики предложения. Хотя надо заметить, что в таких случаях автор отсылает читателя к тем главам и конкретным местам книги, где обозначенные понятия и теоретические моменты имеют более точные и глубокие разъяснения и дефиниции.

В этом случае в дидактических целях можно рекомендовать читателю не торопиться с выводами по поводу поверхностного изложения автором некоторых вопросов, так как их детальное освещение в книге предусмотрено в дальнейшем. В книге имеет место и обратный прием, автор в силу комплексности исследуемого предмета постоянно отсылает читателя к тем главам и местам, где ранее обсуждаются смежные или родственные понятия, термины и методы анализа.

В заключение хотелось бы заметить, что некоторые теоретические моменты, являющиеся типологическими в синтаксисе, в интерпретации Х. Блюдорна, могут вызвать неприятие толкования отдельных терминов в рамках конкретной синтаксической школы, в частности Института немецкого языка. Так, например, выражение *an einem sonnigen Tag* понимается автором как предложная фраза („Präpositionalphrase“), а *eines Tages* как именная группа („Nominalgruppe“) (глава 3). Можно согласиться условно в термине в той части, что *an einem sonnigen Tag* является предложной фразой, так как здесь содержится предлог. Для термина „Präpositionalphrase“ в традиционной грамматике употребительны также термины „Präpositionalfügung“ / „Präpositionalgefüge“ / „Präpositionalgruppe“ (предложное сочетание). Но такую синтаксическую структуру реализуют выражения типа *an einem Tag, mir zu liebe, einer dpa-Meldung zufolge* [18. С. 528]. Структура же *an einem sonnigen Tag* однозначно является субстантивным словосочетанием с подчинительной связью. В случае с *eines Tages* термин «именная группа» представляется и вовсе не корректным, по причине того, что артикль является не именем, а формативом (грамматическим элементом словоформы), следовательно, создать группу из одного имени (*Tag*) невозможно. Однако, отвлекаясь от

последних замечаний, книга Х. Блюдорна является, несомненно, ценным источником грамматического теоретического и практического фонда немецкого языка и существенно меняет представления читателя о «маленьких словах» в германистике.

Библиографический список

1. Zifonun G. Pragmatik der Negation // Kern R. (Hrsg.): Löwen und Sprachtigger. Akten des VIII. Linguistischen Kolloquiums Löwen. 19.-22. September 1973. Louvain: Éditions Peeters, 1976. S. 99-109.
2. Lerner Je., Sternefeld W. Zum Skopus der Negation im komplexen Satz des Deutschen // Zeitschrift für Sprachwissenschaft, 3 (2). 1984. S. 159-202.
3. Jacobs Jo. Negation // Stechov A. von, Wunderlich D. (Hrsg.): Semantik. Ein internationales Handbuch der zeitgenössischen Forschung. (=Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft (HSK) 6). Berlin u.a.: de Gruyter, 1991. S. 560-596.
4. Vlachos D. Konzeptuelle und prozedurale Informationen der negativen Äußerungen. Diss. Mannheim. 2002. 381 S.
5. Strecker B. Negationspartikel // Hoffmann L. (Hrsg.): Handbuch der deutschen Wortarten: Berlin u.a.: de Gruyter, 2007. S. 555-576.
6. Eggs F. Negation – funktional gesehen // Pohl I. (Hrsg.): Semantik und Pragmatik – Schnittstellen. (= Sprache: System und Tätigkeit 59). Frankfurt a. M.: Lang, 2008. S. 355-385.
7. Blühdorn H., Golubeva N. Konzessivkonnektoren und ihre morphologischen Bestandteile im Deutschen und im Russischen // Das Wort. Germanistisches Jahrbuch Russland 2007. Bonn: Deutscher Akademischer Austauschdienst (DAAD), 2007. S. 77-100.
8. Heinemann W. Negation und Negierung. Handlungstheoretische Aspekte einer linguistischen Kategorie. Leipzig: Enzyklopädie-Verlag, 1983. 286 S.
9. Adamzik K. Probleme der Negation im Deutschen. Studien zur zeitgenössischen Grammatikographie. Münster: Nodus, 1987. 430 S.
10. Helbig G., Albrecht H. Die Negation. 6., durchges. Aufl. Leipzig u.a.: Langenscheidt Enzyklopädie, 1993. 72 S.
11. Hentschel E. Negation und Interrogation. Studien zur Universalität ihrer Funktion. Tübingen: Niemeyer, 1998. 250 S.
12. Steube A., Sudhoff St. Negation und Fokuspartikeln in der Informationsstruktur der deutschen Standardsprache der Gegenwart // Döring S., Geilfuß-Wolfgang Jo.(Hrsg.): Von der Pragmatik zur Grammatik. Leipzig: Universitätsverlag, 2007. S. 87-108.

13. Владимирская Л.М. Статус категории утверждения / отрицания в современном немецком языке: Дис. ... докт. филол. наук. СПб., 1999. 429 с.
14. Зиновьева И.Ю. Синтактико-семантический статус «nicht» в первой позиции предполя в современном немецком языке. Нижний Новгород: НГЛУ им. Н.А. Добролюбова, 2004. 215 с.
15. Вольф Е.М. Функциональная семантика оценки. Изд. 4-е, М., 2009. 280 с.
16. Зиновьева И.Ю., Кукушкина А.Т. Die Kategorie der Bejahung und der Verneinung in der deutschen Sprache. Нижний Новгород: НГЛУ им. Н.А. Добролюбова, 2010. 284 с.
17. Болдырев Н.Н. Категориальный уровень представления знания в языке: модусная категория отрицания // Когнитивные исследования языка. Вып. VII. Типы категорий в языке: Сб. науч. тр. М.: Ин-т языкознания РАН. Тамбов: Издательский дом ТГУ им. Г.Р. Державина, 2010. С. 45-59.
18. Metzler Lexikon. Glück H. (Hrsg.): Sprache. 4., aktualisierte u. überarb. Aufl. Stuttgart, Weimar: Metzler-Verlag, 2010. 814 S.

Сведения об авторе

Голубева Надежда Александровна
доктор филологических наук,
профессор кафедры немецкой филологии
НГЛУ им. Н.А. Добролюбова
E-mail: nagol@mail.ru

ХРОНИКА

III Международная научно-практическая конференция «Религии России: проблемы социального служения и патриотического воспитания»

Со 2 по 5 октября 2013 г. в НГЛУ им. Н.А. Добролюбова проходила III Международная научно-практическая конференция «Религии России: проблемы социального служения и патриотического воспитания». Организаторами конференции выступили НГЛУ им. Н.А. Добролюбова, Приволжский филиал Института социологии РАН, НИУ Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского, Нижегородская государственная сельскохозяйственная академия, Нижегородское региональное отделение Российского объединения исследователей религии, Нижегородское отделение Российского общества социологов при информационной поддержке портала «РелигиоПолис». В работе конференции приняли участие религиоведы, историки, социологи, философы, политологи из Нидерландов, Литвы, Украины, Беларуси, Армении, Казахстана, Москвы, Санкт-Петербурга, Владимира, Волгограда, Екатеринбурга, Иванова, Казани, Ульяновска, Омска, Тулы, Тюмени и других регионов России, представители органов государственной власти федерального и регионального уровней, представители муниципальной власти, религиозные деятели, представляющие разные конфессии Нижегородской области.

Проведение конференции стало выражением серьёзной заинтересованности академического сообщества, органов государственной власти и религиозных организаций в сохранении и укреплении межконфессионального мира и углубления межконфессионального взаимодействия как в моно-, так и в полиэтнических регионах России, в анализе патриотизма как базовой ценностной характеристики, объединяющей россиян вне зависимости от их личного мировоззренческого выбора. Перспективной областью плодотворного взаимодействия является социальное служение всех религиозных организаций и воспитание патриотизма – любви к малой и большой Родине, желание содействовать её стабильному и устойчивому развитию.

Научая цель конференции – обмен концептуальными идеями между представителями различных научных школ, обмен мнениями о характере механизмов влияния религиозных процессов на жизнь социума в России и мире в целом. Научно-практическая цель конференции состояла в изучении накопленного в Нижегородской области и других российских

регионах, а также за рубежом положительного опыта государственно-конфессиональных отношений и межрелигиозного взаимодействия и апробированных моделей социального служения религий, в том числе форм патриотической работы с молодёжью, светского и религиозного образования как актуального аспекта социального служения. В конечном счете, цель государства, религиозных организаций, научного сообщества в социальной сфере заключается в развитии межконфессионального и межэтнического диалога в деле воспитания креативной личности гражданина, бережно и с любовью сохраняющего отечественную культурную традицию, ориентированного на максимальное содействие процветанию нашей страны и её граждан. Социальное служение и патриотическое воспитание, осуществляемые светскими и религиозными организациями, а также отдельными гражданами, выступают инструментами формирования здорового гражданского общества и интеграционными механизмами современного этапа жизни российского государства, находящегося в процессе поиска модели дальнейшего цивилизационного развития.

От имени руководства университета с приветственным словом к участникам конференции обратилась проректор по научной работе профессор Е.С. Гриценко. Она рассказала о развитии в университете научного направления по изучению этноконфессиональных взаимодействий в Российской Федерации (профессор О.Н. Сенюткина, профессор С.В. Устинкин, доцент О.К. Шиманская, доцент М.П. Самойлова) и отметила уникальность научного мероприятия, собравшего на базе НГЛУ не только учёных и экспертов, но и практиков государственной службы, а также представителей большинства религиозных направлений, представленных в регионе. Такое знакомство и профессиональное общение способствует преодолению стереотипов, содействует реализации закреплённого в Конституции РФ принципа свободы совести, межэтническому и межконфессиональному миру, этноконфессиональной безопасности, воспитанию патриотизма.

Теоретическая часть конференции проходила в форме шести пленарных заседаний с докладами, сообщениями и дискуссиями:

1. Сущность патриотизма: философское, религиозно-философское и богословское осмысление (модераторы доцент НГЛУ О.К. Шиманская и доцент ННГУ им. Н.И. Лобачевского Ф.А. Дорофеев).

2. Формы патриотической работы в светских и религиозных организациях (модераторы профессор Волгоградского государственного университета О.И. Сгибнева и доцент Национального университета «Киево-Могилянская академия» (Киев, Украина) С.И. Головащенко).

3. Религиозное образование в России и за рубежом: история и современность, проблемы и перспективы (модераторы профессор НГСХА Г.С. Широкалова и профессор Института философии РАН (Москва) И.К. Лисеев).

4. Реализация конституционного принципа свободы совести в современной модели государственно-конфессиональных отношений: российский и зарубежный опыт (модераторы профессор НГЛУ О.Н. Сенюткина и доцент Нижегородской академии МВД России И.А. Треушников).

5. Вызовы времени в оценках конфессий: религиозная философия, богословие, социальные программы (модераторы доцент НГЛУ М.П. Самойлова и старший научный сотрудник Института Европы РАН, Института религии и права (Москва) Р.Н. Лункин).

6. Вызовы времени в оценках конфессий: межконфессиональное взаимодействие, богословский диалог, социальное служение (модераторы профессор РГГУ (Москва) Н.В. Шабуров и профессор Пензенского государственного университета архитектуры и строительства И.И. Маслова).

В дискуссии выступили более 50 участников конференции: специалисты из разных регионов России и из-за рубежа, аспиранты и студенты, в том числе представители студенческого научно-дискуссионного клуба НГЛУ «Трибуна».

Практическая часть конференции была построена так, чтобы участники мероприятия могли непосредственно познакомиться с социальной работой и внутренней жизнью религиозных организаций нижегородского региона.

По итогам III Международной конференции «Религии России: проблемы социального служения и патриотического воспитания» была принята итоговая резолюция, в которой обозначена положительная роль социальной работы религиозных организаций, которые борются с пороками современного мира, и позитивного взаимодействия как между конфессиями, так и между религиозными организациями, учёными и представителями власти, указано на необходимость неукоснительного следования конституционным принципам свободы совести, а также отмечена важная роль подобных мероприятий в деле укрепления в России конфессиональной безопасности.

О.К. Шиманская

Вторая олимпиада по немецкому языку среди студентов вузов Приволжского федерального округа

25-27 ноября 2013 года факультет романо-германских языков совместно с Германской службой академических обменов (DAAD) провел Вторую олимпиаду по немецкому языку среди студентов вузов Приволжского федерального округа.

В открытии олимпиады приняла участие проректор по учебной работе НГЛУ Е.В. Наумова, которая отметила важность мероприятий, связанных с поддержкой немецкого языка и культуры, а также большую заинтересованность нашего вуза в развитии сотрудничества с немецкими коллегами: «В условиях глобализации первостепенное значение приобретает образование, которое способно обеспечивать взаимодействие культур и народов. Для немецко-русских культурных и научно-образовательных связей всегда был характерен высокий уровень взаимной заинтересованности. Мы рады, что НГЛУ стал площадкой для проведения очередного мероприятия, нацеленного на дальнейшее взаимодействие образования и культуры двух стран». Декан факультета романо-германских языков С.Н. Саможенов и зав. кафедрой немецкой филологии Е.В. Плисов рассказали участникам об истории немецкого языка в НГЛУ и отметили, что проведение второй олимпиады среди студентов вузов ПФО послужит улучшению качества образования, повышению мотивации студентов и совершенствованию двустороннего сотрудничества в сфере профессионального образования.

В олимпиаде приняли участие студенты вузов, изучающие немецкий язык в качестве первого иностранного по программам бакалавриата, из следующих вузов ПФО: Башкирского государственного университета, Вятского государственного гуманитарного университета, Глазовского государственного педагогического института им. В.Г. Короленко, Марийского государственного университета, Мордовского государственного педагогического института им. М.Е. Евсевьева, Мордовского государственного университета им. Н.П. Огарева, Оренбургского государственного педагогического университета, Пензенского государственного университета, Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета, Поволжской государственной социально-гуманитарной академии, Саратовского государственного университет им. Н.Г. Чернышевского, Ульяновский государственный педагогический университет им. И.Н. Ульянова, Чувашского государственного педагогического университета им. И.Я. Яковлева.

В состав жюри олимпиады вошли лекторы Германской службы академических обменов: Георгия Маттиас (НГЛУ им. Н.А. Добролюбова),

Тобиас Бэрманн (Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я. Яковлева, г. Чебоксары), Штеффен Нойманн (Челябинский государственный университет).

Победителями и призёрами олимпиады стали Анастасия Шестопал из НГЛУ им. Н.А. Добролюбова (1-е место), Кристина Клюнк из Поволжской государственной социально-гуманитарной академии, г. Самара (2-е место) и Мария Колесникова из НГЛУ им. Н.А. Добролюбова (3-е место). Приз зрительских симпатий завоевала Джанета Фахретдинова (Саратовский государственный университет им. Н.Г. Чернышевского). Главным призом олимпиады стала стипендия DAAD для участия в летних языковых курсах в Германии в 2014 году.

В рамках олимпиады для участников было проведено тестирование OnlineDaF в лицензированном центре Института TestDaF при НГЛУ, а также проведены мастер-классы: «Читать фильмы – методы представления информации в кино» (Т. Бэрманн), «Культура смеха в Германии» и «Традиции питания в Германии» (Ш. Нойманн).

Е.В.Плисов, Г. Маттиас

Пятая молодежная научно-практическая конференция «Перевод как фактор развития науки и техники в современном мире»

В ноябре 2013 года переводческий факультет НГЛУ им. Н.А. Добролюбова совместно с Нижегородским региональным отделением Союза переводчиков России уже в пятый раз провел ежегодную молодежную научно-практическую конференцию «Перевод как фактор развития науки и техники в современном мире». В конференции приняли участие представители 22 вузов России и ближнего зарубежья. Количество только иногородних студентов, бакалавров и магистрантов составило около 80 человек.

Конференция открылась выступлением известного переводчика-синхрониста Ирины Владимировны Зубановой (МГЛУ, г. Москва) на тему «Коммуникативно-ориентированный перевод». Основываясь на собственном переводческом опыте и положениях современной теории перевода, в которой все более влиятельным становится коммуникативно-функциональный подход к переводу, Ирина Владимировна рассказала студентам о сущности переводческого процесса, которая, если говорить просто, сводится к созданию продукта, удовлетворяющего потребности коммуникантов.

И.В. Зубанова также провела мастер-класс по синхронному переводу, на котором, используя конкретные примеры, показала особенности этого вида перевода и основные принципы его осуществления. В качестве обучающихся в мастер-классе выступили студенты разных вузов страны.

В рамках конференции была проведена встреча с генеральным директором переводческой компании «AG Translate» Русланом Мурашкиным (г. Москва), который рассказал студентам об особенностях переводческого рынка, требованиях к молодым переводчикам со стороны потенциальных работодателей и заказчиков, об их ожиданиях и ожиданиях самих переводчиков. Несомненно, в условиях, когда будущие переводчики плохо представляют свое профессиональное будущее, подобные встречи просто неоценимы. Более четкое представление о том, каков может быть «маршрут» выпускника с дипломом переводчика на рынке переводческих услуг, должно послужить ориентиром для молодых специалистов и должно помочь им быстрее адаптироваться к жестким условиям современного рынка.

Проводимая в НГЛУ конференция недаром называется научно-практической. Практическая составляющая в ее программе весьма велика и, собственно, именно она обеспечивает популярность конференции среди студентов разных вузов. В рамках конференции были проведены конкурсы письменного и устного перевода (языки – английский, немецкий, французский). Проводя конкурсы письменного перевода, организаторы старались создать условия, максимально приближенные к реальным. Именно поэтому все конкурсы проводились в компьютерных классах с выходом в Интернет, дабы все конкурсанты имели возможность пользоваться всеми или почти всеми ресурсами, которыми обычно пользуется письменный переводчик в реальной жизни. Что же касается результатов конкурсов, как письменного, так и устного перевода, то они вполне соответствуют ожиданиям организаторов и, как всегда, свидетельствуют о том, что студентам еще есть чему учиться (как говорят англичане, «There's always room for improvement»). Можно было бы, конечно, порассуждать о том, где лучше учат переводу, а где хуже, но подобный разговор вряд ли будет конструктивным: известно, что многие вузы еще только учатся тому, как учить переводу, а также известно и то, что они, как правило, очень стараются научиться сами и научить своих студентов. Отрадно, что практически в каждом вузе есть достойные студенты, из которых, как хочется надеяться, получатся настоящие профессионалы. Вот имена победителей:

Конкурс устного перевода (английский язык): 1-е место – Николай Федоренко, НГЛУ им. Н.А. Добролюбова; 2-е место – Александр Беседин,

Волгоградский государственный университет; 3-е место – Светлана Галанина, НГЛУ им. Н.А. Добролюбова.

Конкурс письменного перевода (английский язык): 1-е место – Ирина Разина, НГЛУ им. Н.А. Добролюбова; 2-е место – Анастасия Никонова, НГЛУ им. Н.А. Добролюбова; 3-е место – Николай Федоренко, НГЛУ им. Н.А. Добролюбова.

Конкурс устного перевода (немецкий язык): 1-е место – Ксения Ульянова, НГЛУ им. Н.А. Добролюбова; Валентина Гнутова, Пятигорский государственный лингвистический университет; 2-е место – Владимир Кузнецов, НГЛУ им. Н.А. Добролюбова; 3-е место – Федор Соснин, Волгоградский государственный университет.

Конкурс письменного перевода (немецкий язык): 1-е место – Валерия Казакова, НГЛУ им. Н.А. Добролюбова; 2-е место – Ирина Разина, НГЛУ им. Н.А. Добролюбова; 3-е место – Рауль Каримов, Челябинский государственный университет.

Конкурс устного перевода (французский язык): 1-е место – Александр Казакевич, Омский государственный университет им. Ф.М.Достоевского; Юлия Папилова, НГЛУ им. Н.А. Добролюбова; 2-е место – Александра Вайсман, Пермский национальный исследовательский политехнический университет; Наталья Менькова, НГЛУ им. Н.А. Добролюбова.

Конкурс письменного перевода (французский язык): 1-у место – Анна Дектярева, НГЛУ им. Н.А. Добролюбова; 2-е место – Александр Арефьев, НГЛУ им. Н.А. Добролюбова; 3-е место – Александр Казакевич, Омский государственный университет им. Ф.М. Достоевского.

Конкурс научных работ продемонстрировал значительную заинтересованность студентов в проведении переводоведческих исследований. Показательно, что сами исследования постепенно избавляются от излишней «лингвистичности», характерной для переводоведения 60-х-70-х годов прошлого века, и в них уже не ставится задача выявить те или иные трансформации, якобы используемые при осуществлении разных видов перевода. В сферу внимания молодых исследователей входят проблемы локализации, использования данных корпусной лингвистики в переводе, осуществления перевода в социальной сфере, определения стратегии перевода, вопросы дидактики перевода. Разумеется, студенты в своих исследованиях не обходят вниманием и проблемы художественного перевода, но здесь просматривается определенная новизна: многие работы построены на достижениях переводоведения последних лет, в них используется коммуникативно-функциональный подход к переводу.

Победителями в конкурсах научных работ стали:

Конкурс научных работ (английский язык). Номинация – «Проблемы специального перевода»: 1-е место – Александр Нижегородов, Челябинский государственный университет; 2-е место – Дмитрий Кульчицкий, Тюменский государственный университет; 3-е место – Александр Лухнович, Российский Новый университет, г. Москва.

Конкурс научных работ (английский язык). Номинация – «Проблемы художественного перевода»: 1-е место – Ирина Разина, НГЛУ им. Н.А. Добролюбова; 2-е место – Наталия Кузнецова, Саратовский национальный исследовательский государственный университет им. Н.Г. Чернышевского; 3-е место – Алексей Надёжкин, Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского.

Конкурс научных работ (немецкий язык): 1-е место – Екатерина Морозова, НГЛУ им. Н.А. Добролюбова; Ксения Ульянова, НГЛУ им. Н.А. Добролюбова; 2-е место – Анастасия Носова, НГЛУ им. Н.А. Добролюбова; Наталия Хваличева, НГЛУ им. Н.А. Добролюбова; 3-е место – Валентина Борисова, НГЛУ им. Н.А. Добролюбова.

Конкурс научных работ (французский язык): 1-е место – Александр Арефьев, НГЛУ им. Н.А. Добролюбова; 2-е место – Алёна Мамонтова, НГЛУ им. Н.А. Добролюбова; 3-е место – Юлия Папилова, НГЛУ им. Н.А. Добролюбова.

В организации и проведении конкурсов активное участие приняли восемь членов Нижегородского регионального отделения Союза переводчиков России.

Цель проведения подобной конференции – создать дополнительные условия для сплочения переводческого сообщества в его академической части, дать возможность начинающим переводчикам посмотреть на себя со стороны, оценить собственный потенциал, осознать задачи, которые предстоит решать в самое ближайшее время. Несомненно, эта цель была достигнута.

Следующая молодежная научно-практическая конференция «Перевод как фактор развития науки и техники в современном мире» пройдет в ноябре 2014 года.

В. Сдобников

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

Выпуск 24

Редакторы: А.О. Кузнецова
А.С. Паршаков
С.Н. Переволочанская

Лицензия ПД № 18-0062 от 20.12.2000 г.

Подписано в печать 20.12.2013

Формат 60х90 1/16

Печ. л. 11,25

Тираж 500 экз.

Цена договорная

Заказ

Типография ФГБОУ ВПО «НГЛУ»
603155, Нижний Новгород, ул. Минина, 31а