СБОРНИК СТАТЕЙ
XVIII МЕЖДУНАРОДНОЙ
НАУЧНОЙ
КОНФЕРЕНЦИИ

Sprache und kultur

Language and culture

Sprache und kultur

Sprache und kultur

Langue et culture

Language and culture

Language and culture

Language and culture

Sprache und kultur

Language and culture

Langue et culture

Sprache und kultur

Langue et culture

Langue et culture

ЯЗЫК И КУЛЬТУРА

ФЕДЕРАЛЬНОЕ АГЕНТСТВО ПО ОБРАЗОВАНИЮ
ТОМСКАЯ ОБЛАСТНАЯ АДМИНИСТРАЦИЯ
МЭРИЯ ГОРОДА ТОМСКА
НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКИЙ СОВЕТ
ПО ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ
МЕЖРЕГИОНАЛЬНЫЙ ИНСТИТУТ
ОБЩЕСТВЕННЫХ НАУК
ТОМСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
УНИВЕРСИТЕТ

ЯЗЫК И КУЛЬТУРА

Сборник статей
XVIII Международной научной конференции,
посвященной 10-летнему юбилею
факультета иностранных языков
Томского государственного университета

18–20 апреля 2005 г.

Под ред. С.К. Гураль

Томск
2006

УДК 410/378.147
ББК 81.1
Я41

Я41 **Язык и культура**: Сб. статей XVIII Междунар. научной конф. / Отв. ред. С.К. Гураль. – Томск: Томский государственный университет, 2006. – 272 с.

ISBN 5-94621-197-8

Настоящий сборник составлен на основе докладов участников XVIII Международной научной конференции «Язык и культура», проходившей в Томском государственном университете 18–20 апреля 2005 г.

Представленные в издании материалы посвящены актуальным вопросам теоретической и прикладной лингвистики, важным вопросам языкового образования и духовного совершенствования личности.

Рассматриваются новые модели и подходы, направленные на развитие межкультурной коммуникации, а также на внедрение новых технологий в исследовательской и педагогической работе.

Для преподавателей высших учебных заведений, учителей школ, лицеев, гимназий и колледжей.

УДК 410/378.147
ББК 81.1

Редакционная коллегия сборника:
Л.Т. Леушина, канд. филол. наук, доцент, зам. ред.,
Л.В. Комаровская, канд. пед. наук, доцент

ISBN 5-94621-197-8 © Томский государственный университет, 2006

ПЛЕНАРНОЕ ЗАСЕДАНИЕ

С.К. Гураль
Томский государственный университет

Преподавание иностранных языков в Томском государственном университете. Связь времен: традиции и современность

В мае 1995 г. Ученым Советом Томского государственного университета принято решение об открытии факультета иностранных языков. В этом же году был сделан первый набор.

Следует отметить, что исторически факультет является одним из старых факультетов в университете, поскольку впервые он был открыт в апреле 1918 г. и назывался Педагогическими курсами новых языков, которые фактически явились первыми в Сибири, готовившими преподавателей иностранных языков для учебных заведений региона.

Первым заведующим курсами был профессор, зав. кафедрой западноевропейской литературы историко-филологического факультета А.А. Гвоздев. Он учился в Лейпцигском и Мюнхенском университетах, некоторое время работал в Италии, Франции и Швейцарии, в 1913 г. окончил Петербургский университет. Среди преподавателей курсов были специалисты, которые волею судеб оказались во время Гражданской войны в Томске: например, гражданин Швейцарии Э.Э. Юкер, окончивший Цюрихский университет, преподавал английский язык; профессор А.Г. Смешек, поляк по происхождению, преподавал сравнительное языкознание и санскрит, впоследствии работал в Познани в качестве профессора-египтолога; Ф.К. Гессе, выпускник Петроградского университета, германист; В.М. Молле – словенец, специалист в области искусствоведения и многие другие.

В 1931 г. была открыта кафедра иностранных языков, которая функционировала до 1962 г. Долгое время кафедрой руководила Галина Николаевна Циванюк, которая внесла большой вклад в развитие методики преподавания иностранных языков.

В 1962 г. кафедра иностранных языков была разделена на две кафедры: кафедру английского языка (зав. кафедрой старший преподаватель Галина Николаевна Циванюк с 1962 по 1980 гг.) и кафедру немецкого и французского языков (зав. кафедрой Михаил Израилевич Сойхер).

Годы	Заведующие кафедрой английского языка	Годы	Заведующие кафедрой немецкого и французского языков
1962–1980	ст. преподаватель Г.Н. Циванюк	1962–1987	ст. преподаватель М.И. Сойхер
1980–1986	ст. преподаватель М.В. Кокунова	1987–1997	доцент Н.П. Бельтюкова
1986–1995	доцент С.К. Гураль	1997–2004	ст. преподаватель Р.А. Рольбанд

Кафедры всегда находились в состоянии поиска того нового в преподавании иностранных языков, что было созвучно времени. Еще до появления «видео» кафедры иностранных языков обучали студентов, пользуясь киноаппаратом «Украина». В распоряжении кафедр было свыше 60 фильмов, к которым сделаны разработки на высоком методическом уровне с учетом психологических факторов как студентов, так и преподавателей. Пионерами в этой области были Анна Яковлевна Цыба, Владимир Михайлович Смокотин.

Следует подчеркнуть, что в 60–80-е гг. на кафедрах работала целая плеяда высококвалифицированных преподавателей, получивших образование в Германии, Великобритании, Швейцарии, Австрии, Китае и др. странах. Это:

- М.Х. Курман,
- Э.Г. Курман,
- Ю.Н. Вольфенгаут,
- С.Г. Шифрис,
- Э.Б. Дубинская,
- А.Н. Кожевникова,
- И.С. Либкинд,
- А.И. Дитрих.

Их имена остались в сердцах тех, кто их знал.

В 2004 г. кафедра немецкого и французского языков была разделена на кафедру немецкого языка – зав. кафедрой старший преподаватель Рива Абрамовна Рольбанд и кафедру романских языков – зав. кафедрой доцент Любовь Викторовна Михалева.

Структура факультета иностранных языков:

- Кафедра английской филологии – зав. кафедрой проф. С.К. Гураль
- Кафедра английского языка естественно-научных факультетов – зав. кафедрой доцент В.М. Смокотин
- Кафедра немецкого языка – зав. кафедрой ст. преподаватель Р.А. Рольбанд
- Кафедра иностранных языков – зав. кафедрой доцент О.А. Обдалова
- Кафедра романских языков – зав. кафедрой доцент Л.В. Михалева

Следует сказать, что факультет иностранных языков был открыт с благословения факультета иностранных языков Московского государственного университета и при поддержке ректората, деканов и прогрессивной общественности Томского госуниверситета.

Рождение и формирование факультета происходило в чрезвычайно сложных условиях, но перед нами был пример – флагман Российского образования, Московский государственный университет, факультет иностранных языков.

Была поставлена основная задача – повышение эффективности преподавания иностранных языков в Томском государственном университете силами преподавателей факультета иностранных языков.

Стратегическое направление было выстроено в контексте Федеральной языковой программы «Система языкового образования», текст которой был озвучен автором программы академиком Леонтьевым в марте 1995 г., т.е. в год открытия факультета иностранных языков, на международной конференции, организованной Российской академией образования, Министерством образования Российской Федерации и Госкомитетом по высшему образованию. Основной тезис – интеграция школьного и вузовского образования в подготовке конкурентоспособных выпускников к вхождению в общеевропейский культурный контекст, в общеевропейское пространство. Академик Леонтьев подчеркнул: «Без знаний иностранных языков наши выпускники не будут конкурентоспособными на мировом рынке». Спустя десятилетие эта же мысль прозвучала их уст

академика Жореса Алферова: «...нужен высочайший уровень знаний не только в узкой специальности, но и в смежных областях, нужно свободное владение одним - двумя иностранными языками». Поиск № 10 (824, 11 марта 2005 г.).

На факультете была разработана концепция личностно-ориентированного подхода в преподавании иностранных языков, направленная на развитие личности как студента, так и преподавателя через культуру страны изучаемого языка, поскольку реальное использование языка в коммуникативных целях невозможно без знания культуры – как образа жизни, привычек, традиций, мировоззрения, ментальности и т.д. тех народов, которые говорят на этом языке.

В перспективе – проблема изучения двух, трех иностранных языков на естественнонаучных и гуманитарных факультетах, что созвучно с европейским мнением о формировании многоязычной личности.

Одной из концептуальных идей преподавания иностранного языка является глубинная взаимосвязь с русским языком и культурой, а также взаимосвязь с классическими языками, в частности, с латинским, что разрушает языковые границы и приводит к сближению культур. Вспомним строки Писарева из его статьи «Взгляды английских мыслителей на умственные потребности современного общества»: «Без классического образования молодой человек не мог сделаться ни юристом, ни медиком, ни священником. В порядочном обществе человек, лишенный классического образования, считался неучем».

Все вышесказанное является созвучным тому, что было проиллюстрировано деятельностью факультета иностранных языков, а также кафедрами. Это постоянное сотрудничество со школами города Томска и региона. Это ежегодные международные конференции при участии учителей, а также семинары, круглые столы, дискуссии, встречи.

Так, с 1987 года на базе Томского государственного университета организуются и проводятся ежегодные научные конференции «Язык и культура» с последующей публикацией научных докладов.

Всего за период работы факультета проведено 12 международных научных конференций:

- «Язык и культура» – 10;
- «Зимняя школа-семинар: новые технологии в преподавании иностранных языков» – 1;
- VI NATE Conference – 1;
- пять международных семинаров.

Основная задача конференций и семинаров заключается в том, чтобы в ходе обсуждения фундаментальных научных проблем лингвистики и методологии преподавания иностранных языков, связанных с функционированием языка как фактора развития национальных культур в России и регионах, определять возможные пути повышения роли современной лингвистической науки в развитии цивилизации и культуры в XXI в. И в этом приоритетная роль координационного совета по преподаванию иностранных языков в вузах Сибирского региона.

• Девиз ФИЯ – формирование единого лингвистического пространства в Томске, где есть мощный потенциал (Томский государственный педагогический университет, Томский государственный классический университет, Томский государственный политехнический университет и другие вузы). Только сообща можно решить эту задачу, прежде всего путем расширения структуры координационного Сибирского Совета с целью более интенсивного сотрудничества со школами.

В настоящее время прослеживается качественно новый уровень взаимодействия со школами, наметилась тенденция интегративного решения этой проблемы. Так, в состав координационного Совета Сибирского региона входят не только представители вузов, но также и представители Британского Совета в Томске (Марина Владиленовна Донова – менеджер Центра Британского Совета в Томске), а также представители общественных профессиональных организаций в Томске и Сибири – президент, доцент, зав. кафедрой Политехнического университета Лидия Ивановна Агафонова. Молодые преподаватели Елена Викторовна Комарова и Ольга Михайловна Зубкова являются членами проектной команды, которая работает при финансовой поддержке Британского Совета и Администрации Томска и Томской области.

Цель проекта: предоставить учителям английского языка средней школы возможность для профессионального роста.

Преподаватели факультета иностранных языков повышают свое профессиональное мастерство, участвуя в работе постоянно действующего семинара «Психолого-педагогические и социокультурные аспекты преподавания иностранных языков» с участием как российских, так и зарубежных специалистов. И здесь, безусловно, следует сделать акцент на те вузы, с которыми мы тесно сотрудничаем.

Сотрудничество с вузами России:

• Факультет иностранных языков МГУ, декан – проф. С.Г. Тер-Минасова

- Московский государственный лингвистический университет, ректор – проф. И.В. Халеева.
- Таганрогский радиотехнический университет, зав. кафедрой лингвистики – проф. И.А. Цатурова.
- Тюменский государственный университет, зав. кафедрой зарубежной литературы – проф. В.Н. Сушкова.
- Пятигорский государственный лингвистический университет, первый проректор – проф. Н.В. Барышников.
- Барнаульский государственный педагогический университет, директор института иностранных языков – проф. Э.Е. Курлянд.
- Омский государственный университет, декан факультета иностранных языков - доц. Н.Г. Гичева.
- Новосибирский государственный университет, декан факультета иностранных языков – доцент Г.Г. Куркина.
- Тамбовский государственный университет имени Г.Р. Державина, зав.кафедрой методики преподавания языков и культур – проф. Р.П. Мильруд.
- Московская Государственная Академия экономики, зав. кафедрой иностранных языков - проф. Л.М. Федорова.

В семинарах и конференциях также принимают участие зарубежные специалисты:

1. Simon Winetroube, The British Council, Moscow
2. John Brown, American Embassy, Moscow
3. Jennifer Crandall, American Embassy, Moscow
4. Johanna Kowitz, American Embassy, Moscow
5. Heather Daldry, University of Cambridge Local Examinations Syndicate, UK
6. Barbara Settles, EFL Fellow , USA
7. Jonathan Floss, EFL Fellow, USA
8. Alice Murray, EFL Fellow, USA
9. Joseph Podeszwa, American-Bshkir InterCollege / SOROS Foundation
10. Anthony Bastow, University of Westminster, UK
11. Kevin McKelvy, EFL Fellow, USA
12. Hans Heap, Sheffield University ELT Center, UK
13. Cynthia Styles, Oxford University, UK
14. Alasdair Paterson, professor, UK
15. Keith Rose Jones, professor, UK
16. Anne Coetzee, South Africa

17. Jacobus Coetzee, South Africa
18. Martin Kilgore, United States
19. Anna Blunt, Holland
20. Kevin Walsh, United States
21. Harry Samuel, United States
22. Richard Simon, UK
23. Kevin Dunseath, Sheffield, UK
24. Richard Simpthon, UK
25. Peter Mitchell, UK
26. John Mitchell, UK
27. Tracy Gemma, British Council
28. Lars Schmidt, Dipl Wirtschatts pedagoge

В 1990 г. в газете «Альма-матер» опубликовано статья под названием «Наши выпускники найдут применение своим знаниям». Следует заметить, что прогноз оправдался, многие из наших выпускников работают как в России, так и за рубежом (Москва – 6 человек, Великобритания – 2, США – 3, Италия – 2, Германия – 3, Тунис – 1, Испания – 1, Португалия – 1). Кроме постоянного места работы, некоторые выпускники в контексте программы с Огайским университетом периодически работают в Соединенных Штатах: Ольга Богданова, Светлана Мешкова, Наталья Альтмаер и другие. На факультете за эту программу отвечает старший преподаватель Тамара Юрьевна Будлова.

Послевузовское образование:

- в Оксофрде – 2 человека,
- в США – 1 человек,
- в Германии – 3 человека,
- в МГУ (стажировки) – 2 человека,
- в МГЛУ – 2 человека (с защитой диссертации – 1),
- в Италии – 1 человек,
- в аспирантуре Томского государственного университета – 9 человек (защита – 3 и 1 диссертация представлена к защите),
- в аспирантуре других вузов – 5 человек,
- соискателей – 10 человек.

Это объясняется, прежде всего, высоким профессиональным потенциалом преподавателей. За годы становления факультета свыше 60-ти преподавателей прошли стажировки за рубежом:

- по линии института имени Гете – 17 человек (Кельн, Дюссельдорф, Мюнхен, Берлин, Лейпциг, Штутгарт),
- по программе Лейпцигской Академии высшего образования и науки – 9 человек (3-х месячная стажировка),
- Шеффилд – 20 человек,
- Оксфорд – 20 человек (Гураль С.К., Михенина Г.И., Абушаева М.Э., Черкасова О.Г., Айлазян Е.П. и многие другие),
- Огайский университет, США, научная стажировка – Ольга Евгеньевна Богданова – аспирантка ФИЯ,
- Летний университет, Амстердам, Голландия, стажировка – Антоненко Татьяна Александровна, старший преподаватель кафедры английской филологии,
- Ирина Анатольевна Ильяшенко, Франция, стажировка,
- Гончаренко Людмила Ивановна, Лейпцигская Академия науки и образования,
- Новицкая Ирина Владимировна, стажировка по проекту «Открытый мир», Госдепартамент США,
- Захарова Наталья Александровна, стажировка, Госдепартамент США,
- Захарова Наталья Владимировна, языковая стажировка переводчика, июнь-август 2004 г., Египет, город Шармэль-Шейх.

Следует отметить, что ряд преподавателей получили сертификаты экспертов мультипликаторов с целью обучения преподавателей вузов: Людмила Ивановна Гончаренко, Елена Викторовна Житкова, Ольга Михайловна Зубкова. Марина Сергеевна Килина получила сертификат по тестированию английского языка в рамках программы Британского Совета и института открытого общества «Russian Education of Support». Палеева Ольга Борисовна и Смокотин Владимир Михайлович получили сертификат «Key Teacher of Business» (Москва, Галицино) за участие в семинарах, проводимых Британским Советом в рамках Russian President's management Training Initiation.

В контексте решения проблемы качества образования была организована подготовка эксперта по проведению и оценке результатов ЕГЭ по иностранным языкам. Это исключительно важно для реализации принципа преемственности школьного и вузовского образования. Старший преподаватель кафедры английской филологии Ирина Семеновна Савицкая прошла 350-часовую подготовку экспертов качества на базе Санкт-Петербугской академии последипломного образования, получив статус

регионального эксперта с правом проведения и оценки ЕГЭ по иностранным языкам и обучения экспертов качества.

За период развития факультета было выиграно 4 гранта:

- «Новые технологии в преподавании иностранных языков» (проведение международной конференции, 2000 г.) – финансирование: фонд Сороса. Руководитель гранта – проф. С.К. Гураль.
- «Язык и культура в Евразийском пространстве» (проведение международной конференции, 2003 г.) – финансирование: фонд РГНФ, фонд Карнеги. Руководитель гранта – проф. С.К. Гураль.
- «Интеграция России в международное сообщество», 2003 г. – финансирование: фонд Карнеги. Руководитель гранта – ст. преподаватель С.В. Кузнецова.
- «Исследование условий формирования межкультурной компетентности студентов ФИЯ ТГУ как инновационного ресурса развития толерантности», 2004 г. – финансирование: Федеральное агентство по образованию. Руководитель гранта – проф. С.К. Гураль.

На ФИЯ ежегодно 30% выпускников получают дипломы с отличием. Следует отметить, что в 2004 г. 25% студентов получили такие дипломы. Это объясняется более высокими требованиями, предъявляемыми к государственной аттестации будущих специалистов.

В целом 75% студентов учатся на «хорошо» и отлично:

2000 год

- лауреат конкурса молодых ученых ТГУ – Темникова И.Г.,
- победитель конкурса стипендии НК «ЮКОС» – Боярчук М.А. (студентка),

2001 год

- именные стипендии Томского госуниверситета – Кудаманова О.В. (студентка),
- победитель конкурса стипендии «ЮКОС» – Яценко С.А. (студентка),

2002 год

- лауреат премии Томской области в сфере образования и науки – Отмахова Ю.С. (студентка),
- победитель конкурса стипендии «ЮКОС» – Отмахова Ю.С. (студентка),
- призер областного тура Всероссийской студенческой олимпиады – Щербаков А.Б. (студент),

- именные стипендии Томского госуниверситета – Кудаманова О.В. (студентка),

2003 год

- именная стипендия Томского госуниверситета – Кузнецова А.В. (студентка), Кудаманова О.В. (студентка),

2004 год

- победитель конкурса стипендии Потанина – Кузнецова Людмила (студентка),
- именная стипендия Томского госуниверситета – Кузнецова А.В. (студентка),

2005 год

- победители конкурса стипендии Потанина – Кузнецова Людмила, Бойкова Варвара,
- именная стипендия ТГУ – Кузнецова А.В. (студентка).

Среди них есть именные стипендиаты и победители областных и всероссийских конкурсов и олимпиад. Ряд студентов принимали участие в Международной олимпиаде «Вместе в XXI век» под патронажем Л. Путиной и госпожи Шрёдер.

Наши студенты систематически занимают первые места в подобных мероприятиях:

Год подачи работ	Количество поданных работ	Победители конкурса
2001	3	Данилина М.В. (рук. Михалева Л.В.) – диплом
2002	9	Дворядкина А.С. (рук. Михалева Л.В.) – диплом
2003	14	1. Богданова О.Е. (рук. Маругина Н.И.) - диплом 2. Губа П.С. (рук. Житкова Е.В.) – диплом 3. Кавкьянова Т.А. (рук. Богданова Е.Л.) – диплом 4. Маслюк А.А. (рук. Чалмова О.А.) – диплом 5. Чалых И.В. (рук. Чалмова О.А.) – медаль

На факультете уделяется большое внимание научному росту квалификации преподавателей. К настоящему моменту защищено 18 кандидатских диссертаций и 2 представлены к защите. Работают 2 профессора, 18 кандидатов наук, открыта аспирантура по специальности: «Теория и методика преподавания и воспитания (иностранные языки)». Над докторскими диссертациями работают 4 человека. Выпущены 4 монографии, подготовлено к печати 12 сборников материалов Международных конференций (96 печатных листов). Опубликовано свыше 50-ти учебных пособий, из них 4 – с грифом Минобразования.

Какие иностранные языки изучают студенты Томского государственного университета?

Английский, немецкий, французский, испанский, итальянский, новогреческий, китайский, японский в контексте культуры страны изучаемого языка. И здесь трудно переоценить роль преподавателя, фигура которого видится в качестве культурного посредника. Так, австралийский психолог Тафт считает, что культурный посредник – это человек, который облегчает общение и взаимопонимание между группами, различающимися по языку и культуре. Для выполнения этой задачи посредник должен принадлежать в какой-то степени обеим культурам, т.е. выполнять роль медиатора между двумя историческими контекстами. В этой связи следует заметить, что каждый язык должен иметь право на свое существование. В настоящее же время в век глобализации в различных жизненных сферах Европейские страны борются за сохранение статуса своих языков. Особенно непримиримую позицию занимает Франция во главе с президентом Жаком Шираком: «Если будущие поколения станут изучать историю только по книгам на английском языке, то общая картина получится вредоносной и отвратительной». Если англоязычная библиотека станет главным и единственным источником знаний, то это может повлиять на то, как будущее поколение людей станут представлять себе мир.

Проиллюстрированная мысль не нова, она еще звучала в период творческой деятельности известного американского писателя Джеймса Болдуина и была проиллюстрирована в статье в рамках интервью Д. Болдуина и знаменитого французского писателя и журналиста Henry G. «The People Must Not Loose Each Other». Здесь красной нитью продемонстрировано толерантное отношение к чужой культуре через язык как средство выражения своего самосознания и своей картины мира выстраивания добрых отношений не только в своей стране, но и во всем мире.

В заключение важно осознать, что культура и литература России во многом формировались соединением культур Востока и Запада, что Россия стоит в центре восточного и западного миров и что отблеск синтеза восточного и западного миропонимания, безусловно, нашел свое отражение и в образовании и в преподавании. Язык же как отражение внутреннего мира человека и его миропонимания явился объектом притяжения различных наук. К языку приковано внимание философии, психологии, педагогики, истории, культурологии и других дисциплин, и Томский классический университет является тем божьим даром, плацдармом, где могут происходить волшебные взаимодействия, что сейчас называется междисциплинарным эффектом.

И.А. Цатурова
Таганрогский радиотехнический университет

Идеи диалоговой концепции культуры М.М. Бахтина как методологическая основа языкового образования

Методология в системе языкового образования рассмотрена нами как основа, определяющая функционирование системы, состоящей из шести структурных компонентов: цели учебного процесса, субъекта учения и субъекта научения (студент-преподаватель), содержания учебного процесса, средств коммуникации, организационных форм учебного процесса.

Для создания целостной системы обучения языкам и культурам в качестве методологической основы принимается диалоговая концепция культуры М.М. Бахтина – В.С. Библера. Чем определяется такой выбор?

«На рубеже XX–XXI вв. в условиях мирового кризиса образования и культуры вызревает новая парадигма высшего образования, в основу которой полагается представление о гуманистическом типе личности, модель культуросообразного человека, не только потребляющего культурные ценности, но и развивающего их личности, как самоценности, цели, а не средства общественного развития» (А.А. Вербицкий).

Система языкового образования в высшей технической школе предполагает обучение языкам через культуру страны изучаемого языка. Система, прежде всего, должна быть ориентирована на личность и способна подготовить не просто специалиста-профессионала, а прежде всего культурного, образованного, интеллигентного, творческого человека.

Мы рассматриваем язык (в нашем случае, иностранный) в контексте культуры.

Знание иностранного языка является частью общей культуры и образованности человека. Иностранный язык следует изучать в контексте культуры в целом и культуры страны изучаемого языка в частности. Сегодня существуют до 500 определений понятия «культура», множество подходов и концепций культуры, не останавливаясь на всех, укажем, что для целей нашего исследования – создание системы языкового образования – наиболее подходящей является диалоговая концепция культуры М.М. Бахтина и его последователей: В.С. Библера, Л.М. Баткина, Г.Д. Гачева, М.К. Петрова и др. В работах этих авторов делается попытка создать собственно теорию культуры. Концепция М.М. Бахтина – В.С. Библера весьма продуктивна именно для языкового образования, т.к. выявляет глубинное единство язы-

ка и культуры. В работах М.М. Бахтина, С. Аверинцева, В. Иванова, Ю. Ломатина и др. опора на слово, на язык является первоочередной. В образовательном процессе язык и культура имеют единую целевую направленность на формирование гуманитарного мышления, отличающегося всеобщностью и направленного от человека к человеку.

Культура, по М.М. Бахтину, – это «антропологический феномен, порождение беспредельно богатой человеческой субъективности, выявление всей человеческой природы во всем многообразии ее высоких и неизменных обнаружений». Культура в понимании М.М. Бахтина – это форма самодетерминации индивида в горизонте личности, форма самодетерминации нашей жизни, образа мыслей, свободного решения и перерешения своей судьбы в сознании ее исторической и всеобщей ответственности. Таким образом, культура – личность – самодетерминация – это не только основные константы бахтинской концепции, но и перетекающие друг в друга, базирующиеся друг на друге, взаимодополняющие друг друга понятия. Идея культуры как антропологического феномена рождает определение феномена «личность». Ведь индивид не тождественен личности: последняя всегда проявляется за его пределами, личность жива только в обращенности к другим (люблю другого, сомневаюсь в своем бытии), в восприятии другого, во внимании к другому, в общении с другими. Значит, личность есть там, где есть диалог. Человек, индивид, общаясь, способен оказаться в горизонте личности. Восхождение к этому горизонту и есть путь самодетерминации. Но что значит «оказаться в горизонте личности»? Это значит вести высший тип диалога, диалог по «последним вопросам бытия» в контексте всей культуры.

Текст, по Бахтину, имеет триединое определение:

- текст как записанная на бумаге, на «плоскости» речь;
- текст как любая знаковая система, понятая как речь;
- текст как живая речь, понятая и доведенная до идеи текста, понятая по аналогии с текстом.

Первые два понятия не требуют особых пояснений. Текст, существующий сам по себе, вне автора и вне исследователя – это текст, понимаемый как «плоская» речь. Но как только этот же текст попадает в руки любого читателя-исследователя, в нем «оживают» авторские контексты и рождаются, по мере изучения материала, контексты, принадлежащие читателю-исследователю, рождается произведение.

Диалог, осуществляемый в произведении, – это диалог культур людей, времен, народов и т.д. Поэтому диалогические отношения – уни-

версальны, они пронизывают все отношения, проявления человеческой жизни.

Исходя из универсальности диалогичных отношений, Бахтин переопределяет культуру через диалог. Культура, в его понимании, живет диалогом культур, «в диалоге – ее смысл, ее уникальность».

Диалог между индивидами (не спор, а диалог, т.е. обмен смыслами: вопросами и ответами) – это тоже диалог культур, но культур персонифицированных.

• Рассмотренные нами базисные координаты бахтинской концепции: культура, самодетерминация, личность, диалог, текст, произведение – необходимо дополнить еще одной, имеющей особую ценность для методологии языкового образования в техническом вузе, – **гуманитарное мышление**. В понимании Бахтина, гуманитарное мышление обладает «единственностью и всеобщностью», т.е. это единственно возможный тип мышления, всеобщность которого проявляется в том, что:

- оно ориентировано на смысл, т.к.
- обращено от человека к человеку, а потому
- диалогично.

Таким образом, гуманитарное мышление, взятое в его всеобщности, - это мышление о человеке, что, по М.М. Бахтину, означает мышление о человеке как субъекте культуры, включая и языковую культуру. В этом плане интерес представляет определение М.М. Бахтиным задач гуманитарного мышления. Задача гуманитарного мышления заключается в том, чтобы вещную среду, воздействующую механически на личность, заставить говорить, т.е. раскрыть в ней потенциальное слово и тон, превратить ее в смысловой контекст мыслящей, говорящей, поступающей, творящей личности... Вещь, оставшаяся вещью, может воздействовать только на вещи же; чтобы воздействовать на личности, она должна раскрыть свой смысловой потенциал, стать словом, т.е. приобщиться к возможному словесно-смысловому контексту.

Итак, всеобщая характеристика гуманитарного мышления – в идее диалога, с установкой не на познание «объекта», вещи, но на общение, взаимопонимание.

Понимание (взаимопонимание) – это осознанный способ познания, осуществляемый через текст. Важно для методики преподавания противопоставить понятия понимание – объяснение, в соответствии с чем организовать учебный процесс и наполнить новым содержанием шесть компонентов системы.

При объяснении – только одно сознание, один субъект, монолог; при понимании – два субъекта, два сознания, взаимопонимание, диалог. Объяснение всегда сродни менторству, всегда взгляд «сверху-вниз», всегда назидание. Понимание – это общение, сотрудничество, равенство во взаимопонимании, что полностью должно изменить характер взаимодействия и правила деятельности.

Методология (преобразованная теория) диктует цели и задачи процесса обучения, определяет способы их достижения и решения. В этом смысле диалоговая концепция М.М. Бахтина предлагает хорошую основу создания целостной системы языкового образования. Она позволяет не только сформулировать цели и задачи образования, но и определить содержание и методику обучения.

В таблице показано соответствие между основными базовыми понятиями диалоговой концепции и разработанной нами системы языкового образования.

Основные понятия диалоговой концепции культуры	Система языкового образования
Культура (через язык) – способ самодетерминации в горизонте личности	Цель языкового образования – обогащение, расширение смыслового поля гуманитарного сознания, способствующего самодетерминации индивида в горизонте личности
Личность – способ самодетерминации индивида в горизонте культуры (через язык)	Цель языкового образования – создать условия, в которых человеческая субъективность может проявляться во всем многообразии и самоопределении, ведя диалог в горизонте культуры (через языки)
Культура – антропологический феномен; объект работы – текст; предмет проявляется через текст	Содержание образования
Текст исследуется методом диалогичного понимания	Субъект-субъектные отношения складываются в процессе и посредством диалога
Произведение = ТЕКСТ + КОНТЕКСТ + X	Новообразование в виде сформированных компетенций. Методы, приемы и средства обучения.

Выводы

1. Языковое образование в высшей технической школе должно способствовать гуманизации и гуманитаризации инженерного образования, система образования и педагогический процесс должны обеспечивать субъект-субъектные отношения всех партнеров учебного процесса на основе уважения и терпимости к индивидуальности друг друга; а сам учебный процесс по иностранному языку должен реализовываться в соответствии с общечеловеческими ценностями в контексте культуры в целом, культуры страны изучаемого языка и культуры страны родного языка.

2. Этот учебный процесс должен обеспечиваться системой, имеющей научную методологическую основу.

3. В качестве методологической основы языкового образования, которое является компонентой гуманитарного образования, предлагается диалоговая концепция культуры М.М. Бахтина, определяющая структурную, содержательную и функциональную наполняемость учебного процесса и педагогическую деятельность, т.е. структуру курса, цели и задачи учебного процесса, содержание, субъект-субъектные отношения, методы их достижения и решения и организационные формы.

4. Диалоговая концепция М.М. Бахтина, сфокусированная на человеке, личности, является основой для создания личностно ориентированной системы языкового образования.

Литература

1. Цатурова И.А. Многоуровневая система языкового образования в высшей технической школе: Дис. ... д-ра пед. наук. М., 1995. 3 п.л.
2. Библер В.С. Михаил Михайлович Бахтин, или Поэтика культуры. М., 1991. 169 с.

Часть 1. АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ТЕОРЕТИЧЕСКОГО И ПРИКЛАДНОГО ЯЗЫКОЗНАНИЯ

Л.В. Ахметова
Томский государственный педагогический университет
В.А. Островский
Институт развития образовательных систем РАО

Частотные параметры элементов знаково-семиотической системы личности как корреляты продуктивности мышления

Знаково-семиотические системы – это различные символы, знаки, которые используются для выражения какого-либо содержания. Семиотические средства входят в структуру различных форм духовной деятельности человека, его общения и познания. Знаково-семиотические системы развиваются, изменяются как в зависимости от своей собственной природы как особых объектов, так и в зависимости от закономерностей и природы тех явлений, процессов, форм деятельности, понятий, которые они замещают.

Когнитивной психологией к настоящему времени достоверно установлено, что в состав соответствующих отраслям интеллектуальной деятельности средств такого рода входят дисциплинарно-специфические знаково-семиотические системы. Являясь деятельностным орудием в отношении информационных объектов, по определению Л.С. Выготского, именно знаково-семиотические системы выступают основным фактором прогресса в обеспечении продуктивности мышления человека.

Очевидно, что без подобных средств и связанных с ними умений и навыков специалист не в состоянии действовать в информационной среде. И именно поэтому особенности владения дисциплинарно-специфическими ЗСС эксперты-экзаменаторы используют в качестве измерения

достигнутого человеком в образовательном процессе уровня компетентности в той или иной дисциплинарной области. Исходя из вышеизложенного, целью нашего исследования явилось установление факта наличия либо отсутствия взаимосвязи между продуктивностью мышления и индивидуальными частотными параметрами знаково-семиотических систем (ИЧП ЗСС) учащихся (выпускников). Методологической основой нашего исследования явились:

1. Культурно-генетическая концепция происхождения психики Л.С. Выготского, в соответствии с которой механизмом формирования интер- и интрапсихических функций познавательной сферы личности и повышения их продуктивности выступает интериоризация из культуры человеком в процессе его онтогенеза знаково-семиотических языковых средств.

2. Структурно-уровневый подход, рассматривающий когнитивное развитие как эволюционирующую систему разноуровневых познавательных процессов (Л.С. Выготский, М.С. Роговин, В.Д. Шадриков), степень интеграции и специфика организации которой:

a) позитивно влияет на продуктивность индивидуального мышления (ПИМ);

b) объективно (количественно и структурно) эксплицируется в частотных характеристиках знаково-семиотических показателей ЗСС, используемой личностью при авторском написании творческого текста (А.Н.Колмогоров).

В нашем исследовании мы исходили из предположения о том, что индивидуальные частотные параметры (ИЧП) знаков и слов знаково-семиотических систем (ЗСС) учащихся взаимосвязаны с продуктивностью их мышления.

Основным методом исследования был количественный анализ продуктов творческой деятельности (частотно-словарный и частотно-буквенный анализ текстов сочинений) и метод объективной экспертной оценки, направленные на измерение и изучение взаимосвязи показателей ИЧП-ЗСС-детерминант когнитивной сферы и ПИМ-показателей уровня функционального развития когнитивных способностей личности на момент поступления в ВУЗ (дисциплинарно-специфические и общий показатели учебных достижений по индивидуальной результативности ЕГЭ).

Анализ и интерпретация результатов, полученных во время исследования, и их оценка были подвергнуты статистической обработке с помощью пакета STATISTICA 6.0 for Windows. Исследование строилось на

основе изучения генеральной совокупности 43 параметров за исследуемый промежуток времени с 2003 по 2005 г.

В соответствии с поставленной целью работы были рассмотрены и решены следующие задачи:

- проведено ранжирование всей выборки испытуемых по показателю продуктивности мышления, в качестве которого выступал индивидуальный суммарный показатель единого государственного экзамена (ЕГЭ);
- на основе статистической обработки (по схеме Бернулли) текстов экзаменационных сочинений по русскому языку и литературе учащихся были созданы частотные словари и частотные буквари;
- осуществлялся анализ частот употреблений букв и словоформ в письменных текстах экзаменационных работ по русскому языку и литературе учащихся;
- исследовалась степень зависимости между элементами ЗСС и продуктивностью мышления учащихся методом линейно-регрессионного анализа и методом структурограмм.

Результаты исследования.

1. Во множестве знаковых элементов русскоязычного спектрально-частотного букваря, составляемого на материале индивидуальных текстов сочинений (выборка учащихся-выпускников; N=49), обнаруживается состав таких, показатель частотности которых статистически достоверно находится в линейно-корреляционной взаимосвязи с индивидуальным показателем продуктивности мышления. Множества этих элементов характерно отличаются друг от друга своим составом – в зависимости от дисциплинарной специфики отрасли познавательной деятельности.

2. Коэффициент связности взаимно коррелирующих (по Баннистеру) в отношении параметра динамики частотности (обусловливаемой динамикой результативности ЕГЭ) пар знаков индивидуального спектрально-частотного букваря в контрастной группе учащихся с высоким общим показателем ЕГЭ достоверно выше, чем в противоположной контрастной группе: 5888 против 4138 ($p < 0,05$). Эти коэффициенты достоверно отличаются друг от друга в 1,4 раза.

3. Количество достоверно значимых связей между парами буквенных знаков внутри знаково-семиотической системы коррелирует по параметру частотности с показателями продуктивности мышления. В контрастных группах достоверно отличаются между собой по количеству: в груп-

пе с низкими показателями продуктивности мышления их оказалось 59, а в группе с высокими – 83.

Группы с низкими и высокими показателями продуктивности мышления различаются по структуре знаково-семиотической системы. Так, в группе с высокими показателями продуктивности мышления тесно связанных гласных букв с согласными составляет 40,96%, что в 1,8 раза больше по сравнению с этими же парами буквенных знаков в группе с низкими показателями продуктивности мышления. Количество значимых взаимосвязей в парах, состоящих только из согласных букв, наоборот в 1,2 раза преобладает в группе с низкими показателями продуктивности мышления. Данные различия убедительно свидетельствуют о разных структурах знаково-семиотической системы в контрастных группах.

Экспериментально обнаруженные результаты имеют следующее наиболее существенное научно-теоретическое и практическое значение.

Для когнитивной психологии в контексте задачи управления продуктивностью индивидуального мышления обнаружена взаимосвязь продуктивности индивидуального мышления с объективно измеряемыми параметрами индивидуальной знаково-семиотической системы (ЗСС) посредством спектрально-частотного букваря.

Для сферы социально-практических приложений:

1) в сфере менеджмента качеством образовательного процесса предложенный метод составления и статистического анализа спектрально-частотнотных букварей может найти применение в качестве технологического способа мониторинга уровня и дисциплинарного спектра продуктивности индивидуального мышления;

2) в сфере практической профориентации: метод составления и статистического анализа спектрально-частотных букварей может быть использован в качестве основы для технологического способа оптации (в том числе и дистанционно осуществляемой, в том числе и в области интеллектуальных профессий).

Литература

1. Островский В.А., Ахметова Л.В. Исследование проблем русского языка как государственного языка Российской Федерации на основе комплексного использования материально-технических и кадровых возможностей научных организаций и вузов Российской Федерации (Научно-образовательный проект) // Подготовка учителей к использованию современных средств оценивания результатов обучения учащихся: Матер. Всероссийского интернет семинара-совещания. (10–13 октября 2004 г.). Томск: Центр учебно-методической литературы ТГПУ, 2004. С. 236–243.

М.В. Влавацкая
Новосибирский государственный технический университет

Отражение сочетаемости слов в словарях английского языка (лингвистический и методический аспекты)

Как известно, словари являются источниками нужной и полезной информации, главным предназначением их является описание значения слов, используя различные способы семантизации (синонимию, перифразирование, контекст и т.д.). Существует много хороших и надежных словарей, демонстрирующих употребление слова в словосочетаниях, выражениях и иллюстративных примерах. Однако многие словари не лишены недостатков. Основной недостаток заключается в неполном освещении значимости словосочетаний и выражений (блоков), а также лексических связей слов.

Тем не менее, словарь – важный и необходимый источник, который может оказывать неоценимую помощь при изучении языка в плане его коммуникативной направленности. При обучении продуктивной речи задача преподавателя состоит в фокусировании внимания студентов на особенностях сочетаемости слов. Словари последнего поколения дают тщательно разработанные дефиниции слов и являются неоценимыми помощниками в распознании значений незнакомых слов. Проблема возникает тогда, когда в словаре заявлено, что он помогает изучающим язык создавать тексты, т.е. претендует на то, чтобы называться активным словарем. На самом же деле одноязычные словари остаются в своем большинстве ограниченными в использовании достаточного количества словосочетаний и выражений. Указанный недостаток свойственен почти всем словарям общелитературного английского языка (Dictionaries of General English). Однако среди огромного количества можно выделить такие словари, которые в большей степени призваны помогать учащимся развивать понимание так называемых блоков. Данная категория лексикографических произведений относится к словарям комбинаторного типа и включает в себя комбинаторные словари, словари сочетаемости, словари эпитетов, словари усилительных словосочетаний и т.д. Систематическое использование данных словарей на занятии способствует выработке у учащихся привычки самостоятельной работы со словарем с целью извлечения нужной информации и формированию «лексического понимания» языка.

Словари общелитературного английского языка предназначены для толкования слов с целью распознавания их лексического значения. Устройство словарной статьи, как правило, является традиционным: 1) заголовочное слово, 2) транскрипция, 3) грамматическая помета, 4) лексико-семантические варианты, 5) иллюстративные примеры. В конце словарной статьи приводятся наиболее часто используемые устойчивые словосочетания и выражения. Рассмотрим подробно словарные статьи, посвященные лексеме **resource** в некоторых общелитературных словарях английского языка.

1) Macmillan English Dictionary for Advanced Learners (2002:1206):

Resource /ri'zo:s/ noun * * *

1 [C] something you can use to help you to achieve something, especially in your work or study: *The Internet has become a valuable resource in schools.* ▼*We have launched an appeal to set up a new library and resource centre.* ▼+ **for** *Museums are important resources for teaching history.* **1a.** [usually plural] something such as money, workers or equipment that can be used to help an instruction or a business: + **for** *We are increasing resources for the health service.* **Pool your resources** (=combine them) *We can pool our resources in order to lower costs.* **1b.** [usually plural] things such as coal, trees, and oil that exist in nature and can be used by people: *many of these countries are rich in timber and mineral resources.*

2 [U] *formal* the ability to deal with problems effectively: resourcefulness: *She has shown considerable resource in creating the new team.*

3 resources [plural] the qualities and skills that someone has and can use for dealing with problems: *He needed all his resources to escape alive.*

2) Cambridge International English Dictionary (2001: 1210):

Resource [ri'so:s] *n* [C usually *pl*] a useful or valuable possession or quality of a country, organization or person • *The country's greatest resource is dedication of its workers.* • *A big company like IBM has huge resources of money or skill* • *Britain's mineral resources include coal and deposits.* • *He can't cope with difficult situation on his own – he has no inner resources* (=he does not have the ability to help himself) • *The school has a resource room where video equipment is stored.* • Resource is also *fml* for resourcefulness

3) Oxford Advanced English Dictionary (1999:999):

Resource [ri'so:s, ri'zo:s; *US* 'ri:so:rs] *n*

1. [C usu *pl*] a supply of sth that a country, an organization or an individual has and can use, esp to increase wealth: *a country rich in natural resources such as oil, coal and gas* ○ *mineral / agricultural resources* ○ *resource allocation* ○ *The company lacks the financial resources to invest in new technology*

○*The organization's success is largely due to the way it manages its human resources* (i.e. its staff) ○ *We agreed to* **pool resources** (i.e. so that everybody contributes sth) 2. [C usu *pl*] a thing that gives help, support or comfort when needed: *He has no inner resources and hates being alone* ○ *She had no brothers or sisters and so was often left to her own resources* (i.e. left to assume herself as a child) ○ *a file/room (eg. Containing materials for teachers)* 3. [U] (*fml*) *the ability to find quick, clever and efficient ways of doing things.*

В традиционных словарях основными функциями сочетаемости слова являются, во-первых, демонстрация семантических признаков (сем) значения слова, во-вторых, разграничение значений многозначного слова и, в-третьих, включение слова в широкий лингвистический контекст. Как можно заметить, в приведенных словарных статьях сочетаемость лексемы *resource* демонстрируется для показа первых двух функций. В первой словарной статье акцент делается главным образом на синтаксической сочетаемости (*resource* + предлог *for*) и подкрепляется иллюстративными примерами. Лексическая сочетаемость слов (сочетаемость слов, принадлежащих к знаменательным частям речи) представлена в одном выражении *pool your resources* и нескольких иллюстрациях, где сочетаемость отражена лишь косвенно: *considerable resource, valuable resource, resource centre, needed ... resources, timber and mineral resources, resource in creating* and *resources to escape.*

Во второй и третьей словарных статьях синтаксическая сочетаемость практически не отражена. Лексическая сочетаемость главным образом представлена в одной синтаксической конструкции Adj+Noun (resource), например, *greatest resource, huge resources, inner resources, natural resources, agricultural resources, human resources, own resources* и др. Исключение составляют устойчивое выражение *pool resources* и словосочетание *resource room.*

Таким образом, целям обучения языку, где особое внимание должно отводиться изучению линейных связей слов, данные словари не могут способствовать в полной мере, т.к. сочетаемость слов в них представлена как второстепенный параметр.

Отражать сочетаемость слов в качестве основного критерия призваны словари комбинаторного типа, которые в основной своей массе фиксируют и синтаксическую, и лексическую сочетаемость, а также демонстрируют лексические единицы в рамках контекста, тем самым обеспечивая наиболее полное представление слов с их распространителями. В этом заключается их основное отличие от традиционных словарей.

Среди словарей сочетаемости наиболее известны следующие:

1. Oxford Collocations Dictionaries (2002);
2. The LTP Dictionary of Selected Collocations (1998);
3. The BBI Combinatory Dictionary of English (1990);
4. English-Russian Combinatory and Usage Dictionary for Russian Learners (1998);
5. Combinatory Dictionary of Scientific Usage (2000) и др.

Рассмотрим словарные статьи со словом **resource** в этих словарях.

1) Oxford Collocations Dictionaries (2002:653):

Resource *noun*

- ADJ **considerable, enormous, large, major, substantial** *The library is an enormous resource of historians of medieval France.*| **important, vital**| **adequate, sufficient** | **limited, meager, scarce** | **renewable, sustainable, unlimited** | **finite, limited, non-renewable** | **available** | **additional, extra** | **invaluable, useful, valuable** *Time is your most valuable resource, especially in examinations.* | **untapped** | **natural** | **material, physical** | **energy, mineral, oil, water** | **capital, economic, financial** *The school has limited financial resources.* | **human, staff** | **information, learning, library, teaching** *The database could be used as a teaching resource in colleges.* | **national** | **inner, personal** *She is someone of considerable personal resources.*
- VERB+RESOURCE **be rich in, have** *Australia is a country rich in natural resources ◊We do not have the resources (=the money) update our computer software*| **lack** | **pool, share** *We'll get by if we pool our resources.* | **allocate, distribute, provide** | **divert, reallocate, redistribute** *the government role in diverting resources into social polices* | **draw on, exploit, manage, mobilize, tap, use** *to mobilize resources in the community to provide shelter for the homeless ◊We need to manage our resources better.* | **deplete, use up** | **squander, waste** | **conserve**
- RESOURCE+NOUN **centre** | **allocation, management** | **depletion, constraints, implications**
- PHRASES **access to resources, the allocation/distribution/provision of resources, the exploitation of resources, a lack of resources, the use of resources** *We must make the most efficient use of the available resources.*

В Oxford Collocations Dictionary продемонстрирована богатая сочетаемость лексемы **resource.** В словарной статье использован целый комплекс способов описания сочетаемости. В качестве основного выступает **синтаксический принцип**, позволяющий разделить лексику по синтаксическим структурам. В качестве дополнительных способов используют-

ся **лексические ряды** (перечисление сочетаемых с заголовочным словом слов, принадлежащих к одной части речи и разделённых по тематическим группам знаком |), а также **предложения**, служащие иллюстративными примерами и демонстрирующие основные семантические признаки заголовочного слова, что способствует наибольшей наглядности сочетаемостных свойств лексической единицы.

2) The LTP Dictionary of Selected Collocations (1998:167):

Resources

- V: allocate, build up, channel, concentrate, deploy, develop, discover, dispense, dissipate, distribute, divert, drain, draw on, employ, exhaust, exploit, fall back on, find, harness, hold onto, husband, lack, look for, lose, make the most of, make use of, pool, protect, recover, release, rely on, safeguard, share, squander, spare, strain, survey, take advantage of, tap, transfer, (mis)use, utilize, waste ~
- V: ~ disappeared, dwindled, lasted ran out
- A: abundant, additional, (in)adequate, ample, available, basic, enormous, existing, failing, formidable, great, hidden, infinite, joint, (un)limited, limitless, massive, meager, natural, plentiful, remaining, rich, scarce, slender, substantial, (in)sufficient, untapped, vast ~

Словарь построен по **синтаксическому принципу** - слова в словарной статье перечислены по следующим синтаксическим конструкциям: verb+resources, resources+verb и adjective+resources. Такая организация словарной статьи не позволяет учитывать семантические сходства распространителей заголовочного слова, следовательно, является не вполне приемлемой для обучения лексическим связям слов и продуктивным видам речевой деятельности.

3) The BBI Combinatory Dictionary of English (1990: 207):

Resources n. 1. develop; exploit, tap ~ 2. to husband; marshal; pool, share one's ~ ; 3. economic; natural; untapped ~ (to exploit natural ~). 4. the ~ to = inf. (we have the ~ to do the job)

The BBI Combinatory Dictionary of English представляет собой лексикографическое описание английского языка. Словарь содержит грамматические и лексические словосочетания, при необходимости в словарь вводятся дефиниции, перифразы и указаны трудности употребления (Usage Notes). Всего в словаре выделено восемь грамматических и семь лексических моделей. Грамматическое словосочетание – это фраза, состоящая из слова-доминанты (сущ., глаг., прил.) и предлога, а также конструкций с инфинитивом или придаточным предложением. Лексические

словосочетания содержат исключительно слова знаменательных частей речи. В данной словарной статье приведены три лексических модели (1, 2, 3) и одна грамматическая (4). Как заявляют авторы, использование данного словаря поможет избежать ошибок в употреблении сочетаемости слов.

4) English-Russian Combinatory and Usage Dictionary for Russian Learners (1998: 550):

• **Resource** [ri'so:s] *n (обычно pl)* ресурсы, средства natural (mineral) ~s естественные (горнорудные) богатства

«Учебный англо-русский словарь сочетаемости и трудностей словоупотребления» демонстрирует лишь самые распространенные словосочетания с заголовочным словом и дает их перевод.

5) Combinatory Dictionary of Scientific Usage (2000: 451):

• **Resource** *n* {means} 1) a common access/ computational/ natural/ productive ~; 2) ~s for/ to; the allocation/ availability/ component of ~s; 3) to exhaust/ overuse a ~; 4) (relations among) ~s and products; 5) This book is a useful ~ for students/ is an extensively illustrated ~. – *1) [NN] addressed the overuse of common access ~. Computation in service to psychology will grow in importance as the availability of computational ~s to working psychologists increases. There are many ways of classifying economic systems, such as by who owns the productive ~s. 2) A relatively neglected aspects of linguistic system is its ~s for text construction. The principle component of these ~s is that of cohesion. 3) A natural tendency to overuse and exhaust common access ~s complicates the problem. 4) This model is a useful overview of the relations among ~s and products in a market economy. %0 In this extensively illustrated ~ [NN]. Fossil finds are arranged and reviewed according to P.*

«Словарь оборотов и сочетаемости общенаучной лексики» призван оказывать специалистам многоуровневую языковую помощь в написании научных трудов на английском языке и содержит системно упорядоченные выражения, обороты и примеры, характерные для английского научного стиля и позволяющие просто и ясно связывать их в единое целое, – доклад, сообщение, статью и т.д. Построение словарной статьи унифицировано следующим образом. Под одним номером дается информация преимущественно одного типа. Зона 1) включает словосочетания определительного характера: заголовочного слова с прилагательными, наречиями или служебными словами. Зона 2) содержит типичные для заголовочного слова грамматические конструкции – предложные и именные. Зона 3) демонстрирует характерные глагольные обороты с заглавным словом.

В зоне 4) приводятся распространенные дополнениями конструкции: типичные научные обороты с заголовочным словом и/или его производными. Иллюстративная часть выполнена курсивом. Не подлежит сомнению, что данное лексикографическое произведение служит неоценимым помощником в изучении синтагматических отношений слов и создании научных текстов на английском языке.

Как можно заметить, в приведенных выше словарях используется разная организация словарной статьи. Это связано непосредственно с назначением и адресатом словаря. При проведении основного курса английского языка наиболее приемлемым с методической точки зрения является Oxford Collocations Dictionary. Данный словарь не только выстраивает словосочетания по их синтаксическим структурам, но и сортирует их по тематическим группам. Более того, в словарной статье приводятся немало примеров на словоупотребление, что является ценным вкладом в целях расширения словарного запаса обучаемых и способствует повышению «лексического понимания» языка.

Систематическое изучение материалов, приведенных в словарях комбинаторного типа, способствует формированию и развитию продуктивной способности студентов использовать иностранный язык. Словари сочетаемости – ресурсы, не в полной мере используемые в процессе обучения, но которым дана одна из главных ролей в изучении языка – изучение сочетаемостных отношений лексических единиц. Внимательное исследование словосочетаний и выражений в словарях обеспечит студентов важной информацией, относящейся к лексическим связям слов. По нашему глубокому убеждению, преподавателям необходимо способствовать работе учащихся со словарями, которая максимально содействует развитию «лексического видения» языка.

Литература

1. Lewis M. Implementing the Lexical Approach. LTP. 1997.
2. Lewis M. Teaching Collocation. LTP. 2000.
3. Macmillan English Dictionary for Advanced Learners. 2002.
4. Cambridge International English Dictionary. 2001.
5. Oxford Advanced English Dictionary. 1999.
6. Oxford Collocations Dictionaries. 2002.
7. The LTP Dictionary of Selected Collocations. 1998.
8. Benson M., Benson E., Ilson R. The BBI Combinatory Dictionary of English. 1990.
9. Хидекель С.С., Кауль М.Р., Гинзбург Е.Л. English-Russian Combinatory and Usage Dictionary for Russian Learners. 1998.
10. Рябцева Н.К. Combinatory Dictionary of Scientific Usage. 2000.

Л.Б. Головаш
Филиал Кемеровского государственного университета
в г. Анжеро-Судженске

Языковая картина как система представлений о мире

Каждый язык отражает определенный способ восприятия и организации мира. Выраженные в языке значения складываются в некую систему взглядов, своего рода философию, которая становится единой для всех носителей языка. Свойственный одному языку способ восприятия и организации действительности в некотором роде универсален, но в большей степени национально специфичен. Поэтому носители разных языков могут видеть мир, действительность по-разному, через призму своих языков. Следовательно, владение языком предполагает способность несколько иначе воспринимать действительность, отраженную в языке, т.е. воспринимать иную языковую картину мира.

Языковая картина мира – это исторически сложившаяся в обыденном сознании языкового коллектива совокупность представлений о мире, отраженная в языке. Понятие языковой картины мира восходит к идеям В. фон Гумбольда и Л. Вайсгербера о внутренней форме языка.

При сопоставлении разных языковых картин мира обнаруживаются сходства и различия между ними. При этом существенно, что представления, формирующие картину мира, проявляются неявно. Употребляя то или иное слово, сочетание слов, человек часто неосознанно принимает заключающийся в словах взгляд на мир.

На лексическом уровне сходства языковых картин передаются через универсальную (эквивалентную) лексику, о различиях свидетельствует наличие безэквивалентной лексики, отражающей национально-культурный компонент. При этом переводной эквивалент либо вообще отсутствует (как, например, для русских слов *надрыв, авось, неприкаянный, задушевность*), либо такой эквивалент имеется, но он не содержит именно тех компонентов значения, которые являются для данного слова специфичными (таковы русские слова *душа, судьба*).

Поскольку наиболее важными для языковой картины мира являются неявные смыслы, их обнаружение часто требует детального анализа семантики слова, а также необходим анализ сочетаемости отдельных слов, которые в единстве образуют некий конкретный образ, сопоставляемый в картине мира с данным абстрактным понятием.

Так, специфичными для русской языковой картины мира являются модели, отражающие тоску, горе, терпение, мыслительные процессы.

Например, в сочетаниях *тоска гложет, тоска заела, тоска напала* в русском языке, *тоска* представляется зверем, причем хищным.

Сочетания *глубокое горе, глубокое отчаяние, отчаяние нахлынуло, боль нахлынула* свидетельствуют о наличии некого образа водоема, волны в русской языковой картине мира.

Сочетания *терпение иссякло, капля терпения, последняя капля, переполнившая чашу терпения* создают образ, включающий идею жидкости.

Выражение *выбросить из головы* специфично в сравнении с выражением в английском языке *to take one's mind off something.*

Однако существует ряд моделей концептуализации, являющимися общими для некоторых языков:

– жизнь – путешествие

He is without direction in his life. He has gone through a lot in his life.

– ум острый

He has a razor wit. He has a keen mind.

Говоря о концептуализации действительности, следует упомянуть о различии языковой картины мира (так называемой «наивной») и научной картины мира. В данном случае мы говорим о сходстве двух картин мира, но между ними есть важное различие. Научная картина мира – это результат деятельности ученых, языковая картина мира – это результат деятельности рядовых носителей языка. Первая – отражает научное сознание, а другая – обыденное. Научная картина мира стремится к универсальности, поскольку ее цель – объективная истина. Конкретный язык, напротив, далек от универсальности, поскольку находится в субъективно-национальных рамках. Даже иногда случается так, что научное видение попадает под влияние того или иного языка.

Таким образом, владение языком предполагает способность воспринимать действительность, тем самым владение неродным, иностранным языком предполагает, в первую очередь, способность создавать и воспринимать отличные от родного языка образы.

В понимании явления «языковая картина мира» наряду с другими выделяется понятие «стереотип». Данное понятие рассматривается в работах многих ученых (Ю.Д. Апресяна, С.М. Толстой, А.К. Байбурина и др.). Впервые понятие «стереотип» использовал У. Липпман еще в 1922 г., который считал, что это «упорядоченные, схематические детерминиро-

ванные культурой «картинки мира» в голове человека, которые экономят его усилия при восприятии сложных объектов мира».

Стереотип может также определяться как «схематический образ или представление о социальном явлении или объекте». Обычно стереотипы эмоционально окрашены и обладают устойчивостью, выражая привычное отношение человека к какому-либо явлению, сложившееся под влиянием социальных условий и предшествующего опыта.

Выделяются социальные стереотипы, ментальные и культурные стереотипы и т.д.

К стереотипным представлениям о целом народе (культурным стереотипам) можно отнести, например, такие стереотипы, как немецкая аккуратность, китайские церемонии, медлительность эстонцев, английская галантность, русский «авось». Стереотипные представления о другом народе и культуре подготавливают носителя другого языка к столкновению с чужой культурой, снижают культурный шок.

К языковым стереотипам можно отнести любое устойчивое выражение, сравнение, клише и т.д., например, *новый русский*, *молчит, как рыба*, *седой, как лунь*, и др. Употребление таких стереотипов облегчает и упрощает общение коммуникантов.

Таким образом, владение языком предполагает способность воспринимать действительность. Владение неродным, иностранным языком, предполагает, в первую очередь, способность создавать и воспринимать отличные от родного языка образы, а также предполагает знание стереотипной базы конкретной культуры.

М.В. Есаян
Таганрогский государственный радиотехнический университет

Функционально эквивалентный перевод библеизмов в культурно-антропологической теории перевода

Функционально эквивалентный перевод предполагает стремление как можно более точно передать содержание, а не старание во что бы то ни стало использовать то же самое число слов, что и в оригинале. Однако многим трудно принять такое понимание эквивалентности, особенно когда речь идет о Библии и библеизмах (библейских словах и выражениях). Целью переводчика, конечно же, должен быть текст, который не только риторически выразителен, но и совершенно понятен, так как переводить – значит переводить смысл.

Переосмыслив социосемиотический подход к переводу, можно сделать вывод, что он не совсем достаточен, особенно при рассмотрении библейских текстов, так как нужно учитывать не только общественное поведение, но и культуру данного социума и человеческий фактор на конкретном историческом этапе. Об этом свидетельствуют сами переводы библейских текстов. Например, когда мы читаем слова апостола Павла к Колоссянам 3:12: «As God's chosen ones, holy and beloved, clothe yourselves with compassion, kindness, humility, meekness, and patience», мы понимаем, что он говорит, во что должны одеваться избранники Божии, употребляя метафору об образе жизни святых. Но изучив традиции и обычаи библейских времен, мы также понимаем, что в те времена люди носили тунику – одежда на все случаи жизни (даже ложились спать в туниках). Так что во фразе «облекитесь в одежды» подразумеваются основы веры.

Мы читаем *о поясе* и *опоясывании*. В Библии слово *опоясывание* употребляется 97 раз. Впервые об *опоясывании* упоминается в Библии в Бытии 3:7: «Открылись у них глаза, и узнали они, что наги, и сшили смоковные листья, и сделали себе *опоясания*» (Быт.3:7). И дальше в Новом Завете: «И будет препоясанием чресл Его правда, и препоясанием бедр Его – истина» (Ис.11:5).

В английском переводе это «loincloths» – набедренная повязка, главный элемент одежды с древнейших времен. Говоря о «препоясывании чресла ума», апостол Петр имеет в виду бодрствование и повиновение Истине. Отсюда и выражение «распоясался – вышел из повиновения» (Пет.1:13).

Из рассмотренных выше примеров можно сделать вывод, что при переводе библеизмов ***культурно-антропологическая теория перевода*** наиболее приемлема, и чтобы понять особенности библейских переводов, следует обратиться к самой Библии.

Нетождественность обычаев и верований, которой характеризуются различные культуры, создает принципиальные трудности в деле перевода. В этом причина многих проблем перевода библеизмов, ибо и мировоззрение, и образ жизни библейского мира во многих отношениях отличны от мировоззрения и образа жизни современных нам культур.

Вышеизложенное даёт основание сделать следующие выводы:

- значение лексической единицы нельзя определить изолированно, без сравнения и сопоставления с другими единицами, входящими в то же самое семантическое поле;
- слова не имеют значения в отрыве от той культуры, которую они отражают и которой они принадлежат;
- переводчик должен быть не только лингвистом, но и антропологом, библеистом ввиду сложности языковых структур и бесконечного разнообразия культурных реалий, обычаев и верований.

Именно с этих позиций следует рассматривать перевод любого текста. В частности, рассматривая библеизмы, фразеологизмы и идиомы библейского происхождения, невозможно функционально эквивалентно перевести без учета антропоцентрической парадигмы и всех факторов культурно-антропологической теории перевода.

М.Л. Житникова
Томский государственный университет

Лексика свадебного обряда как источник изучения народной культуры

Исторически обряд выступает как одна из самых специфических этнических характеристик. Он фиксирует миропорядок, оформляя бытие в виде устойчивых словесных, действенных, предметных кодов. При этом «всякий обряд может быть представлен как определенный текст, как некая последовательность действий, ритуальных манипуляций с предметами – символами» [1].

Интерпретация кодовой системы обрядового текста дает представление о традициях проведения семейных обрядов. При расшифровке семантики лексических единиц обрядовых текстов можно получить информацию об общей структуре обряда, символике предметов, традиционных действующих лицах и др.

Основополагающим в обрядовом тексте является действенный код. Поскольку при конструировании священного хронотопа и само действие, и предмет, и его признак приобретают определенную реальность только благодаря неоднократному повторению действий. Всякий обряд, представляя собой бесконечно прямой путь, идущий по спирали, происходит в одном и том же интерьере, при обращении к одним и тем же вещам, выступающим в зависимости от ритуального действия в соответствующей функции [3].

При этом действенный код обязательно дополняется кулинарным, цветовым, субъектным, предметным кодами. Такая информативная избыточность является одним из основных свойств обрядовых текстов. Так, в одной обрядовой фразе предмет, признак, действие, субъект выражают одну и ту же семантику. Кроме того, информативная избыточность может выражаться и путем неоднократного повторения одного действия, одного предмета, одного признака. Таким образом, при анализе обрядового текста необходимо говорить о значимости соединения семантики расшифровки всех кодов. Выделение семантической периферии *каждой* лексической единицы обрядового текста позволяет составить более полное представление о духовных традициях народа.

Обратимся к предметному коду. Обряд «как бы высвечивает ту сторону вещей, действий, явлений, которые в обыденной жизни затемнены, не

видны, но на самом деле определяют их истинную суть и назначение. Отсюда и двойственность всех явлений, способность быть чем-то одним в быту и совершенно другим в ритуале, та двойственность, которая обеспечивает удивительное переключение с уровня ежедневной жизни на уровень актуальных ценностей» [2].

Так, в системе обряда за многими предметами закрепляется определенная магическая функция (охранительная, функции замещения, очищения и др.). Здесь на второй план уходят инструментальная, конструктивная, характеризующая функции и возникает либо вещеобразность частей тела, либо псевдотелесность вещей. Рассмотрим несколько функций.

Функция соединения (согласия) двух сторон

Обрядовую семантику «соединение (согласие)» получают лексические единицы, обозначающие предметы, которые в ходе ритуала выполняют магическую функцию соединения двух сторон. Анализ материала позволил выделить следующие предметы, наиболее часто реализующие данную функцию: ЛЕНТА, САМОВАР, ПЛАТОК, ПОЛОТЕНЦЕ, ШАЛЬ (ПОЛУШАЛОК), КОЛЬЦО. Обратимся к материалу:

I. ЛЕНТА – *У жениха с невестой свечи в руках, в руках* ***ленточками*** *перевязаны.*

Обрядовое значение лексической единицы ЛЕНТА – женское украшение для волос, обозначающее путь; лентой перевязывают свечи жениха и невесты во время обручения в качестве иллюстрации их соединения, с целью пожелания дальнейшего согласия. Данный пример позволяет говорить об обрядовой синонимичности терминов: значение единицы ЛЕНТА тождественно значению единицы СВЕЧА.

II. САМОВАР – *Собираются сперва, советуются, пьют маленько. Своих приглашают на совет, заходит сваха, садится под матку. Спрашивают невесту, желает ли пойти, если желает, то ставят* ***самовар****, чаем угощают.* Или – *... жених приходит, ставит невеста* ***самовар****, советуются... в какой день рукобитье делать... берет жених невесту за руку, садятся за стол, вино пьют.*

Здесь значение обрядового слова САМОВАР – предмет домашней утвари, который ставится на стол с целью демонстрации соединения двух сторон. Информативная избыточность возникает за счет дублирования единицами «пить вино», «садиться под матку», «садиться за стол» семантики соединения.

III. ПОЛОТЕНЦЕ – *Как засватают, приходит жених, делают рукобитье,* ***полотенцем*** *руки накроют.* Или – *Рукобитье – это когда приехали свататься родители, когда высватают, приходит жених, делает рукобитие,* ***полотенцем*** *им руки покрывают.*

Обрядовое значение лексической единицы ПОЛОТЕНЦЕ – предмет домашнего обихода, использующийся во время рукобития в качестве показателя объединения двух семей.

IV. КОЛЬЦО – *В церкви венцы на головы невесте и жениху кладут,* ***кольцами*** *обменивайтесь.* Или – *Три раза вокруг аналоя. После поп меняет три раза* ***кольца****.*

Обрядовое значение единицы КОЛЬЦО – предмет, использующийся в качестве показателя соединения двух сторон, «обменяться кольцами» = соединить семьи. Данное высказывание также является иллюстрацией возникновения информативной избыточности, но уже за счет троекратного повторения обрядового действия = три раза поменять кольца, три раза обвести вокруг аналоя с целью повышения результативности обряда.

V. СТОЛ. – *Потом за* ***стол*** *садятся, дружки тоже. Пляска, свадьба. Целую неделю гуляют!*

Обрядовое значение лексической единицы СТОЛ – предмет мебели, который используется в качестве показателя согласия, соединения. «Сесть за стол» = согласиться. Показательно то, что обряд застолья завершает каждый этап свадебного обряда: сватовство, рукобитие, мытье в бане, продажа косы, венчание и др.

Следует отметить, что обрядовая единица СТОЛ является полисемантичной. Являясь местом принятия решений, стол обозначает и согласие с этим решением, а также может выступать в роли заместителя: стол = будущая жизнь. В терминологии О. Седаковой стол является «мифогенной вещью», однозначно определить значение – упростить обрядовую емкость термина. В данном случае мы можем только отметить обрядовую синонимичность другим реалиям – и тем самым увидеть, какой аспект обрядовой семантики актуализирован в конкретном примере.

Функция границы

Обрядовую семантику «граница» получают лексические единицы, обозначающие предметы, которые в ходе ритуала выполняют магическую функцию преграды, границы.

1. СТОЛ – *Боярки, а вы что сидите? Невесту продаем. Вот и ценятся. Уж дорого просят. А есть ушлые такие поезжане – маленечко боярки оплошали, жениха – раз и перекинули через* ***стол****, такие поезжане.*

Значение обрядовой единицы СТОЛ – предмет, который выставляли в качестве границы на пути жениха во время выкупа невесты.

2. ВЕРЕВКА – *Брагу жених возил. Гости невесты натянули* ***веревку*** *через дорогу, чтобы гости жениха выпить дали. Чтоб им подали, чтоб те невесту повезли.* Или – *Запирают ворота и не пускают, а она выкупают: надают пива, денег. А у жениха протягивают* ***веревку****.*

Обрядовая единица ВЕРЕВКА – предмет хозяйственного обихода, который натягивали на пути жениха во время свадебного ритуала в качестве границы, которую необходимо было преодолеть, заплатив выкуп. Таким образом, веревка является границей на пути жениха к дому = миру= семье невесты.

3. ЮБКА

В качестве границы могла использоваться при выкупе и ЮБКА кого-либо из родственников со стороны невесты. – *Так одна вылезла и* ***юбку*** *заворотила, и стоит. Во как делали, заламывали так.*

Юбка – предмет (символизирующий женское начало), который одна из «продающих» должна была приподнять, стоя на пути жениха, обозначив этим еще одну границу на пути жениха в дом невесты.

4. ЛАВКА, СКАМЕЙКА

В качестве границы двух миров = домов = семей использовались ЛАВКА, СКАМЕЙКА. – *Раньше невеста ходит по* ***лавке****, жених внизу стоит, юбку держит. Невеста приговаривает: «Хочу – скачу, хочу нет».* Или – *Вот придут невесту сватать сваты. Вот ставят* ***скамейку****.* ***Скамейку*** *поставили. Невеста выходит из-за стола. Был обычай: если она через* ***скамейку*** *перескочит, значит согласна. Родители ей кричат: «Скочь, доченька! Скочь, милая!», а невеста долго ходит вокруг, не прыгает. А когда скочет, то ей опять говорят: «Поплачь маленько, пореви, девичьей жизни у тебя не будет». А она отвечает: «А пусть тот плачет, кто меня берет».*

Если такие границы, как ДВЕРЬ, ВОРОТА, ВЕРЕВКА, преодолевает жених, то здесь действующим лицом является невеста. Это можно объяснить связью ЛАВКИ, СКАМЕЙКИ с женским началом: будучи параллельными матице (горизонтальное женское начало), они берут на себя ее функции и также символизируют женское начало. Таким образом, перепрыгивая через ЛАВКУ, СКАМЕЙКУ, девушка совершала обряд перехода.

Следовательно, обрядовое значение л. ед. ЛАВКА, СКАМЕЙКА – предметы мебели, символизирующие женское начало, которые используются в качестве границы миров («ставить скамейку» – значит обозначить границу), которую должна преодолеть девушка, сделав выбор. Возникновение информационной избыточности обусловлено появлением семантики «согласие», которая выражается через акциональный код = «перепрыгнуть».

Таким образом, лексика семейных обрядовых текстов является источником информации о народной культуре. Обрядовый текст транслирует информацию, часто тождественную, разными кодировками. Частичная расшифровка только одной кодовой системы обрядового текста позволяет выявить круг предметов, традиционно используемых в ходе свадебного обряда, а также схематично реконструировать само, закрепленное в народном сознании, проведение ритуала.

Литература

1. Байбурин А.К. Ритуал в традиционной культуре: структурно-семантический анализ восточнославянских обрядов. СПб.: Наука, 1993.
2. Банкова Т.Б. Словарь сибирских обрядов: к постановке проблемы // Проблемы лексикографии, мотивологии, дериватологии. Томск, 1998. С. 22–33.
3. Цивьян Т.В. Движение и Путь в балканской модели мира. Исследования по структуре текста / Под ред. В.Н. Топорова. М.: Индрик, 1999. 376 с.

Т.Ю. Жихарева
Тюменский государственный университет

Импрессионистичность и ее реализация в английской поэзии XX века как сущность западноевропейского мирочувствования

Чтобы проследить реализацию импрессионистичности как составляющей европейского характера, постараемся дать определение импрессионизму. Британская энциклопедия дает следующее определение понятию «импрессионизм»: это течение, первоначально в живописи, позже в музыке, развившееся на границе XIX–XX вв. во Франции и ставящее во главу угла отход от традиционной техники исполнения произведений. Целью импрессионистов было передать видимую реальность с помощью *проникающих* эффектов света и цвета. В результате предметы теряют свои четкие очертания и дематериализуются – искрятся, сверкают, дрожат. Расположение предметов на картине становится менее тщательным, композиция становится облегченной. В этом – принципиальный отход импрессионистов от классической европейской традиции – голландской, итальянской [1].

О. Шпенглер, исследуя европейский характер, определяет импрессионизм как *духовную силу,* которая ощущает чистое бесконечное пространство «как безусловную действительность». Импрессионизм, согласно этому взгляду, есть нечто чисто западное, совершенно не античное, не эвклидовское. Импрессионизм старается «максимально приблизиться к музыкальному» [2; с. 401], он есть широкое выражение определенного – европейского, фаустовского – мирочувствования. В применении к живописи импрессионизм – это искусство ***атмосферы*** и, кроме того, «искусство портрета в самом широком смысле»: импрессионистическая картина показывает «второй язык, *душу* ландшафта», а не просто природу переднего плана, природу в данный момент. Следовательно, будучи связан с перспективой, с устремленностью в будущее, импрессионизм неизбежно выражает связь с категориями ***пространства*** и *времени.*

О.Шпенглер отмечает, что в то время как китайская культура выражала себя через импрессионизм на протяжении *всего* своего существования, европейская культура пришла к этому явлению лишь к XIX в., то есть, европейский импрессионизм явился как бы ***итогом*** развития всей западной культуры со времен «Эдды», поэзии скальдов и рыцарского романа.

Проникновение музыки и живописи в поэзию начинается в Европе со времен творчества трубадуров и миннезингеров: шелест листвы, журчанье ручейка, щебет птиц – все это создает музыкальный фон пробуждающейся жизни весной, мажорный фон, не омраченный печалью автора. Соответственно, ярок контраст между печалью поэта и веселой окраской окружающей обстановки: личная грусть не распространяется на весь мир.

К XIX в. **музыка** в Европе занимает лидирующее положение среди прочих видов искусств и начинает ***разрушать*** наработанное. Именно разрушительный момент выделяет Ф. Ницше в музыке Р. Вагнера (см. работу «Казус Вагнер»), которая импрессионистична, ибо она разлагает целое на части, дробит музыку на мельчайшие части. Импрессионизм в **живописи** – это не что иное, как разрушение граней предметов, растворение их атмосферой, вторжение музыки в живопись. Но аналогичным образом можно прочувствовать импрессионизм в **поэзии**, поскольку в поэзию вторгается музыка. Существенно то, что европейский поэт XIX в., века decadance' а (Верлен, Рембо), выражает в большей степени собственную меланхолию, отсутствие надежд, собственное мрачное видение мира. Европейский поэт уже не полон сил, энергии, в отличие от трубадура или миннезингера XIII в., живущего идеалом, стремлением; все, что он может, это констатировать факт печального, безрадостного, бесцельного существования на фоне бездушного города периода цивилизации, противопоставлять цивилизации поэзию природы. В стихотворениях П. Верлена присутствует такая важная для европейской поэзии категория, как подчеркнутая ***пейзажность,*** – категория, роднящая европейское мироощущение с китайским и выражающая импрессионистичность обеих культур. Пейзажность, в свою очередь, напрямую связана с переживанием пространства, с горизонтом, с устремленностью вдаль, с перспективой, следовательно, с категорией ***времени***. Однако, в то время как пейзажность в поэзии трубадуров и миннезингеров раскрывает молодость готической души, стремящейся реализовать себя, эта же категория пейзажности в поэзии Европы XIX в. связана с печальным состоянием всей угасающей культуры: человеку не остается места на фоне природы, личность растворяется в пространстве.

Эта же категория ***пейзажности***, неизбежно связанная с категорией ***времени,*** находит выражение в поэмах английского поэта Т.С. Элиота: музыка и живопись очевидно разрушают стих, делая его нерифмованным, ломая ритм, растворяя границы, поставленные грамматикой. Устраняя грамматические нормы, Элиот находит новые пути постижения про-

странства. Он берет за основу реальность и пытается истолковать ее иррационально, как поток сознания. Он олицетворяет дым, туман:

«The yellow fog that *rubs its back upon the window-panes*,

The yellow smoke that *rubs its muzzle on the window-panes*...» [3; с. 425].

«And indeed there will be time

For the yellow smoke that slides along the street

Rubbing its back upon the window-panes...» [ibid. 426].

Музыка Элиота именно в произвольности ритма.

То же самое наблюдаем в поэме «The Waste Land» («Бесплодная земля»): нарушение ритма, рифма заменяется повтором, во вставках устраняются знаки пунктуации:

«O O O O that Shakespeherian Rag –

It's so elegant

So intelligent

'What shall I do now? What shall I do?'

'I shall rush out as I am, and walk the street

'With my hair down so...» [ibid. 433].

«The river sweats

Oil and tar

The barges drift

With the turning tide

Red sails

Wide

To leeward, swing on the heavy spar» [ibid. 437].

Мы можем видеть, что поэзия постепенно превращается в *прозу*. Традиционные рамки уже не оформляют ее; на языке модернистов это означает, что разум, укорененный в духовности, больше не диктует своих законов. Теперь творит освобожденное вдохновение, с одной стороны, и, с другой стороны, рассудок, анализирующий, расчленяющий. И это – импрессионизм в поэзии: так же, как импрессионизм в живописи отвергает традиционное сочетание цветов и глубину, импрессионизм в поэзии представлен теми же техническими средствами – дискретными штрихами и пятнами (Брит. энцикл.), благодаря чему предметы дематериализуются и субъект, будучи вначале подчинен аналитической технике, в дальнейшем *исчезает*.

В отличие от романтиков модернисты изображают *реальную жизнь* со всеми ее звуками, игрой света и тени, разрозненными ощущениями, запахами, беря ее за основу, отталкиваясь от нее, может быть, акцентируя

негативные ее стороны. В этом смысле мы можем сказать, что поэзия модернизма *механистична*: идущая от реальности, порожденная реальностью, цивилизацией, диктатом техники, она вряд ли преследует цель выразить некий идеал. Она отталкивается от действительности, следовательно, она натуралистична. П. Флоренский (работа «Иконостас») замечает по этому поводу, что, «идя от действительности в мнимое, натурализм дает мнимый образ действительного, пустое подобие повседневной жизни» [4; с. 22]. О. Шпенглер обозначает искусство живописи эпохи цивилизации как «пленеризм» – «сознательное, интеллектуальное и грубое» отступление от живописной традиции, созданной голландской школой мастеров. Он, как и Флоренский, полагает, что в пленеризме «душа отлетела», то есть, искусство окончательно порвало с религиозностью. Так, если цветовая гамма полотен Лоррена, Джорджоне, Рембрандта сопряжена с католическим и протестантским мирочувствованием, то «пленэр» – это феномен интеллектуальный, а не духовный. Более того, Шпенглер считает, что возвращение импрессионистов к природе есть как раз симптом умирания этого искусства: «Тонкое письмо, танец мазка кисти, уступает место механическим навыкам... Опасное искусство, мелочное, холодное, больное ... но научное до крайности, энергичное во всем, что относится к преодолению технических препятствий, подогнанное под программу и заостренное ... Оно могло чувствовать себя дома только в Париже Бодлера» [2; с. 405]. Само упоминание Бодлера говорит о том, что пленеризм имеет место не только в живописи, но и в поэзии, и поэмы Элиота иллюстрируют это. Но поэзия модерна точно так же преодолевает пространство, как и все, созданное ранее в контексте европейской культуры. Можно сказать, что она членит целое на все более и более элементарные частицы, идя все более вглубь, разлагая цвета, запахи, вкусовые ощущения. Музыка звучит именно в этом разложении слов, в звукоподражании, в игре звуков.

У Элиота в поэме «The Waste Land» музыка завоевывает пространство у поэзии. Там, где идет подражание музыке, устраняются знаки пунктуации, чем и достигается эффект «потока сознания»:

«The river sweats
Oil and tar...»
«To Cartage then I came
Burning burning burning burning
O Lord Thou pluckest me out
O Lord Thou pluckest

burning» [3; с. 437–438].

Идея разрушения, слияния с неорганической природой – камнями, горами – выражена не только лексически, но и синтаксически: нет знаков пунктуации, то есть, нет границ, сковывающих бессознательное:

«Who are those *hooded hordes swarming* (динамизм)
Our *endless plains*, stumbling in cracked earth (протяженность)
Ringed by *flat horizon* only (протяженность)
What is the city *over the mountains* (даль)
Cracks and reforms and bursts in *the violet air* (растворение границ)
Falling towers (разрушение)
Jerusalem Athens Alexandria
Vienna London
Unreal» [3; с. 440] (нереальность, призрачность).

Таким образом, импрессионистичность как составляющий момент европейской культуры, западного мироощущения находит выражение в поэзии XX в., в частности, в поэзии Т. Элиота. Она расчленяет целое на части, устраняет образ человека из поэм, выдвигает на первый план неорганическую природу, что находит выражение на всех уровнях – грамматическом (синтаксическом, пунктуационном), лексическом, фонетическом (звукоподражание). Импрессионизм как составляющая европейского мироощущения (а не как тенденция, течение в европейской культуре) символизирует разложение на части текста, перехода поэзии в прозу, устранение религиозного элемента (в традиционном понимании) из культуры и, в конечном счете, является симптомом угасания европейской культуры, перехода ее в цивилизацию.

Литература

1. Encyclopaedia Britannica Deluxe Edition. 2004. CD ROM.
2. Шпенглер О. Закат Европы. Ростов-на-Дону: Феникс, 1998.
3. The New Golden Treasury of English Verse. Pan Books in association with McMillan. London. 1980.
4. Флоренский П. Иконостас. М.: Изд-во АСТ, 2001.

Л.А. Захарова
Томский государственный университет

Структура и значение антропонимов Нарымского острога XVII века

Статья печатается при финансовой поддержке Совета по грантам Президента РФ и государственной поддержке ведущих научных школ (НШ 173/6.2003.6) и гранта РГНФ (№ 03–04–00427 а/Т)

Изучение антропонимов отдельно взятого региона России, особенно в период становления антропонимической системы русского народа, актуально, так как антропонимическая система русского народа до сих пор остается недостаточно изученной даже на современном уровне, не говоря об отдаленных эпохах развития русского языка.

Антропонимы Нарымского острога являются полностью неизученными, что объясняет обращение автора статьи к заявленной теме.

Источниками работы являются деловые документы Нарымского острога XVII в., в частности Книга денежного жалованья служилым людям Нарымского острога 1626/1627, 1629/1630 гг., а также Книга хлебного оклада служилым людям Нарымского острога 1629/1630 гг., хранящиеся в РГАДА, ф. 214, кн. 27, л. 254–258 об., с. 292–297.

Цель настоящей статьи – описать систему именований русских людей одного из первых поселений Сибири XVII в. – Нарымского острога. Нарымский острог основан в 1595 г., в 1613 г. перенесен на 13 км выше. Находясь на Торговом пути России с Сибирью, Нарым быстро вырос в городок в составе Сибирской губернии, позже – Енисейской провинции, а с 1782 г. становится окружным городом Колыванского наместничества. С развитием сибирских городов (Томска, Енисейска, Красноярска) Нарым теряет свое значение и в 1882 г. переводится на положение «заштатного» города Томской губернии [1, 666–667].

В деловом письме Нарымского острога 1626–1630 гг. представлено несколько антропонимических моделей русского населения. В основном это модели, состоящие из имени христианского (Х), редко русского (Р) и патронима (отчества на -ов (-ев), -ин) или фамилии от христианского имени.

I. Двучленные модели:

1-я модель Х + х: казачей голова Юрьи Данилов (1 пример), где христианское имя стоит в официальной для того времени форме. Но чаще в

этой модели используется неофициальная, неполная форма от христианского имени: Гарасим Тимофеев, Кондрашка Савельев, Аристко Матвеев, Васька Филиппов и др., всего 6 примеров.

2-я модель Р + х: Богдан Васильев, Томилко Левонтьев – всего 2 примера.

В отличие от антропонимов Кетского, Кузнецкого, Томского острогов, двучленная модель в Нарымском остроге в этот период распространена незначительно и представлена всего 9 примерами, была свойственна не только простым рядовым казакам, но людям более высокого сословия (казачей голова).

II. Трехчленная модель в анализируемых документах Нарымского острога этого периода – тоже очень редкое явление: она представлена формулой, где первый патроним стоит в Род. пад. мн. числа: Ганка Дмитреевых Пермитин Х + х (Р. п. мн.) + р + ин.

III. Основной состав антропонимов Нарымского острога XYII в. представлен четырехчленными моделями со словом сын, единично прозвище.

1-я модель Х + х + ов (ев) + сын + Р: Вахрушко Иванов сын Усолец, Тренка Яковлев сын Плотник, Федька Павлов сын Долгорук, Еремка Федоров сын Вычегжанин, Олешка Романов сын Вычегжанин, Матюшка Тиханов сын Вымитин, Якимко Онтонов сын Пермитин, Федотко Федоров сын Вычегжанин, Оксенко Ондреев сын Слобожанин, Микитка Иванов сын Кривой – всего 11 примеров, где в качестве 2-го патронима выступает прозвищное русское имя в Им. пад. ед. ч. как от существительного, так и от прилагательного.

2-я модель Х + х + ин + сын + Р: Куземка Микитин сын Вологжанин.

3-я модель Р + х + ин + сын + Р: Гулянко Савин сын Важенин, Куземка Микитин сын Вологжанин.

4-я модель Р + х + ев + сын + Р: Замятенка Захарьев сын Вологжанин.

5-я модель Х + х + ев + сын + Р + ской: Онтонко Яковлев сын Луговской.

6-я модель Х + х + ов + сын + Р + х, где второй патроним стоит в Род. пад. ед. ч.: Федька Третьяков сын Деева, Ивашко Третьяков сын Деева, Данилко Петров сын Жавново.

7-я модель Х + х + ов + сын + Р + ко: Гришка Иванов сын Четко, Ондрюшка Иванов сын Нагайко.

8-я модель Х + прозвище + Р + р + ов: Ларка прозвище Русанко Урзаков.

Анализ антропонимических моделей Нарымского острога показал, что, в отличие от остальных острогов Томского уезда XVII в., наиболее распространенной моделью здесь являлась четырехчленная модель со

словом сын, редко прозвище. В Кузнецком же остроге такие модели вообще не отмечены.

Рассмотрим каждый компонент антропонимов в отдельности.

Личное имя. Письменные памятники Нарымского острога XVII в. отражают достаточно большое количество имен, употреблявшихся в XVII в. Наиболее распространенными для этого периода были христианские имена, которые в основном, в отличие от имен других острогов Томского уезда XVII в., употреблялись в неофициальной форме: Гарасим, Микитка, Онтонко, Ганка, Ерёмка, Оксёнко, Вахрушко, Тренка, Олёшка, Федька, Якимко, Ортюшка, Гришка, Матюшка, Федотко, Куземка, Ондрюшка, Ларка, Елизарко, Васька, Аристко, Кондрашка. Из официальных имен мы зафиксировали всего 4 имени: Иван, Григорей, Алексей, Яков.

Из нехристианских имен употреблялось шесть: Богдан, Заметенка, Гуляйко, Русанко, Томилко, Нехорошко.

Наиболее частотными личными именами в Нарымском остроге XVII в. были следующие: Микитка (3 раза), Григорей и Гришка (3 раза), Федька (3 раза), Иван (2 раза), Алексей и Олёшка (2 раза), Ондрюшка (2 раза).

Христианские имена в процессе их освоения русским языком подвергались различным изменениям, например, еврейское имя Иоанн в результате устранения зияния, появления интервокального «в» и устранения конечного двойного согласного превращается в «Иван», в результате диссимиляции согласных греческое имя Никита превращается в просторечное (или диалектное) Микитка, греческие имена Алексей, Антон, Аксён, Артём, Андрей под воздействием окающего произношения звучат как Олёшка, Онтонко, Оксёнко, Ортюшка, Ондрюшка.

Именник жителей Нарымского острога XVII в. представлен, таким образом, именами, заимствованными из других языков, например, из греческого: Григорей, Федор, Кузьма, Герасим, Никита, Алексей, Артемий, Федот, Андрей, Илларион, Василий, Арест, Кондратий, из латинского: Антон, Терентий, из древнееврейского: Иван, Гавриил, Еремей, Иаким, Матвей, Елизар [2].

Отмечено одно женское имя Каптелиница.

Отчество, или первый патроним, в антропонимах Нарымского острога, в отличие от других острогов Томского уезда, фиксируется нами только в форме притяжательных прилагательных с антропоформантами -ов (-ев), -ин в сочетании со словом сын: Ерёмка *Федоров сын* Вычегжанин, Заметенка *Захаров сын* Вологжанин, Оксенко *Андреев сын* Слобожанин, Гуляйко ***Савин сын*** Важенин и мн. др.

Фамилия, или второй патроним, в антропонимах Нарымского острога в основном встречается в форме имени существительного в Им. пад. ед. ч. на -анин (-янин), -енин (6 примеров): Вычегжанин, Вологжанин, Слобожанин, Важенин и др.:

– в форме имени существительного в Им. пад. ед. ч. на -ец: Усолец;

– в форме Им. пад. ед. ч. от апеллятивов без суффикса: Плотник, Долгорук;

– в форме имени существительного на -ко: Гришка Иванов сын Четко, Ондрюшка Иванов сын Нагайко;

– в форме имени прилагательного (притяжательного) на -ов (-ев), -ин: Нехорошко Исаков сын Попов, Ортюшка Григорьев сын Родюков, Куземка Сергеев сын Голящихин и др., всего 16 примеров;

– в форме имени прилагательного в Им. пад. ед. ч.: Кривой;

– в форме имени прилагательного в Им. пад. ед. ч. на -ской: Луговской.

По доономастическому значению производящей основы фамилии жителей Нарымского острога XVII в. можно разделить на две группы: отыменные, образованные от формы христианского имени, например, Федька Третьяков сын Деева, Ортюшка Григорьев сын Родюков – таких фамилий относительно немного – 8 и отпрозвищные, в основном по месту выхода жителей, например, Вычегжанин, Вологжанин, Слобожанин, Усолец, Пермитин, Важенин, всего 11 фамилий, по профессии: Плотник, Попов, по физическим недостаткам: Кривой, Долгорук, фамилии, указывающие на нерусское происхождение, например: Луговской, Ставровский, Литвин.

Итак, рассмотрев модели антропонимов, их компоненты и семантику, прежде всего отметим, что антропонимия Нарымского острога XVII в. представляет собой самостоятельную, довольно отличающуюся от антропонимии других сибирских острогов того же времени систему. В отличие от других антропонимических систем Томского уезда XVII в., система именования жителей состояла в основном из 4-членных моделей со словом «сын» (редко «прозвище»). Это говорит о существенно низкой ступени развития антропонимии Нарымского острога в сравнении с антропонимией Томского и Кетского острогов, где основными антропонимическими моделями были двучленные, типа Ивашка Петров, приближенные к нашим современным антропонимам. Среди наиболее распространенных имен Федька, Гришка, Микитка, одно имя Федька является наиболее частотным и для других острогов Томского уезда. Антропони-

мия Нарымского острога (особенно оттопонические фамилии) позволяют судить о том, что большая часть жителей Нарымского острога была выходцами из северной части России. Среди первых жителей Нарыма нами зафиксировано несколько выходцев из Украины, Польши, Белоруссии, так называемая в XVII в. «литва».

Литература

1. Сибирская советская энциклопедия. Главный редактор Б.З. Шумяцкий. Т. 3. Л–Н. Западно-Сибирское отделение ОГИЗ. 1932. С. 666–667.
2. Тихонов А.Н., Бояринова Л.З., Рыжкова А.Г. Словарь русских личных имен. М.: Школа-пресс, 1995. 715 с.

О.В. Игловская
Томский политехнический университет

Англоамериканизмы в современном немецком языке

Процесс заимствования справедливо рассматривается как источник обогащения исконного словаря и яркий пример взаимодействия языков и культур, создания общих ценностей. Это социально значимый процесс, и потому проблема интенсивного иноязычного влияния часто обсуждается не только специалистами, но и широкой общественностью. Подобная дискуссия на актуальую тему «No future für Deutsch / Wieviel Englisch verkraftet unsere Sprache?» активно ведется в последние годы в ФРГ. Горестные сетования на засорение немецкой речи англо-американскими словами и выражениями не прекращаются вот уже более сорока лет. И в самом деле, если в XVIII в. было зарегистрировано только 11 английских заимствований, а к началу XX в. – 392 слова, то сегодня лексикографы просто не могут уследить за ростом использования английских слов в немецком языке.

Развернувшаяся в Германии дискуссия ведется в последние годы в трех направлениях. С одной стороны, использование огромного количества англоамериканизмов рассматривается как временное явление. С точки зрения Брауна, это всего лишь инновативные процессы в лексическом строе языка. Другие лингвисты считают механизм языковой саморегуляции ответственным за появление подобных тенденций и приравнивают их к эволюционным процессам в истории германского языка. Третьи склоняются к позиции «перерождения» (Überfremdung) немецкого языка под фактором засилия англо-американской культуры в евроазиатское пространство. Не случайно появились термины Denglisch и Engleutsch, заменяющие привычное Deutsch. Кроме того, частое, неоправданное заимствование слов англо-американского происхождения вызывает негативную реакцию в обществе, поскольку этот процесс грозит потерей языковой и культурной идентичности. Согласно опросу института немецкого языка в Мангейме больше 30% населения Германии считают, что количество английских слов превышает всякие пределы разумных заимствований. Речь идет о предчувствии необратимых изменений в глубинной структуре языка, а не о языковом пуризме. Именно поэтому в 1997 г. было основано «Общество по охране немецкого языка», именуемое с 2000 г. как «Общество немецкого языка», основателем которого является Вольф-

ганг Кремер, профессор экономики в Дортмунде. Задачей общества является «пробуждение самосознания родного языка» и «спасение немецкого как самостоятельного культурного языка». Кремер и тысячи членов его общества борются против «колонизации немецкого языка английским».

Несмотря на разрозненность мнений, ученые придерживаются единой точки зрения: употребление англоамериканизмов приводит к изменениям лексикологического и грамматического аспектов языка. С точки зрения лексикологического аспекта, можно выделить появление:

1) смешанных композитов (das Uni-Casting, das High-Tech-Projekt, die Zimmerservice, der Big-Erfinder, das High-Scool-Jahr,der Feel-Good-Faktor);

2) адаптированных английских заимствований, сохранивших свое написание в немецком языке (das Team, der Job, das Detail, der Star, die Talkshow);

3) глаголов, образованных от английских глаголов ((tele)faxen, joggen, flippe(r)n, boomen, bongen, liften, mailen);

4) псевдоанглицизмов (das Body-shop – Drogerie; das Handy – Mobiltelefon; das Mindmap – Gedankenkarte; der Dressman – der Modevorführer);

5) прилагательных-новообразований, в основном это слова с суффиксами -ig, -lich, -isch, реже -haft, например, trendig (modisch), poppig (populär), rockig (от англ. rock), freakisch (от англ. freak);

6) формальное и семантическое калькирование; кальки английских выражений сегодня тоже распространены:

- Es macht keinen Sinn - it has no sense;
- Haben Sie einen schönen Tag - have a nice day;
- Wir rufen Sie zurück - we call you back;
- der familiäre Background - family background.

С точки зрения грамматического аспекта можно выделить следующие явления:

1) определение артикля на основе артикля немецкого эквивалента (das Girl от das Mädchen; das T-shirt от das Hemd; das Image от das Aussehen; der Deal от der Händler);

2) существительные, оканчивающиеся на -ing, -ment, – существительные среднего рода (das Casting, das Outing, das Statement, das Entertaiment);

3) существительные, оканчивающиеся на er, -or, -ar, -ist, -ster, – мужского рода (der Scanner, der Sasser, der Economist, der Chartist, der Industriecluster);

4) существительные, оканчивающиеся на -ion, -in, -ity, – женского рода (die Obsession, die Security, die Designerin, die Publicity);

5) образование множественного числа англо-американизмов по правилу исходного языка (die Stars, die Friends, die Talkshows, die Shows, die Jobs);

6) привычное написание сложных существительных в одно слово заменяется написанием через дефис (die Image-Kampagne, der Crash-Kurs, die Walk-away-Klausel, die Fast-Food-Prosa, die Society-Hof-Dame).

Однако несмотря на сформулированные правила можно встретить существительные, обладающие двойным артиклем (das или der Event, der или das Countdown, die или das Holding, die или das Consulting). По правилу склонения существительные в единственном числе мужского и среднего рода в немецком языке получают окончание -s в родительном падеже. Некоторые англо-американизмы не отвечают данному правилу, например: Die Vereinsbank erwartet eine Erhöhung des Greenback auf 1,60 Mark bis Mitte 1996. Не всегда прилагательные и причастия не отвечают правилам склонения, а глагол в сложноподчиненных предложениях находится не на своем месте.

С точки зрения частеречевой характеристики самая большая группа заимствований – это группа заимствованных англо-американских существительных, на втором месте заимствованные глаголы и на последнем месте заимствованные прилагательные.

Каковы же причины появления англоамериканизмов? Были выделены три группы причин возникновения англоамериканизмов, а именно внутрилингвистические, экстралингвистические и социально-психологические. К первой группе относят:

1) отсутствие соответствующего наименования, понятия в языке-рецепторе, возникает необходимость обозначить «активно пульсирующее» в жизни явление. В эту же группу ученые относят англоамериканизмы, употребляемые в речи в целях языковой экономии, например, Hit, Flip, Trend, Song, Stress, Look, Gag, Fan;

2) обеспечение стилистического (эмфатического) эффекта. Как правило, многие современные писатели используют в своих произведениях англо-американизмы для более детального описания того или иного явления, для ощущения атмосферы современности, для создания чувства приближенности к реальности.

Ко внешним лингвистическим причинам относят активизацию связей с Западом после Второй мировой войны, изменения в менталитете немецкоговорящих людей.

Среди социально-психологических причин, влияющих на процесс заимствования, во-первых, можно назвать увеличение количества говорящих и знающих английский язык. Во-вторых, большинство слов обязано своим появлением в немецком языке языковой моде на престижные формы речи, и именно по этим причинам к ним возникает интерес. Давно известно, что иностранные слова часто имеют перед родными синонимами то преимущество, что аттестуют говорящего в социальном плане более высоко. С помощью таких слов человек утверждает свой культурный и общественный авторитет, заявляет свои претензии на культурное и деловое превосходство. Если в былые времена престижными были латинские цитаты, «ученые» слова с греко-латинским морфемным составом, а затем французские цитаты и слова как свидетельство определенного социального статуса говорящего, то сегодня эта роль перешла к англоамериканизмам. Их употребление диктуется теперь уже желанием подчеркнуть не высокий уровень образованности или знание языкового этикета, а другие качества, ценимые сегодня обществом: уровень информированности о новом, современном, технически приоритетном. Этот мотив (его англо-немецкое выражение up to date sein – быть на уровне дня) может объяснить в ряде случаев переход от немецких наименований к английским.

Некоторые снобистски настроенные группы носителей языка полагают, что употребить в разговоре английские слова престижнее или «элегантнее», чем немецкие glücklich, modisch или Außenseiter, Fremder. А сам разговор (беседу) на общие темы, то, что прежде именовалось (leichte) Konversation, ныне в ситуациях (когда речь идет о званом приеме гостей, о непринужденной беседе высокопоставленных лиц, о светских сплетнях и т.п.) называют small talk. И даже лингвисты пользуются обозначением das Smalltalk (Small Talk) как термином, говоря об этом типе речевой коммуникации. О престижности обозначения свидетельствует перенос его из области дипломатических и великосветских раутов в сферу обслуживания. В молодежных слоях носителей языка постоянно отмечается мода на престижные англо-американские вкрапления. Не только школьники любят сказать mein Dad(dy) или my family, но и молодежи постарше нередко свойственна эта манера.

В настоящее время процесс внедрения англо-американской лексики в словарный состав немецкого языка очень интенсивен. Англо-американская лексика не только пополняет словарный состав современного немецкого языка, но и оказывает определенное влияние на его строй.

Однако было выяснено, что процессы англизирования носят вовсе не бессистемный характер. Их употребление в большинстве случаев отвечает определенным правилам (определение артиклей, написание существительных с большой буквы, образование множественного числа существительных, склонение существительных и прилагательных).

Следует отметить, что заимствование идет неравномерно в различных сферах функционирования языка: в разговорной речи, в экономическом языке, в языке средств массовой коммуникации, рекламы и спорта. Процесс проникновения англоамериканизмов охватывает все сферы общения, но наиболее часто их можно встретить в текстах экономического, рекламного и спортивного характера. Язык молодежи и разговорный немецкий язык также изобилуют англоамериканизмами. Более того, в рекламных текстах используются не только отдельные английские слова, но и выражения и даже целые предложения:

- We move the world;
- Feel the spirit of Commerce;
- There's a new way to look at it;
- There's no better way to fly.

Проблема использования англоамериканизмов в современном немецком языке – вопрос актуальный и волнует не только людей, для которых немецкий является родным языком, но и людей, изучающих его.

Дискуссии между учеными о том, какое влияние оказывает английский язык, не прекращаются и сегодня. Вопрос, быть или не быть немецкому языку в будущем, остается открытым.

Kim Mi-Ok
University of Forein Studies, Seul, Korea
Санкара Нараян Сараванан
Университет г. Ченнай, Индия
Huynh Tan Trung, Hryen Tuen Txak
Hue University, Vietnam
В.И. Обносов, Ю Кон-Сю
Томский политехнический университет

Носители языка о верованиях на Востоке

Все великие верования, в частности мировые религии, возникли на Востоке. Между тем, по относительному числу адептов Китай, Япония и такие страны, как Корея, Вьетнам, Индия, занимают разные полюса.

1. Среднестатистический китаец и японец – вовсе неверующие в понимании европейцев.

Так, в Китае и Японии все население весьма пышно отмечает подряд все праздники, относящиеся по сути к совершенно различным религиям. Фактически все сколько-нибудь важные религиозные даты, праздники стали поистине всенародными.

В представлении японцев, например, праздник БОН МАЦУРИ – шумный «карнавал» общенационального масштаба. Буквально все население становится участниками праздника. Это, пожалуй, самый большой праздник в Японии. Однако первоначально праздник БОН был связан с именем Великого Будды.

Как правило, японец отмечает рождение своего ребенка в синтоистском храме, а бракосочетание – в немногочисленных церквях, чтобы обменяться кольцами, но знание Библии при этом совершенно не обязательно [1, 3], а в случае траура обратится скорее в буддийский храм.

После приобретения личного автомобиля идут освящать его опять-таки в буддийский храм. Но в дни государственных праздников принято поклоняться божествам в синтоистском храме.

Носители языка из далекой Японии, преподающие японский язык в томских вузах, имеют весьма туманное представление о религиях на родине, не говоря уж о том, чтобы принадлежать душой и сердцем выбранной одной религии.

Такая же ситуация и в Китае. Дело усугубляется еще тем, что китайцы по натуре в целом прагматики. Потому заимствованные у Индии тракта-

ты буддизма подверглись в Китае основательному переосмыслению. И буддизм стал распространяться в Китае, Корее и Японии в таком переработанном виде.

2. В Корее ситуация совершенно иная. Полярность вероисповедания очерчена достаточно четко [4–10].

Если в древности многие следовали буддийским традициям [9, 10], то в настоящее время почти 50% населения вовсе неверующие, 23% – христиане (в основном протестанты) и лишь 25% – буддисты. А остальные 2% – приверженцы конфуцианства [4].

Все, кто выбрал путь служения богу, считают свою веру ИСТИННОЙ.

Так, например, корейские протестанты, прибывшие в Томск в качестве туристов, неоднократно заявляли, что большому скачку в технике, экономике и промышленности они обязаны Христу и трудовому энтузиазму всего народа. По их словам, корейские протестанты якобы постоянно молили бога с просьбой помочь в подъеме экономики и работали по 10–12 ч. Вот, мол, результаты! Тут несомненно есть доля правды. Вся страна (Южная Корея) под руководством правительств, возглавляемых генералами, превращалась на целое десятилетие в трудовой полигон.

Это редкий случай в мировой истории, когда все религиозные объединения страны, неверующие и правительство активно претворяли в жизнь национальную идею о превращении Родины из отсталой в передовую державу в кратчайший срок и добились разительных успехов.

Надо учесть и тот факт, что большинство корейских верующих, особенно христиане, настроено весьма фанатично, подобно активистам различных орденов, проникших на земли Тихоокеанского побережья в средние века.

На современном этапе можно констатировать, что великий скачок совершен людьми среднего возраста (среди которых много христиан), а в последние 5–7 лет основная масса студенчества и молодежь встали на путь неверия.

Неверующие – в основном молодежь, студенчество, решившее освободиться от оков, опутавших сознание родителей и близких родственников.

По вопросам веры студенты г. Ульсана были настроены весьма воинственно и по настрою были близки скорее к атеистам. Среди приезжавших студентов неверующие составляли около 75% и более (по наблюдениям 1997–2003 г.).

При этом правительство не предпринимает каких-либо шагов, чтобы переломить ситуацию в пользу веры. Молодежь больше тяготеет к неверию.

По мнению авторов данной работы, будущее корейского народа и научно-технический прогресс полуострова немыслимы без дальнейшего резкого подъема уровня образования, без того весьма высокого, и Республика Корея может стать первой страной, где число неверующих будет расти медленно, но опережающими темпами вместе с развитием мировой науки, обгоняя другие страны и континенты. Здесь нет той диффузии верований, которая так характерна для Китая и Японии, где всякая антирелигиозная пропаганда просто не найдет объекта воздействия. В Корее борьба за или против веры носит бескомпромиссный открытый характер. За этой борьбой и ее результатами чутко следит СМИ и общественность страны.

Корейские протестанты охотно отвечают и на вопрос: есть ли бог. Они твердо уверены: большой скачок – тому доказательство. БОГ ЕСТЬ, ВЕРА ИСТИННАЯ. Ради распространения веры часть приезжих протестантов даже готова остаться в России, делить лишения вместе с россиянами и даже умереть на чужбине.

Приверженцы корейской протестантской веры (ЧЕН-ДО-ГЁ) принимают самое активное участие в жизни страны и самоотверженно трудятся на благо своей отчизны. Даже в учебниках начальной и средней школ несколько страниц отведено на знакомство с верой ЧЕН-ДО-ГЁ.

3. Юг Азии и Индия являются оплотом индийской веры Кришны, буддизма и ислама.

Один из авторов родом из легендарного буддийского городка Вьетнама Hue. Там всюду под пагоды отведены самые лучшие земельные участки. В целом по стране приверженцы буддизма, Кришны и ислама составляют соответственно 25, 10, 2%. Остальные 63% взрослого населения неверующие. Буддизм вобрал самые высокие устремления народных масс.

«Основная цель человеческой жизни – счастье», – учат в трактаты буддизма. Все мы ищем чего-то лучшего в жизни. Но счастье достижимо путем тренировки сознания... Дисциплинируя себя внутренне, мы постепенно переходим к другому мировоззрению, другим ценностям.

В буддизме рассматривается несколько составляющих счастья: это здоровье, богатство, мирское удовлетворение, духовность, совершенство и просветление.

Однако существует еще один ключевой фактор, который позволяет наиболее полно использовать остальные факторы для достижения счастья и удовлетворения, – состояние ума. Этот духовный фактор, как и в других верованиях, является решающим.

4. По оценкам прогноза ЮНЕСКО в этом тысячелетии ожидается взрыв роста населения в тех странах, где исповедуют ислам.

Высоконравственную и притягательную силу таят слова пророка Магомета.

«Тот, кто добр к низменным животным, тот добр и к самому себе... Жалеющий даже воробья продлевает себе жизнь, ибо Аллах будет милостлив к нему в день суда...»

Предстоящие несколько веков решат рассматриваемый вопрос в пользу веры или же безверья в масштабе народонаселения Земли.

Как было сказано выше, в Китае и Японии данный вопрос уже решен в пользу безверья, несмотря на то, что (вот парадокс) суммарное число постоянно посещающих культовые учреждения весьма внушительно и вдвое больше, чем все взрослое население Японии.

Литература

1. Ежов В. Мифы древнего Китая. М.: Астрель, 2003. 496 с.
2. Буддизм в Японии. М.: Наука, 1993. 704 с.
3. Казди С. Эти странные японцы. М.: Эгмонт Россия Лтд, 2000. 72 с.
4. Корея. Справочник. Сеул: Корейская служба информации, 1993. 676 с.
5. Ли Ги-Бек. История Кореи. Новая трактовка. М.: Русское слово, 2000. 464 с.
6. Ланьков А.Н. Корея. Будни и праздники. М.: Международ. отношения, 2000. 480 с.
7. Лекции по истории Кореи. М.: Эклимбрис Пресс, 1997. 95 с.
8. Тихонов В. М. История Кореи. Т. 1. М.: Муравей, 2003. 464 с.
9. 100 вопросов и 100 ответов по буддизму. Сеул: Дэ-Уон, 1997.
10. Единая душа. Буддийский трактат. Пер. Ю Кон-Сю. Томск: Эталон, 1997. 36 с.

К.В. Ким
Волгоградский государственный университет

Службы предпринимательской разведки как средство деловой коммуникации в обеспечении безопасности международного бизнеса (из опыта и практики 20-х – 30-х гг. XX в.)

Проблемы финансово-экономической безопасности субъектов рыночного хозяйства России с либерализацией внешнеэкономической деятельности в начале 90-х гг. является одним из ключевых моментов для процесса интеграции в мирохозяйственные связи с зарубежными странами в условиях глобализации мировой экономики.

В условиях глобализации предпринимательская, коммерческая и финансовая деятельность отдельных стран и регионов мира принимают всемирные масштабы.

В мировом масштабе глобализация приобретает региональный характер. Как подчеркнул Г.Х. Попов: «В узком круге стран», с их противопоставлением остальному миру. В процессе глобализации участвуют привилегированные страны и регионы мира» [1].

Глобализация ставит предпринимательскую деятельность в основу дальнейшего становления и развития мировой экономики и человеческого прогресса в современном мире. Вот почему вопросы обеспечения финансово-экономической безопасности хозяйствующих субъектов нашей страны, участвующих в предпринимательской деятельности как на внутреннем, так и на внешнем рынке, актуальны для современной России.

Глобализация создала условия и увеличила возможность ухода от наказания и ответственности за предпринимательскую или коммерческую деятельность между бывшими деловыми партнерами, по вине одного из которых потерпели большие убытки та или иная сторона, а возможно, и национальная экономика. Отказ или срыв от договоренных обязательств, заключенных в контрактах в области торговли, финансов и услуг, стало обычным явлением в современном деловом мире, и восполнить убытки предприятия по вине недобросовестного партнера весьма сложно, а порой и невозможно. Обанкротившаяся фирма, таким образом, закрывает предпринимательскую деятельность, и тем самым это отрицательно влияет на состояние национальной экономики, на его финансово-экономическое и социальное положение.

Борьба с финансово-экономическими преступлениями отдельных национальных государств как внутри страны, так и за рубежом встали на повестку дня не сегодня, в процессе глобализации мировой экономики XXI в., эти проблемы были и в ранние периоды становления и развития мировой экономики в конце XIX – начале XX вв.

Проблемы безопасности национальной и мировой экономики, а также международного предпринимательства обострились после кризиса мировой экономики, когда Россия отошла от мирохозяйственных связей после октября 1917 г., в годы первой мировой войны и особенно в период НЭПа, когда Советская Россия стала интегрироваться в мировую экономику и активно принялась участвовать во внешнеторговой деятельности с мировым бизнесом.

В процессе становления и развития Новой экономической политики в России, в начале 20-х гг., при наметившемся интеграционном процессе в мировое хозяйство Советской России, проблема безопасности предпринимательства приобрела еще большую актуальность как внутри страны, так и во внешнеторговых операциях с зарубежными государствами. Вместе с тем и представители деловых кругов различных стран ясно осознавали необходимость в сотрудничестве в области финансово-экономической безопасности в виду расширения экспортно-импортных операций своих предпринимателей с Советской Россией.

В период НЭПа увеличиваются внешнеторговые операции СССР с зарубежными странами. Так, во внешнеторговой деятельности Советской России участвовали 77 стран Европы, Азии, Африки, Америки, Австралии и Новой Зеландии. Внешнеторговый оборот страны с зарубежными странами по экспорту и импорту составил сумму в 1921–1922 гг. – 262,4 млн руб.; в 1922–1923 гг. – 221,5 млн руб.; 1923–1924 гг. – 475,7 млн руб.; 1924–1925 гг. – 1020,3 млн руб.; в 1925–1926 гг. – 1144,6 млн руб.; в 1926–1927 гг. – 1362,1 млн руб.; в 1928–1929 гг. за октябрь-декабрь – 329,2 млн руб.; 1929 г. – 1414,8 млн руб.; в 1930 г. – 1643,0 млн руб. и в 1931 г. – 1502,6 млн руб. [2].

В годы НЭПа развивались внешнеторговые связи и с Австралией и Новой Зеландией. В конце 20-х – начале 30-х гг. в Советскую Россию Австралия экспортировала для нашей легкой промышленности качественную шерсть. В 1930 г. Австралия поставила шерсти на 4.149 тыс. руб., Новая Зеландия – на 475 тыс. руб. [3].

Итак, активизация внешнеторговых связей Советской России с зарубежными странами и иностранных государств с нашей страной поставила

перед государством решение проблем обеспечения финансово-экономической безопасности международного предпринимательства, коммерции и бизнеса всех стран участников внешнеторговых операций, в том числе и по поводу кредитоспособности деловых партнеров, их деловой репутации. Поэтому весьма важно и для современного периода развития международного бизнеса исследовать опыт и выявить методы коммуникации в обеспечении экономической безопасности предпринимательства между Советской Россией и англо-романскими странами в 20-е – 30-е гг. XX в. Таким образом, созрела потребность в достоверном и объективном источнике информации, а также в солидном и авторитетном информационно-справочном посреднике, который способен был удовлетворить своими услугами деловой мир в предоставлении им необходимой и конфиденциальной предпринимательской информации. Таким специализированным учреждением в Советской России, выполняющим роль посредника между предпринимателями, участвующими во внешнеторговых операциях по обеспечению финансово-экономической безопасности сторон, и выступила в период НЭПа служба экономической разведки акционерного общества по выдаче справок о кредитоспособности «Кредит-Бюро» со своими конторами, отделениями, агентствами на всем экономическом пространстве нашей страны и в зарубежных странах, где работали его агенты.

Российское акционерное общество по выдаче справок о кредитоспособности «Кредит-Бюро» и зарубежные информационно-справочные фирмы занимались услугами по возвращению долгов с заемщиков по протесту кредиторов как на территории Советской России, так и в зарубежных странах на договорных условиях рынка информационных услуг экономической безопасности.

В деятельности российской экономической разведки в зарубежных странах во многом зависело от непосредственного позитивного отношения Народного Комиссариата Иностранных дел к государственной информационно-аналитической службе по обеспечению предпринимательской безопасности акционерному обществу по выдаче справок о кредитоспособности «Кредит-Бюро» периода НЭПа.

В письме для НКИД, направленном акционерным обществом по выдаче справок о кредитоспособности «Кредит-Бюро» для ознакомления с их деятельностью, подчеркивалось: «Товарищество «Кредит-Бюро» функционирует с 2-го января 1924 г. и было вызвано тем обстоятельством, что в России развивается торговля и возникают множество торговых

учреждений и предприятий. В этой обстановке огромное значение играет деятельность справочных контор о кредитоспособности, с другой стороны работа «Кредит-Бюро» способствует восстановлению некогда разорванных экономических и торговых связей. Полезность деятельности «Кредит-Бюро» приобретает особую важность при обслуживании главным образом государственной торговли и промышленности, которая сейчас преобладает» [4].

Далее, в письме отмечались причины медленного развития справочно-информационной деятельности в стране. «Во-первых, особая важность и значение в современной торговой деятельности учреждений различных форм собственности приобретает справка о кредитоспособности, так как она (справка о кредитоспособности) является самым сильным посредником в создании и укреплении торговых связей. Однако эта справочно-кредитная деятельность не имеет своего закона. Во-вторых, нормальной работе за рубежом мешают безответственные лица из бывших корреспондентов заграничных справочных институтов, для дополнительного заработка они восстанавливают старые знакомства, шлют запросы и занимаются исключительно частной информацией без всякого контроля и проверки и без всякой ответственности за возможные в этом деле злоупотребления и преступления», – отмечалось в письме Народному Комиссариату Иностранных дел [5].

Руководителями акционерного общества по выдаче справок о кредитоспособности «Кредит-Бюро» предлагались методы по эффективной работе системы справочно-информационной деятельности и устранению причин, тормозивших нормальную работу своей службы как внутри страны, так и за рубежом, используя уже имеющийся опыт иностранных справочных агентств. В частности, Правление акционерного общества «Кредит-Бюро» просило НКИД поддержать их инициативу в совершенствовании информационного дела и предлагало: «В интересах правильной постановки справочного дела: во-первых, обозначить и определить границы возможного предоставления информации от хозорганов; необходимый объем информации для успешной финансово-кредитной деятельности банков и других кредитных учреждений; и во-вторых, использовать опыт западноевропейских стран для регламентации справочной деятельности, так как только при наличии законодательной нормативной базы она может дать плодотворные результаты», – подчеркивалось в заключение письма Правлением акционерного общества «Кредит-Бюро» в Народный Комиссариат Иностранных Дел [6].

В своей справочно-информационной деятельности с зарубежными странами предпринимательская разведка акционерного общества «Кредит-Бюро» обращалось за консультацией и помощью в НКИД, в отдел англо-романских стран и непосредственно к заведующему этого отдела Кагану.

Международное сотрудничество в области обеспечения финансово-экономической безопасности предпринимательства двух стран России и Англии было заложено еще в период НЭПа, когда акционерное общество по выдаче справок о кредитоспособности «Кредит-Бюро» получило предложение о сотрудничестве от фирмы «The Merchants and Trade's Adency LTD» 3 мая 1927 г. В обращении отмечалось: «Позвольте предложить Вам услуги нашего агентства. Имея сношения с многочисленными торговыми фирмами в Соединенном Королевстве (Англия) и сеть агентств и корреспондентов во всем мире, мы хотели бы выступить как Ваш агент в Новой Зеландии. Наша фирма является весьма старой, и наша организация обслуживает все части Новой Зеландии. Если Вы пожелаете, то мы можем снабдить Вас референциями фирм, находящихся в Новой Зеландии или сослаться на несколько фирм и лиц в Англии, которые дадут Вам все исчерпывающие о нас справки», – подчеркивалось в письме-предложении английской торговой фирмы [7].

Информируя свою деятельность на международном информационно-справочном рынке, английская фирма «The Merchants and Trades Adency LTD» сообщала Правлению акционерного общества «Кредит-Бюро» о стоимости своих услуг для своих клиентов, а также комиссионные вознаграждения по делам, связанным с возвращением долговых обязательств, и другие: «Мы даем справки о купцах, торговцах, отдельных лицах, фирмах, кампаниях по 5 шиллингов за справку; это вознаграждение препровождается при каждом отдельном запросе; в другом случае за 4 фунта 10 шил. (45 руб.) мы предоставляем Вам для запросов талонную книжку в 20 талонов. Мы также занимаемся взиманием долгов во всех частях Новой Зеландии, за это берем 10% комиссию с прибавлением наших мелких расходов. Кроме того, мы занимаемся также назначением агентов для промышленников, коммерческих предприятий во всех частях Новой Зеландии. Фирмы, которым необходимы услуги в этой области, должны снабжать нас всеми подробностями об их товарах, для которых они предназначены. В случае если Вы пожелаете когда-либо воспользоваться нашими услугами, мы были бы очень рады работать для Вас и Вы можете быть уверены, что с нашей стороны будут приложены максимум внима-

ния к Вашим делам во всякое время», – отмечалось в конце предложения о сотрудничестве английской фирмой «Агентство по Торговле» [8].

Непосредственная работа с английскими клиентами о взыскании долгов на территории Советской России проводилось через акционерное общество «Кредит-Бюро», посредниками которых выступали английские фирмы, специализировавшиеся на услуге по взиманию кредитных задолженностей с недобросовестных заемщиков. Письмо с просьбой о взыскании долгов с заемщиков из Ленинграда было получено Московской конторой акционерного общества по выдаче справок о кредитоспособности «Кредит-Бюро» 18 августа 1927 г. из Англии от «Агентства Защиты Торговли» и непосредственного доверенного лица агентства Р.Е. Абеля. Абель сообщал в письме, адресованном акционерному обществу «Кредит-Бюро»: «У нас находится для взыскания долг гр. Томаса Престока, Ленинград, Британская миссия – нашим клиентам Обществу Британская Энциклопедия на 8 фунтов стерлингов, о каковом долге было своевременно сообщено дебитору. Наше обращение от 25 марта 1927 г., адресованное дебитору, осталось без ответа. Мы были очень признательны, если бы Вы нам сообщили, можете Вы в данном случае по нашему поручению взыскать долг с указанного дебитора. Конечно, не приходится говорить о том, что мы всегда будем рады ответить Вам взаимными услугами в нашем государстве», – отмечалось «Агентством Защиты Торговли» [9].

В ответном письме акционерного общества по выдаче справок о кредитоспособности «Кредит-Бюро», отправленном 6 сентября 1927 г. на адрес «The Merchants and Trade's Adency LTD» в Лондон, подчеркивалось: «В ответ на Ваше письмо от 18 августа 1927 г. сообщаем Вам условия, на которых мы принимали на себя взыскание по неоплаченным долговым обязательствам: 1) претензии могут основываться на требованиях, возникших не ранее 1918 г.; 2) при передаче претензии Вам следует перевести нам аванс в размере 1% с номинальной суммы требования, но не менее 20 марок по каждому делу с одним ответчиком, этот аванс остается в нашу пользу при всяком, т.е. при благополучном или неблагополучном исходе дела; 3) за взыскание внесудебным порядком мы удерживаем в свою пользу 10% с взысканной сумы; 4) в отношении судебного ведения дел и прочих деловых условий мы придерживаемся тех правил, которые указаны в печатных условиях Отдела 2 Вашего института; 5) деньги переводятся нам по курсу Московской Фондовой Биржи; расходы по пересылке денег за Ваш счет», – таковые были условия денежной оплаты и возмещения денежных издержек за предоставление информационно-

справочных услуг и судебных разбирательств по долговым искам на российском рынке услуг предпринимательской безопасности [10]. Политика ценообразования на информационно-предпринимательском рынке формировалась в зависимости от спроса и предложения на информационные услуги и от общего состояния и конъюнктуры рыночной экономики, в том числе от уровня развития внешнеторговых связей. Развитие международного информационно-предпринимательского бизнеса акционерного общества по выдаче справок о кредитоспособности «Кредит-Бюро» с деловыми зарубежными информационными службами по предоставлению своих услуг позитивно отражалось на деловых связях предпринимателей двух стран и на рядовых клиентах по взысканию долгов и других исковых судебных дел на территории Советской России и иностранных государств.

Клиентами службы экономической разведки акционерного общества по выдаче справок о кредитоспособности «Кредит-Бюро» были и немецкие фирмы, выдвигавшие свои претензии по долговым обязательствам фирмам-должникам на территории СССР. Они соглашались на условиях российской стороны на возмещение расходов и гонорарные вознаграждения по каждому отдельному делу.

Так, например, на претензию фирмы «Крейнер и Брандт» из г. Берлина к фирме Фейнгольд из Одессы по долговым обязательствам был взыскан Одесской конторой «Кредит-Бюро» с владельца долг. В письме «Кредит-Бюро» своему клиенту фирме «Крейнер и Брант» от 26 октября 1927 г. сообщалось: «По делу Якова Хальцварт Берлин – Одесса мы 18.10.1927 г. через «Дейтше Банк» перевели Вам 402,62 марки, это дело реализовано нашей Одесской конторой 26 сентября, наш гонорар удержан. Получение денег просим Вас подтвердить. Что касается реализации по пересланными Вами десяти мелким претензиям на общую сумму около 220 марок, то мы вновь указываем Вам на невыгодность для Вас этой реализации. При полном взыскании Вам придется уплатить нам 122 марки, так как снизить тариф мы, к сожалению, лишены возможности. Если Вы тем не менее подтвердите Ваше поручение, то мы его выполним», – сообщалось немецкому клиенту из Германии оперативной службой акционерного общества «Кредит-Бюро» [11].

На письмо германской фирмы «Георг Майер» из города Фюрт «Кредит-Бюро» ответило 10 ноября 1927 г. письмом следующего содержания: «На Ваше письмо от 13 октября 1927 г. нашей конторе в Ташкенте сообщаем: 1) что, согласно существующим в СССР законам, претензии, воз-

никшие до революции, не подлежат взысканию; 2) что фирма «Молленберг» (краски и лаки) в Ташкенте не известна» [12].

В адрес Московской конторы акционерного общества по выдаче справок о кредитоспособности «Кредит-Бюро» поступали самые различные предложения о сотрудничестве и посредничестве различных государственных, кооперативных и частных специальных информационно- справочных служб и организаций из многих стран мира.

Так, на предложение принять участие в деятельности детективного издательского «Справочного Посредника» из Германии, руководство «Кредит-Бюро» послало в «Detective Care Pippalt» 13 сентября 1927 г. письмо следующего содержания: «В Вашем Справочном Посреднике на 1928 год преобладающее значение имеют фирмы, занимающиеся детективными поручениями, и фирмы, выдающие частные справки. Сам заголовок вашего издательства также указывает на преимущественно детективный характер. В виду того, что к детективным поручениям мы никакого отношения не имеем, а частных справок не даем, мы считаем, что наше участие в издаваемом Вами Посреднике не представляет интереса ни для Вас, ни для нас», – в деликатной форме отмечалось в отправленном письме в Германию, отказе от сотрудничества руководства «Кредит-Бюро» [13].

Акционерное общество «Кредит-Бюро» 17 октября 1927 г. отправило идентичное письмо германской фирме «Стингель и К°» в г. Мариенбад ответ со следующим текстом: «В ответ на Ваше письмо от 10 сентября 1927 года сообщаем Вам, что мы выдаем справки только о кредитоспособности фирм, учреждений и лиц, имеющих торговлю или производство. Справки же о частных лицах и частного характера мы не выдаем» [14].

Таким образом, деятельность экономической разведки акционерного общества «Кредит-Бюро» по выдаче справок о кредитоспособности, возвращении долгов, информации о финансово-экономическом состоянии предприятий, организаций, учреждений в различных секторах экономики России периода НЭПа на территории бывшего СССР обеспечивала прозрачность финансово-экономического состояния страны для иностранных предпринимателей, коммерсантов и бизнесменов. Информационно-справочная служба акционерного общества «Кредит-Бюро» была важным межгосударственным посредником и предоставляла достоверную финансово-экономическую информацию для зарубежных клиентов, как правило: фирм, торговых домов, банков и кооперативных учреждений и других

представителей делового мира. Все это способствовало привлечению иностранного капитала в экономику страны периода НЭПа.

Посреднические операции службы акционерного общества «Кредит-Бюро» с зарубежными фирмами, специализирующимися на возвращении долгов с заемщиков, способствовали укреплению на территории СССР делового имиджа во многих странах. Они предлагали объединить и усилить совместные деловые связи на рынке услуг предпринимательской безопасности. Стремились предоставлять друг другу только качественные услуги и гарантировали высокий уровень обслуживания партнеров в справочно-информационном бизнесе в целях обеспечения финансово-экономической безопасности предпринимательства в любой стране мира.

Запросы и ответы о кредитоспособности деловых партнеров в Советскую Россию из-за рубежа и в зарубежные страны шли огромными потоками.

По имеющимся неполным архивным источникам за 1925–1926 гг. на запросы иностранных государств соответствующими службами и отделами экономической разведки акционерного общества «Кредит-Бюро» были зарегистрированы 22 страны, а запросов насчитывалось 94, на которые были даны оперативные ответы о кредитоспособности заинтересованного субъекта предпринимательской деятельности на территории советской страны в самое короткое время [15].

Таким образом, современный рынок услуг предпринимательской безопасности не отвечает потребностям и качеству предоставляемых услуг своим клиентам по многим объективным причинам.

Поэтому необходимо ускорить процесс развития современного рынка услуг экономической безопасности, на котором специализированные службы экономической разведки способны будут оказать высококвалифицированную и качественную помощь отечественным и зарубежным деловым кругам и просто рядовым гражданам в решении предпринимательской и личной безопасности.

Нет сомнения, что опыт, практика и методы деловой коммуникации периода российского НЭПа в обеспечении финансово-экономической безопасности предпринимательства в стране и за рубежом окажет положительное влияние при дальнейшем становлении и развитии рынка услуг экономической безопасности современной России, как это осуществляла экономическая разведка, акционерное общество по выдаче справок о кредитоспособности «Кредит-Бюро» с аналогичными службами Британской Империи и Германии в 20-е – 30-е гг. XX в.

Литература

1. Попов Г.Х. Проблемы постиндустриальной глобализации // Научные труды Международного союза экономистов и Вольного экономического общества России. М.; СПб., 2002. Т. 710. С. 19–20.

2. Внешняя торговля СССР. Статистический сборник. М.: Международные отношения, 1967. С. 8–19.

3. Там же. С. 37–38.

4. Российский государственный архив экономики (РГАЭ). Ф. 7624. Оп. 1. Д. 34. Л. 6.

5. РГАЭ. Ф. 7624. Оп. 1. Д. 34. Л. 6.

6. Там же.

7. РГАЭ. Ф. 7624. Оп. 1. Д. 98. Л. 76.

8. РГАЭ. Ф. 7624. Оп. 1. Д. 98. Л. 76.

9. РГАЭ. Ф. 7624. Оп. 1. Д. 98. Л. 48.

10. Там же. Л. 8.

11. РГАЭ. Ф. 7624. Оп. 1. Д. 98. Л. 24, 33, 71.

12. Там же. Л.44.

13. РГАЭ. Ф. 7624. Оп. 1. Д. 98. Л. 44.

14. Там же. Л. 21.

15. Государственный архив Нижегородской области (ГАНО). Ф. 379. Оп. 1. Д. 643. Л. 1–115.

И.Я. Конончук
Томский государственный университет

К проблеме морфологической адаптации заимствованной лексики в русском языке XVIII в. (на материале писем А.В. Суворова)

По сравнению со звуковым освоением заимствованных слов процесс их грамматической адаптации имеет некоторые особенности: «он протекает более быстрыми темпами и значительно теснее связан с отношениями в пределах русской морфологической и словообразовательной системы» [1, 239–240]. Тем не менее, в период вхождения в новую языковую среду большое количество слов имеет вариативную пару. К концу XVIII в. происходит либо процесс стабилизации формы слова в одном из вариантов, либо процесс стилистической или смысловой дифференциации вариантов заимствованных слов. Письма А.В. Суворова, датируемые 1764–1800 гг., содержат незначительное количество семантически тождественных грамматических вариантов заимствованных слов, однако нами зафиксированы разные способы морфологического оформления одинаковых, с точки зрения грамматических показателей в языке-источнике, слов иностранного происхождения. По характеру морфологического освоения иноязычный материал, нашедший отражение в суворовских письмах, можно разделить на две категории: 1) слова классических языков; 2) слова западноевропейские. С каждой из этих групп, неодинаковых по количеству слов, связаны специфические особенности в протекании процесса морфологического освоения – от выбора формы-репрезентанта до оформления парадигмы словоизменения и прочих грамматических категорий. Предметом нашего исследования стали имена существительные греко-латинского происхождения, а также заимствования из западноевропейских языков (преимущественно из французского, немецкого и польского), имеющие в письмах А.В. Суворова вариантную пару или отражающие разные типы адаптации тождественных по грамматическим характеристикам иноязычных слов. Обратимся к конкретным примерам.

Специфика освоения лексического материала из классических языков связана со своеобразием их морфологической системы. В латинском и греческом языках имеют место имена существительные, у которых главная форма-репрезентант (И. п. ед. ч.) существенно отличается от формы других «сильных» падежей (В. п. ед. ч., И. – В. п. мн. ч.). И. п. ед. ч. (3-е

гр. и лат. склонение) содержит переформированную основу, выступающую в полном виде в косвенных падежах. Источником разнообразных колебаний при усвоении слов были различия в оформлении «словарного» падежа и прочей парадигмы. С другой стороны, при заимствовании слова из классических языков играл роль пиетет перед античностью, что выражалось в стремлении восстановить специфику классического оформления слова. При этом на выбор словарной формы оказывали влияние и западноевропейские языки, которые приносили на русскую почву латинские и греческие слова в их западном оформлении. Наиболее систематическую вариантность в пору начальной адаптации давали 4 грамматических типа слов: имена 3-го скл. с основой на зубной; лат. имена 2-го скл. На *-us* | *-ius*; ср. р. *на -um* | *-ium*; гр. имена ж. р. 3-го скл. [1, 223–224]. Слова греческого происхождения среднего рода с основой на **-τ** имеют в форме именительного падежа ед.ч. характерную финаль на ***-μα***, в косвенных падежах и во мн. ч. проясняется согласный основы ***τ***. В русском языке в период освоения данной группы грецизмов возникала возможность варьирования форм и. п. мн. ч. под влиянием ед. ч. и наоборот. В эпистолярии А.В. Суворова нами отмечено только одно слово, отражающее данный тип вариантных отношений, **догма – догмат**: «На последние Ваши, но и на все, хотя зрело разсуждать, токмо полно – тяжело за отлучкою: **догмы** на противостояния требуют ежевременного частного раздробления для мгновенного по сих производства, подобно как фортуна на быстром лету имеет на лбу длинные волосы: лови, – затылок гол – не поймать» [4; 216]; «П[етр] В[асильевич] З[авадовский] добр в софизме и сцептик, мало **догмы**» [4; 217]; «Постигайте лутче, нежели по **дохмату** монастыря напуске с Вас[илием] Степ[ановичем] и докладе Мальт[иц]» [4; 218]. Источник заимствования – гр. **δόγμα, τος, το** *мнение, решение, постановление, учение философское.* Однако несмотря на то что данная пара слов представляет разные варианты освоения греческого слова, уже во времена А.В. Суворова произошло их семантическое расхождение: форма **догма** утвердилось в значении *положение, принимаемое за непреложную истину*, а **догмат** *основаное положение в религиозном учении, в господствующей идеологии, принимаемое за веро и не подлежащее критике.* Вариантность в оформлении парадигмы слов данного типа к середине века у большинства слов исчезает, и формы стабилизируются как имена существительные с флексией -а, которая определила и родовую принадлежность слов. Именно в этой форме мы встречаем подобные заимствования в суворовских письмах, такие как: **флегма** (гр. **φλέγμα, ατος, το** *жар,*

пламя, слизь, мокрота, нем. **Phlegma**): «Ал[ександр]а Лук[ич]а только бы разбудить от двуличной **флегмы**, За[хар] Кон[стантинович] общий наш и К[нязя] Г[ригория] А[лександровича] приятель» [4; 232]; **эмблема** (гр. **'έμβλημα, ατος, το** вставка, лат. **emblēma, ātis n** *рельефные украшения*): «Дрожал за Ахтияр, ибо о том от него не имел ни слова, кроме темных **эмблем**, разве что по конце похвалил потому, будто я его все повеления выполнил» [4; 50]; **энигма** (гр. **α'ίνιγμα, ατος, το**, лат. **aenigma, atis n** *загадка, намек*): «**Энигма**: не обольщайтесь от Praesentis» [4; 261]; **система** (гр. **σύστημα, ατος το** *составленное из многих частей, соединенное в одно целое*, лат. **systēma, atos n**, фр. **système**, нем. **Systema**): «И если снова начинать кампанию, то необходимо сблизиться в **системах**» [4; 373]; Некоторые имена этой группы оформлялись по типу имен мужского рода с основой на твердый согласный, как например зафиксированные в письмах заимствования **симптом** и **фимиам**. Так первое из них зафиксировано в суворовских письмах в значении *признак*: «Ездил я ныне довольно; **симптомов** к внутренним безпокойствам неприметно, надлежит бдеть всегда» [4; 42]. Слово **симптом** – заимствование начала XVIII в., а отмеченные вариантные пары множественного числа этого существительного **симптомы** (1734 г.) и **симтом(м)аты** (1722 г.) [1; 394] свидетельствуют о наличии в период освоения и формы **симптомат**. Источник заимствования – гр. **σύμτωμα, ατος, το** *случай, приключение, несчастье*, к которому восходит и лат. **symptoma, atos n.** Стабилизация варианта **симптом** связана с воздействием западноевропейских языков: нем. **Symptom** и фр. **symptôme** *признак, симптом*. Заимствование **фимиам** известно в русском языке с XI в. первоначально в значении *дым, курение, благовонное курение при жертвоприношениях* [6, 2; 314]. Срезневский указывает следующие варианты слова: **фимиянъ**, **фимьянъ**, **фемьянъ**, **тимиянъ**, **темьянъ** [3, 3; 446, 959] . Источник заимствования – гр. **θυμίαμα, ατος, το** *воскуряемое, благовоние*, восходящее к **θυμιάω** *курить, кадить, сжигать какое-либо пахучее вещество*, производному от **θυμός, 'ο** *дух, душа*. В суворовских письмах: «Добродушие – Благочестивого **фимиам**; влажность – Корицкого злоглупство» [4; 238].

Латинские имена 2-го скл. М. р. и ср. р. на *-us* | *-um* и гр. на *-ος / -ον* получали в русском языке двоякое оформление: формы, сохраняющие лат.-гр. финаль, опрощенные и формы с отброшенным окончанием. И первые, и вторые обобщались на русской почве как имена м. р. с основой на твердый согласный. Общей тенденцией было выпадение опрощенных форм, однако в письмах А.В. Суворова еще фиксируются заимствования

с классической финалью: **генералиссимус**, **гениум**, **миллефолиум**, **полюс**, **юдициум**. Заимствование **генералиссимус** в эпистолярии А.В. Суворова обозначает самый высокий воинский чин: «Армия побьет Визиря – он Генералиссимус, Граф Алексей Григорьевич Орлов-Чесменский – Фельдмаршал...» [4; 216]. В русской армии этот чин впервые был присвоен с 1696 г. воеводе А.С. Шеину, так называли главного командира петровских потешных полков, официально чин введен в 1716 г. В период освоения источники отмечают следующие варианты слова: **генералиссимус**, простореч. **ганаралиссимус**, **енералиссимус**, **генералиссим** (1685 г.) [2, 5; 101]. Источником заимствования является лат. **generalissimus** – форма превосходной степени прилагательного **generalis, e** *принадлежащий роду, общий, всеобщий*, образованному от **genus, eris n** *род, происхождение*. Из вышеизложенного следует, что в русском языке XVIII в. имели место как форма с отброшенным окончанием **генералиссим**, появлению которой также могло способствовать и посредничество фр. **généralissime**, так и опрощенные формы на **-ус**, на распространение и стабилизацию которых, вероятно, оказало влияние нем. **Generaliβimus** [5, 1; 401]. Другие заимствования с латинской финалией **гениум** и **юдициум** использованы А.В. Суворовым в следующем контексте: «Развращает Генерал-квартир[мейстера], пространного **гениума**, деятельного спиритуса и ветреного **юдициума**» [4; 344]. Все сказанное относилось к начальнику штаба австрийской армии Шателеру, называя которого "пространным гениумом", Суворов указывает на хорошие способности последнего к ориентированию на местности и к чтению карт, а отмечая недостаточную рассудительность австрийца, русский полководец дает ему определение "ветренный юдициум" [4; 719]. В русском языке слово применительно к человеку высшей степени одаренности известно с начала XVIII в.: **гениуш**, **генъуш** (1701 г.), **гениус** (1717 г.), **гениюш** (1731 г.), **гений** (1763 г.) [1, 354]. Источник – лат. **genius, i m** *гений, дух*, образованное от **gigno, genui, genitum, ere** *рождать, производить на свет*. Появление в русском языке вариантов **гениуш**, **генъуш** и **гениюш** – результат влияния польской передающей среды (польк. **geniusz**), форма с латинсой финалией **гениус** могла быть непосредственно заимствована из латинского источника либо через нем. **Genius** *гений*. Более поздний из зафиксированных вариантов **гений** – следствие субституции флексии j. Письма А.В. Суворова зафиксировали не отмеченный в других источниках вариант **гениум**, данная форма дублируется и на латинском языке, что исключает вероятность описки: «Сие, что пишу, и то не ум, но **genium**» [4; 220]. В ука-

занном контексте **genium** употреблено в значении *дух*. Появление суворовского варианта могло быть следствием влияния других опрощенных форм, сохранивших классическую финаль –um, либо влиянием другого "сильного" падежа – винительного ед. ч., имевшего данное окончание. Другое заимствование в опрощенной форме в эпистолярии А.В. Суворова **юдициум** употреблено в значении *способность к рассуждению*: «**Юдициум** у Минто лутче Бельгарда, как он в одной сфере отечественник...» [4; 378]. Источник – лат. **judicium, i n** *суд, обсуждение, рассудок, соображение, способность соображать, рассудительность*, восходящее к **judex, icis m** *судья, ценитель*. Последнее заимствование с классической финалией **миллефолиум** *тысячелистник*: «Желудок мой безлекарственный ослабел: недели три поят меня **миллефолиумом**; насилу пишу» [4; 68]. Появление данного слова – результат непосредственного заимствования из латыни: лат. **millefolium, i n** *тысячелистник* образовано в результате сложения **mille** *тысяча* и **folium, i n** *лист*. Итак, исследование на материале суворовских писем заимствований, восходящих к латинским именам на *-ium*, показало, что значение «падежа заимствования» получили и. п. ед., с чем связан двоякий род субституций: опрощенные формы (*миллефолиум, юдициум*), формы, ориентированные на и. п. ед. ч. с субституцией флексий. Примером последних могут быть такие заимствования, как гений, комментарий (лат. commentarius, i m *заметки, записки*): «Стариннейшие ж, возбуждающие к мужеству, суть: Троянская война, **комментарии** Кесаревы и Квинтус Курциус – Александрия» [4; 258]. Широкое распространение получили и формы, ориентированные на И. п. мн. ч. с флексией -а: **коллегия** (лат. **collēgia** от **collēgium, i n** *товарищество, совместная государственная служба, коллегия, общность*), **коммерция** (лат. **commercia** от **commercium, i n** *торговля*), **привилегия** (лат. **privilegia** от **privilegium, i n** преимущественное право), **экзерциция** (лат. **exercitia** от **exercitium, i n** *упражнение*), **империя** (лат. **imperia** от **imperium, i n** *власть, государство*). Наиболее сильными вариантами в группе имен ср. р. оказались формы ж. р. на *-а*. Другие заимствования, восходящие к латинским именам 2-го скл. м. р. и ср. р. на *-us* | *-um* и гр. на *-ος / -ον*, отмечены в суворовских письмах в формах с отброшенным окончанием: **варвар** (гр. **βάρβαρος ʿο**, лат. **barbarus, i m** *иноземец, чужестранец*), **инструмент** (лат. **instrumentum, i n** *орудие*), **лавр(ы)** (лат. **laurus, i m** *лавровое дерево, победа, торжество, триумф*), **театр** (гр. **θέατρον το**, лат. **theatrum, i n** *театр*), **мизантроп** (гр. **μισάνθρωπος ʿο** *ненавидящий людей, враг людей, нелюдимый*), **триумф** (лат. **triumphus, i**

m *триумф, победа, торжество*), **философ** (лат. **philosophus, i m философ**). Общей тенденцией в XVIII в. при освоении данного типа заимствований было выпадение опрощенных форм, о чем свидетельствует их незначительное, по сравнению с другими вариантами, количество в письмах А.В. Суворова.

К основным типам вариантов в течение века добавились варианты, возникшие под влиянием западноевропейских форм. Морфологическое освоение слов западноевропейского происхождения в русском языке XVIII в. характеризовалось следующими чертами: 1) широкое варьирование опрощенных форм и форм, где иноязычное окончание (или финаль) заменены русскими субститутами; 2) широкое варьирование различных типов иноязычных финалей (разные языки-источники и языки-посредники) и их субститутов; 3) тенденция к русскому оформлению заимствований, морфологические показатели которых противоречат грамматическим типам и классам в русском языке, и одновременно обилие форм неадаптированных.

Западноевропейские имена, оформленные суффиксами, представляющими модификацию лат. именных суффиксов **-tio (-tionem) / -io (-ionem)**, при заимствовании в русский язык могут быть представлены в опрощенной форме с финалью **-ционе (-сион) / -ион** либо со славянским (рус., пол.) субститутом **-ция (-сия),** что приводило к появлению вариативных пар типа **порция-порцион, дивизия-дивизион**, нашедших отражение в письмах А.В. Суворова: «Войска полевого было около 3000; более конницы; ныне гораздо уменьшилось; конницы ж осталось до 500 албанцев; более уходят, нежели прибывают по причине, что Паша не довольную **порцию** производит за недостатками» [4; 110]; «Садовнику Александре сверх положенного пайка **порциону** по копейке на день» [4; 92]. Источником заимствований является лат. **portio, onis f** *часть, доля*. Появлению в русском языке формы с опрощенной финалью **порцион в** значении *установленное количество продуктов питания на какой-либо срок* способствовало нем. **Portion** *порция*, а форма **порция** как *определенная доля, количество чего-нибудь* – результат посредничества польск. **porcja.** Влияние разной передающей среды обьясняет и появление в XVIII в. в значении *воинское подразделение* вариативной пары **дивизия-дивизион**, также отмеченной в суворовских письмах: «Ныне еду я в мои деревни, прикосновенные расположению шестой **дивизии**» [4; 91]; «Лутче, ежели Его Светлость изволит удостоить шпагами, например:... Бывших у меня с **дивизионами** – подполк[овника], ныне полк[овника]

Гр[афа] Эвена, маиора Матушевича...» [4; 187]. Отмечено в письмах и прилагательное **дивизионный**: «На месте убито свыше 6000 человек, в том числе и командовавший армиею генерал Жуберт, **дивизионный** генерал Ватрант и бри[гадный] Г[енерал] Гаро...»[4; 350]. Первоисточником заимствований является лат. **divisio, onis f** *деление, разделение*. Форма **дивизия** пришла в русский язык через польск. **dywizja**, а **дивизион** – через фр. **division** *деление, дробление, часть, отделение, дивизия*. Остальные заимствования подобного плана, зафиксированные в письмах А.В. Суворова, не имеют вариантной пары, что свидетельствует о завершении к концу XVIII в. процесса стабилизации их формы в опрощенной форме либо со славянским (рус., пол.) субститутом. В количественном отношении превалируют формы с субститутом **-ция (-сия)**: **амуниция** (польск. amunicya, нем. Ammunition, ammunitio, onis f *укрепление*), **апробация** (фр. approbation, нем. Approbation, лат. approbatio, onis f одобрение, признание, утверждение), **верификация** (фр. verification, нем. Verification от лат. verus истинный и facere делать), **декорация** (фр. décoration от. лат. decorāre украшать); **демонстрация** (фр. démonstration от лат. demonstrāre показывать), **диверсия** (нем. Diversion, лат. diversio, onis f отклонение, отвлечение), **диктация** (лат. dictatio, onis f диктовка), **дирекция** (нем. Direction, фр. direction, лат. directio, onis f управление), **дисрекция** (фр. disrection милость), **иллюминация** (нем.Illumination, лат. illuminatio, onis f освещение), **импульзия** (лат. impulsio, onis f толчок, побуждение, импульс, повод, воздействие), **инструкция** (нем. Instruktion, фр. instruction, лат. instructio, onis f наставление), **капитуляция** (нем. Kapitulation от ср.-лат. capitulāre договариваться в известных пунктах), **коалиция** (нем. Koalition, фр. coalition, лат. coalitio, onis f объединение), **комбустия** (фр. combustion, лат. combustio, onis f сжигание, сожжение, сгорание), **комиссия** (нем. Kommission, фр. commission, лат. commissio, onis f поручение), **кондиция** (нем. Kondition, лат. conditio, onis f условие, состояние), **контрибуция** (нем. Kontribution, лат. contributio, onis f всеобщий вклад, общественный сбор средств), **кооперация** (нем. Kooperation, фр. coopération, лат. cooperatio, onis f сотрудничество), **коронация** (лат. coronatio, onis f возложение венков, увенчание), **нация** (польск. nacja, лат. natio, onis f народ), **оказия** (польск. okazja, лат. occasio, onis f случай), **операция** (нем. Operation, фр. opēration, лат. operatio, onis f действие, дело), **позиция** (нем. Position, фр. position, лат. positio, onis f положение, состояние), **претензия** (польск. pretenzja, фр. prétention, нем. Prätention, от лат. pretendere приводить в качестве оправдания), **пропагация** (лат. propagatio,

onis f разведение, распространение, расширение, продление, сохранение), **пропозиция** (лат.propositio, onis f представление, предмет, тема, намерение, предпосылка), **пропорция** (нем. Proportion, лат. proportio, onis f соотношение, соразмерность), **проскрипция** (лат. proscriptio, onis f объявление вне закона), **протекция** (фр. protection, лат. protectio, onis f защита, прикрытие), **ревизия** (фр. révision, нем. Revision, лат. revisio, onis f пересмотр), **революция** (фр. révolution, лат. revolutio, onis f откатывание, круговорот); **резолюция** (фр. résolution, лат. resolutio, onis f решение), **реляция** (польск. relacja, лат. relatio, onis f сообщение), **рекомендация** (польск. recomendacja от ср.-лат. recomendare), **рефлекция** (фр. réflexion, лат. reflexio, onis f загибание, поворачивание), **сатисфакция** (фр. satisfaction, лат. satisfactio, onis f удовлетворение), **ситуация** (фр. situation, ср.-лат. situatio, onis f положение), **субординация** (фр. subordination, нем. Subordination от лат. sub- под и ordinatio, onis f приведение в порядок), **эволюция** (фр. évolution, лат. evolutio, onis f развитие, развертывание), **экзекуция** (лат. executio, onis f приведение в исполнение), **экспедиция** (нем. Expedition, лат. expeditio, onis f поход, экспедиция). Формы же с опрощенной финалью **-ционо (-сион) / -ион** крайне малочисленны. Помимо уже ранее упомянутых слов **порцион** и **дивизион**, в письмах А.В. Суворова нами зафиксировано только одно иноязычное слово с данным исходом – **рацион**, заимствованное через нем. Ration из лат. ratio, onis f *счет, расчет, мера*: «Великой Монархине я Всеподданнейше прошу о увольнении меня на сию продолжительную кампанию к немецким и союзным войскам с нынешним моим содержанием, т. е. с жалованием и рационами, с моим стабом и получаемыми столовыми на месяц по 50 рублей]» [4; 253]. Лат. имена на *-io / -tio*, нередко заимствуемые в русский язык в форме и. п. ед. ч., составляли вариантный ряд с именами, оформленными *субститутами -ция (-сия) / -ия*. Неадаптированные формы с финалиями *-ио (-цио), -ион (-цион)* принадлежали к числу слабых форм, что привело к резкому сокращению варьирования подобного типа уже с середины века, о чем свидетельствует и значительный количественный перевес форм со субститутом **–ция / -сия** в письмах А.В. Суворова.

Другим примером варьирования является параллельное функционирование зап.-европ. имен на *-е* (нем. имена ж. р. с флексией *-е*; фр. имена ж. р. с *-е-muet* в финали). Русская адаптация осуществлялась в двух формах: 1) отпадение *-е* и подведение слов под тип русских имен м. р. с основой на согласный.; 2) переоформление конечного *-е* в *-а* и подведение

слова под тип имен ж. р. на *-а*. В суворовском эпистолярии нами зафиксирована одна вариантная пара, отразившая оба направления в адаптации подобных западноевропеизмов, – заимствование **реформ-реформа** в значении *преобразование, изменение, переустройство*: «Возросли мятежи повсюду, распространились даже до сей стороны, так что сутки позже **реформа** открылась бы, а в пятеро совершились» [4; 271]; «**Реформ** не важен, тож русские войски» [4; 317]. Источником обоих вариантов является фр. réforme, восходящее к лат. reformāre преобразовывать, изменять. Появление на русской почве вариантов прежде всего объясняется двумя направлениями адаптации подобных заимствований из французского языка. С другой стороны, форма мужского рода могла стать и следствием влияния немецкого языка (нем. Reform преобразование, реформа). Другие немецкие и французские существительные на -е, нашедшие отражение в письмах А.В. Суворова, не имеют вариантной пары и отражают один из способов адаптации, причем преобладают формы ж. р.: **аптека**, **атмосфера**, **баланс**, **интрига**, **копия**, **креатура**, **куртина**, **линия**, **ложа**, **марка**, **машина**, **минута**, **мода**, **перспектива**, **пиеса**, **пирамида**, **ретирада**, **фантазия**, **физика**, **фура**, **эстакада**. Довольно многочисленны и заимствования с отпадением -е, подведенные под тип русских существительных мужского рода на согласный, например: **диэт**, **карьер**, **кулис**, **штраф**, **шуруп**, **дефензив**, **офензив**. Реже встречается прикрытие флексии-финали *j* с прибавлением окончания *-а: -ея / -ия*). Примером последних является зафиксированное в письмах заимствование **бастилия**, восходящее к французскому Bastille.

Фр. имена м. р. на *-е*, на *-е-muet* или немой согласный, прикрывающие *-е* основы, давали три типа русифицированных форм: 1) *-е* финали, прикрытое *j* (тип имен м. р. на мягкий согласный); 2) *-е* финали, прикрытое *j*, осложненное флексией *-а* (тип имен ж. р. на *-а*); 3) финали на -е. Примером такого варьирования, отмеченного в письмах А.В. Суворова, является вариантная пара **каре-карей(карея)**: «А пехоты кажетца мало, она будет действовать в 2 **карея** с резервом и натурально инде колонною» [4; 26]; «В прошедшей, особливо при Рымнике, был я в опасности, естли б не малые, следственно полные **кареи**, а паче ордр-эккер не пособили» [4; 250]; «Толстый и плотный батальон-**каре**, развернутый фалангою, решит судьбу» [4; 192]. Источник заимствования – фр. *carré* букв. *квадрат*. Примером французских заимствований с -е финали, прикрытом j, осложненном флексией -а, могут быть отмеченные также в письмах заимствования **аллея** и **траншея**, восходящие соответственно к фр. **allée**

узкий проход, аллея и **tranchée** *ров, траншея:* «Також **аллеи** и дороги с куртинами липняком и кленником дополнить и украсить» [4; 106]; «Под Александриею от своеволия в **траншее** ранен» [4; 348]. Однако варианты с русифицированными финалиями -ея(-ия) оказались менее стойкими, а сильной при стабилизации формы в этой группе имен оказалась форма на *-е*, увеличивая фонд неизменяемых слов в русском языке [4; 235]. На характер их оформления оказывали воздействие два момента: 1) ведущие парадигмы русского склонения (м. р. на согласный и ж. р. на *-а*); 2) оформление их в языке, на данном этапе более влиятельном. Примером последнего может быть заимствованное из английского языка существительное **кофе**, которое в суворовском эпистолярии зафиксировано в форме **кофей**: «Неужели то вы начинаете пить **кофей** и играть в тавлей» [4; 19]. Появление формы с -е финалией, прикрытой j, могло быть следствием воздействия форм из французского языка (например, карей и т.п.), весьма влиятельного в тот период.

Таким образом, данное исследование дает нам возможность рассмотреть письма А.В. Суворова как лингвистический источник, отражающий заключительный этап освоения некоторой группы заимствованных имен во второй половине – конце XVIII в. Отсутствие в письмах морфологических вариантов у слов, вступавших в вариантные отношения в период их освоения, свидетельствует о завершении процесса стабилизации их формы и включения их в грамматическую систему принимающего языка. Суворовские письма отразили разные пути адаптации одинаковых с точки зрения формально-грамматических показателей в языке-источнике иноязычных слов. Общей тенденцией, характеризующей этот процесс, было выпадение опрощенных форм и регулярное переоформление неадаптированных имен с помощью флексий и финалей, которые позволяли включить заимствование в тот или иной тип русской грамматической системы.

Литература

1. Биржакова Е.Э., Войнова Л.А., Кутина Л.Л. Очерки по исторической лексикологии русского языка XVIII века. Языковые контакты и заимствования. Л.: Наука, 1972.
2. Словарь русского языка XVIII в. М.: Наука, 1984.
3. Срезневский И. И. Материалы для словаря древнерусского языка: В 3 т. СПб., 1893–1903.
4. Суворов А.В. Письма. М.: Наука, 1986.
5. Фасмер М. Этимологический словарь русского языка: В 4 т. М.: Прогресс, 1964–1973.
6. Черных П.Я. Историко-этимологический словарь современного русского языка: В 2 т. М.: Русский язык, 1999.

М.Л. Марус
Омский государственный университет

Идеографические словари как средство изучения языковой картины мира

В последнее время в лингвистике усилился интерес к системным отношениям в языке на всех его уровнях, в частности в лексике. Системная лексикография, являющаяся относительно новым направлением в языкознании, особенно в отечественном, стремительно развивается и, несомненно, имеет отличные перспективы. Область деятельности этой науки на сегодняшний день довольно широка и представлена несколькими типами словарей (словари синонимов и антонимов, идеографические и тематические словари), и это далеко не исчерпывает её потенциал. Данные типы словарей могут быть использованы как в теоретических, так и в практических целях в различных сферах человеческой деятельности, причём не обязательно в тех, что связаны с лингвистикой. Следует рассмотреть возможность применения данных словарей (в особенности идеографических) для изучения языковой картины мира, непосредственно связанной с системностью в языке, что представляется на сегодняшний день интересной и перспективной задачей.

Идеографические словари наглядно отображают лексико-семантическую систему языка, то есть производят членение лексического состава языка (в реальности, разумеется, лишь его части) на группы, отражающие лексико-семантические поля, и упорядочивают их иерархически в соответствии с тем, как связаны данные поля друг с другом. Необходимо уточнить, что это характерно не для всех идеографических словарей, а только для двух их типов – идеографических тезаурусов и учебных идеографических словарей. Последние характеризуются очень ограниченным объёмом лексики и используются для сугубо практических целей и поэтому рассматриваться здесь не будут. Идеографические тезаурусы напротив имеют не только практическую, но и теоретическую ценность. Они включают в себя довольно большие массивы лексики, структурированные по определённым принципам, зачастую сильно разнящимся в зависимости от мировоззрения, научных взглядов и культурной принадлежности авторов этих словарей. Как правило, все слова, включённые в такой словарь, подразделяются на несколько крупных классов, которые, в свою очередь, состоят из подклассов, причём послед-

ние могут также распадаться на ещё более мелкие группы слов. Таких уровней может быть до нескольких десятков в зависимости от объёма словаря, и, следовательно, тезаурусы имеют древовидную структуру, отдельные элементы которой могут соотноситься или быть связанными друг с другом независимо от их положения в иерархии. Такая схема называется синоптической схемой тезауруса, и, как видно из вышеизложенного, она является условным представлением строения лексико-семантической системы языка.

Очевидно, что в тезаурусе слова распределяются по категориям, а также выделяются взаимосвязи слов в соответствии с определёнными представлениями носителей данного языка и данной культуры о соотнесённости лексических единиц с предметами и явлениями реального мира. Это очень близко к понятию языковой картины мира как отражения реальной действительности через призму человеческого мышления, выраженного языковыми средствами. Тезаурус в этом отношении можно рассматривать как несколько упрощённую модель важной части языковой картины мира, а именно системы наименований, обозначающих понятия, как реально существующие в природе, так и те, что являются лишь плодом человеческой фантазии или рационального мышления, но возникшие как результат осмысления всё тех же реальных понятий и поэтому занимающие место в этой системе на тех же правах. Следовательно, подобные словари несут на себе отпечаток языковой картины мира своих создателей и потому вряд ли возможно составить тезаурус, отражающий языковую картину мира данного языкового сообщества в целом, субъективизм здесь весьма высок.

Тем не менее, тезаурусы могут служить хорошим вспомогательным средством при изучении языковой картины мира. Хотя они и не отражают её полностью и абсолютно объективно, но в них всё же содержится ценная информация о связях слов и структуре лексико-семантической системы, которая обоснована статистическими данными, а также определённой научной концепцией и чаще всего обработана довольно большой группой учёных, что позволяет значительно снизить степень субъективности. Здесь необходимо отметить, что это относится не ко всем тезаурусам, а преимущественно к тем, которые были изданы в недалёком прошлом и издаются сейчас. В качестве примера такого словаря можно назвать «Русский семантический словарь», созданный коллективом учёных под руководством Н.Ю. Шведовой [3], включающий в себя очень большой объём лексики, основанный на хорошо проработанных принципах и

характеризующийся некоторыми полезными нововведениями, например, наличием древовидных диаграмм, наглядно представляющих структуру разделов тезауруса. Помимо этого, в отличие от других тезаурусов, в данном словаре представлены местоимения, служебные слова и междометия.

Закономерности системной организации лексики, проявляющиеся в тезаурусах, во многом тождественны тем, что управляют систематизацией понятий в языковой картине мира, что позволяет, опираясь на наглядные примеры, судить об устройстве последней. Наглядность, несомненно, имеет здесь большую значимость, ведь делать выводы, опираясь на уже построенную специалистами модель, во многих случаях проще и надёжней, чем пытаться выстроить её с нуля. Данные идеографических словарей, таким образом, могут служить обоснованием теоретических концепций, связанных с изучением языковой картины мира.

Впрочем, и субъективизм тезаурусов может иметь свои положительные стороны. Сравнивая разные тезаурусы, можно изучать свойства и принципы функционирования языковой картины мира. Например, сопоставляя синоптические схемы, можно делать выводы о зависимости картины мира от личностных и национально-культурных особенностей человека и находить определённые закономерности в этом соотношении, как это делается, например, в работах Ю.Н. Караулова [1] и И.М. Кобозевой [2]. Кроме этого, можно проследить изменения языковой картины мира представителей определённого народа и в диахронии путём сопоставления словарей, относящихся к разным историческим периодам.

Используя сразу несколько тезаурусов, можно повысить эффективность исследований, при этом степень субъективности уменьшится, увеличится объём рассматриваемой лексики, более полно будут выявляться связи между отдельными словами и целыми лексико-семантическими полями, а разница в принципах построения данных словарей даст возможность взглянуть на проблему с разных углов зрения. Использование тезаурусов разных языков одновременно позволяет делать выводы об особенностях языковой картины мира, как характерных для любого языка, для человеческого мышления вообще, так и специфичных для отдельных языков. Такое применение идеографических словарей, несомненно, даст новый материал и новые пути развития для лингвистики универсалий.

Таким образом, можно заключить, что применение идеографических тезаурусов для исследований в области языковой картины мира имеет перспективы и может дать хорошие результаты в весьма разнообразных

подходах к данной проблеме как в теоретическом, так и в практическом аспектах.

Литература

1. Караулов Ю.Н. Общая и русская идеография. М., 1976. 351 с.
2. Кобозева И.М. Лингвистическая семантика. М., 2000. 352 с.
3. Русский семантический словарь: В 6 т. / Под ред. Н.Ю. Шведовой. М., 1998.

М.В. Моисеев
Омский государственный университет

Отражение этнокультурных стереотипов в английской и русской фразеологиях

Термин стереотип неоднозначен, так как он используется исследователями, работающими в различных областях знания: социологии, психологии, лингвистики, этнографии, этнолингвистики, лингвокультурологии и т.п.

Соответственно, феномен «стереотип» анализируется с разных точек зрения. Впервые понятие стереотипа использовал в 1922 г. У. Липпман, интерпретировавший его как схематичные детерминированные культурой «картинки мира» в голове человека, которые экономят его усилия при восприятии сложных объектов мира [1]. В этой интерпретации стереотипа можно выделить два основных свойства стереотипа: детерминированность культурой, схематичность и его функция (экономия усилий в процессе коммуникация, т.е. экономия языковых средств).

Например, такие фразеологические сочетания, как «лицо кавказской национальности», «новый русский», акроним «nimby» (Not in my back yard), упрощают общение, экономя силы участников коммуникативного акта, сводя к минимуму количество лексических единиц, необходимых для описания данного явления, объекта или понятия.

В последнее время довольно часто под стереотипом понимается «коммуникативная единица данного этноса, способная посредством актуальной презентации социально санкционированных потребностей оказывать побуждающее минимизированное воздействие на сознание личности – социализируемого индивида, формируя в нём соответствующие мотивации» [2]. При таком понимании стереотипы выступают как «образец, канон», но в лингвокультурологии более распространено понимание стереотипа как ментефакта культуры. Согласно В.В. Красных стереотип – это фиксированная ментальная «картинка», являющаяся результатом отражения в сознании личности типового фрагмента реального мира, некий инвариант определённого участка мира. Она выделяет стереотипы–поведения и стереотипы-представления, последние, в свою очередь, подразделяются на стереотипы-ситуации и стереотипы-образы [3].

Не всегда легко развести стереотип-ситуацию и стереотип-образ, так как стереотип может являться представлением как о ситуации, так и о

предмете. Например, «экзамен» может быть интерпретирован и как стереотип-ситуация, и как стереотип-образ.

Этнокультурные стереотипы – это обобщённое представление о типичных чертах, характеризующих какой-либо народ. Немецкая аккуратность, французская галантность, медлительность эстонцев – стереотипные представления о целом народе, распространяющиеся на каждого его представителя. В английских анекдотах высмеиваются скупые шотландцы и пьяницы-ирландцы. Стереотипы-представления о народах Европы наиболее характерно представлены в следующей английской шутке: «Рай там, где повара – французы, механики – немцы, полицейские – англичане, любовники – итальянцы, а организуют всё швейцарцы. Ад – где повара – англичане, полицейские – немцы, любовники – швейцарцы, механики – французы, а организуют всё итальянцы».

Этнокультурные стереотипы можно разделить на автостереотипы, отражающие представления людей о собственном народе, и гетеростереотипы, отражающие представление о других нациях. Считается, что гетеростереотипы более критичны, чем авотстереотипы.

Стереотипы будучи коммуникативными единицами неизбежно отражаются в лексических единицах, и во фразеологии в частности. Фразеологический фонд языка – ценнейший источник сведений о культуре и менталитете народа, так как фразеологизмы косвенно отражает воззрения народа, идеологию своей эпохи.

Сопоставительный анализ фразеологии английского и русского языков показал, что на отражение этнокультурных стереотипов в фразеологических единицах влияет прежде всего продолжительность межнациональных контактов и степень остроты межнациональных конфликтов.

Анализ словарей фразеологии английского языка позволил выделить 19 фразеологических единиц, содержащих компонент Dutch (голландский): I'm a Dutchman if, Dutch auction, Dutch bargain, Dutch courage, Dutch comfort, Dutch concert, Dutch cousolation, that beats the Dutch, Dutch defence, Dutch feast, Dutch have taken Holland, Dutch nightingale, Flying Dutchman, Dutch treat, to do the Dutch act, double Dutch, go Dutch, in Dutch, a Dutch uncle.Почти все они имеют негативную коннотацию.

Dutch courage – храбрость во хмелю; Dutch concert – кошачий концерт; кто в лес, кто по дрова; to do the Dutch act – удрать; Dutch beast – пир, на котором хозяин напивается первым; Dutch bargain – сделка, выгодная лишь для одной стороны, или сделка, завершенная выпивкой.

Эти фразеологические единицы появились в период острой конкуренции в XVI–XVII вв. между Англией и Голландией, в период войн за господство на морях. Анализ смысла этих фразеологических единиц позволяет произвести реконструкцию этнокультурного гетеростереотипа голландца в английской картине мира XVI–XVII вв. Dutch feast, Dutch bargain, Dutch courage свидетельствует о склонности голландцев к пьянству. To do the Dutch act, Dutch defence – о робости. Остальные содержат оценочную коннотацию «неправильный, не соответствующий нормам»: Dutch concert, Dutch auction, double Dutch, Dutch comfort, Dutch consolation.

Надо отметить, что в настоящее время подобный этнокультурный стереотип голландцев в английской картине мира не существует, но появились новые ассоциации, ещё не отражённые во фразеологии. В частности, Голландия ассоциируется у англичан с наркотиками и гомосексуализмом.

В русском языке также существуют этнокультурные стереотипы, отражённые во фразеологии, которые обусловлены историческими факторами. Фразеологическая единица «Незваный гость хуже татарина», содержащая отрицательную оценочную коннотацию обусловлена татаро-монгольским игом. Древняя русская шутливая присказка-страшилка «Идёт коза рогатая за малыми ребятами» первоначально звучала «Идёт козара рогатая (идёт козар рогатый) за малыми ребятами». Козара (козар) – этноним хазары (хозары, козаре). Её возникновение связано с нападениями хазар на славянские земли.

Словарь русской фразеологии объясняет прилагательное «рогатая» тем, что хазары, оставаясь язычниками, поклонялись тотему, которым был, вероятно, тур двурогий. Когда хазары шли в бой, то надевали шлем с рогами [СРФ]. Гетеростереотипы англичан, отражённые в русских фразеологических единицах, не соответствуют английским авто- и гетеростереотипам. Например, русское «уходить по-английски» в английской фразеологии представлено «to take French leave» (уходить по-французски) [АРФС].

В русской фразеологии представлены и такие этнокультурные стереотипы, которые, на первый взгляд, не вписываются в деление стереотипов на авто- и гетеростереотипы. Например, «Москва слезам не верит», «Москва бьёт с носка». В этих фразеологизмах топоним *Москва* противопоставляется всему остальному русскому народу; т.е. наиболее характерный русский топоним выступает как нечто чуждое, противостоящее всему

остальному народу России. Но надо помнить, что эти фразеологические единицы формировались в период становления Московского княжества и Российского царства [СРФ].

Сопоставительный анализ фразеологии английского и русского языков показывает, что этнокультурные гетеростереотипы, отражённые во фразеологических единицах, содержат всегда отрицательную оценку. Русский фразеологизм «Русскому здорово, а немцу смерть» подразумевает нестойкость иностранцев, их слабость по сравнению с русскими. Английский фразеологизм «To assist in the French sense (ирон. присутствовать, не принимая участия) подразумевает нежелание французов помогать другим людям [АРФС].

Таким образом, к фразеологическим единицам, отражающим этнокультурные стереотипы, следует отнести прежде всего единицы, содержащие соответствующие этнонимы или топонимы. Например: «Irish bull», «Mexican overdrive», «Scotchs cousin», «Москва слезам не верит», «Французик из Бордо».

Но так же представляется возможным расширить эту группу, включив в неё фразеологические единицы, имплицитно отражающие этнокультурные стереотипы.

Так, английский фразеологизм «beyond the pale», означающий «выходящий за рамки приемлемого поведения», содержит компонент pale. Оксфордский словарь идиом связывает его этимологию с историческим названием области в Ирландии, которая находилась под управлением Англии. Ещё в 1547 г. противопоставлялись две части Ирландии: the English Pale и «the wyld Irysh» (ODI). Таким образом, имплицитное значение этого фразеологизма указывает на неприемлемость того, что находится вне пределов зоны английского влияния.

Представляется возможным расширить группу фразеологизмов, отражающих этнокультурные стереотипы за счет фразеологических единиц, не включающих в качестве компонентов этнонимы и топонимы, но описывающих какую-либо часть нации (John Bull, Cousin Jack, Иваны, не помнящие родства).

Количественный анализ английских и русских фразеологических единиц, отражающих этнокультурные стереотипы, показывает, что число таких фразеологизмов в английском языке больше, чем в русском языке.

Литература

1. Lippmann W. Public Opinion. N.Y., 1992.
2. Рыжков В.А. Особенности стереотипизации, необходимо сопровождающей социализацию индивида в рамках определённой национально-культурной общности // Вестник МГУ. Серия 9. Филология. 1996. № 6. С. 20–41.
3. Красных В.В. Этнопсихолингвистика и лингвокультороология. М., 2002. С. 177–179.

Словари

1. ODI – Oxford Dictionary of Idioms. Oxford, 2000.
2. СРФ – Словарь русской фразеологии. Историко-этимологический справочник. СПб., 1999.
3. АРФС – Англо-русский фразеологический словарь. М., 1999.

И.Я. Пак
Томский государственный университет

Образные единицы языка

Есть явления, исследовательский интерес к которым проявляется на протяжении многих периодов развития науки. Для лингвистики изучение метафоры стало одной из наиболее интересных и сложных проблем, поскольку она является ярким свидетельством особого вида человеческого мышления – образного. С античности и до наших дней анализируются ее содержание, способы выражения, создаются классификации по различным параметрам. Важное свойство метафоры – «семантическая двуплановость» [1; с. 4], позволяющая провести образную параллель между несколькими предметами, явлениями действительности. Когда мы говорим о человеке *выжатый лимон* или *дубина стоеросовая*, наше мышление сопоставляет два объекта: человека и лимон, человека и дубину. В первом случае усталость ассоциируется с отсутствием сока лимона, во втором – невысокие умственные способности сравниваются с твердостью дерева. Процесс понимания мгновенен, тем не менее в сознании возникают наглядно-чувственные представления – образы конкретных предметов. На этом основании метафору можно назвать образной единицей языка.

Но не только метафора совмещает в себе два плана содержания, один из которых образно переосмыслен. Все единицы, характеризующиеся «двуплановостью семантики и ассоциативным способом ее выражения» [1; с. 4], признаются образными.

Данная концепция на природу рассматриваемых языковых явлений, разработанная учеными Томской лингвистической школы, носит образоцентрический и антропоцентрический характер. Если в сознании говорящего, слушающего, читающего возникает образ предмета (в широком смысле), с которым сравнивается другой предмет, значит, единица, называющая какое-либо явление, образная. Например, *малина* (о чем-либо приятном), *огурчик* (о крепком человеке), *развесистая клюква* (о чем-либо неправдоподобном), *лимонный* (похожий цветом на лимон) и т.д. В этих случаях можно определить основание для образного переосмысления: каждому носителю языка понятно, почему именно нечто приятное ассоциируется с малиной, почему здоровый вид человека сопоставляется со свежим огурцом. Но часто ассоциации бывают трудно объяснимы с логической точки зрения. Например, выражение *дать дуба* в значении

умереть, безусловно, отсылает на образ дерева (дуба), но без этимологической справки невозможно найти тот общий признак, на основании которого возникло сходство. Как верно отметил В.Г. Гак, «при метафоризации не следует обязательно искать общих схем, свойственных словарным определениям двух слов. Здесь речь идет скорее об общих ассоциациях, зачастую трудно определимых, ибо метафора зарождается на базе расплывчатых понятий, которыми оперирует человеческое познание» [3; с. 15]. Следовательно, единица может быть образной, несмотря на отсутствие очевидных оснований для переноса.

Состав и границы образных единиц – одна из наиболее дискутируемых проблем в современной лингвистике.

В.Г. Гак понимает метафору в широком смысле, выделяя разные планы ее выражения – морфологические, синтаксические. Исследователь выделяет полные метафоры (*лиса, дуб, осел* – о человеке), у которых «формирование переносного значения не связано ни с какими изменениями структуры слова» [3; с. 4], и частичные (*древообразный, змеевидный, губы месяцем*), образованные путем морфологического изменения слова, добавления аффиксов к основе.

Х.Д. Леэметс прилагательные со второй частью на *-видный, -образный, -подобный* относит к числу компаративных сравнений, а также прилагательные с суффиксами субъективной оценки *-еват/-оват* (*дубоватый*), с суффиксами *-еск-, -ск-, -ий* при их переносном употреблении (*скотский, медвежий*), конструкции с творительным падежом, со словами, которые характеризуют величину, высоту, рост, ширину, глубину (*величиной с дом*), с предлогами *наподобие, вроде*, со словами *как, как будто* [5; с. 95–96].

В.А. Маслова дополняет список образных единиц, относя к ним прилагательные в форме сравнительной степени (*наш дом выше того здания*) и наречия с приставкой *по-* и суффиксами *–ьи, -ки, -ски (по-лисьи, по-медвежьи)* [6; с. 145-146].

Некоторые исследователи (Г.Н. Скляревская, А.И. Федоров), напротив, сужают границы образных единиц, не включая так называемые «мертвые» метафоры типа *нос корабля, носик чайника* или сочетания слов типа *утро жизни, вечер жизни*, считая, что «в нашем сознании установилась прямая связь без посредства сопутствующих представлений» [8; с. 63].

Можно выделить следующие типы образных единиц:

1. ***Языковые метафоры*** – «вторичные косвенные номинации, внутренняя форма которых отражает семантический тип мотивированности» [1; с. 4]: *пень, дуб, заноза* – о человеке.

2. ***Собственно образные лексические единицы*** – «первичные номинации, внутренняя форма которых отражает морфологический тип мотивированности» (О.И. Блинова): *очковтиратель, буквоед, вертихвостка.*

К числу таких единиц можно отнести и слова с частями *-видный, -образный, -подобный*, поскольку сама форма слова указывает на подобие неких предметов, явлений.

3. ***Фразеологические единицы*** в узком смысле, не включая в их состав афоризмы, крылатые выражения, пословицы и поговорки: *голова дубовая, пальма первенства, вкушать плоды.*

В.Н. Телия выделяет три параметра, по которым можно дифференцировать базовый класс фразеологизмов: 1) принадлежность к номинативному инвентарю языка, 2) полная или частичная идиоматичность, 3) устойчивость, то есть полная или частичная воспроизводимость [7; с. 56].

4. ***Сравнительные обороты***. Под сравнением часто понимают развернутую метафору, а метафора нередко определяется как скрытое сравнение. Но А. Вежбицкая настаивает на том, что отличие между ними лежит на глубинном семантическом уровне [2; с. 143].

Долгое время под сравнением понимались конструкции со словами *как, как будто*. В настоящее время границы сравнений значительно расширились за счет привлечения других сравнительных форм: творительного сравнения, конструкций со словами *наподобие, вроде* и т.д. В качестве развернутого сравнения могут быть рассмотрены сложные синтаксические конструкции: *Я тебя сравнить хотел бы с нежной ивою плакучей, Что склоняет ветки к влаге, словно слыша звон созвучий. Я тебя сравнить хотел бы с юным тополем, который, Весь смолистый, в легкой зыби к небесам уводит взоры* (К. Бальмонт).

Как видим, образные единицы по своему составу разнообразны и многочисленны, и, наверное, невозможно подсчитать точное их количество, поскольку практически каждую лексическую единицу можно ввести в образный контекст, способный придать ей новые оттенки смыслового наполнения.

Образные единицы активно используются в разных сферах человеческой жизни – бытовой (многие образные слова помечены как разговорные), художественной (индивидуально-авторский стиль подчеркивают художественно-изобразительные средства, среди которых образным единицам отводится исключительная роль), публицистической (частотность образных слов и выражений обусловлена спецификой данной сферы, где преобладает функция воздействия на адресата, которая диктует выбор

наиболее эффективных средств языка). С.С. Гусев также отмечает, что язык науки не менее образный, чем язык искусства [4; с. 136].

Уникальность образных единиц, заключающаяся в способности отражать ассоциативные связи между предметами, их многочисленный и разнородный состав, а также наличие в разных сферах человеческой жизни, всегда будут привлекать внимание исследователей в области лингвистики, литературоведения, культурологии, психологии и философии.

Литература

1. Блинова О.И. Введение к Словарю образных слов и выражений народного говора. Томск, 1997. С. 4–15.
2. Вежбицкая А. Сравнение – градация – метафора // Теория метафоры. М., 1990. С. 133–153.
3. Гак В.Г. Метафора: универсальное и специфическое // Метафора в языке и тексте. М., 1988. С. 11–26.
4. Гусев С.С. Наука и метафора. Л., 1984. 151 с.
5. Леэметс Х.Д. Компаративность и метафоричность в языках разных систем // Метафора в языке и тексте. М., 1988. С. 92–108.
6. Маслова В.А. Лингвокультурология. М., 2001. 208 с.
7. Телия В.Н. Русская фразеология. Семантический, прагматический и лингвокультурологический аспекты. М., 1996. 288 с.
8. Федоров А.И. Образная речь. Новосибирск, 1985. 117 с.

О.Б. Панова
Томский государственный университет

Онтологическая модель философии истории в художественном мире Л.Н. Толстого

Эпопея Л.Н. Толстого «Война и мир» – произведение онтологического жанрового содержания; «Великая Книга» постижения смысла Бытия и смысла Истории. В поэтике эпопеи формируется историософская модель, включающая, главным образом, онтологическую проблематику (рассмотрение исторической реальности и исторического процесса, проблемы логики исторического развития и смысла истории).

Для Л.Н. Толстого как мыслителя и художника характерно стремление к универсальному охвату жизни: создатель эпопеи не просто задаётся целью провести историософский анализ – понять историю человечества, её ход и всеобщий смысл, чтобы установить законы развития этого мира, но ставит сверхзадачу – постичь мировой метаисторический процесс, глубокое и проникновенное исследование которого позволяет выявить **Путь**, предписанный человечеству и совершаемый им. В «Войне и мире» предстаёт *метаистория* (история в контексте Универсума) как она понята, пережита и передана Толстым; осуществляется *историософия* (мудрость Истории) – философское исследование исторического измерения человеческой жизни как определённой бытийной сферы, важнейшего онтологического ракурса существования.

История, таким образом, наделяется особой бытийной спецификой; главный признак художественно-исследовательского подхода Л. Толстого в поэтике Эпопеи – установка на *онтологическую модель философии истории*; попытка осмысления первоистоков, фундаментальных архетипических структур, высших движущих сил метаисторического процесса.

Л.Н. Толстому присуще стремление предать ощущение тайны истории в вечности. Онтологическая модель историософии Толстого структурируется в соответствии с понятиями «время», «вечность», «путь». В историософской мысли «Войны и мира» главенствует *онтология*, «универсальность времени»; приобщением к Вечности постигается общечеловеческий опыт истории; символика «божественных», «космических» часов выражена достаточно отчётливо.

«Как в часах результат сложного движения бесчисленных различных колёс и блоков есть только медленное и уравномеренное движение

стрелки, указывающей время, так и результатом всех сложных человеческих движений этих ста шестидесяти тысяч русских и французов – всех страстей, желаний, раскаяний, унижений, страданий, порывов гордости, страха, восторга этих людей – был только проигрыш Аустерлицкого сражения, так называемого сражения трёх императоров, то есть *медленное передвижение всемирно-исторической стрелки на циферблате истории человечества*» [1; с. 452].

Л.Н. Толстой акцентирует обязательность самопознания: отдельному человеку важнее всего постичь в себе *подлинное*, *истинное* – так же обстоит дело и с целыми народами, следующими своему предначертанию.

«Предмет истории есть жизнь народов и человечества. Непосредственно уловить и обнять словом – описать жизнь не только человечества, но одного народа представляется невозможным... *Какая сила движет народами?... Каковы причины событий?...* За разрешением этих вопросов здравый смысл человечества обращается к науке **истории**, имеющей целью **самопознание** народов и человечества» [2; с. 410].

Подлинные причины кризисов, переломов, неизбежных катастроф заложены не во внешних проявлениях событий, а в архетипических корнях – архаической основе характера народов, вновь и вновь повторяющих в условиях каждого последующего отрезка исторического времени те же, но постоянно углубляющиеся и осложняющиеся проблемные ситуации. Философия истории Л.Н. Толстого состоит не столько в интересе к событиям прошлого, сколько в желании постичь *онтологические первопричины*; в попытке найти метаисторическое объяснение: почему эти события, целостность которых принято называть историей, происходят так, а не иначе; в склонности добираться до корней любого мирового явления ради дальнейшего сохранения наследия истории народа. С учётом необходимости «самопознания человечества» объяснение важнейшего исторического события нужно искать в глубинном прошлом, архаическом, мифологическом времени – хранилище архетипов.

Потому у Л.Н. Толстого вырабатывается особое историческое мышление – метаисторический ракурс видения мирового процесса; многостороннее, многоуровневое художественное осмысление, онтологическое постижение истории, о своеобразии которого можно говорить в связи с попыткой автора укоренить историю в мифе, подчеркнуть её сакральный смысл. В мифе эпическое прошлое выступает как изначальный образец, изначальная формула жизни – вневременная схема. Для «Войны и мира» характерна скрытая нацеленность в художественном сознании автора на

актуализацию мифопоэтических мотивов, фиксацию великих, устойчивых, вечных, общечеловеческих архетипических моделей. Жанровую поэтику произведения отличает особенность тяготения повествования эпопеи к мифу: авторское глубинное исследование картины Мира прямо соприкасается с мифологическими представлениями о нём; явно намечается линия связи с мифологическим мировосприятием.

Реальные исторические события становятся источником и объектом мифотворчества, осваиваются в системе мифопоэтического восприятия мироустройства, если обладают особыми признаками, позволяющими отождествить их с древнейшими сюжетами о гибели и сотворении Мира. Подобную возможность они приобретают, когда отражают глубокие катастрофические перемены в жизни отдельной нации или человечества в целом, воспринимаются мифологически мыслящим сознанием как ситуация конца и нового начала всего миропорядка, тем самым – выносятся за пределы истории и возносятся над конкретностью человеческого опыта.

«Война и мир» Л.Н. Толстого – художественное изображение конкретно войны 1812 г. и, в то же время, осмысление *войны* и *мира* вообще как универсальных состояний Бытия, попытка воссоздания мифопоэтической модели Вселенной, стремление к более высокому и глубокому постижению Мира. Реальности *войны* и *мира* есть божественное смысловое средоточие, им присуща погружённость в стихию первоначал Бытия (*хаос* и *космос*); проецируясь на них, историческая ситуация войны 1812 г. обретает мифологические корни; находится её первоисходный, общечеловеческий, архетипический эквивалент, что неизбежно увеличивает и усиливает творческий эпический потенциал произведения Толстого.

Необходимо осознать, что в эпопее Л. Толстого речь идёт о процессе, о постоянном движении народа как единой коллективной личности (и человечества в целом) к Истине, о Пути к Богу. В этом непрерывном поиске, движении, в исторической динамике можно распознать ту самую силу, которая иным образом проявляется в архаическом детстве человечества – устойчивом универсально-мифологическом Времени. Тогда важно было освоиться в Мире; теперь человечество как единая личность находится в возрасте развития и самопостижения: в поиске своего «Я», своей жизненной цели, ведущего мотива своего существования, нити своей судьбы. Рассматривая историю Человечества и Мира как единое великое целое, Л.Н. Толстой (и это – к вопросу о внутреннем духовном родстве между ним и другими величайшими мыслителями: Августином, Вико, Кантом, Гегелем, Достоевским, Соловьёвым, а также ассоциации с

будущим опытом С. Булгакова, Н. Бердяева, Л. Карсавина, К. Ясперса, А. Тойнби, М. Хайдеггера) полагал, что всемирная история представляет собой процесс бесконечного движения, в ходе которого они будут постоянно совершенствоваться, но никогда не достигнут «конца истории».

Через обращение к сфере архаики, возвращение к мифологическому Первоначалу, погружение в область «культа», архетипическое пространство история, в какой-то мере, может быть преодолена. Такое преодоление истории приводит героев Толстого к освобождению от «профанного» и выходу в сакральный Космос. Так, в «Войне и мире» Толстой своим путём приходит к мысли, что смысл жизни не может быть приурочен к истории, что *подлинная* история – внеисторична, то есть, *сакральна*, *мифологична*, *онтологична*.

Таким образом, три качества времени: *мифическое время*, то есть чистый начальный исток, древняя священная история, исконная старина; приходящее затем *историческое время* с его границами («пограничностью»); наконец, *универсальное время* как снятие любых границ, пределов, сроков и выход в Вечность увидены и поняты Л.Н. Толстым как ***Единое Время Бытия*** – универсальная онтологическая реальность.

Онтологическое содержание поэтики произведения, безусловно, предоставляет возможность новой постановки вопроса о жанровой модели. Бытийно-мифологическое начало, несомненно, определяет эпичность «Войны и мира», более того, «повышает» («преображает») жанр Эпопеи Толстого до жанра «Великой Книги».

Литература

1. Толстой Л.Н. Война и мир // Толстой Л.Н. Полн. собр. соч. М.: Госуд. изд-во худ. лит., 1937–1940. Т. 9.
2. Указ. соч. Т. 12.

И.В. Садыкова
Томский государственный университет

Прилагательные гуляфный и кирпичный как обозначения оттенков красного цвета в русском языке (историко-этимологический аспект)

В русском языке имеется более пятидесяти лексем, обозначающих различные оттенки красного цвета. Слова эти появились в русском языке в разное время и разными путями. Однако все их можно разделить на две группы: а) исконные обозначения красного цвета и его оттенков; б) заимствованные обозначения красного цвета и его оттенков.

В настоящей работе мы хотели бы обратиться к двум цветообозначениям, которые образованы в русском языке на основе заимствованных лексем. Это прилагательные **гуляфный и кирпичный.** Слова эти имеют в русском языке различную судьбу, что отразилось на их существовании в современном русском языке. Обратимся к истории и этимологии данных лексем.

Гуляфный. Прилагательное **гуляфный**, судя по данным исторических и толковых словарей, появилось в русском языке достаточно поздно – конец XVI – начало XVII вв. Об этом свидетельствуют данные Словаря русского языка XI–XVII вв., в котором рассматриваемое слово зафиксировано в двух значениях: «1) перегнанный на лепестках розы, шиповника: – *Про государевъ мылной составъ, надобно масла гвоздичного 3 золотника, масла онисового 6 золотникъ, водки гуляфные свѣжие полтора фунта.* АИ III, 472. 1631 г. *Вода перепущенная изъ цвѣту своробориннаго, именуется гуляфная.* Леч. III, 128. XVIII в. ~ 1672 г.; 2) розовый (цвет): - *Сукно, светло маковой цвѣтъ, гуляфной, 5 арш. безъ 6 верш. Цѣна 4р.* Д. Шакловит. IV, 85. XVII в.» [8, 4, 157]. Как видим, цветовое значение не являлось основным при появлении данного слова в языке и появилось оно позже относительного. Будучи во втором своем значении цветообозначением, прил. **гуляфный** называет смешанный оттенок красного цвета: в нем смешаны красный и белый тона, то есть оно именует один из светлых оттенков красного, хотя и достаточно насыщенный. В контексте, приведенном в словаре, где **гуляфный** выступает как имя цвета, оно используется для обозначения цвета ткани, сукна, то есть называет окраску предмета, полученную в результате окрашивания.

Дальнейшая история прилагательного **гуляфный** не отличается большим разнообразием. Оно фиксируется словарями, отражающими лексический состав русского языка XVIII в. Это Словарь Академии Российской (1789–1794) и Словарь русского языка XVIII в. Однако в САР анализируемая лексема не имеет цветового значения, для нее дается только значение «с розами перегоненный» [5, 2, 427]. Зато в СРЯ XVIII в. **гуляфный** имеет два значения: «1. ◊ Г. вода. Перегнанная с розами, розовая; 2. Розового цвета» [СРЯ XVIII, 6, 12]. Следует указать на тот факт, что СРЯ XVIII в. обращает внимание на неустойчивость фонетического и морфологического облика рассматриваемого прилагательного: а) в нем отмечаются формы с разными гласными (**гуляявный и гулевный**) или согласными (**гуляфный и гуляввный**); б) форма мужского рода могла иметь разные окончания -ый или -ой [9, 6, 12]. Это, на наш взгляд, свидетельствует о неполной освоенности данного слова в русском языке того периода.

Словари XVIII в. фиксируют еще и производящее существительное **гуляф (= гуляфка)** со значением «шиповник, дикая роза» [5, 2, 427; 9, 6, 12]. Именно от него образовано прилагательное **гуляфный** с помощью суффикса -н-. Этот суффикс является очень продуктивным в русском языке при образовании прилагательных от существительных и выражает отношение к предмету.

Толковый словарь живого великорусского языка В. Даля дает нам интересную информацию относительно происхождения сущ. **гуляф** и территории распространения его и его производного прилагательного **гуляфный**. В частности, отмечается, что сущ. **гуляф** заимствовано из персидского языка, при этом оно имеет значение «роза, розан; шиповник», а распространены лексемы **гуляф и гуляфный** в XIX в. были в Астраханской губернии [1, 1, 1008]. Следует сказать, что в словаре В. Даля отсутствуют какие-либо варианты в оформлении представленных слов, что говорит, видимо, об уже установившейся форме. Кроме того, В. Даль не отмечает у прил. **гуляфный** цветовой семантики, как и САР, что, по всей видимости, свидетельствует об ограниченном функционировании данного слова, а именно, только в качестве относительного прилагательного.

Более поздние толковые словари, в том числе и академический Словарь современного русского литературного языка в 17-ти томах [11], и Словарь русского языка под редакцией А.П. Евгеньевой в 4-х томах [10], не фиксируют ни сущ. **гуляф**, ни прил. **гуляфный**, что указывает, видимо, на выход данных слов из активного словарного запаса. Объяснить это можно тем, что уже в древнерусском языке существовало другое назва-

ние цветка, именуемого существительным **гуляф**, а именно, примерно с середины XV в. функционирует сущ. **роза** (= **рожа**), от него позднее было образовано прилагательное **розовый**, которое и стало основным обозначением того оттенка красного цвета, смешанного с белым, который именовало и прил. **гуляфный.** Хотя необходимо сказать, что цветовая семантика не является основной и у прил. **розовый**, так как первое значение этого слова выражает отношение к цветку, именуемому розой, это именно тот цветок, который называло и существительное **гуляф.**

Такова история прил. **гуляфный** в русском языке, как видим, она не является слишком яркой и продолжительной, однако это слово существовало в русском языке и оставило в нем определенный след.

Как отмечалось выше, прилагательное **гуляфный** есть производное образование от существительного **гуляф**, которое является в русском языке заимствованием. По свидетельству М. Фасмера, источник заимствования – новоперсидский язык, где зафиксирована форма **gulāb, gulāv**, которую автор Этимологического словаря русского языка предлагает разделить на две значимые части: **gul** «роза» и **āb** «вода» [13, 1, 474]. Однако заимствование происходило, по всей видимости, при посредничестве тюркских языков, в которых мы обнаруживаем такие слова: **гулап** [тар.= перс.] «благовонная эссенция, употребляемая, чтобы привести в сознание упавшего в обморок; *гулап сӑпмӑк* обрызгать гулябом»; **гӳлап** [каук.] = **гулап** «духи; очень вкусная груша»; **гӳлабі** [ад.] = **гӳлап** [4, 2, 1631, 1641]. Таким образом, при заимствовании в русский язык сущ. **гуляф** должно было иметь значение «розовая вода», однако ни толковые, ни исторические словари не дают такой семантики для лексемы **гуляф.** Зато именно такое значение, хотя и несколько по-другому сформулированное, имеет прил. **гуляфный.**

Относительно фонетического оформления анализируемых слов есть мнение Ф.Е. Корша, который считает, что **ф** в лексемах **гуляф и гуляфный** является результатом закрепления процесса оглушения [2, т. 8, кн. 4, 13]. А произошло оглушение в связи с исчезновением в русском языке сверхкратких гласных звуков **ъ** и **ь**. Этимологически более точными вариантами рассматриваемых слов были бы ***гуляп/ *гуляб и *гулябный,** однако не они закрепились в русском языке, зато в языке функционировали другие варианты данных слов **(гуляв̲ный, гулев̲ный).** Можно отметить, что слова **гуляф и гуляфный** не заимствовались другими славянскими языками, даже в близкородственных русскому языку украинском и белорусском языках они не фиксируются.

Таким образом, прил. **гуляфный** не получило широкого распространения в русском языке как цветообозначение, чему способствовало, на наш взгляд, наличие семантически идентичной лексемы розовый.

Кирпичный. Прилагательное **кирпичный** также образовано на основе заимствования, но появляется оно раньше, чем **гуляфный**, и устойчиво закрепляется в нем. Вместе с производящим существительным анализируемое слово зафиксировано в «Материалах для словаря древнерусского языка» И.И. Срезневского: «**кирпичь** – πλινθίον: – *Извѣстїю и кирпичїю* (πλινθεία, opere lateritio), по др.сп. *плинѳами.* Исх. I.14 по сп. XIV в.; *Повелѣ заложити (церковь) около кирпичемъ, а изнутри бѣлымъ каменемъ.* Соф. I л. 6958 г.; *Кирпичъ его уже да продолговатѣе.* Лѣт. Львов. (Кар. И.Г.Р. т.VI. пр. 103)»; «**кирпичьныи = кирпишьныи** – сделанный из кирпича: – *Постави церковь кирпичну святое введенiе.* Соф. I л. 6966 г.; – похожий на кирпич: – *Чюга отласъ кирпишнои цвѣтъ, чеканена.* Плат. Бор. Фед. Год. 1589 г., 18» [12, 1, 1209–1210]. Сначала в древнерусском языке появилось, конечно же, сущ. **кирпич**, что случилось приблизительно в XIV в. Прилагательное же сформировалось в рамках русского языка, образовано оно одним из самых продуктивных суффиксов -н-, который в данном слове выражает отношение к предмету (кирпичу). Именно относительное значение является основным для прил. **кирпичный** до настоящего времени. Цветовая семантика пока еще не сформировалась, но ее зарождение можно наблюдать в предложенном контексте, где **кирпичный** сочетается со словом **цвет.** Кроме того, в «Материалах..» отмечены варианты фонетического оформления прилагательного, в которых наблюдаются разные корневые согласные ч/ш.

История дальнейшего семантического развития представлена в Словаре русского языка XI–XVII вв., где прил. **кирпичный** характеризуется как многозначное слово с пятью значениями: «1) относящийся к кирпичу; 2) предназначенный для производства кирпича; 3) сделанный из кирпича; 4) имеющий в своем составе кирпич; 5) красно-коричневый, кирпичный (о цвете)» [8, 7, 135]. Как можно заметить, цветовое значение выделилось в отдельное, хотя и не основное значение. Цвет, который именует собой прил. **кирпичный,** является достаточно темным, мутным, смешанным с коричневым оттенком красного тона, который не отличается яркостью и насыщенностью. Как цветообозначение **кирпичный** характеризует цвет окрашенных предметов, это можно увидеть в приведенных в словаре контекстах: *«Китайки кирпишной цвѣтъ - сто локоть.* Ревел.а. I, 212. 1568 г.; *Кирпичная крашенина: кора олховая да березовая по половинамъ*

да щелоку прикладывати или золы. Чин. мастреству, 201. XVII в.» [8, 7, 135]. Следует обратить внимание еще на то, что продолжает оставаться неустойчивым фонетическое оформление слова (**кирпищный / кирпичный**), хотя это не выносится в начало словарной статьи.

В этом словаре отмечается еще одно прилагательное, имеющее отношение к цвету. Это прил. **кирпичневый**, образованное от **кирпичный** помощью суффикса **-ев-**. Семантика данной лексемы связана только с цветом – «красно-коричневый, напоминающий цветом кирпич», и употреблялось оно тоже только при характеристике цвета окрашенных предметов: *«И тѣ аврамляне... платье на себѣ носять широко, а цвѣтомъ кирпишнево на всѣхъ, а дѣлано изъ верблюжья волоса.* Х. Котова, 113, 1624 г.» [8, 7, 135]. Можно заметить, что прил. **кирпичный** в цветовом значении и прил. **кирпичневый** называют один и тот же цвет. (По всей видимости, это была попытка создать отдельное слово с цветовой семантикой (ср. ***коричный*** > ***коричневый***), которая оказалась неудачной, так как слово не закрепилось в русском языке).

Словари, фиксирующие лексику XVIII в., не отмечают у прил. **кирпичный** больше четырех значений, причем в них по-разному расставляются акценты при характеристике семантики данной лексемы. Так, Словарь Академии Российской (1789–1794) выделяет четыре значения: «1) говорится в отношении к месту, где кирпичи делают или ставят; и к тому, кто делает их: *кирпичной заводъ, кирпичной мастеръ;* 2) из кирпичей складенный: *кирпичная стена;* 3) касающийся до приготовления кирпичей: *кирпичное мастерство;* 4) цветом похожий на кирпич: *сукно кирпичного цвѣта»* [5, 3, 536–537]. Как видим, цветовое значение и в этом словаре является последним в ряду других, кроме того, не уточняется, какой конкретный оттенок называет прил. **кирпичный.**

А в Словаре русского языка XVIII в. рассматриваемое слово имеет три значения: «1) относящийся к кирпичу; связанный с его изготовлением // сделанный из кирпичей; 2) красно-коричневый, цвета кирпича; 3) ◊ *К. чай.* В виде кирпичей, плиток» [9, 10, 40]. Значение цвета здесь находится на втором месте, зато все другие значения объединены в одном – первом, а также появляется переносное значение, связанное с формой кирпича. Таким образом, прил. **кирпичный** активно функционирует в русском языке XVIII в., причем не только как относительное прилагательное, но и как цветообозначение, при этом постепенно расширяется сфера употребления его как имени цвета: лексема начинает использоваться при характеристике цвета предметов с естественной окраской. В частности, оно

называет цвет оперения птицы: *«На головѣ у ней <птицы> большой хохол.., по кирпичной землѣ бѣлыя и черныя пятна.* Егер. 150» [9, 10, 40].

В. Даль в своем словаре отмечает только два значения для анализируемого нами цветообозначения: «**кирпичный,** к кирпичу относящийся или из него сложенный; **-ный цвет,** грязновато-красный» [1, 2, 274]. Следует сказать, что автор словаря обращает внимание на неяркость, блеклость, размытость того оттенка красного цвета, который называет прилагательное **кирпичный,** характеризуя его как грязновато-красный.

В XX в. функционирование и окружение рассматриваемого прилагательного продолжает расти, при этом несколько корректируется толкование цветового наполнения лексемы **кирпичный.** Так, БАС характеризует его цветовую семантику как «желтовато-красного цвета, напоминающий цвет кирпича» [11, 5, 963], такое толкование смещает цветообозначение **кирпичный** в зону более светлых оттенков красного, содержащих некоторую долю желтого цвета. Употребляется прил. **кирпичный,** судя по приведенным в словаре контекстам, для обозначения цвета лица, щек, тогда как в момент своего появления в русском языке оно служило для определения цвета ткани и изделий из нее. В другом академическом словаре, более позднем, цветовой оттенок, именуемый словом **кирпичный,** толкуется как «коричневато-красный, цвета кирпича» [10, 2, 51], то есть авторы этого словаря возвращаются к прежней цветовой характеристике, с которой слово функционировало уже в конце периода древнерусского языка. Такое разное, если не сказать противоположное, толкование цветовой семантики прил. **кирпичный,** на наш взгляд, можно объяснить объективными причинами, ибо кирпич вырабатывается из обожженной глины, цвет которой зависит от степени его обжига: чем дольше кирпич обжигают, тем он темнее, и наоборот.

Итак, прилагательное **кирпичный,** появившись в русском языке в конце XIV – начале XV в., продолжает активно использоваться как в своем относительном, так и в своем цветовом значении и в современном русском языке. При этом как цветообозначение оно даже несколько расширило сферу своего употребления: оно стало именовать цвет не только окрашенных предметов, но и тех предметов, которые имеют природный оттенок цвета, напоминающий кирпичный. Таким образом, хотя прил. **кирпичный** является образованием от заимствованного слова, тем не менее оно прочно вошло в современный русский литературный язык.

То, что оно полностью освоилось в русской языковой системе, подтверждает и ее употребление в современных русских говорах. Так, Сло-

варь образных слов и выражений народного говора фиксирует слово **кирпичный** со значением «коричневато-красный, цвета кирпича» [6, 85]. А в Словаре русских народных говоров приводится интересный глагол с цветовой семантикой: «**кирпичиться** 1) краснеть, становиться красным (как кирпич). Осташк. Твер., 1946; 2) горячиться, раздражаться, сердиться. Кашин. Твер., 1897. Твер., Калуж., Моск., Петерб.» [7, 13, 223], при этом во втором значении, переносном, цветовая семантика тоже присутствует, хотя и подспудно.

Существительное **кирпич,** от которого было образовано прил. **кирпичный,** является в русском языке заимствованием. По данным Историко-этимологического словаря современного русского языка П.Я. Черных, в русский язык и южные славянские языки (болг. **кирпичъ,** сербск. **ђѐрпић**) оно попало через посредничество тюркских лексем, а именно: турец. **kerpiç** «кирпич-сырец», а также каз.-тат. **кирпеч,** туркм. **керпич,** ног. **кербиш** и др., при этом первоисточником явилась персидская лексема **kirpič** [14, 1, 397]. В тюркских языках, как отмечает П.Я. Черных, это слово древнее, фиксируется в памятниках с XI в. [14, 1, 397]. Еще раньше подобное мнение высказывали известные ученые-этимологи М. Фасмер [13, 2, 238] и А.Г. Преображенский [3, 1, 309]. Можно также сравнить данные «Опыта словаря тюркских наречий» В.В. Радлова, где зафиксированы такие слова: **кірпидж** (тур.) сырцовый кирпич [4, 2, 1365]; **кірбіч** (казан.) кирпич, **кірбіц** (тоб.) = **кірбіч** [Радлов, 2, 1366]; **кäрпäц** (ком.) кирпич [4, 2, 1107].

Итак, мы рассмотрели историю и этимологию прилагательных-цветообозначений **гуляфный и кирпичный.** Нами было выяснено, что оба слова являются образованиями русского языка, но возникли они на основе заимствованных существительных **гуляф** и **кирпич,** причем оба существительных заимствованы в русских язык из персидского языка при посредничестве тюркских языков. Если происхождение рассмотренных нами цветообозначений имеет нечто общее, то их история в русском языке, можно сказать, противоположна. Прилагательное **гуляфный,** называя один из светлых оттенков красного цвета, просуществовало в русском языке недолго – два-три столетия. Это объясняется, по нашему мнению, тем, что в русском языке функционирует семантически идентичная лексема **розовый,** которая более употребительна и которая вытеснила из активного словарного запаса прил. **гуляфный.** А прилагательное **кирпичный** называет совсем другой оттенок красного – мутный, неяркий, смешанный с коричневым. Появившись в русском языке в конце XIV –

начале XV в., оно продолжает активно функционировать и в наши дни, причем не только как цветообозначение, но и как относительное прилагательное. Возможно, именно это обстоятельство способствует устойчивости прил. **кирпичный** в современном русском языке.

Литература

1. Даль В. Толковый словарь живого великорусского языка. М., 1998. Т. 1, 2.
2. Корш Ф.Е. Турецкие элементы в языке «Слова о полку Игореве» // ИОРЯС. Т. 8, кн. 4, 1903.
3. Преображенский А.Г. Этимологический словарь русского языка: В 2 т. М., 1959.
4. Радлов В.В. Опыт словаря тюркских наречий. СПб., 1893. Т. 2.
5. Словарь Академии Российской. СПб., 1789–1794. Ч. 2, 3.
6. Словарь образных слов и выражений народного говора. Томск, 1997.
7. Словарь русских народных говоров / Гл. ред. Ф.П. Филин. Л., 1977. Т. 13.
8. Словарь русского языка XI–XVII веков. М., Вып. 4 (1977), вып. 7 (1980).
9. Словарь русского языка XVIII века. Л., Т. 6 (1991); Т. 10 (1998).
10. Словарь русского языка: В 4 т. / Гл. ред. А.П. Евгеньева. М., 1981–1984. Т. 2.
11. Словарь современного русского литературного языка: В 17 т. М.; Л., 1950–1965. Т. 5.
12. Срезневский И.И. Материалы для словаря древнерусского языка. СПб., 1893–1903. Т. 1.
13. Фасмер М. Этимологический словарь русского языка: В 4 т. М., 1964–1973. Т. 1, 2.
14. Черных П.Я. Историко-этимологический словарь современного русского языка: В 2 т. М., 1994. Т. 1.

Н.С. Смолякова
Томский государственный университет

Феномен обрядового пространства: языковые объективации (лингвокультурологический аспект)

Работа выполнена в рамках проекта № 15433 при финансовой поддержке ведомственной научной программы «Развитие научного потенциала высшей школы».

Традиционный обряд представляет собой закодированные текст, лексические единицы которого приобретают символическое значение. Обряд – это быстрое проживание жизни от начала до конца, в которой человек совершает поступки и тем самым духовно развивается, меняется. Ритуалы, символизирующие совершение поступков и атрибуты ритуалов, óбереги, выстраивают пространство обряда и заставляют человека остановиться в определенный момент и зафиксировать в сознании то, что он делает.

Одной из важнейших задач при исследовании свадебного обряда является изучение его пространственной организации посредством анализа языковых способов репрезентации понятийной категории пространства в системе обряда. Исследуемая категория, реализуясь в свадебном обряде, функционирует как на лексическом, так и на семантическом уровнях. На лексическом уровне пространственное значение эксплицируется прежде всего в наречии «далеко», которое употребляется для обозначения дома и деревни жениха – чужого пространства. Также на лексическом уровне категория пространства проявляется в словах, обозначающих места прохождения обряда. Интересным является исследование репрезентации категории пространства именно на семантическом уровне. Все лексические единицы, функционирующие в свадебном обряде, приобретают определенное символическое значение, в большей или меньшей степени связанное с семантикой пространства, и таким образом организуют жизненное духовное пространство обряда.

Лексические единицы, функционирующие в обряде, различны. В данном исследовании проанализирована предметная лексика и некоторые номинации, свойственные свадебному обряду, а именно название этапов обряда, его участников и связанных с ними атрибутов, а также мест прохождения обряда.

На основании исследуемого лексического материала можно выделить следующие элементы пространственного значения, в рамках которых реализуется понятийная категория пространства в системе свадебного обряда: непосредственно значение пространства, значение пространственной границы, значение преодоления пространства и границ, значение способа преодоления пространственных границ.

Некоторые лексические единицы могут включать в свою семантику несколько элементов пространственного значения.

Рассмотрим подробнее слова со значением преодоления пространства и его границ и слова со значением способа преодоления пространственных границ:

1. Лексические единицы со значением преодоления пространства и его границ:

1) Слова, обозначающие атрибуты свадебного обряда, связанные с движением поезда: конь, лошадь. Для лексических единиц «конь» и «лошадь» значение преодоления пространства является очевидным без использования контекстуального анализа.

2) Некоторые номинации: поезд, князь, молодуха, глухой воз, князев стол, молодухин пирог.

Слово «поезд» изначально несет значение преодоления пространства, а именно преодоление большого расстояния. В свадебном обряде слово «поезд» употребляется в значении гостей жениха, но гости на лошадях движутся в направлении к дому невесты, а значит, преодолевают определенное пространство и определенные границы на своем пути.

Слово «князь» также соотносится со значением преодоления пространства. «Князь» в значении завоевателя, человека, который преодолевает пространства и завоевывает их, расширяя свое княжество. Слова «князь» и «молодуха» знаменуют собой в обряде переход значимой границы. Жених называется князем после удачного сватовства, а невеста называется молодухой после венчания и после того, как ей заплетут косы «по-бабьи».

Такое же значение приобретают лексические единицы: «князев стол» и «молодухин пирог»: *Поезжане едут. Отдельно делают им [молодым] отдельный стол – князев стол (Том. Том.).* Название «князев стол» также приобретает значение преодоления границ и перехода в новый социальный статус.

*Молодухин пирог стряпают, когда от венца приедут. На пирог кидают и скотину, и деньги, и товар (Том. Верш.).*Словосочетание «молодухин пирог» в значении преодоления духовной жизненной границы, фик-

сация нового социального статуса: это не невестин пирог, а молодухин пирог – пирог молодой жены.

Лексическая единица «глухой воз» в значении: приданое невесты. Само слово «воз» – то, что везут, опять содержит семантику преодоления большого расстояния, пространства. В обряде это значение максимально реализуется: *Глухой воз – это невестин багаж. Когда за глухим возом едут, тогда ворота заламывают, подают четверть вина, тогда отламывают (Кем. Мар.).* Движется свадебный поезд, преодолевает различные границы на своем пути и последнюю границу – заламывание ворот, все это совершается для того, чтобы выкупить невесту и забрать «глухой воз». Словосочетание «глухой воз» в своей семантике несет значение перехода границы, девушка больше не вернется в дом родителей в своем прежнем социальном и жизненном статусе.

3) Слова, обозначающие участников обряда: провожатка, дружка, сват.

Слово «провожатка» в значении подружка невесты. Это слово образовано от глагола «провожать», который несет пространственную семантику. Провожатка – это девушка, которая провожает невесту в другую жизнь: *Дружка – мужчина это..., а женщина – это провожатка (Том. Верш.).* Слово «провожать» в значении «провожать на тот свет» (на похоронах) и в значении «провожать в дальнюю дорогу». Эти два значения и реализуются в обряде. Невеста прощается со своей прежней жизнью, она как бы умирает, ее омывают в бане и оплакивают. Она готовится перейти в иное жизненное пространство, в новую жизнь. Этот путь далек и труден, ей предстоит преодолеть все границы на этом пути.

Слово «дружка» уже первоначально как производное от слова «дружина» соотносится со значением преодоления пространства. Дружина, с которой князь сражается с врагами и завоевывает пространства. И в обряде дружка – человек, который от лица жениха преодолевает границы и осуществляет все ритуалы, тем самым помогает жениху перейти в иной социальный и жизненный статус. Ту же роль выполняют сваты, которые являются послами жениха и заключают перемирие с невестой. Сваты начинают свадебный обряд с его преодолением пространственных границ. Таким образом, лексические единицы «дружка» и «сват» указывают на прохождение свадебного обряда, а значит на преодоление пространства и его границ в физическом и духовном плане: *Дружке рукотерт [дарят], а он висит, рукотерт, и он распоряжается над поезжанами (Кем. Мар.); Вот сейчас придут сватать сваты, как невеста согласна, так отдают [ее замуж]. Просватается она. Дары выговариваются (Кем. Мар.).*

Из всего вышесказанного можно сделать вывод: в основном значение преодоления пространства и его границ имеют слова, обозначающие животных, на которых преодолевается физическое пространство в обряде, и помощников жениха и невесты, а также слова, называющие главных участников обряда и связанных с ними предметов. Данные лексические единицы являются показателями преодоления физического и духовного жизненного пространства и перехода в иной социальный статус, совершаемого участниками обряда.

2. Лексические единицы со значением способа преодоления пространственных границ: слова, обозначающие атрибуты свадебного обряда:

1) Предметы, связанные с невестой (обереги). Лексические единицы «полотенце» / «рукотерт», «веник», «вуаль», «лента», «платок» обозначают предметы, которые помогают преодолевать границы участникам обряда. Так, к значению пространственной границы некоторых из этих слов прибавляется еще один элемент пространственной семантики: значение способа преодоления границ. Перед приездом гостей, перед выкупом закрывают полотенцами хлеб и иконы, что оберегает невесту и ее дом от «чужих» людей и помогает осуществить выкуп, т. е. преодолеть очередную границу: *Утром девушка собирает подруг, полотенцы вешают на икону, на хлеб. Потом поезд едет (Том. Шег.).* Также оберегает невесту вуаль по дороге в церковь. Платок выполняет функцию оберега при переходе девушки в новый социальный статус молодухи, в новое жизненное пространство.

2) Предметы, функционирующие на всем протяжении обряда. Слова «деньги», «угощения» («конфеты», «орехи», «вино» и др.) также несут семантику способа преодоления границ. Речь идет о границах на пути движения свадебного поезда. Эти лексические единицы функционируют во время каких-либо этапов обряда, которые также являются границами: *Сестра косу продает. Деньги кидают. Жених кидает деньги, тогда уже коса продана (Том. Шег.).* Так, с помощью различных угощений и денег участники обряда преодолевают границы духовного и физического пространства.

Таким образом, многие лексические единицы, которые изначально не функционировали в рамках понятийной категории пространства, в ходе обряда приобретают пространственное значение, становятся лексическими средствами выражения данной категории и тем самым организуют духовное жизненное пространство обряда. Данные значения выявляются в ходе анализа смыслового и лексического контекста слов.

О.В. Соболевская
Томский государственный педагогический университет

Объективация концепта «буря» в древнеанглийских поэтических текстах

В настоящее время в лингвистике все больше внимания уделяется описанию и объяснению содержащейся в сознании человека информационной структуры, которая отражает знания и опыт человека. Разнообразные лингвистические исследования в рамках когнитивного подхода к языку показали, что окружающий мир не просто дублируется с помощью знаковых средств, а оказывается вовлеченным в личностную сферу человека. Картина мира, являющаяся результатом всей человеческой деятельности и процессов познания мира, включает в себя информацию не только об объективных свойствах предметов, но и сведения о том, что индивид знает, предполагает, думает и воображает об окружающем мире [4; 90].

Для описания структуры знания человека в современной лингвистике используются несколько терминов (концепт, фрейм, сценарий, скрипт и т.д.) [4; 90]. Одним из ведущих терминов является «концепт», и, несмотря на несколько различное его понимание в когнитивной лингвистике и лингвокультурологии, именно этот термин чаще всего используется для описания картины мира.

Существует несколько взглядов на структуру концепта. Ю.С. Степанов, один из основоположников лингвокультурологии, предлагает условно выделить три основных слоя концепта. Самый глубинный слой – это первоначальное значение или «внутренняя форма» концепта, не осознаваемая носителями языка. По мере своего существования концепт вбирает в себя всё более сложные понятия, субъективные и культурные наслоения, и так формируется следующий его слой – исторический. Третий слой концепта – новейший, который включает в себя актуальные признаки (т.е. то, что является главным для носителей языка в данном концепте на современном этапе) [3; 41]. В.И. Карасик, также лингвокультуролог, полагает, что структура лингвокультурного концепта трехкомпонентна, в ее составе могут быть выделены ценностный, фактуальный и образный элементы [2; 78]. Однако, в отличие от Ю.С. Степанова, В.И. Карасик считает, что концепт можно рассматривать только на синхронном уровне – те элементы, которые не осознаваемы человеком (как внутренняя форма у Степанова), включаться в структуру концепта не могут, тем не

менее могут интерпретироваться как культурные компоненты, детерминирующие его [3; 41].

Представитель Воронежской школы когнитивной лингвистики И.А. Стернин предлагает подразделить структуру концепта на базовый слой (ядро концепта), в основе которого лежит определённый чувственный образ, дополнительные когнитивные признаки (слои), а также выделяет интерпретационное поле или периферию. В зависимости от сложности структуры концепты могут быть одноуровневыми – имеющими только базовый слой, многоуровневыми – имеющими несколько когнитивных слоёв, различающихся по степени абстракции и последовательно накладывающихся на базовый слой, и сегментными – кроме чувственного образа и когнитивных слоёв включающими также несколько когнитивных сегментов или «видов» данного концепта, существующих на синхронном уровне и равноправных по степени абстракции [3; 41–47].

Учитывая различные точки зрения, при построении модели концепта мы пользовались структурной моделью и методом исследования концепта, предложенными И.А. Стерниным.

Выбор объекта данного исследования мотивирован тем, что в древнеанглийской поэзии часто встречаются описания бури. Один только факт, что из 95 древнеанглийских загадок 3 первых посвящены буре, позволяет предположить, что в жизни людей той эпохи это явление играло немаловажную роль. Выделенность этого концепта в сознании человека подтверждается также тем, что в древнеанглийском языке для наименования бури существовало несколько лексем: **storm** «буря, шторм», **hrið** «буря», **yst** «буря, шторм», **scur** «ливень, шторм» [6]. Многие лингвисты полагают, что чем выше расчлененность той или иной денотативной сферы, тем большую важность имеют явления этой сферы в сознании носителя языка [3]. Мы полагаем, что концепт «буря» является одним из значимых концептов в сознании древних германцев и имеет сложную многоуровневую структуру.

Прежде чем выделить основные и дополнительные когнитивные признаки бури по лингвистическим данным (этимологический анализ, изучение сочетаемости лексем и их словарных значений), интересно обратиться к тем описаниям, которые зафиксированы в поэтических текстах. На их основе можно попробовать выделить признаки бури, отрефлексированные носителями языка и отраженные в поэзии, что сходно, в какой-то мере, с ассоциативным экспериментом, который иначе невозможно провести применительно к языку, сохранившемуся только в письменной

форме. Далее мы сравним полученные «ассоциативные» данные с лингвистическими.

Проанализировав доступные тексты с описаниями бури, мы выделили следующие ее когнитивные признаки:

1) громкий звук (грохот, громкий шум): þrymful þunie (Rid. 1, 4) «сильно **шумлю**»; **Hlin** bið on eorþan (Rid. 1, 7) «**шум** (грохот) стоит на земле»; Se bið **swega** mæst, breahtma ofer burgum, ond gebreca **hludast**, þonne sçeaþ cymeð sceo wiþ oþrum, ecg wið ecge; (Rid. 3, 39–42) **грохот** сильнейший, вспышка над городами и **громчайший** шум разрушения, когда сталкиваются тучи острыми краями одна с другой»;

2) постоянное движение (вращение, дрожание, волнение): Nah ic hwyrftweges of þam aglace, ac ic eþelstol hæleþa **hrere;** hornsalu **wagiað**, wera wicstede, weallas **beofiað** (Rid. 3, 6–10) «я не могу вырваться из того мучения (темницы), но я **потрясаю** жилища героев, залы **сотрясаю**, дома, стены **дрожат**...»; þonne ic wudu **hrere**, ..., beamas fylle (Rid. 1, 8–9) «когда я лес **сотрясаю**, ..., деревья валю»; hwælmere hlimmeð, hlude grimmeð, streamas staþu beatað, stundum weorþaþ on stealc hleoþa stane ond sonde, ware ond wæge, þonne ic winnende, holmmægne biþeaht, hrusan **styrge**, side sægrundas (Rid. 2, 5–11) «Море ревет, ярится, волны бьются о берег, камни и песок, водоросли и соленые брызги летят на дюны, когда глубоко под водой я **тревожу** землю, широкое дно океана»;

3) большая сила и 4) быстрота: Hwilum ic **þurhræse**, þæt me on bæce rideð won wægfatu (Rid. 3, 36–39) «иногда я **прорываюсь** сквозь тучи, которые меня несут на своих спинах»; oþþæt ic of enge **up aþringe** (Rid. 3, 12) «когда я из тесного места **вырываюсь**»; Mid **swifter** yste (Germ. 392, 73) «с **быстрой** бурей»;

5) темный цвет: on þa **grimman** tid (Rid. 3, 30) «**темные** волны прилива»; feallan lætað **sweart** sumsendu seaw of bosme, wætan of wombe (Rid. 3, 46-48) «**темные** капли падают из чрева туч»;

6) ярость, злость: þonne ic astige strong, stundum **reþe** (Rid. 1, 3) «когда я поднимаюсь сильная, **жестокая** (яростная)»; **ondrysnlice** yst (Shrn. 8 $_1$, 19-27) «**ужасная** буря».

Чтобы выделить из перечисленных признаков основные, составляющие чувственно-образное ядро концепта, необходимо обратиться к этимологическому анализу вербализующих его лексем. По мнению Ю.С. Степанова, с помощью этимологического анализа основных «имён» концепта может быть восстановлен первоначальный образ – основной, единичный признак, заложенный в этимологическом значении слова (и

составляющий ядро концепта) [3]. В таблице приведены корни, к которым возводятся лексемы, обозначающие бурю по данным этимологического словаря Ю. Покорного (в качестве иллюстрации приведены примеры из других родственных индоевропейских языков) [7], и выделены предполагаемые основные когнитивные признаки.

На основании этимологических данных, которые совпадают с данными, полученными при анализа текста, можно предположить, что основными когнитивными признаками являются движение (беспорядочное, круговое, колебательное) и громкий звук. Эти признаки составляют, по нашему мнению, ядро концепта, а остальные (сила, быстрота, ярость, злость), являются дополнительными и образуют слои концепта. При этом основной лексемой, представляющей концепт «буря» в древнеанглийском языке, является **storm**. Именно в ее этимологическом значении закреплен базовый образ концепта. Лексемы **hrið** «буря», **yst** «буря, шторм», **scur** «ливень, шторм» представляют сегменты этого концепта.

Рассмотрев примеры употребления данных лексем, мы попытались выявить критерии выделения сегментов концепта. В проанализированных древнеанглийских текстах лексема **hrið** «буря» встречается только один раз: ond þas stanhleoþu stormas cnyssað, **hrið** hreosende hrusan bindeð, **winters woma**, þonne won cymeð, niþeð nihtscua, norþan onsendeð hreo hæglfare hæleþum on andan (Wand. 101–107) «о скалы ударяются бури, несущаяся (от hreosan «падать быстро, двигаться») **буря** землю сковывает, и гремит **зима**, и тьма наступает, север насылает яростный градопад на страх человеку». Из контекста понятно, что действие происходит зимой. Сочетание лексемы hrið с глаголом bindan «связывать, сковывать» предполагает мороз или очень низкую температуру. В словаре древнеанглийского языка приводится родственное слово в древнеисландском: hrið «буря, снежная буря» [6; 562], косвенно подтверждающее, что основным концептуальным признаком др.-англ. hrið может являться присутствие снега и холода (кроме тех признаков, которые заложены внутренней формой). Таким образом этот сегмент может представлять разновидность бури – бурю зимой.

Следующий сегмент, по нашему мнению, представлен др.-англ. лексемой **ŷst**. В словаре Босворса и Толлера обнаруживаются следующие ее значения: 1) шторм; буря; вихрь, ураган. (A storm, tempest, whirlwind); 2) бурные воды, большая волна, волны (rough water, surge) [6: 1301]. Скорее всего основным признаком является наличие ветра, о чем свидетельствуют следующие примеры: Mycel **yst windes** (Mk.Skt. 4,37. **Windi** yst

Lk.Skt. 8, 23) «сильный ураган (**ветра**)»; Dæs **norðanwindes** yst (Bt. 9, Fox. 26, 21) «буря **северного ветра**»; **Gast** ystes (Ps. Spl. C. 106, 25) «**дух** бури»; He yste mæg oncyrran, ðæt hi **windes** hweoðu weorðeþ smylte (Ps. Th. 106, 28) «он бурей мог управлять, так что дуновение **ветра** стихало»; Swa ðæt twig, ðæt bið acorfen of ðam treowe and awoгpen on micclum ystum (Homl. Skt. ii. 30, 192, 207) «как та ветка, которая отломана от того дерева и отброшена в сильную бурю» (ветка может быть отломана только сильным ветром). Таким образом, критерием выделения сегмента может быть наличие ветер, т.е. это буря с сильным ветром, ураган. Неудивительно также, что появляется значение «бурные воды, волны», т.к. они вызываются ветром: Mette hie micel **yst on sæ** (Chr.877, Erl. 78, 18) «сотворил сильную **бурю на море**».

Третий сегмент представлен др.-англ. лексемой **scur**, которая словаре Босворса и Толлера приводится в следующих значениях: 1) ливень, буря с дождем, со снегом, с градом; 1а) метафорически – град летящих предметов; 2) град ударов молота падающего на оружие; 3) метафорически – буря, волнение, беспокойство [6]. Существуют также параллели в других древнегерманских языках: гот. skûra (windis) «сильная буря»; двн. scûr «буря, град (также об оружии)», др.-исл. «ливень, град снарядов». Критерием выделения сегмента может быть наличие любых осадков (снега, дождя, града), которые приносит буря и обрушивает на землю. Следующие примеры употребления лексемы scur это подтверждают: Swylce **scur ofer gærs** (Cant. M. ad fil. 2) «как **ливень на траву**»; **renes** scur (Ph. 246) «ливень **дождя**»; **hægles** scur (Gen. 808) «**градопад**»; wealcaþ hit (**hagol**) windes scura (Runic pm. Kmbl. 341,6) «приносит его (**град**) сильная буря (ураган)»; **(H)reosendlicum** scurum (Wrt. Voc. ii. 47, 15) «**готовые выпасть** (начаться) ливни».

Кроме выделенного многослойного ядра и сегментов в концепте существует периферия или интерпретационное поле, в которое, по ассоциациям с когнитивными признаками составляющими концепт, включаются мифологические и другие интерпретации природного явления. Постоянное движение, громкий звук, разрушительная сила бури часто ассоциировались с битвой, борьбой: gif him soð meotud on geryhtu þurh regn ufan of gestune læteð **stræle fleogan**, farende flan. (Rid. 3, 55–57) «если Господь позволяет **стрелам лететь, свистящее оружие**, через дождь из бури (урагана)»; Fea þæt gedygað, þara þe geræceð **rynegiestes wæpen**. Ic þæs **orleges** or anstelle (Rid. 3, 57–62) «мало кто укрывается от **оружия несущегося войска**. Я источник этого **раздора (борьбы)**». По данным мифо-

логии у древнегерманских народов существовало такое представление как «дикая охота», называемая также «выезд Хольды» и «войско Одина». В мифологическом словаре дается следующее определение дикой охоты: «название возникающих на небе видений, которые принимались за сонм призраков, привидений, следующих в ад душ и пр. ...» [5; 188]. Н.А. Ганина также отмечает, что «в фольклоре германских народов иногда различается «добрая, белая» Хольда и «ведьма» Ун-Хольда – злая старуха с всклокоченными волосами, в бурю носящаяся по небу и причиняющая зло путникам» [1; 33].

Таким образом, по результатам проведенного исследования, основными когнитивными признаками, составляющими ядро концепта «буря» являются движение (беспорядочное, круговое, колебательное) и громкий звук. Такие признаки, как цвет, сила, быстрота, ярость (злость), являются дополнительными и составляют слои концепта. Концепт «буря» состоит из трех сегментов, каждый из которых выделен на основе определенного критерия: буря зимой, буря с сильным ветром, буря с осадками. К периферии концепта относятся мифологические представления, связанные по ассоциации с основными и дополнительными когнитивными признаками концепта.

Когнитивные признаки базового слоя по данным этимологии

storm «1) буря, сильное волнение, беспокойство 2) гул, шум; грохот»: и.-е. корень tuer- : tur- «вертеть, крутить, вращать; взбивать, смешивать», turbā «шум»: лат. turba «смятение, замешательство, шум, ссора», греч. σύρβά «шум; путаница; замешательство», др.-исл. styrr «суматоха, сутолока; шум, шорох», др.-исл. stormr, «буря, беспокойство, волнение», двн. sturm «буря, шторм». **Когнитивные признаки**: беспорядочное движение, громкий звук.
hrið «буря»: и.-е. корень (s)ker- «вертеть, крутить, вращать; гнуть, сгибать»: др.-исл. hrīð «приступ, припадок; буря, шторм; промежуток времени»; skriðr «бежать, двигаться вперед»; hreiðr «гнездо»; др.-англ. hrīð «температура, жар; страсть»; scriþe, scride «бег»; двн. (h)rīdōn «дрожать, трястись»; (h)rit(t)o «температура, жар; страсть»; лит. skriēsti «вертеть, крутить»; skrýtis «обод колеса»; лат. crīsō, -āre «качать бедрами». **Когнитивные признаки**: движение (быстрое), движение круговое (вращение); дрожание (качание).
yst «буря, шторм»: и.-е. корень an(ə) – «дышать, дохнуть»: греч. ἄνεμος «дыхание, дуновение; ветер», лат. animus «дух, душа», гот. uz-anan «выдыхать», др.-сев. ond «дух, душа, жизнь». **Когнитивные признаки:** одушевленность, движение воздуха.
scur «ливень, шторм»: и.-е. корень kēuero- «север, северный ветер»: лат. caurus «северный ветер», двн. skūr «непогода», гот. skūra windis «вихревой поток», др.-исл. skýta «быстро бежать». **Когнитивные признаки:** движение воздуха, быстрое движение, холод(?)

Литература

1. Ганина Н.А. Готская языческая лексика. М.: Изд-во МГУ, 2001. 176 с.
2. Карасик В.И., Слышкин Г.Г. Лингвокультурный концепт как единица исследования // Методологические проблемы когнитивной лингвистики: Научное издание / Под ред. И.А. Стернина. Воронеж: Воронежский государственный университет, 2001. 182 с.
3. Когнитивная лингвистика: Учебное пособие / В.А. Маслова. Мн.: ТетраСистемс, 2004. 256 с.
4. Кубрякова Е.С. Концепт // Краткий словарь когнитивных терминов. М., 1996. 248 с.
5. Мифологический словарь / Гл. ред. Е.М. Мелетинский. М.: Сов. энциклопедия, 1991. 736 с.
6. Bosworth J. An Anglo-Saxon Dictionary. Edited and enlarged by Toller N. Oxford, 1954.
7. Pokorny J. Indogermanisches etymologisches Wörterbuch. Bern, 1949–1959. 1184 s.

Адрес сайта, содержащего древнеанглийские тексты:
http://www.georgetown.edu/labyrinth/library/oe/alpha.html

А.В. Солдатова
Томский политехнический университет

Формулы заверения в памятниках средневерхненемецкого языка

В памятниках средневерхненемецкого периода в истории немецкого языка, как и во всей европейской средневековой литературе, можно встретить немало устойчивых лексико-синтаксических сочетаний, или формул. Под *формулой* в общем смысле понимается некое стереотипное выражение от уровня слова и словосочетания до уровня предложения, использование которого, как правило, закреплено за определенной ситуацией общения. Так, говорят о формулах вежливости или речевого этикета, например, формулах благодарности, приветствия, прощания, а также о формулах благословения, благопожелания, поздравления, подчинения, приказа и мн. др.

В средневерхненемецких текстах, пожалуй, редкая формула носит характер абсолютно устойчивой, без изменений воспроизводимой готовой единицы. По верному наблюдению Н.И. Рахмановой, изучающей устойчивые словесные комплексы в средневерхненемецкой прозе, устойчивые сочетания более ранних периодов истории языка «обладают лишь относительной устойчивостью, в полном смысле «устойчивыми» они являются лишь в семантическом отношении» (Рахманова 1982: 5). Формула предполагает лексическое постоянство и определенный синтаксический каркас, который, однако, может варьироваться, так как говорить об окончательно застывших формах в средневерхненемецком языке еще не приходится. Так, одна из формул заверения нововерхненемецкого языка *traun!* 'право!', 'истинно!' или ее вариант *meiner Treu!* 'честное слово!', 'клянусь честью!' – в современном немецком языке она имеет помету «устаревшее» – в средневерхненемецкий период имела формы *in triuwen*, *an triuwen*, *entriuwen*, *triuwen*, *bî mînen triuwen* и др. (BMZ III: 108a). Итак, в исторически удаленных текстах формулами можно считать *относительно* устойчивые выражения, семантически привязанные к определенным речевым ситуациям. Формула имеет место, когда повторяется ситуация. Однако может возникнуть вопрос, сколько раз должно встретиться выражение, чтобы отнести его в разряд устойчивых формул. Вопрос о частотности формул в средневерхненемецких текстах может быть решен двояко. Во-первых, учитывая ограниченный объем текстового материала,

выражение позволительно считать устойчивым, если оно встретилось не менее двух раз (Рахманова 1982: 7). Во-вторых, следует принимать во внимание и слова/словосочетания, зафиксированные в исследуемых текстах лишь один раз, если по данным словарей средневерхненемецкого языка или других источников информации о языке эпохи Средневековья, например, из области права, они функционировали как частотные формульные обороты.

В настоящей работе предметом рассмотрения являются формулы заверения, сопровождающие директивные высказывания различного плана от совета до требования в трех памятниках средневерхненемецкого языка – в «Песни о Нибелунгах» (около 1200 г.), «Парцифале» Вольфрама фон Эшенбаха (1205-1210 гг.) и «Тристане» Готфрида Страсбургского (1210 г.). Анализ показывает, что все обнаруженные формулы выступают в дискурсивной функции усиления основного речевого акта – директива. Можно выделить две группы формул в зависимости от их семантики: формулы заверения в верности и формулы заверения в благодарности.

К первой группе относятся формулы, включающие в качестве ядра слово *triuwe* 'wohlmeinenheit, aufrichtigkeit, zuverlässigkeit, treue' (Lexer 1992: 231). Они непосредственно подкрепляют речевой акт совета или реже просьбы. Напр.:

1. Маркграф Эккеварт рыцарю Хагену: „daz ir iuch wol behüetet, *in triuwen* rât' ích iu daz". (Nib. 1635, 4). «Остерегайтесь, я вам это *искренне* (*с верностью*) советую».

2. Королева Кримхильда своим воинам: „Neinâ, Hiunen recken, des ir dâ habt muot, | ich rât' *an rehten triuwen*, daz ir des niht entuot, | daz ir die mortræzen lâzet für den sal". (Nib. 2099, 1-3). «О нет, воины гуннов, я заклинаю вас *от всего сердца* (*всей верностью*), не делайте того, что вы задумали: не впускайте кровожадных убийц в зал!».

Нетрудно заметить, что в этих примерах формулы заверения, пользуясь терминологией лингвопрагматики, выполняют функцию индикаторов искренности речевого акта (директива). Но ограничиться этим утверждением значило бы не понять существенную часть интенции говорящего. Ведь он – инициатор совета или просьбы – не просто усиливает свое директивное намерение за счет воздействия на адресата (искренность, эмоциональность), а выражает перед ним почтение, заверяя его в верности. *Triuwe* 'верность' наряду с *êre* 'честь' – центральная категория в системе социальных и морально-религиозных ценностей средневекового общества. Верность, служение, прежде всего Богу, сеньору, – это важнейшая

христианская доблесть. Верность не означает простого подчинения подданного. Как пишет А.Я. Гуревич, верность отличается элементом *взаимности*: «вассал обязан верностью своему господину, а тот в свою очередь принимает на себя обязательства перед ним» (Гуревич 1999: 142). Верность, таким образом, предполагала верность обеих сторон, причем как в иерархических связях (господин-покровитель – подданный-защитник), так и во внутрисословных, внутрикорпоративных связях.

Средневерхненемецкое слово *triuwe* имеет широкий репертуар значений, обусловленных различными контекстами употребления, – от 'доброжелательности', собственно 'верности', 'искренности', 'любви' и до 'клятвы' и пр. (Lexer 1992: 231; Pretzel 1992: 454). Оно чрезвычайно употребительно в средневековой литературе, в одном только «Парцифале» оно встретилось более двухсот раз (Ehrismann 1995: 212), что лишний раз свидетельствует об этической направленности романа. Все это позволяет предполагать, что понятие верности в рассматриваемых формулах не случайно: апеллируя к своей верности, преданности, говорящий дает понять собеседнику, что он его чтит, уважает. Это пока еще не пустая формула, она наполнена самым живым смыслом. Позднее она, действительно, подвергнется десемантизации, превратится в рутинное *meiner Treu!* или *traun!*.

Формулы с лексемой *triuwe* могут входить в состав метакоммуникативных высказываний, сопровождающих речевое действие совета, благодаря чему повышается прагматический потенциал всей реплики. Напр.:

3. Рыцарь Гашир королю Кайлету: "iuwer wilde wirt vil zam | (*daz sag ich iu ûf die triuwe mîn*), | bestêt ir den Anschevîn, | Der mîne sicherheit dort hât. | ir sult merken mînen rât, | und dar zuo, hêrre, mîne bete". (Parz. 39, 30–40, 5). «Если вы будете меряться силами с анжуйцем (Гамуретом), которому я там сдался, то – я вам это *честно* (*по верности своей*) говорю – ваш пыл быстро охладеет. Господин, вам следует прислушаться к моему совету и моей просьбе».

В этом примере Гашир, обращаясь к равному (внутрисословные связи), советует ему не сражаться с Гамуретом, т.е. предостерегает Кайлета. Заверяя собеседника в своей верности, Гашир подчеркивает искренность своих слов и советом оказывает ему честь.

Во вторую группу формул входят относительно устойчивые обороты, с помощью которых говорящий обещает благодарность, вознаграждение адресату в случае выполнения им просьбы или, реже, следования им совету. Если формулы заверения в верности имеют вид сочетаний со сло-

вом *triuwe*, заключенных непосредственно в директиве, то формулы заверения в благодарности – это целые высказывания (комиссивные речевые акты), следующие за основным актом просьбы или совета. Здесь материал исследования обнаруживает богатство формульных выражений. Среди них выделяются формулы с глаголом *dienen* в значении 'mit dienst vergelten' (Lexer I: 426) и его производные *dienesthaft*, *dienestlîch*, *dienende*. Напр.:

4. Король Гунтер рыцарю Зигфриду (Гунтер просит Зигфрида отправиться в страну бургундов с посольством): „...Des ger ich an iuch, Sîfrit: nu leistet mînen muot, | daz ich ez iemer diene". (Nib. 534, 1–2). «...Поэтому я очень прошу вас, Зигфрид, выполните мое желание! И я всегда сумею вас за это отблагодарить (служением)».

5. Охотник юному Тристану (охотник просит Тристана показать, как разделывать оленя): „...nu lâz in ouch noch vür sich gân. | volvüere dîne meisterschaft! | wir sîn dir iemer dienesthaft". (Trist. 2932–34). «...Продолжи и дай увидеть все твое искусство! Мы были бы всегда готовы тебе услужить».

6. Рыцарь Хаген шпильману Фолькеру: „...Nu saget mir, vriunt Volkêr, ob ir mir welt gestân, | ob wellent mit mir strîten die Kríemhilde man? | daz lâzet ir mich hœren, als lieb als ich iu sî. | ich won' iu immer mêre mit triuwen dienstlîchen bî". (Nib. 1777, 1–4). «...Скажите мне, друг Фолькер, поможете ли вы мне, если со мной станут сражаться воины Кримхильды? Позвольте мне это знать, если я вам дорог. Я буду вас впредь с верностью услужливо защищать».

В последнем примере говорящий подчеркивает готовность служить собеседнику, апеллируя – опять-таки! – к своей верности (mit triuwen).

7. Рыцарь Дитрих королю Гунтеру: „...lât mich ûz dem hûse mit iuwerm vride gân | von disem herten strîte mit dem gesinde mîn: | daz wil ich sicherlîchen immer díenénde sîn". (Nib. 1992, 2-4). «...Дайте мне и моей свите уйти под вашей защитой из дома от этого жестокого сражения. За это я обязательно буду вам всегда служить (воздавать служением)».

Идея благодарного служения может быть передана клятвенными заверениями с другими, также достаточно частотными лексемами undertân 'untertänig, untergeben' (Lexer II: 1806), bereit 'bereitwillig, dienstfertig' (Lexer I: 188) и holt 'gewogen, günstig, freundlich' (Lexer I: 1327). Напр.:

8. Королева Кримхильда брату короля Этцеля Бледелю (Кримхильда призывает отомстить за смерть Зигфрида): „du solt mir helfen, herre Blœdelîn. | ...swer mir daz hilfet rechen, dem bin ich immer undertân". (Nib.

1904, 1-4). «Ты должен мне помочь, господин Бледель. ...Тому, кто мне поможет отомстить за него, я буду всегда предана».

9. Королева Кримхильда своим воинам: „Daz wold ich immer dienen, swer ræche mîniu leit. | alles des er gerte, des wær ich im bereit". (Nib. 1765, 1-2). «Я бы всегда была благодарна тому, кто отомстит за мое страдание. Все, чего бы он ни пожелал, я была бы готова ему исполнить».

Последние два примера, в которых королева обращается к одному (8) и к нескольким адресатам (9) косвенно через гипотетическое третье лицо, характерны, прежде всего, для эпического стиля «Песни о Нибелунгах».

10.Рыцарь Хаген перевозчику: „...nu nemet hin vriuntlîche hiute mînen solt, | daz ir mich über füeret: ich bin iu wærlîchen holt". (Nib. 1557, 3–4). «...Примите же сегодня по-дружески мою награду за то, что вы меня перевезете. Я буду искренне вам признателен».

Просьба может усиливаться обещаниями вознаграждения, поощрения, содержащими глаголы с семантикой дарения lônen 'geben, lohnen' (Lexer I: 1953) и geben 'geben, schenken' (Lexer I: 749). Напр.:

11.Король Этцель маркграфу Рюдегеру (Этцель просит Рюдегера взять на себя сватовство к Кримхильде): „sô wirb ez, Rüedegêr, als liep als ich dir sî. | und sol ich Kriemhilde ímmer gelígen bî, | des wil ich dir lônen, sô ich áller beste kan. | ...Ûzer mîner kameren sô heiz' ich dir geben, | daz du unt dîne gesellen muget vrœ́lîche leben, | von rossen und von kleidern allez daz du wil". (Nib. 1151, 1-1152, 3). «Так сделай это, Рюдегер, если я тебе дорог. И если я буду с Кримхильдой возлежать на супружеском ложе, я тебя за это одарю так, как только смогу. ...Из своих кладовых я велю тебе дать столько, что ты со своими спутниками сможешь радостно жить, лошадей и платьев, все, что ты захочешь».

12.Барон Гандин шпильману: „...nu harpfe mîner vrouwen wol! | ...und gibe dir ouch alhie zehant | dînen geheiz und dîn gewant, | daz aller beste, daz ich hân". (Trist. 13350–55). «...Поиграй на арфе для моей госпожи! ...и еще подарю тебе уже сейчас обещанное вознаграждение – одежду, самую лучшую, какая у меня есть».

Заверения героев в благодарности нередко включают лексему immer / iemer 'всегда' (см. примеры 4–9), а в некоторых случаях трафаретные интенсификаторы типа sô ich aller beste kan 'так, как только смогу = наилучшим образом' (см. примеры 11, 12). Примечательно также, что, обращаясь к равному коммуниканту, говорящий обычно связывает просьбу с обещанием благодарности вообще, тогда как нижестоящим коммуникантам обещается вполне определенное вознаграждение. Чаще всего это

предметы одежды, вооружения, кони; такие дары часто преподносились, например, шпильманам (ср. последний пример). Щедрость была одной из главных добродетелей феодального общества, что нашло выражение в формуле «давать и дарить». Дарение и феодальное служение мыслились как близкие понятия: служение было взаимным (все средневековое общество базировалось на отношениях обоюдности), оно означало помощь и дружбу, основанные на взаимном уважении и почтении. Одним из проявлений этого служения другому является заверение в благодарности. Таким образом, обещание благодарности, даров слушающему не только делает успешным воздействие на него в директивном речевом акте, повышает его заинтересованность в действии, но, с другой стороны, позволяет говорящему проявить почтительное отношение к собеседнику.

Можно предположить, что заверения в верности и в благодарности, сопровождающие высказывания совета и просьбы, были закреплены в речевом этикете куртуазного общества. Выявленные формулы заверения, безусловно, хранят в себе ценные сведения о картине мира средневекового общества и позволяют нам приблизиться к пониманию феномена куртуазного общения. При этом важно не осовременивать представленную нам в памятниках отдаленную во времени культуру.

Литература

1. Гуревич А. Избранные труды. Том 2. Средневековый мир. М.; СПб.: Университетская книга, 1999.
2. Рахманова Н.И. Устойчивые словесные комплексы в средневерхненемецкой прозе: Автореф. дис. ... канд. филол. наук. М., 1982.
3. BMZ – Benecke G.F., Müller W., Zarncke F. Mittelhochdeutsches Wörterbuch. 3 Bde. – Leipzig 1854-66. Nachdr. Hildesheim: Georg Olms Verlagsbuchhandlung, 1963.
4. Ehrismann O. Ehre und Mut, Âventiure und Minne: Höfische Wortgeschichten aus dem Mittelalter. München: Beck, 1995.
5. Lexer M. Mittelhochdeutsches Taschenwörterbuch. Mit den Nachträgen von U. Pretzel. Stuttgart: S. Hirzel, 1992.

Чжан Лу
Чженчжоуский универиситет, КНР
В.И. Обносов
Томский политехнический университет

Сопоставление китайских и русских пословиц и поговорок

В русском языке имеются устойчивые речевые обороты, называемые пословицами и поговорками. Они являются шедеврами народного творчества, носителями и выразителями народной мудрости, имеющей вечную ценность, далёкими от политической конъюнктуры сегодняшнего дня и наиболее полно отражающими особенности породившей их культуры.

Познавательная ценность пословиц давно подчёркивалась учёными и писателями. Как писал М.А.Шолохов: «Величайшее богатство народа – его язык! Тысячелетиями накапливаются и живут в слове несметные сокровища человеческой мысли и опыта. И, может быть, ни в одной из форм языкового творчества народа с такой силой и так многогранно не проявляется его ум, так кристаллически не отлагается его национальная история, общественный строй, быт, мировоззрение, как в пословицах».

Как и русский язык, китайский язык, будучи языком высокой цивилизации, также обладает богатейшим фразеологическим фондом, в составе которого существуют устойчивые обороты, подобные пословицам и поговоркам русского языка, которые в китайском языке называются «яньюй» и «суюй» (yanyu, suyu). Эти языковые единицы и будут основным предметом исследования данной статьи.

Пословицы – это устные краткие изречения, восходящие к фольклору, которые существуют в виде устойчивых фраз, выполняют функции наиболее выразительных средств языка, обладающих обобщённым, переносно-образным значением и эмоциональной окраской. Структуре пословиц свойственны такие особенности, как двучленность, гиперболичность, параллелизм, звуковые повторы и т. д.

Пословицы как речевое явление возникают среди народа и тесно связаны с национально-культурной компонентой, изучение пословиц даёт возможность лучше узнать культуру, привычки, традиции, обычаи, национальную психологию народа страны изучаемого языка.

В процессе преподавания китайского языка в Томском политехническом университете я заметила, что русские студенты, изучающие китай-

ский язык, очень интересуются китайскими пословицами «яньюй» (yanyu), которые обобщают традиции и действительность Китая, отражают национальный юмор. Китайские «яньюй» всегда краткие и лаконичные, но мудрые, насмешливые, остроумные и живые. К тому же, самое интересное, что ко многим китайским пословицам можно подобрать русские аналоги (эквиваленты), иногда даже стопроцентные.

Сопоставим китайские и русские пословицы. Причём заметим, что в рамках данной работы мы рассмотрим только такие китайские и русские пословицы, которые полностью или в основном полностью совпадают по семантике всего фразеологизма или по семантике его компонентов.

1. Полные смысловые эквиваленты; компоненты пословицы совпадают в обоих языках:

1) Huo dao lao, xue dao lao. = Век живи, век учись.

2) Bai wen bu ru yi jian. = Лучше один раз увидеть, чем сто раз услышать.

3) Yuan qin bu ru jin lin. = Ближний сосед лучше дальнего родственника.

4) Qiao fu nan wei wu mi zhi chui. = Даже самая хорошая хозяйка не сварит кашу без крупы.

5) Chen re da tie.= Куй железо, пока горячо.

6) Yi yan huan yan,yi ya huan ya. = Око за око, зуб за зуб.

7) Shan you shan bao, e you e bao. = За добро добром платят, а за худо худом.

8) Ren qing gui ren qing, shi wu gui shi wu. = Дружба дружбой, служба службой.

Для подобных китайских пословиц в русском языке легко найти эквиваленты. Такие пословицы широко представлены в китайском языке. И этот факт объясняется не только фактором семантического калькирования при переводе в какой-либо период межкультурной языковой коммуникации, но и общностью культур и характеров китайского и русского народов. Поэтому русскоязычные студенты проявляют большой интерес к изучению китайских пословиц данного типа, так как они быстро и прочно усваиваются.

2. Пословицы близкие по смыслу; компоненты в основном совпадают:

9) Yi dan bei she yao, shi nian pa jing sheng. = Ужаленный змеей и верёвки боится.

10) Bing lai ru shan dao, bing qu ru chou si. = Болезнь входит пудами, а выходит золотниками.

11) Di shui cheng he, ji mi cheng luo. = По капельке – море, по зернышку – ворох.

12) Jin wo yin wo bu ru zi ji de gou wo. = Хижина своя лучше каменных хоромов чужих.

13) Qing guan nan duan jia wu shi. = Отца с сыном и царь не рассудит.

14) Ren wang gao chu zou, shui wang di chu liu. = Рыба ищет, где глубже, человек – где лучше.

Сопоставив эту группу китайских и русских пословиц, заметим, что в русском и китайском языках для выражения подобных представлений употребляются разные метафоры, например: в примере (10) «пуд» (русская мера веса, равная 16,3 килограмма) заменяет «shan» (гора), золотник (русская мера веса, равная 4,26 грамма) заменяет «si» (шёлковая нитка), но эти разные образные приёмы выражают одну идею: болезнь обычно приходит внезапно и интенсивно, но уходит медленно, постепенно. Аналогично в примере (11) в русском языке «море» вместо «he» (река), «ворох» вместо «luo» (корзина); в примере (12) в русском языке «каменные хоромы» вместо «jin wo, yin wo» (золотое гнёздышко и серебряное гнёздышко), «хижина» вместо «gou wo» (собачья конура); в примере (13) в русском языке «царь» вместо «qing guan» (умный, честный чиновник); а в примере (14) «рыба» вместо «shui» (вода).

Данный тип пословиц также интересен российским студентам. В них проявляется разность культур. На материале пословиц такого типа обучающиеся смогут глубже понять специфику национальной психологии другого народа.

3. Общий смысл пословиц совпадает, но компоненты в плане семантики не совпадают:

15) Jin zhu zhe chi, jin mo zhe hei. (буквально: Возле красного цвета – покраснеешь, возле чёрного цвета – почернеешь) = Возле пылу постой – раскраснеешься, возле сажи – замараешься.

16) Zi ji niang de ku jiu zi ji he. (буквально: Сам сварил горькое вино – сам и пей) = Сам кашу заварил, сам расхлебывай.

17) Ren yi zou, cha jiu liang. (буквально: Как ушёл человек, так сразу же и чай остыл) = Скатерть со стола, а дружба сплыла.

18) Yi shan bu rong er hu. (буквально: Два тигра на одной горе не уживутся) = Два медведя в одной берлоге не уживутся.

19) Tu zi bu chi wo bian cao. (буквально: Заяц не ест травы возле своей норы.) = Близ норы лиса на промыслы не ходит.

20) Bing dong san chi, fei yi ri zhi han. (буквально: Лёд в метр толщиной образуется не за один морозный день) = Москва не сразу строилась.

21) Fu huo xiang sui. (буквально: Счастье с бедой вместе идут) = Счастье с несчастьем на одних санях ездят.

22) Peng you bi jin qian geng zhong yao. (буквально: Друзья важнее денег) = Не имей сто рублей, а имей сто друзей.

23) Lu yao zhi ma li, ri jiu jian ren xin. (буквально: Сила коня познаётся дальней дорогой, а сердце человека – временем) = Чтобы узнать человека, надо с ним пуд соли съесть.

24) San si er hou xing.(буквально: действовать после того, как три – четыре раза подумаешь) = Семь раз отмерь, один раз отрежь.

Здесь из примеров видно, что по причине различия культур одна и та же идея в разных языках имеет своеобразное выражение. У китайского и русского народов своеобразная история, культура, способы производства, обычаи и религии, и их следы в той или иной степени отмечены в этих пословицах. Китайцы предпочитают красный цвет другим цветам, они считают, что красный цвет – это символ света и удачи, обладает положительным значением, а чёрный цвет символизирует темноту и зло (см. пример 15); для китайцев тигр – это царь леса, а для русских медведь – символ силы и крепости (см. пример 18); и ещё, к примеру, слова «сани» и «лес» тесно связаны с окружающей природной средой, бытом русского народа.

У русского и китайского народов множество излюбленных пословиц, отражающих свои представления о многообразных сторонах жизни, особенности исторической судьбы народа, национальный быт, традиционную народную культуру, причём идеи, заложенные в эти языковые единицы, часто совпадают в китайском и русском языках, и это заслуживает дальнейшего их изучения. К тому же изучение китайских и русских пословиц повышает мотивацию к более углублённому пониманию изучаемого языка и его культуры, способствует формированию реального представления студентов о стране изучаемого языка.

Литература

1. Шолохов М.А. Сокровищница народной мудрости // Пословицы русского народа М., 1957.

2. Советский энциклопедический словарь. М., 1983.

3. Даль В. Пословицы русского народа: В 3 т. М., 1996.

4. Вэнь ЖуйЧжен. Словарь пословиц китайского народа. Изд-во «Шанъу иньшугуань».

Л.И. Ярица
Томский политехнический университет
Институт международного образования

Функциональный аспект исследования русской пунктуации

В современной лингвистике сложилось представление о пунктуации как об инвентаре специальных знаков и регламентирующем их наборе правил. При этом проблема функционального рассмотрения пунктуации (с позиции читающего) почти не подвергалась специальному системному рассмотрению. Теоретическая разработка вопросов пунктуации и особенности применения правил показывают, что изучение функционирования пунктуации в практике коллектива представляет большой интерес. Наша задача – доказать необходимость исследования функционирования русской пунктуации в текстопорождающей деятельности языкового коллектива на основе изучения основных направлений исследования русской пунктуации и современной пунктуационной практики:

1) анализ пунктуационных знаков во взаимосвязи их функций и анализ самих этих функций – при учёте параметров, определяющих функционирование пунктуации;

2) анализ сфер(ы) применения знаков препинания при учете связей между пунктуацией и орфографией, исходя из пунктуационных правил;

3) анализ реального употребления знаков препинания в современной практике создаваемых текстов.

На это указывают А.Б. Пеньковский и Б.С. Шварцкопф [19, с. 5–6].

Первые попытки осмысления пунктуации на Руси связаны с именами М. Грека, Л. Зизания, затем – М. Смотрицкого.

Теоретические разработки пунктуации связаны с именем М.В. Ломоносова, который дал перечень знаков препинания («строчных» знаков) и изложил правила их употребления. Он сформулировал основной принцип, на котором основываются правила расстановки знаков: это смысловая сторона речи и её структура. М.В. Ломоносов пишет: «Строчные знаки ставятся по силе разума и по его расположению и союзам» [6, с. 436]. Правила, сформулированные им, не были детально разработаны, однако значение знаков препинания определено довольно четко. Они, эти значения, мало отличаются от современных, что свидетельствует об устойчивости и стабильности русской пунктуации.

Н Курганов, А.А. Барсов и Н.И. Греч расширяют общие правила М.В. Ломоносова, дают более подробные характеристики отдельных знаков и правил их расстановки.

Дальнейшую разработку вопросов пунктуации связывают с именами И.И. Давыдова, Ф.И. Буслаева, а также Я.К. Грота, который подвёл определённые итоги научным изысканиям учёных. Основой пунктуации Я.К. Грот считал логическое членение речи, передающееся в устной речи паузами и интонацией. Он изучал интонационное оформление речи и паузы различной длительности, соответствующие логическому делению речи. Практически же, формулируя правила расстановки знаков препинания, Я.К. Грот учитывал синтаксическое строение предложения и смысловые отношения между его частями [8].

Оригинальное решение вопросов русской пунктуации можно найти в работах А.М. Пешковского [9] и Л.В. Щербы [10]. А.М. Пешковский считал, что основой пунктуации является ритмомелодическая сторона речи, он придерживался мнения, что пунктуация отражает не грамматическое, а «декламационно-психологическое расчленение речи».

Л.В. Щерба также полагал «фразовую интонацию» основой для расстановки знаков препинания. Теоретически он углубляет учение А.М. Пешковского о пунктуации и определяет сущность ритмомелодии, которая выражает «членение потока нашей мысли» и «некоторые смысловые оттенки». Практически, анализируя употребление знаков препинания, Л.В. Щерба приходит к выводу, что некоторые из них ставятся на чисто формальном основании и подчас даже вопреки смыслу. Получается, что, принципиально соглашаясь с мнением о главенствующей роли интонации в расстановке знаков препинания, Л.В. Щерба признает и другие факторы. Значит, пунктуация в общем не отражает какого-либо единого принципа, а имеет компромиссный характер. «Ни А.М. Пешковский, ни Л.В. Щерба не поставили вопроса о том, всё ли без исключения, что требует выражения посредством ритмомелодии в устной речи, нуждается в обозначении посредством знаков препинания в речи письменной» [16, с. 55]. «Средства ритмомелодии во много раз богаче и многообразнее, нежели средства пунктуации» [там же]. Довольно часто ритмомелодическое членение текста отнюдь не совпадает с членением того же текста посредством знаков препинания; практика употребления знаков препинания, логически сложившаяся, не подтверждает тезиса о прямой и полной зависимости пунктуации от ритмомелодии, так как последняя всегда отчасти субъективна, индивидуальна, хотя, безусловно, подчиня-

ется общеязыковым нормам. Исторически сложившаяся практика употребления знаков препинания, по мнению исследователей, в частности, Н.С. Валгиной [3, с. 388], не подтверждает тезиса о прямой и полной зависимости пунктуации от ритмомелодии, так как последняя всегда отчасти субъективна и индивидуальна, хотя, безусловно, подчиняется общеязыковым нормам. Пунктуация, построенная на такой основе, никогда не приобрела бы таких необходимых и социально значимых качеств, как стабильность и общепринятость [2а, с. 6–7].

В дальнейшем разработка вопросов теории пунктуации (с учётом её истории) пошла по пути выявления не одного какого-либо принципа в ущерб остальным, а комплекса принципов, действующих в практике печати. Это принципы формально-грамматический, смысловой и интонационный, причем, наибольший процент объективности заложен в первых двух принципах. Они и признаются как ведущие, а это, в свою очередь, позволило лингвистам объединить их и терминологически – в единый структурно-семантический принцип [17, с. 181]. Вопросы теории пунктуации освещаются в трудах С.И. Абакумова, Н.С. Поспелова, А.Б. Шапиро, В.Ф. Ивановой. Практические же рекомендации разработаны в ряде справочников и пособий – К.И. Былинского, Д.Э. Розенталя, А.В. Дудникова и др.

Н.С. Валгина придерживается такого мнения: «Пунктуация – это, во-первых, собрание правил расстановки знаков препинания и, во-вторых, система знаков препинания (графических изображений), используемых в письменной речи для указания на её расчленение» [3, с. 387].

Исследователями (Н.С. Валгиной, В.Н. Ярцевой, А.Б. Шапиро и др.) принято выделять три принципа русской пунктуации: 1) формально-грамматический; 2) смысловой; 3) интонационный. По первому принципу знаки препинания являются показателями синтаксического, структурного членения письменной речи. Эта точка зрения преобладает у Н.И. Греча, Я.К. Грота, С. Булича. 2) Смысловое членение речи (логическое) предполагает выражение определённой мысли, при этом смысл диктует и единственно возможную структуру. Этого мнения придерживаются Е. Филомафитский, Ф.И. Буслаев, С.И. Абакумов, Н.С. Поспелов и А.Б. Шапиро.

3) А.Х. Востоков, И.А. Давыдов, Л.В. Щерба, А.М. Пешковский, Л.А. Булаховский и М.Н. Петерсон выделяли в качестве основного интонационный принцип. Это точка на месте большого понижения голоса и длительной паузы; вопросительный и восклицательный знаки, интонаци-

онное тире, многоточие и т.д. Например, обращение можно выделить запятой, но повышенная эмоциональность (особая выделительная интонация) диктует постановку восклицательного знака. В ряде случаев выбор знака целиком зависит от интонации. Наступит утро, двинемся в путь. – Наступит утро – двинемся в путь. В первом случае перечислительная интонация, во втором – интонация обусловленности.

Итак, существующая в настоящее время пунктуация не отражает какого-либо единого принципа, однако большинством исследователей грамматический принцип признается основным, а другие – дополнительными.

По мнению ученых (В.К. Журавлев, В.Г. Костомаров), наиболее общей характеристикой живых процессов, наблюдаемых в русском литературном языке наших дней, является демократизация [12, 13] и либерализация, ибо они затрагивают не только народные пласты общенационального русского языка, но и образованные, оказавшиеся чуждыми литературному канону последних десятилетий. В целом литературно-языковая норма становится менее определенной и обязательной; литературный стандарт становится менее строгим [11, с. 5]. В известной мере повторяется ситуация 20-х гг., когда преобразования коснулись не только социальной сферы жизни, но и культуры, и языкового литературного канона. В наше время «теряют свою безапелляционную обязательность даже орфографические и пунктуационные предписания» [там же, с. 276].

Говоря о сегодняшнем функционировании русского языка, О.Б. Сиротинина выразила обеспокоенность состоянием «вспомогательных структур языка», что «может уменьшить и различительные возможности самого языка, т.е. привести его к упадку... Тире и двоеточие в бессоюзных предложениях стали употребляться без смыслового разграничения, появилось чисто формальное обособление в субстантивной группе и т.д.» [14, с. 55].

Многочисленные работы исследователя языка В.Ф. Ивановой указывают на неизбежность вариантности, которой суждено расти» [15]. Здесь к месту указать и на характер шрифтов, на начертательные новшества, отражающие воздействие компьютерной графики и свободу переноса вплоть до оставления на строке одной буквы. В пунктуации наблюдается ещё больший разнобой.

Громадную роль в определении нынешнего орфографического вкуса, по мнению В.Г. Костомарова [11, с. 282], следует приписать рекламе и в целом всем масс-медиа. Формируясь на рубеже лингвистических и гра-

фических, точнее – всех изохудожественных средств (вплоть до цвета и звука), они принципиально переплетают языковую и внеязыковую стороны, что и вызывает органическую потребность в новых типах письменного оформления текста.

Современную орфографическую ситуацию в целом можно охарактеризовать как «орфографическую раскованность», даже как «угрозу орфографической вседозволенности, анархии» [18, с. 85].

Многие исследователи, в том числе Р.С. Стоянова (Московский государственный институт русского языка им. А.С. Пушкина), утверждают, что языковая практика в России последних десятилетий свидетельствует о постоянных нарушениях и отступлениях от кодифицированных норм в публичной речи, в том числе и в устной, и письменной научной речи. Причины этой тенденции разные – они могут быть как чисто языковыми, так и экстралингвистическими, причем нынешняя языковая ситуация активизировала воздействие внешних факторов на внутренние факторы эволюции языка.

Колебательность языковой системы движется от полюса нормы до полюса ошибки, образуя при этом своеобразную шкалу с большим количеством ступеней. Неуловимое колебание литературного стандарта, которое на прошлых этапах состояния системы языка могло быть нормой, может стать недопустимой погрешностью против языковой системы [7].

Собственный педагогический опыт позволяет сделать вывод о частотности и характере пунктуационных ошибок у школьников и студентов. Пунктуационные правила являются для учащихся сложными и усваиваются далеко не всеми. К тому же, сфера употребления вышеуказанных тем относится чаще всего к официально-деловому стилю, а подростки предпочитают разговорный стиль даже при составлении деловых документов.

Есть ещё одна немаловажная причина того, что пунктуационные правила нарушаются: в последнее время СМИ зачастую не дают примера правильной речи. На это указывают многие исследователи, в частности, Г.П. Нещименко в статье «Динамика речевого стандарта современной публичной вербальной коммуникации: Проблемы. Тенденции развития» [5, с. 98–120].

На фоне наблюдений пунктуационной практики в последнее время в лингвистике наметилось коммуникативное понимание роли пунктуации (возможность подчеркивания в письменном тексте с помощью знаков препинания коммуникативной значимости слова или группы слов). И, по

утверждению В.Н. Ярцевой, в современной лингвистике активно развивается изучение пунктуации в функциональном плане. Функциональное направление предполагает выявление закономерностей употребления знаков препинания с учётом их функционирования в реальных текстах [1, с. 407]. Таким образом, исследование функционирования русской пунктуации в практике языкового коллектива (по текстам, сформированным в пределах одного языкового коллектива) является актуальной задачей на пути исследования функционального аспекта. Есть основания думать, что для этого рационально изучать русскую пунктуацию.

Предметом нашего рассмотрения является употребление знаков препинания в современной пунктуационной практике (в конспектах студентов томских вузов).

Как утверждает Н.С. Валгина [4, с. 182], синтаксис и пунктуация отличаются небольшой восприимчивостью к внешним влияниям и медленной изменяемостью. На синтаксис и, следовательно, на пунктуацию влияют СМИ и устная речь. За последнее время синтаксис очень изменился. Вместо непрерывной синтаксической цепочки мы пришли к актуализированным построениям с имплицитно представленными синтаксическими связями, к расчленённости грамматических структур, к большой самостоятельности отдельных компонентов.

Современная русская пунктуация, как определенный этап в её становлении, представляет собой функциональную систему, с одной стороны, достаточно устойчивую и стабильную, с другой стороны, систему гибкую, нежесткую, способную адекватно отражать «движение мысли» и стилистические нюансы [4, с. 239].

Важной особенностью современной пунктуации, достигнутой в ходе исторического развития, является её системность [19, с. 6]. Системный характер пунктуации может быть понят при функциональном и позиционном подходе к пунктуационным знакам. Функциональный (телеологический) подход ставит во главу угла назначение знаков препинания, цель их применения в тех сферах, где они используются; позиционный подход состоит в последовательном выделении различных сфер употребления знаков препинания (слово – предложение – текст) и специальных позиций знаков в каждой такой сфере (начало – середина – конец). По мнению А.Б. Пеньковского и Б.С. Шварцкопфа, системность в представлении пунктуации в первом приближении достигается сведением функционального и позиционного подходов к знакам препинания – при учете: а) характера от вычленяемых пунктуационными знаками единиц;

б) взаимодействия знаков в одной и той же сфере, в одних и тех же позициях. Последнее связано с оппозицией пунктуационных знаков – значимым противопоставлением двух или большего числа знаков (включая и пунктуационный нуль) в одной текстовой позиции при тождестве пунктуационной ситуации. Вслед за Б.С. Шварцкопфом мы понимаем пунктуационную ситуацию как совокупность определенных условий, складывающихся в данном контексте письменной речи и стимулирующих или требующих применения определенных пунктуационных средств.

Знаки препинания в современном их применении являются совокупностью обозначений, внутренне связанных устойчивыми, осмысленными отношениями, закономерно проявляющимися на письме. Системность применительно к пунктуации – это качество, обнаруживающее себя в двоякой значимости пунктуации: **пунктуация от пишущего** (направленность от смысла к знакам) и **пунктуация для читающего** (направленность от знака к смыслу). Пишущий идет от смысла к членению (порождаемого им) текста с целью передачи первого; читающий идет через членение (чужого, данного ему готовым) текста к синтезированию скрытого за ним смысла. Если между пишущим и читающим через знаки налаживается контакт, т.е. восприятие оказывается адекватным написанному, это означает, что пишущий и читающий пользуются одним кодом, и, следовательно, пунктуация функционально и социально значима и набор знаков в тексте системно организован и соответствует общепринятым канонам. По-видимому, возможен еще один, третий подход, совмещающий обе названные точки зрения: подход редактора текста как посредника между пишущим и читающим. В нашей работе мы старались последовательно проводить вторую точку зрения (пунктуация для читающего).

Современная русская пунктуация все эти качества бесспорно обнаруживает. Их осмысление связано с поиском и утверждением основ пунктуации, принципов членения текста с помощью знаков, с пониманием назначения пунктуации.

Назначение пунктуации состоит в членении текста. Недаром А.П. Чехов называл знаки нотами при чтении, а К.Г. Паустовский утверждал, что знаки «держат текст», не дают ему рассыпаться (цитата по кн. Валгиной Н.С., [4, с. 239]).

Подходя к пунктуации как к явлению письменной речи, некоторые исследователи [19, с. 7] выделяют п р о б е л как одно из исходных понятий при функциональном аспекте анализа пунктуации. Пробел является первым и основным средством членения текста. Грубо говоря, пунктуа-

ционный знак накладывается на пробел; в связи с этим историю русской пунктуации можно было бы представить как историю выделения и последовательного заполнения пунктуационно значимых пробелов.

Б.С. Шварцкопф, А.Б. Пеньковский анализировали 12 знаков препинания, образующих основной корпус русской пунктуации: знаки «конца» – точка, вопросительный знак, восклицательный знак, многоточие; знаки «середины» – запятая, точка с запятой, тире, скобки, кавычки.

1. Распределение знаков препинания по сферам употребления и позициям показывает отсутствие автономных пунктуационных знаков начала (за исключением абзаца). Употребляться в абсолютном начале предложения / текста может только один из наиболее «универсальных» знаков – многоточие. Что касается кавычек, то они, будучи парным знаком, не могут занимать абсолютно начальную (как и конечную) позицию: в отношении этого знака корректнее было бы говорить о начальных и конечных частях предложения / текста.

2. Знаки конца предложения (точка, вопросительный и восклицательный знаки) могут употребляться в позиции и середины, и конца текста и, следовательно, являться также средствами членения текста.

3. Группа знаков препинания, употребляемых только в предложении и только в позиции его середины. Это одиночные знаки разделения (и связи) членов предложения и предложений в составе сложного: запятая, точка с запятой, тире, двоеточие. Использование указанных знаков определяется грамматической структурой предложения.

4. К последней группе примыкают два парных знака – двойные запятые и двойные тире. Они связаны грамматическими условиями употребления в предложении (выделяют основную массу обособлений, вводных и вставных конструкций, а также придаточных предложений). По мнению Б.С. Шварцкопфа и А.Б. Пеньковского, сближает эту группу с предыдущей и отмеченное выше свойство: сильная позиция в середине предложения и нейтрализация с соответствующими одиночными знаками в начале и в конце предложения.

5. Вслед за Б.С. Шварцкопфом и А.Б. Пеньковским, мы считаем, что перечисленные в п. 2–4 свойства знаков свидетельствуют о непосредственной связи пунктуации с синтаксисом предложения. Указанные выше знаки противопоставлены группе наиболее универсальных знаков препинания, отделяющих (разделяющих) и выделяющих все типы единиц – от морфемы до любой части текста (многоточие; скобки и кавычки): их употребление не имеет или почти не имеет ограничений, оно не связано с

грамматическими условиями. Входящие в эту группу парные знаки (скобки и кавычки) не подвержены поглощению и в позициях начала и конца ведут себя иначе, чем двойные запятые и двойные тире (см.: Ицкович В.А. Опыт описания современной пунктуации // Нерешенные вопросы русского правописания. М., 1974. С. 184).

Литература

1. Языкознание. Большой энциклопедический словарь. М., 2000.
2. Правильность и чистота русской речи: Избр. труды. М., 1970. Т. 1.

2а. Валгина Н.С. Принципы русской пунктуации. М.: Книга, 1972.

3. Валгина Н.С. Современный русский язык. М.: Высшая школа, 2003.
4. Валгина Н.С. Активные процессы в современном русском языке. М., 2003.
5. Нещименко Г.П. Динамика речевого стандарта современной публичной вербальной коммуникации: Проблемы. Тенденции развития // Вопросы языкознания. 2001. № 1.
6. Ломоносов М.В. Полн. собр. соч. М.; Л., 1952. Т. 7.
7. Стоянова Р.С. http://www.uspu.ru
8. Грот Я.К. Спорные вопросы русского правописания от Петра Великого доныне // Филологические изыскания. СПб., 1899. Ч. 2.
9. Пешковский А.М. Школьная и научная грамматика. М., 1918.
10. Щерба Л.В. Пунктуация // Литературная энциклопедия. М., 1935. Т. 9.
11. Костомаров В.Г. Языковой вкус эпохи. СПб., 1999.
12. Журавлев В.К. Взаимодействие внешних и внутренних факторов развития языка. М., 1982.
13. Журавлев В.К. Актуальные задачи современной лингводидактики // Лингвистические и методические проблемы преподавания русского языка как неродного. Актуальные проблемы обучения общению. М., 1989.
14. Сиротинина О.Б. Ответ на анкету о состоянии русского языка // Русская речь. 1992, № 4.
15. Иванова В.Ф. О современном правописании и новом издании орфографического словаря // РЯШ. 1993. № 2.
16. Шапиро А.Б. Современный русский язык. Пунктуация. М.: Просвещение. 1966.
17. Крючков С.Е., Максимов Л.Ю. Синтаксис сложного предложения. М.: Просвещение, 1969.
18. Русская словесность. 1995. № 2.
19. Пеньковский А.Б., Шварцкопф Б.С. Опыт описания русской пунктуации как функциональной системы // Современная русская пунктуация. М.: Наука, 1979.

Часть 2. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ И МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

А.Ф. Аноп
Томский государственный университет

Подготовка к видеоуроку «The Best of Britain»

Современная методическая концепция обучения иностранным языкам предполагает новый подход к мотивам, целям и задачам обучения языку как важнейшей части межкультурной коммуникации, делает необходимым целенаправленное обучение культурно-языковой коммуникации.

Интересные коммуникативные задачи повышают мотивацию обучения. Важную роль в этом играют страноведческие материалы. С этой точки зрения выбор видеофильма «The Best of Britain» продиктован рядом принципов. Во-первых, материал фильма представляет лингвистическую ценность, так как содержит языковой материал, подлежащий усвоению. В то же время по уровню языковой трудности фильм соответствует языковой подготовке студентов. Фильм озвучен носителями языка и является образцом современной английской речи. Содержание материалов видеофильма отчасти знакомо студентам второго года обучения из курса средневековой истории, а также исторических и страноведческих текстов, прочитанных на уроках английского языка. Одновременно фильм представляется интересным в познавательном плане, так как обогащает имеющиеся знания предмета (в данном случае это выдающиеся памятники архитектуры Лондона).

Основной целью видеоурока является развитие социо-культурной компетенции через презентацию фильма и выявление специфических черт культуры Англии.

Дополнительно включаются такие задачи, как работа с новой лексикой, развитие умений аудирования и говорения, развитие умений чтения

и письма, а также вовлечение студентов в активную работу с помощью различных заданий перед презентацией и после неё.

Анализ видеофильма позволил разделить его на несколько довольно коротких фрагментов, каждый из которых может быть просмотрен и обсуждён отдельно.

Задания, предлагаемые для выполнения перед презентацией, включают работу с лексикой и лингвострановедческим комментарием к фрагменту. Эти задания призваны снять трудности восприятия в языковом и содержательном плане. Следует особенно подчеркнуть важность последнего, так как составление комментария потребовало привлечения специальной литературы, включая лингвострановедческий словарь, пособия, содержащие материалы по истории живописи, скульптуры и архитектуры Англии, а также дополнительной исторической литературы.

Лингвострановедческий комментарий даётся на английском языке, что не только расширяет компетенцию студентов, но и позволяет включить эти материалы в беседу, предусмотренную заданиями (всего 26 пунктов).

Что касается списков слов и названий в первом задании перед презентацией, нужно отметить необходимость включения таких имен собственных и названий, которые требуют транслитерации, и таким образом косвенно решается переводческая проблема. Например, The Royal Festival Hall – Ройял-Фестивал-Холл, Королевский фестивальный зал и др.

Ниже приводится текст первого фрагмента видеофильма, записанный преподавателем при прослушивании звуковой дорожки.

THE BEST OF BRITAIN. LONDON

The Kingdom of Great Britain is a beautiful country of rolling hill, woodlands and winding rivers which make their way through the magnificent scenery to the sea. The kingdom has a turbulent history going back into two thousand years. Our island has been invaded by the Romans, Saxons, the Vikings and finally by William of Normandy who conquered this striving country and made it his home. Today Britain enjoys a legacy of towns and cities which reflect in their beautiful historic architecture the splendour of a by-gone age. We would like to take you on a journey to 9 of Britain's most beautiful cities and towns: London and Windsor in the South; to York and Edinburgh in the North; Bath and Chester in the West; to Cambridge in the East; and Oxford and Stratford-upon Avon in the heart of England.

Europe's largest city that attracts visitors from all over the world who enjoy the country, the tradition, the ancient buildings and unique atmosphere – that is London.

The palace of Westminster better known as the Houses of Parliament is where the kings of England held court for half a millennium since the time of William the Conqueror in 1066.From very early times the King's Council would meet here to advise the King and carry out his commands .Gradually a Parliament, might and influential body from shires evolved and assembled in the Palace in the 16th century Chapel's crypt which became Parliament's first home. When Henry the VII in the 16th century moved to more luxurious quarters, Parliament took over the whole building which unfortunately was destroyed by fire in 1834.

Although the fire was a disaster, it enabled Sir Charles Barry and the brilliant Augustus Pugin to create this majestic building with its distinctive Big Ben Tower in keeping with the original palace. It is a much larger construction which incorporates the magnificent Westminster Hall, crypt and cloisters of St. Stephan's which was saved from the fire so blending after 900 years of continuous use with this relatively modern edifice.

The first purposely designed Houses of Parliament where today some 635 elected members and the House of Lords govern Kingdom and when necessary create new laws and mend the existing ones.

Barry and Pigin built not only debating chambers, committee rooms and offices for the members who for the first time could work in reasonable conditions, they devised ornate Division Lobbies, Libraries and Smoking rooms, two Royal Robing Rooms and a Processional Gallery used when Her Majesty the Queen opens Parliament. Remember, the Palace of Westminster is open to the public. You will see the work of distinguished Victorian artists and craftsmen, sculptors, painters, woodcarvers, silver and goldsmiths – all collaborating to contrive a most elaborate interior in the Gothic tradition. It was here that the great Victorian statesmen Robert Peel, William Gladstone, Benjamin Disraeli and other parliamentarians fashioned the reforms that give meaning to the freedom of democracy that we enjoy today. So perhaps it is fitting that the greatest parliamentarian within living memory Sir Winston Churchill watches over the palace of Westminster from Parliament Square.

Перед презентацией фильма студентам выдается методическая разработка со списками слов, комментариями и заданиями к этому фрагменту. Задания предваряются следующим введением, которое ставит перед студентами цель активного участия в видеоуроке.

Introduction

Dear students,

Learning a foreign language you learn CULTURE, enrich your knowledge, and develop as a personality.

Video lessons are most effective means to develop your skills in listening comprehension, speaking, writing and reading as well as motives for further efforts to master the language.

The Best of Britain gives you a chance of a closer inspection of the most remarkable and famous monuments reputed to be the national pride of the British people. The tasks and commentaries to the film are aimed at your active participation in class work

BEFORE

DURING

AND AFTER presentation of the fragments.

PART 1

WESTMINSTER PALACE

Do the following tasks before presentation.

TASK I. Try to remember the list of the words in part A and then repeat them without looking into the book.

A	1. rolling hills	a. холмистый
	2. winding rivers	a. извилистый
	3. magnificent scenery	n. пейзаж
	4. turbulent history	a. бурный
	5. strife	n. борьба, раздор
	6. enjoy legacy	v. пользоваться наследием
	7. splendour of a by-gone age	n. великолепие, роскошь

TASK II. Use the words in part A in your own brief story about England (3–4 sentences)

TASK III. Try to remember the list of the words in part B (1 min.), then test your memory by asking your fellow student(s) questions «What is the English (or Russian) for…? »

B	8.	to hold a court	держать двор
	9.	the Council	ист. тайный совет короля (в Англии)
	10.	influential body	n. орган власти
	11.	shire	n. уст. графство
	12.	evolve	v. развиваться
	13.	chapel	n. церковь (тюремная, домовая)
	14.	crypt	n. склеп
	15.	luxurious quarters	n. pl. помещение
	16.	in keeping with	в согласии
	17.	incorporate	v. включать (в состав)
	18.	cloister	n. 1. монастырь 2. архит. крытая аркада
	19.	devise	v. планировать
	20.	blend	v. сочетаться
	21.	modern edifice	n. здание, сооружение
	22.	woodcarver	n. резчик по дереву
	23.	silver and gold-smith	n. серебряных и золотых дел мастер
	24.	contrive	v. изобретать
	25.	elaborate interior	a. тщательно разработанный, искусно сделанный
	26.	it is fitting	a. надлежащий

TASK VI. Study commentaries to the film (1–8) and point out to the facts that you have learnt for the first time. You may use:

I was surprised to learn that...

It is interesting that...

It is amusing that...

I would like to learn more...

I would like to see...

Следует заметить, что текст комментариев пронумерован и приводится отдельным списком в логической последовательности. Ниже дается комментарий только к первому фрагменту (1–8).

Commentary

1. King's Council – all cabinet ministers and judges in the Court of Appeal become members of the Privy Council for life alongside with various other office holders and some individuals to whom membership is given as an honour. The Council numbers about 400 members. The hallmark of Privy Council is secrecy.

2. Henry VIII – (1509–1547). Henry was hard, cruel, ambitious and calculating. Few survived his anger. He executed two of his wives, Anne Boleyn and Catharine Howard, and several of his ministers and leading churchmen. The best known among these were his Lord Chancellor, Thomas More, and his assistant in carrying out the Reformation, Thomas Cromwell.

3. Charles Barry (Барри), the architect who designed the Palace of Westminster after the fire of 1834. His associate Augustus Pugin (Пьюджин) was busy decorating the interiors of the Palace in 1840-1860.

4. Westminster hall – part of the old Palace of Westminster, which, the same as St.Stephen's Chapel, survived the fire of 1834. In medieval Britain The Hall (usually a separately standing one-room building) was the chief feature of a palace or a castle and was always distinguished by the elaborate design of the roof (деревянные перекрытия).The Westminster Hall, apart from being unique for historical associations, is most important as one of the largest surviving medieval halls, while it covers the area of 1800 sq. m. Its wooden roof, spanning 21 m, and unsupported by piers, is considered a masterpiece of timber architecture.

5. Division Lobbies – at the end of every debate the Speaker asks the House to vote on the motion that has been debated. If there is disagreement, there is "division" and the members vote by walking through corridors called "lobbies", being counted as they do it.

6. Royal Robing Room – in this room the Queen puts on the Robe of State and the Imperial State Crown before she opens Parliament.

7. Processional Gallery – is used for a fine ceremonial occasion, the beginning of a new session, called «the State Opening of Parliament».

8. Robert Peel and his successor Benjamin Disraeli (the first Conservative Prime Minister) together shaped modern Conservatism. William Gladstone the Liberal Prime Minister.

TASK V. Remember what you know about Westminster Palace to answer the following questions:

1. How old is the building ?
2. When did the Parliament take over the building?
3. Where did the Parliament seat before?
4. What is the architectural style of the building?
5. What monument stands in Parliament Square?

TASK VI. Presentation. While watching the fragment fill in the following table about

WESTMINSTER PALACE

Age	originally used	used as the seat of Parliament	the parts saved from the fire of 1834	parts of the interior	style	monument in front of the building

If you have answered 5 questions and filled in the table you have scored 12 points.

Well done!

Подразумевается, что лексические задания направлены не только на первичное закрепление новых слов, но также способствуют частичному прогнозированию содержания предлагаемого для просмотра фрагмента фильма.

Вопросы, направленные на активизацию имеющихся у студентов знаний, частично повторяются на демонстрационном этапе в виде заданий сделать краткую запись в таблице. Эти записи призваны составить полное представление о просмотренном памятнике архитектуры и послужить основой для последующего краткого обсуждения. После презентации первого фрагмента студентам предлагается подсчитать количество набранных ими баллов и, таким образом, сравнить свои результаты с результатами других студентов.

Разделение видеофильма на фрагменты позволило сделать задания более разнообразными, включая демонстрационный этап.

Далее представляется целесообразным опустить описание заданий по работе с лексикой и комментариями к последующим фрагментам, как это было сделано выше, и уделить внимание демонстрационному этапу работы с видеофильмом.

Работа со вторым фрагментом (Westminster Abbey) предполагает двукратную презентацию. Во время первого просмотра студентам предлагается, изучив план аббатства, предоставленный преподавателем, назвать те его части, о которых шла речь в сюжете.

WESTMINSTER ABBEY

TASK III. Presentation. Study the plan of the Abbey and remember the parts demonstrated in the video.

TASK IV. While watching the fragment for the second time reproduce the sound track of the portion.

После этого задания следует чтение дополнительного текста (или рассказ одного из студентов) с показом не включённых в видеофильм иллюстраций собора.

TASK V. Supplementary. Read the following story about the Abbey and say what new facts you have learnt.

Westminster Abbey is the best monument of the medieval architecture of London and one of the masterpieces of the West European Gothic style. The size of the building is amazing. Its length is 165,5 metres and the central nave is 31 metres high. It is the highest of all English cathedrals and therefore it has the developed system of buttresses and flying buttresses, which is not typical for other English cathedrals. It has much common with French Gothic cathedrals, yet is distinguished by some peculiar features.

1. There is no Rose-Window on the façade. They are on the walls of the south and north Transept.
2. The stress is laid on the ornamental beauty of the façade. There are no sculptures here. Instead beautiful stone carving is seen.
3. It is unequalled in the elaborate structure of vaults.

The building was made in many centuries. Westminster Abbey is officially known as a collegiate church of St. Peter. A church existed here in 605, but the Abbey was really founded by Edward the Confessor a year before the Norman Conquest. In the 13th century Henry III rebuilt it in magnificent Gothic style. Two imposing West Towers were added in the 17th century. They were designed by Sir Christopher Wren. Henry VII Chapel, one of the most beautiful in the Abbey was built in the 16th century. Of Edward the Confessor's buildings almost nothing is left. The earliest surviving part dates from the 13th century.

Illustrations include:

1. The 13th century East cloister. Here the abbey monks took the air and performed some of their daily duties.

2. The Chapter House (капитул) was completed in the 18th century. It has the form of magnificent octagonal chamber. Huge stained glass windows are framed by a row of thin marble columns. Palm-tree vaults (веерные своды) supported by light columns around the centre of the hall make this part of the building a real masterpiece of the English Gothic architecture. These columns seem to be too light for huge vaulting (18 metres in diameter). Buttresses and flying buttresses outside the building take off the weight of the vault, making it lighter.

3. The hall was one of the several meeting places of the House of Commons (13th – 16th centuries).

4. In the 16th century Henry VII erected in the Abbey the Chapel named after him. This Chapel has been described as the most beautiful in all Christendom. It is built in Perpendicular Gothic style. All arches and vertically tending lines produce the impression of absence of weight. Fan-vaultsare unique. This is a monument of world importance. Lace made in stone is this.

5. The chapel started by Henry VII for his own grave contains the tombs of the founder of the abbey and his Queen. This is the tomb of Edward the Confessor and his Queen. This monumental tomb richly adorned by a beautiful sarcophagus was made in Italy.

6. This is the tomb of Elizabeth I. Just opposite it there is the tomb of Mary Stewart. In the same chapel was buried O. Cromwell and other leaders of the English Bourgeois Revolution. During the Restoration Cromwell's body was taken from the tomb and hanged from the gallows.

Презентация третьего фрагмента (Whitehall) сопровождается заданием, имеющим цель дополнительного развития навыков аудирования.

TASK. While watching the fragment complete the following sentences:

1. Whitehall is...
2. The Cenotaph dominates over...
3. The first Prime Minister to occupy Downing Street 10 was...
4. Trafalgar Square is in...
5. Nelson's Column soars...
6. It is made by...
7. The National Gallery contains collections of paintings made by...

Во время презентации фрагмента экскурсии от Piccadilly Circus до Hyde Park Перед студентами ставится задача отметить на карте Лондона маршрут продвижения.

Работа с фрагментом фильма о лондонском Сити предполагает двукратную презентацию. При этом ставятся следующие задания:

TASK III. Presentation I. While watching the fragment, try to understand as much as possible. Raise your hand to show misunderstanding. There will be a pause to help you.

TASK IV While watching the fragment for the second time, act as an interpreter by translating 1–2 sentences during a pause.

Последний фрагмент фильма тоже может быть просмотрен дважды Buckingham Palace. Windsor Castle.

TASK III. While watching the fragment, try to remember as much as possible.

Task IV. While watching the fragment reproduce the story with the sound track switched off.

По окончании демонстрации фильма студенты должны поделиться впечатлениями от увиденного, а в качестве домашнего задания написать сочинение по предложенной теме или разделиться на команды и подготовить вопросы для викторины, имеющей целью обобщить и повторить полученные знания о культурном и историческом наследии Англии.

Таким образом, подготовка видеоурока состоит из нескольких этапов:

1. отбор видеофильма с учетом интересов, познавательной ценности, языковой и культурной компетенции учащихся;
2. определение цели и задач презентации;
3. подготовка лингвострановедческого комментария и списков слов с заданиями к каждому фрагменту;
4. собственно презентация и подведение итогов.

В заключение следует отметить, что коммуникативная направленность урока играет важную роль в отборе и организации языкового материала, разработке речевых и тренировочных упражнений и построении видеоурока в виде сменяющих друг друга ситуаций общения.

Н.А. Булахтина
Филиал Кемеровского государственного университета
в г. Анжеро-Судженске

Методические особенности использования учебных видеоматериалов при обучении немецкому языку студентов факультета иностранных языков

Обучение иностранному языку на языковом факультете, понимаемое как обучение межкультурной коммуникации, немыслимо без использования на занятиях видеокопий аутентичных видеоматериалов либо просмотра на занятиях или после занятий программ спутникового телевидения. Работа с видеоматериалом позволяет придать процессу овладения иностранным языком коммуникативно-когнитивный характер, поскольку только аутентичные видеоматериалы дают сочетание языкового и социокультурного кодов, присущего ситуациям реального иноязычного общения.

В настоящее время накоплен самый разнообразный арсенал видеоматериалов как для аудиторной, так и для внеаудиторной работы со студентами факультета иностранных языков:

- видеокурсы по немецкому языку;
- художественные фильмы;
- продукция телеканалов спутникового телевидения: выпуски новостей, репортажи тематические, репортажи страноведческие, интервью, ток-шоу и др.

При методически правильном подходе и тщательной переработке этих видеоматериалов, в зависимости от цели, задач, целевой группы, уровня языковой подготовки студентов, все вышеописанное разнообразие материалов возможно использовать в качестве учебных видеоматериалов при обучении немецкому языку студентов факультета иностранных языков.

Ранее названные факторы, такие как цели, задачи, целевая группа, уровень языковой подготовки, кроме того, часы, отведенные по учебному плану на данный предмет, возможности материально-технического оснащения и многие другие факторы влияют на методы, приемы, а также формы и виды организации работы с учебными видеоматериалами.

Практика показывает методическую нецелесообразность просмотров видеоматериалов на занятиях, завершающихся обменом впечатлений об увиденном и услышанном, так как при такой системе их использования

значительная часть информации видеоматериалов остается невоспринятой студентами.

Скорее всего, здесь следовало бы применить специальную методику, направленную на развитие полноценного умения воспринимать языковой и социокультурный потенциал аутентичных видеоматериалов.

В настоящее время можно смело заявлять о практике принципиально нового подхода в использовании видеоматериалов в процессе совершенствования навыков коммуникативной компетенции студентов.

Среди основных задач данного подхода можно выделить следующие:

- научить студентов осознанно и организованно воспринимать информацию видеосюжета / телепрограммы;
- развить такие когнитивные умения, как наблюдение, классификация, выбор, антиципация, выдвижение гипотез;
- научить студентов анализировать и резюмировать получаемую информацию;
- подражать аутентичным образцам устноречевых высказываний;
- правильно излагать на изучаемом языке идеи, содержащиеся в видеофильме с учетом тех социокультурных норм, которые имеют место в иноязычном обществе, уметь критически относиться к содержанию аутентичных видеоматериалов.

Этапы работы с видеоматериалами по процедуре их просмотра хорошо известны:

- допросмотровый;
- просмотровый;
- послепросмотровый.

В содержательном же плане методика меняется в связи с тем, что на каждом из этапов студентам даются задания, выполнение которых требует от них значительной самостоятельности для достижения иного уровня восприятия аутентичного видеоматериала. Задания выстраиваются на базе комплекса упражнений, в основном состоящего из 2 частей:

- упражнения универсального характера;
- жанрово-ориентированные упражнения.

Среди упражнений универсального характера можно выделить:

- упражнения психологической подготовки к восприятию видеоматериала;
- упражнения на развитие умения рецепции и анализа языковой и социокультурной информации видеоматериала;

• упражнения на совершенствование репродуктивной и продуктивной речевой деятельности студентов.

Содержание 2-й части комплекса упражнений полностью зависит от жанра аутентичного видеоматериала (художественный фильм, репортаж, выпуск новостей и т.д.). Здесь для каждого целесообразны свои особые упражнения.

Поскольку в настоящее время наблюдается явная тенденция к сокращению объема аудиторных часов в вузах и увеличению часов для самостоятельной подготовки студентов, рациональным считается использование аутентичных видеоматериалов для организации самостоятельной работы студентов факультета иностранных языков.

В частности, для организации самостоятельной работы студентов факультета иностранных языков, изучающих немецкий язык как 2-й иностранный, в течение 1-го года обучения рекомендуется использовать видеосюжеты к видеокурсу немецкого языка "Alles Gute".

Вероятный подход к организации самостоятельной работы с видеосюжетом включает следующие этапы:

1. Допросмотровый этап, где студенты узнают из вступительного слова диктора к каждому видеосюжету его название и должны догадаться о содержании видеосюжета.

Затем студенты получают у преподавателя приложение (к каждому видеосюжету) с новой лексикой, с которой они знакомятся и которую закрепляют, выполняя такие задания:

• прочитайте и переведите слова и выражения к видеосюжету с немецкого языка на русский / с русского языка на немецкий;

• прочитайте и переведите предложения к видеосюжету с немецкого языка на русский / с русского языка на немецкий;

• выучите слова, выражения и предложения к видеосюжету наизусть;

• составьте самостоятельно предложения с использованием слов и выражений к данному сюжету.

В случае необходимости в приложении, полученном у преподавателя, студенты знакомятся со страноведческим комментарием либо получают от преподавателя задание; к имеющемуся в приложении списку реалий составить / подобрать страноведческий комментарий, используя лингвострановедческие словари, энциклопедии, Интернет или другие альтернативные источники.

2. Просмотровый этап, во время которого студенты выполняют такие задания из приложения, полученного у преподавателя:

- ответьте на вопросы по содержанию видеосюжета;
- составьте план видеосюжета / озаглавьте эпизоды сюжета;
- выберите правильный ответ;
- расположите предложения в логической последовательности;
- определите, кому принадлежат реплики и к какому эпизоду они относятся.

3. Послепросмотровый этап включает в себя выполнение студентами такого ряда заданий из приложения, полученного у преподавателя:

- опишите и охарактеризуйте действующих персонажей;
- разыграйте диалоги вместо персонажей;
- распределите роли среди участников группы и проведите ролевую игру с обыгрыванием сцен видеосюжета;
- перескажите содержание видеосюжета по плану / от имени персонажа видеосюжета;
- напишите изложение по содержанию видеосюжета;
- напишите домашнее сочинение на тему, близкую к теме видеосюжета.

В заключение хотелось бы отметить явные преимущества в качестве и уровне знаний студентов, при обучении которых применялась методически правильно спланированная и четко организованная работа с аутентичными видеоматериалами. Эта работа позволяет достичь качественно нового уровня коммуникативной компетенции студентов, выйти за рамки услышанного и увиденного на экране.

С.К. Гураль, В.Б. Купрессова
Томский государственный университет

Экологическое образование на гуманитарном факультете

Характерной чертой настоящего исторического периода для планеты Земля является экологический кризис. Основными экологическими проблемами, широко признанными научной общественностью, является изменение климата Земли, загрязнение атмосферы, вод, в том числе и Мирового океана, повсеместное нарушение структуры почв, всё расширяющееся радиоактивное загрязнение, опустынивание одних и заболачивание других территорий, сокращение площадей тропических и северных лесов, ведущее к дисбалансу кислорода, абсолютное перенаселение Земли.

Результатом этих изменений становится ухудшение среды жизни человека, вызывающее его болезни и состояние психологического дискомфорта. Учеными и передовой общественностью уже осознано, что в такой ситуации недостаточно одних природоохранных мероприятий. Необходим принципиально новый подход – воспитание нового отношения к природе, нового мировоззрения. Осознание факта, что человек часть природы и должен знать законы ее развития и функционирования и строить свою деятельность согласно им. Основу этих знаний закладывает экология, которая из биологической науки превратилась в социальную и философскую, она стала проникать во все отрасли знаний, с ней связывается процесс гуманитаризации естественных и технических наук. Большой вклад в развитие экологии как науки, формирующей мировоззрение, внес Н.Ф. Реймер (1994), который писал, что экология из науки фактов должна превратиться в науку идей.

Экологическое образование не должно ограничиваться изучением только специальных курсов, а должно способствовать воспитанию бережного отношения к природе, глубокого проникновения в красоту и гармонию окружающей природы. Нельзя не согласиться со словами Д.С. Лихачёва: «Человек – часть природы, и отсутствие в природе духовного Человека, представляющего как бы «самосознание вселенной», лишает смысла существования не только человека, но все сущее, все мироздание… Такую обезглавленную природу не имеет смысл охранять».

Выдающийся русский ученый, художник Н.К. Рерих (1994) писал: «Бросьте все, уезжайте в природу», – говорят человеку, потерявшему

равновесие физическое или нравственное; но от одного его телесного присутствия в природе толк получения еще очень малый, и хороший результат будет лишь, если ему удастся слиться с природой духовно, впитать духовно красоты ее, только тогда природа даст просителю силы и здоровую, спокойную энергию. К сожалению, соображения бережного отношения к природе нельзя ни навязать, ни внушить насильно, только само оно может незаметно войти в обиход каждого и стать никому снаружи незаметным, но непременным стимулом создателя.

Настало время, если мы хотим воспитать не разрушителей, а созидателей, очень серьезно подойти к экологическому образованию, как необходимому не только биологам, производственникам, но, в первую очередь, педагогам вне зависимости от их специальности. Именно они формируют взгляды будущих поколений.

Вводя курс экологии на гуманитарном факультете, мы считали основополагающими следующие принципы:

1) формирование мировоззрения студентов;

2) изучение и знание законов, определяющих взаимодействие организмов и окружающей среды;

3) изучение прав и обязанностей граждан в области экологического законодательства.

Исходя из этих принципов в изучении экологии на факультете иностранных языков, большое внимание уделяется знакомству студентов с учениями В.И. Вернадского о биосфере, ноосфере; работам Д.Л. Чижевского, П.А. Флоренского.

Подробно изучаются потребности человека, среды жизни, окружающие его ресурсы, их значение в жизни человека, загрязнения, концентрация устойчивого развития.

В связи с тем, что экология на языковом факультете является не основным предметом, важным и обязательным становится установление диалога между преподавателем и студентами. Для этого используются деловые игры, конференции, диспуты. Написание маленьких эссе по заданным преподавателем темам. Чтобы студенты могли лучше ознакомиться с культурой страны, язык которой они изучают, им предлагается написать рефераты по экологической культуре этой страны: «Мотивы природы в культуре Германии» или «Природные символы в культуре Англии» и т.д. Обязательно студенты пишут рефераты о роли ресурсов в той или иной стране.

Такая работа способствует знакомству студентов с литературой на том языке, который они изучают, и знакомству с организацией природо-

пользования в различных государствах. Кроме того, у них накапливается запас экологических терминов. Изучению экологических терминов в своем курсе мы уделяем особое внимание. Студенты не только заучивают термины на русском языке, но они составляют словарь на английском или немецком языках. Это способствует расширению знаний по экологической культуре той страны, язык которой они изучают.

Важным моментом в образовании студентов является посещение музеев университета. Посещая «Зоологический музей», студенты знакомятся с адаптацией животных к жизни в разных средах.

Н.В. Захарова
Томский государственный университет

Социокультурный компонент в содержании курса «Деловой английский» на отделении международных отношений ТГУ

Под именем языка мы преподаем культуру.
А.А. Леонтьев

Геополитические процессы, проходящие в последние десятилетия, влияют на преподавание иностранных языков. Особенно важно учитывать современные тенденции, преподавая иностранный язык специалистам в области международных отношений.

При обучении деловому английскому основную языковую и социокультурную информацию студенты получают из учебников и видеокурсов делового английского языка. Но современному преподавателю не следует ограничивать себя традиционными источниками информации. В этом отношении в обучении иностранному языку несомненный интерес представляют рекламные тексты.

Во-первых, текст – это явление языковой и экстралингвистической действительности, представляющий собой сложный феномен: это и средство коммуникации, и способ хранения и передачи информации, отражение психологической жизни индивида, продукт определенной исторической эпохи и форма существования и отражения национальной культуры [1]. Рекламный текст – это своего рода «речь, которую общество произносит о себе». «Лучше понимаешь страну, если видишь рекламу этой страны» [2, С. 25]. Реклама является незаменимым свидетельством культуры страны, она отражает различные стороны ее жизни, события и явления, нормы, ценностные ориентации, стили, взгляды и бесспорно служит каналом передачи социокультурной и социолингвистической информации. «Реклама ... ее форма коммерческая, но содержание культурное. Это зеркало культуры общества... Она отражает нормы, убеждения и систему ценностей» [3, С. 44]. Реклама всегда улавливает значимые тенденции в обществе: красота, охрана здоровья, отношение к природе, мода.

Во вторых, на языке рекламы и маркетинга общаются люди бизнес кругов. Понятийный аппарат и методы этих областей знания упрочивают свои позиции в обществе в глобальном масштабе. Следовательно, эти

темы являются базовыми в курсе «Делового английского языка» на отделении международных отношений.

Исходя из того, что текст – это «некоторая система смысловых элементов, функционально объединенных в единую замкнутую, иерархическую коммуникативно-познавательную структуру...» [4, С. 71], мы рассматриваем рекламный текст как сложный знак, целостную единицу общения, содержащую лингвистический, социологический, культурный компоненты данной культурно-языковой общности. Более того, реклама создает новые слова, выражения, понятия и распространяет их в обществе.

Как форма существования определенной культуры и продукт определенной эпохи рекламный текст является источником и носителем социокультурной информации, подлежащей изучению и оценке. Реклама десятилетней давности качественно отличается от нынешней. Но, как и сегодня, ее создатели хотели, чтобы она прочно засела в сознании граждан. Вопрос, каково было это сознание, и заинтересовал нас во время изучения темы «Реклама» в курсе «Делового английского».

Возьмем для анализа рекламу косметических средств фирмы Л'Ореаль, которая в оригинале звучит как "I am worth it" (букв. – Ведь Я этого достойна!). Наши работники средств массовой информации перевели эту фразу «Ведь Вы этого достойны!», приняв во внимание тот факт, что в отличие от эгоцентризма и индивидуализма европейцев, у русского народа «Я» из уст фотомодели вызовет скорее отрицательные эмоции [5]. Такой слоган вряд ли может способствовать повышению покупательной способности россиян, но эффективно влияет на сознание европейца или американца.

Пример немецкой рекламы шоколада Ritter Sport: "Quadratisch. Praktisch. Gut.". Выбор эпитетов подчеркивает такие черты характера немцев, как надежность и практичность, а структура фразы способна убедить в превосходном качестве товара. В данном языковом и культурном сообществе такой слоган эффективен. Для российского потребителя информации о товаре скорее не достаточно, либо эта фраза должна прозвучать из уст человека, мнение которого вызывает уважение россиян.

Примером, иллюстрирующим ценностные ориентации россиян, может быть реклама сока «Любимый»: Любимый – потому что щедрый. Такие черты характера, как щедрость и гостеприимство, прославили наш народ.

Успешное проведение рекламной компании и распространение продукта на рынке предполагает оценку того, какие потребности он может удовлетворять в рамках данной конкретной культуры. Для достижения

целей обучения необходима оценка того, как вписывается рекламируемый продукт в сложившуюся систему ценностей, не противоречит ли он какой-либо из базовых ценностей данной культуры.

Представляется, что анализ стереотипов, используемых в рекламе, в рамках работы на уроке английского языка является одним из способов получения знаний. Следует помнить, что в отличие от общественного понимания в этнолингвистике стереотип – это понятие нейтральное и обозначает условия коммуникативного поведения в разных языковых коллективах [5]. Например, предметы домашнего обихода, моющие средства преподносятся рекламодателями через ценности семьи, уюта в доме, а косметика, одежда – через распространенные положительные стереотипы идеальной женщины (хозяйки, деловой или любимой женщины, матери) и т.д.

Известно, что для рекламного текста характерен дефицит времени. Вследствие этого реклама в обучении иностранным языкам служит также средством постижения способов и приемов эффективного достижения коммуникативно-прагматической цели высказывания.

На уроках иностранного языка во время работы с рекламным материалом можно использовать следующие задания: 1) перевести и озвучить рекламный ролик; 2) предложить альтернативный слоган к видеоряду; 3) изменив содержание ролика, проверить его эффективность; 4) сравнить рекламу однотипных товаров (например, бытовой техники), выпускаемых разными производителями с целью выяснения социальной группы, на которую рассчитана эта реклама и др. Это лишь ряд примеров, с помощью которых можно обогатить знание языка и проследить отражение национального менталитета в рекламном тексте как социально ориентированной коммуникации. Рекламные ролики и слоганы предоставляют превосходную практику двустороннего перевода.

Активизация политических, экономических и, не в последнюю очередь, культурных связей во всем мире сегодня повысили прагматическую значимость владения иностранным языком. Так, практическая значимость и личностно-деятельностная ориентированность обучения являются основными в обучении деловому английскому языку на отделении международных отношений. Однако овладение иностранным языком в рамках тематики бизнеса и знание социокультурного контекста использования языка в данной сфере требует практики и обобщения. Так, возрастающий интерес молодых людей к бизнесу, видение перспектив налаживания делового общения на межрегиональном и международном

уровне предоставляет широкие возможности организации интересной и полезной деятельности на уроках иностранного языка [6].

На заключительном этапе обучения деловому английскому языку проходила серия уроков практического применения студентами полученных знаний в виде выполнения проекта. Данная проектная работа обобщает материал разделов «Связи с общественностью», «Деловой этикет», «Деловая переписка», «Заключение контракта» и другие. Такой большой и сложный материал требует моделирования ситуации для наиболее полной реализации творческого потенциала студентов и развития их коммуникативных, социокультурных и речевых умений.

По предложению студентов была выбрана ситуация организации рабочего визита делегации из Китая в наш город с целью заключения контракта на размещение производства товара (в нашем случае – трикотажные изделия) и налаживания рынка сбыта.

На первом этапе происходил выбор товара и страны – делового партнера.

Студенты выбрали товар, который имеет спрос в нашем регионе и производство которого соответствует следующим критериям: доступность сырья, возможности аренды производственных и торговых площадей, рынок рабочей силы, инфраструктура сбыта и др. Студенты изучили особенности геополитики и промышленность стран, граничащих с Россией, и провели презентации результатов. По итогам работы на первом этапе выбрали Китай как самого близкого соседа, заинтересованного в размещении производства в нашем регионе, и трикотажные изделия, т.к. они имеют относительно неэластичный спрос (спрос постоянный, изменяется незначительно).

На втором этапе были сформированы три малые группы для выполнения разных заданий. Студенты изучали принципы составления программы делового визита, деловой этикет Китая, вкусы и предпочтения китайцев для разработки программы встречи партнеров. Эта работа была особенно интересна, так как в группе не было востоковедов или изучающих восточные языки. Для оценки достоверности информации студенты консультировались на кафедре востоковедения ОМО ТГУ. Далее проходил обмен информацией.

На третьем этапе студенты моделировали переписку с партнерами: писали письмо-приглашение, выясняли цели и детали визита, а также индивидуальные особенности иностранных гостей. На основе полученных данных студенты создали программу деловых встреч и развлекательных мероприятий. Для усложнения задания студенты были ограничены определенной суммой денег, которые можно истратить на органи-

зацию приема. Им пришлось обработать большой объем рекламной информации о стоимости аренды транспорта, бронировании комнат в отеле и ужинов в ресторане и по вопросам предоставления других услуг (переводчик, культурные мероприятия и т.п.). Работа в группе позволила отлично справиться с трудностями. Завершился третий этап конкурсом программы визита.

Далее началась подготовка переговоров, которые проходили в форме ролевой игры. Считается, что в вопросе профессиональной коммуникации следует уделять большое внимание изучению речевых формул и их контекстуальное применение [7]. В нашем случае это вступление, ведение и заключительная часть переговоров. Поэтому студенты изучили образцы текстов и диалогов, разделили роли, подобрали речевой материал для своих ролей и составили повестку дня. На переговорах мы стремились создать особую атмосферу: разместили столы делегатов лицом друг к другу, во главе стола организовали места для руководителей компаний, оформили аудиторию рекламными плакатами.

После завершения ролевой игры прошло подведение итогов, оценка результатов работы малых групп и вклада каждого участника в подготовку и презентацию проекта. В целом, студенты отметили эффективность данной формы работы. Несмотря на временные затраты студенты высоко оценили возможность сочетать самостоятельную работу с работой в малой группе, а также соперничество, родившееся на определенном этапе, которое в финале послужило достижению общей цели.

Итак, проявляя изобретательность при подготовке материала и творческие способности при его презентации, педагоги со студентами будут идти в ногу со временем.

Литература

1. Орехова И.А. Формирование лингвокультурологической компетенции в процессе обучения иностранным языкам // Иностранные языки в школе. 2004. № 5. С. 28–30.
2. Blachas C. Pub par-ci, pub par-la // Echos. P.: CIEF, 1993. № 69–70.
3. Houssa C. Les slogans palimpsestes // Echos. P.: CIEF, 1993. № 69–70.
4. Дридзе Т.М. Текстовая деятельность в структуре социальной коммуникации. М.: Высшая школа, 1987.
5. Милосердова Е.В. Национально-культурные стереотипы и проблемы межкультурной коммуникации // Иностранные языки в школе. 2004. № 3. С. 80–81.
6. Матвеева Н.В. Коллективная учебная деятельность при подготовке и проведении ролевой игры «Заключение контракта» // Иностранные языки в школе. 2004. № 7. С. 41–45.
7. Арутюнова Ж.М., Борисенко М.К. Современные требования к составлению Curriculum Vitae и Lettre de Motivation // Иностранные языки в школе. 2004. № 5. С. 90–94.

Е.В. Классен
Томский государственный университет

Некоторые количественные и качественные характеристики овладевания родным и иностранным языком в раннем возрасте

Какой возраст является наиболее благоприятным для начала занятий иностранными языками? В последнее время многие педагоги и психологи советуют начинать любое образование как можно раньше: с самого рождения или даже со времени внутриутробного развития ребёнка. Действительно, младенчество – это время, которое самой природой отводится каждому человеку для овладевания языком. Изучение механизмов и закономерностей овладевания родным языком может, во-первых, способствовать ускорению языкового развития ребёнка в области его родного языка и, во-вторых, оказаться полезным для тех, кто занимается преподаванием иностранного языка детям раннего возраста.

В психолингвистике различается два подхода к изучению речи детей:

1) длительное повседневное наблюдение за речью ребёнка в естественных условиях;

2) наблюдение за речью одного или нескольких детей в группах различной численности в обстановке эксперимента.

Второй путь опирается на большой материал, но требует преодоления искусственной обстановки и не исследует развития речи в динамике, как непрерывный процесс. Длительные систематические наблюдения имеют много преимуществ, но занимают продолжительное время. Процесс овладевания любым языком может длиться всю жизнь, однако в целом принято считать, что человек научается говорить на родном языке к двум-трём годам. К этому возрасту словарный запас ребёнка достигает около 800 слов и речь его становится грамматически оформленной. После трёх лет речь и мышление ребёнка становятся настолько развитыми, что он начинает задавать вопросы мировоззренческого характера, размышлять о жизни и смерти и т.п. Поэтому в плане формирования речи особый интерес представляют наблюдения за детьми именно до двух-трёх лет.

Многие родители начинают вести дневник, когда у них появляются дети. Когда мой старший ребёнок начал произносить свои первые слова, то я начала бережно записывать эти его достижения. По мере роста его

словарного запаса в моём дневнике стали появляться графики, показывающие скорость его овладевания словарём в разном возрасте до двух лет, распределение слов по частям речи и по значению. Очень хотелось сравнить свои наблюдения с подобными наблюдениями других людей. Наконец мне попалось такое же исследование, выполненное на высоком профессиональном уровне выдающимся лингвистом советских лет Александром Николаевичем Гвоздевым [1]. Со скрупулёзностью и точностью большого учёного он записал каждое слово, которое произнёс его сын до 2,5 лет. Интересно, что свои наблюдения он прекратил, когда словарный запас его ребёнка составил 855 слов. Совершенно независимо я прекратила считать слова моих детей, когда их словарный запас составил 800 слов у сына и 880 слов у дочери. Оба они набрали этот запас к двум годам ровно. Похоже, это примерно такое количество слов, после которого кажется, что ребёнок вполне овладел языком.

Методика наблюдений Гвоздева отличается простотой и в то же время большой точностью. Слова записывались в фонетической транскрипции, если произношение ребёнка отличалось от произношения взрослого. Возраст, в котором каждое слово было впервые произнесено, отмечался с точностью до дня. Например, цифры 2, 3, 13 означали два года, три месяца и тринадцать дней. Ко всем словам давался комментарий, поясняющий, в какой обстановке слово было употреблено, что оно означало на языке ребёнка, откуда он мог его узнать и т.п.

Читая этот дневник, как бы прикасаешься к трогательной судьбе учёного. Из слов и фраз его ребёнка видно, что ему приходилось много времени тратить на рубку дров и топку печки. При этом он успел написать огромное количество трудов по русскому языку. Единственный сын его родился в 1921 г., погиб на фронте в 1941-м в первые месяцы войны. Своих трудов он создать не успел, но на память о нём остался дневник его ежедневных детских высказываний.

А.Н. Гвоздев пишет, что специально воспитанием и образованием его сына никто не занимался, ускорить его умственное развитие, и языковое в частности, не пытались. Так что это был чистый эксперимент, изучающий языковое развитие ребёнка в семье учителей. Первое своё осмысленное слово («мама») Женя Гвоздев произнёс в возрасте 1 год и 1 месяц. Мои дети начали произносить свои первые слова («мама» и «ам-ам») в 7-месячном возрасте. Сказалось, по-видимому, то, что в последние годы мы постоянно слышим о пользе раннего развития и больше сил направляем к раннему побуждению своих детей к говорению.

Одна из наших современниц, бывшая томичка Приходовская, посвятившая себя всестороннему развитию своих детей с самого рождения, отмечает, что её дети говорили свои первые слова (тоже «мама» и «ам-ам») с 5 месяцев. Она начинала читать детям книги с первых дней их жизни и показывала пальцем на картинки. При этом взгляд новорожденных детей устремлялся в сторону пальца. В 5 месяцев дети уже самостоятельно по её просьбе показывали пальчиком на картинки, о которых она читала. Укачивая детей на руках, она читала им стихи в такт покачиваниям для привития чувства рифмы и ритма. Все свои действия всегда сопровождала словами. Например, ставя ребёнку пластинку с музыкой, объявляла: «Пётр Ильич Чайковский. Времена года».

Большинство взрослых, разговаривая с детьми, произносят простые фразы, например: «Машина едет». Приходовская всегда старалась прибавить к этому целую историю, например: «Смотри – машина едет. Она песок везёт. Его копают далеко, на машину грузят, насыпают. Машина повезла песок на стройку. Там дома строят. Песок смешают с цементом и сделают фундамент (показывает на фундамент дома). Очень прочный, на нём весь дом стоит...». К полутора годам речь её детей становилась аргументированной, логичной (например, «если бы к двери приделать пружинку, то она закрывалась бы...») В 16 лет её сын учился на втором курсе механико-математического факультета ТГУ (в 1993 г.). Дочь в 8 лет была отличницей 6 класса, училась в 3 классе по музыке, занимала первенство в шахматных турнирах, писала стихи. Все эти достижения мать считала не подарком судьбы, а наградой за самоотверженный труд, доступный каждой семье. Можно посомневаться, полезно ли такое интенсивное интеллектуальное развитие в плане физического и психического здоровья, но если в этом отношении не причиняется вреда, то желающим иметь вундеркиндов путь указан.

Ещё один вопрос, волнующий сторонников раннего развития, – возможно ли изучение двух или более языков с самого рождения? Есть мнение о том, что нужно сначала выучить родной язык и лишь лет с трёх приступать к иностранному. Опыт национальных меньшинств, живущих в иноязычном окружении, показывает, что детский билингвизм – явление вполне обычное. А если отец говорит с ребёнком на одном языке, мать – на другом, а ровесники во дворе – на третьем, то он вполне может говорить на трёх языках, не путаясь. Всё это при условии, что ему очень нравится говорить на иностранном языке, или он вынужден так разговаривать, так как иначе его не поймут. Если же он узнаёт, что родители вла-

деют ещё и другими языками, то в общении с ними он может перейти на тот язык, на котором ему легче выразить свою мысль. Напрягаться ради послушания или упражнения станет далеко не каждый ребёнок.

Мне очень хотелось передать свои знания английского языка своему первенцу. Поэтому ещё до его рождения мы с мужем условились говорить с ним только по-английски. Нам удалось придерживаться этого решения в течение первых двух лет его жизни. При этом мы часто сбивались на русский язык, особенно если рядом присутствовали люди, не говорящие по-английски. Через год и три месяца мы стали пожинать первые плоды наших усилий. В возрасте 1 год и 3 месяца сын говорил уже около 20 разных слов, и все они были английскими. Он говорил [ba:], показывая на ведёрко (bucket) и пуговку (button), [bu:] – книга (book), [bo:] – мяч (ball) и бутылочка (bottle).

Как видно из приведённых примеров, первые слова детей бывают обычно односложными. Причём так как русские слова в большинстве своём длинее английских, то дети, начинающие говорить по-русски, часто произносят только последний ударный слог: [шой] – большой, [дам] – не дам, [кой] – открой и т.п. Кроме этого в детской речи встречается перестановка слогов: [кашалат] – шоколад и букв: [кахей] – хоккей. Трудные для произнесения звуки пропускаются или заменяются другими. Используется много звукоподражаний: [джж] – машина, [аф-аф] – собака. Здесь часто встречается повторение одного и того же слога: [му-му] – корова, [тик-тик] – часы. Взрослые часто идут навстречу малышу и учат его лёгким для произнесения специфически детским словам: ляля – ребёнок, вава – болячка. Стоит ли общаться с ребёнком на детском языке? Психологи утверждают, что это нравится детям, они приходят в восторг и жаждут общаться. Нужно только не затягивать этот период: ребёнок сам подскажет нам, что он готов уже к произнесению более сложных слов.

Что касается грамматического оформления речи, то в течение долгого времени она состоит только из отдельных слов. Затем начинается период двухсловных и трёхсловных предложений, в которых может отсутствовать грамматическая связь между словами. В английском язые могут появиться предложения вроде Car go или Car go fast, а в русском – Мао-мао ку-ку дея (Кот спрятался) или Тю-тю ам-ам ляля (Я не кусала сестрёнку). Гвоздев пишет о своём ребёнке, что словоизменение оформилось у него в общих чертах к двум годам. Мой сын начал говорить предложениями после двух лет. Этот этап начинается у одних детей раньше (около полутора лет), у других позже (около трёх лет), но ему обязательно

предшествует период так называемой автономной речи, когда речь состоит из отдельных слов и каждое слово включает в себя множество понятий, которые нанизываются друг на друга по принципу ассоциаций. Это явление было описано ещё Чарльзом Дарвиным. Малышу показали утку в пруду и назвали её. Вскоре он стал называть этим словом птиц, изображённых на монетах, все маленькие круглые блестящие предметы, например, пуговицы, медали, а также молоко, пролитое на стол, вино в стакане, молоко в бутылочке. Понимание языка конкретного ребёнка на этом этапе доступно только людям, которые отслеживают историю образования его слов.

Скорость усвоения ребёнком новых слов идёт по параболе: вначале накопление активного вокабуляра происходит очень медленно (одно-два новых слова за два-три месяца), а затем нарастает всё быстрее, лавиной. Когда мой ребёнок научился произносить первые 20 слов, то он начал прибавлять по 20–30 слов в месяц, а когда дошёл до сотни, то стал набирать около 100 новых слов ежемесячно. К двум годам его словарный запас составил примерно 500 английских слов и 300 русских. А когда через 2,5 месяца мы оставили его на 3 недели с бабушкой, говорящей только по-русски, он стал свободно говорить по-русски и читать стихи Чуковского наизусть. Вкусив радость говорения предложениями, а не словами, он больше не захотел говорить с нами по-английски. Почувствовал, видимо, также неестественность наших попыток говорить с ним на неродном языке, когда все вокруг говорят по-русски. Уступая его протестам, мы оставили английский язык только для чтения детских книг, написанных по-английски. Главное же, что показал этот эксперимент, было то, что одновременное освоение двух языков никак не повредило его развитию и овладеванию родным языком. А когда в 10-летнем возрасте ему пришлось прожить с нами один год в США, то уже через пару месяцев он втянулся в учёбу в американской школе и успешно закончил там учебный год.

Видя однако его холодное отношение к английскому языку (желание противопоставить свои интересы родительским?), я больше не стала экспериментировать со вторым ребёнком. Языковое развитие дочери незначительно опережало её брата, но происходило в рамках одного родного языка. Жизнь сама поставила над ней эксперимент: когда мы приехали в Америку, ей было всего 3 года. Перед отъездом я попыталась научить её отвечать на два вопроса, которые чаще всего задают детям: What is your name? и How old are you? Она путалась с ответами и говорила: «My name

is three». Всего через 4 месяца пребывания в США она уже произносила примерно 400 английских слов, а через 6 месяцев – около 500. Таким образом она смогла за полгода освоить такой же объём слов на иностранном языке, как её брат за два года. Думаю, взрослые студенты могут с лёгкостью устанавливать гораздо большие рекорды. Поэтому самое важное – не столько дать ребёнку иностранный язык, сколько привить ему интерес к этому занятию, и тогда он сможет дальше совершенствоваться всю жизнь.

Исходя из своих наблюдений, я бы не стала утверждать, что младенчество – это лучший возраст для изучения иностранных языков. Но это время, когда овладеть двумя языками – вполне реально. А «преподавание» иностранного языка в этом возрасте должно напоминать общение с ребенком на родном языке в естественных условиях. Изучение механизмов овладевания родным языком может оказать большую пользу в этом деле. Интересно было бы проследить, существует ли зависимость между ранним говорением ребенка на одном или нескольких языках и его интеллектуальным развитием в целом. Но это уже тема дальнейших исследований.

Литература

1. Гвоздев А.Н. От первых слов до первого класса: Дневник науч. наблюдений. Саратов: Изд-во Сарат. ун-та, 1981.

Svetlana V. Kouznetsova
Tomsk State University

Some Aspects of Teaching Writing (Creating Writer's Portfolio)

"When skill and love work together,
expect a masterpiece"
John Ruskil

It is known that writing helps develop the critical, reflective, and creative habit of mind that is essential both to education and life, in general. Writing is one of the most difficult areas to teach. Good writing in English requires that you organize your thoughts in ways that are familiar to native speakers.

According to my personal observations as a teacher, most of the students tolerate tasks on writing rather than enjoy them. So as teachers, we must facilitate the process of teaching and learning writing, and make it challenging, motivating and enjoyable.

In this respect, Writer's Portfolio proves to be a very motivating and helpful technique. First, it's a good idea to create a Writer's Portfolio to keep track of one's learning. Second, it helps one to keep all the work in one place: a folder, notebook, or binder, and review one's progress. Third, you may make several useful sections in the portfolio: one section for vocabulary, or phrasal verbs, transition signals, troublesome words, one section for freewriting, a section for grammar, an editing symbols section, different memos etc.

Here is a memo that contains information on how to tackle a task on writing. It is up to you to decide whether to make the instruction very detailed or rather general:

Memo: Strategies for Writing

1. Think of writing as a process through which the product develops gradually.
2. Writing is a process of creating, organizing, writing, and polishing.
3. Find out as much as you can about your topic using sources in the library or in the Internet.
4. Brainstorm for ideas (discuss with peers, your instructor, family members, and others). Create an "Idea File" in your Writer's Portfolio to increase your creativity and store ideas for writing. Keeping a personal journal may be helpful too.
5. Do freewriting and listing. Map out or cluster your ideas.

6. Make an outline of an essay/ reflection paper etc.

7. Begin writing; do not worry about mistakes; let your ideas flow.

8. Think about the structures you are using but do not let them interfere with what you want to write.

9. Develop your paragraphs with examples, facts, other supporting details. Avoid using a series of short, choppy paragraphs, or paragraphs that are too long.

10. Rewrite as many times as necessary.

11. Revise and edit. Use your punctuation guide and checklists.

12. Share your written product with others.

Writing is a process of creating, organizing, writing, and polishing. You can't do it overnight. Writing takes time. It will take time to brainstorm ideas, then to scribble down your thoughts and see where your writing may take you. After you have done plenty of mental exploring to discover what you think and how you feel, you will be able to choose a writing topic that is meaningful to you.

One of very beneficial ways of getting and developing ideas is journal writing. A journal is a collection of personal writing, where you can record your daily experiences, you can write down quotations that are meaningful to you. The advantage of writing a journal is that you are writing only for yourself. You can write your thoughts and explore ideas without worrying what other people will think. A personal journal can be a very rich source of ideas. So I always encourage my students to keep a journal, saying that five years from now it will be their most exciting read.

We all know that the hardest part of doing anything is getting started. This concerns writing too. So a technique called "freewriting" can be of use here. ***Freewriting*** is a technique in which you write on one topic nonstop for a specified period of time. Don't think about grammar and spelling. Just keep moving your pencil across the page. Then read what you have written and mark any key words or phrases that might spark more ideas. Then begin freewriting about these key words. You may have to practice this technique a few times before ideas flow easily.

Listing is a technique in which you think about a topic and quickly make a list of whatever words and phrases come into your mind. Don't write complete sentences. The goal is to list as many ideas as possible.

One of the most important and difficult steps in the writing process is organizing ideas. Many writers do this by making an ***outline*** that forces to put ideas into logical order. An outline can be formal and informal. An informal outline

is just a many idea and a list of supporting points. A formal outline has a system of numbers, letters, and indenting.

Here's a formal ***paragraph outline***:

Main idea

A. Supporting point 1

1. Detail

2. Detail

B. Supporting point 2

Detail

Conclusion

Here's a sample outline for a paragraph about using fingerprint scanners to identify people.

Fingerprint Scanners

Main idea. *Fingerprints have several advantages over PINs and passwords as a means of personal identification.*

A. Problems with PINs and passwords

1. People forget them

2. Others can steal them.

B. Advantages

1. Each person's fingerprints are unique.

2. They can't be forgotten, stolen, lost, or copied.

3. They are always with a person.

Conclusion *This new technology will become more common as software for its use is developed.*

An outline for an essay with several paragraphs might look like the following:

Formal essay outline

I. Introduction

Thesis statement

II. Main idea

A. Supporting point

1. Detail

2. Detail

B. Supporting point

III. Main idea

A. Supporting point

1. Detail

2. Detail

3. Detail

B. Supporting point
1. Detail
2. Detail
IV. Main idea
A. Supporting point
1. Detail
2. Detail
B. Supporting point
Detail
V. *Conclusion*

After organizing ideas, the next step is to begin writing. The first copy is called the first or «rough» draft. It's a good idea to write a 1st draft all in one sitting, if possible.

The next step in the writing process is to polish what has been written. Polishing is most successful if you do it in two stages. First, attack the big issues of content and organization (***revising***). Then work on the smaller issues of grammar and punctuation (***editing***).

Revising

Check your first draft and look for ways to improve the paragraph or essay as a whole. You may find that you need to change the order of some sentences or even more entire paragraphs. You may need to add more details or delete sentences that are off the topic. You may state your thesis more clearly, or add transition signals etc.

Checklists are helpful during the polishing step. You can design your own checklists to fit your own special needs and writing habits. Here's an example of a ***revising checklist***:

CONTENT
– Is my topic interesting to my target reader?
– Can my readers understand my ideas?
– Did I stay on topic throughout the entire paper?
– Did I omit any important points?

ORGANIZATION
– Did I state the main idea clearly in one sentence?
– Does each paragraph discuss only one main idea?
– Are my supporting points in logical order?
– Did I prove each point with at least one specific detail (an example, a statistic, a quotation)?

– Does my introductory paragraph catch the reader's interest, and have a clear thesis statement?
– Are the paragraphs arranged in logical order?
– Does my concluding paragraph reinforce my central idea effectively?
COHERENCE
– Does each sentence/paragraph flow smoothly and logically into the next?
– Did I use transition signals effectively?
FORMAT
– Did I leave margins on both sides of the page?
– Did I double space (if required by my instructor)?
– Does my essay/report have a title?

Editing

Now edit your second draft for sentence structure, grammar, punctuation, mechanics, spelling, and word choice. Being aware of your own weaknesses in writing, you may design an **editing checklist** for yourself:

SENTENCE STRUCTURE
– No fragments or run-together sentences
– No choppy writing or overuse of *and*
– Varied sentence openings
– Varied sentence length and types
GRAMMAR
Check for errors in
– Verb tenses and verb forms
– Articles
– Subject-verb agreement
– Pronoun reference
– Word order
PUNCTUATION
– Period, question mark, exclamation point; commas, apostrophes, quotation marks
MECHANICS and SPELLING
– Spelling; capital letters
WORD CHOICE
Look for
– Repetition of the same word
– Overused words such as *thing, good, bad*

– Errors in word form

Then the student writer writes a third/final draft. After completing it, s/he should give it a final check.

Creating sections in the portfolio is up to the teacher and student. The main purpose of creating them is to facilitate the process of working on a piece of writing. So you may create a basic punctuation guide (to check commas, semicolons etc.), a list of transition signals, troublesome words, editing symbols, and other sections to use them during the process of writing.

A section for troublesome words may look like this:

TROUBLESOME WORDS

accept except

*She **accepted** the job offer. Everyone **except** John passed the test.*

affect, effect

*Her parent's divorce **affected** her attitude toward marriage.*

*It had a very bad **effect** on her.*

Alike, like

*No two snowflakes are exactly **alike.** The son looks **like** his father.*

Alive, live

*Doctors are trying to keep him **alive.***

*The restaurant on the corner has **live** music every Saturday night.*

And the list goes on.

As for editing symbols, it would be good to make a common (unified) system used by teachers for grading student papers. It is helpful for students in terms of getting teacher's feedback. Here are examples of editing symbols and their meanings:

Symbol	Meaning	Example of Error	Corrected Sentence
		p	
p	punctuation	Who are you	Who are you?
		ww	
ww	wrong word	He did a mistake	He made a mistake.
		Λ	
Λ	missing word	My boss nice	My boss is nice.

I think the assessment criteria section is absolutely essential. The student should be aware of the teacher's requirements. Besides, having the assessment criteria at hand makes students strive for higher standards of writing.

ASSESSMENT CRITERIA

CONTENT

5 – knowledgeable, substantive, thorough development, relevant to assigned topic

4 – some knowledge of subject, adequate range, limited development of thesis, mostly relevant to topic, but lacks detail

3 – limited knowledge of subject, little substance, inadequate development of topic

2 – does not show knowledge of subject, non – substantive, not pertinent, or not enough to evaluate

ORGANIZATION

5 – fluent expression, ideas clearly stated / supported, succinct, well – organized, logical sequencing, cohesive

4 – somewhat choppy, loosely organized but main ideas stand out, limited support, logical, but incomplete sequencing

3 – non – fluent, ideas confused or disconnected, lacks logical sequencing and development

2 – does not communicate, no organization, or not enough to evaluate

VOCABULARY

5 – sophisticated range, effective word/ idiom choice and usage, word form mastery, appropriate register

4 – adequate range, occasional errors of word/ idiom form, choice, usage but meaning not obscure

3 – limited range, frequent errors of word/ idiom form, choice, usage, meaning confused or obscured

2 – essentially translation, little knowledge of vocabulary, idioms, word form, or not enough to evaluate

LANGUAGE

5 – effective complex constructions, few errors of agreement, tense, number, word order/ function, articles, prepositions

4 – effective but simple constructions, minor problems in complex constructions, several errors in agreement, tense, number, word order/ function, articles, pronouns, prepositions, but meaning seldom obscured

3 – major problems in simple / complex constructions, frequent errors of negation, agreement, tense, number, word order / function, articles, pronouns, prepositions and or / fragments, run – ons, deletions, meaning confused or obscured

2 – virtually no mastery of sentence construction rules, dominated by errors, does not communicate, or not enough to communicate

MECHANICS

5 – demonstrates mastery of conventions, few errors of spelling, punctuation, capitalization, paragraphing

4 – occasional errors of spelling, punctuation, capitalization, paragraphing but meaning not obscured

3 – frequent errors of spelling, punctuation, capitalization, paragraphing, poor handwriting, meaning confused or obscured

2 – no mastery of conventions, dominated by errors of spelling, punctuation, capitalization, paragraphing, handwriting illegible, or not enough to evaluate

You may encourage your students to create a special section in their portfolio: extracts from literature. They can inspire them to greater efforts, and serve as good examples of description with lots of adjectives and adverbs:

"*Mrs. John Knightley was a pretty, elegant little woman, of gentle, quiet manners, and a disposition remarkably amiable and affectionate; wrapt up in her family; a devoted wife; a doting mother...*

Mr. John Knightley was a tall, gentleman-like, and very clever man; rising in his profession, domestic, and respectable in his private character; but with reserved manners which prevented his being generally pleasing; and capable of being sometimes out of humour..."

(Jane Austin, "Emma", Chapter 11)

"*...He was young, sallow, with dark and melancholy eyes... He was wearing a shabby linen suit with shoes that showed the desperate defense of superimposed patches of white zinc...*"

(Gabriel Garcia Marquez, "One Hundred Years of Solitude", p. 290)

"...В семь с половиной в вестибюле завыл гонг. Он первый вошел в празднично сверкающую люстрой столовую, где уже стояли возле столика у стены жирный бритый повар во всем белом и подкрахмаленном, худощекий лакей во фраке и белых вязаных перчатках и маленькая горничная, по-французски субтильная. Через минуту молочно-седой королевой, покачиваясь, вошла тетя в палевом шелковом платье с кремовыми кружевами, с наплывами на щиколотках, над тесными шелковыми туфлями..."

(И.А. Бунин «Темные аллеи» (Антигона))

The most important thing to remember is that writers learn to write by writing. Nothing can substitute for simply practicing writing.

In conclusion, I'd like to emphasize that our task as teachers is to make both teaching writing and writing itself a creative and enjoyable process for the students.

References

1. Ann Houge "The Essentials of English: A Writer's Handbook", 2003 by Pearson Education, Inc.
2. Holly Jacobs et al. "Testing ESL Composition" by Copyright 1981, Newbury House Publishers, Inc., Powley, MA 10960
3. Rebecca L. Oxford, Meredith Pike-Baky "Tapestry Writing 1", 2000 Heinle & Heinle, a division of Thomson Learning, Inc.
4. Susanna K. Horn, Kenneth Pramuk "A Course in Basic Writing", 1997 by Heinle & Heinle Publishers.

T.G. Lavrova
Gymnasium 56, Tomsk

The Usage of Internet Projects as a Means of a Student's Competence Developing at School

"Let them get things done instead of talking about them!"
A motto about competence-based teaching

In the current situation in the environment of a market economy it is not enough just to know the English language, its correct forms and their usage in a certain context. It is more important now to behave effectively in real communication and life situations. In the modern methodology such personal skills are called "competencies". Thus, the requirements to the education are changing according to the needs of modern society. The reforms bring some changes into the Russian Educational System. And the new Federal Standard is competence-based.

The key competencies of a person are: communication and literacy, numeracy, information technology, problem solving, working with others, improving one's own learning and performance (Millrood, 2004). Thus, we should work with the inner resources of a student to form an active and a successful person, who is able to perform to advantage in the real life.

Being teachers of foreign languages we have a minimal influence on numeracy, but we can develop all other competencies well. A good way to do it is project work, because every project is problem driven, product oriented and change bringing (Millrood, 2004). Project work is one of the most popular and effective methods now not only in teaching English. It gives a student an opportunity not only to implement his knowledge but also to realize himself, to discover hidden abilities.

In addition to project work why not use modern technologies, information technologies, for example, because IT skills are one of the mentioned competencies. E-learning is widely spread in teaching English now. The advantages are evident: a computer unites many technical aids: video and tape recorders, books and encyclopedias, pictures, etc.; using the Internet one can find the necessary information, authentic materials, communicate with other people by means of chats and the e-mail, one can read books, watch films, listen to songs, do many other things.

Internet projects combine the benefits of both E-learning and project work. An Internet project is several months of collaborating in one team to achieve a common goal using language and IT skills.

Together with my senior learners we have a three-year experience in participating in different Internet projects.

In 2002–2003 we took part in the "Poetic Fantasy" project. It was a poetic competition which was held in the Siberian Region. The participants were to go through four stages. They had different interesting tasks:

- To write a poem in English using the offered words;
- To find a rhyme to the offered words;
- To translate English idioms;

1. To translate a poem from Russian into English;
2. To translate a poem from English into Russian;
3. To write a review on P.B. Shelly's or I.F. Tyutchev's lyrics.

The works were sent by the e-mail. The judges assessed the participants' creativity, originality, and correctness of the translation. The students went through all four stages successfully and got top places.

Last year we were involved into the Europe-wide student competition "Join Multimedia 2004". Teams were to produce an informative and entertaining multimedia show on one of several offered topics – in German or English. Two age categories were offered: 10–15 years, 16–21years. We participated in the second age category and chose the theme "School and Education" out of four possible (the other themes were: "People and Countries", "Information Technologies" and "A Profession of the Future").

Our presentation was called "We Live in a Democratic World Even at School". The idea was to show different points of view on students' self-governing at school and the Democratic Republic game which was extremely popular in many schools then.

One of the requirements of the competition was that all the images, sound tracks and video clips should have been produced by students themselves. Thus, they had to apperceive such programs as Flash, CorelDraw, Photoshop, Power Point and many others. It was a good chance to express their creativity and individualities.

In 2004–2005 we participated in an international Internet project "Think Quest". It was a competition of websites on some topics. The topic of our site was "The History of Russian Women Clothes". The students found a lot of information and they had to translate it into English. They had an opportunity to practice their English and realized how difficult it was to be a translator.

Speaking about all Internet projects, for both students and teachers it was a new experience of defining goals, brainstorming and discussing ideas, dividing the responsibilities, time managing, planning, collaborating and working in teams where the result depended on each participant.

Beyond the creation of a product, the students had filled in a great number of application forms, questionnaires, self and peer evaluation sheets, etc. At first they were afraid of such things and asked to control that process. The most bewildering thing at first was self and peer assessment. Then their fear disappeared and the teacher's presence was not always necessary.

It is necessary to point out the role of teachers in project work. The teachers are in cooperation with students. They are advisors who organize, support and encourage the process of work and do not insist. Students feel free in every beginning and they like it. They also feel response for the outcome. Teachers study and develop together with their students.

Besides Internet projects one more thing should be mentioned. Methodological books say that we must prepare students for the successful communication. And why not give them an opportunity for real communication. The quickest and the easiest way is to email with foreign contemporaries. And to do it not just for pleasure a teacher or the teachers of both countries can organize international project teams. Of course the students can communicate informally but they also have to do some tasks and it makes their emailing more interesting, useful and effective.

Before and after doing projects the students were to fill in questionnaires. According to them students' impressions and the results of the work were judged. The outcomes are the following:

- the students have become highly motivated and more interested in English;
- they have realized the importance and the necessity of English in their lives;
- they have practiced communicating in English;
- they have practiced planning, time managing, problem solving, working as a part of one team;
- they have practiced searching for information, working with the Internet, the e-mail, working with some computer programs (Flash, Photoshop, Front Page, etc.);
- they have learnt how to overcome difficulties, assess themselves;
- they have had the opportunity to show and develop their personal features and abilities.

To sum up, it may be said that modern requirements to school graduates have changed and the teaching style must comply with them. We must

implement the competence-based approach to our teaching practice. Working with a whole person we must give a good knowledge of English, challenge students to achievements and provide an opportunity for their self development. Unusual ways of teaching like Internet projects and emailing encourage students' interest to learning, and both teachers and students benefit from it.

References

1. Millrood, R. 2004. Competence-based approach to ELT. International conference. Tomsk.
2. www.siemens.com/join_multimedia
3. www.thinkquest.com

Е.Ю. Надеждина
Томский государственный университет

Условия успешной организации самоконтроля как средства активизации познавательной деятельности

Современные методико-педагогические науки ищут пути усиления заинтересованности обучающихся в овладении знаниями. Работы отечественных и зарубежных педагогов и психологов показывают, что проблема активизации познавательной деятельности студентов может найти свое решение только при постоянном внимании со стороны как преподавателя, так и самого обучаемого.

Отдельно взятое средство активизации и даже их сочетание могут и не вызвать требуемого уровня активности студентов. И только целеустремленная деятельность преподавателя, направленная на совершенствование содержания, форм, методов, приемов и средств обучения с целью возбуждения интереса, повышения активности, творчества, самостоятельности студентов в усвоении знаний, формирования умений и навыков, применения их на практике, является средством успешной активизации познавательной деятельности студентов.

Так как человек, является существом не только природным, но и социальным, и предметное содержание познавательной потребности связано главным образом со стремлением к знаниям, способам их применения и добывания, Ю.В. Шаров [4, с. 10] справедливо включает в состав содержания познавательных потребностей еще и потребность в самой познавательной деятельности. Процесс воспитания познавательной потребности он рассматривает как системно-структурное явление, в процессе которого изменяется характер умственной деятельности студента и мотивация учения в целом, но, чтобы этого добиться, необходимо осуществить целостный подход к личности студента. Потребность теснейшим образом связана с наличием у студентов устойчивых *познавательных интересов*, которые и обеспечивают систематическую эффективную деятельность студентов при овладении ведущими знаниями и способами деятельности. Так, Л.И. Божович [2, с. 12] справедливо считает, что познавательный интерес имеет огромную побудительную силу. Он заставляет человека активно стремиться к познанию, активно искать способы и средства удовлетворения возникшей у него «жажды знаний». Г.И. Щуки-

на [6, с. 6] также указывает на то, что интерес выступает как «мощный побудитель активности личности, под влиянием которого все психические процессы протекают особенно интенсивно и напряженно, а деятельность становится увлекательной и продуктивной».

Естественно, что познавательный интерес начинается с элементарного любопытства. В последующем он может перерасти в любознательность, а на высшей ступени развития – в привычку к систематическому умственному труду. Однако эта привычка может быть сформирована при наличии системы воздействий на студента всеми возможными средствами.

Наличие у студентов постоянного интереса к учению и создает условие, при котором их внутренние усилия согласуются с внешними воздействиями преподавателя, что и обеспечивает оптимальный уровень активности в учебно-познавательной деятельности студентов.

Анализ практики показывает, что у большинства студентов отсутствует сформированность учебных умений, позволяющих активизировать познавательный интерес. Учебные умения мы рассматриваем как один из основных компонентов способности студентов осуществлять самоуправление процессом своего учения. В состав общих учебных умений мы включаем умение планировать предстоящую работу, рационально организовать ее выполнение, умение работать в определенном темпе и главное – осуществлять ***самоконтроль***.

Самоконтроль проявляется во всей учебно-познавательной деятельности студентов, но для успешного использования самоконтроля как средства активизации познавательной деятельности необходимо соблюдать следующие условия:

1. Обеспечить формирование *мотива деятельности*: формирование познавательной потребности в конкретной деятельности; воспитание устойчивых познавательных интересов; сочетание эмоционального и рационального в обучении.

2. Обеспечить успешное формирование *системы знаний* на основе *самоуправления процессом учения*: формирование интеллектуальных умений, связанных с переработкой усваиваемой информации; формирование умений осуществлять планирование; самоорганизацию и самоконтроль в процессе учения.

3. Обеспечить *включение каждого студента в процесс активного учения*: осуществление индивидуального подхода в условиях коллективной работы; осуществление самоконтроля за ходом учебно-познавательной деятельности студентов.

Каким же образом можно реализовать на практике данные условия? На основе анализа результатов экспериментального обучения, проведенного нами, предлагаем систематизировать работу следующим образом:

1. Создать потребность в самоконтроле. Студенты должны как можно чаще встречаться с реальными условиями, ставящими их перед необходимостью самостоятельно контролировать правильность полученного ответа.

2. Сообщить способы использования моделей для выполнения заданий.

3. Использовать задания, направленные на взаимопроверку, т.е. сочетание индивидуальных и коллективных форм учения, тем самым повышая личностную самооценку студентов.

4. Анализировать письменные, контрольные и самостоятельные работы, рассматривая в первую очередь наиболее часто встречающиеся ошибки, давая возможности студентам самим исправить и объяснить их.

5. Преднамеренно допускать ошибки на доске, обнаружение которых позволит студентам почувствовать свою значимость и тем самым поверить в свои силы.

6. Предлагать самим оценить свою работу (контрольную или самостоятельную). Это повышает ответственность за ее выполнение и способствует воспитанию умения и привычки самоконтроля.

7. Предлагать студентам задания, связанные с обоснованием ответа, доказательствами или заданиями на сравнение, например: «дайте определение слову или выражению по заданной тематике». При ответе на такой вопрос ярко выражен момент самоконтроля.

8. Предлагать студентам самостоятельно вести учет и оценку своей деятельности.

Обоснование средств активизации учения студентов и условий их реализации с позиций педагогики позволяет утверждать, что оптимальный уровень активности студентов в учении возможен при соблюдении всех рассмотренных выше условий в их диалектическом единстве. Овладение знаниями и умениями происходит в первую очередь в результате учебно-познавательной деятельности обучающихся и прежде всего в рамках специального организованного учебного процесса, главным компонентом которого является адекватная, целеустремленная, познавательная, самоуправляемая деятельность обучающегося. Это те качества, которые характеризуют интеллектуальные способности студентов к учению. Они проявляются и развиваются в деятельности и обеспечивают в дальнейшем активность студентов в постоянном овладении знаниями и применении их на практике.

Литература

1. Аристова Л.П. Активность учения школьника. М., 1968.

2. Божович Л.И. Познавательные интересы и пути их изучения // Известия АПН РСФСР. 1955. Вып. 73. С. 12.

3. Половникова Н.А. Важнейшие условия развития познавательной самостоятельности школьников в процессе обучения // Вопросы развития познавательной активности и самостоятельности школьников. Казань, 1966.

4. Шаров Ю.В. Сущность и генезис познавательной потребности // Вопросы воспитания и перевоспитания. Новосибирск, 1972. С. 10.

5. Шморгун В.Ф. Активизация учебной деятельности учащихся на уроках (8–10 классы): Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Киев, 1961.

6. Щукина Г.И. Проблема познавательного интереса в педагогике. М., 1971. С. 6.

Elza Pecheritsa
gymnasium № 1, Tomsk

Assembly for children as a means of intercultural-cultural communication

In the current situation the English language gives younger generation opportunities to participate in the world. If our students are to have any hope of using their language skills, intercultural awareness is crucial.

What is intercultural learning?

The process of becoming more aware of and better understanding one's own culture and other cultures around the world. The aim of intercultural learning is to increase international and cross-cultural tolerance and understanding.

When we fill our students up with all the requisite grammar and vocabulary and polish their pronunciation, and hone their communicative skills, do we really help them to be ale to communicate with and understand the real world outside the classroom?

While learning the foreign language our pupils go through the following stages:

I. Ethnocentric stage. Pupils try to look at another culture through the values and standards of their own culture. This stage reflects the elementary level of pupils' notions about foreign culture they learn. Here is the danger of such factors as over-abstractions, ovegeneralization and oversimplification in forming an image of this country.

II. Cultural diversity stage in teaching stands for escaping simplicity and stereotype thinking different nationalities, which can lead to cross-cultural gaps and misunderstanding. Managing cultural diversity is crucial at each stage.

III. It makes great contribution in pupils cultural self-definition, when they are able to define their own cultural area, to see and accept difference and realize their own place in the multicultural world. This definition helps to co-exist without losing their own identity.

IV. The dialogue of cultures can become the process and purpose of an individual's life.

Having worked at school as a teacher of English I have always been interested in promoting the idea of cultural variety of the world:

- the cultures of English-speaking countries,
- the cultures of different groups within a country,

• the cultural differences between individuals belonging to the same cultural group.

But in fact, while the lesson a pupil usually communicates in English within the group. Going from class to class this pupil has to practise English in one and the same collective. As a rule our students have only dream about the situation when they will have life situation to communicate with a native speaker. If teachers try, students can participate in "question-and-answer" meetings with foreigners. By all means, it can happen once a year.

I would like to present my project "The Children's Assembly" where the teams of pupils from different schools play the roles of the citizens from Fantasy countries. In fact, this game looks like all-year-round camping where *children practise their language skills and learn citizenship through doing. They are involved in the process of intercultural communication and cooperation using the English language.* Why intercultural? Because every team presents a definite culture with its fantasy laws, traditions, customs and lifestyles and cooperate with other teams

What is the Children's Assembly?

The Children's Assembly is a project for extra curricular work, which unites the teachers and students from different schools in the Epopee Game "We want to live in peace". The aim of the Assembly is to promote the idea of cross-cultural and civic education through teaching English. This game continues from November 2004 till April 2005 and consists of three stages.

It involves the development of the whole child rather than focusing narrowly teaching language.

It adapts pupils to the real world in which they live, with its multilingual and cultural complexity.

It forms the ability of a learner to consider oneself not only a representative of the national culture but a citizen of the world who realizes one's role and responsibility in the global environment.

It provides conditions and support in promoting tolerance and understanding among nations, to learn to dialogue, to respect differences and to get on together.

Activities aim at improving the learners' general competence in English. They contain elements of four basic skills: writing, listening, speaking and reading. In the activities the skills are integrated within one topic.

Rallies - activities where the teams from different schools meet together to work together and learn from each other. Working together, the team can pool whatever individual linguistic resources they have, and work towards creating

the Recipe of Peace and 'Team pages' for the Encyclopedia of Young Peacemakers.

The Assembly activities help to foster a spirit of team solidarity, in which everyone *has a valid contribution to make*, regardless of overall linguistic ability. *Learners are working with one another,* ***not in competition with one another. The children and teams will be awarded according to the nominations at the end of the Assembly. For example: "The best in...", "The friendliest team" and so on.***

The Epopee Game is the form of the activity for this academic year (Assembly 2004–2005).The next phases can be organized in other forms (young learners games, social projects, research work, youth camps) and for other ages – 9–12 years and 13–16 years.

This year the Epopee game consists of three Stages:

- Rally 1 – "The Day of Great Migration",
- Rally 2 – "Hand in hand",
- Rally 3 – Forum "Together".

After organization meeting in the Assembly Centre the teachers start preparing their teams for **Rally 1.** They help pupils to design their Fantasy Peaceful country, its geographical map, flag, emblem and three rules of living in peace and present them on Rally 1.

On **Rally 2** teams will take part in game "Hand in hand" where they should demonstrate their friendliness, tolerance and other moral qualities in problem solving situations.

On **Rally 3** teams gather again to participate in Forum and design "The Manifest to the citizens of the Earth".

From Rally to Rally children have an opportunity to develop their English language skills, experience citizen participation and personal responsibility for their choices, decisions and actions. Playing they get important civic experience.

As the first results show, pupils enjoy their participation, and expect this game to be continued next year.

What pedagogical techniques of teaching intercultural communication in the framework of linguistic education we can use?

- Comprehension techniques. Comprehension is a person's ability to add new meanings to his/her own field of meaning, *to appropriate somebody else's as your own.* In this regard comprehension is the main civic competence, for it underlies man's existence in the society as a basis of tolerance and peacefulness (absence of conflicts). It is also a way of liberal thinking and an important

linguistic ability, the lack of which makes the process of learning a foreign language impossible.

- Dialogue techniques. The ability to organize a dialogue and keep the conversation going implies not only man's capability of communication, but also his/her willingness to perceive another point of view, different culture, i.e. the capability to live at peace without violence and aggression. It is the dialogue that constitutes the most important humane ability, developing itself in the process of learning any subject a foreign language in particular. At the same time the process of linguistic education is impossible without application of dialogue techniques.
- Communication techniques. Communication means the capability of a person to find his/her place in the social, political, economic and other spheres of society's life, to gain access to information sources, to apply various means of receiving, distributing and storing information. Actually, we can talk today about a revolution in communication, which determines a civic society's formation and development. Moreover, the ability to communicate forms a primary human ability which makes learning a foreign language possible. Organization of communication in a classroom is the most appropriate technique of stimulating civic society relations in the process of education.

Intercultural awareness in language learning is often talked about as though it were a "fifth skill" – the ability to be aware of cultural relativity following reading, writing, listening and speaking. There is something to be said for this as an initial attempt to understand or define something that may seem a difficult concept but, as Claire Kramsch points out...

"If ... language is seen as social practice, culture becomes the very core of language teaching. Cultural awareness must then be viewed as enabling language proficiency... Culture in language teaching is not an expendable fifth skill, tacked on, so to speak, to the teaching of speaking, listening, reading and writing" (in Context and Culture in Language Teaching OUP, 2000)

Following on from what Kramsch says above, intercultural awareness is not really therefore a skill, but a collection of skills and attitudes better though of as a competence.

Intercultural communicative competence is an attempt to raise students awareness of their own culture, and so doing, help them to interpret and understand other cultures. It is not just a body of knowledge, but a set of practices requiring knowledge, skills and attitudes.

Tatiana P. Razenkova
Tomsk Academic Lyseum

The main peculiarities of English language teaching at Tomsk Academic Lyseum

All methods of language teaching involve the use of the target language. All methods thus involve overt and covert decisions concerning the selection of language items (words, sentence patterns, tenses, constructions, functions, topics, etc.) that are to be used within a course or method.

It is very important to make decisions about what to talk and how to talk about it. Thus, there are subject matters (what to talk) and linguistic matters (how to talk).

Traditionally the term syllabus has been used as the form in which linguistic content is specified in a course or method.

The term has been more closely associated with methods that are product centered rather than those that are process centered.

Of course, we plan syllabus. But we try to use process-based methods in which consideration of language content is often secondary. Students select content for themselves by choosing topics they want to talk about.

These topics are then translated into the English language and used as the basis for interaction and language practice. But this method has some problems because there is some difficulty to find out what linguistic content had in fact been generated and practiced during a lesson or series of lessons. Therefore it is necessary to record the lessons and later determine what language items had been covered.

We try to make content choice and organization according to the learner's communicative needs and make the learning of English interesting for learners.

For these purposes we use different teaching activities. One should mention that teaching activities that focus on grammatical accuracy quite different from those that focus on communicative skills.

For example, we use dialogues and pattern practice, improvisations, problem-solving activities, use the task that involve an "information gap" and "information transfer", that is, learners work on the same task, but each learner has different information needed to complete the task.

Also, we use interactive games and grammar games.

In communicative language teaching these games are used to provide practice for particular types of interactive exchanges.

We organize group work, pair work and individual work of students in class.

Thus, activity types in methods include different categories of learning and teaching activity the method advocates such as group problem-solving, information - exchange activities, responding to commands, questions and answers, drills and so on.

Any teaching method reflects explicit and implicit responses to questions concerning the learners' contribution to the learning process.

This is seen in the types of activities learners carry out, the degree of control learners have over the content of learning, the patterns of learner groupings adopted, the degree to which learners influence the learning of others. We consider the role of the learner as processor, performer, initiator, problem solver. One of our individualized approaches to language learning is the developmental process from total dependency on the teacher at the beginning of learning language to total independence at the end of learning or working at a concrete theme (topics, information and other items). At the beginning of the learning process students get information and learn from the teacher, then they learn by interacting with other students, they tutor other students and at the same time learn from other students. Nowadays there are a lot of teaching sources getting different types of information and helping students in extending their knowledge, for example, Internet.

Thus, learners not only influence their own learning language but monitor their own progress. Besides, we practise evaluating their own progress by learners themselves. In the final stage of learning a concrete unit we offer evaluation cards for students. Self-evaluation cards for students include different criteria. It depends on a unit learnt. For example, the criteria for the unit "A time to celebrate" are originality, task achievement, appropriateness of language, accuracy, balance of contribution. Students are to give comments to the following questions: (a) Does the programme engage listeners? Are the ideas original? (b) Does the programme focus on festivals and traditions? Is the time limit kept? (c) Is the vocabulary related to the topic? Is the range of vocabulary good enough? Is the register appropriate? Is the speech fluent? (d) Is language used accurate? (e) Does every student participate in the programme?

Also, there are evaluation cards for the teacher which have the criteria for teacher's evaluation. They are participation, task achievement, originality, language appropriateness, fluency, accuracy.

Thus, we have several stages in the developmental teaching process extending from total dependency on the teacher in stage 1 to total independence

of learners in the last stage. The last stage is the project work which is as a result of learners' s work on the concrete theme.

The project work is performed in different ways: students have a chance to work individually, in small groups, in pairs and so on. The purpose of such kind of activities is accumulation of knowledge, information, skills students have acquired to the last stage. The culmination of every project work is its presentation which gives a possibility for students to express their own views, ideas, opinions. We name these lessons "Express yourself". The objectives of this kind of activity may be different. For example, students will create their own class magazines, discuss and present the materials they have created while working with the unit, practise integrating skills, develop their ability to work in teams. This kind of activity provides the following skills development. Students will practise skimming of several texts, listen and speak in a group discussion, practise taking turns, practise evaluation of materials as a stage in the writing process.

Learners roles are closely linked to the teacher's status and functions. To achieve success in learning process we use different methods which are the best for every concrete student or a group of students. Some methods are totally dependent on the teacher as a source of knowledge and direction. Others consider the teacher's role as consultant, guide and assistant, helper for learning.

Teacher and learner roles define the type of interaction in class in which a particular method is being used.

Within a communicative methodology we practise a wide variety of materials and consider the role of instructional materials in the following items:

1) materials will focus on the communicative abilities of interaction, expression and negotiation.

2) materials will focus on interesting, understandable exchanges of information, the presentation of grammar form is secondary.

3) Materials will involve different kinds of texts and media which the learners will use to develop their competence through a variety of different activities.

4) From the point of view of individual approach of teaching we keep the the following ideas:

a. materials will allow learners to progress at their own rates of learning;

b. materials will provide opportunities for independent study and use;

c. materials will provide opportunities for self-evaluation and progress in learning.

These main peculiarities of English language teaching being implemented at Tomsk Academic Lyseum help to achieve successful results in knowledge of the English language of our students and let the Lyseum join international exchange programmes.

Р.А. Рольбанд
Томский государственный университет

Роль и место немецкого языка в подготовке специалиста

Для того чтобы нормально адаптироваться в современной ситуации, когда Европа становится единым многонациональным, мультикультурным и многоязычным целым, представители общества на всех его уровнях должны понять, как важно знать разные языки, поскольку изучение языков – это способ воспитания толерантности, способности к сотрудничеству, достижения взаимопонимания между народами, уважения к личности.

Язык с незапамятных времен является связующим звеном между культурами и способствует взаимопониманию между людьми. Обучение языку принадлежит к числу важнейших инвестиций в будущее молодых людей.

Политическая история Европы немыслима без постоянно изменяющихся отношений между Германией и Россией. Выступая перед германским парламентом, президент России В.В. Путин назвал символом нового качества в российско-германских отношениях следующее: «Между Россией и Америкой лежат океаны. Между Россией и Германией лежит большая история. Я хотел бы отметить, что история, как и океаны, не только разделяет, но и объединяет». Тесные экономические и культурные связи ряда стран с немецкоговорящими государствами предполагают необходимость владения немецким языком, так что знание немецкого языка является важной стороной квалификации специалистов.

Для России Германия – торговый партнер номер один, и потому следует сохранять и в дальнейшем укреплять позиции немецкого языка в системе среднего и высшего образования, соответствующие интересам российской стороны. Для этого должна осуществляться сознательная и целенаправленная языковая политика, которая могла бы способствовать устранению языковых барьеров.

В 2001–2004 гг. проводился опрос в некоторых городах России.

Первым содержательным вопросом был следующий: «Знание каких иностранных языков предоставляет в России наилучшие возможности для профессионального роста?» Свыше 85% отметили значимость владения немецким языком для дальнейшей успешной профессиональной деятельности.

Российско-германские отношения получили в прошедшие годы новые импульсы. Это нашло свое выражение в поддержке проектов, способствующих диалогу граждан обеих стран. Особое значение придается молодому поколению. Это означает пробуждение взаимных интересов молодых россиян и немцев в России и Германии и расширение страноведческих знаний для интенсивного сотрудничества.

В мае 2002 г. в Москве и Берлине проходил российско-германский Молодежный форум «Вместе в XXI век», который собрал российских и немецких школьников и студентов. Форум способствовал установлению и укреплению взаимопонимания и доверия между участниками, развитию интереса к культурно-историческим связям России и Германии, настоящему и будущему обеих стран. Форум создал для его участников реальную ситуацию практического применения изучаемых ими языков: чтобы решать с друзьями общие проблемы, надо знать их язык.

Одной из сфер плодотворного российско-германского сотрудничества является география. Именно немецкие и русские учёные сделали очень много для развития этой науки. Достаточно вспомнить имена Александра фон Гумбольдта, основоположника современной физической географии, Карла Риттера, Георга Палласа, Василия Докучаева, Льва Берга.

Одной из областей научных исследований учёных-географов стала Сибирь. Здесь проводили свои экспедиции многие немецкие ученые, в том числе Паллас, Гумбольдт и многие другие. В Сибири помнят эти имена. Именно в эти дни в Тюмени проходит международная конференция, посвященная 175-летию путешествия Александра фон Гумбольдта, Густава Розе и Кристиана Готфрида Эренберга по России.

Томский государственный университет, старейший вуз Сибири, недавно отметивший своё 125-летие, входящий в пятерку лучших университетов России, готовит географов по четырём специальностям: география, гидрология, метеорология и природопользование. В дальнейшем мы будем говорить только о студентах специальности «география», т.к. именно для них очень важно обучение иностранному языку.

После первого курса студенты-географы разделяются на группы по пяти специализациям: эколого-географическое образование и краеведение; физическая география; геоморфология и палеография; туризм и экскурсионное дело; страноведение и международный туризм.

Все студенты, начиная с первого курса, изучают иностранный язык. Обычно это тот язык, который они изучали в средней школе: английский, немецкий и французский. Общий объём курса для первых трёх специали-

заций 340 ч, для специализаций «туризм и экскурсионное дело» и «страноведение и международный туризм» – 735 ч. Обычно немецкий язык изучает четвёртая часть всех студентов.

В процессе обучения немецкому языку как иностранному большое внимание уделяется следующим факторам:

a) разработке и внедрению «гомогенных» учебных групп на протяжении всего курса обучения. Например, студенты-географы изучают немецкий язык с первого по третий (туристические специализации по четвёртый) курсы;

b) внедрению системы тестирования как формы контроля;

c) применению новых методов преподавания иностранных языков – деловые игры, работа с видеофильмами;

d) применению новых технологий обучения: проектная методика, выставки;

e) организации научно-исследовательской работы студентов в форме подготовки рефератов, докладов, проведения презентаций по определённой тематике, круглых столов, конференций.

Большой удельный вес имеет самостоятельная работа студентов. В этом плане особую значимость приобретают поиск информации при написании курсовых и дипломных работ, перевод спецлитературы. Важную роль в обучении немецкому языку играет Центр учебно-методической литературы Гёте-Института, открытый в Научной библиотеке Томского государственного университета, где студенты могут пользоваться литературой, необходимой для написания рефератов, курсовых и дипломных работ, посмотреть видеофильмы о природе, памятных и достопримечательных местах Германии с последующим обсуждением на занятиях.

При обучении немецкому языку акцент делается на развитие всех видов иноязычной компетенции: смысловое восприятие – аудирование и чтение; говорение – монологическая и диалогическая формы; письмо. Студенты-географы принимают активное участие в вузовских и межвузовских олимпиадах по немецкому языку.

Для достижения большей эффективности в процессе обучения немецкому языку следует учитывать междисциплинарную интеграцию и координацию таких предметов, как немецкий язык и педагогика, немецкий язык и курсы по географии (физическая география мира и России, землевладение, ландшафтоведение, геоморфология, картография и т.д.). Обучение немецкому языку ведётся на основе прослушанных студентами лекций на русском языке.

Мониторинг качества обучения студентов географов немецкому языку свидетельствует о том, что студенты с интересом изучают немецкий язык. В течение первого и второго курсов студенты географы осваивают базовый курс: грамматику немецкого языка, разговорные темы. Обучение грамматике ведётся путём применения таблиц, алгоритмов. Такая тема, как «Учёба», преломляется через призму: университет, факультет, специальность, моя будущая профессия. На третьем курсе студентам предлагается ознакомиться с темой «Федеративная Республика Германия», где, наряду с общими подтемами, большое внимание уделяется природным условиям Германии, подробно изучаются её ландшафтные зоны. При изучении этой темы используются видеофильмы «С севера на юг», «С запада на восток», «Вдоль по Рейну». В индивидуальной работе студентам предлагается изучение земель Германии. Они используют наглядные пособия, изданные в Германии, иллюстрации и карты земель Германии. Студенты пишут рефераты на немецком языке с последующей защитой в группе на занятии. Что касается работы над переводом спецлитературы по географии, то здесь работа ведётся в разных направлениях. Сначала студентам предлагаются адаптированные тексты по географии на немецком языке для накопления вокабуляра. Затем начинается чтение текстов из пособия Л.Н. Карлиной (Изд-во Московского университета). Тексты переводят, отвечают на вопросы, пересказывают. Здесь применяется при работе над текстами метод денотатных карт, разработанный профессором И.А. Зимней из МГЛУ, который помогает студентам очень быстро понимать тексты. На занятиях используются все виды чтения: просмотровое, ознакомительное, изучающее.

На последнем этапе обучения студенты работают по пособиям «Unterricht Geographie», изданным в Германии, Geozonen. Тексты читают и переводят студенты с помощью словаря, подготавливаясь таким образом к заключительному экзамену, где предусматривается письменный перевод со словарём.

Студентам-географам предлагается изучение темы «Охрана окружающей среды». Это тексты для чтения и перевода и разговорные темы:

1. Что такое охрана окружающей среды?
2. Озеро Байкал.

По специализациям «туризм и экскурсионное дело» и «страноведение и международный туризм» студенты изучают немецкий язык в течение 8 семестров. С пятого семестра студенты этих специализаций разрабатывают экскурсии и проводят их на немецком языке для абитуриентов и

туристов, посещающих город Томск. Экскурсии проводятся как по университету, по его музеям, так и по городу (история и достопримечательности, посещение музеев города Томска). Здесь при обучении немецкому языку особый акцент делается на развитие навыков говорения как монологического, так и диалогического характера.

После окончания университета многие выпускники поступают в аспирантуру для продолжения научных исследований. В период подготовки к сдаче кандидатского минимума по немецкому языку они посещают практические занятия, начитывают спецлитературу, обсуждают на немецком языке научные проблемы, связанные с темой диссертации. Многие аспиранты используют в своих диссертационных работах труды немецких учёных. Некоторые из молодых научных сотрудников, преподавателей и аспирантов проходят научную стажировку в университетах и научных учреждениях Германии, выполняют совместно с немецкими коллегами гранты.

Современная тенденция профессионально направленного обучения выдвигает требования к согласованности дисциплин программы обучения студентов. Любой преподаватель должен не только чётко представлять место своего курса в общей программе, но и в рамках своего курса использовать знания студентов по другим предметам. Такой подход обеспечит целостность и эффективность образовательного процесса и позволит способствовать формированию личности студента как будущего специалиста.

В свете такого подхода особый потенциал есть у такого предмета, как иностранный язык. Этот предмет, как ни один другой, позволяет корректировать свое наполнение в зависимости от специальности студента. Этот потенциал межпредметных связей служит формированию профессиональной направленности студента и способствует улучшению профессиональной подготовка студентов. Современные квалификационные характеристики выпускника вуза включают профессиональные знания, умения и навыки. Владение иностранным языком относится к числу обязательных профессиональных навыков, повышающих квалификационный статус выпускника. Следует разработать программу взаимодействия языковой и профильной кафедр.

Специфика программы обучения иностранному языку заключается в том, что само содержание обучения и новые методики и технологии организации учебной деятельности по дисциплине позволяют развивать коммуникативные способности студента.

Необходимость тесного сотрудничества языковых и профильных кафедр обусловлена следующими факторами:

1. Соответствием используемого языкового материала предметному содержанию профильной специальности студентов.

2. Установлением межпредметных связей, позволяющих моделировать реальные ситуации делового и профессионального общения в учебных условиях.

С.В. Санникова
Челябинский государственный педагогический университет

К вопросу о компетентности и компетенциях

Новая образовательная парадигма, призванная обеспечить образовательные потребности XXI столетия, диктует необходимость подготовки компетентного учителя, способного обеспечить реальное взаимодействие специалистов различного профиля в глобальном пространстве, включающем в себя конгломерат культур.

Как отмечает А.В. Хуторской [7, с. 60], понятие «компетенция» стало все больше выходить на общедидактический, общепедагогический и методический уровень. Это связано с его системно-практическими функциями и интеграционной метапредметной ролью в общем образовании. Усиленное внимание к данному понятию обусловлено также рекомендациями Совета Европы, относящимися к обновлению образования.

Категории «компетентность» и «компетенция» вошли в современную педагогику лишь в конце 90-х гг. XX в.

Возможно, именно этот факт объясняет некоторый разнобой в толкованиях данных дефиниций.

«Компетентность» в толковом словаре под редакцией Д.И. Ушакова определена как «осведомленность, авторитетность». Д.А. Иванов и др. считают, что это характеристика, даваемая человеку в результате оценки эффективности его действий, направленных на разрешение определенного круга значимых для данного общества проблем. Компетенция – это круг должностных полномочий. В толковом словаре Д.И. Ушакова дается следующее толкование компетенции: «компетенция – это круг вопросов, явлений, в которых данное лицо обладает авторитетностью, познанием, опытом». Отсюда ключевые компетенции, указывающие на то, что они являются «ключом», основанием для других, более конкретных.

Как отмечает Д.М. Новиков, понятие «компетентность» применительно к характеристике уровня профессиональной подготовки используется относительно недавно, поэтому существует необходимость основательно изучить его генезис.

Вслед за А.С. Белкиным мы рассматриваем компетентность с позиций социальных и профессионально-педагогических. В социальном плане, по определению А.С. Белкина, под компетентностью мы подразумеваем совокупность, прежде всего, знаниевых компонентов в структуре созна-

ния человека, т.е. систему информации о наиболее существенных сторонах жизни и деятельности человека, обеспечивающую его полноценное социальное бытие, о способах реализации своих компетенций.

Под компетенциями подразумевается совокупность тех социальных функций, которыми обладает человек при реализации социально значимых прав и обязанностей члена общества, социальной группы, коллектива.

С этих позиций можно условно обозначить компетенции как совокупность того, чем человек располагает, а компетентность – как совокупность того, чем он владеет.

В педагогическом плане А.С. Белкин рассматривает компетенцию как совокупность профессиональных полномочий, функций, создающих необходимые условия для эффективной деятельности в образовательном процессе.

С профессионально-педагогических позиций мы рассматриваем компетентность как совокупность профессиональных, личностных качеств личности, обеспечивающих эффективную реализацию компетенций.

Компетентность в иноязычном образовании нередко ассоциируется с понятием «коммуникативная компетенция», но это лишь частично раскрывает сущность данного понятия.

Впервые понятие «компетенция» стало употребляться в США в 60-е гг. в контексте деятельностного образования (performance – based education). «Компетенции учащихся» сводились к простым практическим навыкам, формировавшимся в результате «автоматизации знаний» в традициях бихевиоризма. Данный подход справедливо подвергался критике, т.к. компетенции в виде практических знаний были недостаточны для развития творчества и индивидуальности школьников. Было предложено различать два понятия: компетентность и компетенция (competence and competency). Компетентность стала рассматриваться как личностная категория, а компетенции являлись частью учебной программы и составляли «анатомию» компетентности (Velde 1997).

В качестве выводов необходимо отметить, что в современном понимании ***компетенция*** рассматривается в двух аспектах:

- обладающий компетенцией;
- обладающий знаниями, позволяющими судить о чем-либо.

Содержание понятия «компетентный» также выражается в двух аспектах:

- обладающий компетентностью, правомочный;
- знающий, сведущий в определенной области.

Из этого следует, что «компетентный» и «компетенция» являются взаимодополняемыми и взаимообуславливаемыми понятиями. Компетентный человек, не обладающий правомочиями (компетенцией), не сможет реализовать ее в социально значимых аспектах. Деятельность некомпетентного человека, обладающего правомочностью (компетенцией), также может рассматриваться как асоциальная. В этой связи основным качественным показателем образовательного процесса в вузе является компетентность обучаемых, и, следовательно, ее достижение можно считать педагогической целью.

Современная модернизация образования ориентируется на сохранение фундаментальности образования и одновременное усиление его практической, деятельностной направленности, поэтому предполагается, что ЗУНовская целевая система, т.е. система обязательного формирования знаний, умений и навыков, будет заменена набором компетентностей (комплексом компетенций, которые должны стать в дальнейшем средством развития обучающегося).

Таким образом, можно сказать, что модернизация образования будет осуществляться с позиций компетентностно-деятельностного подхода (КПД).

Сущность КПД заключается в том, что обновленное содержание образования будет основой формирования компетенции (компетентностей или комплекса компетенций) студента, а процесс освоения отобранного содержания будет носить деятельностный характер. Формируемые компетентности обладают рядом характерных признаков: во-первых, они многофункциональны, поскольку могут реализоваться в повседневной жизни учащегося для решения различных проблем, для решения профессиональных задач, для исполнения социальных ролей и т.д.; во-вторых, они надпредметны и междисциплинарны; в-третьих, они обеспечивают дальнейшее интеллектуальное развитие студента, его мышление, самооценку, саморефлексию; в-четвертых, они многомерны, то есть могут быть охарактеризованы с позиции развития умственных способностей учащегося и с позиции развития умений, включая интеллектуальные умения.

В целом сформированные компетентности (комплексы компетенций) могут реализовываться автономно, интерактивно или социально ориентированно.

Таким образом, можно сделать следующий вывод: компетентность рассматривается как сложное комплексное личностное образование,

включающее ряд компетенций в виде конкретных проявлений индивидуального успешного опыта.

Компетентность – это комплексный ресурс умений личности, отражающий степень соответствия определенной компетенции и обеспечивающий возможность конструктивного взаимодействия с окружающим миром в различных социальных областях.

Литература

1. Белкин А.С. Профессионализм. Компетентность. Мастерство. Челябинск: Южн-Ур. кн. изд-во, 2003. С. 171.
2. Иванов Д.И., Митрофанов К.Г., Соколова О.Г. Компетентностный подход в образовании. Проблемы. Понятия. Инструментарий. М., 2003. С. 112.
3. Колкова М.К. Модернизация процесса обучения иностранным языкам в рамках стратегии модернизации образовательного процесса в начальной, основной и старшей школе. СПб., 2003. 310 с.
4. Мильруд Г.П. Компетентность и иноязычное образование // Сб. научных трудов. Тамбов, 2003.
5. Современный словарь иностранных слов. М., 1994.
6. Толковый словарь русского языка: В 4 т. // Под ред. Д.И. Ушакова. М., 1935. Т. 1.
7. Хуторской А.В. Ключевые компетенции // Народное образование. 2003. № 2.

И.Г. Светлакова
Томский университет систем управления и радиоэлектроники

Разработка аналитических шкал для оценки продуктивных видов иноязычной речевой деятельности студентов технического вуза

Объективность оценки учебных достижений является актуальной проблемой современной педагогики, поэтому в рамках концепции модернизации отечественного образования в качестве наиболее приоритетных задач выступают:

- объективный контроль качества образования;
- поиск новых механизмов объективного оценивания текущей успеваемости учащихся и студентов в России.

Анализ современной литературы по проблеме контроля иноязычной подготовки показал, что для повышения объективности оценки продуктивных видов речевой деятельности (говорения и письма) в рамках определенной программы обучения необходимо применять специально разработанные аналитические оценочные шкалы. Преимущественными особенностями данных шкал являются: а) точное указание критериев оценки; б) подробное описание нормативного эталона качества письменной и устной коммуникаций в рамках определенного уровня владения иностранным языком; в) описание нескольких оценочных уровней достижения нормативного эталона по каждому из выделенных критериев в зависимости от степени соответствия требованиям эталона.

В рамках научной работы на кафедре иностранных языков ТУСУРа была организована разработка разноуровневых аналитических шкал для оценки иноязычной коммуникативной компетенции студентов в устном и письменном общении. В данной статье описаны этапы и представлены некоторые результаты проделанной работы.

Этап I. Анализ необходимой информации и материалов

1. Анализ целей и содержания языковой подготовки студентов неязыковых специальностей (анализ понятия «коммуникативная компетенция»).
2. Анализ понятия «уровень владения иностранным языком».

3. Анализ требований к существующим уровням владения иностранным языком.

4. Выделение уровней владения иностранным языком, в рамках которых происходит иноязычная подготовка студентов на кафедре иностранных языков ТУСУРа .

5. Анализ существующих оценочных шкал (Европейский языковой портфель, шкала ALTE).

6. Анализ требований к разработке языковых оценочных шкал. (Европейский документ «Common European Framework of References for languages: Learning, Teaching, Assessment», 2001).

7. Анализ психологических и лингвистических характеристик говорения и письма как видов речевой деятельности.

8. Анализ критериев оценки устных и письменных работ на различных международных сертификационных экзаменах (PET, FCE, IELTS, TOEFL), а также критериев, выделяемых как отечественными, так и зарубежными исследователями и преподавателями - практиками.

9. Анализ программы многоуровневой системы обучения английскому языку, реализумой на кафедре иностранных языков ТУСУРа.

10. Анализ письменных и устных экзаменационных работ студентов, обучающихся по многоуровневой системе в ТУСУРе.

Этап II. Разработка черновых вариантов оценочных шкал и их первичная апробация

11. Выделение и описание критериев оценки письма и говорения.

12. Создание нормативных эталонов качества письменной и устной речи для различных уровней владения ИЯ.

13. Принятие решения о максимальном количестве выделяемых баллов, а также распределение баллов по имеющимся критериям.

13.1 Определение наиболее приоритетных критериев оценки;

13.2 Определение удельного веса (количество выделяемых баллов) каждого из критериев с точки зрения сложности их достижения.

13.3 Распределение баллов по уровням внутри каждого критерия согласно степени достижения требований нормативного эталона.

14. Составление черновых вариантов оценочных шкал.

15. Первичная апробация шкалы с целью выяснения следующих вопросов:

- какие элементы описания интерпретируются преподавателями поразному;
- в какой степени преподаватели согласны друг с другом при выставлении отметки тому или иному студенту;
- с какими сложностями сталкиваются преподаватели при применении тех или иных критериев оценки;
- какой процент обучающихся получил положительные отметки и насколько эти результаты были предсказуемы как самими студентами, так и преподавателями;
- имеется ли разница между результатами оценивания с помощью шкалы и предыдущими способами оценивания;
- согласны ли студенты с выставленной им отметкой и ее аргументацией.

Этап III. Модификация и разработка конечного варианта эталона и оценочных шкал

16. Модификация чернового варианта с учетом данных, полученных в результате апробации.

17. Составление окончательного варианта оценочной шкалы.

В качестве примера в данной статье приведены критерии оценки коммуникативной компетенции в письменном общении, а также представлена шкала для оценки коммуникативной компетенции в письменном общении в рамках уровня II (Lower Intermediate).

Критерии оценки коммуникативной компетенции в письменном общении

1. ***Содержание и организация текста***: соответствие заданной теме и требуемому объему; выполнение поставленного задания; демонстрация знаний в рамках предложенной темы; связность и логичность письменного текста, что предполагает использование различных связующих элементов для связи слов в предложении и для выстраивания логической последовательности повествования на уровне всего текста; наличие формата, соответствующего жанру письменной работы, наличие определенной структуры текста, т.е. разбивка текста на некоторое число абзацев, выстроенных в определенной последовательности.

2. ***Вокабуляр***: широта, разнообразие используемого словарного запаса, смысловая, стилистическая адекватность слов, их сочетаемость и релевантность относительно содержания программы; знание безэквивалентной, специальной лексики, а также необходимых этикетных формул, характерных для определенного жанра письменной речи.

3. ***Грамматическая нормативность***: грамотное построение письменных высказываний в соответствии с морфологическими и синтаксическими нормами изучаемого языка, сложность и разнообразие используемых синтаксических структур, их смысловая и стилистическая адекватность, а также их релевантность относительно программы обучения.

4. ***Правописание***: нормативное орфографическое и пунктуационное оформление письменных высказываний.

Шкала для оценки коммуникативной компетенции в письменном общении в рамках уровня II (Lower Intermediate)

Критерии	Баллы	Описание
Содержание и организация текста	4,5–5	**Excellent to very good:** Письменный текст в полной мере соответствует предложенной теме и требуемому объему, раскрыты все компоненты задания. Информация, заложенная в тексте, демонстрирует знания студента в рамках заданной тематики. Автор дает ясное представление о главной идее своей работы. Предложения выстроены в логической последовательности с применением соответствующих связующих элементов. Формат и структура текста полностью соответствуют жанру письменной работы.
	3,5–4	**Good to average:** Письменный текст большей частью соответствует теме и приближен к минимальным требованиям объема, поверхностно раскрыты все компоненты задания. Демонстрируется минимум необходимых знаний в рамках заданной тематики. Основная идея работы вполне ясна. Логическая последовательность, связанность внутри предложений и абзацев прослеживается не всегда, что, однако, не препятствует пониманию сути текста. Формат и структура в большей степени соответствуют жанру письменной работы.
	2,5–3	**Fair to poor:** Наличие заметных отклонений от темы, недостаточный объем текста, раскрыты не все компоненты задания. Знания в рамках заданной тематики заметно ограничены. Автор дает слабое представление о главной идее своей работы. Логика повествования часто нарушается, что препятствует пониманию текста. Связующие элементы используются неадекватно. Значительные нарушения в формате и структуре текста.

	1–2	**Very poor:** Значительное несоответствие теме. Малый объем текста. Отсутствие знаний по данному вопросу. Главная идея не ясна. Отсутствие сложных предложений, абзацев и логической последовательности повествования. Полное игнорирование связующих элементов. Отсутствие формата и структуры текста.
	0	**Fail:** Неспособность выполнить поставленное задание.

Вокабуляр	5,5–6	**Excellent to very good:** Наличие достаточного словарного запаса относительно содержания программы, позволяющего в полной мере удовлетворить требования к содержанию письменного текста. Использование стилистически адекватных этикетных форм, характерных для определенного жанра письменной работы. Идиоматически верное выражение мыслей в большинстве случаев.
	4,5–5	**Good to average:** Наличие минимально достаточного словарного запаса, что позволяет в значительной мере удовлетворить требования к содержанию письменного текста. Большая часть этикетных формул соответствует жанру письменной работы.
	3–4	**Fair to poor:** Наличие ограниченного словарного запаса, что не позволяет в значительной мере удовлетворить требования к содержанию письменного текста. Большая часть этикетных формул не соответствует жанру письменной работы.
	1–2	**Very poor:** Отсутствие минимального словарного запаса, необходимого для создания заданной письменной работы. Отсутствие либо стилистическая неадекватность этикетных формул.
	0	**Fail:** Неспособность выполнить поставленное задание.

Языковая нормативность	5,5–6	**Excellent to very good:** Правильное использование грамматических моделей и структур, знание которых предусмотрено программой обучения, с допущением нескольких незначительных грамматических ошибок, не препятствующих пониманию текста.
	4,5–5	**Good to average:** Приемлемый уровень грамотности в построении письменных высказываний. Наличие нескольких ошибок в использовании сложных грамматических форм.

	3–4	**Fair to poor:** Ограниченный набор грамматических структур и моделей. Наличие как незначительных, так и существенных грамматических ошибок. Грамотное построение лишь самых простых конструкций.
	2–1	**Very poor:** При минимальном наборе грамматических структур наблюдается большое количество грубых ошибок в их построении .
	0	**Fail:** Неспособность выполнить поставленное задание.

•

Правописание	2,5–3	**Excellent to very good:** Правильное написание слов, знание которых предусмотрено программой обучения, правильное использование заглавных и строчных букв, демонстрация элементарных правил пунктуации. Допускается наличие незначительных орфографических ошибок, не влияющих на смысл слов.
	1–2	**Good to average:** Правильное написание лишь небольшой части слов. Отсутствие элементарных знаков препинания.
	0	**Fail:** Неспособность выполнить поставленное задание.

Л.И. Толстоброва
Новосибирский государственный технический университет

Профессионализм вузовского преподавателя на занятиях иностранного языка

Сегодня в век технологий образование как никогда необходимо и главная проблема – образовывать человека. Поэтому качество образования зависит от профессионализма преподавателя, желания студентов и уровня социально-экономического развития государства. Рассмотрим профессионализм, стили деятельности и роли преподавателя на занятиях по иностранному языку. У каждого преподавателя существует свой индивидуальный стиль деятельности, под которым понимается проявление личностных качеств, определяющих своеобразие профессионального поведения педагога, его мастерство, творческий почерк.

История педагогики – это история теоретического человеческого образа. В процессе образования задается модель преподавателя, которая необходима в данных условиях развития общества.

В структуре педагогического явления выделяют взаимодействие преподавателя и студента, средства образования и образовательную среду. Индивидуальность преподавателя определяет систему его работы, ее оригинальность и эффективность, мотивацию, собственную концепцию деятельности, особый подход к решению педагогических задач, манеру общения. Чем больше будет преподавателей – индивидуальностей, тем успешнее будет осуществляться индивидуальный подход к студентам.

Существует различное понимание роли преподавателей: одни видят простого предметника-преподавателя, другие – педагога, воспитателя, наставника. Результативность деятельности определяется личностью преподавателя, который должен обладать широкими познаниями в культуре, психологии, педагогике и методике обучения. Профессионализм преподавателя включает ряд личностных качеств: моральные, нравственные, общение со студентами. Преподаватель-профессионал должен знать основы этики и следовать им.

В образовательном процессе проявляется профессиональная направленность, в мотивации обучения доминирует стремление к совершенствованию умений и навыков. Цель образования – подготовка квалифицированного специалиста, формирование целостной личности со своими убеждениями, идеалами, принципами, нормами, ценностями.

Важным показателем уровня профессионализма являются развитые творческие качества, творческая индивидуальность, компетентность и умение быть субъектом деятельности. Преподаватель формирует свое самоопределение, педагогическое видение, вырабатывает педагогическую «Я-концепцию», самостоятельный почерк, цели своей деятельности и творческой индиивидуальности. Все это и есть талант преподавателя.

Преподаватели используют много метафор, чтобы описать, чем они занимаются и в качестве какой роли они могут выступать на занятиях. Одни преподаватели говорят, что они похожи на актеров, потому что они «всегда на сцене», другие думают, что похожи на дирижеров, потому что ведут беседу и «устанавливают ритм и тон», третьи похожи на садоводов потому, что «сажают семена и затем наблюдают за их ростом». Ряд образов преподавателей формирует разные мнения о том, что собой представляют преподаватели в своей профессии. Поскольку точки зрения разные, то мы должны рассмотреть роль преподавателя как в системе обучения, так и его роль на занятиях.

На занятиях роль преподавателя может меняться от одной педагогической деятельности к другой, от одного этапа деятельности к другому. Если мы последовательно меняем виды деятельности на занятиях, наша эффективность как преподавателя значительно повышается.

Роль фасилитатора традиционно используется многими преподавателями на занятиях с личностно ориентированным подходом к обучению. Такие роли преподавателей, как советник, информатор или наставник, могут хорошо выполняться в этой концепции. В некотором смысле любая роль – это фасилитаторская роль (помогающая роль), принятая и разработанная преподавателем она помогает студентам учиться. Все роли направлены на то, чтобы помочь усвоению знаний студентов, и поэтому полезно принять более четкие термины-роли для преподавателя.

В отечественной методике известны разнообразные стили педагогической деятельности преподавателя: коммуникаторы, просветители-интеллигенты, организаторы-воспитатели, предметники-тренеры, фасилитаторы и т.д. Это разные преподаватели, и у каждого есть свой конек. Преподаватели находят способы самореализации, проявляя личную уникальность, неповторимость своего педагогического почерка.

Реализация разных ролей на занятиях требует от преподавателя специальных знаний, навыков и умений, которые составляют его педагогическую компетентность и должны формироваться в процессе специальной подготовки.

В зарубежной методике преподавания иностранных языков акцентируется внимание на той роли, которую выполняют преподаватели на занятиях. Выделяются следующие роли преподавателя: controller / instructor – руководитель, осуществляющий управление и обучение в жестком режиме, в основном с помощью фронтальных видов работ; tutor – наставник, дающий совет, подсказывающий студентам, как лучше справиться с заданием; facilitator – фасилитатор, стимулирующий учебную деятельность и направляющий ее в нужное русло; assessor – экзаменатор; prompter – советник, который подсказывает в нужный момент правило, необходимое слово или фразу; investigator – исследователь, изучающий положительные и отрицательные моменты проведения занятия с целью улучшения своей педагогической деятельности; organiser – организатор, который обеспечивает студентов необходимыми материалами и помогает им в работе; participant – полноправный участник процесса общения и учения, работающий вместе со студентами.

Таким образом, мы проследили роли, в которых преподаватели могут выступать на занятиях. Эти роли меняются в зависимости от используемого метода обучения. С появлением гуманитарного подхода обучающая роль преподавателя отходит на второй план и уступает место таким ролям, как фасилитатор, исследователь или полноправный участник процесса общения.

Литература

1. Harmer J. The practice of English language teaching. "Longman", 2004.
2. Торхова А.В. Индивидуальный стиль деятельности учителя // Педагогика. 2003. № 6.

Е.Н. Шилина
Томский государственный университет

Лингвострановедческий компонент как средство включения студента в процесс межкультурной коммуникации

В современной лингвистике под коммуникативной компетенцией понимается владение лингвистической компетенцией, то есть определённой суммой языковых сведений, умение соотносить языковые средства с задачами и условиями общения, а также способность организовать речевое общение с учётом социальных норм поведения и коммуникативной целесообразности высказывания. Коммуникативная цель выступает как интегративная составляющая, ориентированная на достижение практического результата, на образование, воспитание и развитие личности студента.

Язык – средство общения, но вместе с этим и средство познания и духовного освоения действительности человеком, средство его собственного формирования в процессе коммуникативной деятельности. Язык играет огромную роль и в социализации человека, его приобщении к культуре народов мира: только в процессе обмена опытом между индивидами и нациями сохраняется культурное наследие, углубляется познание, расширяются взгляды на мир, а это развивает социальную сущность людей, придаёт смысл их существованию. Рассмотрение языка как социального явления, как показывают исследования, включает одновременно культурные, коммуникативные, развивающие, воспитывающие, интегративно-личностные аспекты.

В последнее время в методических отечественных и зарубежных исследованиях возрос интерес к изучению вопросов, связанных с употреблением языка, с необходимостью сообщать учащимся не только определённую сумму знаний о языке, но и обучать реализации полученных знаний в той или иной ситуации общения. Это в свою очередь требует от коммуникантов знаний норм и традиций общения народа – носителя изучаемого языка, то есть всё то, что подразумевается под коммуникативным поведением как частью национальной культуры.

Под коммуникативным поведением мы понимаем совокупность норм и традиций общения народа, что позволяет участникам речевого акта, принадлежащим к разным национальным культурам, адекватно воспринимать и понимать друг друга, то есть способствовать «международной

коммуникации». Незнание норм и традиций общения носителей другой культуры повлечёт за собой состояние, возникающее по причине несовпадения культур, называющееся культурным шоком (culture shock). Применительно к ситуации преподавания иностранного языка В. Риверс пишет: «Когда студенты сталкиваются с отличным от своего набором поведенческих моделей и с новой совокупностью ценностей, у них может возникнуть шок, в результате которого они начинают считать носителей изучаемого языка чудаками, плохо воспитанными и так далее».

Овладение иностранным языком неразрывно связано с овладением национальной культурой, которая предполагает не только усвоение культурологических знаний (фактов культуры), но и формирование способности и готовности понимать ментальность носителей изучаемого языка, а также особенности коммуникативного поведения народа этой страны. В процессе обучения внимание студентов можно обратить на характерные особенности коммуникационного поведения жителей разных стран. Например, основные особенности русского коммуникативного поведения включают в себя: общительность, искренность, эмоциональность, приоритетность разговора по душам, нелюбовь к светскому общению, тематическое разнообразие, свободу подключения к общению третьих лиц, доминантность, бескомпромиссность в споре, бытовую неулыбчивость и другие. В свою очередь, английское коммуникативное поведение имеет следующие особенности: немногословие, низкий уровень громкости речи, высокий уровень самоконтроля, развитость светского общения, высокий уровень тематической табуированности светского общения, большая роль письменного общения.

Говоря о национальной культуре, о коммуникативном поведении носителей языка, исследователи различают вербальное и невербальное поведение.

Любое общение сопровождается различными паралингвистическими элементами, то есть мимикой, позами, жестами. Тогда говорят руки (жесты), лицо (мимика), символы (обручальное кольцо), сигналы (одежда и другие) и движения тела.

Совокупность норм и традиций общения, отражающих рекомендуемые правила общения, сложившиеся в обществе в силу исторических традиций, ритуалов, социальных ситуаций, включающих мимику, жесты, позы общающихся, называется невербальным коммуникативным поведением или невербальным языком (немым языком общения).

Невербальные языки важны не только для коммуникации, но прежде всего для формирования внутреннего мира обучающегося и его отношения к

носителям изучаемого вербального языка, к их культуре, к их способу жизни. В этом отношении особенно важен язык повседневного поведения.

Коммуникативные движения включают в себя так называемые кинемы, или автоматизированные движения, которые отличаются прямой связью с речевым сообщением, дополняют и заменяют речевые действия. Особого внимания преподавателя заслуживают кинемы, не совпадающие в исполнении при совпадающих смыслах в коммуникативном поведении носителей русского и английского языков. На уроке английского языка особенно на начальном (или среднем) этапе учитель может использовать жест постукивания костяшками пальцев по столу, выражающий в западноевропейских странах традиционно приветствие у преподавателей, а также выражения одобрения и удовлетворения от блестяще прочитанной лекции. Может быть также использован жест, когда учитель соединяет большой и указательный пальцы в форме буквы «О» (при этом остальные пальцы руки остаются полусогнутыми). Этот жест означает одобрение, поддержку, подбадривание, говорит о том, что у показывающего его все в порядке (в английском языке он символизирует слово «o'key – всё хорошо»).

Таким образом, невербальное поведение является важной составляющей социокультурного обучения, коммуникативно и национально обусловлено и должно учитываться при изучении иностранного языка.

Речевой этикет, как один из составляющих компонента национальной культуры, практически не включён в УМК по иностранному языку. Учителю необходимо самому уделять особое внимание и разработать свою программу преподавания речевого этикета, так как он имеет свои национальные особенности и обладает рядом универсальных черт, общих для различных народов. Сюда относятся сами принципы этикетного общения: сдержанность, вежливость, использование стандартных речевых формул в стандартных ситуациях общения. Но при этом здесь есть своя специфика, своё конкретное речевое и поведенческое выражение в каждой лингвокультурной общности, свои табу и императивы. Знание ритуалов, речевого этикета той страны, где находится носитель другой культуры, – это настоятельная необходимость, важное условие эффективной деятельности и залог успеха в общении и деловом взаимодействии с местными жителями. Незнание или невыполнение правил местного речевого этикета, неправильное понимание речевых действий той страны, где мы находимся, может привести к серьёзным недоразумениям и даже конфликтам.

К коммуникативному поведению относится такое явление, которое может быть обозначено, как социальный символизм: символика предме-

тов одежды, цветных оттенков, цветов, цифр и чисел, выбора и преподнесения подарков, символика украшений, покупок, предметов повседневного быта, символика примет и суеверий, символика внешности и другие. Подобные знания также, по нашему мнению, следует обязательно включать в процесс обучения иностранному языку в рамках внедрения социокультурного компонента. Подчеркнём, что социальный символизм может быть не понят представителями другого народа, неправильно истолкован, может иметь другой символический смысл в родной культуре коммуниканта. Он описывается в рамках коммуникативного поведения как компонент национальной культуры.

Отражением менталитета народа страны изучаемого языка являются национальные пословицы и поговорки, предоставляющие студентам возможность судить о правилах и принципах общения народа, о ценностях, о приоритетах, о верности слову и ответственности за слова. Например, в английских пословицах нередко отражается решительность, инициатива и своеволие, но не легкомыслие: «Take the law into one's own hands».

Все выше перечисленные факторы – языковые знания и знания национальной культуры – не будут иметь значения без привития учащимся навыков и умений речевого и неречевого поведения.

Фоновые знания служат ориентировочной основой для формирования навыков и умений для использования в целях общения, национальнокультурного компонента лексики, невербальных средств общения, речевого этикета, социальной символики. Другими словами студенты, приобретая знания, вместе с тем должны уметь оперировать отобранным языковым материалом (фоновая и безэквивалентная лексика); должны формировать навыки и умения оперирования отобранными страноведческими знаниями (плюсами и нормами повседневного поведения); а также минимумом коммуникативно-стереотипизированных телодвижений (мимика, жесты, позы).

Литература

1. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Язык и культура: Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. М., 1983.
2. Ощепкова В.В. Язык и культура. М., 2000.
3. Сысоев П.В. Язык и культура: в поисках нового направления в преподавании культуры страны изучаемого языка // Иностранные языки в школе. 2000. № 5.
4. Тер-Минасова С.Г. Язык и международная коммуникация. М., 2000.
5. Томахин Г.Д. Лингвистические аспекты лингвострановедения // ВЯ. 1986. № 6. С. 113–118.

Часть 3. ИДЕИ РУССКОГО КОСМИЗМА В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

А.П. Бояркина
НИИ онкологии ТНЦ СО РАМН, г. Томск

Истоки космического мировоззрения Н.К. и Е.И. Рерихов

«Так все мы виноваты за себя и за всех и отделить себя от всего человечества и от Космоса мы не можем. Истинно, Космос в нас и мы в нем. Но лишь осознание этого дает нам возможность приобщиться к полноте такого существования» [9]. Это отрывок из письма Елены Ивановны Рерих, написанного ей в 1935 г. из Индии, где в это время она жила в небольшом горном поселении долины Кулу, в окружении гималайских высот. Эта мысль о единстве всего сущего в Мироздании красной нитью проходит и через живописное и литературное творчество Николая Константиновича Рериха и является основой его миропонимания. И именно эта космологическая концепция о единстве человека и Космоса, о представлении человека микрокосмом, вместившем в себя космическое начало, и есть одно из ключевых положений научно-философской мысли, получившей название «русского космизма», ярко проявившегося в духовной революции XIX–XX вв. Мысли Е. Рерих, приведенные выше, а также все огромное философское наследие Рерихов, несомненно, дают полное право поставить их имена в ряд представителей этой космической философии.

К концу XIX в. стало ясно, что человеческое сообщество в процессе эволюционного развития условно разделилось на Восток и Запад, причем не столько по географическому принципу, сколько по культурно-историческим традициям народов. Как писал П.Я. Чаадаев, один из выдающихся русских мыслителей своего времени: «...это два принципа,

соответствующие двум динамическим силам природы, две идеи, обнимающие весь жизненный строй человеческого рода» [19].

Если народы Запада в своей эволюции пошли по пути развития интеллекта, у них формировались такие качества, как активность, деятельность, направленные, однако, на достижение материальных благ, то народы Востока – по пути развития духа, созерцательности и нетребовательности к внешней стороне жизни, что вылилось в некоторую жизненную пассивность. В результате чего Запад оказался перед пропастью духовного и экологического кризиса: «Народ опускается и погибает, когда материальное могущество превращается для него в кумира и целиком захватывает его дух», – писал Н.А. Бердяев [2]. Пассивность же Востока вылилась в экономический кризис его народов. И тот, и другой путь без взаимного обогащения стали тупиковыми.

Историк-индолог Л.В. Шапошникова так охарактеризовала это явление: «И Восток, и Запад как бы представляли собой два мозговых полушария Планеты – правое, несущее в себе образность мышления, левое – генератор абстрактных представлений. Человеческий мозг, действующий естественным образом, работает полноценно, если включены оба полушария, дополняющие друг друга. Если нарушается эта дополнительность в пользу кого-либо из них или, хуже того, происходит разъединение, изоляция, то работа мозга перестает быть полноценной, способной к истинному творчеству. Духовно-культурное взаимодействие Востока и Запада основано на том же энергетическом принципе, что и полушария человеческого мозга» [21].

История развития человеческого общества показала, что истинный путь лежит между прагматичностью Запада и духовностью Востока, тем более что последний сумел стать духовной сокровищницей мудрости далекого прошлого народов. Последнее в значительной мере относится к Индии, которая «...занимает особое положение на нашей планете. Ее близость к энергетическому центру Планеты, ее духовность, многотысячелетняя история, культура, не терявшая нити преемственности, утонченное энергетическое состояние и духовная наполненность – все это делает Индию уникальной в истории Планеты и в плане самой Космической эволюции» [21]. И индийский философ С. Вивекананда разумно заявляет: «...восточный идеал так же необходим для прогресса человечества, как и западный, а, по моему мнению, первый даже более необходим. Машины никогда не сделали и никогда не сделают человека счастливым. Переустройство мира, которое должно произойти теперь, будет гармонизацией, соединением этих двух идеалов» [4].

Россия в этих позициях занимает как бы срединное положение между Западом и Востоком, и не только территориально, но и напитанная веяниями как того, так и другого. Поэтому не удивительно, что для передовых мыслителей ее духовной революции весьма характерно увлечение сокровенными знаниями Востока. Следует вспомнить, что величие духовных знаний Индии в полной мере открыла миру Запада основательница теософского движения, наша соотечественница Е.П. Блаватская [3]. А яркий представитель русского космизма Вл. Соловьев коротко и поэтично выразил свое отношение к этому следующими словами: «И Свет с Востока засиял... Тот свет, исшедший от Востока, с Востоком Запад примирил» [16]. Время показало, что всплеск интереса к мудрости Востока не был случайным или эпизодическим. «Необходимо учесть теоретическую мысль Востока во всех областях науки о человеке и об обществе, памятуя, что именно эти области разработаны на Востоке в масштабах и подробностях исключительных. Работу в этом направлении я называю преодолением европоцентризма в науке, и такое преодоление считаю одной из самых важных в наше время задач науки о человеке и об обществе. Таким путем она, эта наука, сможет стать по-настоящему общезначимой, то есть действительной для изучения жизни и деятельности человечества во все времена его исторического существования» [5]. Эти слова академика Н.И. Конрада, написанные им уже во 2-й половине XX в., говорят о не умаляющейся актуальности этой проблемы.

Эту особенность своего времени отлично понимал и Н.К. Рерих: «Запад действительно многое самое ценное воспринял от Востока. И религия, и философия, и многое другие ценнейшие нахождения по справедливости должны быть отнесены именно к Востоку, к Азии. Почему это так, а не иначе – не нам судить. Историк лишь может считаться с действительностью. И никто никакими предположениями и доводами не может поколебать эту великую действительность даров Востока» [11].

Интерес к Востоку, в частности, к Индии, проявился у Николая Константиновича Рериха с детства. Он родился в семье известного Петербургского нотариуса Константина Федоровича Рериха и его жены, в девичестве Марии Васильевны Калашниковой. В детях этой семьи сочетались корни древнего скандинавского рода отца и исконно русские матери. Сам Н.К. Рерих получил прекрасное образование западного типа в Петербургском университете (юридический и исторический факультеты) и Академии художеств. В семье его родителей велись разговоры о необъятных просторах Срединной Азии, о ее богатствах и тайнах. В их доме

бывал известный путешественник Г.Н. Потанин. Из Томска приезжали профессора Томского университета: Коркунов Александр Павлович – дядя и крестный отец Н.К. Рериха, его коллега, известный в Томске ученый Михаил Георгиевич Курлов и другие [12, 13].

Первым большим увлечением Рериха была Русь славянская. Он обладал удивительным даром проникать в прошлое Руси, изучая нравы, обычаи, культуру наших далеких предков. Его живописная «Славянская симфония» принесла известность совсем еще молодому художнику, к тому же уже отличившемуся как археолог в научных кругах Петербурга.

Елена Ивановна Рерих – дочь известного в Петербурге архитектора Ивана Ивановича Шапошникова и Екатерины Васильевны в девичестве Голенищевой-Кутузовой. По линии матушки Е.И. Рерих принадлежала старинному дворянскому роду, восходящему к Новгороду XIII в., представителем которого, например, был полководец М.И. Кутузов. Она получила светское воспитание, принятое в русском обществе того времени, окончила Мариинскую женскую гимназию с золотой медалью, очень много читала и была прекрасной пианисткой – учителя музыки пророчили ей блестящее будущее на этом поприще. Биографы отмечают и у нее интерес с детства к Востоку. Будучи еще совсем маленькой девочкой, она с увлечением рассматривала иллюстрации двух увесистых томов «Путешествия по Центральной Азии и по Дальнему Востоку» [20].

В 1901 г. состоялось бракосочетание Е.И. и Н.К. Рериха. Была создана прекрасная гармоничная семья, и с этого момента жизненные пути супругов слились в единый путь семьи Рерихов. Семья, в основном, сохранила свое мировоззренческое единство и после того, как пополнилась их сыновьями Юрием и Святославом.

Сначала дальнейшее формирование личности Е. Рерих проходило под влиянием мужа, вскоре занявшего пост директора Школы изобразительных искусств, и окружения семьи, которое составили В. Стасов, В. Ключевский, Д. Менделеев, А. Ремизов, А.Блок, Л.Андреев, М. Римский-Корсаков, А. Бородин, М. Врубель, А. Васнецов, В. Серов, написавший замечательный ее портрет, и многие другие представители передовой интеллигенции того времени. Но она и сама по обычаю много читала, переписывалась со староверами Афона, активно пополняла личную библиотеку, охотно участвовала в археологических экспедициях Н. Рериха, освоив искусство фотографии. В семье сохраняется преемственность русских традиций, и вся жизнь строится на исторической основе своего народа.

В то же время в семье Рерихов продолжал расти интерес к Востоку и восточной философии. В семье была большая радость, когда Е. Рерих удалось купить стихи Р. Тагора в русском переводе. Увлечение Н. Рериха еще с гимназических лет трудами индийских философов Рамакришны и Вивекананды перешло и к Е. Рерих: «Так, светлый Облик Рамакришны и ясный ум Свами Вивекананды зазвучали в моем сердце мощным призывом к духовному синтезу» [8]. Она изучает их труды, философский трактат ламаизма «Лам-рим Чен-по», написанный тибетским реформатором буддизма Цзон-капой. Н. Рерих оказывает помощь и получает подарок от Далай-ламы XIII.

Интерес Н. Рериха к Индии носит еще и научный характер. Опытным взглядом ученого и художника он сумел разглядеть поразившее его сходство и общность первоистоков культур русского и индийского народов. В 1913 г. Рерих писал: «Невольно напрашивается преемственность нашего древнего быта и искусства от Индии». Это была смелая гипотеза, и ее предстояло доказать. А пока он продолжит сказанное: «Через Византию грезилась нам Индия; вот к ней мы и направляемся». И еще: «К черным озерам ночью сходятся индийские женщины. Со свечами. Звонят в тонкие колокольчики. Вызывают из воды священных черепах. Их кормят. В ореховую скорлупу свечи вставляют. Пускают по озеру. Ищут судьбу. Гадают. Живет в Индии красота. Заманчив великий индийский путь» [15].

И все помыслы семьи направлены на осуществление экспедиции, на которую возлагаются большие духовные и научные надежды. Но дорога до Индии еще далека, и семье Рерихов предстоит испытание жизнью на чужбине.

В 1916 г. у Н.К. Рериха развивается ползучая пневмония легких. Врачи приписывают ему смену климата, и Рерихи, как им кажется временно, переезжают в Сердоболь (Карелия). Здесь их застают революционные события России, и после закрытия государственной границы между Финляндией и Россией в 1918 г. они оказываются отрезанными от Родины.

В 1919 г. Н.К. Рериха приглашают в Стокгольм для того, чтобы разобраться с картинами русских художников, которые остались там с еще дореволюционных времен, а затем в Лондон. Здесь состоялась знаменательная встреча сначала с Р. Тагором, а потом с теми, кого в Индии называют Махатмами (Великими Душами), Учителями. Далее Рерихи уже не одиноки. Им помогают, их направляют по жизни. «Делаю земной поклон Учителям Индии. Они внесли в хаос нашей жизни истинное творчество и радость духа, и тишину рождающую. Во время крайней нужды Они по-

дали нам Зов. Спокойный, убедительный, мудрый знанием», – писал Н. Рерих [1].

Сердца Рерихов рвались в Индию. Уже была продумана экспедиция по наиболее интересным местам. Но Н. Рериха с выставками пригласили в Америку. Это было кстати – необходимы средства для экспедиции, и сыновья еще не закончили образование. Именно здесь выплеснулась на мировой уровень его деятельность по защите культурных ценностей, начатая еще в России, после того как, путешествуя по древним русским городам, он увидел ужасающее разрушение древнего зодчества. И Н. Рерих поднял голос в защиту этой первозданной красоты. Он вообще был не созерцателем, а человеком действия. И на поприще огромной общечеловеческой деятельности объектом своей защиты он выбрал Культуру: «Культура и мир являются священным оплотом человечества. В дни больших потрясений, и материальных, и духовных, именно к этим светлым прибежищам устремляется дух смущенный. Но не только должны мы идейно объединиться во имя этих возрождающихся понятий. Мы должны каждый посильно, каждый в своем поле, вносить их в окружающую жизнь как самое нужное, неотложное» [14]. За три года жизни в Америке Н. Рерих ярко проявил свой талант организатора. Им было создано несколько культурных организаций, таких, например, как международный культурный центр «Корона мунди» («Венец Мира»). Но истинным центром культуры в США стал созданный им Музей своего имени. Эта деятельность продолжалась еще много лет и после отъезда из Америки и вылилась в «Пакт Мира» («Пакт Рериха») – «Международный Договор по охране Художественных и Научных Учреждений, Миссий и Коллекций» (1935 г.).

И, наконец, осуществление заветной мечты – Рерихи едут в Индию, которая станет второй родиной для них. Второй, но не первой. Первой навсегда останется Россия.

1923–1928 гг. – особая страница в жизни Рерихов. Это познание Индии, ее культуры, погружение в ее духовность, встречи и общение с Махатмами. Этот этап завершился беспрецедентной трансгималайской экспедицией, длящейся три с лишним года и проходившей в суровых условиях горной страны Тибета и Гималаев. На их долю выпали перевалы, достигающие высоты 5 тыс. м, разбойники, произвол китайских властей, зимовка на высоте свыше 4 тыс. м. В экспедиции от начала до конца участвовали Е. Рерих и их сын Ю. Рерих, который к тому времени вырос в ученого-востоковеда, владел многими языками, в том числе теми, которые были необходимы в этом путешествии.

И все это время продолжалась работа по созданию философской системы, основанной на знаниях восточной мудрости. Она продолжалась и дальше, когда Рерихи для обработки огромного материала организовали научно-исследовательский институт «Урусвати» в горной долине Кулу (Гималаи), где они поселились, тоже полагая, что временно, до возвращения в Россию. Но родина ответила на прошение отказом. В 1947 г. в возрасте 72 лет скончался Н.К. Рерих. Е.И. и Ю.Н. Рерихи переехали в Калимпонг (Восточные Гималаи), где в 1955 г. в возрасте 76 лет скончалась Е.И. Рерих. В Россию суждено было вернуться на последние три года своей жизни только Ю.Н. Рериху.

Но осталось богатейшее наследие, которое сыновья Ю. Рерих и С. Рерих передали России: это картины, предметы искусства, собранные ими в поездках, эпистолярное наследие, научные и литературные труды и др. И на фоне всего этого яркой жемчужиной выделяется философская система Учение «Живая Этика», о которой Е. Рерих напишет: «Индия явила величественную Философию Мироздания, основанную на представлении Единого Беспредельного и Вечного Божественного Принципа, присущего во всем Сущем, и на уявлении человека венцом Творения» [7], главное содержание которой – «Философия этики и исторические легенды и традиции» [10].

Учение «Живой Этики» основывается как на древнейших знаниях Востока, так и современных достижениях Запада. Оно несомненно прогрессивно, так как основными законами жизни в нем утверждаются закон эволюции и единства человека и Космоса. «Личность становится отражением улыбки космического действия, когда она считает себя неотъемлемой частью существующего, явленного Космоса. Истинно, человек есть высшее проявление Космоса» [17]. Созвучное идеям русских космистов в большинстве своих положений, оно призывает к выполнению высокого долга нравственности: «...нравственность есть основа Бытия или Закон Космический, ибо эволюция основана на нравственности или усовершенствовании, и нарушение этого закона приводит к разрушению» [6].

Учение «Живая Этика» – это не просто теоретические рассуждения, все его положения научно обоснованы, исходя из модели, которую ЛВШ описывает следующим образом: «...Мироздание представляет собой грандиозную энергетическую систему, в которой происходит интенсивный энергоинформационный обмен между составляющими ее структурами различных состояний и измерений материи. Человек является сам подобной структурой. ...Он несет ее в себе и потому живет по тем же

законам, что и Космос» [22]. Отсюда и «Явление ответственности перед Космосом должно утвердиться в сознании человека» [18].

Эта философская система завоевывает свое место в научном мышлении не без труда. Причиной этому служит не традиционное, афористичное в восточном стиле, изложение. Да и просто как все новое с трудом пробивает себе дорогу. Но нельзя и не отметить все возрастающую популярность ее в научном пространстве современного общества.

Литература

1. Беликов П.Ф. Рерих (Опыт духовной биографии). Новосибирск, 1994. С. 145.
2. Бердяев Н.А. Судьба России. М.: Мысль, 1990. 317 с.
3. Блаватская Е.П. Тайная доктрина: В 2 т. Минск: Лотаць, 1997.
4. Вивекананда С. Мой Учитель // Практическая веданта. М.: Ладомир, 1993. С. 440–458.
5. Конрад Н.И. Запад и Восток. М.: Гл. ред. восточной лит-ры, 1966. 519 с.
6. Рерих Е.И. Письма. Новосибирск, 1993. Т. 3. С. 501.
7. Рерих Е.И. Космологические записи // У порога нового мира. М.: МЦР, 2000. С. 246.
8. Рерих Е.И. Письма. М.: МЦР, 2000. Т. II. С. 520.
9. Рерих Е.И. Письма. М.: МЦР, 2001. Т. III. С. 599.
10. Рерих Е.И. Письма. М.: МЦР, 2003. Т. V. С. 320.
11. Рерих Н.К. Дары Востока // Рерих Н.К. Восток – Запад. М.: МЦР, 1994. С. 100.
12. Рерих Н.К. Азия // Листы дневника. М.: МЦР, 1995. Т. 2. С. 114.
13. Рерих Н.К. Ко времени // Листы дневника. М.: МЦР, 1995. Т. 1. С. 434.
14. Рерих Н.К. О культуре и мире моление // Знамя Мира. М.: МЦР, 1995. С. 105–107.
15. Рерих Н.К. Индийский путь // О старине моление. М.: МЦР, 1999. С. 241.
16. Соловьев Вл.С. Свет с Востока // Смысл любви. М.: Современник, 1991. С. 440.
17. Учение «Живая Этика». Беспредельность, 25. М.: МЦР, 1995. С. 39.
18. Учение «Живая Этика». Мир Огненный III, 90. М.: МЦР, 1995. С. 85.
19. Чаадаев П.Я. Статьи и письма. М., 1989. С. 153.
20. Чирятьев М.Н. Роль философской мысли Востока в творчестве Е.И. Рерих // Юбилейные рериховские чтения. М.: МЦР, 2000. С. 74.
21. Шапошникова Л.В. Послание грядущей эволюции // Мудрость веков. М.: МЦР, 1996. С. 259, 243–263.
22. Шапошникова Л.В. Космическое мышление и новая система познания // «Культура и время». 2003. № 3/4. С. 36.

С.И. Кудрявцева
Омское музыкальное училище им. Шебалина

Идеи нового мира и нового человека в творчестве Александра Скрябина

«Талант несёт частную службу, гений – всеобщую, ибо сообщается со всем. Мимовольно перекликается он светом с чужедальними звёздами, отражая в себе неповторимым отражением всезвёздность небес. Оттого наш дух может говорить с ним о всём и на всё почерпать ответ в его глубоких творениях: их целостный микрокосм поистине – символический отпечаток вселенной» [6]. Эти слова В.И. Иванова в полной мере относятся к замечательному русскому композитору и мыслителю Александру Николаевичу Скрябину (1871–1915).

Творчество А.Скрябина – уникальное явление в пространстве культуры России конца XIX – начала XX в. Его идеи о необходимости Преображения мира и человека несли в себе особенности и задачи времени и имели глубинный источник.

Особый период в России этого времени получил название Серебряного века или, по образному выражению Л.В. Шапошниковой, – Духовной революции [13]. Он принёс с собой расцвет философии, искусства и зарождение новой научной мысли. Новое миропонимание возникло, прежде всего, в пространстве художественного творчества, т.к. именно настоящее искусство всегда несёт вести горнего мира. Появились новые художественные идеи, и стало формироваться более глубокое понимание Красоты. «Художник – всегда творец... Всякий творческий художественный акт есть частичное преображение жизни. В художественном восприятии мир дан нам уже просветлённым и освобождённым, в нём прорывается человек через тяготу мира. В творчески-художественном отношении к миру уже приоткрывается мир иной... Во всяком художественном делании уже творится мир иной, космос, мир просветлённо-свободный. Спадает короста с лица мира. Творчество художественное имеет онтологическую, а не психологическую природу», – писал Николай Бердяев [4].

Время, в котором живёт творец, всегда накладывает индивидуальный отпечаток на его жизнь, мысли и творчество. Но есть ещё одна важная особенность великих творцов: их способность предчувствовать направление эволюции, видеть будущее, которое суждено человечеству. Высшее вдохновение, идущее от Вселенского Творца, рождает новые образы,

открывает пространство новых горизонтов, расширяет сознание его современников и устремляет их к новым вершинам.

Великим творцом Духовной революции был и А. Скрябин. «Его творчество, – пишет Л.В. Шапошникова, – было наполнено космическим мироощущением, идеями Нового мира и Нового человека. Чутко внимая Космической Эволюции, он стремился преобразить человеческое сознание через духовное действие, чего не делал до него ни один философ или музыкант, ни один художник или поэт. Для того чтобы осуществить это действие, он пытался слить отдельно существовавшие до этого виды искусства в одну мощную симфонию, заряжённую энергетикой преображения» [14].

Поиски корней этой идеи приводят нас к событиям, случившимся в начале I тысячелетия нашей эры, когда на горе Фавор в Палестине произошло великое таинство – Преображение Христа. Это явление запечатлено в трёх Евангелиях: от Матфея, от Марка и от Луки. «И преобразился пред ними: и просияло лицо Его, как солнце, одежды же его сделались белыми как свет» [5] и отражено во многих иконах. Лучистость Лика и одежды указывают не столько на внешнее преображение, сколько на преображение внутреннего человека. Писатель-символист Д. Мережковский говорит о том, что на горе Фавор наше «пространство трёхмерное соприкоснулось с четырёхмерным, наше время – с вечностью» [8]. В связи с этим можно вспомнить и философские труды Циолковского, где он говорит о будущем лучистом человечестве.

«Свет Фаворский осветил многовековой период космической эволюции и помог человеку понять, что именно осознание Высшего Мира, Высшего Божественного начала преобразит и его самого, и всю его жизнь. И с того момента любое эволюционное изменение, любое творение нового мира было связано именно с этим Преображением, с Фаворским светом, пролившимся из незримого Высшего Источника через Христа, Сына Божьего и Сына Человеческого, на измученную и страдающую землю. Две тысячи лет тому назад человечеству был показан Его путь в эволюции и обозначена цель, к которой ему необходимо было стремиться. Сынам человеческим надлежало ступить на стезю Сына Божьего» [14].

Идею возможности преображения человека А. Скрябин вынашивал всю жизнь. Он мыслил её как итог слияния всех искусств, философий и религий в нечто «неразделимо единое – так, чтобы создалось новое Евангелие... У меня есть мечта создать такую мистерию. Для неё надо построить особый храм... Но человечество ещё не готово для этого. Надо

проповедовать ему, надо повести его по новым путям...» [2]. Его творчество и взгляды были не сразу восприняты современниками. Но самые чуткие из них осознавали роль великого музыканта. Вот как они оценивали его творчество.

В.И. Иванов: «Эта музыка не только в титанических нагромождениях первозданных звуковых глыб, но и своих тишайших и кристальнейших созвучиях проникнута странной волшебно-размывчивой силой, под влиянием которой, мнится, слабеют и размыкаются прежние скрепы и атомические сцепления, непроницаемое становится разрежённым и прозрачным, логическое – алогическим, последовательное – случайным, «распадается связь времён», как говорит Гамлет, – разведенное же ищет сложиться в новый порядок и сочетаться в иные сродства» [6].

В.В. Стасов: «Все его творения полны глубокого и могучего поэтического духа, необычайной красоты, вдохновения и оригинальной, иногда мистической силы...» [7].

А.В. Оссовский (о «Божественной поэме» А. Скрябина): «Скрябин этим произведением возвещает в музыкальном искусстве новую эру, симфония, как яркий маяк, указует путь, по которому отныне пойдёт дальнейшее развитие мировой музыки. Между нами было неоспоримо решено: Скрябин – гений и вождь» [9].

Б.В. Асафьев: «Жизнь его совсем не богата внешними событиями, а легенды о великих людях в наше время как будто бы не успевают сложиться... Слишком близко на наших глазах совершён подвиг, он не успел ещё стать легендарным, а человечество верит только легендам» [1].

Творчество Скрябина и его замыслы Мистерии высоко оценил Н.К.Рерих. Он писал: «Прекрасно, если народ возносит творчество своих славных творцов. Известны широкие взгляды Скрябина. Предполагалось наше сотрудничество по инсценировке его симфоний. Ничтожная неосторожность вызвала отравление и унесла композитора в самый расцвет его творческих сил» [11].

На мировоззрение композитора оказали влияние несколько факторов. С одной стороны – это Евангелие, интерес к философии, посещение Московского философского общества и заседаний 2-го Международного философского конгресса в Женеве, знакомство с работами философов Серебряного века, труд Ницше «Так говорил Заратустра», идеи индийской философии Бхагават-Гиты, Упанишад, взгляды А. Гхоша и Рамакришны, «Тайная Доктрина» Е.П. Блаватской, которая стала его настольной книгой. С другой стороны – особое восприятие красоты и многообразия

Природы, особенно русских просторов, которые рождают чувство широты и стремление к полёту: «Уже сколько тысячелетий мы, люди, созерцаем красоты природы, сколько поэтов воспело прелести лунных ночей, а всё-таки всё той же вечно юной нашей спутнице мы воссылаем вечное благодарение... И вот иногда кажется, что сама природа, эта нежная мать человечества, призывает его к спасению» [2]. Природа России особенно восхищает его, ибо именно русские просторы, открывающие манящие дали, дарят радость свободы. «Сколько новых форм, неизведанных комбинаций! Как природа изобретательна, и как трудно воспринять полностью всё, что она предлагает. Я всё-таки должен сказать, что как ни хороша Европа, а русскому человеку русскую деревню ничто не может заменить; есть какая-то особенная, необъяснимая прелесть, в основе которой лежат ширина и полёт...» [2].

В этих ощущениях рождается новое состояние: возможность преодоления земного тяготения и устремления в космические просторы, которые для композитора не безлики: они полны жизни, новой, ещё незнакомой красоты.

«Взгляните, в синеве эфира загорелись яркие огни; они играли и так манили к себе, эти чудные огни. Человек увидел и пленился одним из них. Вот моя звезда, сказал он, и на крыльях чувства и мысли понёсся к ней... но звезда так прекрасна, и я так люблю мою звезду, что если я не буду смотреть на нее, если она не будет светить мне в жизни и если я не буду стремиться к ней, то погибнет мысль, а с ней и всё» [2].

В произведениях А.Скрябина появляется образ «поющих звёзд» - символ зова других миров и дерзновения человеческого духа, нашедшего в себе силы преодолеть плотность земного мира для созерцания космических просторов. Это устремление расширяет горизонты чувств и мыслей, словно утверждая: человек не только дитя Земли, но и дитя Космоса. Вспомним, что это было только начало XX в. Эти идеи предвосхищали новые научные открытия, создание космических кораблей, космических станций и выход человека в открытый космос.

Третья составляющая его мировоззрения сформировалась под влиянием музыки и идей Бетховена:

- девиз «через тернии к звёздам»;
- идея соборности, братства всего человечества;
- необходимость подвига, воспевание героического начала, без которого не может состояться продвижение по лестнице эволюции;

- использование Бетховеном в 9-ой симфонии звучания хора (со словами оды Шиллера «Обнимитесь миллионы») и идеи всеобщего братства оказало влияние на сочинение «Поэмы Огня» («Прометей»), где А.Скрябин тоже использует пение хора (но уже без слов – своеобразный символ соборности).

Образ Прометея – огненосца символизирует для композитора многое: свершение подвига во имя продвижения человечества, дерзновение – как качество характера, необходимое для движения вперёд, творческую силу вселенной, преодоление как фактор развития человека: «Чтобы стать оптимистом в настоящем значении этого слова, нужно испытать отчаяние и победить его... Иду сказать людям, что они сильны и могучи, что горевать не о чем, что утраты нет! Чтобы они не боялись отчаяния, которое одно может породить настоящее торжество. Силён и могуч тот, кто испытал отчаяние и победил его» [2].

Пометки, которые оставил Скрябин на страницах «Тайной Доктрины» Блаватской, его философские трактаты, говорят о том, что он серьёзно размышлял о направлении эволюции, о роли мысли и сердца человека, о значении искусства, его преображающей силе, несущей в себе Красоту как высшую категорию. Он считал, что Человек – сотворец Высшему началу. Исследователь творчества Скрябина А.И. Бандура, отмечает: «Композитор понимает мысль как всепроникающее поле – первичную энергию Вселенной, что «разливается, как разливается океан, оставаясь всегда равной самой себе», отождествляя её с «универсальным сознанием», которое есть «сама мысль», и с Богом, который, «как состояние сознания, есть личность, являющаяся носителем высшего принципа, который как таковой есть ничто и возможность всего, есть сила творчества»» [3].

Музыка Скрябина пронизана особыми ритмами и гармонией, его оркестровые сочинения отличаются ещё и своеобразием оркестрового письма. Есть ещё одно новшество: в «Прометее» он вводит в партитуру специальную строку, обозначающую свет определённого колорита, который должен был усиливать впечатление «грандиозности и утончённости». Три симфонии, «Поэма Экстаза», «Прометей», 10 сонат для фортепиано и многие другие сочинения (особенно последнего периода творчества) несут слушателям новое космическое мироощущение. Целью его жизни было создание Мистерии – соборного действа всего человечества, в процессе которого должно происходить Преображение. Скрябин говорил: «Я один ничего не могу. Мне нужны люди, которые бы пережили это со мной, иначе никакой Мистерии не может быть... Надо, чтобы при

содействии музыки было бы осуществлено соборное творчество. Это же творчество – вовсе даже не художественное, оно – ни в каком из искусств, оно выше их всех» [2]. Он успел сочинить для Мистерии текст и фрагменты музыки, ибо ощущал себя творцом, от которого зависела судьба эволюции нашей планеты. Им задумано было «Предварительное действие», которое должно было приготовить человечество к участию в Мистерии. «Ведь я не делаю Мистерию, я только знаю, что Мистерия должна быть, что она будет, я сообщаю о ней и содействую ей. «Предварительное действие» есть одна из форм этого содействия» [10].

Скрябин ушёл из жизни 14 апреля 1915 г., на 44-м году жизни. Он оставил вдохновенный завет человечеству. «Как я желаю всему всем полного расцвета, так и вы желайте. Ибо всё есть ваше творчество, и вы – я – вы Боги. Будут побеждены ненависть и смерть, и будет общая радость безмерная. Сверкающий поток жизни» [2].

Художник С.Н. Рерих так писал о значении великих произведений искусства: «Волшебство чувств, мыслей и сильных желаний великих мастеров пленено в произведении, излучается на зрителя и пробуждает в нас сходные ответные чувства, помимо чисто эстетического и духовного понимания того, о чём говорится. Мы отзываемся на более совершенные сочетания и называем их прекрасными. Мы ценим равновесие и гармонию, так как отзываемся на естественный эволюционный поток, выявляющий наиболее совершенные формы и сочетания цвета, звука, слов и энергий, которые могут активизировать и изменить миллионы зрителей и повлиять на бесчисленные поколения через весть Красоты, излучающуюся из них. Такова необыкновенная власть искусства, скрытая сила, всегда присутствующая и активная в великом произведении» [12].

Произведения А. Скрябина излучают свой прекрасный свет, приносят человечеству вести миров иных измерений, вдохновляют, облагораживают и зовут к новым вершинам. «Идя в полной гармонии с ритмом эволюции, неся в себе её особенности, Скрябин был одним из столпов российской Духовной революции. Революционность всего его творчества не подвергается сомнению, так же как и адекватность этого творчества главным направлениям нового мышления XX в.» [14].

Литература

1. Асафьев Б.В. Скрябин. Опыт характеристики. Пг., 1921. С. 9–51.
2. Бандура А.И. А. Скрябин. Челябинск: Аркаим, 2004. 350 с.
3. Бандура А.И. Иные миры А. Скрябина. М., 1993. С. 11.

4. Бердяев Н.А. Философия творчества, культуры и искусства. М.: Музыка, 1994. Т. 1. С. 217–218.
5. Евангелие от Матфея. 17: 1–9.
6. Иванов В.Н. Родное и вселенское. М., 1994. С. 384–385.
7. Летопись жизни и творчества А.Н. Скрябина / Сост. М.П. Прянишникова, О.М. Томпакова. М.: Музыка, 1985. С. 112.
8. Мережковский Д.С. Иисус неизвестный. М., 1996. С. 419.
9. Оссовский А.В. Воспоминания. Исследования. Л.: Музыка, 1968. С. 78.
10. Сабанеев Л.Л. Воспоминания о Скрябине. М., 2000. С. 334.
11. Рерих Н.К. Спеши // Листы дневника. М.: МЦР, 1996. Т. 3. С. 420.
12. Рерих С.Н. Стремиться к прекрасному. М., 1993. С. 64.
13. Шапошникова Л.В. Космическое мышление и новая система познания // Культура и время. 2003. № 3/4. С. 28.
14. Шапошникова Л.В. Тернистый путь красоты. М.: МЦР, 2001. 335 с.

С.Л. Лопатин, М.А. Наумова
Новосибирская государственная медицинская академия

От таинственного космического мерцания к величайшему открытию XX века

«Арктическая ночь. Из глубин Вселенной опускается зеленоватый занавес из мерцающих лучей. Лучи колышутся, переливаются всеми цветами. Это полярное сияние. Вызвано оно электрическими разрядами», – таким поэтическим образом предварили авторы описание своего метода (метода Кирлиан) [1]. Космический аспект этого вполне земного метода не случаен. Именно конец XIX – начало XX в. ознаменовались философской концепцией, которая впоследствии получила название космического мировоззрения и которой придерживались многие передовые умы представителей русского космизма.

В 40-х гг. XX столетия Семеном Давидовичем Кирлианом (1898–1978) и его супругой Валентиной Хрисанфовной Кирлиан (дата рождения неизвестна – 1971 г.) при работе с токами высокой частоты было обнаружено еле заметное разрядное свечение между электродом и кожей человека, которое было подчинено каким-то определенным закономерностям. Впоследствии супруги Кирлиан разработали метод, позволяющий посредством газового разряда в электрическом поле высокой частоты фотографировать это свечение и провести целый ряд научных экспериментов. Открытие это не случайно названо величайшим открытием века, так как в руках исследователей впервые появился инструмент, который, по словам Н.В. Лысогорова: «...послужит основой для приборов, доселе невиданных». Результаты этих исследований, принцип работы и схемы приборов были опубликованы С.Д. Кирлианом и В.Х. Кирлиан в 1964 г. в брошюре «В мире чудесных разрядов» [1].

Это открытие нашло применение во многих областях науки и техники, в том числе медицине. В 80-х гг. XX в. немецкий ученый, врач Питер Мандель, этим методом провел исследования и проанализировал снимки пальцев рук и ног сотен тысяч пациентов с известными патологиями в клиниках Западной Европы. На их основе он разработал диагностические таблицы, позволяющие определить состояние того или иного органа по характеристикам свечения отдельных зон, а также дать оценку общего состояния организма. В настоящее время этот метод получил достаточно широкое распространение в Германии, Швейцарии, Австрии, Голландии.

Настоящая работа посвящена использованию метода газоразрядной визуализации (ГРВ) в медицинских и психологических исследованиях с помощью генератора «Корона ГРВ», разработанного К.Г. Коротковым, профессором Института точной механики и оптики (Санкт-Петербург). Цель исследования – определить круг заболеваний наиболее чувствительных к диагностике методом ГРВ.

Были сфотографированы пальцы рук 438 пациентов, в том числе больных остеохондрозом, урологическими заболеваниями и заболеваниями опорно-двигательного аппарата, 16 больных неврологического отделения в возрасте от 45 до 86 лет с диагнозом ОНМК и дисциркуляторная энцефалопатия, 9 больных эндокринного отделения (1 больная с болезнью Иценко–Кушинга – 40 лет, 4 больных с тиреотоксикозом – 18–50 лет, 3 больных сахарным диабетом – 19–65 лет, 1 больная с адемой гипофиза – 57 лет), а также здоровые дети дошкольного возраста.

Полученные снимки короны пальцев порой значительно различались между собой. ГРВ-снимки были разделены на пять типов:

1 – с большими выпадениями излучений в короне;

2 – с малыми выпадениями в короне;

3 – без выраженных выпадений и точечных выбросов;

4 – с точечными выбросами без выпадений;

5 – относительно ровное свечение короны без видимых дефектов.

Исследования показали, что характер ГРВ-свечения пальцев рук испытуемого существенно зависит от возраста (табл.).

Распределение числа пациентов по типам ГРВ-свечения и возрастным категориям

Возраст,	Тип 1	Тип 2	Тип 3	Тип 4	Тип 5	Всего
До 7	10	30	0	0	0	40
7 – 13	6	10	5	1	1	23
14 – 18	10	50	60	12	3	135
19 – 32	6	15	21	5	3	50
33 – 55	12	45	36	22	10	125
56 – 65	1	3	3	4	4	15
66 – 70	0	0	0	10	0	10
Старше 70	0	0	0	10	30	40
Всего	45	153	125	64	51	438

Действительно, имеет место обратно пропорциональная зависимость качества ГРВ-свечения от возраста пациентов. Так, у 40 детей в возрасте до 7 лет, выявлен только 1 (25%) и 2 (75%) типы свечения пальцев. Воз-

можно, это связано с процессом формирования этого свечения. По мере увеличения возраста максимум числа пациентов постепенно смещается к типу 5. В 7–13 лет у детей преобладает также тип 2 (43,4%), но уже встречается и тип 4 и 5. В 14–32 лет преобладает уже тип 3 (около 44%). Тип 2 и 3 преобладает у пациентов 33–55 лет (28,5–35,8%), но и достаточно часты (8,1–17,9%) – типы 4 и 5. В 56–65 лет уже преобладают (27%) типы 4 и 5, а у пациентов старше 65 лет обнаружены только типы 4 и 5.

Исследованы больные с эндокринной патологией. Из 4 больных тиреотоксикозом у 2 выявлено тотальное ослабление ГРВ-свечения (тип 1). Такая же картина у больной с аденомой гипофиза после резекции щитовидной железы. Однако не обнаружено зависимости характера ГРВ пальцев рук от наличия неврологического заболевания, в том числе и от паралича соответствующей конечности.

Но наиболее ярко данный эффект проявился при изучении болевого эффекта. Отмечена резкая депрессия ГРВ-излучения при внезапной острой боли у пациента.

Эти исследования носят предварительный характер, однако несомненно, что метод ГРВ является экспрессным и достаточно дешевым в медицинской диагностике, в частности, при эндокринной патологии. В настоящее время метод газоразрядной визуализации проходит клинические испытания в нескольких клиниках г. Новосибирска. Имеется большой зарубежный опыт, подтверждающий диагностическую ценность метода ГРВ для скринингого обследования пациентов с соматическими заболеваниями.

Литература

1. Кирлиан В.Х., Кирлиан С.Д. В мире чудесных разрядов. М.: Знание, 1964. 40 с.

Н.В. Меркульева, Л.Ю. Кваша
г. Томск

Язык символов в мировом пространстве культуры. Знамя Мира

«Следует очень внимательно относиться к символам. Они, как сокровенные иероглифы, хранят сущность великого Мироздания», – гласит восточная мудрость [9].

Как выразить сокровенное?! Давайте представим человека, хранящего великую тайну. Бережно несет он дарованное, заслуженное сокровище. Не для себя, но для будущего. В нем истина, которой нельзя пренебрегать, которую необходимо сохранить на Земле. Сложность заключена в том, что в руках незнающих, грубых людей сокровище принесет лишь горе. Поэтому нужен особый язык передачи. Возможно, будет написана книга, и мир получит в дар Святое писание, изложенное аллегорически, либо будет рожден символ. Пройдут годы или века, и люди, путешествующие в горах, обнаружат высеченный на огромном камне знак. Он может быть очень простой по форме, но в нем будет сконцентрирована мощь переданного знания. Кто-то слепо пройдет мимо, но иной почувствует смысл изображения. По всему миру символы ждут своего прочтения.

Какова же роль символа в мировом пространстве Культуры? Она значительна, т.к. «Многое, невыразимое словами, может быть дополнено символами. Во всяком символе будет, таким образом, элемент невыразимого. Можно прозреть значение сокровенного, но слова будут недостаточны» [9]. Даже в ужасное время войн и невежества Земля наполнена спасительными огнями, заключенными в символах. Когда же не понимаются и не принимаются слова, все-таки действует их энергия. Именно «внутренний смысл создает вибрацию» [10], – сказано в Учении «Живая Этика». Мифология, а также «религиозная и эзотерическая история каждого народа была уложена в символах. Она никогда не была выражена буквально и во многословии». Поэтому «...без помощи символики – с ее семью подразделениями, о которых современники наши ничего не знают, – никакое древнее Писание не может быть когда-либо правильно понято» [1]. Если же кому-то удается разгадать язык знаков, то перед ним открывается хранилище древней мудрости.

Семьдесят лет назад 15 апреля 1935 г. был принят первый в истории человечества «Пакт Мира» («Пакт Рериха») – «Международный Договор

по охране Художественных и Научных Учреждений, Миссий и Коллекций». Его автор – Николай Константинович Рерих (1874–1947 гг.), всемирно известный художник, ученый и подвижник. Живя во времена мировых катаклизмов, он выдвинул и активно развивал идею об охране достояний Культуры.

Его деятельность поддержали такие выдающиеся личности, как Рабиндранат Тагор, Ромен Роллан, Бернард Шоу, Герберт Уэльс, Франклин Рузвельт, Альберт Энштейн и многие другие.

Рерих понимал Культуру как «глубочайший устой жизни». Символическое значение слова «культура» он понимал как – Культ Ура, где Ур – это Свет, значит, «Культура это Почитание Света», – писал он [8]. Добавим еще, что слово «Ура» – древний восторженный призыв, самоотверженный клич, выражающий готовность к подвигу. В нем – сила Солнца и Света, объединение и стремление к победе. Эта же сила сконцентрирована в слове Ра – египетском Боге и древнем названии нашей Волги, великой реки, приносящей живительную силу солнца. Кто же сложил в русском языке эту формулу?! Получается, что Культура – это почитание божественного Света. Если без Света-Солнца нет жизни, значит и явление Культуры жизненно необходимо. Попытка понять, почему лучшие представители человечества во все времена героически и жертвенно защищают Святое, мудрое и прекрасное, приводит к осознанию правильного эволюционного пути развития.

В качестве охранного знака Н.К. Рерих предложил Знамя Мира, призванное, подобно знаку «Красного Креста», оберегать истинные ценности человечества. Оно быстро стало любимым среди людей разных стран. Путешественники брали его с собой в опасные походы, его устанавливали на высочайших точках нашей планеты, на северном и южных полюсах. И на космической станции «Мир» Знамя Мира было желанным спутником. Рерих писал: «...для нас Знамя Мира является вовсе не только нужным во время войны, но может быть еще более нужным каждодневно, когда без грома и пушек часто совершаются такие же непоправимые ошибки против Культуры» [7].

Знамя Мира – эмблема, в котором сконцентрировано несколько идей.

Идея первая – необходимость действий в защиту Культуры. Почему предложено именно Знамя? Знамя – «знамение» почиталось во все времена у разных народов. Древний стяг освящался как икона, перед ним до сражения молились о победе и спасении. Знамя считалось душой, славой, честью древнерусского войска. Потеря знамени приравнивалась пораже-

нию, поэтому вокруг знамени всегда разгоралась самая ожесточенная схватка. «Наволочить» – надеть на древко стяг – означало привести войско в боевую готовность. В данном случае «Знамя Мира», знамя Культуры, поднято человеком, знающим необходимость решительных действий. Оно – как алая боевая хоругвь французских королей, выбрасываемая в самый ответственный переломный период сражения.

Идея вторая – единство и Красота. Использование двух цветов, красного и белого, объясняет следующее: красный – цвет крови и огня, всегда считался выражением мужества. «Красный является символом твердости стремления уничтожить различия рас. Кровь едина течет...» [11]. На Руси он был синонимом красивого, но определял не только внешнюю красоту, но соотносился с народным идеалом прекрасного и главного: Владимир Красно Солнышко, красный звон – колокольный всенощный звон, красный угол в доме, красная площадь в столице. Белый – цвет чистоты и благородства, выражение нетленного совершенства. Белый считался синонимом свободного. В нем незримо присутствуют все цвета радуги, поэтому он может быть символом целостности, единства в многообразии.

Третья идея – защита мировых культурных накоплений. Знамя Мира называют Красным Крестом Культуры. Основоположник Красного Креста швейцарец Дюнан проложил тропу к единению человечества. Идея сотрудничества и синтеза также заключена в знаке Знамени Мира, но «Если Красный Крест печется о телесно раненных и больных, то наш пакт ограждает ценности гения человеческого, тем охраняя духовное здоровье», – писал Н.К. Рерих, являющийся почетным членом движения Красного Креста [5]. Сейчас мы начинаем понимать, и наука это доказывает, что физическое здоровье во многом зависит от нашей внутренней жизни, от качества мыслей и устремлений. Знамя Мира направляет наше внимание к наилучшему, а значит к самому полезному.

Четвертая идея – триединство. В основу Знамени положен один из древнейших символов планеты.

Навеянный Ореолами лиц Святой Троицы Андрея Рублева, этот знак Н.К. Рерих увидел в символике многих народов. В Индии – это знак счастья и сокровищ человечества, выражающий единство трех состояний материи; прошлого, настоящего, будущего; человека, планеты, космоса. Повсеместность его использования указывает на общую основу жизни, на незыблемые космические законы, определяющие нашу эволюцию. Его бережно помещают в значимых местах:

- над входом в храмы, например кирхи в Германии и церкви в Бельгии;
- в разноцветье витражей собора Парижской Богоматери во Франции;
- в орнаменте фриза Храма Неба в Китае;
- на Домском Соборе в Риге;
- в Надвратной церкви Киево-Печерской Лавры;
- три круга дополняют значение аллегорических корон Святых (Св. Юстина, статуя алтаря Св. Антония, Италия; Алтарь Св. Лючии, Флоренция);
- символические троны подвижников: миниатюра Французской Псалтыри, VIII в., Париж; Маэста, фреска 1315 г. Сиена;
- на русских иконах: Василия Великого XVII в., Преподобного Ферапонта Белозерского XVII в. и др.;
- на картине Мемлинга «Поклонение Христу»;
- на картине Боттичелли «Богиня Паллада и Кентавр», 1482 г.;
- на кимоно японских актеров;
- на гербах Самарканда, Монгол Улс, королевства Бутан;
- в арабском алфавите в нескольких буквах; в еврейским алфавите буква Шин использовалась каббалистами для сокрытия тайны творящей триады [3];
- на одежде, оружии и щитах воинов в разных странах.
- на Руси в геральдической тугре, сакрально выражающей соединение неба и земли, Бога и человечества [2].

Будь-то символ на египетском папирусе, индусской олле, ассирийской плитке, еврейском свитке, символ «...является многогранным алмазом, каждая грань которого не только заключает в себе несколько толкований, но также имеет отношение ко многим наукам» [1]. Он может сказать ученому о природных законах, несмотря на видимое расхождение и разнообразие ее форм. Например, в зарождении минерала кварца важную роль играют, «как расположатся три первые элементарные частицы зародыша» [12]. И биологи когда-нибудь откроют закон – почему пестики некоторых цветов сложены в соединенные три точки, а их лепестки имеют ярко выраженное расположение треугольников.

Великий немецкий поэт Иоганн Гете, натуралист, мыслящий о создании единого учения о форме, образовании и преобразовании ее, автор термина «морфология», написал:

«Все формы похожи, и ни
Одна не одинакова с другой;
И так весь хор их указывает
На тайный закон» [12].

В мире музыки тоже есть своеобразная триоснова. Она выражена в функциях тоники, доминанты и субдоминанты. Вся мелодико-гармоническая ткань построена на их внутренних взаимодействиях.

Широко известно произведение – икона Андрея Рублева «Живоначальная Троица». Этот шедевр великого иконописца, любимый на Руси, поражает высокой духовностью, гармонией и внутренней мощью. Важным композиционным центром иконы является Чаша – выражение самого высокого во благо человечества – Служения, жертвы и возношения. [13]. В Чашу собирают дары духовных огненных Сил. «Огонь зажигается мгновенно, и пусть этот священный огонь, огонь Чаши Возношения, мгновенно объединит нас всех сойтись и дружно поднять Знамя Мира, знамя Культуры!» – писал Рерих [7].

Беря за основу знак Триединства, Н.К. Рерих три круга поместил в кольцо, тем самым усиливая звучание единства. И понятие кольца в данном случае вылилось в самостоятельное объединяющее понятие: Вечности (прошлое, настоящее, будущее) и Культуры (наука, искусство, религия).

Н.К. Рерих, уверенный, что все достижения человечества должны преобразовать и улучшить Землю, писал: «Нельзя в обывательской сутолоке отрешаться от того, чем жив дух человеческий» [6]. Он утверждал, что Красота не роскошь, она должна повсеместно войти в жизнь, т.к. является насущной необходимостью. Уясняя свое неповторимое и значимое место в мироздании, человечество именно путем космического закона красоты движется от хаоса к гармонии, превозмогая разъединение и слагая мозаику общей картины мира. Космос в переводе с греческого означает красоту и порядок. Потому идея родства человечества и Космоса является центральной идеей символа Знамени Мира. Писатель и философ Е.И. Рерих выразила эту идею следующим образом: «...нужно с детских лет приучать сознание к единству жизни, к единству Космоса. Пусть наша планета не будет каким-то обособленным миром, но лишь одной из остановок на великом пути в Беспредельность. Нужно как можно раньше осознать свое место в Беспредельности и свою зависимость от всей совокупности жизни Космоса» [4].

Литература

1. Блаватская Е.П. Тайная доктрина. Рига: Угунс, 1937. Т. 1. С. 376–378.
2. Герб и флаг России X–XX вв. М.: Юридическая лит-ра, 1997. С. 254.
3. Мэнли П. Холл Энциклопедическое изложение масонской, герметической, каббалистической и розенкрейцеровской символической философии. Новосибирск: Наука, 1992. Т. 2. С. 73.

4. Рерих Е.И. Письма. М.: МЦР, 2001. Т. 3. С. 576.
5. Рерих Н.К. Конвенция «Знамени Мира» в Вашингтоне 17 ноября 1933 года // Держава света. Священный дозор. Рига: Виеда, 1992. С. 254.
6. Рерих Н.К. Неотложное // Листы Дневника. М.: МЦР, 1995. Т. 1. С. 193.
7. Рерих Н.К. Приветствие конференции Знамени Мира // Держава света. Священный дозор. Рига: Виеда, 1992. С. 77–79.
8. Рерих Н.К. Синтез // Рерих Н.К. Культура и цивилизация. М.: МЦР, 1994. С. 109.
9. Учение «Живая Этика», АУМ 437. М.:, МЦР, 1996. С. 216.
10. Учение «Живая Этика». Община (Урга). Ч. 1, IX. 2. М.:, МЦР, 2004. С. 19.
11. Учение «Живая Этика». Община. Ч. 2, VIII. 3. М.: МЦР, 2004. С. 46.
12. Шафрановский И.И. Симметрия в природе. Л.: Недра, 1985. С. 97.
13. Ясько Г.Ю. Провозвестие // Культура и время. 2002. № 1/2. С. 25–31.

В.Л. Носов
Томский государственный университет

Восток в русской традиции XIX – начала XX вв.

«И теперь перед нашими глазами стоит так называемый Запад и так называемый Восток. Они проницательно смотрят друг на друга... Запад может легко понять основные принципиальные идеи Востока и хранить вечную мудрость, которая исходит из той части мира, откуда фактически произошли все религии и все вероучения» [6]. Эти слова известного русского художника и ученого Н.К. Рериха отражают и место Востока в культуре России, который издавна привлекал к себе прогрессивные умы человечества. И нет, вероятно, никакой необходимости Востоку и Западу встречаться, так как они всегда вместе, всегда едины, даже в любой точке пространства. Всегда есть восточная сторона и западная. Вернее было бы сказать – они друг без друга не могут, но определить их точку встречи может не каждый.

В философском труде Учение «Живая Этика» есть такое изречение: «От Востока Белый Орел, – так являем новое сознание. Невозможно без Востока. История человечества творилась или от Востока, или ради Востока. Нельзя себе представить размеры строения культуры, дом которой так велик!» [10]. И обращение к Востоку, в данном случае, прежде всего связано с проблемой совершенствования человека, его духовного начала. И образ «Белого орла» здесь взят не случайно. По символике Орел олицетворяет «всех богов Солнца, полуденное солнце, духовное начало в человеке, которое в состоянии взмыть к небесам. В Китае Орел означает солнце, ян (энергию), власть, воителя, храбрость, упорство, острое зрение, бесстрашие. В христианстве Орел – дух, вознесение, вдохновение, духовное усилие, обновление. В индуизме Орел – солярная птица Гаруда, на которой летает Бог Вишну, эмблема Индры» [5].

Отсюда нетрудно понять, что Восток ассоциируется с новым сознанием, с духовным возрождением, с созиданием новой, синтетической культуры, в которой хватит места всем – и большим, и малым народам.

На притягательную силу Востока и на то, что ориенталистика принимает все более открытый характер, обратил внимание Ю.Н. Рерих. В 20-х гг. прошлого века в своей статье «Расцвет ориентализма» он писал: «Еще совсем недавно ориентализм был замкнутой областью, в которой проводились углубленные научные изыскания, но сокровища которой недоступны

остальному миру и скрыты за плотной пеленой времен. Однако пробил час, и именно этой науке, занимавшейся воссозданием прошлого, выпало на долю указать людям новые пути, облегчающие взаимопонимание между двумя очагами мировой цивилизации» [8]. И сейчас мы можем все наблюдать, как ход исторического процесса подталкивает человечество повернуться лицом к Востоку, обратить внимание на старейший пласт мировой культуры. Сбываются слова В.С. Соловьева, становясь пророческими: «Есть основания думать, что дальняя Азия, столько раз высылавшая опустошительные полчища своих кочевников на христианский мир, готовится в последний раз против него выступить с совершенно другой стороны: она собирается одолеть нас своими культурными и духовными силами, сосредоточенными в «китайском государстве и буддийской религии» [9].

Среди русских писателей и поэтов конца XIX – начала XX в. особое место в русской культуре занимает Константин Бальмонт. Он был лингвистически одаренным поэтом, который по свидетельству современников владел многими европейскими языками, и вместе с тем «изучал восточные, в том числе санскрит и китайский» [4]. Среди знакомых Бальмонта был и М. Мюллер, выдающийся санскритолог, организатор всемирно известной серии «Священные книги Востока». Свою увлеченность Индией К. Бальмонт объяснил в стихах:

Я полюбил индийцев потому,
Что в их словах – бесчисленные здания,
Они растут из яркого страдания,
Пронзая глубь веков, меняя тьму [4].

Одной из значительных работ, посвященных Индии, считается его перевод легенды «Жизнь Будды» [2]. В этой работе он обращает и внимание к России, пытается определить ее дух, ее устремления. Во время работы над переводом К. Бальмонт писал: «Я думаю, что Россия быстро идет к полному пересмотру всех основных ценностей, что она уже вполне вступила в пору такого многогранного расследования и сопоставлений и что для возможности осуществить такие умственные параллели, схождения и расхождения завершенным образом надо дать Русскому читателю не создания Эллады и Рима, к которым в наиболее напряженные и трудные минуты внутренней борьбы Русский дух вовсе не устремляется и которыми он не может утолить свою жажду, а создания, которые расширяют его «Я» введением в него совершенно новых элементов, обогатят почву, дадут новые пути, новые углы зрения, удивят неожиданностью и через удивление пробудят глаз для более острого зрения» [4].

По-особому тема Востока звучит в устах женщины. Наверное, потому что Восток сам трепетно относится к женщине, к женскому началу, воспевает ее космическое начало. У Анны Ахматовой тема Востока прославляется в стихах так называемого ташкентского периода:

Ты, Азия, – родина родин!
Вместилище гор и пустынь...
Ни с чем предыдущим не сходен
Твой воздух – он огнен и синь.
Невиданной сказочной ширмой
Соседний мерещится край,
И стаи голубок над Бирмой
Летят в нерушимый Китай.
Великая долго молчала,
Запутавшись в пламенный зной,
И вечную юность скрывала
Под грозной своей сединой,
Но близилась светлая эра
К навеки священным местам,
Где ты воспевала Гессера,
Все стали Гессерами там.
И ты перед миром предстала
С оливковой веткой в руках –
И новая правда звучала
На древних твоих языках [1].

Вот оно чувство русской женщины, поэтессы, к Азии, Востоку, воспевшей те места, где никогда не бывала. В ее стихах прослеживается стремление проникнуть в манящую глубину духовной культуры Востока. И создается впечатление, что она описывает свои чувства как результат прикосновения к духовным святыням:

Разве я стала совсем не та,
Что там, у моря?
Разве забыли мои уста
Твой привкус, горе?
На этой древней сухой земле
Я снова дома,
Китайский ветер ноет во мгле,
И все знакомо...

Если можно так выразиться, то Востоком «болел» и А. Блок: «Предвидение, выраженное в образах, свойственных лишь Блоку, своеобразно сказывалось во всех его речах. Он знал, что мы азиаты, и мудро претворял это утверждение», – вспоминал Н.К. Рерих [7].

Удивительным образом расплетает восточный узел в русской культуре французский писатель и историк конца XIX – начала XX в. Вогюэ. Он выносит определение русской культуры как «восточной», «буддистской». «Буддизм» – это разгадка русской души и русской культуры. И он был не одинок в такой оценке. Эти оценки нашли свое отражение в работе Н.Я. Берковского «О мировом значении русской литературы». Как бы подводя основу под мысли Вогюэ, он пишет: «Жюль Готье очень детально выписал буддийское мировоззрение Льва Толстого в работе, посвященной ему». И далее: «В Англии Хэвелок Эллис с редкой доверчивостью подхватил утверждения Вогюэ и развил ученейшую картину России – европейской Индии с подробностями этнографическими, филологическими, с параллелями из истории религий...» [3].

Так воспринималась русская культура некоторыми представителями Запада. Дело осталось за малым – научиться у них воспринимать себя таковыми, познать себя, осознать свою суть.

Литература

1. Ахматова А.А. Сочинение: В 2 т. М.: Правда, 1990. Т. 1. С. 221.
2. Ашвагхоша. Жизнь Будды. Калидаса / Пер. К. Бальмонта. М.: Худ. лит-ра, 1990. 573 с.
3. Берковский Н.Я. О мировом значении русской литературы. Л.: Наука, 1975. С. 31.
4. Бонгард-Левин Г. Индийская культура в творчестве К.Д. Бальмонта // Ашвагхоша. Жизнь Будды. Калидаса / Пер. К. Бальмонта. М.: Худ. лит-ра, 1990. С. 6–27.
5. Купер Дж. Энциклопедия символов. М.: АДЕ «Золотой век», 1995. С. 229.
6. Рерих Н.К. Радость творчества // Рерих Н.К. Запад – Восток. М.: МЦР, 1994. С. 67.
7. Рерих Н.К. Блок и Врубель // Н.К. Рерих Листы дневника. М.: МЦР, 1995. С. 121, 122.
8. Рерих Ю.Н. Тибет и Центральная Азия: статьи, лекции, переводы. Самара: Агни, 1999. С. 13.
9. Соловьев В.С. Враг с Востока (Избранные произведения). Серия «Выдающиеся мыслители». Ростов-на-Дону: Феникс, 1998. С. 408.
10. Учение «Живая Этика». Мир огненный. М.: МЦР, 1995. Ч. 1, § 310. С. 161.

Ф. Таперджи
Университет Второе Возрождение, г. Милан (Италия)

Сущность, характеристики, общие и отличительные особенности способов поэтического самовыражения

Перевод с итальянского Т.Ю. Шарниной

Для определения сути самовыражения искусства и поэзии рассмотрим все составляющие элементы деятельности человека с целью определения, какую именно роль они играют. В целом всю жизнедеятельность человека можно разделить на два процесса: мышление и действие. Процесс мышления в свою очередь делится на непосредственное, или субъективное, индивидуальное познание, и логическое мышление, или объективное познание. Процесс действия – на действие утилитарное в экономических целях и этическое – в глобальных Вселенских масштабах. Эти четыре вида жизнедеятельности образуют единый цикл, который по завершению неизменно возвращается к начальному состоянию для повторения. Эта концепция принадлежит Бенедикту Кроче – великому критику в области философии своего времени. В последнее время находит все большее признание то, что если хотя бы один из этих видов деятельности отсутствует или недостаточно развит, это отражается на всех остальных ее видах.

Поэзия является одним из видов индивидуального самовыражения и воздействия, не имеющим ярко выраженной границы между субъективным и объективным познанием. Напомним, что наука, изучающая поэзию, называется эстетикой, и она действует в определенных рамках с целью достижения высокого уровня самовыражения или красоты в искусстве. Неопределенный несовершенный вид самовыражения не является поэзией, так же, как и Красотой.

Общие основы эстетической деятельности настолько очевидны, что в книге «Эстетика, как наука самовыражения» (1901) Бенедетто Кроче, раскрывая аргументы искусства, даже не выделяет поэзию в отдельный вид, рассматривая ее в контексте искусства. Обширная деятельность литературного критика позволила ему выделить произведения с характеристиками и функциями, схожими с функциями искусства, но одновременно выходящими за их рамки, у которых никто не смог бы отнять право называться поэзией. Примерно 35 лет спустя Б. Кроче написал книгу «Поэзия», в которой определил ее концепции и критерии. Сегодня они

представляются нам еще более точной и конкретной терминологией, чем это было возможным в его время.

В то время как искусство относится к видам самовыражения и воздействиям мгновенного и субъективного познания, поэзия является видом самовыражения и воздействия в целом всей жизнедеятельности человека, а значит, сумма ее четырех видов жизнедеятельности в едином превосходстве являет верх совершенства себя самой. Она заключает в себе не только бытие и действие данного момента (движение крови, наличие сознания, биения сердца, работа других органов живого организма), но также переживания произошедших событий, чувств, знаний, полученных человечеством, результатом которых и является наша действительность, такая, какой мы ее сегодня наблюдаем, благодаря определенному историческому прошлому и, наконец, перспективе на будущее, в сумме и в соответствии компонентов нашей жизни и бытия, находящихся в непрерывном движении.

В момент, когда человек, наделенный особыми данными и определенной подготовкой, называет себя поэтом и задается целью выразить всю полноту переполняющих его чувств, он становится центром, сердцем и интеллектом человечества, а также настоящего, прошлого и грядущего бытия Вселенной. Сам факт, что поэт проживает все события этого мира в рамках собственного поэтического произведения, будь то форма короткого стихотворения или пространная поэма в форме повествования, он не обязан во всех подробностях передавать их точное содержание, но посредством полутонов с позиции оборотов речи быть способным передать соответствующее настроение и сюжетный рисунок.

Одним из ярких примеров такого специфического способа поэзии является произведение французского поэта Франсуа Уиллона, жившего в XV в., закончившего факультет искусства Парижского университета. Он обладал страстным темпераментом, вел беспорядочную жизнь, проводя время за кражи и драки в тюрьмах. Когда же, наконец, в возрасте 32 лет во избежание смертной казни был выслан на 10 лет из Парижа, казалось, исчезли и всяческие сведения о нем.

Однако его характер, темперамент, переживания, жизненный опыт, раскаяние, ностальгия, страх перед потусторонним миром вылились в его покаянные стихи. Так, каждые четыре строфы «Баллады о пяти повешенных» заканчиваются молитвой: «Попросите прощения у Бога за нас». Или в известной «Балладе о дамах ушедшего времени» он вспоминает и воспевает более или менее знаменитых сеньор прошлого. Она звучит как

острая ностальгия по их радостям и удовольствиям, а каждые четыре строфы заканчиваются припевом: «Где же вы, снега ушедших времен?».

Сила воздействия искусства заключается в использовании соответствующих ясных, без лишнего многословия и повторения, средств, доведенных до такого совершенства, что невозможно что-либо исключить или добавить к данному произведению, не нарушив его целостной красоты. Даже письмо коммерческого содержания, преследуя определенную цель, может быть прекрасным образцом целостного произведения. Даже для таких лишенных субъективных знаний предметов, как история, философия, техносфера, действуют правила эстетики, а красота определена в качестве конечной цели, но с присущей этим видам деятельности дополнительными критериями – аналитической истиной и синтетической реальностью.

Известно, что Плутарх в своей работе «Параллельные жизнеописания» о знаменитых греческих и римских деятелях не просто описывал победы одних и поражения других, но по своему усмотрению, с целью совершенствования эстетического повествования, изменил несколько биографических фактов. Другим примером являются блестящие изыскания истины в философии Платона и в физике Галилея в форме диалогов. Они и в наше время читаются как приключенческие романы, в которых идеи, наблюдения, размышления принимают образ, характер, ощущения их персонажей, а победителем каждого диалога выходит именно тот, кто отстаивает принципы правды и справедливости.

Что касается поэзии, то ее основным отличительным признаком является создание совершенного по красоте законченного произведения. Или, другими словами, чтобы каждый из смысловых эпизодов служил раскрытию целостного понятия жизни, в самом полном смысле слова, как в масштабах отдельной личности, так и Вселенной в целом, с целью достижения наивысшего статуса красоты, называемой гармонией. Здесь необходимо заметить, что гармония в музыке отличается от поэтической гармонии, хотя этот термин и заимствован из музыки, благодаря определенному сходству некоторого звучания и эффектов за счет гармоничного сосуществования двух видов искусства.

Для определения более точного значения гармонии поэтического произведения ее можно ассоциировать с гармонией нашей жизни, нашей жизнедеятельности. Потому что в реальности существует не просто гармония звуков или других средств поэтического воздействия, а сама в целом прожитая жизнь поэта, окруженная прошлым и устремленная в бу-

дущее в каждом ее моменте, факте, движении, ощущении, радости, наслаждении, горе и сострадании. Все это упорядочено во внутреннем миросозерцании и мироощущении при помощи фантазии, а затем в виде готового выразительного средства обретает форму совершенной и одновременно ясной гармонии жизни.

Одним из элементов, принимаемых за основной в определении поэзии, является ритм. Как пульс сердца и ток крови придает живость и подвижность организму, так и ритм в рамках литературного поэтического произведения удерживает нить смыслового содержания, звука, ударение каждого выбранного слова, их словосочетаний, форм, в которых каждое слово обретает живую гармонию, вбирающую в себя и ритм.

В первых строках «Воспоминаний» Джакомо Леопарди применяется поэтическая форма без использования красной строки, но она, в любом случае, является гармоничным поэтическим произведением, так как обладает поэтическим ритмом. Здесь сохранение ритма и гармонии прозаического произведения принадлежит строкам одиннадцатисложного ямба. Именно этот вид ритма был использован для сочетания слов не напрямую, а косвенным образом, но в которых гармонически сочетаются ударения, звучания, обобщающие значения. И на примере «Варварских од» Джозуе Кардуччи можно убедиться, как достигается схожий результат посредством замены поэтической формы и расположением текста в форме прозы. Конечно, речь в данном случае идет о подлинной поэзии.

Использование рифмы никогда не являлось определяющим условием поэзии: все великие классические поэмы написаны без ее использования. Ее широкое распространение относится к периоду, в котором придавалось значение ударениям, т.е. достижению мелодичности между строк и заключению в них отдельных смысловых элементов. В наше время, а именно последние три столетия, решение использовать рифму или свободный стиль в собственных произведениях принадлежит поэту. Самым свободным в этом плане был и остается гениальный Уильям Шекспир, независимый от какой бы то ни было метрической, ритмической или формальной условностей, а также от ограничений при выборе персонажей, их поведения, сюжета, воссоздания атмосферы самых разных и далеких мест и времен. У него превалировал чистый и интенсивный блеск гениальности и интуиции, исходящий из его жизнелюбия и поддерживающий его богатую фантазию.

Известны многочисленные прозаические произведения, написанные в форме прозы, но достигшие вершин поэтического мастерства и гармо-

нии: от «Декамерона» Боккаччо до «Страданий юного Вернера» Гете, «Обрученных» Манзони, «Новелл» Мопассана, «Волшебной горы» Томаса Манна, некоторых рассказов Хемингуэя. Не просто уловить разницу между гармоничным, красивым, цельным, совершенным, законченным прозаическим произведением и произведением, которое признается критиками как поэтическое с элементами прозы в части повествования и характера персонажей.

Блестящим примером поэзии в форме прозы может служить роман А. Манзони, написанный им в трех версиях, с последующими изменениями одна за другой. Под впечатлением хороших исторических романов Вальтера Скотта Манзони написал итальянский исторический роман «Фермо и Лучия», до этого не существующий как жанр. Он вышел в свет в 1821–1823 гг. и начинался следующими словами: «Та часть озера Комо, из которого берет начало Адда, простираясь между двух непрерывных горных цепей с Севера на Юг, образующая различные бухты и небольшие заливы, вдруг сужается и разбег волны сводится к быстрому непрерывному потоку, что даже с берега легко различить то место, в котором озеро становится рекой».

Однако Манзони видел, что в то время как действие романа было интересным и имело четкие контуры, он был перенасыщен литературными излишествами. В 1825–1827 гг. он издает новую версию романа под названием «Обрученные». Но и эта версия им исправлялась на протяжении 1940 г., особенно в части синтаксиса, более с целью внесения ритма, чем исправления грамматики. В результате указанный отрывок приобрел следующий вид: «Та часть озера Комо, обращенная на Юг меж двух непрерывных горных цепей, образующая бухты и заливы, среди выступов и углублений, вдруг сужается и принимает форму реки, зажатой между обрывом справа и пологим побережьем слева». Легко заметить, что описание приняло более краткую, четкую и современную форму, а части повествования обрели компактную схему, богатую действиями, деталями в полной гармонии. Роман выходит за рамки предыдущей, дидактической версии и превращается в «Поэму о социальном положении человека», которая читается и поражает цельностью написания и единением подробностей, как октавы Ариоста.

Существует два вопроса, которые по различным причинам по одному пункту сходятся в ответах: для чего нужна жизнь и для чего нужна поэзия?

О первом мы часто задумываемся, особенно в моменты уныния и преодоления многочисленных жизненных трудностей, которые каждый из

нас встречает на своем пути, а также по объективным причинам нашего рационального сознания, которое не находит ответа на данный вопрос.

Второй еще более распространен и обусловлен общепризнанным мнением, что поэзия не предназначена для того, чтобы помочь нам преодолеть сложности и проблемы жизни. Многим она представляется в виде прекрасного цветка, за наблюдением которого мы охотно проводим время. Гораздо больше этого времени теряется в попытке взрастить этот цветок, который не приносит плодов, за исключением, как говорил Кадуччи, тех случаев, «когда выручишь четыре сольдо, или в лучшем случае место учителя».

Обратимся к золотым периодам греческого и римского расцвета поэзии. Подобный расцвет наблюдался впоследствии лишь в конце Средневековья, сопровождая периоды Возрождения и Гуманизма; затем проявился в XVIII–XIX вв., названный веком поэзии, истины и свободы. Этот период поэзии был выжжен двумя самыми разрушительными ужасающими войнами, которые развязали люди, далекие от поэзии и ее идеалов. Но поэзия непобедима, и в результате этих событий сама жизнь побудила человека к поэзии, как к венцу своего благополучного развития. Или, как зачастую происходило, именно поэзия смогла вывести жизнь из состояния инерции, усталости и привести ее к триумфу над злом, трудностями, ужасами. Сама любовь к жизни во всеобъемлющей целостности вызывает надежду в сердцах и умах и добрую веру во вновь обретенную гармонию, в которой жизнь и поэзия находят полное согласие.

Существует мнение, что поэзия Джакомо Леопарди не способна привить любовь к жизни. Но не следует забывать, что речь идет не о бесстрастном рифмоплете, а о гении, Поэте с большой буквы, певце человечества, заслужившем имя «Певца юности», воспевшем переживания своей молодости. Будучи подвержен серьезному физическому недугу и обладая некрасивой внешностью, он воспевал жизнь с большим чувством: «О, черствой жизни одинокий цвет!». Восхищают его строки о блуждании звезд Большой Медведицы, о пении одинокой птицы в поле, веселом гомоне субботы в деревне перед воскресным отдыхом или глубокими зарослями на берегу реки. Любовь к жизни жила в нем и проявлялась в каждом, даже трагическом, образе, рожденном его фантазией на основе горького опыта.

Именно посредством гармоничного избытка чувств поэзия создает не только в индивидууме-поэте, но и в индивидууме, к которому обращена, поддержку и утешение в противоречивой суровой битве жизни, награж-

дает за умение в любых условиях жить насыщенной полной жизнью. Поэтому литературные персонажи и образы от Гомера до Эсхила, от Вергилия до Горация, от Мольера до Шекспира, от Гете до Леопарди и Манзони, от Мопассана до Ибсена, Чехова и Толстого, от музыкантов до художников, скульпторов, архитекторов – все они не просто повлияли на наше становление, но сопровождают нас постоянно и готовы по первому зову вдохновить нашу жизнь, формируя единые с нашими ощущения и интеллект.

И.В. Фотиева
Алтайский государственный университет

Дефундаментализация образования

Реформы, идущие в современном образовании, сейчас находятся в центре внимания и вызывают справедливую критику. Но при этом проблемы, касающиеся изменения самого содержания образования, его мировоззренческой сути, пока что остаются предметом обсуждения лишь специалистов. Среди принципов, которые кладутся в основание реформирования, особого внимания заслуживает принцип *дефундаментализации* образования, то есть отказ от фундаментального подхода в обучении и замена его на узкоспециализированный, с ограниченным числом дисциплин. Для его обоснования выдвигаются следующие аргументы.

Во-первых, постоянно растущий объем научных знаний и специализация наук, как утверждается, ставят вопрос о неизбежности узкой специализации выпускников. Во-вторых, фундаментальное образование подразумевает большой объем даваемых знаний и ведет к перегрузке учащихся. И последним аргументом являются требования рынка, то есть необходимость растить лишь тех специалистов, на которых, как принято говорить, есть «социальный заказ».

Справедливы ли эти аргументы? Для ответа на данный вопрос необходимо прежде всего проанализировать тот мировоззренческий фундамент, на котором они основаны.

Образовательная реформа базируется на ряде тезисов, общих для философских направлений, господствовавших в западной мысли 20 века и перенесенных сегодня в наше культурное пространство. Среди этих тезисов главным, на наш взгляд, является *отрицание принципа единства мира.* Отказ от него влечет за собой и отказ от целостности, системности и фундаментальности образования, поэтому остановимся на этом подробнее.

Древнейший принцип единства мира, как известно, лежит в основе как восточной, так и европейской метафизики. Он является базовым для *онтологической парадигмы,* в которой чистое (предельное) бытие, мышление и истина являются гранями единого Высшего Начала, упорядочивающего и организующего бытие мира в целом. Платон интерпретирует его одновременно как высшее Благо, которое является «...причиной знания и познаваемости истины» [9]. При таком подходе Космос воспринимается как *живое, духовное единство*: человек не только познает свою

связь с бытием и с Логосом, но и эмоционально-ценностно *переживает* ее именно в силу онтологического единства своего духа с Высшим началом мира. Эти же идеи, хотя и в существенно измененном виде, перешли в религиозно-христианскую философию, где высшее Начало становится Богом.

Но уже в эпоху Возрождения и особенно в Новое время в западной культуре, образно говоря, начинают возникать расколы, которые достигли своего максимума в XX в. Новые философские направления, часто противоречащие друг другу, имеют, как ни парадоксально, одну основу: отрицание живого и целостного единства мира.

С одной стороны, господство рационализма ведет к отказу от онтологической и формированию *гносеологической* парадигмы, в которой отрицается возможность объективного познания мира: субъект познает только бытие своего сознания. С другой стороны, напротив, развиваются направления, отрицающие роль разумного познания и утверждающие иррационализм, тезис о решающей роли досознательных структур мышления. И то и другое ведет к антропоцентризму, замыканию на обособленный человеческий мир. В противовес этому, развивается сциентистское направление, где личностное начало отходит на второй план, а в пределе вообще элиминируется. Таким образом, все более углубляется пропасть между природой и духом; разумом и чувством; естественными и гуманитарными науками, личностью и обществом. Человек утрачивает живое ощущение связи как с Высшим началом, так и с природой (подчиняя ее себе, воспринимая не ценностно-эмоционально, а как «объект»). Именно здесь, по мнению многих авторов, лежат истоки глобальных кризисов – не только очевидного для всех экологического, но и духовного, «экзистенциального». Расколотое мышление порождает расколотое бытие, дисгармонию и в буквальном смысле слова утрату почвы под ногами.

Но эта господствующая тенденция с самого начала критиковалась представителями других направлений, особенно русскими философами, блестяще развившими на принципиально новом уровне классические метафизические идеи. Онтологическая парадигма и, прежде всего, принцип единства мира были основополагающими для русской философии. На их основе сформировалась *метафизика всеединства*, базовыми принципами которой были онтологическое единство и иерархичность мироздания, организованного Высшим началом (Богом), «...универсальные разумные законы, ...по которым устраивается жизнь как природы, так и человека» [5]; всеобщая одухотворенность и оживленность мира,

«...которая исключает мертвую, бездушную... безразличную, бескачественную материю» [2], онтологическое единство человека и высшей реальности и, следовательно, возможность ее *непосредственного,* трансцендентного постижения. Русский космизм обогатил метафизику всеединства идеей активной эволюции, ведущей к появлению новых, более высоких уровней разумной жизни.

При этом отечественные философы, в силу принципиальной синтетичности их подхода, закономерно стремились осмыслить и достижения научной мысли. Этот подход уже у В.С. Соловьева закономерно привел к «идеал-реализму». Как писал Н.О. Лосский, «теория Соловьева не отрицает реальных условий эволюции, но она прибавляет к ним еще идеальные основы; далее, эта теория берет от естествознания всю фактическую сторону эволюции, но, сверх того, она усматривает в фактах ценностную и смысловую сторону их... Замысел Вл. Соловьева есть одна из попыток идеал-реалистической философии выработать целостное миропонимание, содержащее в себе синтез науки, философии и религии» [8]. Вслед за Соловьевым, этот синтетический подход был блестяще и многоаспектно развит в трудах ведущих русских философов и ученых.

Все эти принципы нашли прямое отражение в отечественном образовании XIX – начала XX в., а позднее, в секуляризованном виде, легли в основу и советской педагогики. При этом принцип единства мира нашел свое отражение именно в фундаментальности образования, то есть учебные программы в целом были ориентированы на формирование целостного мировосприятия и на изучение основ единой общенаучной картины мира. В постперестроечный же период возобладали (а, точнее надо сказать, активно внедрялись) именно западные, «расколотые» философские, социальные и психологические установки, что, естественно, нашло прямое отражение как в конкретных педагогических практиках, так и в государственных проектах реформирования образования.

Сциентистски-рационалистическое направление, как отмечает Т.А. Артамонова [1], легло в основу *технократического* подхода в образовании, который «...проецирует социально-инженерную идеологию на сферу дидактики, рассматривает обучение как полностью конструируемый процесс с жестко планируемыми, фиксированными результатами... ставит учителя в позицию преподавателя-оператора стандартизованных дидактических материалов и технических средств обучения, а учащегося – в позицию одного из *объектов* конструируемого обучения» [7]. Противоположная, иррационалистическая тенденция легла в основу *педагогики*

постмодернизма, представители которой «...рассматривают концепцию "универсализма", т.е. любую объяснительную схему или обобщающую теорию, претендующую на логическое обоснование закономерностей мира действительности, как "маску догматизма"... сам принцип рациональности, в особенности его ядро – просвещенческий разум... считают проявлением "империализма рассудка", якобы ограничивающего спонтанность работы мысли и воображения, и черпают свое вдохновение в бессознательном» [4]. По мнению И.Н. Каланчиной, несмотря на внешнюю противоположность позиций, ***эти парадигмы парадоксальным образом сходятся в своих конечных результатах и выводах, ведущих к тотальному обезличиванию как прямому следствию отрицания принципа живого, органического единства мира*** [6].

В технологической парадигме и мир, и сам человек становятся конструкциями, которые, в отличие от организма, или, говоря шире, от системы в ее современном понимании, лишены именно *имманентного единства и целостности, имманентных закономерностей бытия и развития.* Поэтому их можно разбирать и складывать по своему произволу. При этом фундаментальность образования отвергается, так как она и подразумевает взгляд на мир именно как на органическую целостность. Соответственно, роль личности в социуме также сводится к роли винтика в государственно-рыночной машине. Именно на этом подходе основан «рыночный» аргумент в пользу дефундаментализации. Целью образования становится не воспитание творческой, эрудированной, самостоятельно мыслящей, нравственно зрелой и социально активной личности (здесь отсутствуют сами эти понятия!), а вытачивание винтика по заданному образцу. Можно вспомнить глубокий анализ «рыночной ориентации характера», проведенный Э. Фроммом, который показал ее разрушительность для личности.

Практически к этим же результатам, но с другой стороны, приходит и вторая, иррационалистическая парадигма, нашедшая свое завершение в постмодерне. Ее логика еще проще: поскольку отрицаются понятия истинности, объективности, единой реальности, то классическое образование теряет смысл, более того, интерпретируется как «репрессивная система». Соответственно, в постмодернистской педагогике одна из базовых целей образования – дать учащемуся объективные знания о мире – подменяется, в пределе, игрой с текстами. Стоит отметить забавное противоречие, которое возникает в рамках данной парадигмы. В ней, как бы в противоположность техницистскому подходу, говорится об индивиду-

альном подходе к личности ученика. Но индивидуальный подход априори подразумевает *наличие некоей сложившейся личности* (которая и требует к себе такого индивидуального подхода!), а это противоречит тезису постмодернизма об отсутствии целостной личности (личность – это текучий «набор масок и ролей»).

И легко видеть, что все вышеупомянутые аргументы в пользу дефундаментализации образования базируются на этих двух парадигмах. Как отмечает Т.А. Артамонова, перегрузка учеников связана не с объемом знаний как таковым, а именно с отказом от классических дидактических принципов, что приводит «...к бессистемному изложению материала,... трудности восприятия из-за разрушения межпредметных связей, нарушения эргономических принципов восприятия при подаче материала и т.д.» [1]. Что касается растущего объема научных открытий, то из него следуют выводы, противоположные тем, которые выдвигаются реформаторами. Никакая образовательная система не успеет за лавиной научных открытий, как бы она ни была специализирована. А это означает, что школа (а отчасти и институт) должна прежде всего давать ученику целостную систему базовых знаний и принципов из всех областей, учить видеть их внутренние взаимосвязи и, главное, развивать способность к освоению новых знаний, анализу, системному мышлению. И лишь на этой основе должна идти специализация.

Кроме этого, сциентистски-технократическая и постмодернистская парадигмы ведут к неустранимым противоречиям между личностной свободой и дисциплиной, социализацией и развитием индивидуальности, творчеством и усвоением имеющихся знаний. В то же время именно в российской философско-педагогической мысли эти противоречия были показаны как грани единого целого. Так, наш выдающийся педагог и философ С.И. Гессен писал: «Свобода понимается ... как возможность произвольного выбора. Так ли это на самом деле?.. Произвольно действующий ... определяется в своих поступках внешней средой. Он по преимуществу **пассивен** [выд. нами – *И.Ф.*], следуя тому впечатлению, которое в данный момент его наиболее поразило... Свободный же человек имеет свою устойчивую линию поведения, которой он остается верен в течение всей жизни... А это значит, что свободные действия отличаются от произвольных поступков присущим им законом,... дисциплиной. Поэтому закон свободы выражает не столько факт, сколько долженствование: не «я свободен», а «будь свободен» – его более точная формула.

...Личность человека... есть рост, а для роста необходимо сохранение старого в новом... Но для этого необходимо, чтобы действия человека

были пронизаны единством направления... Это значит, что личность обретается только через работу над сверхличными задачами... Без пронизанности наших действий сверхличными целями они не продолжались бы одно в другом, но чисто механически примыкали бы друг к другу, не образовывая целостного и непрерывного единства... Это не значит... что "верность личности себе самой" означает верность ее в течение всей жизни какому-нибудь одному делу... Нет, сплошь и рядом, чтобы остаться верным самому себе, надлежит отказаться от школы, программы, задачи, убеждений, которым следовал. Но в самом этом отказе от старых задач и целей должно сохраниться единство жизненного пути.

...Укорененность личности в сверхличном объяснит нам также еще одну замечательную черту личности, именно ее индивидуальный характер. Только не думая о своей индивидуальности, а, работая над сверхиндивидуальными заданиями, становимся мы индивидуальностями. Индивидуальность не может быть предметом заботы, она есть естественный плод устремления к сверхиндивидуальному» [3].

И в заключение надо отметить, что сейчас в мире, наряду со специализацией, идет и мощный процесс интеграции различных ветвей человеческой культуры, и это закономерный процесс. Он основан именно на возврате на новом уровне к принципу единства мира. Этот возврат, в свою очередь, базируется на принципиально новых данных и открытиях, сделанных в синергетических исследованиях и в естествознании в целом, а философское осмысление и обобщение этих новых данных ложится в основу системно-философского подхода, развития теории ноосферы и, шире, в основу парадигмы *универсального, или глобального, эволюционизма,* которая является естественным развитием именно метафизики всеединства и русского космизма.

Таким образом, можно резюмировать, что принцип дефундаментализации образования основан на принципиальном отказе не только от классических, и прежде всего российских философско-педагогических традиций, но и от ведущих направлений современной философской и научной мысли.

Литература

1. Артамонова Т.А. Социально-мировоззренческий потенциал русской философии в развитии отечественной системы образования: Автореф. дис. ... канд. филос. наук. Барнаул, 2004. 37 с.

2. Булгаков С.Н. Свет невечерний: Созерцание и умозрения. М., 1994. С. 210.

3. Гессен С.И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию. М., 1995. С. 69–73.

4. Ильин И.П. Постмодернизм от истоков до наших дней. Эволюция научного мифа. М.: Интрада, 1998. С. 13.

5. История русской философии. М., 2001. С. 256–357.

6. Каланчина И.Н. Социально-философское обоснование значения личности учителя в современном образовании: Автореф. дис. … канд. филос. наук. Барнаул, 2004. 35 с.

7. Кларин М.В. Инновации в обучении: метафоры и модели: Анализ зарубежного опыта. М., 1997. С. 220–221.

8. Лосский Н.О. Чувственная, интеллектуальная и мистическая интуиция. М., 1995. С. 236.

9. Платон. Государство // Собр. соч.: В 4 т. М., 1994. Т. 3. С. 291.

С.С. Царегородцева
Восточно-Казахстанский государственный университет

Идеи русского космизма в философском романе Г.Д. Гребенщикова «Чураевы»

Роман сибирского писателя Георгия Дмитриевича Гребенщикова «Чураевы», написанный в первой половине XX в., отражает высокий потенциал идей и художественных традиций, созданных дореволюционной русской культурой. Это произведение продолжило поиски соединения мысли и художественной образности в одну структуру, что было характерно для русских философских романов XIX в.

Первым философским романом в русской литературе принято считать «Русские ночи» В. Одоевского [7]. Он сыграл исключительно важную роль в литературе своего времени, став своеобразной лабораторией поисков путей для многостороннего освещения проблемы личности, процессов ее самосознания. Одоевский в этом произведении пытался «создать своеобразную кардиограмму человеческой жизни. Диспут четырех искателей превращает «Русские ночи» в идеологический диспут, в центре которого уже стоит кардинальный вопрос русской жизни – вопрос о судьбах ее исторического развития. «Будущее принадлежит России!» – эти заключительные слова цикла знаменуют широту социальных обобщений, наметившуюся в прозаическом цикле» [9].

Гребенщиков в романе «Чураевы» тоже поднимал вопрос о будущем России. Осознавая глобальность идейно-художественной задачи, он наметил написать цикл романов: «Братья» (том 1), «Спуск в долину» (том 2), «Веления земли» (том 3), «Трубный глас» (том 4), «Сто племен с единым» (том 5), «Океан багряный» (том 6), «Лобзания Змия» (том 7). Цикличность должна была обеспечить емкость содержания сибирского романа.

В последних исследованиях о «Русских ночах» отмечается связь первого русского философского романа с космизмом. В этом произведении «откристаллизовались, по меньшей мере, три уникальные идеи, развитые в дальнейшем при обосновании русской идеи, во всяком случае, одного из ее направлений: 1-я идея – всечеловеческого братства, в котором один народ дополняет другой; 2-я – исторического прогресса, эстафета которого передается от одного народа к другому на благо всему человечеству; 3-я – об историческом преимуществе отставших, «не-исторических» на-

родов, не обремененных грехами и стереотипами мышления, вырвавшихся вперед исторических народов» [8]. Этот вариант русской идеи развивали славянофилы, но ограниченность их позиции обнаруживалась в том, что они, полемизируя с западниками, забыли об азиатском Востоке.

Для Гребенщикова дальнейшее развитие России виделось как страны «ста племен с единым». Народам российской Азии он порой отдавал приоритет в развитии духовной культуры. Эти народы, несмотря на бытовую отсталость, внешнюю «нецивилизованность», оказались более способными к формированию нравственно здорового социума.

Своеобразие русской идеи, которая нашла художественное обоснование в романе «Чураевы», – в особой роли Сибири. Г.Д. Гребенщиков был убежден, что именно в Сибири будут созданы условия для человеческой эволюции, определенную роль в ее будущем сыграют все народы, ее населяющие. Русский народ, претендующий на звание более цивилизованного, должен нести большую историческую ответственность за судьбу всего региона.

В то же время после революции в русской культуре начала формироваться новая идеология, довлеть однозначное представление о литературе как средстве отражения жизни и воспитания народа. Русское общество оказалось разделенным на два непримиримых лагеря: с одной стороны – сторонники новой идеологии, а с другой – представители русского зарубежья. И те, и другие понимали необходимость преобразований в стране, но на их осуществление смотрели по-разному. Первые стояли за искоренение национальных традиций, за преобразование общества путем решительных перемен в социальной и идеологической сфере, они пытались бороться с вековой религиозностью России. Представители зарубежья искали особого русского пути в истории, настаивая на сохранении христианских традиций. В целом, представители новой советской литературы были за революционные коренные изменения, а писатели русского зарубежья предлагали эволюционные формы преобразований общества и культуры. Споры между двумя сторонами велись вокруг главных проблем: дореволюционного, дворянского по своей сути, культурного наследия, вопросов науки и культуры, искусства, нравственных принципов, воспитания молодежи, долга перед отечеством, будущего России.

Роман «Чураевы» отражает эту конфронтацию идей. В центре своего произведения писатель поставил Василия Чураева, героя-идеолога с неординарными взглядами и высокими духовными потребностями. В романе подвергаются проверке его идеи; это особенно заметно в столкновени-

ях с другими персонажами, а главное, с настоящей жизнью, верой, природой, любовью. Главную проблему писатель ставит уже в первом томе произведения, романе «Братья», где Василий Чураев решительно противопоставляет себя той вере, где «есть место злодейству». Затрагивая конфликт двух поколений, автор осознает, что он существует во все времена и лежит в основе развития общества. Противоречие между старинным, патриархальным, и новым, передовым, знаменует собой непременное условие прогресса. Таким образом, чисто психологический конфликт «отцов» и «детей» в романе «Чураевы» перерастает в глубокое общественное противоречие.

Суть спора Василия и отца сводилась к тому, что Фирс Чураев видел цель жизни человека в строгом соблюдении канонов древнего благочестия, которые порой доходили до мелочной регламентации личной жизни, а со временем следование законам веры в Чураевке стало лишь внешними правилами, помогающими скрывать самые тяжкие грехи: убийство, воровство, прелюбодеяние, клятвопреступление. Василий Чураев считал, что человек должен меняться, становиться лучше через покаяние и обретение истинной веры.

Таким образом, автор резко противопоставил жизненную позицию сильного духом и независимого Василия Чураева и староверов, которые запутались в вопросах истины, слепо отстаивая свою правоту. Этот конфликт развивается на протяжении всего романа «Братья», но так и не имеет развязки во всех последующих томах романа «Чураевы». Писатель предоставляет право будущему разрешить его.

Очевидна сюжетная близость романов «Братья» эпопеи «Чураевы» и «Братья Карамазовы» Ф.М. Достоевского, которые объединяет «мотив семейного раздора и преступления, предвещающего великие национальные беды» [6]. Осмысление человеческого бытия, природы человека и его отношения к Богу составляет философскую основу романов этих писателей. И Достоевский, и Гребенщиков напряжено размышляли о судьбе России и пытались предотвратить революционный путь ее развития своими книгами-предупреждениями: роман «Бесы» Ф.М. Достоевского; «Гонец», «Радонега», «Златоглав» Г.Д. Гребенщикова.

Главный вопрос, который Гребенщиков ставит в многотомном романе «Чураевы», – вопрос о будущем России. Автор констатирует, что новые революционные изменения лишь безжалостно уничтожают старое, но сами ничего прочного создать не могут. За представителями русского зарубежья, осколками русского народа, он тоже не признает права на бу-

дущее. В одном из набросков к заключительным главам романа Гребенщиков показал полемику Василия Чураева с советскими писателями, к которым он обратился со словами о Вере и Христе, понимая, как непривычны его речи для убежденных атеистов [5]. Только по прошествии времени стало ясно, что Гребенщиков был прав, предвидя неизбежное возвращение России к вере. Он видел в этом суть русского пути, так как только православие должно привести народ к спасению, обретению Града Небесного, «нового неба и новой земли». Эта убежденность писателя была во многом обусловлена тем, что в эпоху создания романа (конец XIX – начало XX в.) религиозная мысль в России переживала религиозно-философский ренессанс. Это эпоха активного и сознательного обновления, которая связана с именами видных христианских философов: Н.Ф. Федорова, Е.Н. Трубецкого, Н.А. Бердяева, П.А. Флоренского и др. В их трудах начало формироваться национальное самосознание, основой которого была тысячелетняя история православия.

Г.Д. Гребенщиков, считая, что православию суждено сыграть решающую роль в будущем русского народа, разделял взгляды эволюционного направления русского космизма. Главный вопрос русского космизма: способен ли человек творчески преобразить собственную природу, внешний мир и обрести счастье – является самым значительным для героев романа «Чураевы». Многие его герои стремятся к активному преобразованию мира и видят в этом свое призвание.

Для представителей активно-эволюционного направления русского космизма человек – вершина постепенного совершенствования природных существ. Стержневым основанием эволюции человека Гребенщиков считал твердую веру. По его мнению, только верующий человек может стать верхней ступенькой эволюции всего живого, для этого он должен построить храм в своей душе, тогда за земной жизнью и сознанием современного человека последует «сверхжизнь» и «сверхсознание».

Немаловажным основанием эволюции человека он считал потребность в созидании и творческом труде. Центральные герои Гребенщикова строили свои судьбы, учитывая учение «общего дела» Н.Ф. Федорова, которое открывало перед человечеством невиданный горизонт возможностей, призывало к всеобщему познанию и преобразовательным дерзаниям.

На формирование основных философских идей романа повлияло и учение В.И. Вернадского о ноосфере, который в 1922–1923 гг. в Сорбонне прочитал свои знаменитые лекции, выдвигая одну из главных ноо-

сферных задач – самосовершенствование человека. Он предрекал новые творческие открытия и кардинальное обновление художественных и научных идей как главные вершины, на которые способен человек. Идеи Вернадского разделяли многие мыслители и ученые русского зарубежья. Влияние ноосферных задач можно отметить в философских взглядах Г.Д. Гребенщикова и известного авиаконструктора И.И. Сикорского, с которым Гребенщиков дружил. На родине до сих пор почти неизвестны работы И.И. Сикорского в области гуманитарных наук: прикладной психологии инженерного труда и философии. Сикорский написал ряд значительных статей и прочитал много лекций в духе русского космизма. Они оба понимали эволюцию человека как духовное восхождение, большую роль при этом отводя семье и общине.

В концепции «бесконечного совершенствования и восхождения человеческого духа и разума» [4] получают развитие мысли Н.Ф. Федорова о трудовом преображении мира и С.Н. Булгакова, который утверждал, что «хозяйственный труд есть уже как бы новая сила природы, новый мирообразующий, космогонический фактор, принципиально отличный притом от всех остальных сил природы». По мнению Булгакова, человечество должно стремиться достичь «эдемского хозяйствования» в новой космической эре. Современность же демонстрирует хозяйственную деятельность, характерную для кризисного состояния общества: с рабством у материи, отчуждением у вещей, взаимной борьбой и притеснением [1].

Гребенщиков, анализируя состояние современного ему социума, пришел к выводу, что общество утратило понимание закона «совершенствования духа человеческого как благой творящей энергии» и переживает глубокий духовный кризис. Выйти из кризиса и вернуть человечество к гармонии с миром поможет переосмысление роли и качества современного труда [3].

Наиболее последовательно взгляды Г.Д. Гребенщикова на человекотворческую функцию труда нашли художественное преломление в третьем томе романа – «Веление земли». В этом произведении Василий Чураев пытается искупить свои грехи – отречение от веры отцов и предательство брата, спустившись на равнину родной земли. Он решил быть просто рабом Божиим Василием, преодолеть гордыню и тем самым искупить сотворенное им зло ближним, особенно для судьбы брата Викула. Василий начал добровольно носить «железные вериги действия». Так как только самым простым крестьянским трудом можно преодолеть грех и

безверие, он вступил в бой «против гнилого вялого безволия, которое держало Русь в нищете, в пьянстве и взаимной злобности» [2].

По мнению Гребенщикова, современное деревенское хозяйство не может быть правильно организовано без машин и механизмов. Живя в Америке, он видел жизнь фермеров и давал в письмах советы родным: «лошадей надо иметь немного, но хороших, чтобы пара заменяла плохую шестерку. Коров иметь только многомолочных, а маломолочных вовсе не держать. И, конечно, надо иметь машины и хорошую снасть <...> Но хозяйство надо держать – это самое надежное образование на все времена и во всех странах» [4].

Г.Д. Гребенщиков понимал, что «эдемское хозяйствование» для России 20–30-х гг. XX в. – мечта отдаленного будущего. В романе показано, как трудно входил Василий с Наденькой в ритм сельских будней. Он трогательно заботился о жене, для которой была сложна и непривычна новая жизнь. Постепенно Василий Чураев отладил немудреное хозяйство на заимке, в повседневных заботах, житейских мелочах укрепилась его семья. Он понял, что народ, среди которого он жил, очень многолик: «народ был всякий: простой и не простой, наивный и лукавый и даже нежный, часто пьяный, часто чуткий, тонкий и изобретательный, оседлый, кочевой, богобоязливый и преступный», а крестьянский труд – «величайшее из величайший дел, которым держится мир многие тысячелетия» [2]. Эта истина открылась ему, когда Василий увидел, как пашут и сеют привычно, с полным знанием дела, подростки. Мальчики были серьезны и неспешны, ими руководила «непреложная вечно живая сила», которая неистребима в народе. Старший мальчик «сеял важно, строго, почти величаво», будто выполняя высшую миссию. «Пахарь-сеятель будет бессменно управлять землею, и жизнь народа будет вечно вот такая, первобытно-примитивная и в простоте своей наипрекраснейшая из всего, что когда-либо могут создать хотя бы тысячи новых культур. Никакие почвенные потрясения, никакие завоевания воздуха или открытия наук не переменят этой основной простой культуры сеяния и произрастания злака, истинного чуда Божьего. И это было, есть и будет всюду на земле, во всех больших и малых странах, а если есть живые существа на других планетах, то и там этот закон пахаря такой же, так же прост и вечен. Быть пахарем значит быть в непрерывном и едином звене всемирного народа, значит прочно стоять на земле, значит – жить настоящею благословенною жизнью» [2].

Это рассуждение дает основание считать философский роман «Чураевы» произведением глубоко оптимистическим. О присущем Гребенщи-

кову радостном мироощущении необходимо сделать уточнение: писатель в целом принимал жизнь не потому, что не видел противоречий и бед действительности, а потому, что умел находить способы их преодоления. В третьем томе Гребенщиков посвятил несколько проникновенных страниц светлому и высокому труду сеятеля. При этом он поставил вопрос, почему «труд в народе, на земле, в особенности там, где жил Василий, именно в России, не всегда является благословением, а чаще унижением и проклятием. И от этого проклятия рождается все то ужасное и волчье, что нарушает и обезображивает всю картину жизни» [2]. Василий Чураев пытался постигнуть причину этого зла и «носил мысли об этом, как самую острую боль». Преодоление этой вершины было главной задачей его теперешнего пути. Это было поистине неодолимой и проклятой мыслью. И Василий нашел, как избавиться от этого проклятия. Он понял, что только в любви можно растворить зло людское, и это долг человека, ведь любовь дана как чудеснейший дар Бога. Нужно научиться делать добро из зла, если его больше не из чего сделать. Тогда в будущем человек сумеет претворить труд «в радость общую, в радость пахаря всея земли». Таким образом, роман «Чураевы» одно из крупнейших художественных произведений, в котором отразились идеи космизма.

Литература

1. Булгаков С.Н. Философия хозяйства. М., 1912. С. 107.
2. Гребенщиков Г.Д. Веления земли. Churaevka U.S.A., 1926. С. 12–53.
3. Гребенщиков Г.Д. Радонега: Сказание о неугасимом свете. U.S.A.: Алатас, 1938. С. 81.
4. Гребенщиков Г.Д. Гонец. Письма с Помперага. М.: МЦР, 1996. С. 39, 70.
5. Гребенщиков Г.Д. Мирный прорыв // Чураевы: «Идите львами». Государственный музей истории литературы, искусства и культуры Алтая. Ед. хр. 406/55.
6. Казаркин А.П. Сибирская областная эпопея // Сибирский текст в русской культуре. Томск, 2002. С. 67.
7. Одоевский В.Ф. Русские ночи. Л.: Наука, 1975. 317 с.
8. Россия между Европой и Азией: Евразийский соблазн. М.: Наука, 1993. С. 5–6.
9. Янушкевич А.С. Особенности прозаического цикла 30-х годов и «Вечеров на хуторе близ Диканьки» Н.В. Гоголя: Дис. ... канд. филол. наук. Томск, 1971. С. 13.

Л.В. Янковская
Иркутский педагогический университет

Звуковые модели новой реальности (диалог музыкальных стилей)

«Искусство содержит неосязаемые духовные аспекты, которые направляют нашу жизнь» [12].
С.Н. Рерих

Основой гуманитарного образования является передача духовного опыта поколений, запечатленного во множестве знаковых и семантических систем науки и искусства. Русские религиозные философы XIX в. (в их числе С. Булгаков и Е. Трубецкой, П. Флоренский и В.Соловьев) связывали перспективу познания и творческого преображения мира прежде всего с развитием художественного мышления, которое «служит целостному постижению надлежащей реальности» [5]. Художественное мышление совмещает в себе теоретическое и образное направления, которые, пробуждая сознание, совершенствуют также те переживания, которые К.Д. Ушинский называл «ощущениями в духе» [15].

И в наши дни в работе «Школа жизни» доктора психологии, академика Ш.А. Амонашвили читаем, что в современной педагогике «виды искусства рассматриваются как своеобразные науки, которые тоже исследуют действительность, постигают мир. Каждый вид искусства делает это своими средствами», а предметом исследования является духовный мир человека, «его судьба и жизнь в целом» [1].

Настоящая работа затрагивает проблему влияния музыкального стиля на процесс формирования новых нравственно-этических позиций личности.

В интересной монографии «Музыкальные культуры мира» этномузыколог Е.Васильченко отмечает появление нового термина «звуковой имидж цивилизации», определить который «наше подготовленное сознание способно по одному кванту звукомузыкальной информации» и с точностью указать его принадлежность к европейской, южноазиатской или дальневосточной (например, китайской) цивилизации» [6].

В европейском музыкальном искусстве (именно оно получило название академического) основной моделью авторского замысла является его стиль, чей «звуковой имидж « находит своё воплощение в музыкальных знаках и символах. Нотная запись, от её простейших форм до много-

строчных компьютерных партитур, в ходе исполнительской практики реализуется во множестве субъективных отражений.

Формирование представления о музыкальном стиле – одна из основ воспитания целостной человеческой личности, т.е. специалиста, обладающего духовной свободой, четкой нравственной позицией и яркой художественной интуицией. Свой путь вхождения в культуру молодой музыкант начинает с вхождения в стиль каждого из авторов в контексте его философских и эстетических устремлений. Стиль как целостное явление, как звуковая модель конкретной духовной реальности, активизирует в человеке эмоциональное и интеллектуальное начала, воспитывает способность понять внутренний мир «другого» человека (в данном случае – автора), учит сопереживанию, а подчас и состраданию, т.е. вводит основы для становления таких качеств личности, как эмпатия и толерантность.

Первичным понятием о стиле становятся слушание и исполнение музыки. Так же, как в сфере литературы, когда, «читая писателей той или иной эпохи, мы бессознательно овладеваем нормами искусства тех лет» [9], воспринимаемая нами семантическая система данного музыкального стиля становится путем к овладению, прежде всего, определенными нравственно – этическими и эстетическими установками автора.

Восприятие и понимание – творческие процессы. По мнению Г.И. Богина [4], понимание создает новые миры – образы, населяющие наш внутренний мир. Именно они погружают наше сознание в ту сумму смыслов и отношений, «которые они породили в нас, сделав нас такими, какие мы есть, т.е. людьми определенной культуры» [10].

Несомненно, чем большей культурой обладает слушатель, чем талантливее музыкант-исполнитель, тем большая глубина музыки будет доступна их пониманию. На идеальном уровне данный процесс ведет к идентификации с сознанием композитора – творца данного стиля, когда слияние личностных смыслов со смыслом музыкального текста создает своеобразную «жизнь в стиле», проживание музыкальной действительности как подлинной жизни.

Именно так рождается и приводится в движение творческая интуиция, одухотворяющая текст, то самое «шестое чувство», о котором говорили поэты Серебряного века, о котором писал Николай Гумилев:

Так, век за веком, – скоро ли, Господь? –
Под скальпелем природы и искусства
Кричит наш дух, изнемогает плоть,
Рождая орган для шестого чувства.

Таким образом, благодаря автору, «психические процессы, происходившие ранее на уровнях эмоциональной и интеллектуальной интуиции, переходят теперь на уровень целостной или иначе – художественной интуиции» [10]. Именно формирование основ проявления интуиции в процессе восприятия музыки – главная задача современного музыкального образования и воспитания.

Выдающийся пианист – педагог Г. Нейгауз отмечал характерную особенность непосредственного взаимодействия (на уровне стиля) автора музыки и её исполнителя – перестройку психики последнего, сопровождающую формирование новой стилевой установки на данное произведение. Контраст собственного мироощущения, «настроя» и новой смысловой парадигмы, предлагаемой автором, – непростой момент, действительно способный заставить наш дух «кричать» от несовпадения внутренних стилевых установок, различия уровней сознания автора, исполнителя или слушателя.

Как известно, наше восприятие единосущно тем видам материи, которые оно способно воспринять. Высокая творческая идея, доступная сознанию Моцарта, вовсе не единосущна сознанию пианиста Иванова, несмотря на точную передачу нотной фиксации музыкального образа. В случае идентификации сознаний данный пианист ясно представлял бы обратную картину дешифровки моцартовской идеи вплоть до её первоначальной «сверхзвуковой» формы. И был бы столь же гениально одарен как композитор.

Следовательно, каждый исполнитель выявляет свою склонность к тем или иным музыкальным стилям в соответствии с уровнем собственной энергетики. Несовпадение вибрационных уровней сознания автора и исполнителя, как правило, не приводит к творческой удаче.

Для того чтобы войти в образный строй выдающегося произведения, а иначе – войти в резонанс с вибрационным уровнем энергетики автора, исполнитель и заинтересованный слушатель длительное время изучают произведение во всех его деталях, привыкая к языку автора, его ритмам, интонационным оборотам и характерным элементам структуры сочинения. На наш взгляд, данный процесс имеет явное сходство с освоением семантики нового языка. Если исполнитель и слушатель осваиваются в энергетическом пространстве музыкального произведения, то в момент его исполнения возможен эффект резонанса внутренней энергетики всех участников процесса воссоздания звуковой модели духовной реальности (автор, исполнитель, слушатель).

Слушая то или иное музыкальное произведение, человек взаимодействует с различными уровнями и типами психических форм сознания, не

только приучая себя к ним, но и изменяя параметры собственного сознания, однако без разрушительных для психики последствий (что, к сожалению, иногда происходит в реальной жизни).

Дело в том, что в академическом искусстве существует своего рода защитная система организации звукового материала, выраженная определенными правилами, систематизирующими звуковые и ритмические параметры.

Понятие устоя и неустоя, консонанса и диссонанса, покоя, движения и десятков полярных и последовательных взаимодействий пронизывают всю музыкальную семантику с древности до наших дней. В эпоху Барокко эти музыкальные выражения внутренних движений души и духа получили название аффекта – наиболее точного и краткого звукового эквивалента того или иного душевного состояния. Подобное звуковое моделирование различных психологических состояний позднее получило название «испытания под знаком». Вот выдержка из работы, раскрывающей механизм этого явления: «Мысленно проводя себя через испытания и условия, которые могут их укрепить, пройти их победно. Это и будет прохождением испытаний под знаком <...>. Имеют значение не самые события, а реакция на них, даже если они происходят в воображении человека» [7].

Таким образом, искусство и особенно музыка воссоздают полноценное проживание трудностей, сложных жизненных обстоятельств, давая возможность подготовиться к их проявлению в реальном бытии. Музыкальные стили позволяют каждому пройти путем духовных испытаний, сердечной муки и радости, а иногда подводят к порогу преображения внутреннего мира, т.е. реального повышения уровня его энергетики. Во всех философских системах говорилось: мы только один план, а их во Вселенной бесконечно много. И эти планы иногда становятся для нас реальностью.

В музыкознании были определены и систематизированы жанры и стили музыки, рожденные различными планами или слоями пространства, а именно: звуки космического пространства, возникшие при контакте с Мирозданием с помощью звука, мысли или высоковибрационных взаимодействий. Пространство земной природы порождает те музыкальные произведения, которые моделируют звучание, ритмы стихийных природных сил.

Следует назвать еще один план Бытия, порождающий звучащее пространство, – физический. Именно физическая реальность способствует

возникновению в музыке удара и бряцания по струнам, а также зова, клича и заклинания. Так возникает и музыкальный ритм, причем не только пульсирующий равномерно, как сердце, но и не регулярный. Для простейших звучаний характерны один или несколько близких тонов (вой, мычание, тихий стон) или экмелическая разбросанность тонов (почти без устоя) – плач, крик, стон и т.п.

Интересно, что музыка с трудом передает элементарные звуки радости (смех, восторженный крик), но в полной мере представляет боль, печаль, тоску, томление, волнение и прочие неспокойные и болезненные чувства и образы. Быть может, музыка – язык раненого сердца? Известный австрийский композитор А. Шенберг считал, что искусство есть крик о помощи тех, кто переживает судьбу человечества.

В настоящее время в практике арттерапии получил распространение музыкальный стиль, ставящий задачу войти в резонанс с атмосферой природных стихий, растворенных в человеке, способствуя либо успокоению, либо возбуждению реакции астрального, эфирного и физического тел.

Музыкальные образы, моделирующие конкретные чувства и ощущения, воссоздаются в произведениях, имеющих четкую жанровую определенность: «песня», «танец», «марш», «колыбельная» и т.п. Тематика их тесно связана с жизнью и бытом человека, с обычными для него желаниями, устремлениями. В данном случае для автора существует возможность сделать эти чувства и ощущения более утонченными, возвышенными, предложив слушателю сменить привычную парадигму восприятия. Закомство с новой музыкальной семантикой, привыкание к ней, сделают ранее недоступную музыку более близкой и понятной, а музыкальный вкус – более совершенным.

Однако не просто убедить человека прослушать не знакомую ему или не привычную музыку. Сложившиеся вкусовые стереотипы, соответствующие определенным (вполне индивидуальным) частотным характеристикам данного сознания, удерживают слушателя в парадигме избранной семантической и психо-эмоциональной звукосферы. Следствием такого рода рассогласований может быть ощущение неудовольствия или дискомфорта. Подобное часто происходит со слушателями, чей кругозор далек от тех произведений, которые предлагает ему исполнитель. Даже искренне желающий получить эстетическое наслаждение человек уйдёт с концерта неудовлетворенным, поскольку не сумел в прямом смысле слова «настроиться» на восприятие звучавших произведений. Энергетиче-

ский уровень его собственного сознания не вошел в резонанс с энергетикой звучавшей музыки.

Большинство людей в сложные минуты жизни интуитивно обращается к искусству как резервуару энергий, и в том числе – к музыке. Она способна восстановить утерянный уровень энергии и принести желанную внутреннюю гармонию, представление о которой имеет существенные индивидуальные отличия. Последняя особенность и определяет тот факт, что в качестве «лечебного средства» может выступать не только музыка «высокого потенциала», но и простая незатейливая песенка, грубоватый шансон или весьма примитивный рэп. Выбор «музыкального снадобья» определяется уровнем художественного вкуса конкретного человека. Представляется важным подчеркнуть, что долговременное прослушивание произведений низкочастотного уровня, обладающих грубым ритмом, излишней громкостью, а также резко усложненными или примитивными оборотами (т.е. пребывание в атмосфере много ниже собственного энергетического потенциала) заметно снижает духовно-эмоциональные возможности человека, замедляет процесс эволюции, затемняет сознание. «Действительно, не так уж много надо пыли, чтобы самая звонкая труба охрипла», – гласит восточная мудрость [14].

Хотелось бы обратить внимание на разницу в выражении восторга или неудовольствия на рок-концертах (фанаты поп-эстрады бушуют не менее, чем болельщики футбольных баталий!) и в зале филармонии. Ясно, что в первом случае затрагивается уровень астральных и физиологических переживаний, которые требуют свободного выплеска аффектированных эмоций и полного подчинения власти музыкального языка масскультуры. Во втором случае атмосфера нравственно – просветленных чувств, укорененных в этосе академических жанров, организует всю систему взаимодействий произведения, его исполнителя и слушателей. Восприятие тонко и математически точно организованных средств музыкальной выразительности создает возможность сформировать звуковую модель высокой одухотворенной реальности. Спокойная гармоничная звуковая среда позволяет в возможной полноте и с истинным удовольствием погрузиться в высокие вибрации гениального произведения.

Высочайшие уровни сознания и восприятия не имеют аналогов в реальной, зафиксированной музыке, но обретают жизнь лишь в краткие моменты творческого озарения наиболее одаренных авторов. Таким образом, вдохновение выступает как процесс резонансного взаимодействия сознания автора с духовными (высокочастотными) уровнями пространст-

венной энергетики. На уровне высоковибрационных частот действуют также ритуальные песнопения, духовные произведения, многоголосные или многочастные произведения, выявляющие закономерности тонко организованного мышления и восприятия. По словам Лейбница: «Музыка – это имитация универсальной гармонии, которую Бог придал миру», поэтому «все уровни мировой иерархии выявляют общую систему» [8].

Особую роль выполняло и древнерусское обрядовое пение, главной целью которого выступало очищение и возвышение сознания поющих и даже (по свидетельству фольклориста А. Андреева) временное освобождение от земного тяготения [2].

Выдающийся исследователь, певец и музыкальный терапевт, Е.Д. Резников убежден, что звукотерапия – очень мощное средство развития сознания. Как утверждает исследователь, звуковая архитектура нашего тела создана для голоса, и наше сознание структурируется человеческим голосом, причем еще до рождения, поэтому голос способен проникать в глубины нашего сознания, особенно при использовании натуральных резонансов. Звук достигает глубокого сознания, и это позволяет работать с людьми, которые утратили внешний уровень сознания, подобно пациентам с мозговыми и психическими нарушениями или же людям в состоянии комы. «Среди наших пациентов был один очень тяжелый инвалид лет 30, – вспоминает Е.Д. Резников. – Он никогда в жизни не говорил. Но уже после десятиминутного нашего пения он стал пытаться произносить какие-то слова, а затем очень отчетливо сказал: «Мама» (Москва, семинар 1999 г.).

Интересно, что стилевой звукокомплекс произведений И.С. Баха помогает справиться с физической болью, выступая в данном случае как анальгетик. Однако на более глубоком уровне восприятия особые возможности баховского творчества открывают исследователям новые области воздействия музыкальных стилей на сознание целых наций. Так, английский композитор и философ Сирилл Скотт утверждает, что музыка великого немецкого мастера «имеет очень большое воздействие на способ мышления и духовное устремление». Математическое остроумие баховских фуг и других сочинений значительно «облегчает обмен и ассимиляцию идей». Своей музыкальной логикой Бах «вызвал у немцев явное предпочтение философии», пишет С. Скотт [11], указывая на череду блестящих философов Германии конца XVIII–XIX вв.

Действительно, в момент полифонического сплетения голосов сознание слушателя воспринимает в одновременности до шести самостоятельных

логико-семантических пластов или тематических линий. Каждая из них, имея собственную драматургию развития, предельно насыщена особыми ритмами, интонациями и множеством иных структурных элементов.

Музыка поддерживает устремлено-молитвенный настрой, озвученный в жанре мессы, хоральной прелюдии, в медленных частях крупных циклов таких композиторов, как Палестрина, Бах или Франк. И.В. Киреевский говорил: «Вера есть взор сердца к Богу». Музыкальное произведение не только устремляет сердце к сильным, духовно наполненным образам, но и осуществляет своеобразную тренировку организма к приему высоких, как говорят, – Божественных энергий.

Особую звуковую модель новой реальности создавал в своих произведениях выдающийся русский композитор А.Н. Скрябин. Известно, что результатом исполнения главного сочинения его жизни, грандиозной «Мистерии», должен был стать переход человечества на новую ступень эволюции. «Главное условие превращения фантастики в реальность, согласно замыслу Скрябина, состояло в магическом ускорении времени средствами музыкального искусства, благодаря чему события невообразимо далекого будущего должны были оказаться почти рядом» [3].

Чем глубже изучают исследователи музыкальное искусство, его особенности и возможности воздействия на реальность, тем очевиднее становится необходимость его внедрения в педагогический и социально – практический оборот. О. Жавинина, учитель музыки из города Барнаула, и ее коллеги, регулярно посещая концерты симфонического оркестра, слушая классическую музыку на уроках и дома, заметили, что после прослушивания музыкальных произведений многие люди на какое-то время внутренне изменяются, что привело их к мысли о том, что это явление можно использовать при коррекции поведения подростков – школьников средних и старших классов. Как отмечает педагог, под благотворным воздействием академической музыки изменяется психоэмоциональная установка подростков. «Наш внутренний настрой влияет на качество нашего бытия», – говорит восточная мудрость.

Думается, к каждому из нас, кто работает «на будущее» как педагог или врач, артист или биолог, в равной степени обращены слова художника и мудреца С.Н. Рериха: «Главная задача нашей жизни – облегчить доступ тем Силам, Которые стараются к нам пробиться, олицетворить Себя здесь, на нашей земле. Будем стараться всеми силами это делать. И это самое лучшее, что мы можем принести человечеству» [13].

Литература

1. Амонашвили Ш.А. Школа жизни. М., 1999. С. 46.
2. Андреев А.А. Очерки русской этнопсихологии. СПб.: Тропа Троянова, 2000. С. 45.
3. Бандура А.И. Космическая тема в музыке и философии А.Н.Скрябина // Космическое мировоззрение – новое мышление XXI века. Материалы международной научно-общественной конференции. М.: МЦР, 2004. Т. III. С. 452.
4. Богин Г.И. Субстанциональная сторона понимания текста. Тверь, 1993. С. 103–124.
5. Бондарев А.А. Особенности восприятия художественной символики в произведениях С. Рахманинова // Вопросы совершенствования профессиональной подготовки педагога – музыканта. М., 1999. Вып. 3. С. 45.
6. Васильченко Е.В. Музыкальные культуры мира. М.: Российский университет дружбы народов, 2001. С. 87.
7. Грани Агни Йоги. Новосибирск, 1994. Т. II, § 119. С. 74.
8. Лобанова М.Н. Западноевропейское музыкальное барокко: проблемы эстетики и поэтики. М., 1994. С. 98.
9. Лотман Ю.М. Анализ художественного текста. Л., 1972. С. 103–124.
10. Николаева А.И. Вопросы совершенствования профессиональной подготовки педагога – музыканта. М., 1999. Вып. 3. С. 39–44.
11. Скотт С. Влияние музыки в течение веков. Мюнхен, 1991.
12. Рерих С.Н. Гуманизм – состояние ума и сердца // Рерих С.Н. Стремиться к прекрасному. М.: МЦР, 1993. С. 23.
13. Рерих С.Н. Поднимая себя, поднять других // Рерих С.Н. Стремиться к прекрасному. М.: МЦР, 1993. С. 83.
14. Учение «Живая Этика». Сердце. М.: МЦР, 1995. § 262. С. 157.
15. Ушинский К.Д. Собрание сочинений: В 8 т. М.; Л.: Изд-во Академии пед. наук, 1950. Т. 7. С. 254–255.

ОГЛАВЛЕНИЕ

ДОКЛАДЫ НА ПЛЕНАРНОМ ЗАСЕДАНИИ 3

Гураль С.К. Преподавание иностранных языков в Томском государственном университете. Связь времен: традиции и современность 3
Цатурова И.А. Идеи диалоговой концепции культуры М.М. Бахтина как методологическая основа языкового образования 15

Часть 1. АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ТЕОРЕТИЧЕСКОГО И ПРИКЛАДНОГО ЯЗЫКОЗНАНИЯ 20

Ахметова Л.В., Островский В.А. Частотные параметры элементов знаково-семиотической системы личности как корреляты продуктивности мышления 20
Влавацкая М.В. Отражение сочетаемости слов в словарях английского языка (лингвистический и методический аспекты) 24
Головаш Л.Б. Языковая картина как система представлений о мире 31
Есаян М.В. Функционально эквивалентный перевод библеизмов в культурно-антропологической теории перевода 34
Житникова М.Л. Лексика свадебного обряда как источник изучения народной культуры 36
Жихарева Т.Ю. Импрессионистичность и ее реализация в английской поэзии XX века как сущность западноевропейского мирочувствования 41
Захарова Л.А. Структура и значение антропонимов Нарымского острога XVII века 46
Игловская О.В. Англоамериканизмы в современном немецком языке 51
Кіт Мі-Ок и др. Носители языка о верованиях на Востоке 56
Ким К.В. Службы предпринимательской разведки как средство деловой коммуникации в обеспечении безопасности международного бизнеса (из опыта и практики 20-х – 30-х годов XX века) 60
Конончук И.Я. К проблеме морфологической адаптации заимствованной лексики в русском языке XVIII в. (на материале писем А.В. Суворова) 70
Марус М.Л. Идеографические словари как средство изучения языковой картины мира 80
Моисеев М.В. Отражение этнокультурных стереотипов в английской и русской фразеологии 84
Пак И.Я. Образные единицы языка 89
Панова О.Б. Онтологическая модель философии истории в художественном мире Л.Н. Толстого 93
Садыкова И.В. Прилагательные гуляфный и кирпичный как обозначения оттенков красного цвета в русском языке (историко-этимологический аспект) 97

Смолякова Н.С. Феномен обрядового пространства: языковые объективации (лингвокультурологический аспект) 105
Соболевская О.В. Объективация концепта «буря» в древнеанглийских поэтических текстах 109
Солдатова А.В. Формулы заверения в памятниках средневерхненемецкого языка 116
Чжан Лу, Обносов В.И. Сопоставление китайских и русских пословиц и поговорок 122
Ярица Л.И. Функциональный аспект исследования русской пунктуации 126

Часть 2. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ И МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ 135

Анон А.Ф. Подготовка к видеоуроку «The Best of Britain» 135
Булахтина Н.А. Методические особенности использования учебных видеоматериалов при обучении немецкому языку студентов факультета иностранных языков 145
Гураль С.К., Купрессова В.Б. Экологическое образование на гуманитарном факультете 149
Захарова Н.В. Социокультурный компонент в содержании курса «Деловой английский» на отделении международных отношений ТГУ 152
Классен Е.В. Некоторые количественные и качественные характеристики овладевания родным и иностранным языком в раннем возрасте 157
Кузнецова С.В. Some Aspects of Teaching Writing (Creating Writer's Portfolio) 163
Лаврова Т.Г. The Usage of Internet Projects as a Means of a Student's Competence Developing at School 172
Надеждина Е.Ю. Условия успешной организации самоконтроля как средства активизации познавательной деятельности 176
Печерица Э. Assembly for children as a means of intercultural-cultural communication 180
Разенкова Т.П. The main peculiarities of English language teaching at Tomsk Academic Lyseum 184
Рольбанд Р.А. Роль и место немецкого языка в подготовке специалиста 188
Санникова С.В. К вопросу о компетентности и компетенциях 194
Светлакова И.Г. Разработка аналитических шкал для оценки продуктивных видов иноязычной речевой деятельности студентов технического вуза 198
Толстоброва Л.И. Профессионализм вузовского преподавателя на занятиях иностранного языка 204
Шилина Е.Н. Лингвострановедческий компонент как средство включения студента в процесс межкультурной коммуникации 207

Часть 3. ИДЕИ РУССКОГО КОСМИЗМА В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ 211

Бояркина А.П. Истоки космического мировоззрения Н.К. и Е.И. Рерихов 211
Кудрявцева С.И. Идеи нового мира и нового человека в творчестве Александра Скрябина 219

Лопатин С.Л., Наумова М.А. От таинственного космического мерцания к величайшему открытию XX века 226
Меркульева Н.В., Кваша Л.Ю. Язык символов в мировом пространстве культуры. Знамя Мира 229
Носов В.Л. Восток в русской традиции XIX – начала XX вв. 235
Таперджи Ф. Сущность, характеристики, общие и отличительные особенности способов поэтического самовыражения 239
Фотиева И.В. Дефундаментализация образования 246
Царегородцева С.С. Идеи русского космизма в философском романе Г.Д. Гребенщикова «Чураевы» 253
Янковская Л.В. Звуковые модели новой реальности (диалог музыкальных стилей) 260

Научное издание

ЯЗЫК И КУЛЬТУРА

Сборник статей
XVIII Международной научной конференции,
посвященной 10-летнему юбилею
факультета иностранных языков
Томского государственного университета

18–20 апреля 2005 г.
г. Томск

Под ред. С.К. Гураль

Оригинал-макет подготовлен по материалам
представленным редакционной коллегией сборника

Редакторы: Л.Т. Леушина, Л.В. Комаровская
Оригинал-макет В.К. Савицкого
Дизайн обложки В.Г. Караваев

Подписано к печати 20.10.2006 г. Формат 64x80/16.
Бумага офсетная. Гарнитура Times.
Печ. л. 17. Усл. печ. л. 15,81. Тираж 300 экз. Заказ № 179.

Томский государственный университет
634050, г. Томск, пр. Ленина, 36
Участок оперативной ризографии и офсетной печати
редакционно-издательского отдела ТГУ

ISBN 5-94621-197-8

9 785946 211970

Sprache und kultur

Langue et culture

Language and culture