

РОССИЙСКАЯ ФЕДЕРАЦИЯ
МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ
ФГБОУ ВПО ТЮМЕНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
УНИВЕРСИТЕТ
ИНСТИТУТ ГУМАНИТАРНЫХ НАУК

***ПЛЮРИЛИНГВИЗМ И МУЛЬТИЛИНГВИЗМ:
проблемы и стратегии развития***

Материалы международного научного семинара

Тюмень
17-18 мая 2012 года

Тюмень
Издательство
Тюменского государственного университета
2012

УДК 801(042)

ББК Ш100

П405

ПЛЮРИЛИНГВИЗМ И МУЛЬТИЛИНГВИЗМ: ПРОБЛЕМЫ И СТРАТЕГИИ РАЗВИТИЯ: материалы международного научного семинара / под ред. д-ра филол. наук, проф. Н.Н. Белозеровой. Тюмень: Издательство Тюменского государственного университета, 2012. 411 с.

В сборнике представлены научно-теоретические и практические работы российских и зарубежных ученых, преподавателей, аспирантов и студентов. В материалах семинара рассматриваются проблемы, связанные с многоязычием, толерантностью, культурным и языковым разнообразием, языковой личностью, судьбами национальных языков, языковой политикой, а также языковой картиной мира, межкультурной коммуникацией, переводом. Освещаются психолого-педагогические и дидактические возможности плюриязычного образования.

Материалы семинара носят междисциплинарный характер (лингвистика, социология, философия, культурология, психология, коммуникативистика, литературоведение, лингводидактика) и могут представлять интерес для широкого круга специалистов.

Работа выполнена при финансовой поддержке Министерства образования и науки Российской Федерации в рамках Федеральной целевой программы «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России» на 2009-2013 годы (ГК № 02.740.11.0594).

Редакционная коллегия: **О.Ю. Савина** (отв. редактор)
Н.Н. Белозёрова, доктор филологических наук, профессор
Н.Н. Лыкова, доктор филологических наук, доцент
Л.А. Чубарова, кандидат педагогических наук, доцент

Рецензенты: **Е.А. Логинова**, кандидат педагогических наук,
доцент кафедры иностранных языков и межкультурной профессиональной коммуникации Тюменского государственного университета
С.Е. Емельянова, кандидат филологических наук, доцент
кафедры немецкой филологии

ISBN

© ФГБОУ ВПО Тюменский государственный университет, 2012

СОДЕРЖАНИЕ

ПЛЮРИЛИНГВИЗМ И МУЛЬТИЛИНГВИЗМ: ПОИСКИ И ВОПРОСЫ

<i>Лыкова Н.Н.</i> ПЛЮРИ-/МУЛЬТИЛИНГВИЗМ И ЯЗЫК НАУКИ.....	7
<i>Ромашкина Г.Ф.</i> МЕЖЭТНИЧЕСКИЕ ТОЛЕРАНТНЫЕ УСТАНОВКИ В ВУЗОВСКОЙ СРЕДЕ	16
<i>Чубарова Л.А.</i> ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ПЛЮРИЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ИНОЯЗЫЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ВУЗЕ	25
<i>Greving, Th.</i> MEHRSPRACHIGKEIT IN DEUTSCHLAND.....	32
<i>Rinn, M.</i> DISCOURS PUBLIQUE ET COMMUNICATION INTERCULTURELLE PARLER DU HANDICAP	37
<i>Sroka, W.</i> FIBELN FÜR DEN MEHRSPRACHIGEN SCHRIFTERWERB MIT DEUTSCH UND MINDESTENS EINER WEITEREN SPRACHE – EINE ANNÄHERUNG IN BILDUNGSMEDIENGESCHICHTLICHER PERSPEKTIVE.....	56
<i>Fukuyasu, Y.</i> ISSUES INVOLVED IN TRANSLATING RUSSIAN SONGS INTO JAPANESE. TWO TRANSLATIONS OF «KATJUSHA».....	74
<i>Mückel, W.</i> MEHRSPRACHIGKEIT ALS HERAUSFORDERUNG IM UNTERRICHT AN DEUTSCHEN SCHULEN.....	83

ПРОБЛЕМЫ МНОГОЯЗЫЧИЯ, ЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ ТОЛЕРАНТНОСТИ И МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ

<i>Аверьянова Е.В.</i> СТАТУС ЦЕРКОВНОСЛАВЯНСКОГО И ЛАТИНСКОГО ЯЗЫКОВ В XV-XVII ВВ.	95
<i>Бессмельцева О.В.</i> ФИЛОСОФИЯ КАК ОПЫТ ПОНИМАНИЯ: СМЫСЛ ФИЛОСОФСКОГО ТЕРМИНА, РОЛЬ ЕГО ЦЕЛОСТНОЙ ИНТЕРПРЕТАЦИИ В ПОНИМАНИИ ИНОСТРАННОГО ФИЛОСОФСКОГО ТЕКСТА (НА ПРИМЕРЕ АНАЛИЗА ПОНЯТИЯ «GEWORFENHEIT» ИЗ ОНТОЛОГИИ «SEIN UND ZEIT» МАРТИНА ХАЙДЕГГЕРА).....	100
<i>Горобец О.Б.</i> УЧАСТНИКИ ТРАНСНАЦИОНАЛЬНЫХ ПРОЕКТОВ КАК КОММУНИКАТИВНЫЕ ПАРТНЕРЫ.....	110
<i>Жихарева Т.Ю.</i> ПЛЮРИЛИНГВИЗМ КАК АЛЬТЕРНАТИВА АНГЛОСАКСОНСКОМУ ДОМИНИРОВАНИЮ В УСЛОВИЯХ ГЛОБАЛИЗАЦИИ	119
<i>Истратова Ю.А., Томашпольский В.И.</i> ПО ПАРИЖУ С БРАССЕНСОМ (КРАТКИЙ ПУТЕВОДИТЕЛЬ).....	128

<i>Ковальска Э.Х.А.С.</i> ИССЛЕДОВАНИЕ МНОГОЯЗЫЧИЯ В СМЕШАННЫХ СЕМЬЯХ.....	138
<i>Кошкарлова Н.Н.</i> КОНФЛИКТОЛОГИЧЕСКАЯ VS. ТОЛЕРАНТНАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ СОБЕСЕДНИКОВ В ПОЛИТИЧЕСКОМ ИНТЕРВЬЮ	
<i>Матюхина Е.Н.</i> ПОЛИТИЧЕСКИЕ ПОСЛЕДСТВИЯ ПЛЮРИЛИНГВИЗМА	148
<i>Мокрая О.Н.</i> КОГНИТИВНАЯ СУЩНОСТЬ РЕЧЕВЫХ ОШИБОК	153
<i>Молодых-Нагаева Е.Г.</i> ПЛЮРИЛИНГВИЗМ КАК ОСНОВА ИНТЕГРАЦИИ В МНОГОЯЗЫЧНОМ ОБЩЕСТВЕ	160
<i>Шапочкин Д.В.</i> ПОЛИТКОРРЕКТНОСТЬ КАК СОСТАВНОЙ КОМПОНЕНТ ПЛЮРИЛИНГВИЗМА	164
<i>Шибяева А.М.</i> АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ МУЛЬТИЛИНГВИЗМА (МНОГОЯЗЫЧИЯ) В СОВРЕМЕННОМ КОММУНИКАТИВНОМ ПРОСТРАНСТВЕ	171

ЯЗЫКОВЫЕ КАРТИНЫ МИРА И ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПЛЮРИЛИНГВИЗМА

<i>Аносов Е.А.</i> ОБ ЭТИМОЛОГИЧЕСКОМ РАЗВИТИИ ПОНЯТИЙ «МУЖЧИНА» И «ЖЕНЩИНА» В АНГЛИЙСКОМ, НЕМЕЦКОМ, ФРАНЦУЗСКОМ И РУССКОМ ЯЗЫКАХ В КОНТЕКСТЕ ПЛЮРИЛИНГВИЗМА	175
<i>Белякова И.Е.</i> ПРОНИКНОВЕНИЕ ИНОЯЗЫЧНОЙ ЛЕКСИКИ В РУССКИЕ СМИ КАК ВОЗМОЖНЫЙ РЕЗУЛЬТАТ ПЛЮРИЛИНГВИЗМА.....	179
<i>Бушев А.Б.</i> ЗАИМСТВОВАНИЕ КОНЦЕПТОВ В «НЕПЕРЕВАРЕННОМ ВИДЕ»: ЯЗЫК НОВОЙ РОССИЙСКОЙ ЭКОНОМИКИ	187
<i>Головин А.С.</i> ОБРАЗ ЖЕНЫ В АНГЛИЙСКОЙ, НЕМЕЦКОЙ И РУССКОЙ ПАРЕМИОЛОГИЧЕСКОЙ КАРТИНЕ МИРА.....	195
<i>Давыдова И.В.</i> ТИПОЛОГИЯ ЛИТЕРАТУРНЫХ СИТУАЦИЙ В РУССКИХ, АНГЛИЙСКИХ И НЕМЕЦКИХ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ПРОИЗВЕДЕНИЯХ	201
<i>Дрожжащих Н.В.</i> ЯЗЫКОВАЯ ДЕТЕРМИНАНТА КАК КЛЮЧЕВОЕ ПОНЯТИЕ СИНЕРГЕТИЧЕСКОЙ ПАРАДИГМЫ	209
<i>Кашафутдинова З.М.</i> ОБРАЗЫ ИТАЛИИ И ГЕРМАНИИ В РОМАНЕ «ГОДВИ» КЛЕМЕНСА БРЕНТАНО.....	219
<i>Крылосова С.Г., Томашпольский В.И.</i> «ИСПАНСКОЕ» МНОЖЕСТВЕННОЕ ЧИСЛО ВО ФРАНЦУЗСКОМ ЯЗЫКЕ.....	224
<i>Нургалиева Р.М.</i> ТЕХНОЛОГИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ ЯЗЫКОВОЙ КАРТИНЫ МИРА ВОЕННОГО СПЕЦИАЛИСТА ВНУТРЕННИХ ВОЙСК.....	232
<i>Попова Л.Г.</i> ЯЗЫКОВЫЕ КАРТИНЫ МИРА И ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПЛЮРИЛИНГВИЗМА	239
<i>Слуцкая К.А.</i> ФОНОГРАФИЧЕСКИЕ СТИЛИСТИЧЕСКИЕ ПРИЕМЫ В ТЕКСТАХ ВИЗУАЛЬНОЙ ПОЭЗИИ.....	245
<i>Сулаева Ж.А.</i> КОНЦЕПТ АШ «ЕДА» В ПАРЕМИЯХ КУМЫКСКОГО ЯЗЫКА.....	251

ПЕРЕВОД КАК НЕОТЪЕМЛЕМАЯ ЧАСТЬ ПЛЮРИЛИНГВИЗМА

<i>Емельянова С.Е.</i> ОТРАЖЕНИЕ СОЦИАЛЬНОГО СТАТУСА В ДЕЛОВЫХ ДОКУМЕНТАХ XIV-XVI вв.	255
<i>Кантышева Н.Г.</i> ПЕРЕВОДНЫЕ ЭКВИВАЛЕНТЫ ТЕРМИНОВ В СЛОВАРЕ КАК ФАКТОР ПЛЮРИЛИНГВИЗМА В ЛЕКСИКОГРАФИИ.....	259
<i>Латышева Н.В., Дербина И.Н.</i> ПЕРЕВОД ПАССИВНЫХ КОНСТРУКЦИЙ С АГЕНТИВНЫМ ДОПОЛНЕНИЕМ В РУССКИХ И НЕМЕЦКИХ МЕДИЦИНСКИХ ТЕКСТАХ	268
<i>Луценко А.А., Луценко О.Г.</i> ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕВОДА ИНОЯЗЫЧНОЙ НАУЧНО-ТЕХНИЧЕСКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ НА РУССКИЙ ЯЗЫК	273
<i>Микрюкова Л.И.</i> ПЛЮРИЛИНГВИЗМ И ПЕРЕВОД	284
<i>Нефедова Л.А., Ремхе И.Н.</i> ПЛЮРИЛИНГВИЗМ И ЯЗЫКОВАЯ ЛИЧНОСТЬ ПЕРЕВОДЧИКА	291
<i>Разумкова Н.В.</i> ПЕРЕВОД ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ С ЦВЕТОВЫМ КОМПОНЕНТОМ КАК ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА	299
<i>Русакова А.В.</i> К ПРОБЛЕМЕ ПОНИМАНИЯ ИНОЯЗЫЧНОГО ЮРИДИЧЕСКОГО ТЕРМИНА	307
<i>Томилова А.И.</i> ПОТЕНЦИАЛЬНАЯ ОПАСНОСТЬ КОНТЕКСТУАЛЬНЫХ ПСЕВДОЭКВИВАЛЕНТОВ	316

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ И ДИДАКТИЧЕСКИЕ ВОЗМОЖНОСТИ ПЛЮРИЯЗЫЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

<i>Абрамова Е.Г., Мишланова С.Л.</i> СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К ОБУЧЕНИЮ ИНОЯЗЫЧНОМУ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОМУ ЧТЕНИЮ..	320
<i>Айтберова Н.А.</i> ВОСПИТАНИЕ ТОЛЕРАНТНОСТИ В ШКОЛЕ	329
<i>Биккина Г.Р.</i> ПРОБЛЕМЫ ЯЗЫКОВОЙ ИНТЕРФЕРЕНЦИИ ПРИ ОБУЧЕНИИ НЕМЕЦКОМУ ЯЗЫКУ НА ОСНОВЕ АНГЛИЙСКОГО В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ.....	333
<i>Горохова И.Г.</i> РОЛЬ АУТЕНТИЧНЫХ ТЕКСТОВ В УГЛУБЛЕНИИ ЛИНГВИСТИЧЕСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ И РАЗВИТИИ НАВЫКОВ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ.....	338
<i>Козина Л.М.</i> ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПОТЕНЦИАЛА МЕЖКУЛЬТУРНОГО ДИАЛОГА ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПОЛИКУЛЬТУРНОСТИ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ДОМАШНЕМУ ЧТЕНИЮ	340
<i>Кропчева Т.В.</i> ТВОРЧЕСКИЕ ЗАДАНИЯ КАК СРЕДСТВО СТИМУЛИРОВАНИЯ И АКТИВИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ	349
<i>Куприянова А.И.</i> ТРУДНОСТИ В РЕЧЕВОЙ ПРАКТИКЕ СТУДЕНТОВ-БИЛИНГВОВ	354
<i>Логинова Е.А.</i> ФОРМИРОВАНИЕ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТА В ОВЛАДЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКОМ В УСЛОВИЯХ БИЛИНГВАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ.....	358

<i>Маметова Ю.Ф.</i> ФОРМИРОВАНИЕ ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ МНОГОЯЗЫЧНОЙ ЛИЧНОСТИ КАК АКТУАЛЬНАЯ ЦЕЛЬ КУЛЬТУРОСООБРАЗНОГО ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ.....	363
<i>Никатуева З.Ш.</i> К ПРОБЛЕМЕ ВОСПИТАНИЯ ТОЛЕРАНТНОГО ОТНОШЕНИЯ У СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ВУЗЕ.....	368
<i>Соловьева И.В.</i> ГРАММАТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ В ПРЕПОДАВАНИИ ВТОРОГО ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА	372
<i>Хизрибекова А.К.</i> РОЛЬ ПАРЕМИЙ В ФОРМИРОВАНИИ ЭТНОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ.....	379
<i>Черкасова И.И.</i> РАЗВИТИЕ ПАНОРАМНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ ВУЗОВ В УСЛОВИЯХ ПЛЮРИЯЗЫЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	382
<i>Kantarbaeva-Bill, I.</i> LEA/LANSAD INSTITUTIONAL RECOGNITION AS LSP STRATEGIES AT THE TERTIARY LEVEL OF HIGHER EDUCATION IN FRANCE	389
<i>Likhacheva-Philippe, L.</i> ENSEIGNEMENT DE L'ANGLAIS EN FRANCE: PROBLEMES ET ENJEUX.....	395
Сведения об авторах	405

ПЛЮРИЛИНГВИЗМ И МУЛЬТИЛИНГВИЗМ:

ПОИСКИ И ВОПРОСЫ

Лыкова Н.Н.

Тюменский государственный университет

ПЛЮРИ-/МУЛЬТИЛИНГВИЗМ И ЯЗЫК НАУКИ

The author analyzes terms that describe the situation of multilingualism: multilinguisme, plurilinguisme, and the relations between them. The question of necessary and reasonable use of one language in a scientific writing is being discussed.

Key-words: multilingualism, plurilingualism, multiplicity, scientific language, domination, diversity.

В современной отечественной лингвистике существует несколько равнозначных терминов (*многоязычие, полилингвизм, мультилингвизм и плюрилингвизм*) для обозначения ситуации, когда отдельный индивид или некая социальная общность людей используют несколько языков при взаимодействии с другими людьми, при этом язык выбирается в соответствии с конкретной ситуацией общения.

В названии международного научного семинара, проводимого в Тюменском государственном университете (17-18 мая 2012 г.) тоже стоят рядом два слова: *мультилингвизм* и *плюрилингвизм*. Казалось бы, это тавтология, поскольку если обратиться к анализу этимологии этих слов, то очевидно, что оба они восходят к латинскому слову *multus* ‘многий’, форма сравнительной степени которого *plures, plura*, а превосходной – *plurimus*, а, *um*. Таким образом, в основе обоих терминов лежит идея множественности. Оба термина заимствованы русским языком, по-видимому, из французского, где они имеют следующую форму: *multilinguisme, plurilinguisme*.

Дефиниционный анализ данных французских терминов также не выявляет значительных расхождений в значении этих слов. Оба термина начинают употребляться в 50-х годах XX века, впервые они встречаются в работе Марселя Коэна «О социологии языка» (*Pour une sociologie du langage*, 1956). Если обратиться к материалам электронного словаря французского языка XIX-XX вв. (*Trésor de la langue française informatisé, TLFi*), то в нем термин *мультилингвизм* понимается как «состояние отдельного индивида или языкового сообщества, при котором используется одновременно три разных языка или более»¹. А термин *плюрилингвизм* трактуется как «состояние отдельного человека или общности, при котором используется одновременно несколько языков в зависимости от типа коммуникации, и ситуация, вытекающая из этого состояния»² [*Trésor de la langue française informatisé*]. Эти два термина в словаре признаются синонимичными, также как в «Лингвистическом словаре» Ж. Дюбуа [Dubois, 1973] и в «Словаре лингводидактики» Р. Галиссона и Д. Коста [Galisson, Coste, 1976].

Если исследовать словообразовательную активность формантов в современном французском языке, то выясняется, что формант *multi-* гораздо более продуктивен. Так, в результате анализа четырех словарей³ нами было выявлено около ста слов с формантом *multi-* (99) и более двадцати слов с формантом *pluri-* (24). Колебание в выборе префикса со значением множественности, как видим, решается в пользу *multi-*. Отметим также, что в числе этих единиц обнаруживается 16 слов, образованных и с тем, и с другим формантом (*multicellulaire – pluricellulaire, multiculturel – pluriculturel, multidimensionnel – pluridimensionnel, multidisciplinaire – pluridisciplinaire, multidisciplinarité – pluridisciplinarité, multiethnique – pluriethnique, multiflore –*

¹ « État d'un individu ou d'une communauté linguistique qui utilise concurremment trois langues différentes ou davantage » (TLFi).

² « État d'un individu ou d'une communauté qui utilise concurremment plusieurs langues selon le type de communication; situation qui en résulte » (TLFi).

³ Petit Larousse illustré; ABBYY Lingvo 11; Le grand Robert de la langue française informatisé; Dictionnaire étymologique et historique du français (Dubois J., Mitterand Y., Dauzat A.).

pluriflore, multifonctionnel – plurifonctionnel, multilatéral – plurilatéral, multilingue – plurilingue, multilinguisme – plurilinguisme, multinational – plurinational, multiparti – pluriparti, multipartisme – pluripartisme, multipolaire – pluripolaire, multivalve – plurivalve), то есть две трети слов с формантом *pluri-*, имеют гомоморфные образования с формантом *multi-*.

При этом дефиниции слов практически не различаются, как например, в словах тематически связанных с интересующими нас терминами: *multiculturel / pluriculturel* ‘qui représente plusieurs cultures, où coexistent plusieurs cultures’ (охватывающий ряд культур, где сосуществуют несколько культур); *multiethnique / pluriethnique* ‘qui comprend plusieurs ethnies, où coexistent plusieurs ethnies’ (многонациональный, полиэтнический); *multilingue / plurilingue* ‘qui est en plusieurs langues; qui parle, possède plusieurs langues’ (многоязычный; разноразноязычный, говорящий (владеющий) на многих языках); *multinational / plurinational* ‘qui concerne plusieurs nations ou pays’ (многонациональный; межнациональный, межгосударственный).

Тем не менее, в эти два близких термина вкладывается различное понятийное содержание, и с этим сталкиваются все, кто начинает интересоваться проблемами многоязычия. Наиболее четко это различное понимание этих двух терминов изложено в статье президента Европейской обсерватории по плюрилингвизму Кристиана Трамбле «От мультилингвизма к плюрилингвизму», написанной в 2007 г. Уже в начале статьи К. Трамбле ссылается на Европейскую хартию плюрилингвизма (2005), в которой определяется, что «под плюрилингвизмом понимается употребление нескольких языков одним человеком. Это понятие отличается от понятия многоязычия, которое означает сосуществование нескольких языков внутри социальной группы. Общество плюрилингвизма сформировано в большинстве своем из людей, способных высказываться на различных уровнях компетенции на нескольких языках, т.е. из многоязычных или плюриязычных индивидов, в то время как многоязычное общество может в

большинстве своем состоять из одноязычных индивидов, не знающих язык другого» [Европейская хартия плюрилингвизма].

Затрагивая вопрос о синонимии терминов *мультилингвизм* / *плюрилингвизм*, К. Трамбле говорит о том, что в том случае, когда речь идет о конкретном объекте (языке, человеке), оба термина могут употребляться недифференцированно, но если мы сталкиваемся с более сложными явлениями, образующими целое и включающими разные объекты, ситуация становится более размытой, неопределенной. Он предлагает в этом случае обратиться к анализу понятий *множественности* и *многочисленности*, которые во французском языке могут передаваться словами *pluralité* и *multiplicité*. К. Трамбле отмечает, что эти два понятия неравнозначны. Многочисленность (*multiplicité*) это, скорее, увеличение в количестве одного и того же, в то время как множественность/плюральность (*pluralité*) – это увеличение в многообразии (разнообразии). Он подчеркивает, что в слове *множественный* / *плюральный* содержится две семы: сема единства и сема различия, которых нет в слове *многочисленный* (*multiple*). Именно поэтому, считает К. Трамбле, множественность/плюральность допускает существование двух противоположностей: единого и своеобразного, а в многочисленном нет своеобразного (*singulier*). Своеобразие не тождественно единичности, поскольку в нем присутствует идея уникальности, особенности, невоспроизводимости, которая несовместима с идеей увеличения в количестве. По этой причине, продолжает далее К. Трамбле, множественное / плюральное поддерживает единство, сплоченность, тогда как многочисленное остается нейтральным с этой точки зрения. Он считает, что современная Европа, без сомнения, многоязычна (*multilingue*), но она станет настоящей Европой только тогда, когда будет плюриязычной [Tremblay, 2007: 1-2].

Можно соглашаться или не соглашаться с предложенным объяснением семантического содержания терминов, однако факты языка пока

свидетельствуют, как мы показали выше, о том, что формант *multi-* является более частотным в современном французском языке. На наш взгляд, предпочтение, которое отдается термину *плюрилингвизм*, связано еще и с тем, что в философии с XVIII века разрабатывается философско-мировоззренческая позиция плюрализма, утверждающая множество интересов, видов бытия, идей, взглядов, социальных институтов, не сводимых к чему-то единому и независимых друг от друга. В плюрализме находит отражение мысль о многообразии форм бытия и социальной организации общества [Новейший философский словарь, 1998]. Таким образом, идея лингвистического разнообразия, плюрализма языков хорошо согласуется с философской концепцией плюрализма. Мы считаем, что в данном случае происходит контаминация терминов, и постепенно начинают формироваться оттенки понятийного значения, которые дифференцируют термины *мультилингвизм* и *плюрилингвизм*.

Другой вопрос, который хотелось бы затронуть в этой статье, это вопрос о том, как быть исследователям в непростой ситуации, когда тенденция к интеграции знаний, к построению единой научной картины мира требует, чтобы результаты исследований становились известными мировому научному сообществу, когда владение английским языком дает многие преимущества, касающиеся публикаций, участия в конференциях, получения грантов и т.п. Нужно ли в этих условиях ученому непременно писать свои работы не на родном языке, а на языке функциональном, служебном, доступном для понимания в разных уголках земного шара, каким стал сегодня английский язык?

Если обратиться к требованиям, которые предъявляются сегодня к ведущим рецензируемым научным журналам и изданиям, то обнаруживается, что одним из критериев включения журнала в перечень подобных изданий является наличие аннотаций статей, ключевых слов, информации об авторах в свободном доступе в Интернете на русском и английском языках

[Критерии...]. Соответственно, в информационном письме для авторов на сайтах журналов данное требование формулируется как одно из условий публикации, что в принципе нормально, поскольку аннотация и ключевые слова на английском языке дают возможность широкому кругу ученых понять, в какой области работает исследователь, и какие основные результаты он получил. Однако в некоторых случаях в нашей стране встречаются уже проекты опубликования статей только на английском языке.

Вопрос о том, должен ли английский язык использоваться в качестве единого (и единственного) научного языка подробно рассматривается в работах последних лет известного французского лингвиста Клода Ажежа [Hagège, 2008; Hagège, 2012], который высказывает серьезные сомнения в эффективности единого научного языка и подробно обосновывает мысль о том, к каким негативным последствиям может привести гегемония в научной среде одного языка. В частности, он говорит, о том, что уменьшение количества неанглоязычных научных журналов приводит к серьезной опасности уменьшения возможностей для распространения идей тех исследований, которые осуществляются не в англоязычных странах, что может привести к экономическому упадку (нанести экономический ущерб) этих стран [Hagège, 2012: 116].

Любой язык это не только и не столько средство коммуникации, это способ существования культуры, способ передачи ценностей, разделяемых данным народом, это способ особого мировидения, своеобразного мышления. Именно поэтому наибольшая опасность, по мнению К. Ажежа, состоит в том, что давление (нажим, гнет) английского языка, его распространение в разных сферах приводит к форматированию ума, к закреплению одних стандартных, установленных моделей, то есть к единообразной мысли. «Владеть словами и распространять их, – пишет он, – это значит владеть мыслью»⁴ [Hagège, 2012: 59]. С другой стороны,

⁴ “Posséder les mots et les diffuser, c’est posséder la pensée” [Hagège, 2012: 59]

продолжает К. Ажеж, навязывание единого научного языка может привести к эффекту отчуждения, вызванного тягостным чувством беспокойства при употреблении языка, модели которого противоречат привычкам мышления и общему пониманию (восприятию) мира. Согласиться с распространившимся употреблением английского языка – это значит подвергнуть себя риску придать английский акцент своей ментальности, своим мыслеобразам. Меняется даже ход логического рассуждения, если используется не родной язык, поскольку неизбежно упрощение, способ рассуждения и изложения мысли лишается своих наиболее тонких оттенков, что, естественно, не может не иметь негативных последствий, особенно если речь идет о сложных материях [Hagège, 2012: 120-121].

Кроме того, нельзя забывать, подчеркивает К. Ажеж, что существует тесная связь между языком и привычными представлениями, ассоциациями индивида, осознаваемыми или действующими на бессознательном уровне. И эта связь также объясняет, почему ученый-исследователь выбирает родной язык, чтобы максимально точно выразить свои идеи. Если же он делает это, используя английский язык как язык профессионального общения, то он может быть ограничен не только недостаточной лингвистической компетенцией, но и отсутствием достаточных культурных референций, недостаточным укоренением в культуру, а это единственное, что позволяет формироваться мысли одновременно критической и творческой, мысли, опирающейся на глубокое знание и понимание семантики слов и их связей [Hagège, 2012: 126].

И, наконец, обращаясь к истории, К. Ажеж напоминает, что в Европе уже была подобная ситуация, когда в качестве единого языка религии, политики, дипломатии и науки использовался латинский язык. И эта ситуация закончилась тем, что латинский язык стал проводником мысли, неспособной приспособиться к новым условиям. Замена его национальными языками как раз и освободила мысль и придала новую энергию творческим

способностям человека [Hagège, 2012: 130-131]. Таким образом, культурное разнообразие, в том числе и разнообразие языковое, является необходимым условием полноценного развития научной мысли.

В этой связи интересны предложения Европейской хартии плюрилингвизма, касающиеся научной сферы. В хартии предлагаются следующие меры, которые позволят избежать доминирования одного языка в языке науки: «В научной области использование *Lingua franca* или служебного языка должно оставаться ограниченным в практике международного обмена. Он должен основываться на пассивном понимании каждый раз, когда позволяют языковые знания участников.

Одновременно различные государственные языки должны поддерживаться и поощряться как языки науки и применяться без ограничений в научной деятельности государства. В частности, по меньшей мере, на государственном языке должно осуществляться научное образование в школах и ВУЗах. Научные тексты также должны быть написанными на государственном языке. Необходимо способствовать практике многоязычных научных публикаций и благоприятствовать переводу научных текстов. Необходимо ввести европейскую оценочную систему, в том числе базы данных, для того, чтобы компенсировать существующее сегодня преувеличенное значение специализированных журналов и публикаций на английском языке» [Европейская хартия плюрилингвизма].

ЛИТЕРАТУРА

Европейская хартия плюрилингвизма [Электронный ресурс]. URL: http://plurilinguisme.europe-avenir.com/index.php?option=com_content&task=iew.

Критерии для включения в Перечень ведущих рецензируемых научных журналов и изданий, в которых должны быть опубликованы основные

научные результаты диссертаций на соискание ученой степени доктора и кандидата наук [Электронный ресурс] URL: http://vak.ed.gov.ru/ru/help_desk/list/.

Cohen M. Pour une sociologie du langage. P.: Albin Michel, 1956. 396 p.

Hagège Cl. Combat pour le français. Au nom de la diversité des langues et des cultures. P.: Odile Jacob Poches, 2008. 247 p.

Hagège Cl. Contre la pensée unique. P.: Odile Jacob, 2012. 248 p.

Tremblay Ch. Du multilinguisme au plurilinguisme [Электронный ресурс]. URL: http://www.efm-mehrsprachigkeit.eu/index.php?option=com_content&task=view.

Словари:

Новейший философский словарь / Сост. А.А. Грицанов, 1998 [Электронный ресурс]. URL: <http://terme.ru/dictionary/175/word/plyuralizm>.

АВВУУ Lingvo 11

Dubois J., Mitterand Y., Dauzat A. Dictionnaire étymologique et historique du français. P.: Larousse, 1995. 822 p.

Dubois J. e.a. Dictionnaire de linguistique. P.: Larousse, 1973. 516 p.

Galisson R., Coste D. Dictionnaire de didactique des langues. P. Hachette, 1976. 612 p.

Le grand Robert de la langue française informatisé. [Электронный ресурс]. URL: <http://gr.bvdep.com/gr.asp>.

Petit Larousse illustré. P.: Librairie Larousse, 1980. 1793 p.

Trésor de la langue française informatisé (TLFi) [Электронный ресурс]. URL: <http://atilf.atilf.fr/dendien/scripts/tlfi4/showps.exe?p=combi.htm;java=no>.

МЕЖЭТНИЧЕСКИЕ ТОЛЕРАНТНЫЕ УСТАНОВКИ В ВУЗОВСКОЙ СРЕДЕ⁵

Der Artikel erzählt über die modernen Tendenzen in der Entwicklung der ethnischen Toleranz bei den Studierenden. Die dargelegten Schlussfolgerungen basieren auf der umfangreichen Studie, die 2011 im Süden der Region Tjumen durchgeführt wurde.

Key-words: ethnische Toleranz, kulturelle Identität, Entwicklung der jungen Persönlichkeit, Nationalität, tolerante Einstellung im akademischen Bereich.

Этническая толерантность выражается в терпимости к иному образу жизни, традициям, чувствам, мнениям и идеям, выражаемым представителями других этносов и культур. Этническая толерантность личности проявляется в различных критических ситуациях межличностного и внутриличностного выбора тогда, когда выработанные в ином социально-культурном образе жизни этнические стереотипы и нормы решения встающих перед личностью проблем не срабатывают, а новые нормы или стереотипы находятся в процессе своего формирования.

В современной вузовской среде пересекаются основные линии трансформации современной культурной идентичности: одновременно происходящие глобализация и локализация повседневной жизни, быстрые изменения в мировой и российской системе образования, и многое другое.

Зададимся вопросом: как сказываются современные реалии на процессе формирования личности в вузовской среде, обостряются ли межэтнические противоречия, как формируются и формируются ли вообще толерантные установки, готовность молодежи к восприятию «иного», чуждого им культурного кода.

Обратимся к результатам исследования, которое проводилось осенью 2011 г. среди студентов и преподавателей вузов юга Тюменской области. Особенно ценно то, что в опросе участвовали все вузы региона, всего 4729

⁵ Работа выполнена при финансовой поддержке ФЦП «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России» на 2009-2013 годы, ГК 14.740.11.1377.

человек, из них преподавателей и сотрудников 1185 человек, студентов 3544. Структура выборки по вузам представлена в табл.1. Опрос проводился по заказу Департамента по делам национальностей Тюменской области при организационной поддержке Совета ректоров Тюменской области. Выборка квотная трехступенчатая (вуз/ тип (студент/ преподаватель)/ курс (для студентов)), внутри квот опрос осуществлялся методом случайного отбора. Опрос производился по единой формализованной анкете.

Таблица 1.

Структура выборки, 2011 год

Вузы	ТюмГУ	ТНГУ	ТГСХА	ТюмГАСУ	ТГАМЭУП	ТГАКИСТ	ИГПИ им. П.П. Ершова	ТГСПА им. Д.И. Менделеева	ТюмГМА	В среднем
Количество опрошенных	1929	811	270	501	215	205	213	268	317	4729
Преподаватели, %	13	31	30	40	43	38	46	28	22	25
Студенты, %	87	69	70	60	57	62	54	72	78	75
Итого, %	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100

Прим. В организации исследования принимали участие Лимонова Э.М. и Ермакова Н.А. (Тюменский государственный университет).

На первый вопрос – происходит ли негативный отбор по национальному или религиозному признаку при поступлении в вузы региона – мы ответили однозначно отрицательно. Структура выборки и преподавателей, и студентов всех вузов, как по национальному, так и по конфессиональному признаку практически точно (с погрешностью менее 3%) соответствует генеральной совокупности.

В вузах региона обучаются представители 42 национальностей, 4% опрошенных отказались указать свою национальность и 0,4% указали

«метис», имея в виду смешанную национальность. Подавляющее большинство студентов – 79% (как и преподавателей) называют себя русскими, далее идут татары – их по самоопределению 7%, далее по численности казахи - 1,8%, украинцы – 1,8%, армяне – 1,3%, азербайджанцы – 1,1%. Все остальные национальности представлены менее чем по 1% от выборки.

Национально-этнические группы были укрупнены следующим образом: «Русские», «Татары», «Кавказ», куда были отнесены все представители кавказских и закавказских народностей, далее была сформирована группа «Все остальные», табл.2.

Таблица 2.

**Распределение выборки по укрупненным национально-этническим группам
(% по столбцу)**

Национально-этнические группы	Преподаватели	Студенты
Русские	79	79
Татары	5	7
«Кавказ»	1	5
Все остальные	5	5
Отказ от ответа	10	4
Всего	100	100

Практически нет отличий между подвыборками преподавателей вузов ни по национальному, ни по конфессиональному признаку.

Подавляющее большинство студентов (71%) опрошенных – православные, неверующих – 13%, ислам – 10%. Среди преподавателей православных 71%, неверующих 18%, ислам 4%. Подвыборки молодого и старшего поколений отличаются ощутимо меньшей доли неверующих и убежденных атеистов среди тех, кто воспитывался в советское время, что вполне объяснимо. При этом агрессивное нежелание указывать конфессиональную принадлежность встречается гораздо реже, чем при ответах на вопрос о своей национальности.

Рассмотрим ответы на вопрос «Насколько сегодня Вы лично чувствуете себя защищенным от различных опасностей?». Был приведен список 10 наиболее актуальных проблем-опасностей, рис.1.

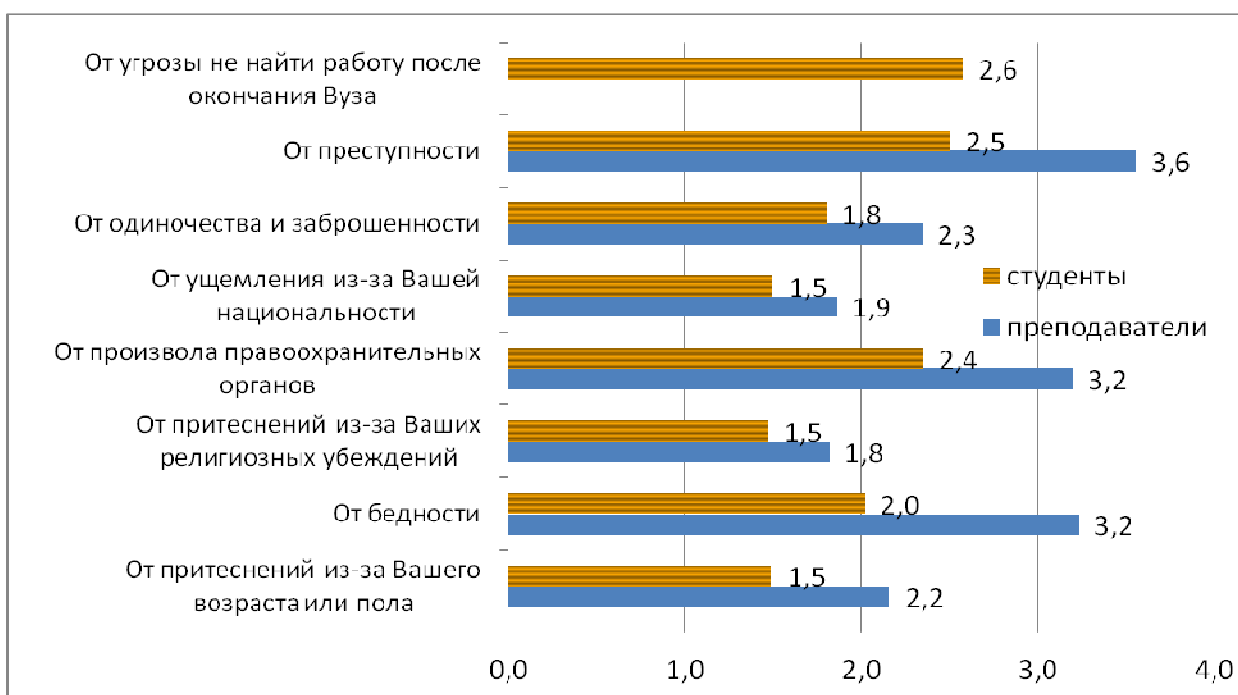


Рисунок 1. Индекс незащищенности преподавателей и студентов от различных проблем-опасностей: 1 – полностью защищены, 5 – совсем не защищены

Наиболее актуальные угрозы в вузовской среде: преступность (30%), произвол правоохранительных органов (21%), бедность (17%) – считают себя незащищенными в той или иной степени от этих угроз. Преподаватели ощущают себя существенно менее защищенными, чем студенты, но рейтинг проблем подобен. Религиозные и национальные проблемы в среднем по выборке актуальными не являются.

Рассмотрим самоидентификацию преподавателей, сотрудников, аспирантов и студентов – рис.2. Итак, для преподавателей на первом месте стоит семейный круг (60%), а для студентов – круг ровесников, ощущение себя как студента. Причем, при переходе на более старшие курсы значимость статуса СТУДЕНТ несколько снижается, но все равно остается доминирующим. Все студенты горды своим званием – СТУДЕНТ, и этот круг у всех социальных групп стоит на первом месте. В остальном, порядок

ответов, вес ответов идентичен. Идентификация по национально-религиозному признаку весьма невысока, что говорит о достаточно устойчивом социальном порядке, слабо связанном с национально-религиозным признаком.

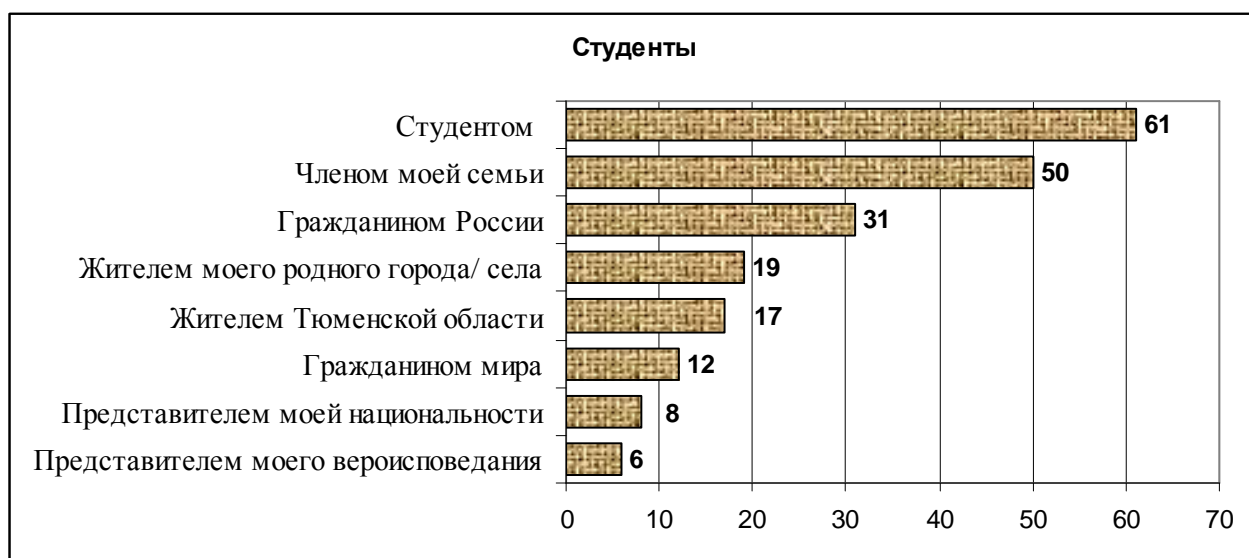
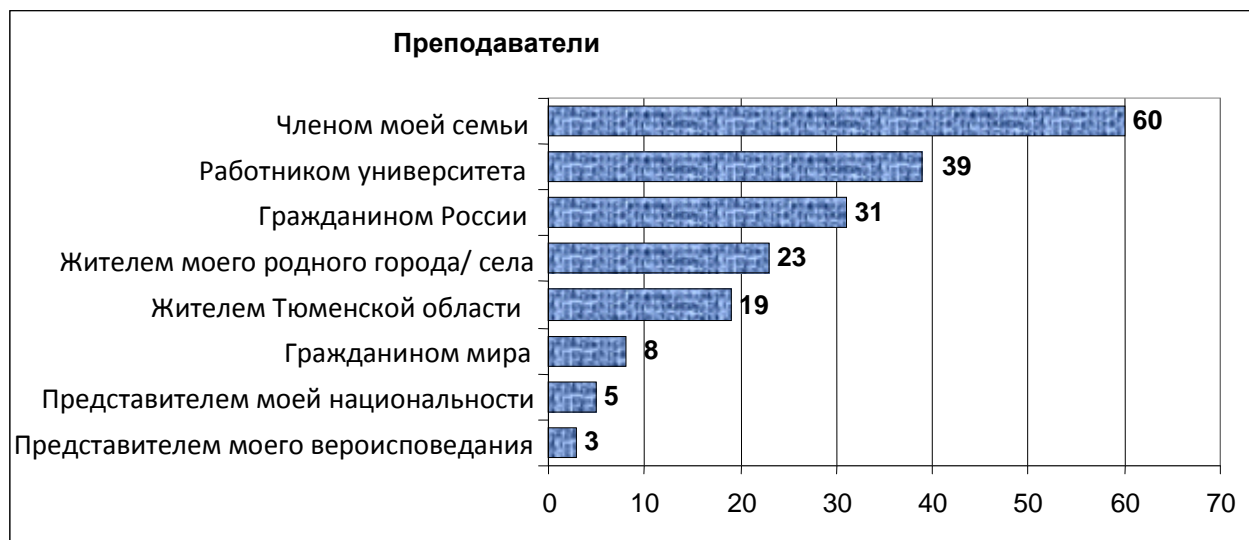


Рисунок 2. «Скажите, пожалуйста, кем Вы себя ощущаете в первую очередь...»,
в % по подвыборкам

Представители кавказских национальностей по кругам самоидентификации отличаются от всей выборки в сторону более высокой значимости национального признака: его выделяют 23% представителей народов Кавказа и Закавказья, 8% татар и 5% русских.

Круги взаимопонимания (ответы на вопрос *«Среди каких людей Вы встречаете наибольшее взаимопонимание?»*) демонстрируют нам, насколько встроены в социальную сеть респонденты различных национальностей, и нет ли здесь больших проблем. Преподаватели, что вполне типично, в первую очередь выделяют семью, а студенты семью и друзей. Но есть особенности: наименьшим образом замкнуты на своей национальности представители самого большого этноса – русские, и наибольшим образом – кавказцы и татары. Однако эти доли не оказываются слишком большими. Тем не менее, для всех религий (кроме буддистов) доминирует семья (40-50%), а для неверующих студентов – круг друзей. Таким образом, представители всех социальных групп и классов студентов, достаточно плотно вписаны в социальную сеть, и в первую очередь они ощущают себя студентами.

Межнациональные отношения оценивались исходя из вопроса – *«Если Вы знаете о жизни приезжих (переселенцев, беженцев и др.) в нашем регионе, поделитесь своими впечатлениями: хорошие ли у них отношения с коренным населением?»*

Оценка межнациональных отношений и студентов и преподавателей – взвешенно-осторожная. Доминирующая позиция – *«В целом нормальные отношения, но случаются недоразумения»*. Но преподаватели оценивают межнациональные отношения гораздо более критично, чем студенты: вес ответа *«сложилось устойчивые хорошие отношения»* равен 19% и 8% соответственно, рис.3. Практически четверть выборки затруднилась или уклонилась от ответа, что весьма тревожно.

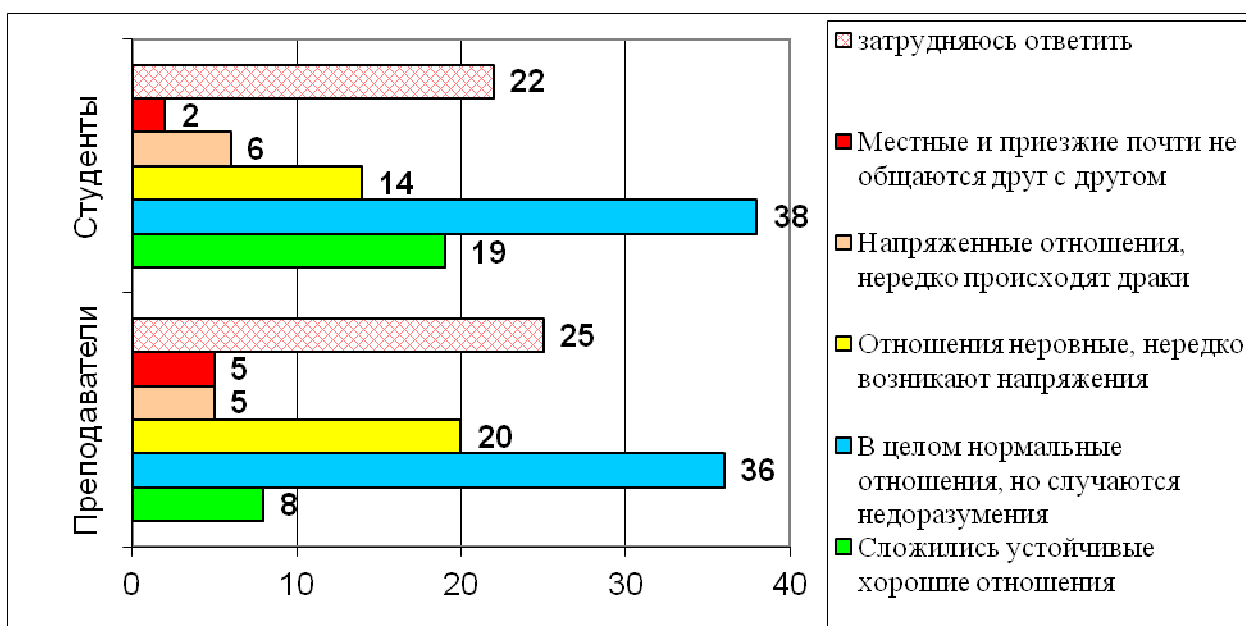


Рисунок 3. Оценка межнациональных отношений, %

Ответы, сигнализирующие о напряжении, конфликтах, отчуждении **реже** всех групп дают выходцы из группы «Кавказ» (6%), далее идут татары (7%), русские (9%) и те, кто отказался указать свою национальность (11%).

Статистически устойчива связь отказов от ответов о своей национальности с критичными оценками межнациональных отношений, выражением своей гражданской позиции.

Оценка уровня межэтнической толерантности рассчитывалась на основе ответов на вопросы: «Считаете ли Вы для себя возможным вступление в брак с представителем другой национальности?», «Что Вы испытываете при знакомстве с человеком другой национальности?», «Среди каких людей Вы встречаете наибольшее взаимопонимание?», «Скажите, пожалуйста, кем Вы себя ощущаете в первую очередь...», см. рис.4.

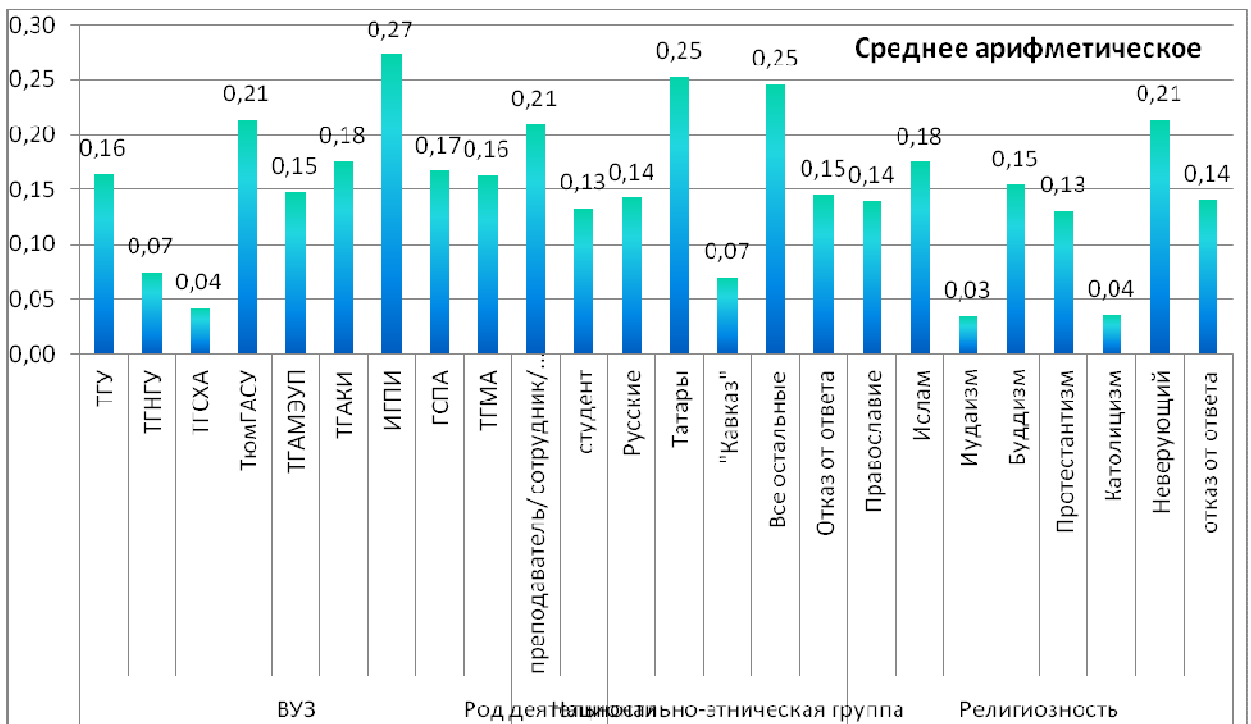


Рисунок 4. Разброс индекса толерантности по значимым признакам

Максимальное значение индекса равно 1 (максимально толерантны), минимальное значение равно -1 (все интолерантны к представителям иной национальности).

В среднем индекс межнациональной толерантности колеблется в зоне положительных оценок (скорее толерантны). Уровень определенности оценок невысок (стандартное отклонение колеблется в диапазоне 0,38-0,44).

Практически по всем показателям респонденты русской национальности ощущают более высокую тревожность, наименьшую защищенность, наименьшую уверенность в будущем.

Ранжирование признаков по степени их влияния на уровень толерантности имеет следующий вид (от самого важного до наименее важного):

1. Преподаватель (сотрудник, аспирант) / студент – максимально значима
2. Ученая степень – максимально значима
3. Вуз, национально-этническая группа – высоко значима

4. Уверенность в будущем - высоко значима
5. Религиозность – значима
6. Гендер, возраст, курс, специальность – незначима (велика ошибка).

Преподаватели по всем индикаторам дают более взвешенные оценки, и различия между преподавателями, как по национальному признаку, так и по признакам дохода невелики. Уровень толерантности быстро снижается с понижением уверенности в будущем. Для преподавателей наличие ученой степени существенно повышает уровень толерантности. Студенты, приехавшие из другой страны, существенно менее толерантны, чем местные, воспитанные в российских традициях.

Итак, по результатам исследования в тюменских вузах учится молодежь не меньше, чем 42 национальностей. В процессе обучения в вузе происходит встреча различных систем мировосприятия и миропонимания.

Считаем важными следующие направления деятельности, обращенной на формирование толерантности в студенческой среде: исследовательское, просветительское; коррекционно-развивающее.

В рамках исследовательского направления должно осуществляться изучение вопросов, касающихся проблем межэтнических взаимодействий и отношений; адаптации студентов, приезжающих из других регионов РФ, к условиям новой социокультурной среды. Построение толерантных отношений невозможно, без знаний об особенностях поведения, традициях, привычках того или иного народа – проведения просветительской работы по формированию толерантного сознания у студенческой молодежи.

Организация деятельности по просвещению студентов вуза в вопросах этнической толерантности диктует необходимость включения в содержание общепедагогической подготовки такого компонента как развитие кросскультурной грамотности молодежи. Решение этой проблемы затрагивает насущные вопросы общества и образования, поскольку в

современных условиях востребован человек, способный понимать культуру не только своего народа, но и других народов, культуру человечества в целом. Вышеуказанные задачи в условиях вуза можно реализовать в различных организационных формах: от включения информации, демонстрирующей значимость толерантности в современном обществе, в программу учебных курсов до проведения специальных тренинговых занятий. Коррекционно-развивающее направление необходимо для решения следующих задач: разрядка негативных чувств, связанных с опытом переживания дискриминации по признаку этничности и расы; формирование позитивной этнической идентичности; осознание собственной роли в трансляции и закреплении этнических стереотипов и различных форм дискриминации по этническому признаку.

Таким образом, задача формирования этнической толерантности тесно связана с экономическими, политическими и социокультурными условиями среды. Студенты вузов живут в этой среде, и являются продуктом этой среды. Но, поскольку студенчество всегда включало в себя наиболее активную часть социума, проблемы социума в вузовской среде усиливаются, обостряются. Поэтому задача формирования толерантного сознания студенческой молодежи требует постоянного и активного внимания.

*Чубарова Л.А.
Тюменский государственный университет*

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ПЛЮРИЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ИНОЯЗЫЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ВУЗЕ

This paper deals with the problems of the development of a plurilinguistic competence, with the questions of metalinguistic awareness, differences and similarities between first, second and next language learning.

Key-words: languages and competences, plurilinguistic competence, metalinguistic awareness, knowledge of the second language learning.

Сфера обучения второму и последующим иностранным языкам не является самостоятельной областью методики, однако она имеет свои особенности по сравнению с обучением первому иностранному языку и выделяется в особое направление методики обучения иностранным языкам. Его концептуальные основы были заложены Б.А. Лapidусом и И.И. Китросской, применительно к высшей школе, и И.Л. Бим, применительно к средней школе.

Специфика данного направления методики обучения объясняется в целом тем, что при изучении не первого, а второго и последующих иностранных языков формируются и проявляются качественно новые связи между сознанием и речевой деятельностью, между речью и мышлением.

Каждый, кто преподает второй иностранный язык, рано или поздно задумывается над следующим вопросом: существуют ли определенные правила или закономерности овладения вторым иностранным языком? Чтобы ответить на этот вопрос, обратимся к исследованиям, имеющим лингвопсихологическую направленность. Российские ученые А.В. Щепилова и И.Л. Бим выделили два самостоятельных направления в развитии процессов, определяющих особенность овладения вторым иностранным языком:

- 1) формирование металингвистического сознания личности;
- 2) значительное расширение сферы применения такого лингвопсихологического механизма, как перенос.

Металингвистическое сознание – это особая форма языкового сознания человека, отличающая плюриязычного человека от монолингва и проявляющаяся как способность к абстрактно-логическим операциям с несколькими языковыми системами (сопоставление, обобщение, интерпретация и пр.).

В процессе формирования металингвистического сознания принимают участие и развиваются многие психические свойства личности: ее внимание,

память, мышление, мотивация, способности и др. Наличие металингвистического сознания, как отмечает А.В. Щепилова, отчетливо проявляется у настоящих, «естественных» билингвов, то есть людей, с детства владеющих двумя или несколькими языками. Вследствие этого билингвы опережают монолингвов по развитию лингвистических умений. По сравнению с монолингвами они показывают раннее вербальное развитие, предпочтение новых способов решения лингвистических и познавательных проблем, превосходят своих сверстников в абстрактном мышлении. У них больше развиты способность к имитации звуков, слуховые ассоциации и языковая догадка. Языковая и познавательная «успешность» билингвов объясняется ранним формированием у них металингвистического сознания [Щепилова, 2003].

Перенос – это сложное явление психики, скрытый механизм которого позволяет человеку использовать в своей деятельности (в том числе речевой) то, что ему известно, при новых или относительно новых обстоятельствах. Это объективный психолингвистический процесс, возникающий и существующий независимо от воли и желания человека [Китросская, 1970].

Результат осуществления психологического переноса может быть положительным или отрицательным. Положительный перенос знаний, умений и навыков в область нового иностранного языка обеспечивает ускорение процесса его изучения. Происходит быстрое осознание особенностей нового лингвистического явления или быстрое формирование навыка. Отрицательный результат переноса называется интерференцией. Интерференция – отклонение от нормы изучаемого языка под влиянием родного или другого известного языка. (Вайнрайх, 1972, Зимняя, 1989, Леонтьев, 1970).

Таким образом, у учащихся, изучающих несколько иностранных языков, может сформироваться металингвистическое сознание и механизмы переноса не аналогичные, но подобные тому, каким обладают естественные

билингвы, поэтому здесь речь идет о формировании не просто привычной в нашем понимании коммуникативной компетенции, а особой плюрилингвистической компетенции, которая носит общеобразовательный, практический и развивающий характер, что собственно отвечает современным целям методики и дидактики иноязычного образования.

Плюрилингвистическая и поликультурная компетенция в совокупности определяются как «использование языка с целью общения и принятия участия в межкультурной деятельности, где человек, рассматривается как социальный агент, который владеет, в той или иной степени, несколькими языками и знаком с некоторыми культурами» [Ehrhart, 2011].

Владение несколькими иностранными языками предполагает с точки зрения компетентностного подхода определение уровней развития плюриязычной и поликультурной компетенции.

Поскольку владение даже одним даже родным языком не может быть идеально совершенным, то и уровни развития плюрилингвистической компетенции являются сугубо индивидуальными, но, тем не менее, можно выделить постоянные составляющие данной компетенции которые являются важными при обучении студентов второму иностранному языку, это:

- знания в области лингвистики;
- знания в области культуры стран изучаемого языка;
- опыт общения с носителями изучаемых языков на рецептивном (аудирование), интерактивном (диалог), продуктивном (устная и письменная речь), медиативном (косвенная речь) уровнях;
- способность коммуницировать в разных сферах общественной жизни на разных языках по-разному;
- индивидуально-личностные характеристики.

Кроме этого плюрилингвистическая компетенция характеризуется следующими параметрами:

- она носит более индивидуальный характер, чем все другие виды

компетенций и подвержена временным изменениям;

- является гетерогенной, так как состоит из многих аспектов;
- характеризуется ассиметричностью и непостоянством, так как уровень владения одним языком может существенно отличаться от уровня владения другим языком.

Исходя из этого становится понятным, почему ученики овладевают вторым и последующими иностранными языками не совсем так, как они изучали первый иностранный язык, хотя между двумя процессами, безусловно, больше общего, чем различий, что отражается в совпадении основных требований к процессу обучения, иначе говоря, принципов обучения.

Казалось бы, при изучении, как первого, так и второго иностранных языков определяющую роль играют одни и те же дидактические и общеметодические принципы, так в чем же состоит особенность формирования не только коммуникативной, а плюриязычной, в которую она трансформируется при обучении последующим языкам, компетенцией?

Различие заключается в области осознания лингвистических явлений второго иностранного языка и состоит в том, что деятельность учащегося по формированию знания характеризуется большей интенсивностью, активностью и самостоятельностью.

Деятельность студента при овладении вторым иностранным языком протекает несколько иначе, чем это было при обучении первому иностранному языку. При овладении вторым иностранным языком у студента уже есть определенная система лингвистических концептуальных знаний: он понимает функции грамматических категорий, имеет представление о словарном составе языка, имеет комплекс коммуникативных умений, который просто переносится на новый лингвистический материал. Формирование лингвистических представлений о системе второго иностранного языка протекает так, как осуществляется естественный

познавательный процесс – процесс концептуализации знаний, а именно: наблюдение нового, припоминание знаний в данной проблемной области, выдвижение гипотезы о значении, функции лингвистического явления и формирование первичного представления о нем, затем следуют экспериментальная проверка и дальнейшая коррекция полученных знаний. Поскольку знание о втором иностранном языке в результате когнитивного процесса формируется именно в такой последовательности, задачей преподавателя является обеспечение прохождения студентом данных естественных стадий познания.

Таким образом, при обучении второму языку при совпадении или схожести грамматических правил студент способен активно участвовать в их формулировании. Это особенно важно на начальном этапе обучения. Студенты тренируют и развивают свои когнитивные способности и умения, стремятся к осознанному приобретению знаний. На более поздних этапах обучения преподаватель может чаще предъявлять учащимся правила. Студенты старших курсов обладают достаточным уровнем лингвистической грамотности, поэтому снижается вероятность того, что правило будет просто заучено, а не понято, поэтому автоматизация навыков во втором иностранном языке также происходит гораздо быстрее, чем при обучении первому иностранному языку.

Непременным требованием успешного формирования плюрилингвистической компетенции студентов является также опора на уже развитые учебные и когнитивные стратегии и умения: сопоставление, обобщение, систематизацию, способы запоминания и т.д. Такой подход развивает способности студентов, повышает качество учебного процесса и готовит студентов к самостоятельному обучению, что является одним из принципов обучения второму и последующим языкам.

При развитии плюрилингвистической компетенции большую роль играет также интенсификация обучения, которая достигается за счет опоры

на первый иностранный язык и переноса лингвистических и социокультурных знаний, речевых умений на последующие языки. Это происходит уже с первых занятий обучения языку: общий для большинства европейских языков латинский алфавит, заимствования, интернациональные слова и владение графическими навыками существенно облегчают процесс введения и закрепления нового материала и обучения чтению за счет понимания на основе узнавания [Бим, 1997]. Интенсификация обучения второму иностранному языку может быть обеспечена также путем увеличения объема вводимого материала, путем рационализации использования упражнений, использования активных форм работы, элементов современных технологий в образовании (обучение в сотрудничестве, кейс-метод, метод проектов, игры-драматизации и т.д.), рационального распределения аудиторных и домашних видов работы: все затратные по времени упражнения: перевод текстов, творческие письменные задания, чтение художественных текстов должны быть вынесены за пределы аудиторных занятий. Практические же занятия должны быть посвящены созданию обстановки близкой к ситуации реального общения.

Такой подход к обучению, когда при изучении второго иностранного языка студенты как бы повторяют уже однажды пройденный ими путь, но на качественно новом уровне, объясняет, почему многие составляющие коммуникативной компетенции при переходе к плюрилингвистической компетенции остаются, в основном, прежними, но меняется их качественный состав.

ЛИТЕРАТУРА

- Бим И.Л. Что мешает повышению результативности обучения иностранным языкам? // Иностранные языки в школе. 2007. № 4. С. 2-6.
- Китросская И.И. Некоторые вопросы методики обучения иностранному языку: автореф. дис. ... канд. пед. наук. М.,1970.

Щепилова А.В. Коммуникативно-когнитивный подход к обучению французскому как второму иностранному языку. Теоретические основы. М., 2003.

Ehrhart S. Язык межкультурной коммуникации в области медицины. 2011 [Электронный ресурс]. URL: http://tempus4.omsk-osma.ru/upload/docs/mos_avr_2012/ru_v/presentations_ru/sabina_erhart_lingvisticheskaaya_gruppa_v_proek.ppt (дата обращения 27.03.2012).

Greving, Th.

Adam-Josef-Cüppers-Berufskolleg, Ratingen (Германия)

MEHRSPRACHIGKEIT IN DEUTSCHLAND

В статье представлен практический опыт работы в мультикультурных классах Германии. Автор приводит основные точки зрения на проблемы многоязычия, существующие в немецком обществе, подкрепляя их конкретными примерами взаимодействия немецкой и русской культуры.

Ключевые слова: мигрантское происхождение, поддержка языкового развития, тенденции развития многоязычия, лексическая интерференция, синтаксическая интерференция, исследование PISA.

Sie sehen zwei Klassen der zweijährigen Berufsfachschule Technik am Adam-Josef-Cüppers-Berufskolleg in Ratingen:



Oberstufe, Klasse 12



Unterstufe Klasse 11

Finden Sie auf den Fotos die 6 Schüler ohne Migrationshintergrund?

Ansonsten finden Sie 7 Schüler mit türkischem, 5 Schüler mit polnischem, 3 Schüler mit italienischem und je einen Schüler mit iranischem, marokkanischem, russischem, serbischem und indischem Migrationshintergrund.

Ja, in meinem Beruf als Deutschlehrer an einer beruflichen Schule habe ich tagtäglich mit Mehrsprachigkeit zu tun.

Welche Auswirkungen hat die Mehrsprachigkeit unter meinen Schülern?

- Probleme im Satzbau und im sprachlichen Ausdruck:
„Am Anfang der Kurzgeschichte denkt man, das Jan selber im Zug ist (Z.1f): „Der ICE hielt mitten auf der Brücke an. Nach (...) undeutlich zu erkennen.“ Kurz darauf kommt der Tom in den Keller (Z.16): „Hallo, Jan“. Hier will vielleicht der Author uns damit sagen, das wen Jan die Eisenbahn fährt, dass er tief in sich geht, das er selbst in der Bahn ist. Das bedeutet, dass die Eisenbahn ihm sehr nahe steht.“
- Wortschatzprobleme:
eher
unbekannt: trist – bekannt: öde
unbekannt: tüchtig – bekannt: fähig
unbekannt: töricht – bekannt: dumm
unbekannt: findig – bekannt: clever
- Vermischung von Muttersprache und Deutsch:
Anbei führe ich einige Beispiele für die zunehmende Vermischung auf, mit denen ich vorwiegend in der Feststellungsprüfung Russisch konfrontiert wurde, die Kinder aus Aussiedlerfamilien anstelle von Englisch als erster Fremdsprache ablegen können, sofern sie nicht in den normalen Englischunterricht in Deutschland integriert werden konnten.
Durch die fehlende Pflege und Trennung des Sprachgebrauchs von Russisch und Deutsch zeigen viele Schüler in beiden Sprachen erhebliche Mängel:
 - «После школы я буду штудировать»
 - «У меня уже был термин на арbeitsамте»

- «Обычно на бане езжу в Дюсселдорф»
- «Сначала надо напарить, потом поеду в отпуск.»
- «Я аусдрюковал все на принтере»
- «Я поиду к быратору»
- «у врача в праксисе»
- «сидеть на социале»
- «ставить антраг»
- «Мы на Райн грилить ездили»
- «пульт» statt Fernbedienung
- «сок» statt „Saft“
- „хлопья“ statt Haferflocken bzw. *Cornflakes*

Mittlerweile gibt es sogar Wörterbücher für Aussiedlerdeutsch [Максимов].

Welche Ursachen und Lösungsvorschläge werden diskutiert?

Bundeskanzlerin Angela Merkel im September 2008 auf einem Kongress in Linz: „Dazu muss man erstmal die Sprache des Landes lernen, in dem man lebt.“

Die zweite Generation schneidet schlechter ab

Deutschland ist ein Migrationsland. Nach Angaben des Statistischen Bundesamtes leben in Deutschland etwa 13,5 Millionen Menschen mit Migrationshintergrund. Die meisten von ihnen haben familiäre Wurzeln in der Türkei (14,9 Prozent), gefolgt von Polen (6,9 Prozent) und Italien (4,2 Prozent). 30 Prozent aller Grundschüler haben Eltern oder Elternteile, die aus dem Ausland kommen. Sich in Deutschland einzufinden und am gesellschaftlichen Leben gleichberechtigt teilzunehmen, ist für viele nicht einfach.

Der PISA-Studie 2006 zufolge sind Jugendliche, deren Eltern beide im Ausland geboren sind, oft sozial schlechter gestellt. Sie besuchen überwiegend die Hauptschule und nur selten weiterführende Schulen wie Realschule oder Gymnasium. Ein weiteres alarmierendes Ergebnis der PISA-Studie: Jugendliche mit Migrationshintergrund der sogenannten zweiten Generation schnitten teilweise

sogar schlechter ab als Jugendliche, die einen Teil ihrer Schulzeit noch in ihrem Heimatland verbracht haben.

Laut PISA-Studie sind Unterschiede im Sprachgebrauch und die soziale Herkunft der Jugendlichen mit ausländischen Eltern die beiden wichtigsten Ursachen für die großen Kompetenzunterschiede zwischen Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund. Mit anderen Worten: Sprache und Einkommen entscheiden in Deutschland über die Zukunft der Jugendlichen.

Christoph Schroeder, Professor für Deutsch als Zweitsprache an der Universität Potsdam, bemerkt bei vielen Kindern mit Migrationshintergrund die fehlende Kompetenz in der Schriftsprache. Gesellschaftliche Integration verlange jedoch insbesondere die Fähigkeit, sich schriftsprachlich sicher zu bewegen. „Eine gute Schriftlichkeit bildet auch eine Orientierung für das mündliche Sprechen.“ Als eines der Hauptprobleme sieht Schroeder die Herangehensweise der Lehrerinnen und Lehrer an die Mehrsprachigkeit der Jugendlichen. *„Man muss die Haltung endlich ändern! Das Herausnehmen von problematischen Schülern mit Migrationshintergrund geht heutzutage nicht mehr. Es muss Aufgabe aller Fächer werden, herauszufinden, wie Deutsch als Zweitsprache in alle Fächer integriert werden kann.“* Der Professor hat selbst eine Tochter, die zweisprachig aufwächst; seine Frau ist Türkin. Er begrüßt die Idee, mehr Lehrkräfte mit Migrationshintergrund an deutsche Schulen zu bringen [Mehrsprachigkeit].

Ergebnisse und Folgen der PISA-Studie

Im internationalen Vergleich zeigt sich, dass in Deutschland der Anteil von Schülerinnen mit gering und extrem gering ausgebildeten Kompetenzen (in den Bereichen Lesen, Mathematik und Naturwissenschaften) sehr hoch ist und diese Gruppe vorwiegend aus (männlichen) Jugendlichen aus Familien mit niedriger Sozialschicht, geringem Bildungsniveau und Migrationshintergrund besteht. Der Vergleich mit anderen deutschsprachigen Ländern ergibt, dass DaZ-SchülerInnen in Deutschlands Schulen deutlich geringere Chancen haben als Schülerinnen mit den gleichen Herkunftssprachen in Österreich und der Schweiz. In Norwegen und

Schweden hingegen ist die Situation von Zuwanderern besonders günstig: Dort gleichen Unterstützungsprogramme für Zuwanderer die soziale und sprachliche Benachteiligung der betroffenen Schülerinnen offensichtlich sehr viel effektiver aus als in Deutschland.

Auch in Deutschland wird gefordert, folgende Maßnahmen zur Sprachförderung von Schülerinnen aus Migrantenfamilien zu ergreifen bzw. zu verstärken [Rösch]:

- Angebote zur zweisprachigen Erziehung in Erziehungs- und Bildungseinrichtungen,
- Förderung des Zweitspracherwerbs möglichst bereits im Kindergarten, vor allem in der Phase des Übergangs zur Schule, während der Grundschulzeit, während des Übergangs zu den weiterführenden Schulen und wenn nötig auch in der Sekundarstufe I,
- wirksame Bekämpfung von Tendenzen zu einer institutionalisierten Diskriminierung,
- Ganztagschulen mit impliziten und expliziten Sprachförderangeboten (z.B. Sprachkurse, Theaterarbeit, E-Mail-Sprachkontakte),
- Elternarbeit (z.B. Deutschkurse für Mütter; Informationsabende, Elterncafé).

Schließlich möchte ich einen eigenen Lösungsvorschlag formulieren:

Weg vom integrativen Grammatikunterricht, der sprachliche Phänomene nur dann thematisiert, wenn sie dem Erkennen und der Lösung sprachlicher Probleme im Deutschunterricht dienen.

Hin zu einem funktionalen Grammatikunterricht der nicht-muttersprachlichen wie muttersprachlichen Schülern nützt,

- um sich anspruchsvolle, komplexe und abstrakte Texte selbständig erschließen zu können,
- um normengerecht, situationsangemessen und differenziert zu sprechen und zu schreiben und

- und um sich über sprachliche Phänomene und kommunikative Probleme verständigen zu können⁶.

Ein solcher Unterricht verlangt eine Neustrukturierung des Fachunterrichts, kann aber der Benachteiligung von Schülern mit Migrationshintergrund entgegenwirken und alle Schüler nachhaltig qualifizieren, um den Anforderungen der Arbeits- und Berufswelt gerecht zu werden.

LITERATUR

Максимов М.А. Толковый словарь современного немецкого русского диалекта [Электронный ресурс]. URL: <http://www.nemrus.net>.

Mehrsprachigkeit – Sprache ohne Grenzen. Goethe-Institut, März 2009 [Электронный ресурс]. URL: <http://www.goethe.de/ges/spa/prj/sog/mud/de4289336.htm>

Rösch, Heidi. Mitsprache - Deutsch als Zweitsprache. Sprachförderung in der Sekundarstufe 1. Grundlagen, Übungsideen, Kopiervorlagen. Braunschweig: Schroedel, 2005. S. 8 f.

Rinn, M.

Univesité de Bretagne Occidentale, Brest (Франция)

DISCOURS PUBLIQUE ET COMMUNICATION INTERCULTURELLE. PARLER DU HANDICAP

В рамках прагматического подхода предлагается критическое размышление о дискурсе, посвящённом инвалидности и инвалидам, активно конструирующем социальную действительность. Анализируется и сопоставляется дискурс судебно-медицинский, дискурс ассоциаций здравоохранения и дискурс правительственных органов. Операции эфемизации и гиперболизации признаются определяющими для данного вида дискурсов.

⁶ Vgl. Angelika Steets, Konzeptionen von Grammatikunterricht, S.213f, in: Michael Kämper-van den Boogaart (Hg.), Deutschdidaktik, Berlin 2003.

Ключевые слова: ситуация инвалидности, разнообразие действительности, публичная речь, «политкорректная» речь, эвфемизация, гиперболизация, культурная специфика, культурные модели.

Introduction

Le champ de la santé est révélateur des enjeux politiques, sociaux et culturels de la globalisation des relations internationales. Même si dans cette conférence je vais centrer ma réflexion sur la linguistique, entendu comme une pratique culturelle, force est de constater que les liens entre globalisation et santé sont complexes et jusqu'à aujourd'hui peu étudiés. Se posent de nombreuses questions qui permettent de contextualiser plus largement ma réflexion : quelles sont les conséquences sur la santé, la gestion des systèmes de santé, la définition des politiques ? Comment contrôler, diminuer, prévenir les conséquences sur la santé des populations d'une mondialisation qui accentue, inévitablement les inégalités en matière d'accès aux soins et à la santé. Plus concrètement, quel est l'impact de la mondialisation sur les systèmes de santé, sur les marchés internationaux (les prix des produits pharmaceutiques, par exemple), sur la transmission des maladies infectieuses à travers les nouveaux flux migratoires ?

Afin de proposer des réponses dans le domaine des sciences humaines et sociales, on peut faire appel à la notion d'interculturalité (notion maintes fois postulée, et toujours en discussion), ce qui conduit avant tout à s'interroger sur sa propre interculturalité et l'influence de la culture, pour évaluer de manière critique notre capacité de dépasser notre vue sur le monde (*Weltsicht*), un monde infiniment pluriel. Ainsi, la réflexion sur les représentations données au handicap révèle à la fois l'évolution d'un concept longtemps tenu tabou à l'intérieur d'une même entité culturelle, et les différentes pratiques langagières qui s'y rapportent. Si par exemple, en France – au nom du principe républicain de l'égalité des citoyens –, toute récolte systématique de données ethno-raciales dans le cadre d'un recensement est interdite – jusqu'aux notions même d'ethnie et de race, la Grande Bretagne ou les Etats-Unis les intègrent dans le Cens national au nom de la

politique de la discrimination positive. Comment nos différentes langues permettent-elles l'expression égale des réalités sociales difficiles, marginales, tabou ? Est-ce qu'il existe des choses non-exprimables, non-écoutables, voire indicibles dans le domaine du handicap ? Comment prendre la mesure des différences qui peuvent exister entre le discours public – souvent dicté par le politiquement correct de circonstance – et le discours privé, qu'il soit semi-public ou familial ? Comment distinguer les attitudes de comportement à l'égard du handicap, car parler, c'est agir sur la réalité sociale – attitude de reconnaissance ou de non-reconnaissance des différences affichées ou non par le handicap, comment donc critiquer, analyser, récuser, éviter, normaliser la stigmatisation du handicap ?

Le but ultime de ma réflexion, on s'en doute, est une réflexion critique des discours sociaux qui conçoivent une approche universelle non-discriminatrice du handicap, sorte de parangon du concept de communication interculturelle que notre monde actuel nous réclame ardemment. Cela ne peut se faire qu'à travers une approche pragmatique, puisque – justement – parler, c'est agir sur les pratiques sociales – en connaissance de cause. Cela veut dire : parler en contexte. Si l'on peut affirmer sans hésiter que la notion de handicap engage les thèmes contradictoires comme l'inclusion et l'exclusion, la rationalité et l'affectivité, la conscience de soi et d'autrui, et que la finalité notre réflexion est d'esquisser un ensemble conceptuel susceptible de faire des choix valables dans un contexte globalisé, donc libre tout reposant sur la reconnaissance mutuelle, tout reste soumis au proche, à l'immédiat, au physique, au matériel d'une existence humaine infiniment singulière et infiniment plurielle : enfin, comment dépasser ma *Weltsicht* ? (Je fais ici volontiers la distinction entre voir – *sehen* – et contempler – *anschauen* qui renvoie à la notion de *Weltanschauung* pour insister sur la part active du locuteur qui prend ainsi position à l'égard du handicap). Exprimer cette réflexion en termes linguistique, cela veut dire que toute langue construit non seulement une représentation du monde en établissant des catégories de pensée, mais construit activement des réalités sociales.

Avant de réfléchir sur le cas de la France, prenons un exemple comparatif avec la Grande Bretagne. En France, comme au Québec, on peut trouver trois expressions qui renvoient au handicap : 1) personnes présentant une incapacité; 2) personnes handicapées ; 3) personnes en situation de handicap.

Les professionnels de santé publique éviteront la deuxième expression, car elle crée une identité entre la personne et le handicap. En quelque sorte, la personne devient son handicap. Ainsi, le terme « les handicapés » autrefois usuel a pratiquement disparu. Pour ce qui concerne la première locution, elle ne distingue pas clairement le fait que le handicap résulte d'une interaction entre le contexte physique et socioculturel avec une personne individuelle. C'est donc sur la troisième expression que se porte leur choix. Cela s'explique par le fait qu'une personne peut être affecté par un handicap selon une situation particulière. Or, les professionnels britanniques préfèrent justement le seconde expression – personnes handicapées (*disabled people*), qui leur permet d'affirmer que c'est la société elle-même qui rend les personnes handicapées. Les noms ne gouvernent donc pas seulement les pensées, mais les faits humains.

1. Le discours médico-légal en France

Défini comme une atténuation substantielle, durable, ou définitive d'une ou de plusieurs fonctions physiques, sensorielles, mentales, cognitives ou psychiques, le handicap recouvre une grande diversité de réalités humaines. Cependant, comme le montrera cette communication, les acteurs sociaux se servent de la notion de handicap au nom des institutions publiques ou privées qu'ils représentent pour promouvoir des intérêts particuliers auprès de l'État, du monde médical et de l'opinion. Afin de comprendre cette contradiction apparente entre pluralité des situations de vie à laquelle le handicap renvoie et singularité des intérêts qu'il fait valoir, je soutiendrai que l'usage rhétorique de cette notion englobe en France deux

procédures euphémiques du discours politiquement correct⁷ : la première, à effet détensif, cherche à atténuer le danger de marginalisation des personnes en situation de handicap par une sous-détermination des cas graves. Ce mode de présentation du handicap vise à le rendre davantage banal auprès de l'opinion, favorisant une intégration durable et complète des personnes vulnérables dans la vie sociale. La seconde, à effet intensif, vise à réévaluer positivement l'altérité des personnes handicapées. C'est au nom de cette altérité que le discours politiquement correct fait appel à des valeurs socioculturelles supérieures en réclamant, pour le bien de tous, des droits particuliers en faveur des personnes handicapées.

Il s'agira ainsi de montrer comment la notion de handicap est susceptible de briser le tabou de l'exclusion des personnes vulnérables pour instaurer le nouveau conformisme social du bien-être pour tous. Si l'usage rhétorique du handicap emprunte largement à l'euphémisme pour agir sur l'opinion, l'effet illocutoire recherché de cet appel au bien-être pour tous s'inscrit dans un nouveau concept éthique que j'appellerai Euphémie, utopie d'une vie sociale honnête, utile et agréable⁸. Pour montrer cette imbrication entre figuration discursive et projet idéologique, je proposerai d'analyser trois types de discours : le discours médico-légal, le discours des associations de santé publique, le discours des instances gouvernementales.

Comme le souligne le descriptif du module « Handicap » proposé par le Collège des enseignants universitaires de médecine physique et de réadaptation (Cofemer)⁹, la définition de la notion de handicap fait l'objet d'âpres controverses depuis plusieurs décennies. Cela s'explique par le fait que le langage courant traduit la pensée dominante. Ainsi, Patrick Fougeyrollas, professeur associé au Département d'ergothérapie de l'université de Laval, cité en exergue sur le site de

⁷ Pour les modèles théoriques de l'euphémisme, je me réfère aux travaux de Marc Bonhomme, *Pragmatique des figures du discours*, Paris, Honoré Champion, 2005, p. 239-255, et à Georges Molinié, *Dictionnaire de rhétorique*, Paris, PUF, 1992.

⁸ Ces trois qualités, qui constituent ce qui est bon, sont incarnées, selon la martyrologie chrétienne, par Euphémie, fille d'un sénateur romain au temps de l'empereur Dioclétien (245-313 p.C.).

⁹ Cf. http://www.cofemer.fr/rubrique.php?id_rubrique=325&var_recherche=module+handicap (consulté le 10-07-2010).

Cofemer : « Il n'est [...] pas étonnant que les mots employés pour parler des personnes handicapées aient fait l'objet d'une remise en question parallèle à l'évolution de leur place dans la société¹⁰. » Aussi peut-on découvrir sur le site une rubrique consacrée à l'histoire du mot, dont l'origine renvoie probablement à une expression anglaise datée du XVII^e siècle : *hand in the cap* (« main dans le chapeau »). *Le Trésor de la langue française* (TLF) précise que cette dernière établit une règle de jeu dans une économie du troc selon laquelle il s'agit de rétablir une égalité de valeur entre ce que l'on donne et ce que l'on reçoit. Celui qui reçoit un objet d'une valeur supérieure doit déposer la mise correspondant à la différence dans une coiffure (*cap*) pour rétablir l'équité avec son partenaire commercial.

Attesté dans les dictionnaires anglais depuis 1754 sous une forme contractée, le handicap entre dans le domaine sportif. En hippisme, il qualifie une course qui offre à tous les concurrents des chances égales en imposant des difficultés supplémentaires aux plus performants. Les meilleurs pur-sang seront donc les plus chargés et les moins bons les moins chargés. Tous les chevaux qui s'alignent dans un handicap ont la possibilité de remporter la course. Dans ce dispositif, on peut reconnaître trois acteurs :

a) le *handicapeur*, qui endosse le rôle d'arbitre, agit dans le seul but d'égaliser toutes les chances de l'ensemble des concurrents dans l'intérêt du spectacle ;

b) le *handicapé* part favori dans la course et accepte, de ce fait, une position de départ désavantageuse en portant un poids supplémentaire ou en parcourant une plus longue distance ;

c) le *handicapant* ne possède pas les mêmes qualités que les meilleurs de sa catégorie et bénéficie ainsi d'une position de départ avantageuse.

Si l'on transpose cette répartition des rôles dans le domaine sociomédical qui nous préoccupe ici, on peut aisément reconnaître le législateur dans celui du

¹⁰ *Ibid.*, p. 1.

handicapeur. Par le biais de l'égalité des chances, le législateur cherche aujourd'hui à prendre des mesures destinées à amoindrir les différences entre personnes favorisées et personnes défavorisées. Toutefois, les rôles tenus par les handicapés et les handicapants dans la course de chevaux ont été inversés dans le domaine sociodiscursif. Les personnes handicapées sont non seulement placées dans une position défavorable, mais elles sont également perçues à travers un écart spécifique à la norme sociale, tandis que les handicapants, qui bénéficient des avantages physiques et psychiques, sont appelés à faire preuve de générosité envers celles et ceux qui ne jouissent pas des mêmes privilèges.

Cette inversion des rôles entre handicapé et handicapant caractérise l'acception donnée à l'entrée lexicale |handicap| par le *Dictionnaire de l'Académie française* depuis 1913. Cela peut s'expliquer par le fait qu'historiquement, le handicap se définissait par opposition à la maladie. Le patient était malade tant que son problème pouvait être pris en charge médicalement ; il était réputé handicapé une fois déclaré incurable. Adopté par les travailleurs sociaux et les associations qui s'occupent des personnes avec des infirmités ou incapacités, le handicap est censé être moins dépréciatif, moins stigmatisant que les termes lexicalisés « aliéné », « idiot » ou « sourd ». On reconnaît ici le rôle d'estompage et de renomination que revêt le mot handicap pour désigner une réalité dramatique. En 1957, il est définitivement admis, dans le cadre de la loi sur les travailleurs handicapés, et confirmé par la loi du 30 juin 1975 en faveur des personnes handicapées. Cependant, il faut noter qu'aux États-Unis, le mot est mis au ban à partir des années quatre-vingts et remplacé par un emprunt d'origine française, |*dishabile*|, aujourd'hui intraduisible : *disability*.

L'adoption de la notion de handicap, apparemment consensuelle dans le domaine francophone, résulte en vérité de fortes controverses qui perdurent jusqu'à aujourd'hui. Celles-ci se sont déchaînées en 1980 en raison du projet intitulé « Classification du handicap » proposé par l'Organisation mondiale de la santé (OMS). Destiné à définir la notion de « situation de handicap », ce projet rompt un

consensus confirmé par la loi française du 30 juin 1975 visant à rendre une vie meilleure aux personnes handicapées. La nouvelle classification proposée par l'OMS cherche, quant à elle, à éradiquer les racines culturelles de la discrimination des handicapés, liées aux représentations stéréotypées du corps défaillant. On peut en retenir trois éléments constitutifs :

- a) le corps infirme : il est susceptible d'être soigné par le personnel médical ;
- b) le corps stigmatisé : qualifié d'impur ou d'anormal, il est l'objet de la violence sociale qui vise à le rejeter, à l'anéantir ou à le sacrifier ;
- c) le corps esthétique : il est offert comme spectacle du monstrueux pour confirmer la norme sociale établie.

On peut noter que, dorénavant, le handicap sera défini par deux courants : le premier, médical, se préoccupe de la déficience corporelle pathologique, tandis que le second, anthropologique, interroge la condition sociale et le cadre de vie. Cela permet de distinguer, à partir des années 2000, quatre facteurs déterminant la situation de handicap¹¹ :

- a) les modifications du corps : certaines modifications sont pathologiques (maladie ou traumatismes) ou physiologiques (âge, grossesse) ;
- b) les limitations des capacités physiques ou mentales (réelles ou supposées) : certaines limitations modifient le corps ou altèrent la subjectivité ;
- c) les obstacles dans les situations de vie : certains obstacles conduisent à la confrontation (concrète ou non) entre une personne et la réalité d'un environnement physique, social et culturel dans la vie courante, au travail, pendant les loisirs ;
- d) les changements de point de vue de la personne : certains changements dans la perception subjective que la personne a d'elle-même, relatifs à son statut social, à son histoire personnelle ou à son état de santé, risquent de compromettre l'équilibre de la vie et le vécu émotionnel.

¹¹ Cette présentation reprend le Système d'identification et de mesure des handicaps (SIMH). Cf. Cofemer, *ibid.*, p. 4.

La définition de ces quatre facteurs permet de reconnaître une gradation progressive, à la fois du concret vers l'abstrait et de l'objectivité vers la subjectivité, indiquant la complexité et la multiplicité des situations de handicap. Différentes stratégies de réadaptation visent à apporter une stabilisation de ces situations. On en distingue trois :

1. La réadaptation médicale fait appel aux moyens de la rééducation par la médecine physique, par la psychiatrie et par la chirurgie fonctionnelle.

2. La réadaptation sociale vise à maintenir la personne handicapée dans sa vie quotidienne, familiale et professionnelle. Cela engage la prise en charge par le système de soins et par la vie sociale.

3. La réadaptation communautaire met l'accent sur la participation du milieu proche de la personne handicapée (famille, voisins, services de proximité).

On constate de nouveau une démarche englobante du handicap, qui adopte une progression du concret vers l'abstrait des stratégies de réadaptation pour inclure le vécu d'une personne dans sa totalité. Ce modèle vise à instaurer un équilibre entre l'autonomie et la dépendance d'une personne handicapée. Celle-ci peut décider de poursuivre elle-même, avec ou sans soutien extérieur, une occupation privée. Se dégage ainsi une nouvelle vision positive et volontariste de la santé et du bien-être modifie la relation entre maladie et handicap. Si la maladie fait l'objet du traitement médical en vue d'une guérison avec ou sans séquelle, le handicap est pris en charge par la réadaptation sociale, destinée à préserver l'autonomie avec ou sans dépendance.

Compte tenu de la loi française du 11 février 2005 stipulant que « [c]onstitue un handicap [...] toute limitation ou restriction de participation à la vie en société subie dans son environnement par une personne en raison d'une altération substantielle, durable ou définitive d'une ou plusieurs fonctions physiques, sensorielles, mentales, cognitives ou psychiques, d'un polyhandicap ou d'un

trouble de santé invalidant¹² », le discours médico-légal ne permet pas de cerner des notions clefs telles que les déficiences organiques ou psychiques, objectives ou supposées. Par ailleurs, les situations de vie qui recouvrent le savoir-être, telles que la capacité d'exister dans un environnement social donné, ou le savoir-faire, comme la performance dans un lieu de travail, ne sont pas entièrement prises en compte. Enfin, la classification du handicap même échappe partiellement à ce type de discours. On peut penser au handicap physique moteur et sensoriel ou relationnel, mais également au handicap mental soulevé par des déficiences intellectuelles et relationnelles durables, ou encore au polyhandicap cumulant le handicap moteur, intellectuel et communicationnel. Ainsi, à l'intérieur de la typologie du handicap communément adoptée aujourd'hui, un certain flou définitoire demeure. Si le handicap moteur repose sur des critères médicaux objectifs, la notion de personne malvoyante, qui fait partie du handicap visuel, reste ouverte. Comment définir « les restes auditifs¹³ » ? Comment établir clairement la déficience intellectuelle au-delà de la difficulté à comprendre un texte donné et comment circonscrire avec certitude les maladies invalidantes, sans parler du polyhandicap qui défie toute catégorisation péremptoire¹⁴ ?

Ces interrogations font écho à l'acception contractuelle du handicap dans le domaine sportif. Handicapés et handicapants s'y mettent d'accord sur les règles du jeu, avantageant l'un au détriment de l'autre pour rendre la course plus équitable. Ce topique du sport équestre traduit la volonté d'augmenter l'attractivité de la compétition pour le public. Or, dans le domaine de la santé, c'est le public lui-même qui engage la négociation relative à la distribution des places dans le jeu social. Ainsi, le handicapant se voit transformé en handicapé, malgré lui. Il est fort

¹² Loi 2005-102 du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées, article L. 114. Cf. <http://www.handiplace.org/>, p. 1 (consulté le 10-07-2010).

¹³ *Ibid.*, p. 1.

¹⁴ Les acteurs institutionnels cherchent à lever cette insécurité définitoire par différents moyens. Par exemple, le ministère choisit la voie pédagogique en proposant un dictionnaire explicatif des différents types de handicap (<http://archives.handicap.gouv.fr>) (consulté le 31-08-2010) alors que Handiplace.org, du Pôle emploi, présente une lecture synthétique sous forme de classification schématique des types de handicap (<http://www.handiplace.org>, consulté le 10-07-2010).

à craindre que cette inversion des règles du jeu des cours équestres, sous-jacentes à la notion du handicap, se fasse au détriment des personnes qui, auparavant, avaient endossé le rôle de handicapés en raison même de leur condition physique et psychique particulière. Il faut souligner ici toute l'importance du conformisme social qui confère une image de soi favorable à ceux qui acceptent de leur propre gré une position sociale désavantageuse.

2. Le discours des associations en santé publique

Si dans les pays francophones l'usage du mot handicap ne souffre d'aucune critique, son acception se voit largement étendue, ce qui renforce l'impression de flou définitoire donnée par le discours médico-légal. Les associations de santé publique qui militent pour une meilleure prise en charge, à la fois symbolique et matérielle, des personnes en situation de handicap s'en font largement l'écho. Ainsi Handicap international, organisation non gouvernementale récompensée en 1997 par le prix Nobel de la paix, affirme, sur sa page d'accueil, porter secours et assistance « aux populations vulnérables, handicapées, déplacées ou réfugiées » dans plus de soixante pays¹⁵. Si « vulnérable, déplacée et réfugiée » caractérisent souvent le substantif |population| pour évoquer des situations de crise de nature différente, « handicapée » en position d'épithète renvoie à une réalité sociale qui ne peut guère englober toute une population. Les missions retenues par Handicap international paraissent curieusement étrangères au sens même de son appellation. Il en va de même de sa profession de foi relative au handicap. Faisant appel aux droits de l'homme, Handicap International affirme militer en faveur de toute personne, chaque fois que celle-ci est « victime d'une atteinte à sa dignité, d'une discrimination, qu'elle n'est pas traitée ou considérée comme une personne à part entière¹⁶ ».

Même si les handicapés souffrent encore trop souvent de discrimination ou de marginalisation, ils ne constituent qu'une partie des personnes menacées par les

¹⁵ <http://www.handicap-international.fr/qui-sommes-nous>, p. 1 (consulté le 10-07-2010).

¹⁶ *Ibid.*, p. 2.

différentes formes d'exclusion. Enfin, le champ actionnel de Handicap international demeure également imprécis. Si l'association intervient dans de nombreuses situations de crise dans le monde entier pour porter secours aux victimes de cyclones, de tremblements de terre ou de pollutions industrielles, elle affirme aussi vouloir informer, sensibiliser et partager son expertise en matière de représentations stéréotypées du handicap. D'autant plus que Handicap International a fait sien le combat contre l'utilisation des mines antipersonnelles. Ses multiples interventions, relayées par la communication publique, contribuent ainsi à diluer le champ notionnel du handicap en situant ce dernier dans le cadre des crises humanitaires.

D'autres associations de défense des droits des personnes handicapées, à vocation davantage nationale, voire régionale, adoptent également la rhétorique intégrative, rangeant la notion du handicap dans une catégorie notionnelle à la fois plus abstraite et plus vaste. Ainsi, l'association Soleil pour Tous propose aux personnes « présentant un handicap physique, mental ou sensoriel, un accès aux loisirs et à la culture [...] afin de rompre l'isolement et recréer le lien social¹⁷ ». Or la spécificité de cette action sociale est annulée par l'évocation de l'altérité fondamentale qui caractérise son public cible : « Pour répondre à cette demande, de par notre expérience, notre fonction et notre engagement auprès des personnes différentes nous avons pensé à une nouvelle forme d'accompagnement pour les enfants, adolescents, adultes différents¹⁸ ». On peut penser que la volonté d'intégrer le handicap dans le cadre général de la différence – mais par rapport à qui ? – traduit le souci de banaliser le phénomène du handicap dans un domaine plus abstrait. Il en va de même pour l'Association des aveugles et handicapés visuels d'Alsace et de Lorraine. Dans l'historique de son projet, elle affirme vouloir « [m]anifester sa solidarité avec les autres handicaps et avec les autres

¹⁷ <http://soleilpourtous.org>, p. 1 (consulté le 10-07-2010).

¹⁸ *Ibid.* Voir à ce sujet, également, le guide intitulé « Votre enfant est différent », publié par l'UNAPEI (Union nationale des associations de parents, de personnes handicapées mentales et de leurs amis [UNAPEI pour son ancien nom : Union nationale des associations de parents d'enfants inadaptés]). <http://www.unapei.org/> (consulté le 11-04-2011).

personnes exclues de la société¹⁹ ». Ou encore l'association Le Respect du handicap (RDC) qui affirme vouloir « aider à l'insertion sociale par le travail et la considération les personnes en situation difficile²⁰ ». Enfin, citons l'association Handicap et libertés qui se définit comme une « ONG d'aide à l'intégration des personnes handicapées et de lutte contre toutes sortes de discriminations²¹ ».

Ces exemples permettent de constater l'usage rhétorique simultané de la sous-détermination du handicap, destinée à dédramatiser ses traits particuliers, et de la mélioration de la cible argumentative généralisée, gommant le clivage entre personne handicapée et personne différente. Cela confirme l'hypothèse de la pratique d'un discours politiquement correct du bien-être pour tous, qui se définit par un ethos oratoire de l'inclusion par le plus grand nombre. En France, cette pratique oratoire puise sa force persuasive dans l'idéal républicain de l'égalité des chances, à condition d'envisager le concept anglo-saxon de la responsabilité de soi comme un mérite.

Dans ce cadre discursif largement consensuel, rares sont les voix discordantes rappelant la complexité médicale et sociale à laquelle renvoie la notion du handicap. Une de ces voix est prise en charge par l'association Handicoupé sport²². Son action est destinée à sensibiliser l'opinion à la problématique de l'amputation, à la douleur que celle-ci engendre, au port de prothèses, ainsi qu'aux différentes pratiques de sport auxquelles les personnes handicapées peuvent s'adonner. En même temps, à en juger par le ton ironique, voire sarcastique, adopté par son site Internet, Handicoupé sport s'adresse également aux personnes concernées par une amputation : « De l'histoire de l'Homme à celle de l'Amputation, il n'y a qu'un pas. [...] Que vous soyez sur deux jambes, sur une seule, sur le cul, il vous faut prendre du recul et dédramatiser.

¹⁹ <http://www.aaal-asso.com>, p. 3 (consulté le 10-04- 2011).

²⁰ <http://respecthandicap.free.fr>, p. 1 (consulté le 10-04-2011).

²¹ <http://www.hal.asso.fr>, p. 1 (consulté le 10-04- 2011).

²² <http://www.handicoupe.com> (consulté le 11-04-2011).

[...] Lancez-vous à l'eau et surfez sur les ressources du Net à la découverte du bonheur (des autres surtout)²³. »

Le contraste entre les sections à vocation pédagogique et celles à vocation ludique est saisissant. Pour ce qui concerne les premières, l'internaute accède à un savoir encyclopédique soigneusement établi. Par exemple, dans la section « Amputation », répartie en plusieurs rubriques, il prendra connaissance de l'histoire de l'amputation depuis la naissance des grandes civilisations, des problèmes sociomédicaux qu'elle engendre et de ses différents modes opératoires, l'ensemble étant clairement argumenté et référencé par des données bibliographiques. Il en va de même pour la section « Handicap ». Le choix de la notion y est expliqué par l'évolution progressive des attitudes de la société envers la norme. Par ailleurs, la section discute le problème des catégories du handicap et ses nombreuses variantes. Enfin, on y trouve une réflexion qui analyse judicieusement la relation entre handicap et non-handicap.

Cette volonté d'affronter sans détour les sujets liés à l'amputation permet de comprendre le fonctionnement discursif des sections à vocation ludique²⁴. Parmi les rubriques qui annoncent les grands classiques du genre humoristique (non sans mettre en garde l'internaute), tels que « Gore X Blondes », « Amour Hips Gore », « Cons et Nulles » ou encore « Juif, Anglais... Dieu », on y découvre des formules spécifiques comme « Fauteuil, Paralytique », « Cancer Leucémie » ou « Docs Psy ». Ainsi peut-on lire, dans la rubrique « Fauteuil, Paralytique », l'exemple suivant : « Où trouve-t-on généralement un paralytique (ou tétraplégique) ?

– Là où on l'a laissé. »

« Que se disent 2 handicapés qui se rencontrent ?

– Alors, ça roule ? »

« Quelle est la seule partie d'un légume qui ne passe pas à la moulinette ?

– La chaise roulante. »

²³ *Ibid.*, rubrique « Home », p. 1 (consulté le 11-04-2011).

²⁴ http://www.handicoupe.com/Humour/hum_intro.htm (consulté le 12-04-2011).

La pratique de l'auto-ironie vise à nommer ce qui est largement mis en retrait par la rhétorique du bien-être, à savoir l'immobilisme auquel se voient confrontées les personnes paralytiques. Par le biais de l'humour, parfois caustique, le site cherche à lever le tabou du discours politiquement correct qui, à force de vouloir éviter les stéréotypes négatifs du handicap, a placé sous une chape de plomb des réalités humaines qui peuvent être qualifiées d'intolérables par des bien-portants, mais qui constituent néanmoins la condition d'existence pour d'autres.

3. Le discours des instances gouvernementales

À la lecture des différents communiqués diffusés par le ministère du Travail, de la Solidarité et de la Fonction publique, on peut constater que le discours du gouvernement français est étroitement imbriqué dans les deux précédents, renforçant le conformisme social de l'usage rhétorique du mot handicap. Ils mettent ainsi en application les conclusions tirées par les experts médico-légaux et traduisent le consensus auquel sont parvenues les associations de santé publique²⁵. Pour n'en donner que quelques exemples, la secrétaire d'État à la Famille et à la Solidarité Nadine Morano a ratifié avec les partenaires sociaux une charte destinée à améliorer l'insertion professionnelle des personnes handicapées (27-11-2009)²⁶. Les signataires se sont engagés à participer à l'évolution de la représentation collective du handicap dans les entreprises, à rendre davantage accessible les lieux de travail, à soutenir la formation des personnes handicapées, ainsi qu'à mener une analyse des stéréotypes. Derrière le langage administratif spécifique au genre de discours analysé, on relève la procédure d'abstraction destinée à diluer la problématique que la charte est censée relever.

Un autre communiqué, tout aussi flou, relate une table ronde sur l'accessibilité des transports en commun, à laquelle ont participé le ministre du Travail, le secrétaire d'État chargé des Transports, ainsi que la secrétaire d'État

²⁵ Ainsi, un communiqué du gouvernement rappelle que le ministre du Travail et la secrétaire d'État chargée de la Famille et de la Solidarité ont participé, en juin 2010, au festival « Ensemble, c'est tous ! » à l'occasion du 50^e anniversaire de l'UNAPEI.

²⁶ <http://www.travail-solidarite.gouv.fr/espaces,770/handicap,775> (consulté le 05-07-2010).

chargée de la Famille et de la Solidarité en juin 2010²⁷. On peut y lire le passage suivant : « Après avoir rappelé que l'accessibilité ne concernait pas que les personnes à mobilité réduite mais tous les types de handicap (moteur, mental, sensoriel, psychique...) et que tous les Français (*sic !*) étaient en réalité concernés dès lors que leur mobilité peut être affectée (familles, enfants, personnes âgées...), les ministres ont demandé qu'un bilan des actions programmées [...] soit présenté ». On notera ici le mouvement argumentatif qui part du particulier (les personnes à mobilité réduite) pour aller vers le général (tous les Français, en passant par « tous les types de handicap »).

Cette procédure de généralisation est d'autant plus remarquable qu'elle enlève les frontières entre les différentes catégories de personnes évoquées par un facteur qui sert de dénominateur commun : la mobilité réduite. Cette même procédure rhétorique est mise en œuvre pour qualifier tour à tour les personnes handicapées ou âgées de « vulnérables²⁸ » ou de « fragiles²⁹ ». En l'occurrence, c'est la notion de maltraitance qui sert de dénominateur commun. Il permet de définir une nouvelle catégorie de personnes en fonction de leur exposition aux différentes formes de violence : physiques, psychiques, matérielles, financières, médicales. Cependant, il est intéressant de noter que les thèmes de la dépendance, du développement des territoires et de l'émergence d'une économie spécifique ne semblent relever que du champ du vieillissement³⁰.

Pour conclure, il faut observer le discours tenu par la Commission nationale Culture-Handicap (CNCH)³¹. Créée en 2001 par le ministère de la Culture et de la Communication et les associations de santé publique, cette instance consultative, présidée par le ministre de la Culture et la secrétaire d'État chargée de la Famille et de la Solidarité, se donne pour mission de rendre accessible aux personnes

²⁷ <http://www.travail-solidarite.gouv.fr/actualite-presse,42/communiqués,95> (consulté le 31-08-2010).

²⁸ <http://www.travail-solidarite.gouv.fr/espaces,770/dossiers,758/maltraitance,785> (consulté le 05-05-2010).

²⁹ <http://www.travail-solidarite.gouv.fr/actualite-presse,42> (consulté le 31-08-2010).

³⁰ *Ibid.*, p. 2.

³¹ <http://www.culture.gouv.fr/handicap/intro.html> (consulté le 31-08-2010).

handicapées tous les produits de l'industrie de la culture. Articulant les poncifs du genre qui veulent que les personnes handicapées jouissent d'un sens créatif accru et qu'elles contribuent à la diversité de l'offre culturelle et au rayonnement de la culture française en général, la commission élabore une collection de guides intitulée *Culture et handicap*, destinée aux professionnels de la culture.

Observons, à titre d'exemple, celui qui est consacré au thème de l'accessibilité³². La partie consacrée à la définition des handicaps se caractérise d'abord par un usage abusif de guillemets qui traduisent une insécurité linguistique du locuteur : « Mieux comprendre la spécificité des besoins des personnes handicapées [...] passe par une sensibilisation aux différentes “situations” de handicap. » Le lecteur peut émettre plusieurs hypothèses pour interpréter convenablement la mise entre guillemets du mot |situation|. Soit le locuteur semble vouloir prendre ses distances, soit il ne semble pas être satisfait de son choix. Il peut également vouloir le récuser en l'attribuant à une tierce personne. Ou peut-être s'agit-il de la citation d'un terme technique ? Les mêmes doutes surviennent dans la phrase suivante : « À chaque type de handicap correspondent des déficiences physiques mais également des “limitations” de l'activité et des “restrictions” de participation à la vie sociale ». On ne saurait lever l'ambiguïté de la formulation, qui s'inscrit dans le discours politiquement correct sans qu'on reconnaisse clairement le besoin d'éviter une dénomination à potentiel polémique.

Cet usage des signes de ponctuation, destiné à indiquer la distance entre le locuteur et les mots qu'il choisit pour référer à une réalité dramatique, sert ici d'indicateur de l'emprise du discours politiquement correct. Or, comme le montre la séquence suivante, destinée à décrire les caractéristiques du handicap auditif, cette emprise reste inégale : « Parmi les personnes sourdes “de naissance”, quelques personnalités exceptionnelles atteintes de surdité profonde dominant le français écrit, et sont peu ou prou dans la situation des “devenus sourds”. Pour tous les autres, certains demi-sourds et la plupart des sourds sévères ou profonds, le

³² <http://www.culture.gouv.fr/handicap/>, cf. *Guide pratique de l'accessibilité* (consulté le 31-08-2010).

français est à des degrés divers une langue étrangère³³. » Si les expressions mises entre guillemets proviennent du vocabulaire technique, on ne comprend pas pourquoi le terme « demi-sourds » n'en fait pas partie. Mais s'il s'agit d'expressions qui relèvent du langage politiquement correct, il est étonnant de constater que les termes « sourds sévères ou profonds » n'ont pas subi la même procédure d'euphémisation. On peut supposer que le locuteur perçoit une sensibilité plus grande de l'opinion pour la problématique de la surdité congénitale et postnatale, alors qu'il prête moins attention à la qualification du degré de surdité.

Une autre stratégie du discours politiquement correct adoptée par le ministère de la Culture consiste à diluer la charge négative qui se rattache à un handicap particulier par une description pseudo-scientifique. Le lecteur non spécialiste auquel s'adresse le guide se voit ainsi contraint de tenir compte d'une situation dont la complexité lui échappe largement, alors que le recours au langage courant lui aurait réservé une grille d'interprétation péjorative. Le décalage entre complexification et simplification de la perception du handicap est frappant dans la rubrique consacrée à la description du handicap mental et psychique³⁴ : « Le handicap mental se traduit par une déficience intellectuelle stable, durable et irréversible. Les personnes ayant un handicap mental présentent, sous des formes variées, une ou plusieurs déficiences dans le fonctionnement de l'intelligence, s'accompagnant le plus souvent de troubles secondaires du langage, de la motricité, des perceptions sensorielles, de la communication, du discernement. Le handicap mental est plutôt défini par ses manques (affectifs, intellectuels, physiques), quelles qu'en soient les origines. » Si la première phrase établit un état de fait (déficience intellectuelle), le reste de la séquence rend difficile la perception claire de cet état. Cela s'explique par le fait que le locuteur juxtapose les effets multiples de cette déficience (troubles secondaires) à des causes tout aussi multiples qu'insaisissables (manques). Au lieu d'expliquer le phénomène du

³³ *Ibid.*, p. 80.

³⁴ *Ibid.*, p. 82-84.

handicap mental dans un langage courant, le guide cherche à influencer l'opinion du lecteur, qui reste fortement imprégnée par des termes dépréciatifs comme arriéré, fou, idiot, dément.

Ainsi, la description générale des personnes en situation de handicap montre comment le discours politiquement correct tenu par le ministère de la Culture procède à une réévaluation radicale des normes socioculturelles : « Il s'agit avant tout de personnes d'une sensibilité extrême, sujettes à des émotions intenses, attentives à la qualité de l'attention qu'on leur porte. Outre leurs potentialités importantes d'expression artistique et de créativité, elles ont, comme tout individu, des capacités de vie professionnelle, de vie sociale et relationnelle³⁵. » Ceux qui étaient jadis sujets à la marginalisation, voire à l'exclusion sociale pour atteinte à la sûreté et à l'ordre publics, sont appelés ici à représenter la nouvelle norme, au nom de leurs facultés (sensibilité extrême, émotions intenses), de leurs capacités (potentialités d'expression artistique et de créativité) et de leurs compétences (professionnelles, sociales et relationnelles) supposées. Selon les vœux du ministère de la Culture et de la Communication, il s'agira dorénavant de protéger les personnes handicapées « par des mesures visant à limiter l'agressivité de l'environnement³⁶ ».

Toutefois, le discours politiquement correct ne cherche pas seulement à transformer les normes socioculturelles existantes qui régissent les rapports entre les personnes valides et les personnes handicapées. Le repositionnement axiologique du handicap que nous venons de relever est destiné à renforcer la stratégie de banalisation qui caractérise le discours tenu par l'ensemble des acteurs sociaux. Comme le souligne la rubrique consacrée au handicap invisible du *Guide pratique de l'accessibilité*, on assiste ainsi à la dissolution de la problématique : « Le handicap invisible se définit par la diminution de l'usage d'une ou de plusieurs fonctions ou par une grande fatigabilité. Les fonctions le plus souvent

³⁵ *Ibid.*, p. 85.

³⁶ *Ibid.*

impliquées sont la locomotion, la vue, l'audition, la parole ainsi que le comportement général³⁷. » On comprendra aisément que le nombre de personnes concernées par cette définition est extensible à loisir (femmes enceintes, convalescents, personnes âgées, enfants, locuteurs de langues étrangères, porteurs de lunettes, etc.). Et le ministère de préciser que nombreux sont encore ceux qui sont « inconscients de la nature et du degré de leur handicap³⁸ ». L'effet illocutoire de ce discours politiquement correct vise ainsi à créer une cité idéale, Euphémie, lieu où règnent l'honnête, l'utile et l'agréable. Cette nouvelle configuration éthique de la vie sociale traduit un prêt-à-penser qui valide les règles du jeu *hand in the cap* : si nous sommes tous handicapés, le handicap n'existe pas.

Sroka, W.

Deutsches Zentrum für Luft- und Raumfahrt, Bonn (Германия)

**FIBELN FÜR DEN MEHRSPRACHIGEN SCHRIFTERWERB
MIT DEUTSCH UND MINDESTENS EINER WEITEREN SPRACHE –
EINE ANNÄHERUNG IN BILDUNGSMEDIENGESCHICHTLICHER
PERSPEKTIVE***

Summary: Reading primers with German and at least one more language have been produced and used from the 16th to the 20th century as tools for plurilingual reading instruction in a considerable number of European countries and even outside Europe, e.g. in America. The paper focuses on this specific type of educational text in an historical perspective. It describes challenges of research, presents different manifestations, informs about combinations of languages and introduces examples from different centuries, shedding light on specific linguistic, political and educational conditions of the emergence and use of such texts. The paper demonstrates the richness of educational efforts of the past to enhance children's plurilingual reading skills, thus seeking to contribute to contemporary discussions on the formation of young learners' plurilingualism.

In den Schulsystemen europäischer Staaten ist die jeweilige Nationalsprache in der Regel die Unterrichtssprache, und in dieser Unterrichtssprache wird am Schulanfang üblicherweise auch der Erstleseunterricht erteilt. Ein

³⁷ *Ibid.*, p. 88.

³⁸ *Ibid.*

* Die Termini „Fibel“, „Erstlesebuch“ und „Leselernbuch“ werden in diesem Beitrag synonym verwendet.

bildungsgeschichtlicher Rückblick zeigt dagegen für zahlreiche Länder eine beachtliche, mit der Durchsetzung des Nationalstaatsprinzips weitgehend untergegangene Vielfalt pädagogischer Ansätze, die das Erlernen von Lese- und Schreibfähigkeiten im Anfangsunterricht nicht auf eine Sprache beschränken. Zu diesem Zweck wurden über Jahrhunderte hinweg auch mehrsprachige Fibeln entwickelt.

Mehrsprachige Fibeln mit der Sprachkombination Deutsch und mindestens einer weiteren Sprache kamen vom 16. bis zum 20. Jahrhundert im Erstleseunterricht in europäischen und teilweise auch in außereuropäischen Ländern zum Einsatz. Der Beitrag vermittelt einen Einblick in Besonderheiten dieser Fibeln und in ihre Entstehungs- und Verwendungszusammenhänge. Er geht auf die bildungsmediengeschichtliche Erfassung und Erforschung mehrsprachiger Erstlesebücher ein, stellt unterschiedliche Erscheinungsformen sowie wichtige Sprachkombinationen vor, präsentiert einige markante Beispiele und erläutert gesellschaftliche, bildungstheoretische und sprachenpolitische Bedingungen, die der Entwicklung und dem Einsatz dieser Schulbücher in unterschiedlichen Epochen zugrunde lagen. Damit soll auch ein Beitrag geleistet werden zu aktuellen Diskussionen über die Förderung individueller Mehrsprachigkeit im Anfangsunterricht und über die Herausbildung von Doppel(sprach)-identitäten.

Der Beitrag steht im Zusammenhang mit Aktivitäten der Arbeitsgruppe Fibeln (Reading Primers Special Interest Group) der Internationalen Gesellschaft für historische und systematische Schulbuchforschung zum Themengebiet „Fibeln und Lesebücher für den mehrsprachigen Schriffterwerb“. Er präsentiert einige Zwischenergebnisse dieser Aktivitäten und stellt sie zur Diskussion.

Mehrsprachige Fibeln: Definition und Abgrenzung

Als Fibeln (Erstlesebücher) werden hier in buchgeschichtlicher Perspektive jene gedruckten Bildungsmedien verstanden, die als Lehr-Lernbücher dem Schriffterwerb – im Sinne des Erwerbs grundlegender Fähigkeiten im Lesen und ggf. auch im Schreiben – dienen. Wenngleich Fibeln in vielen Fällen den

Schulbüchern zugerechnet werden können, wäre ihre bloße Klassifizierung als Schulbuch zu eng. Der hier verwendete Begriff der „Bildungsmedien“ soll darauf aufmerksam machen, dass diese Druckwerke fallweise auch für außerschulische – insbesondere häusliche – Kontexte des Schrifterwerbs konzipiert wurden. Den Fibeln zugerechnet werden zudem auch die zum Zweck des Lesenlernens mit „Lese-Elementa“ (d.h. mit dem Alphabet, teilweise auch mit Silben und Einzelwörtern) ausgestatteten Fibelkatechismen (букварные катехизисы), die in mehreren Regionen Europas bis ins 18. Jahrhundert hinein bei der kirchlich angeleiteten Unterweisung im Lesen herangezogen worden (KORZO 2007).

Obwohl der Terminus Fibel (u.a. fibbel, phybel) schon seit dem 15. Jahrhundert als Begriff zur Kennzeichnung eines Druckwerks zur Einführung in das Lesenlernen bekannt ist, waren im deutschen Sprachraum lange Zeit verschiedene Begriffe in Gebrauch, u.a. „ABC-Buch“, „Buchstabier- und Lesebüchlein“, „Na(h)menbüchlein“ und „Syllabenbuch“ (MÜLLER/WIRTH 1984, Sp. 665 f.). Der Begriff „ABC-Buch“ erlebte dabei insoweit einen Bedeutungswandel, als er vor allem seit der Mitte des 19. Jahrhunderts Bilderbücher bezeichnet, die sich zwar am Alphabet orientieren, aber kaum noch einen Verwendungszweck als Lehr-Lernmittel für den Schrifterwerb erkennen lassen (siehe ebd., Sp. 712 ff.; TEISTLER 2003, S. 11). Derartige Bilderbücher, die fallweise auch auf Alphabete in mehreren Sprachen bzw. in mehreren Schriftsystemen zurückgreifen, werden hier nicht den Fibeln zugerechnet.

Unter „mehrsprachigen Fibeln“ werden hier *im engeren Sinn* Bildungsmedien verstanden, die zum Zweck des gleichzeitigen und systematischen Schrifterwerbs in mehreren Sprachen zwei oder mehr als zwei Leselehrgänge enthalten. In einem weiteren Sinn fallen unter diesen Begriff zusätzlich auch solche Lehr-Lernmittel, die zum Zweck des Schrifterwerbs in der Herkunftssprache der Lernenden einen Leselehrgang enthalten und dabei systematisch auch auf die Mehrheitssprache (Schulsprache) zurückgreifen. Grundsätzlich monolingual angelegte Erstlesebücher, in die – in der Regel mit der Intention

interkultureller Bildung – exemplarisch einzelne Worte oder Sätze in anderen Sprachen und/oder Schriftsystemen aufgenommen worden, werden hier nicht den mehrsprachigen Fibeln zugerechnet.³⁹

Zum Interesse an mehrsprachigen Fibeln

Mehrsprachige Erstlesebücher repräsentieren einen pädagogisch arrangierten, materialisierten Sprachkontakt, und sie sind vorzügliche Zeugnisse von Intentionen, Kindern das Lesen und ggf. auch das Schreiben in mehr als einer Sprache beizubringen. Sie sind – im Folgenden mit der Beschränkung auf Erstlesebücher mit Deutsch und mindestens einer weiteren Sprache – vor allem aus drei Gründen interessant.

Erstens geht es um die Frage nach der bildungspolitischen Steuerung des Anfangsunterrichts und des Schrifterwerbs vor dem Hintergrund sprachlicher Vielfalt und sprachenpolitischer Herausforderungen. Wenn wir Fibeln als Instrumente bildungspolitischer Steuerung betrachten, dann verweisen mehrsprachige Leselernbücher auf Programme des Erstleseunterrichts, die auf eine frühe individuelle Mehrsprachigkeit abzielen. Die Verwirklichung dieses Ziels, das mit dem Einsatz mehrsprachiger Erstlesebücher erreicht werden soll, stellt dabei hohe Anforderungen an Lehrende und Lernende. So muss von den Lehrpersonen u.a. erwartet werden, dass sie über mehrsprachige Fähigkeiten verfügen. Demgegenüber ist über die entsprechenden Voraussetzungen bei den Lernenden zunächst nichts gesagt. Häufig trifft mehrsprachiger Anfangsunterricht auf Schüler mit nur einer Herkunftssprache; der Schrifterwerb geht dann mit dem Erwerb mindestens einer „Fremd“-sprache einher. Diese Programme haben daher stets auch sprachenpolitische Intentionen.

³⁹ Die Bearbeitung des Themas „Mehrsprachigkeit in Fibeln für den monolingualen Erstleseunterricht“ wäre gerade vor dem Hintergrund der in modernen Migrationsgesellschaften gegebenen gesellschaftlichen Mehrsprachigkeit lohnenswert.

In einer *zweiten* Perspektive geht es um Besonderheiten der Textsorte „mehrsprachige Fibel“. Denn mit der Mehrsprachigkeit im Erstlesebuch nimmt der Facettenreichtum von Bildungsmedien im Allgemeinen und von Fibeln im Besonderen zu. Im europäischen Sprachraum sind aus den vergangenen Jahrhunderten zahlreiche Ausprägungen dieser Textsorte für viele Sprachenkombinationen aus unterschiedlichen bildungs- und sprachpolitischen Kontexten überliefert. Besondere Aufmerksamkeit verdienen dabei Fragen nach dem lesedidaktischen Arrangement der Sprachen, nach Textgeschichte, Urheberschaft und sprachpolitischen Zielsetzungen und schließlich nach den jeweiligen soziolinguistischen und pädagogischen Entstehungs- und Verwendungszusammenhängen.

Ein *dritter* Gesichtspunkt ist die Rekonstruktion von Sprachkontakten mit Deutsch und mindestens einer weiteren Sprache im schulischen Anfangsunterricht. Fibeln wie auch andere Bildungsmedien mit Deutsch und weiteren Sprachen wurden über Jahrhunderte hinweg entwickelt, gedruckt, verbreitet und unter diversen bildungs- und sprachpolitischen Vorzeichen im Unterricht eingesetzt. Dies gilt vor allem für historische Regionen im östlichen und im südöstlichen Europa, darunter etwa für Masuren, Schlesien oder weite Teile der Habsburger Monarchie. In heutiger, europäischer Betrachtung stellt sich die Frage, inwieweit diese mehrsprachigen Druckwerke als Bestandteil eines vielfältigen, transnational angelegten regionalkulturellen Erbes gelten können.

Es versteht sich, dass mit der Fokussierung auf mehrsprachige Fibeln keinesfalls der Gesamtbereich des gesteuerten mehrsprachigen Schriffterwerbs im Anfangsunterricht erfasst wird. Seit dem frühen 20. Jahrhundert wurden die Versuche, Kinder innerhalb eines Unterrichts im mehrsprachigen Lesen zu unterweisen, in Europa weitgehend aufgegeben. An ihre Stelle traten teilweise Ansätze einer parallelen Alphabetisierung im sprachlich getrennten Unterricht und mit Hilfe jeweils einsprachiger Unterrichtsmittel – so etwa auch in den „nationalen“ Schulen und Klassen Russlands.

Mehrsprachige Fibeln als Gegenstand von Bibliographie und Forschung

Mehrsprachige Erstlesebücher sind nicht leicht einzuordnen. Dies gilt bereits für ihre bibliographische Erfassung und Erschließung. Die bislang in Europa erschienenen Fibel-Bibliographien sind grundsätzlich nationssprachlich angelegt, und sie folgen weitgehend einer nationalen Perspektive. Dass ihr Informationsgehalt hinsichtlich mehrsprachiger Fibeln unterschiedlich ist, zeigt ein Vergleich vorliegender Bibliographien litauischer, polnischer, slowenischer und deutscher Fibeln. Unterschiede der Anlage dieser Veröffentlichungen sind aus Tab. 1 ersichtlich (s. S. 4).

Bei jedem Vergleich der hier herangezogenen Bibliographien sind Unterschiede der Anlage sowie der Zahl der jeweils erfassten Titel bzw. Ausgaben zu berücksichtigen. Ungeachtet dessen zeigt sich, was die Berücksichtigung mehrsprachiger Fibeln angeht, folgendes Bild: Die Bibliographien von *Aurelija Rabačiauskaitė* zu litauischer Fibeln (RABAČIAUSKAITĖ 2000), von *Franciszek Pilarczyk* zu polnischen Fibeln (PILARCZYK 2003b) sowie von *Tatjana Hojan* und *Marjan Marinšek* zu slowenischen Fibeln (HOJAN/MARINŠEK 2000) zeichnen sich dadurch aus, dass sie bei mehrsprachigen Werken in der Regel die vollständige Titelangaben bringen, also auch die jeweiligen „fremdsprachigen“ Titel wiedergeben. Hingegen sind in dem von *Gisela Teistler* erarbeiteten Findbuch deutschsprachiger Fibeln von den Anfängen bis 1944 (TEISTLER 2003) bei mehrsprachigen Werken grundsätzlich lediglich die deutschsprachigen Titel ausgewiesen (ebd., S. 16); beigefügte Anmerkungen weisen nur bisweilen auf den mehrsprachigen Charakter der Fibel hin (z.B. unter Nr. 1742: „In dt. und rumänischer Spr.“; ebd., S. 183), teilweise findet sich der Hinweis, dass auch ein anderssprachiger Titel existiert (z. B. unter Nr. 241.41: „Mit kroat. Parallelt.“). Die dabei de facto vorgenommene Unterscheidung zwischen Fibeln in mehreren Sprachen und Fibeln mit einem anderssprachigen Paralleltitel lässt den Benutzer im Unklaren darüber, ob es sich bei letzteren um mehrsprachige Werke handelt.

**Vergleich von vier Fibel-Bibliographien (FB) nach Art der Veröffentlichung,
berücksichtigten Erscheinungszeiträumen, Anordnung der Datensätze
sowie erfassten Titeln und/oder Ausgaben**

	<i>Deutsche FB</i> (TEISTLER 2003)	<i>Litauische FB</i> (RABAČIAUSKAITĖ 2000)	<i>Polnische FB</i> (PILARCZYK 2003b)	<i>Slowenische FB</i> (HOJAN/MARINŠEK 2000)
Art der Veröffentlichung	Monographie	Bestandteil einer Monographie	Bestandteil einer Monographie	Bestandteil einer Monographie
Berücksichtigter Zeitraum	Anfänge bis 1944	Anfänge bis 1999	Anfänge bis 1945	Anfänge bis 2000
Anordnung der Datensätze	chronologisch nach Titeln	chronologisch nach Autoren	alphabetisch nach Autoren	chronologisch nach Titeln
Titel	2.740	---	---	129
Ausgaben (Drucke)	knapp 12.500	447	1.841	---

Was die Forschung angeht, so haben mehrsprachige Fibern – wie auch insgesamt die Zusammenhänge von Schriffterwerb und Schriftspracherwerb – dort bislang insgesamt wenig Beachtung gefunden. Ausnahmen von der Regel stellen vor allem die Arbeiten polnischer Forscher dar. So bezieht Franciszek Pilarczyk in seiner Monographie zur Geschichte der polnischen Fibern den Aspekt der Sprache sowie der Mehrsprachigkeit systematisch in seine Untersuchung ein (PILARCZYK 2003a, bes. S. 21 ff.) . Gleiches gilt etwa für Józef Madejas Untersuchung zur Geschichte der Fibern und des Erstleseunterrichts in Schlesien (MADEJA 1960).

Im Gegensatz dazu neigt die auf Fibern bezogene historische Forschung im deutschen Sprachraum dazu, mehrsprachige Fibern schlichtweg zu ignorieren. Dies zeigt sich etwa bei der Anlage und bei den Inhalten eines 2002 erschienenen Sammelbandes unter dem Titel „Geschichte der Fibel“ (GRÖMMINGER 2002). Gleiches gilt selbst für eine Studie, die der Frage nachgeht, „inwiefern sich die Unterschiedlichkeit der Machtausübung in der polnisch-deutschen Fibelproduktion“ während der dritten Teilungsperiode Polens (1795-1915) niederschlug ((BERGMANN/MAASCH 1997, S. 305). Die Arbeit, die die genannte Frage anhand einer quantitativen Analyse der „Fibelproduktion in der Muttersprache“ zu beantworten sucht, blendet die Existenz mehrsprachiger – hier: deutsch-polnischer – Fibern schlicht aus.

Die Bildungsmedienforschung im deutschen Sprachraum hat sich durchaus mit einigen Arten jener Druckwerke befasst, die der Förderung individueller Mehrsprachigkeit dienen. Zu nennen sind insbesondere Untersuchungen zu mehrsprachigen Ausgaben der klassischen Schulliteratur für Lateinschulen (z.B. DREWELOWSKY 2011), zu Sprachlehrwerken für „Deutsch als Fremdsprache“ im nicht-deutschsprachigen Umfeld (z.B. GLÜCK 2002), zu Lehrwerken für den Fremdsprachenunterricht in Deutschland (z.B. SCHRÖDER 2001), zu mehrsprachigen Gesprächsbüchern (z.B. BUES 2003) und zu mehrsprachigen Wörterbüchern (z.B. PRĘDOTA 2004). Dem ist allerdings für den Teilbereich der *mehrsprachigen Leselernbücher* bislang nichts Vergleichbares hinzugefügt worden.

Vor diesem Hintergrund haben sich Mitglieder der internationalen „Arbeitsgruppe Fibeln“ das Ziel gesetzt, sich in verschiedenen Zugängen mit mehrsprachigen Fibeln zu befassen. Bei der Tagung „Mehrsprachigkeit und Schulbuch“ im September 2011 an der Freien Universität Bozen in Brixen/Bressanone (Südtirol/Italien) wurden Ergebnisse der Untersuchung „Drei deutsch-polnische Fibeln aus drei Jahrhunderten“ vorgestellt (GEIBLER/SROKA 2012). Aus Anlass der Tagung zeigte die AG Fibeln in den Räumen der Freien Universität Bozen in Brixen die Ausstellung „Lesen lernen ... mehrsprachig. Fibeln und Lesebücher aus Europa und Amerika“, wozu auch ein Ausstellungskatalog erschienen ist (GEIBLER/SROKA/WOJDON 2011). Aktuell wird unter dem Dach der Arbeitsgruppe ein bibliographisches Projekt realisiert unter dem Arbeitstitel „Deutsch-Slawischer Sprachkontakt in Bildungsmedien für den Schriffterwerb: Eine Bibliographie mehrsprachiger (deutsch-slawischer) Fibeln und Lesebücher – mit Kurzbeschreibungen einzelner Druckwerke“; Akronym: FIDES (Fibeln DEutsch-Slawisch).

Bei FIDES geht es darum, mehrsprachige Fibeln und Lesebücher mit Deutsch und einer slawischen Sprache präzise bibliographisch zu erfassen, Informationen über die Entstehungs- und Verwendungszusammenhänge zu

bereitzustellen und in den Fällen, in denen die Druckwerke in Augenschein genommen werden können, Kurzbeschreibungen zu liefern. FIDES stützt sich weitgehend auf vorhandene Bibliographien unterschiedlicher Präsenz.

Erfassung mehrsprachiger Fibeln – quantitative Zugänge

Im Kontext von FIDES wurde ein Datenpool gebildet, in dem über mehrsprachige Fibeln und Lesebücher mit mindestens einer slawischen Kontaktsprache hinaus auch solche mit Deutsch und anderen Sprachen erfasst werden. Die bisher erfassten Daten sind in vielerlei Hinsicht – nicht zuletzt mit Blick auf die unterschiedliche Qualität der bislang ausgewerteten Quellen – als vorläufig anzusehen. Die quantitative Zusammenstellung kann jedoch für einige Sprachkombinationen einen ersten Eindruck von den Größenordnungen der bisher erfassten mehrsprachigen Fibeln liefern.

Tabelle 2.

Mehrsprachige Fibeln mit Deutsch und mindestens einer weiteren Sprache – Anzahl bibliographisch erfasster Titel und Ausgaben für ausgewählte Kontaktsprachen

	Titel	Ausgaben
Deutsch – Italienisch	3	4
Deutsch – Kroatisch	9	23
Deutsch – Latein	2	2
Deutsch – Latein – Griechisch – Hebräisch	3	5
Deutsch – Polnisch	39	106
Deutsch – Polnisch – Französisch	9	27
Deutsch – Rumänisch	8	10
Deutsch – Russisch	2	4
Deutsch – Slowakisch	3	7
Deutsch – Tschechisch	1	2
Deutsch – Ungarisch	7	39

Quelle: RP-SIG: FIDES; eigene Auswertungen (Stand: 07.05.2012)

Mit allen aufgrund der Vorläufigkeit der Daten erforderlichen Vorbehalten lässt sich auf Folgendes hinweisen: Hinsichtlich der Zahl der nachgewiesenen Ausgaben steht an der Spitze das Sprachenpaar Deutsch und Polnisch, mit weitem Abstand gefolgt von Deutsch-Ungarisch, von der Trias Deutsch-Polnisch-

Französisch und von Deutsch-Kroatisch. Während für den Bereich Deutsch-Polnisch auch besonders viele Titel produziert wurden, ist die Zahl der Titel im Fall von Deutsch-Ungarisch vergleichsweise gering. Auffällig ist schließlich der unterschiedliche Niederschlag, den die Sprachnachbarschaft von Deutsch-Polnisch einerseits und von Deutsch-Tschechisch andererseits in der Herausgabe entsprechender zweisprachiger Fibeln gefunden hat.

Der Beginn der Geschichte mehrsprachiger Fibeln mit Deutsch und mindestens einer weiteren Sprache wird markiert durch Druckwerke des 16. und des 17. Jahrhunderts, die Latein oder auch die „drei heiligen Sprachen“ – Hebräisch, Griechisch, Lateinisch) als Kontaktsprachen enthalten (siehe Tab 3.). Bereits im 17. Jahrhundert setzt aber auch die Entwicklung mehrsprachiger Fibeln in der Kombination moderner Sprachen ein, die im „nationalen“ 19. Jahrhundert ihren quantitativen Höhepunkt, gleichzeitig aber auch ihr weitgehendes Ende erreicht.

Tabelle 3.

**Mehrsprachige Fibeln i. e. S. mit Deutsch und mindestens einer weiteren Sprache –
Anzahl bibliographisch erfasster Titel für ausgewählte Kontaktsprachen
nach Jahrhundert des Erscheinens der ersten nachgewiesenen Auflage**

	Deutsch – Italienisch	Deutsch – Kroatisch	Deutsch – Latein	Deutsch – Latein – Griechisch – Hebräisch	Deutsch – Polnisch	Deutsch – Polnisch – Französisch	Deutsch – Rumänisch	Deutsch – Russisch	Deutsch – Slowakisch	Deutsch – Tschechisch	Deutsch – Ungarisch
20. Jahrhundert	---	---	---	---	---	---	---	---	1	---	---
19. Jahrhundert	---	5	---	---	31	6	2	2		1	6
18. Jahrhundert	3	4	---	---	7	3	6	---	2	---	3
17. Jahrhundert	---	---	1	1	1	---	---	---	---	---	---
16. Jahrhundert	---	---	1	2	---	---	---	---	---	---	---

Quelle: RP-SIG: FIDES; eigene Auswertungen (Stand: 07.05.2012)

Mehrsprachige Fibeln – Beispiele vom 16. Jahrhundert bis zur Gegenwart

Die Entstehungsbedingungen, Zielsetzungen und Gebrauchszusammenhänge mehrsprachiger Fibeln waren und sind außerordentlich vielfältig. Einen Eindruck von dieser Vielfalt soll die Vorstellung von vier Beispielen vermitteln.

1. Elias Hutter: *Künstlich New ABC Buch*. Darauß ein Junger Knabe / die nötigten vier Hauptsprachen / Ebraisch / Griechisch / Lateinisch / Deutsch / Zugleich so leicht / als ein alleine / mit grossem vortheil lesen lernen kann / allgemeiner Christlichen Jugend zum besten angestellet / Durch Eliam Hutherum. Hamburg: Ernst Jandeck **1593**. 32 Blätter.

2. Glodius, Paulus: *Catechizm*. To jest summa wiary chrześcijańskiej, krótko po niemiecku i po polsku zebrana dla ćwiczenia młodych dzieci. Catechismus, das ist di Summa deß Christlichen Glaubens, Deutsch und Polnisch, kurtz zusammen gefasset, zur Übung der kleinen Kinder. Jetz auffs neue corrigiret. Breßlaw: druckts und verlegts Georg Baumann (o. J., ca. **1607**), 272 S.

3. *Neueingerichtetes ABC Buchstabil und Lesebüchlein zum Gebrauche besonders der Oberschlesischen Schulen Polnisch und Deutsch verfasst*. Nowo-zebrane Obiecadło do sylábizowána y czytánia dla potrzeby osobliwie Gornego Slaská szkol po polsku y po niemiecku wypráwione. Sagan: Verlag der katholischen Trivialschule **1765**, 95 p.

4. Dzenita Özcan: *Fibel für den muttersprachlichen Unterricht Bosnisch/Kroatisch/Serbisch*. Eisenstadt: Weber **2010**, 112 S.

Elias Hutter: Künstlich New ABC Buch. Hamburg 1593

Das „Künstlich New ABC“ Buch des Hebraisten Elias Hutter (1553 – ca. 1609) steht in der Tradition eines an den klassischen Sprachen orientierten Bildungsverständnisses. Bereits der Titel macht auf wesentliche Merkmale des Programms für den mehrsprachigen Schriffterwerb aufmerksam, das dem Buch zugrunde liegt: Erstens geht es um den Erwerb „der nötigsten vier Hauptsprachen“ – neben den „heiligen Sprachen“ Hebräisch, Griechisch und Latein ist dies im

norddeutschen Kontext das Deutsche. Zweitens ist das mehrsprachige Bildungsprogramm beschränkt auf „junge Knaben“. Drittens spricht aus dem Titel ein uns heute fremd anmutender pädagogischer Optimismus, wenn versprochen wird, der Lernende könne die vier Sprachen „zugleich so leicht als ein(e) allein“ lesen lernen. Gleichwohl ist Hutters Überzeugung, dass sprachliche Bildung und auch Schriftspracherwerb nicht im Singular, sondern im Plural der Sprachen zu denken seien, heute keineswegs obsolet.

Hutters viersprachiges ABC-Buch erschien erstmals 1593 in Nürnberg und in einer überarbeiteten Fassung 1597 in Nürnberg. Auf den Seiten der Hamburger Ausgabe sind die Alphabete der vier Sprachen zunächst getrennt voneinander und sodann synoptisch in Tabellenform wiedergegeben, jeweils in der Ordnung der Alphabete der einzelnen Sprachen. Darauf folgt ein kurzgefasster viersprachiger Katechismus. Nachwort begründet Hutter das Erfordernis der Kenntnis mehrerer Sprachen nicht nur theologisch: Sowohl das „geistliche“ als auch des „weltliche Regiment“ werde „zu welchs nützlicher und tüchtiger Regierung ... der Sprachen so wenig als des täglichen Brots ... entrathen können“. Ein Markterfolg war Hutters ABC-Büchern freilich nicht beschieden.

Paulus Glodius: Catechizm / Catechismus. Breslau um 1607

Bereits zu Beginn des 17. Jahrhunderts war im niederschlesischen Breslau in mehreren Auflagen ein zweisprachiger Katechismus erschienen, der in polnischen wie in deutschen Darstellungen zur Geschichte des Erstlesebuchs als erste deutsch-polnische Fibel gilt: Der „Catechizm / Catechismus“ war von dem dort wirkenden evangelische Geistlichen Paulus Glodius (Paweł Głodny) initiiert und herausgegeben worden. Es handelt sich um einen Fibelkatechismus, bei dem den eigentlichen Katechismustexten „Lese-Elementa“ vorangestellt sind.

Die Ausgabe von 1607 besteht aus 17 Bogen im Oktavformat, das Buch umfasst damit 272 Seiten. Der Inhalt wird von wenigen Ausnahmen abgesehen zweisprachig dargeboten. Zu diesem Zweck sind die Seiten in der Regel zweiseitig gedruckt, mit dem deutschen Text in der linken und dem polnischen

Text in der rechten Spalte. Sowohl die deutschen als auch die polnischen Texte werden in Frakturschrift präsentiert, lediglich die wenigen lateinischen Texte sind in Antiqua gedruckt. Das Buch ist mit zahlreichen Illustrationen ausgestattet, die auf Holzschnitten basieren; sie zeigen überwiegend biblische, teilweise auch zeitgenössische religiöse Motive.

Was die Lese-Elementa betrifft, so werden hier auf der ersten Seite in alphabetischer Reihenfolge „Die Polnischen Buchstaben“ präsentiert, wobei auf das Majuskel-A lediglich die Kleinbuchstaben folgen (A3r). Die nächsten Teile der Elementa bilden die „Polnischen Vocales mit den Puncten oder strichlein“ sowie die „Polnischen Buchstaben mit den Vocalibus“ (A3v), „Etliche Exempel / wie man die Polnische Vocales und Buchstaben sol außsprechen“ (A4r) und schließlich die „Consonantes“, die jeweils mit einem polnischen Beispielswort samt deutscher Übersetzung hinterlegt sind (A4v – A5r). Glodius verfolgte mit seinem „Catechism / Catechismus“ vor allem ein religionspädagogisches Ziel; gleichzeitig sollte mit dem Buch aber auch Heranwachsenden deutscher wie polnischer Herkunftssprache eine individuelle deutsch-polnische Zweisprachigkeit vermittelt werden. Glodius‘ Fibelcatechismus war damit Instrument der Bilingualisierung im Gefüge der deutsch-polnischen Sprachkontaktprozesse jener Zeit.

Neueingerichtetes ABC / Nowo-zebráne Obiecadło. Sagan 1765

Anderthalb Jahrhunderte nach Glodius‘ Breslauer „Catechism / Catechismus“ erschien im Verlag der katholischen Trivialschule im gleichfalls niederschlesischen Sagan das „Neueingerichtete ABC Buchstabil und Lesebüchlein / Nowo-zebráne obiecadło do sylábizowána y czytánia“. Zum Zweck und zur Konzeption dieses Büchleins wird in der „Vorerinnerung“ Folgendes ausgeführt:

„Da in den Gegenden Schlesiens, wo die polnische Sprache üblich ist, auch die deutsche der Jugend beygebracht werden soll, so hat man vor gut angesehen, das, was für jede dieser beyden Sprachen gehöret, in einem einzigen Büchlein beysammen zu liefern. (...) Da man befließen gewesen ist einerley aus jeder

Sprache einander grad über zu setzen, und folglich das, was diese beyden Sprachen mit einander gemein haben, neben einander abdrucken zu lassen, so hoffet man dieß Büchlein werde dienen die Jugend gleich weit in jeder dieser Sprachen fortzubringen, und sie mit beyden zugleich bekannt zu machen.“

Gemäß dieser Zielsetzung ist die Fibel konsequent bilingual gestaltet, und zwar in dreierlei Weise: Erstens in Form der „Integration“ beider Sprachen bei der Vorstellung des Alphabets (S. 4-11); zweitens – bei der Vorstellung verschiedener Arten von Silben (S. 12-49) – durch einsprachige Passagen über je zwei Seiten (verso/recto), wobei einer deutschsprachigen Passage jeweils auf den beiden folgenden Seiten die polnische Übersetzung bzw. ein analoger Text folgt; drittens durch den Wechsel deutsch- und polnischsprachiger Seiten. Hier schließt an den deutschen Text (verso) die polnische Übersetzung bzw. seine Entsprechung (recto) an (S. 50-77).

Die Fibel gliedert sich in drei Teile und einen Anhang: Am Anfang (S. 4-11) steht die Vorstellung der Buchstaben des Alphabets, der „Unterscheidungszeichen“ (Satzzeichen) sowie der „deutschen und römischen Zahlen“. Die Buchstaben werden in Form einer Tabelle in vier verschiedenen Schriften und jeweils als Minuskeln und Majuskeln eingeführt, und zwar zunächst „wie solche auseinander herzuleiten“ (S. 4 f.) und anschließend „nach der gewöhnlichen Ordnung“, d.h. in alphabetischer Reihenfolge (S. 6 f.). Der zweite Teil (S. 12-49) stellt sechs verschiedene Arten von Silben vor, beginnend mit der „erste(n) Art von Sylben, welche sich von einem stummen Buchstaben anfängt und auf einen Lauten endet“ und endend mit der „(sechste(n) Art von Sylben, welche so wol im Anfange als am Ende ein, zwey, oder mehrere stumme Buchstaben zugleich haben“. Es folgt der letzte Teil (S. 50-77) mit Erklärungen und Regeln. Die Erklärungen beziehen sich auf die Buchstaben, die Silben, die Wörter, das Buchstabieren, das Lesen, auf „verschiedene Abbreviaturen“ und – in drei kurzen Absätzen (S. 56 f.) – auf das Schreiben; „verschiedene Regeln“ gelten den Buchstaben, dem Buchstabieren und dem Lesen.

Angesichts der damals in Oberschlesien herrschenden sprachlichen Gegebenheiten wird man davon ausgehen müssen, dass das „ABC / obiecadlo“ nicht hinreichte, das mit ihm gesetzte Ziel zu erreichen, nämlich den parallelen Schriftspracherwerb in der deutschen und der polnischen Sprache zu sichern.

Dzenita Özcan: Mi. Fibel für den muttersprachlichen Unterricht Bosnisch/Kroatisch/Serbisch. Eisenstadt 2010

Bei dieser Fibel handelt es sich, was die Berücksichtigung der deutschen Sprache angeht, insoweit um eine „mehrsprachige Fibel in einem weiteren Sinn“, als die deutschsprachigen Texte hier lediglich eine dienende Funktion haben. Von wenigen Ausnahmen abgesehen finden sich diese Texte auf jeder Seite in der Fußzeile, und zwar in Gestalt von methodisch-didaktischen Hinweisen für die Lehrperson. Der Schriftspracherwerb im Deutschen ist damit nicht Ziel dieser Fibel. Das Erstlesebuch ist aber im Hinblick auf Mehrsprachigkeit noch in anderer Hinsicht bemerkenswert: insoweit nämlich, als es den Versuch unternimmt, den Schriftspracherwerb in drei Sprachvarietäten zu vermitteln, die heute vor allem politisch als eigenständige Sprachen gesehen werden.

Der Unterricht in „Bosnisch/Kroatisch/Serbisch“ ist Teil des Unterrichtsangebots für Angehörige allochthoner Sprachminderheiten. Zur Teilnahme an diesem Unterricht sind „alle SchülerInnen mit anderen Erstsprachen als Deutsch sowie SchülerInnen, die im Familienverband zweisprachig aufwachsen, ungeachtet ihrer Staatsbürgerschaft, ihrer Aufenthaltsdauer in Österreich und ihrer Deutschkompetenz“ (BMUK 2011).

Dzenita Özcan's Fibel wurde mit Bescheid des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur vom 21. Januar 2010 „als für den Unterrichtsgebrauch an Volksschulen im Unterrichtsgegenstand Muttersprachlicher Unterricht Bosnisch/Kroatisch/Serbisch geeignet erklärt“. Das Unterrichtsmittel ist Lese-Schreib-Fibel und gleichzeitig Übungsheft. Die Fibel enthält zahlreiche Aufgaben, insbesondere solche zum Nachspüren von Buchstaben, zur optischen und akustischen Differenzierung, zur Arbeit am

Wortschatz und zur Steigerung der Lesesicherheit. Der Schrifterwerb bezieht sich ausschließlich auf das lateinische Alphabet. Das Lehr-Lernbuch betont die Gemeinsamkeiten zwischen dem Bosnischen, dem Kroatischen und dem Serbischen. Lediglich in einer Bildergeschichte unter dem Titel „Hljeb, kruh ili hleb“ geht es darum, Sprachdifferenzen zu thematisieren.

Resümee

Mehrsprachige Fibeln sind ein in der Forschung bisher wenig beachtetes, aber in vielerlei Hinsicht aufschlussreiches Thema. Von Interesse ist dieser Gegenstandsbereich – über die bildungsmediengeschichtliche Forschung im engeren Sinn hinaus – vor allem für die Sprachkontaktforschung, für die bildungsgeschichtliche und für die buchgeschichtliche Forschung. Lohnenswert ist die Beschäftigung mit dem Thema nicht zuletzt angesichts aktueller Bemühungen um die Förderung früher individueller Mehrsprachigkeit. Die historiographische Rekonstruktion sowie die international vergleichende Analyse der Textsorte „mehrsprachige Fibel“ stehen weitgehend aus; das gilt auch für das umfassende Feld der Erstlesebücher mit Deutsch und mindestens einer weiteren Sprache.

Eine erste Herausforderung besteht in der zuverlässigen bibliographischen Erschließung mehrsprachiger Fibeln. Es liegt nahe, derartige Unternehmungen über Sprach- und Ländergrenzen hinweg als internationale Vorhaben zu konzipieren.

Die Einsichtnahme in mehrsprachige Fibeln und die darauf gestützte kriteriengeleitete Beschreibung ist eine zweite Herausforderung. Die Möglichkeiten der Digitalisierung können heute den Zugang zu diesen selten erhaltenen Druckwerken erleichtern.

Eine dritte Herausforderung stellt die adäquate Berücksichtigung des Entstehungs- und Verwendungskontexts mehrsprachiger Fibeln dar. Hier ist über die unmittelbare bildungsmediengeschichtliche Expertise das Fachwissen von Sprachwissenschaftlern und Bildungshistorikern gefragt.

LITERATUR

Bergmann Martin, Maasch Jörg. Die polnische Fibel während der dritten Teilungsperiode Polens (1795-1915). Eine quantitative Analyse. In: Internationale Schulbuchforschung, 19. Jahrgang 1997, Heft 3, S. 305-318.

BMUK (2011): Jährliche Informationen zum muttersprachlichen Unterricht. Rundschreiben Nr. 11/2011 des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur vom 1. April 2011. Wien: Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur.

Busch Brigitta. Mehrsprachige Bildung in Österreich: Ein Fokus auf Curricula, Lehr- und Lernmaterialien. In: Erfurt Jürgen, Budach Gabriele und Kunkel Melanie (Hg.) *Écoles plurilingues - multilingual schools: Konzepte, Institutionen und Akteure. Internationale Perspektiven.* Frankfurt/M.: Peter Lang, 2008. S. 81-99.

Geißler Gert, Sroka Wendelin, Wojdon Joanna (Hrsg). Lesen lernen ... mehrsprachig! Fibeln und Lesebücher aus Europa und Amerika. Katalog zur Ausstellung im Rahmen der Tagung „Mehrsprachigkeit und Schulbuch“, 22.-24.9.2011 in Brixen/Bressanone. Bonn-Essen.

Glück Helmut, Schröder Konrad. Deutschlernen in den polnischen Ländern vom 15. Jahrhundert bis 1918. Eine teilkommentierte Bibliographie. Bearbeitet von Yvonne Pörzgen und Marcelina Tkocz. *Fremdsprachen in Geschichte und Gegenwart*, Bd. 2. Wiesbaden. 2007.

Grömminger Arnold (Hrsg). *Geschichte der Fibel.* Frankfurt am Main-Berlin-Bern. 2002.

Hojan Tatjana, Marinšek Marjan. Seznam abecednikov in prvih berli [Verzeichnis von ABC-Büchern und Fibeln]. In: Marjan Marinšek: *Moje prvo berilo.* Velenje: Pozoj, 2000. S. 127-139.

Korzo Margarita. Bukvarnye katechizisy: pol'skie, ukrainsko-belorusskie i moskovskie, XVI-XVIII v. [Polnische, ukrainisch-weißrussische und Moskauer Fibelkatechismen vom 16. bis zum 18. Jahrhundert]. In: Dies.: *Ukraininskaja i*

belorusskaja katehetiĉeskaja tradicija konca XVI-XVIII vv.: stanovlenie, èvoljutija i problema zaimstvovanij. Moskva, 2007, S. 477-555.

Madeja Józef. Elementarze i nauka elementarna czytania i pisanja na Ślasku w wiekach XVIII i XIX (1763-1848) [Fibeln und Erstlese- und Erstschreibunterricht in Schlesien im 18. und 19. Jahrhundert (1763-1848)], Bd. 1. Katowice. 1960.

Müller Helmut, Wirth Karl-August. Fibel (ABC-Buch). In: Reallexikon zur Deutschen Kunstgeschichte, Bd. 8, 1984. Sp. 665-719.

Nemeth-Jajic Jadranka, Sroka Wendelin, Wojdon Joanna (eds.). German-Slavonic Language Contact in Educational Media for Literacy Acquisition: A Bibliography of Plurilingual (German-Slavonic) Primers and Basal Readers, 17th Century to Present. An activity of the Reading Primers Special Interest Group (RP-SIG). Unpublished manuscript, February 2012.

Pilarczyk Franciszek. Elementarze polskie od ich XVI-wiecznych początków do II wojny światowej: próba monografii księgoznawczej [Polnische Fibeln von ihren Anfängen im 16. Jahrhundert bis zum Zweiten Weltkrieg: Versuch einer buchwissenschaftlichen Monographie]. Zielona Góra. 2003a.

Pilarczyk Franciszek. Opisy bibliograficzne w układzie alfabetycznym [Bibliographische Beschreibungen in alphabetischer Anordnung] // Pilarczyk, Franciszek: Elementarze polskie od ich XVI-wiecznych początków do II wojny światowej: próba monografii księgoznawczej. Zielona Góra. 2003b. S. 295-411.

Rabačiauskaite Aurelija. Lietuvišką elementorių bibliografinė rodėyklė // Aurelija Rabačiauskaitė, Ingrida Korsakaitė (Hrsg.): Lietuviški elementoriai. Kaunas: Šviesa, 2000. S. 315-345.

Sroka Wendelin. Lesen lernen ... mehrsprachig! Fibeln und Lesebücher für den mehrsprachigen Schriffterwerb. In: Gert Geißler, Wendelin Sroka, Joanna Wojdon (Hrsg.): Lesen lernen ... mehrsprachig! Fibeln und Lesebücher aus Europa und Amerika. Katalog zur Ausstellung im Rahmen der Tagung „Mehrsprachigkeit und Schulbuch“, 22.-24.9.2011 in Brixen/Bressanone. Bonn-Essen, 2011. S. 9-14.

Teistler Gisela. Fibel-Findbuch. Deutschsprachige Fibeln von den Anfängen bis 1944. Eine Bibliographie. Osnabrück: Wenner. 2003.

Fukuyasu, Y
University of California, Los Angeles (CIIA)

**ISSUES INVOLVED IN TRANSLATING RUSSIAN SONGS
INTO JAPANESE.
TWO TRANSLATIONS OF «KATJUSHA»**

The issue of faithfulness of translations to the original texts has always been an ongoing topic of discussion in the field of Translation Studies. Sometimes staying faithful to the original text can cause problems with the translation. This paper compares two translations of the Russian song «Katjusha», and analyzes why a faithful translation of the song was not popular with Japanese audiences. Differences in the sound system, stress and morae, between the Russian and Japanese languages are also explained.

Key-words: translation studies, Russian-to-Japanese translation, Russian songs, Katjusha, stress, morae.

1. Introduction

Translation activities started in Japan at the end of Edo period (in the middle of 19th century) due to the perceived necessity of importing Western knowledge into the country. This necessity for knowledge obliged Japanese translators to translate the foreign texts both literally and accurately. However, with Western music, the situation was quite different. According to Akioka Yō, the first music textbook for elementary schools published in 1882, was full of Western music with original Japanese lyrics [Akioka, 2003: 42]. Most Japanese translations of foreign songs are like a “rhetorical project achieving differences with the original text”, similar to translations from the Roman times [Copeland, 1991: 65], or like a “compilation”, “re-writing” or “re-creation” as was done in Chaucer’s medieval times [Delisle & Woodsworth, 1995: 67].

The history of the introduction of Russian songs to Japan is closely related to the labor movement in Japan, and it began in earnest after World War II, when the movement was recognized as a legal activity, and when a number of Russian

speakers returned to Japan from Russian Labor Camps and became translators [Shimamura, 2003: 20]. A trigger for the rising popularity of Russian songs was the Russian movie *Skazanie o zemle Sibirskoi (Ballad of Siberia)* in 1948, when Japanese people became acquainted with the theme tune “*Brodjaga (The Wander)*”. They were charmed by the sorrowful, Eastern music [Inoue, 1955: 167]. Russian songs were enthusiastically taken up by amateur choirs. In Eastern Japan in 1952 there were 180 choral groups, with a total of 10,000 members⁴⁰, but nowadays only one main group (Utage-Kissa – Sing-along café) is active in Tokyo.

This paper will examine the issues involved in translating the lyrics of Russian songs into Japanese. Two translations of «Katjusha» – one ambiguous translation which became widely known and is still sung today, and another which was faithful to the original translation, but faded away – will be closely studied, with the purpose of finding the reason for their differing fates. In the next section we will compare the meaning of three translations – the original lyrics, translated into English, Japanese translations 1 (T1) and 2 (T2). In section three, we will examine the degree of affinity between the Russian music and the Japanese lyrics, with the aim of seeking a guide for future Russian-to-Japanese song translations.

2. Analysis of the Translation of «Katjusha»

2.1. The original song «Катюша (Katjusha) »

This song depicts a girl longing for her boyfriend who is away doing military service.

«Katjusha»

Lyrics: M. Isakovskii

Music: M. Blanter

Расцветали яблони и груши,
Поплыли туманы над рекой.
Выходила на берег Катюша,
На высокий берег, на крутой

Translated by A.Z. Foreman⁴¹

Pears and apples blossomed on their branches.
River mist was spreading high and wide.
On the steep and lofty bank at morning
Kate came walking by the riverside.

⁴⁰ The Japanese Asahi Newspaper, May 25th 1953. Sited in Inoue (1953: 11).

⁴¹ Cf. <http://poemsintranslation.blogspot.jp/2010/04/isakovsky-katyusha-from-russian.html>

This translator depicts the meaning of the original «Katjusha» faithfully, although he changes the girl's name to “Kate.”

Выходила, песню заводила
Про степного сизого орла,
Про того, которого любила,
Про того, чьи письма берегла.

Ой ты, песня, песенка девичья,
Ты лети за ясным солнцем вслед
И бойцу на дальнем пограничье
От Катюши передай привет.

Пусть он вспомнит девушку простую,
Пусть услышит, как она поет,
Пусть он землю бережет родную,
А любовь Катюша сбережет.

Расцветали яблони и груши,
Поплыли туманы над рекой.
Выходила на берег Катюша,
На высокий берег на крутой.

Kate came walking, singing in the morning
Of a brave gray eagle of the steppes,
Of a man she'd come to call beloved
Of a man whose letters she had kept.

"Darling song, song of a loving maiden,
Following the sun fly high and straight
Toward a soldier far out on the border
Bringing greetings from yours truly Kate.

Bid him then recall a simple woman,
Bid him hear her voice in every verse,
Bid him with his life guard mother Russia,
And his Kate shall guard their love with hers."

Pears and apples blossomed on their branches.
River mist was spreading high and wide.
On the steep and lofty bank at morning
Kate came walking by the riverside.

Let us compare the original meaning of the words to that of the Japanese translation. The line numbers have been added by the author.

2. 2. Japanese Translation 1 (T1)

«Kachūsha»

(Translated by Seki Akiko⁴²)

(English literal translation: Y. Fukuyasu)

(1) Ringo no hana hokorobi
(2) Kawamo ni kasumi tachi
(3) Kimi naki Sato ni mo
(4) Haru wa Shinobiyorinu

The apple is coming to bloom
The mist is laying over the river
Also to the village without you
Spring is coming quietly

(5) Kishibe ni tachite utau
(6) Katyusha no uta
(7) Harukaze yasashiku fuki
(8) Yume ga waku misorayo

Standing on the riverside
Katjusha sings the song
The spring wind blows gently
Hope arises in the blue sky

(9) Katyusha no utagoe
(10) Haruka ni oka wo koe
(11) Ima nao kimi wo tazunete
(12) Yasashi sono utagoe

Katjusha's singing
Going far away over the hills
Still now calling on you
That graceful, gentle singing

(13) Ringo no hana hokorobi
(14) Kawamo ni kasumi tachi
(15) Kimi naki sato ni mo
(16) Haru wa shinobi yorinu

The apple is coming to bloom
The mist is laying over the river
Also to the village without you
Spring is coming quietly

⁴² Seki Akiko (1899-1973) was a soprano and the first president of the Proletarian Musician Association (1929). In 1948, she organized the massed Central Choir. From 1952, she became chair of the Music Center and expanded the Sing-along Movement in Japan. In 1956, she won the International Lenin Peace Prize.

This is the popular version of the translation cited from the songbook *Uta no sekai* (*The world of songs*) 533, originally written in 1972, and still now used in the Utageo-kissa (The singing-along café) “Tomoshihi.” The year of the translation is unknown.

In the Japanese lyrics we can see the following characteristics of the translation:

1. The setting is from during to soon after the war, which is a longer period than the original lyrics which were set only during the war. We see it by the words “Kimi (you) naki (not exist)” in line (3), and “Ima (now) nao (still) kimi wo (you) tazunete (calling)” in line (11). Especially, “Ima nao (still now)” makes the listener imagine that the war might be already over.

2. The tense is the present perfect, in agreement with the Russian text, which is reflected in lines (4) and (16).

3. The original five stanzas became four in the translation.

4. The words regarding “the soldier” are omitted.

5. The length of each line is shorter than the Russian original.

In this paper, we will closely examine the characteristics of points 4 and 5, in order to understand the problems the translator faced. First, we will look at the problem of word selection which led to the change in meaning of the translation.

2.3. Changing the Translation

In 1948, Seki introduced her first translation of «Katjusha» in her booklet *Nihon to Soviето no shin minyō* (New folk songs in Japan and the Soviet Union). After providing some information about the song, she said, “This is a lovely piece which has a smell of the East,” and added, “I faithfully translated the text from the original and bind the words, as I could not spend much time for doing a non-literal translation with my subjectivity or for more poetical translation.”

In this original translation, lines (4, 16), (7), (8), (10), (11) are translated as follows:

«Kachūsha» (T1')

(4) Haru wa otozurenu	Spring has just come
(7) Tōi kokkyō ni tatakau	Fighting at the border far away
(8) Kimi wo omoite	Thinking of you
(10) Yumeni kiku heishi	The soldier hears in his dream
(11) Ima nao kimi wo aisu to	That she is still in love with him
(16) Haru wa otodurenu	Spring has just come

The figure of the soldier clearly appears as the recipient of Katjusha's love. In this case, the time setting appears to be during the war as in the Russian original text. Obviously, Seki deliberately changed this first translation to the present one and, as a result, the song acquired a long life and is now known by many Japanese people.

A comparison of this translation to the following one confirms that this analysis is true.

2.4. Japanese Translation 2 (T2) and a Comparison Between (T1) and (T2)

Another translation of «*Katjusha*» can be found in *Roshia no minyo* (Folk songs in Russia) written by Inoue Yoritoyo⁴³ in 1951. The author tells us that this version of «Kachūsha» was taken from an existing translation, but he did not say who the original translator was.

«Kachūsha» (T2)

(The translator is unidentified)	(English literal translation: Y. Fukuyasu)
[1] Kiri wa minamo ni komete	The mist hangs over the river
[2] Ringo no hana kaoru	Fragrant with apple blossoms
[3] Sono nabe ni tateru Kachūsha	Katjusha standing at the riverside
[4] Uruwashi na ga hitomi	Your lovely eyes
[5] Itoshi omokage shinobi	Thinking of her beloved boyfriend
[6] Kachūsha wa kuchizusamu	Katjusha sings
[7] Hateshinaki suteppu mamoru	Who guards the boundless step
[8] Takeki washī no uta wo	The songs of a brave eagle
[9] Hibike otome no utayo	The girl's songs, goes far away
[10] Tutaeyo sono kokoro	Conveys her heart
[11] Kagayakeru sora no kanata	To the brilliant sky in the distance
[12] Tsutsu toru masurao ni	To the boy holding the firearms.
[13] Omoe takeki masurao	Think, you brave young man
[14] Kachūsha no utagoē wo	Of Katjusha's singing voice
[15] Sokoku to tomoni kaore	Stay vigorous with your motherland
[16] Shoori no ashita made	Until tomorrow's victory

⁴³ Inoue Yoritoyo (1912-1996). A cello player and music educator. One of the leaders of Singing-along movement.

In T2, the scenery of the river is shown earlier than the apple tree, reversing the order of the lines, and, as in T1, there is no description of the pear trees. Line [3] is faithfully translated from the original, but as for the fourth line of the original, in both T1 and T2, neither of the translators mentioned the girl walking on the riverside. The second stanza in T2 depicts scenery close to the original, quite different from T1, which deleted the imagery of the war. In the third stanza in T2, the soldier is described more concretely as a young man with a gun, in contrast to T1 in which the figure of Katjusha's beloved young man is described ambiguously, leaving listeners to think that perhaps he had been lost to the war. The fourth stanza has words like *sokoku* (motherland) and *shoori* (victory), which sound stronger in Japanese than the original nuance of the text. Although we see that T2 tried to describe the original scenery as faithfully as possible, it seems that this makes the topic of this verse more likely to be "the war" than "love." In contrast, T1, which is unfaithful to the original, seems to describe the situation of young girls who have lost the object of their love due to the war, which was also common in Japan at that time.

2.5. Summary of the Comparisons

The translation which tried to be faithful to the original text did not gain popularity. Seki's change of translation, from T1' which was more faithful to the original, to T1, gave the song a longer life than translation T2 which was also much more faithful to the original. We can point out the following condition of T1, which allowed T1 to endure as the popular Japanese translation of «Katjusha»:

- 1) A setting that fits with the situation in Japan
- 2) Simple word choice.

The change of the translation could have been a strategy by the translator in recognition of the strict political situation⁴⁴ in Japan.

⁴⁴ Many members of the singing-along circles experienced social discrimination, such as work restrictions.

In the next section, we will look into other reasons why the simple but imprecise translation was well received by the Japanese population. We will investigate the degree of affinity between the Russian music and the Japanese lyrics by examining characteristics of the Japanese language.

3. The Degree of Affinity between the Russian Music and the Japanese lyrics

Georgiades Thrasybulos indicates in *Music und Sprache* (Music and Language) that to begin with, music and language were inseparably combined with each other, as music originally resided in the verse. [Georgiades, 1994: 15]. According to his theory, the words of prayers gradually give their melody out as the people's emotion and spirit develop, and then finally a song is created. In this case, the inherent properties of the words must be reflected in the melody [Akioka, 2003: 78].

When new Japanese lyrics are created for the melody of a Russian song, it is necessary to pay attention to the difference in structure between the two languages. According to Akioka Yo, Japanese lyrics have the following characteristics:

1. Japanese has a pitch accent.

E.g. $\underline{ha} \overline{na} \underline{ga}$: the flower is

$\underline{ha} \underline{na} \overline{ga}$: the nose is

The differences of the pitch make the meaning different.

2. Each mora has an equivalent length [Akioka, 2003: 77-112].

E.g. (1) *Ri · n · go · no · ha · na · ho · ko · ro · bi*

In the Japanese version, line (1) has 10 morae, each of which has the same length.

Russian has a stress accent, and the melody of «Katjusha» was written for the verse in trochee⁴⁵. The difference of the accent system makes it more important to choose appropriate Japanese words for the translation. For example, in T2, the

⁴⁵ A foot consisting of one stressed syllable followed by one unstressed syllable.

translator selected the word “*komete*” for the first line as the meaning of “*tachi-kome-te* (hanging over), omitting the prefix “*tachi-*” to shorten the word. Although in “*tachi-kome-ru*” – the original form of “*tachi-kome-te*,” “*ko-me-ru*” has the same pitch as the melody for “груши (pear),” the pitch for the omitted version “*ko-me-te*,” requires a different pitch from the melody:

$\overline{ko} \underline{me} \underline{te}$

That is why listeners have a difficulty in understanding the meaning of the first important line.

The issue of morae makes this issue more complicated. As is shown above, the word “*ri-n-go* (apple)” has three morae, whereas the Russian “яблони” has two. The larger number of Japanese morae requires the use of shorter words, otherwise some syllables or words must be omitted.

This issue was first found by Yamada Kōsaku⁴⁶, a Japanese composer and conductor, when he tried to compose original Japanese music. He established a unique theory regarding the fusion of Western music and Japanese verse:

1 (Japanese Verse) + 1 (Western Music) = 1 (New Art)

According to Yamada, one plus one is not equal two, and when a completely new harmony is born, it can be seen as an original [Gotō, Dan, Tōyama, 2001: 309]. This theory supports the T1 version of the lyrics.

On the other hand, Inoue, the introducer of T2, deplors the new products created by the translators. He stresses the importance of collaborating with linguists [Inoue, 1951: 80]. Inoue translated more than 20 Russian songs, including «Kalinka», «Vo pole berēza stojala (A birch was standing on the field)», and «Kogda ja na pochte sluzhil jamshchkom (When I was a coachman for the mail service)». Inoue, as a former prisoner in Siberia, gained enough knowledge about Russian culture and language to do the translations. His policy was to always try to be faithful to the original texts.

⁴⁶ Yamada (1886-1965) received a music education in Germany from 1910 to 1913. He could not compose Japanese songs, although it was easy for him to compose German Songs.

Nowadays, when we do not have political obstacles, and when it is easy to get lots of information about the two cultures, it might be possible, even in the translations of lyrics, to be more precise with the meaning.

4. Conclusion

Regarding the two translations of the Russian Song «Katjusha», one was faithful to the original meaning, but it was the other, less accurate translation that gained popularity among Japanese audiences. This was at a time when anyone who introduced Russian culture could become a target of repression.

The linguistic aspects of translation and the differences of the sound system, specifically the stress and morae between Russian and Japanese, must be carefully considered when making word choices for the natural harmony between the music and the words.

With both versions of «Kachūsha», the musicians did their own translations, and this tendency has been common in other translations of Russian songs. As suggested by Inoue 60 years ago, collaboration among musicians, poets and linguists in translating Russian songs into Japanese, might produce ideal works of art and accurate translations.

BIBLIOGRAPHY

Akiyama Y. *Jibun no uta wo sagasu – seiyo no ongaku to nihon no uta –* [Looking for our own songs –Western music and Japanese songs –]. Kanagawa: Ferisu jyogakuin daigaku, 2003.

Copeland R. *Rhetoric, Hermeneutics and Translation in the Middle Ages. Academic Translations and Vernacular Texts*. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

Delisle J., Woodsworth J. *Translators Through History*. Amsterdam: John Benjamins, 1995.

- Georgiades T. G. *Ongaku to gengo* [Music und Sprache (Music and Language)]. Trans. T. Kimura. Tokyo: Kōdansha, 1994.
- Gotō Y., Dan I., Tōyama K. Ed. Yamada Kōsaku chosaku zenshū 1 [The complete works of Yamada Kōsaku vol.1]. Tokyo: Iwanami shoten, 2001.
- Inoue Y. *Roshia no minyō* [Russian folk songs]. Tokyo: Chikuma shobō, 1951.
- Inoue Y. *Atarashii gasshō dokuhon* [A new guidebook for chorus]. Kyoto: San-ichi shobō, 1953.
- Inoue Y. *Sovieto ongaku monogatari* [The story of Soviet music]. Tokyo: Shinhyōron sha, 1955.
- Seki A. *Nihon to Sovieto no shin minyō* [The new folk songs in Japan and Soviet Union]. Tokyo: Nihon seinen kyōsan dōmei shuppansho, 1948.
- Seki Akiko Tsuisōroku henshū iinkai [An editorial committee of memorial on Seki Akiko] Ed. *ōkina beni bara* [A big red rose]. Tokyo: ōzora sha, 1996.
- Shimamura T. “Utagoe kissa no bunpō [The grammar of the singing-along café]” *Gobun* [Language and literature] No.166. Tokyo: Nihondaigaku kokubun gakkai, 2003. pp.16-29.
- Toyama Y, Hayashi H. *Kiki gaki Inoue Yoritoyo* [Autobiography by Toyama Y and Hayashi H, as told to Inoue Yoritoyo]. Tokyo: Ongaku no tomo sha, 1996.

Mückel, W.
Universität, Rostock

MEHRSPRACHIGKEIT ALS HERAUSFORDERUNG IM UNTERRICHT AN DEUTSCHEN SCHULEN

Автор представляет три формы многоязычия в ФРГ – внутреннее многоязычие немцев, овладение немецким как вторым функциональным языком учащимися с мигрантским происхождением и изучение иностранных языков в рамках школьной программы. Основная проблематика всех форм многоязычия наглядно подкрепляется конкретными примерами из школьной практики.

Ключевые слова: внутреннее многоязычие немцев, обучение немецкому как родному, как иностранному, как второму функциональному языку, мигрантское происхождение, мультиязычные и мультикультурные классы, синергетический эффект параллельного изучения языков, билингвальные воспитательные и образовательные учреждения.

Der Schulunterricht in Deutschland ist mit verschiedenen Facetten von *Mehrsprachigkeit* konfrontiert, die jede eine spezifische sprachliche Analyse und didaktisch-methodische Herangehensweise erfordern. Drei der zentralen Punkte von *Mehrsprachigkeit* sind dabei die muttersprachliche Mehrsprachigkeit, die politisch-kulturell bedingte Mehrsprachigkeit und die fremdsprachliche Mehrsprachigkeit. Aus didaktischer Perspektive korrespondieren damit der muttersprachliche Deutschunterricht (Bezug auf DaM/ DaE – Deutsch als Muttersprache bzw. Deutsch als Erstsprache), der Unterricht Deutsch als Zweitsprache (DaZ – Bezug auf den ungesteuerten und/oder geförderten Erwerb des Deutschen als einer zweiten Sprache neben der Muttersprache) und der Fremdsprachenunterricht (FU – Bezug auf den schulisch angeleiteten Fremdsprachenerwerb).

1.1 Innere Mehrsprachigkeit des Deutschen als Unterrichtsgegenstand im Unterricht Deutsch als Fremdsprache und Deutsch als Muttersprache

Die Mehrsprachigkeit innerhalb des Deutschen bezieht sich auf die verschiedenen Sprachgebrauchsformen, die durch außersprachliche Faktoren – lokale, mediale, soziale, individuell-personenbezogene, geschlechtsspezifische, situative, funktionale – beeinflusst werden. Insofern können innerhalb des Deutschen verschiedene Dialekte, Mediodialekte, Soziodialekte, Idiodialekte, Sexdialekte, Sitiodialekte und Funktiodialekte unterschieden werden (vgl. Varietäten-Modell von Löffler 1985: 87). Diesen Gedanken fasst HENNE in das Modell der inneren Mehrsprachigkeit, das er folgendermaßen erläutert:

„Die deutsche Standardsprache als diejenige sprachliche Existenzform, welche die kulturelle und politische Geschichte der Deutschen trägt, ist differenziert in Stilschichten bzw. Funktionalstile. Diese sind solche des

- alltäglichen,
- arbeitspraktischen,
- wissenschaftlichen und
- literarisch-künstlerischen

Verkehrs. Quer hierzu steht das, was man Mediensprache, also den Funktionalstil der Rundfunk-, Fernseh- und Printmedien ... nennen kann. Dabei ist wichtig darauf hinzuweisen, daß die Institutionen und ihr sprachlicher Einfluß in den Funktionalstilen aufgehoben sind ... Die funktionalstilistisch gegliederte, also durch Sprachvielfalt ausgezeichnete Standardsprache ist spätestens seit dem 19. Jahrhundert das Zentrum sprachlicher Kommunikation, (Selbst)darstellung und Erkenntnis. Um dieses Zentrum lagern sich Kreise: Literatursprache, Fach- und Wissenschaftssprachen, Gruppensprachen, regionale Umgangssprachen, Dialekte. Diese Sprachkreise existieren nur, weil es die Standardsprache gibt: Kommunikation in den Wissenschaften zum Beispiel ist nur mithilfe der Standardsprache möglich. Fachinterne Kommunikation ist also solche in der Wissenschaftssprache unter Zugrundelegung der Standardsprache; fachexterne Kommunikation (von Fachmann zu Laie) ist solche in der Standardsprache (wissenschaftlicher Verkehr) mithilfe wissenschaftlicher Begriffe.“ (zitiert nach Braun 1998: 12/13)



(H. Henne: Die innere Mehrsprachigkeit des Deutschen, aus: Braun 1998: 12)

Akzeptiert man das Modell einer inneren Mehrsprachigkeit des Deutschen, hat das didaktische Folgen für den Unterricht Deutsch als Fremdsprache (DaF),

d.h. für die gesteuerte/ angeleitete Vermittlung des Deutschen an Fremdsprachenlerner, z.B. Deutschlerner im Ausland. Es stellt sich die Frage, welches Deutsch dem Fremdsprachenlerner vermittelt werden soll: das Deutsch aus der Hochwertliteratur? das Deutsch aus „seriöser“ Presse? das Deutsch aus Boulevardzeitungen? das Deutsch aus konstruierten Lehrbuchtexten? das Deutsch aus Jugendmagazinen und Talkshows? – Der Mittelweg scheint hier in der Aufnahme der sprachlichen Vielfalt des Deutschen, in der kommunikativ orientierten Ausrichtung des DaF-Unterrichts, in der Verwendung der unterschiedlichsten *authentischen* Materialien, in der Differenzierung mit Blick auf individuelle Lern- und Sprachaneignungswege, in der netzwerkartigen und kontextbezogenen Lexikbehandlung, in der Berücksichtigung mündlicher Alltagssituationen, in sprachhandlungsorientierten Vermittlungsmustern und in der Sicherung einer standardorientierten Sprachbasis zu liegen.

Doch nicht nur für den Unterricht Deutsch als Fremdsprache hat die Akzeptanz eines Varietätenmodells didaktische Folgen, sondern auch für den muttersprachlichen Deutschunterricht: Das Modell einer muttersprachlichen Mehrsprachigkeit bedeutet für den Deutschunterricht bei monolingualen Kindern (L1 Deutsch), dass das Deutsche stärker zu einem eigenständigen Unterrichtsgegenstand gemacht werden muss. Dazu muss die deutsche Sprache im Muttersprachunterricht einen Eigenwert haben und darf nicht nur als eine notwendige Kulturtechnik und als Instrument gesehen werden, mit dessen Hilfe man sich in anderen Fächern lesend, schreibend und sprechend Wissen erschließen kann. Das Deutsche als Unterrichtsgegenstand bedeutet auch eine Beschäftigung mit den muttersprachlichen Varietäten und hat somit die didaktische Konsequenz, einen präskriptiv-normativen Sprachunterricht mit einem deskriptiv-sprachgebrauchsorientierten Sprachunterricht zu verbinden. Für eine solche Betrachtung ist der deutschunterrichtliche Arbeitsbereich *Sprache und Sprachgebrauch untersuchen* geeignet. Hierbei handelt es sich um einen der vier großen Arbeitsbereiche des Muttersprachunterrichts in Deutschland, der in

folgende Bereiche untergliedert ist: 1. *Sprechen und Zuhören*, 2. *Schreiben – Texte verfassen/ Rechtschreiben*, 3. *Lesen – Umgang mit Texten und Medien*, 4. *Sprache und Sprachgebrauch untersuchen*. Diese Bereiche sollen integrativ verbunden werden und Kompetenzen entwickeln, nämlich eine kommunikative Kompetenz und Gesprächs- sowie mündliche Darstellungskompetenz, eine Schreibkompetenz, eine Lesekompetenz, eine Medienkompetenz, ein Sprachbewusstsein und eine sprachliche Kompetenz. Im Zusammenwirken dieser Kompetenzen wird eine Sprachhandlungskompetenz als Zielgröße für den Deutschunterricht angesetzt.

Eine solche Sprachhandlungskompetenz verlangt vom Schüler den sicheren Umgang mit der deutschen Sprache, und zwar einen dem Medium, der Situation und dem Adressaten angemessenen Umgang. Dabei zeigen sich bei monolingualen Schülern häufig Schwierigkeiten in der Wahl und Beherrschung des sprachlichen Registers und Sprachstils sowie in der Einhaltung schriftsprachlicher Normen. Damit im Zusammenhang stehen grundsätzlichere Probleme mit dem auf Unterrichtskommunikation basierenden Wissenserwerb, da die Gesprächs- und Kommunikationssituation eine institutionelle ist und da die Unterrichtssprache eine konzeptionell schriftlich angelegte Sprache mit schriftsprachlichen Strukturen ist (d.h. komplexe Syntax korreliert mit komplexerer Gedankenführung, elaboriert statt mündlich-umgangssprachlich, terminologisiert). Diese Probleme potenzieren sich bei Schülern mit DaZ, da diese meistens unsystematisch im ungesteuerten Spracherwerb, d.h. in der Freizeit, im Alltag, in informellen Situationen und mit Peers, das Deutsche erlernen. Die institutionalisierte, normsprachliche, syntaktisch und lexikalisch komplizierte Unterrichtssprache Deutsch ist eine Hürde bei der Wissensaneignung, zumal den DaZ-Schülern auch die Unterrichtsinhalte fremd sein können, was das Anknüpfen an Vorwissen und das Erschließen von Themen erschwert. Wenn aber die Teilnahme am Unterrichtsgeschehen an sprachlichen Barrieren scheitert, werden auch selten Redebeiträge und kommunikative Handlungen erfolgen, sodass das Deutsche nicht als Kommunikations- und

Verständigungsmittel genutzt werden kann. Für die Ausbildung der Zweitsprache und für die soziale Integration in die Klasse ist das nicht förderlich.

1.2 Mehrsprachigkeit im Einwanderungsland – Deutsch als Zweitsprache

Im Zusammenhang mit *Mehrsprachigkeit* haben sich für den Sprachunterricht in Deutschland zentrale Begriffe herausgebildet, nämlich *Mehrsprachiges Klassenzimmer*, *Sprachsensibler Unterricht* und *Interkulturelles Lernen*. Das trägt dem Umstand Rechnung, dass eine wachsende Zahl von Kindern mit Migrationshintergrund in Deutschland lebt und deutsche Schulen besucht und dass sich dadurch neue kulturelle und sprachliche Herausforderungen für die deutschen Kinder genauso wie für ihre nichtmuttersprachlichen Klassenkameraden ergeben.

Der folgende Ausschnitt aus einem Interview, das in der Regionalzeitung *Nordkurier* am 15./16.1.2011 abgedruckt war, beschreibt die DaZ-Situation aus der *schulpraktischen* Sicht, d.h. aus den tatsächlichen täglichen Erfahrungen:

Umwege im Kopf - Chance oder Belastung?

NEUBRANDENBURG. An der Europaschule in der Oststadt ist der Anteil der Grundschüler mit Migrationshintergrund mit knapp 10 Prozent am höchsten in Neubrandenburg. Das liegt an den geringen Mietpreisen und an der Nähe zum Asylbewerberheim. Schulleiter Hardi Dräger hat mit Ingmar Nehls über wertvolle Begegnungen gesprochen, die sich aus dieser speziellen Situation ergeben.

Herr Dräger, wie kann eine erfolgreiche Integration gelingen?

Das Entscheidende ist und bleibt die Sprache. Viele Kinder kommen in unser Land, ohne ein Wort Deutsch sprechen zu können. Für die formalen Absprachen zwischen Eltern und Schule ist dann ein Übersetzer aus dem jeweiligen Land dabei. Die Eltern mit derselben Sprache helfen sich untereinander. Prinzipiell ist jedes Kind schulpflichtig, auch wenn es nach wenigen Wochen das Land wieder verlassen muss, weil der Antrag auf Asyl abgelehnt wurde.

Aus welchen Ländern kommen die Kinder mit Migrationshintergrund an ihrer Schule?

Mitte der 90er kamen viele Aussiedler aus Russland. Gegenwärtig sind es mehr Familien vom Balkan, aus dem Iran und Afghanistan, Das Bildungsniveau der Kinder ist ganz unterschiedlich. Manch ein Zehnjähriger war vorher noch nie in einer Schule.

Woran liegt das?

Zum Teil werden in Ländern, in denen Krieg herrscht, die Schulen geschlossen. Manchmal liegt es aber auch an der Bildungseinstellung der Eltern. Diese ist von Kulturkreis zu Kulturkreis doch sehr unterschiedlich.

Wie können Kinder ohne Sprachkenntnisse in den laufenden Unterricht einsteigen?

Wir haben keine Extraklassen. Die uns am Anfang des Schuljahres zugewiesenen Förderstunden für Kinder mit Migrationshintergrund werden intensiv genutzt, um in kleinen Gruppen zu arbeiten. Die Erfahrung zeigt aber, dass es am besten ist, die Kinder "ins kalte Wasser zu werfen", indem sie am normalen Unterricht teilnehmen. Der Unterricht, aber vor allem die Gespräche mit gleichaltrigen Klassenkameraden helfen beim Erlernen der Sprache. Wir drängen immer darauf, dass die Kinder den Hort besuchen, denn dann lernen sie die Sprache viel schneller.

Das gelingt doch sicherlich unterschiedlich gut?

Von unseren 45 Kindern mit Migrationshintergrund haben 10 erhebliche sprachliche Probleme und brauchen darum eine Schwerpunktförderung. Es gibt aber auch immer wieder Kinder mit Migrationshintergrund, die sehr gute Leistungen zeigen. Lernen ist für "nichtdeutsche" Kinder eine besonders harte Arbeit. Sie hören eine Aufgabe auf Deutsch, übersetzen sie in ihre Muttersprache, lösen sie in ihrer Sprache und müssen die Antwort dann noch einmal ins Deutsche übersetzen. Dieser Umweg im Gehirni ist sicherlich eine Ursache dafür, warum die schulischen Leistungen häufig geringer ausfallen [Nordkurier, 15./16.1.11].

Den DaZ-Kindern soll eine Integration auf dem Weg der Sprache erleichtert werden, indem vor allem mit den Peers und der unmittelbaren Umgebung sprachlich interagiert wird. Außerdem wird der ungesteuerte Erwerb der Zielsprache Deutsch durch zahlreiche Sprachfördermaßnahmen, -materialien und -programme auf angeleitetem Weg unterstützt. Ein Anliegen dabei ist nicht nur die soziale Integration in die Sprach- und Kommunikationsgemeinschaft, sondern auch die Schaffung von Bildungschancen: Die in 1.1 beschriebenen Schwierigkeiten der DaZ-Kinder, die Unterrichtssprache zu meistern und sich im Unterricht sprachlich vermitteltes Wissen aneignen zu können, wirken sich nachteilig auf den Bildungsstand und damit verbunden die Zukunftschancen aus. Deshalb setzen auch hier Lehr- und Fördermaterialien mit einer sprachlichen Schulung ein, indem beispielsweise spezielle Fördermaterialien zur Übung von Lesestrategien, zur

Texterschließung, zur Wortschatzarbeit, zum Bekanntwerden mit fremden Themen, zur Kontrastierung mit eigenkulturellen und eigensprachlichen Erfahrungen und zu Lernhilfen auf unterschiedlichen Niveaustufen von den Verlagen angeboten werden. Ein Richtwert bei der Förderung der DaZ-Schüler ist zunehmend auch die Stärkung der nichtdeutschen Muttersprache, um Semilingualismus zu verhindern, d.h. die Gefahr einer doppelten Halbsprachigkeit durch die abgebrochene Entwicklung der L1 und die nur bruchstückhafte Entwicklung der L2 Deutsch. Angestrebt wird eine Ausbildung beider Sprachen, weil von einer gegenseitigen sprachstrukturellen Bereicherung ausgegangen wird, aber auch von einer erhöhten Sprachsensibilität. Zudem wird das identifikatorische Moment betont, dass die Muttersprache auch zu einer kulturellen Identität beiträgt und damit ein wichtiger Faktor ist, um eine kulturelle Entwurzelung zu verhindern. Von einer sprachlich und kulturell gefestigten Persönlichkeit profitieren letztendlich der DaZ-Lerner selbst wie auch seine neue (deutsche) Gemeinschaft. Ein Material wie das folgende aus *Deutschunterricht* 6/2010 veranschaulicht diesen didaktischen Ansatz (s. Bild).

Die Trennungen zwischen L1-Schülern und L2-Schülern aufzuheben, ein gegenseitiges Lernen voneinander anzuregen und ein interkulturelles Lernen zu etablieren, wird mittels curricularer Angebote versucht, z.B. durch Lehrplaninhalte wie „Sprachen vergleichen“ und „Fremde Kulturen kennen lernen“; es wird auch über Lehrmaterialien für den Muttersprachunterricht versucht, die vollkommen natürlich und fast beiläufig mit der sprachlichen und kulturellen Vielfalt umgehen und die Verschiedenartigkeit als selbstverständlich thematisieren, wie die Lehrbuchseiten aus dem (muttersprachlichen) Sprach- und Lesebuch *Doppel-Klick* zeigen [Doppel-Klick, 2001: 81-83].

1.3 Mehrsprachigkeit als Fremdsprachenkompetenz

Mehrsprachigkeit wird als Bereicherung und Wert geschätzt. Das ist ein möglicher Grund für die Forcierung bilingualer Programme bereits ab dem

M1 | Fragebogen: Welche Sprache sprichst du?

Die folgenden Fragen sollen dazu dienen, dass Schüler und Lehrer unserer Schule etwas darüber erfahren, wie viele Schüler welche sprachlichen Erfahrungen haben. Die Fragebögen werden anonym ausgewertet.

I) Fragen zu deiner Person

1) Wie alt bist du?

Ich bin

- 9 10 11 12 13
 14 15 16 17 18 oder älter.

2) Bist du ein Mädchen oder ein Junge?

Ich bin ein Mädchen ein Junge.

3) In welchem Land bist du geboren?

Ich bin in _____ geboren.

Ich weiß nicht.

4) In welchem Land ist dein Vater geboren?

Mein Vater ist in _____ geboren.

Ich weiß nicht.

5) In welchem Land ist deine Mutter geboren?

Meine Mutter ist in _____ geboren.

Ich weiß nicht.

6) In welchem Land wohnen deine Großeltern?

Meine Großeltern wohnen in

 Ich weiß nicht.

7) Welche Staatsangehörigkeit hast du?

Meine Staatsangehörigkeit:

 Ich weiß nicht.

8) Bist du in den Kindergarten gegangen?

Ja Nein

II) Fragen zur Schule und zu deinen sprachlichen Erfahrungen

9) Bekommst du Nachhilfestunden nach der Schule?

Ja Nein

10) Welche Sprachen lernst du in der Schule?

11) Wie gut bist du in der Schule?



12) Wie gerne gehst du in die Schule?



13) Wie gut kannst du Deutsch schreiben?



14) Wie gut kannst du Deutsch lesen?



15) Wie gut kannst du Deutsch sprechen?



16) Wie gut kannst du Deutsch verstehen?



17) Welche Sprachen spricht ihr zu Hause außer Deutsch?

 keine

(Wenn du „keine“ angekreuzt hast, dann weiter mit Frage 30)

18) Wie gut kannst du sie schreiben?



19) Wie gut kannst du sie lesen?



20) Wie gut kannst du sie sprechen?



21) Wie gut kannst du sie verstehen?



22) Sprecht ihr zu Hause auch Deutsch?

Ja Nein, nie.

23) Welche Sprache sprichst du zu Hause meistens mit deiner Mutter?

24) Welche Sprache sprichst du zu Hause meistens mit deinem Vater?

25) Welche Sprache sprichst du zu Hause meistens mit deinen älteren Geschwistern?

Ich habe keine älteren Geschwister.

26) Welche Sprache sprichst du zu Hause meistens mit deinen jüngeren Geschwistern?

Ich habe keine jüngeren Geschwister.

27) Welche Sprache sprichst du meistens mit deinen Schulfreunden in den Pausen?

28) Welche Sprache sprichst du meistens mit deinen besten Freunden nach der Schule?

29) Welche Freizeitangebote nutzt du? Und wie wichtig sind sie für die Verbesserung deiner Fähigkeit, Deutsch zu sprechen?

Sportverein sehr wichtig
 geht so
 unwichtig

Nachmittagsangebot der Schule sehr wichtig
 geht so
 unwichtig

Disco, Clubs usw. sehr wichtig
 geht so
 unwichtig

Kino sehr wichtig
 geht so
 unwichtig

Musik machen/kulturelle Aktivitäten sehr wichtig
 geht so
 unwichtig

Sonstiges: _____ sehr wichtig
 geht so
 unwichtig

30) Welche Sprache sprichst du am liebsten?

alle gleich Ich weiß nicht

31) Gehst du in der Schule in den Muttersprachlichen Unterricht?

Ja Nein

Wenn ja, in welcher Sprache? _____

32) Wie gerne gehst du in den Muttersprachlichen Unterricht? 😊 😐 😞

33) Hast du in der Schule zusätzlichen Deutschunterricht?
 Ja Nein

34) Hast du noch woanders Sprachunterricht?
 Ja Nein

Wenn ja, in welcher Sprache? _____

35) Wünschst du dir mehr sprachliche Förderung?
 Ja Nein Ich weiß nicht

Wenn ja, was wäre wichtig für dich?

36) Du kannst eine andere Sprache als Deutsch.

Hilft dir das in der Schule?

Ja Nein weiß ich nicht

Wird es dir später im Beruf helfen?

Ja Nein weiß ich nicht

Würdest du deine sprachlichen Fähigkeiten gerne besser einbringen?

Ja Nein weiß ich nicht

Wenn ja, wie?

Vielen Dank für das Ausfüllen!

Kindergarten und für die Entwicklung der Konzepte einer fremdsprachlichen Früherziehung und frühen Sprachbegegnung. Die Annahme, dass ein frühes, spielerisches Sprachlernen die Zugänge zu weiteren Sprachen neben der L1 erleichtert, führt in Deutschland zu einer Vorverlegung des Unterrichts in der ersten Fremdsprache in die Klasse 3, zunehmend auch in die Klasse 1. Dabei wird momentan untersucht, inwiefern sich die muttersprachliche Entwicklung, speziell auch der Erwerb der Schriftsprache, und die fremdsprachliche Schulung behindern, aber auch Synergien erzielt werden können. Entsprechend bearbeitet werden Konzepte zum Schriftspracherwerb (Alphabetisierung in der 1. Klasse) ebenso wie zum frühbeginnenden Fremdsprachenunterricht und zum Sprachbegegnungskonzept im Elementarbereich von Kindertagesstätte und Vorschule. Verstärker findet die mehrsprachige Erziehung ihren Ausdruck in bilingualen Kindergärten und bilingualen Schulen, wobei der Grad der mehrsprachigen Erziehung von der Beschränkung auf ausgewählten Fachunterricht bis hin zu einer fast vollständigen Beschulung in der Fremdsprache reicht. Seine Fortsetzung findet dieser Gedanke in den teilweise bis vollständig englischsprachigen Bachelor- und Masterstudiengängen an deutschen Hochschulen sowie in manchen in Deutschland ansässigen deutschen Firmen, in denen Englisch die tägliche Firmensprache ist.

Nicht zuletzt durch die neuen Kommunikationsmöglichkeiten im Internet und die damit verbundene Globalisierung von Informationsaustausch hält die Mehrsprachigkeit auch in der alltäglichen mediengestützten Verständigung schrittweise Einzug. Hier bietet sich ein neues Feld für den Sprachunterricht, indem nach Möglichkeiten gesucht wird, die Spracherfahrungen der Schüler aus dem Freizeitbereich für den Fremdsprachenunterricht, aber auch für die Sensibilisierung für die L1 fruchtbar zu machen.

Abschließend bleibt – zumindest aus deutscher Sicht – zu konstatieren, dass wir mit Mehrsprachigkeit in der eigenen Muttersprache, im eigenen Land und in

der eigenen Lebenswelt konfrontiert sind, sodass Mehrsprachigkeit in dieser Hinsicht kein abstraktes, von außen zu betrachtendes Thema ist; Mehrsprachigkeit ist unmittelbarer Bestandteil der gegenwärtigen Sprachwirklichkeit und beeinflusst den Sprachbenutzer.

LITERATUR

Ahrenholz, Bernt/ Oomen-Welke, Ingelore (Hrsg.) (2010): Deutsch als Zweitsprache. 2. korrig. und überarb. Aufl., Baltmannsweiler.

Braun, Peter (1998): Tendenzen in der deutschen Gegenwartssprache. Sprachvarietäten. 4. Aufl., Stuttgart.

Deutschunterricht 6/ 2010: Das mehrsprachige Klassenzimmer. Braunschweig.

Doppel-Klick, Sprach- und Lesebuch. Klasse 6, Cornelsen: Berlin, 2001. S. 81-83.

Grundschule 2/2010: Immer diese Türken! Hep bu Türkler! Vom Klischee zum differenzierten Bild. Braunschweig.

Kniffka, Gabriele/ Siebert-Ott, Gesa (2009): Deutsch als Zweitsprache. Lehren und Lernen. 2. Aufl., Paderborn.

Löffler, Heinrich (1985): Germanistische Soziolinguistik. Berlin.

Neuner, Gerhard/ Glienicke, Stefan/ Schmitt, Wolfgang (Hrsg.) (1998): Deutsch als Zweitsprache in der Schule. Grundlagen, Rahmenplanung und Arbeitshilfen für den interkulturellen Unterricht. Berlin/ München.

Roche, Jörg (2001): Interkulturelle Sprachdidaktik. Eine Einführung. Tübingen.

Vanhaegendoren, Koen (2002): Fremdsprachendidaktik in Theorie und Praxis. Deutsch als Fremdsprache. Lage.

Проблемы многоязычия, лингвистической толерантности и межкультурной коммуникации

Аверьянова Е.В.

Тюменский государственный университет

СТАТУС ЦЕРКОВНОСЛАВЯНСКОГО И ЛАТИНСКОГО ЯЗЫКОВ В XV-XVII ВВ.

In this paper compares the status of Church Slavonic and Latin languages in the XV-XVII centuries. The particularity of the Church Slavonic language is in the comparison with the Latin is that it existed in the situation of the diglossy.

Key-words: the Church Slavonic language, Latin language, diglossy, bilingualism.

Цель настоящей статьи – сопоставить статус церковнославянского и латинского языков в XV-XVII вв.

Обратимся к церковнославянскому языку. По мнению Б. Успенского, языковая ситуация Московской Руси в специальных лингвистических терминах должна быть определена не как ситуация церковнославянско-русского двуязычия в строгом терминологическом смысле этого слова, а как ситуация церковнославянско-русской диглоссии [Успенский, 1989: 206]. Диглоссия определяется автором как такой способ сосуществования двух языковых систем в рамках одного языкового коллектива, когда функции этих двух систем находятся в дополнительном распределении, соответствуя функциям одного языка в обычной (недиглоссийной) ситуации [там же]. При этом речь идет о сосуществовании «книжной» языковой системы, связанной с письменной традицией (и вообще непосредственно ассоциирующейся с областью специальной книжной культуры), и «некнижной» системы, связанной с обыденной жизнью; по определению, ни один социум внутри

данного языкового коллектива не пользуется книжной языковой системой как средством разговорного общения. В наиболее явном случае книжный язык выступает не только как литературный (письменный) язык, но и как язык сакральный (культовый), что обуславливает как специфический престиж этого языка, так и особенно тщательно соблюдаемую дистанцию между книжной и разговорной речью; именно так и обстоит дело в России [там же: 208].

Если вне диглоссии одна языковая система нормально выступает в разных контекстах, то в ситуации диглоссии разные контексты соотнесены с разными языковыми системами. Отсюда, между прочим, члену языкового коллектива свойственно воспринимать сосуществующие языковые системы как один язык, тогда как для внешнего наблюдателя (включая сюда и исследователя-лингвиста) естественно в этой ситуации видеть два языка. Таким образом, если считать вообще известным, что такое разные языки, диглоссию можно определить как такую языковую ситуацию, когда два разных языка воспринимаются (в языковом коллективе) и функционируют как один язык [там же]. Знаменательно, что в условиях церковнославяно-русской диглоссии вообще не существовало какого-либо особого наименования для обозначения разговорного (русского) языка. Название «русский» специально не обозначало именно разговорный язык, но могло относиться и к книжному (церковнославянскому) языку, выступая при этом как синоним слова «словенский»; равным образом и термин «простой» мог употребляться в отношении книжного языка [там же]. Разговорный и книжный языки объединяются в языковом сознании как две разновидности – одного и того же языка (правильная и неправильная, испорченная), а отсюда и именуются одинаковым образом.

Соответственно в отличие от двуязычия, т. е. сосуществования двух равноправных и эквивалентных по своей функции языков, которое представляет собой явление избыточное (поскольку функции одного языка

дублируются функциями другого) и по существу своему переходное (поскольку в нормальном случае следует ожидать вытеснения одного языка другим или слияния их в тех или иных формах), диглоссия представляет собой очень стабильную языковую ситуацию, характеризующуюся устойчивым функциональным балансом (взаимной дополнительностью функций) [там же: 212].

Понятие языковой нормы — и соответственно языковой правильности — связывается в условиях диглоссии исключительно с книжным языком, что выражается, прежде всего, в его кодифицированности (некнижный язык в этих условиях в принципе не может быть кодифицирован). Таким образом, книжный язык фигурирует в языковом сознании как кодифицированная и нормированная разновидность языка [там же: 212]. Книжный язык в отличие от некнижного эксплицитно усваивается в процессе формального обучения, и поэтому только этот язык воспринимается в языковом коллективе как правильный, тогда как некнижный язык понимается как отклонение от нормы, т. е. нарушение правильного речевого поведения [там же].

Б. Успенский отмечает, что отклонение от нормы правильного поведения в условиях церковнославянско-русской диглоссии не является кощунством: вместе с тем недопустимо и кощунственно смешение разных планов поведения, т. е. нарушение соответствия между речевым поведением и ситуацией. Недопустимость несоответствия такого рода может быть проиллюстрирована как невозможностью перевода сакрального текста на разговорный язык, так и невозможностью обратного перевода, т. е. перевода на книжный язык текста, предполагающего некнижные средства выражения [там же].

Отсюда следует, в свою очередь, принципиальная невозможность в этих условиях шуточного, пародийного использования церковнославянского языка, т. е. применения книжного языка в заведомо несерьезных, игровых целях. В самом деле, пародия на книжном языке представляет собой именно

недопустимый при диглоссии случай употребления книжного языка в неподобающей ситуации [там же]. Вполне закономерно поэтому, что древнерусская литература — понимаемая именно как совокупность текстов на книжном языке — вообще не знает пародию как литературный жанр, так же как не знает, в общем, и другие несерьезные литературные жанры: несерьезное, шуточное содержание, как правило, не выражается средствами книжного (литературного) языка [там же].

Пародийные тексты на церковнославянском языке становятся возможными в Московской Руси как более или менее нейтральные, а не заведомо кощунственные произведения только в условиях разрушения диглоссии и перехода церковнославянско-русской диглоссии в церковнославянско-русское двуязычие, когда церковнославянский язык — в конечном счете, под влиянием западноевропейской языковой ситуации, которое на великорусской территории первоначально осуществляется через посредство Юго-Западной Руси, — начинает играть приблизительно ту же роль, что латынь на Западе [там же]. Соответствующие тексты появляются на территории Московской Руси только в XVII в.

Итак, в плане выражения соотношение сосуществующих при диглоссии языков (книжного и некнижного) представляет собой привативную оппозицию. Между тем контексты употребления этих языков характеризуются дополнительным распределением (практически не пересекаются), и, следовательно, в плане содержания (функционирования), отношение данных языков предстает как взаимоисключающая, эквиполентная оппозиция. Как книжный, так и некнижный язык оказывается, таким образом, прямо связанным с семиотическим ключом, обуславливающим его употребление, т. е. с определенными семантическими характеристиками, присущими тому или иному контексту [там же: 220].

Иначе говоря, если сами по себе, будучи рассматриваемы в отвлечении от своего функционирования, книжный и некнижный языки

противопоставляются по признаку соответствия языковой норме (причем соответствие норме маркировано), то контексты, связанные с их употреблением, оказываются взаимно противопоставленными, образуя две самостоятельных и относительно независимых семантических сферы: каждый язык оказывается соотнесенным с самостоятельным миром ситуаций, который организуется как семантическое целое [там же]. Это означает, что отступление от языковой нормы переводит речь в иной семиотический ключ, в иную семантическую сферу.

Теперь обратимся к латинскому языку. После образования на территории бывшей Римской империи варварских государств латынь еще долго продолжала оставаться в них единым письменным языком. М. А. Таривердиева отмечает, что, поскольку большинство писавших на латыни были людьми малограмотными, письменная латынь постепенно превращалась в «антиязык», т.е. язык, утративший способность служить средством общения [Таривердиева, 1987: 76-77].

В X-XI вв. во всех государствах Западной Европы появляются письменные документы на национальных языках романского происхождения. Сферами применения латинского языка в Средневековье являются юриспруденция, образование, наука, религия, литература, т.е. почти все сферы культурной жизни. Латинский язык продолжал до XVII в. использоваться в дипломатии, а в качестве международного языка науки и до XVIII в. включительно. Языком церкви он оставался вплоть до XX в.

Если мы сопоставим статус рассматриваемых языков, то церковнославянский язык функционировал как кодифицированный, книжный, правильный, сакральный язык в оппозиции с русским, но не воспринимался как самостоятельный язык, он осознавался как русский язык, его высокий вариант. Такова ситуация диглоссии. Латинский же язык функционировал в романских странах Западной Европы в ситуации двуязычия, т.е. осознавался его носителями как самостоятельный язык, и

поэтому мог дублировать сферы действия молодых национальных языков, так как не находился с ними в отношении дополнительной дистрибуции.

ЛИТЕРАТУРА

Успенский Б. Языковая ситуация и языковое сознание в Московской Руси: восприятие церковнославянского и русского языков // Византия и Русь. М., 1989. С. 206-226.

Таривердиева М.А. Истоки романских языков // Алисова Т.Б. и др. Введение в романскую филологию: Учеб. для филол. фак. ун-тов, ин-тов и фак. иностр. яз. 2-е изд., испр. и доп. М.: Высш. шк., 1987. С. 69-138.

Бессмельцева О.В.

Тюменский государственный университет

ФИЛОСОФИЯ КАК ОПЫТ ПОНИМАНИЯ: СМЫСЛ ФИЛОСОФСКОГО ТЕРМИНА, РОЛЬ ЕГО ЦЕЛОСТНОЙ ИНТЕРПРЕТАЦИИ В ПОНИМАНИИ ИНОСТРАННОГО ФИЛОСОФСКОГО ТЕКСТА (НА ПРИМЕРЕ АНАЛИЗА ПОНЯТИЯ «GEWORFENHEIT» ИЗ ОНТОЛОГИИ «SEIN UND ZEIT» МАРТИНА ХАЙДЕГГЕРА)

The article presents the approach to understanding of philosophical texts by the analysis of one of the «Being and time» ontology's terms, which is based on the method of Aristotle's texts reading invented by Heidegger in his lectures.

Key-words: the field of understanding, the content of the term in philosophical context, interpretation of philosophical terms in foreign texts.

Чтобы через изучение философских трудов войти в пространство понимания, в котором движется философская мысль, целесообразно предварительно определить содержание используемых учёным терминов. Прояснив для себя терминологию, мы обретаем ориентацию в этом отличном от эмпирической действительности пространстве абстракций, расширяем наше обыденное восприятие до перспективы, с которой обозревал мир явлений автор, и тем самым оказываемся способными безошибочно

следовать авторским наставлениям. В противном случае мы рискуем заплутать в дебрях субъективных домыслов, вместо того, чтоб покинуть их ограниченный предел в пользу свободного от субъективности понимания истинной сущности бытия. В достижении такого понимания и заключается цель онтологической философии.

Такой подход предварительного осмысления термина в философском тексте тем более может и должен быть применён к трудам М. Хайдеггера. К моменту написания «Бытия и времени» уже состоялся цикл лекций «Основные понятия философии Аристотеля», создавших учёному громкое имя и определённую репутацию в философских кругах. Совершенно особое на тот момент отношение к философскому слову, которое проявилось в методе анализа трудов Аристотеля на семинарах Мартина Хайдеггера, можно описать следующим образом.

Философское слово не есть слово об особом представлении действительности отдельного, пусть даже очень мудрого человека. Философская литература отличается от художественной. Произведения последней действительно отражают уникальные авторские восприятия мира. В философии слово говорит то, что есть, оно служит для выражения истины, не смешанной с субъективностью, и труд философа состоит в том, чтоб отыскать такое верное слово. Введённое в философский контекст это слово должно быть понято в самом существенном, исходном, корневом своём смысле. Философ отыскивает истину не в отдельных восприятиях, эта истина шире горизонта человеческого опыта, а потому эмпирически недоступна. Истина, открывшаяся одному, может быть явлена другому лишь в слове, оформляющем абстрактную мысль. Всякое слово, существующее в системе языка людей и проговариваемое людьми, так или иначе, впервые было спровоцировано, порождено окружающей человека действительностью, чтобы дальше, мысленно оформляясь в человеческом сознании, в свою очередь формировать понятие, в котором удалось бы вычлениить и

подчеркнуть суть породившего его явления. Первоначальный смысл слова, которым оно вросло в систему языка, всегда остаётся существенным для всех его производных. Последние, однако, также определяют специфику восприятия явления в конкретную эпоху и должны быть учтены. Зная, что «говорили» употребляемые Аристотелем слова в его время, проследив их путь от самых истоков, постигнув их во всём возможном их понятийном объёме, мы, таким образом, по мысли Хайдеггера, овладеем пространством мышления Аристотеля и благодаря понятиям-ориентирам сможем повторить путь его мысли. Ведь теперь мы не только смотрим с ним в одну сторону, но и видим одно и то же – сущность термина, учитывая при этом исходящие из этой сущности значения, но, не фиксируя взгляда ни на одном из них, поскольку отдельные значения, если не видеть за ними сути, могут совершенно исказить общую картину. Философ же стремится к ясности, освобождая на этом пути слово от субъективности, а истину от искажений. Философ благодаря способности к философскому созерцанию промышливает слова во всём их понятийном объёме, чтобы рассмотреть сущностное ядро их значения и отобрать среди них наиболее ясно выражающие истину о мире.

Постигая терминологию трудов Аристотеля, Хайдеггер тем самым не истолковывал понятия «по Аристотелю», но подводил к философскому восприятию аристотелевских понятий. Потому что Аристотель был выбран не случайно. Потому что, по мнению Хайдеггера, Аристотелю как раз удалось достичь описанной выше ясности и свободы философской мысли от преломления через субъективное видение.

Такой метод глубокого осмысления терминологии рассматривается нами как один из возможных подходов к пониманию философии самого М. Хайдеггера, а также как способ уберечься от ложных интерпретаций, которые и без того почти неизбежны при прочтении текста, созданного на языке иной культуры. Необходимо предотвратить хотя бы заблуждения, которые в меньшей степени зависят от обладания даром философского

мышления, но требуют вдумчивого рассмотрения ключевых понятий исследуемого философского трактата.

В каждом языке значение слова проходит свой путь развития, и хотя на данном временном отрезке два слова из двух разных культур в своём общеупотребительном, бытовом смысле могут быть взаимозаменяемы, истоки их восходят к разным явлениям действительности, и лексический состав этих слов далеко не один и тот же. Текст перевода, в котором содержится такой лишь частично покрывающий смысл исходного термина эквивалент, может порождать у читателя нежелательные коннотации и привести к ложным выводам.

При всей на первый взгляд корректности трактовки понятия «Geworfenheit» в переводах «Бытия и времени» как «брошенности» или «заброшенности», следует проанализировать степень грамматического и лексического соответствия этих эквивалентов оригиналу. В комментариях переводчиков, этому термину уделяется мало внимания, либо не уделяется вовсе. Однако для русского слуха употребление производных от слова «бросать» привносит в окружающий их контекст неуместную для философского трактата коннотацию: «брошенность» мы воспринимаем слишком интимно, примеряя на себя роль того, что отвергли и оттолкнули. Нам, без сомнения, известно, что к философскому тексту следует подходить, предельно объективно. Но подобная желанная «хладнокровность» не всегда достижима, особенно в отечественном восприятии, и (исторически) не всегда у нас имеет место быть, даже в философской среде. Для философского прочтения трактата, составленного представителем нации философов на языке, который грамматически и понятийно является тонким инструментом для передачи философской мысли, требуется наличие определённого навыка такого чтения. Желательно не только знакомство с оригиналом, но также знание структурных особенностей языка оригинала, повышенное внимание к лексическим значениям терминов. Высказываемые здесь пожелания ни в

кчем случае не повод усомниться в достоверности существующих переводов и не призыв их «исправить». Но будет уместным в дополнение к этим переводам очертить для читателя смысловое пространство терминов, в котором разворачивается онтология Хайдеггера, и по возможности уберечь восприятие читателя от «переживания» этих терминов.

Следует начать с того, что понятие «Geworfenheit» – это авторский неологизм, и до онтологии Хайдеггера такого слова не существовало в словарях немецкой лексики (а, следовательно, были существенные причины употребить в тексте «Бытия и времени» его, а не уже имеющееся в немецком языке слово *Verlassenheit* – «заброшенность» как покинутость, оставленность). Слово было образовано с помощью суффикса *-heit* – таким способом формируются абстрактные обозначения свойств, качеств, состояний некоторого объекта – от формы второго причастия (*Partizip II*) глагола «*werfen*» с прямым соответствием «бросать» в двуязычном немецко-русском словаре. Вторым причастием в немецком языке выражается, как правило, завершённость процесса, начавшегося некоторое время тому назад (хотя возможно продолжение его действия и по сей момент). Причастие будет пассивным, если глагол, от которого оно образуется, переходный (т.е. действие направлено на объект), или активным, если глагол возвратный или непереходный (действие субъекта направлено на самоё себя). Возвратность в немецком языке отображается местоимением «*sich*» при глаголе, которое не сохраняется при образовании второго причастия. Так уже в самом начале анализа встаёт вопрос о залоге глагола, от которого был образован термин-неологизм «*Geworfenheit*», и ответ на этот вопрос существенен для определения его смысла (ср.: бросить и броситься). В контексте «*Sein und Zeit*» [Heidegger, 2001: 135] «*Geworfenheit*» как одна из характеристик «*Dasein*» (присутствия) – это способ «*des Seienden*» (сущего) проявляться в форме этого «*Dasein*» (присутствия) через (само)выставление себя в (вовнутрь) его «*Da*» (здесь и сейчас). Отсюда можно сделать вывод о

возвратности использованного при формулировании понятия глагола, а значит, речь здесь идёт не только о претерпевании «dem Seienden» (сущим) результата действия глагола «werfen» в форме «Geworfenheit» своего «Dasein» (присутствия), но и об активном порождении этого действия.

Далее разберём подробно, какое именно действие выражается глаголом «werfen» в немецком языке. Немецко-русский словарь [Немецко-русский словарь, 1976: 915] предлагает следующую статью:

в значении переходности: 1. бросать, кидать, метать (письмо в ящик, кого-л. в тюрьму, бросать в цель, запрокинуть голову, захлопнуть дверь); 2. набрасывать (пальто на плечи, набросать мысли на бумаге); 3. выбрасывать, сбрасывать (товары на рынок, кого-л. из седла); 4. отбрасывать (тень; в перен. смысле: сомнения); 5. в смыслах: «кипящая вода образует пузыри», «море волнуется»; 6. приносить, родить (о животных);

в значении непереходности (также возвратном значении): 1. бросаться (на кого-л., на что-л.); 2. бросаться, кидаться (чем-л.); 3. коробиться, перекошиться, деформироваться.

Чтобы подчеркнуть уже заметное неполное совпадение содержания действий, выражаемых глаголами «бросать» (заставлять что-л. падать, метать, кидать, оставлять) и «werfen», а главное, прийти к наиболее ёмкому пониманию характеристики «Dasein», определяемой термином «Geworfenheit», обратимся к современному большому немецкому толковому словарю Duden [Duden online, 2011] (перевод этой и дальнейших выдержек из немецких словарей выполнен автором статьи):

werfen

1. a) запустить что-л. в воздух с замахом и энергичным движением руки (камень, мяч); b) использовать что-то как снаряд (кидать снежки, камни); c) выполнять бросок (спорт., игр.); d) (особенно в спорте) бросанием, через бросок чего-либо достичь (бросить на новый мировой рекорд, забить

гол); е) (в настольных играх) добиться через бросок (выбросить шесть (при игре в кости));

2. а) с замахом куда-нибудь запустить (мяч через забор, мусор в кучу); б) (+ **sich**) **неистово «запустить» непосредственно себя, куда-нибудь из некоторого положения, особенно вследствие сильного волнения** (броситься кому-л. на грудь, броситься на кровать); с) (в борьбе, противника) низвергнуть, опрокинуть (чтоб он плечами коснулся пола); d) отбросить энергично часть своего тела от себя в некотором направлении (резким движением отбросить волосы с лица, откинуть голову, вздеть руки);

3. а) (вследствие определённого естественного процесса) **образовывать, производить** (море тихонько волнуется (букв. бросает волны), деревья отбрасывают длинные тени); б) (+ **sich**) (вследствие влажности, холода и т.п.) **становиться неровным, корчиться, искривляться, морщиться** (рама коробится, древесина вздулась)

4. (о млекопитающих) **рождать детёнышей, давать приплод** (кошка принесла (шестерых котят); также в разговорной речи, фамильярно и критически: о людях)

5. (разговор.) тратить деньги, угощать, транжирить (разбрасываться деньгами)

Здесь жирным шрифтом выделены те толкования глагола «werfen», которыми необходимо располагать, чтобы верно усвоить некоторые особенности присутствия существа в мире способом «Geworfenheit», и которые нельзя вывести из «брошенности». Немаловажно и то, что через некоторые свои семемы понятие «werfen» подчёркивает природность, естественность характеризуемого этим глаголом процесса. Особенно обратим внимание на смыслы, выражаемые возвратной формой глагола. Их значимость для понимания «Geworfenheit» становится ещё ярче при диахроническом рассмотрении значения «werfen» [Das Herkunftswörterbuch, 2006: 923-924]:

Общий германский глагол *werfen* родственен литовскому «прясть» (первоначально «крутить, скручивать, вращать») и русскому слову «верба» (названную так за её гибкие ветви, из которых можно плести корзины). Глагол «*werfen*» соответственно означает первоначально «вращать, скручивать, мотать, извиваться», откуда и произошло значение «с замахом и вращательным движением руки швырять, метать». С позднего средневековья (1350-1650 г.г.) глагол употребляется также в значении «приносить на свет детёнышей»; следует принять во внимание и возвратное употребление глагола в значении «становиться неровным, искривляться».

Употребляя производное существительное от глагола «*werfen*» в качестве характеристики присутствия, Хайдеггер говорил о таком свойстве этого присутствия, которое русский читатель не сможет вывести из понятий «брошенность», «заброшенность» и других производных глагола «бросить». Тем более, что согласно этимологическому словарю [Черных, 1999: 113] его значение происходит от «брать», «собирать», «снимать» и несёт коренной смысл «отделять что-то от его первоисточника».

Чтобы укрепить основания наших выводов, привлечём сведения из словарной статьи уникального по своей структуре словаря немецкого языка братьев Гримм [*Deutsches Wörterbuch von Jacob und Wilhelm Grimm, 1971*], где после ряда диалектальных и исторических вариантов глагола «*werfen*» приводится его первоначальная смыслообразующая корневая морфема *zer* – '*drehen, biegen*', т.е. «вращать, выкручивать», «гнуть, заворачивать», от которой в дальнейшем развилось значение «запускать, швырять» по способу выполнения броска характерным энергичным, вращательным движением руки.

Иными словами, существенным при понимании «бросания» как «*werfen*» является не отделение, отбрасывание от себя чего-либо, а жест, движение которое при этом производится, т.е. исполнение броска через изменение формы своего тела особенным образом. Причём полагать целью и

сущностью этого процесса отделение того, чем бросок выполняется, т.е. того, что в первую очередь «отбрасывают» (руки в броске), от того, кто бросок выполняет (метателя), было бы, очевидно, ошибкой. Наоборот, следует понимать, что результирующее положение, та форма, которая образовалась по исполнению этого процесса, является продолжением и формой самого исполнителя действия, которую он не обязательно принимает произвольно, а приобретает её порой под действием естественных законов (так рождение есть результат развития плода, зачатия, следствие необходимости продолжения рода; деформация есть следствие физических процессов, протекающих по законам природы). И если «Dasein»-присутствие, к которому способен человек, характеризуется своей «Geworfenheit»-«брошенностью» от сущего «Seiende»-текущей формы процесса «Sein»-бытия, то здесь следует рассматривать «брошенность» как способ истечения бытия, как способ его наличествования в виде обращённости на себя («закрученности»), самоискривления, из себя в себя произведения с целью самопознания, самоопределения и дальнейшего самоформления.

Ещё раз подчёркиваем, что не пытаемся предложить терминологию, отличную от представленной в существующих переводах, или побудить к подобной деятельности. Также не посягаем мы и на авторитетность мнений переводчиков, затративших титанические усилия на то, чтоб привить онтологию М. Хайдеггера на почву родного языка и отечественного сознания. Тем более желательно облегчить задачу восприятия «Бытия и времени» читателям-соотечественникам, которые не только не имеют возможности свериться с подлинником, но мало знакомы или совсем не знакомы с немецким языком и не привыкли задумываться о смысловых различиях между словами в лексических системах двух разных культур.

По меньшей мере, следует дать читателю представление об особенностях использования терминологии в контексте философской работы. В частности, следовало бы упомянуть о том, что в случаях употребления

термина «брошенность» в тексте перевода «Бытия и времени» Мартина Хайдеггера имеется в виду не отделение «присутствия» от бытия в результате выполненного последним броска, не покинутость и оставленность «присутствия» в мире, в его здесь и сейчас, в форме «заброшенного» человеческого существования. «Присутствие» следует понимать как произведённое бытием внутри себя рода сущего, как порождение бытия, особый способ его самоискривления, его изгиб, его побег (ветвь) от себя под действием естественного природного закона. И результат этого действия – формирование бытием себя (набросок, план, осуществляемый благодаря пониманию), его развитие. Так мыслятся предварительно очертания пути к пониманию онтологии Хайдеггера после усвоения некоторых её терминов в их лексикологическом аспекте.

Можно предположить с высокой степенью достоверности, что подробное рассмотрение словарных смыслов важнейших терминов онтологии М. Хайдеггера, их этимологический анализ, отыскание их первоначального корня, попытка воспроизвести мыслительный процесс выбора этих понятий в качестве определяющих для философского представления действительности, приблизит к тому пониманию сущности бытия, которое представил М. Хайдеггер посредством этих терминов в своём труде. Так мы не только окажем дань уважения напряжённой работе, проделанной мыслителем в поиске подходящих выражений для разьяснения прозреваемой им истины. Мы, вероятно, тем самым как раз и окажемся на единственно верном пути к пониманию этой истины, который учёный сам наметил для своих последователей. Предложив в своё время метод вдумчивого чтения через осмысление всякого понятия философской речи вплоть до совершенного овладения сущностью этого понятия, Мартин Хайдеггер прослыл учёным, возобновившим в философии «дело думания», навык, которым он щедро делился со своими коллегами и учениками на протяжении всей своей жизни.

ЛИТЕРАТУРА

Немецко-русский словарь: 80 000 слов / под ред. А.А. Лепинга и Н.П. Страховой. Изд. 7-е, стереотип. М.: Русский язык, 1976. 991 с.

Черных П.Я. Историко-этимологический словарь современного русского языка: в 2 т. том 1: А – Пантомима. М.: Русский язык, 1999. 624 с.

Das Herkunftswörterbuch Duden. Band 7. Mannheim: Bibliographisches Institut, Dudenverlag, 2006. 960 S.

Deutsches Wörterbuch von Jacob und Wilhelm Grimm. 16 Bde. in 32 Teilbänden. Leipzig 1854-1961. Quellenverzeichnis Leipzig 1971. // Die Wörterbücher [Электронный ресурс]. URL: <http://www.woerterbuchnetz.de> (15.04.2012).

Duden online. Das e-Wörterbuch der deutschen Sprache und Rechtschreibung. Bibliographisches Institut GmbH, 2012 [Электронный ресурс]. URL: <http://www.duden.de> (15.04.2012).

Heidegger M. 18. Aufl, Sein und Zeit. Tübingen: Niemeyer, 2001. 445 S.

Горобец О.Б.

Комсомольский-на-Амуре государственный технический университет

УЧАСТНИКИ ТРАНСНАЦИОНАЛЬНЫХ ПРОЕКТОВ КАК КОММУНИКАТИВНЫЕ ПАРТНЕРЫ

L'article traite des particularités de la communication interpersonnelle au cours de la réalisation du projet international «Superjet-100», dont les participants sont russes, français, canadiens, américains et italiens, qui brisent parfois les hétéro- et autostéréotypes, en appréciant les uns les autres comme partenaires communicatifs.

Mots-clés: hétérostéréotypes, autostéréotypes, communication interculturelle, communication interpersonnelle, partenariat communicatif.

Современный этап глобализации отличается масштабностью и глубиной проникновения во все сферы человеческой деятельности. Известно, что транснациональные проекты активно проникают во всё более удалённые от развитых экономических центров районы. Так, например, на Дальнем

Востоке в Комсомольске-на-Амуре успешно разворачивается проект «Суперджет-100», в реализации которого принимают участие русские, французские, итальянские, канадские и американские сотрудники авиационного производства. Степень иностранного участия в проекте различна: одни партнеры только вкладывают капитал и не участвуют в производстве, другие постоянно или наездами работают в ЗАО «Гражданские самолёты Сухого» в тесном сотрудничестве с русскими. Так или иначе, между участниками проекта возникает межличностная коммуникация, которая, как показывает наше исследование, отличается целым рядом специфических черт.

Исследовательская группа кафедры лингвистики и межкультурной коммуникации нашего университета проводит комплексное исследование коммуникативной ситуации, складывающейся при реализации транснационального проекта «Суперджет-100». В рамках этого исследования изучается готовность городских служб Комсомольска-на-Амуре (некогда полностью закрытого для иностранцев) к приёму инокультурных гостей [Гудков, 2011], влияние пребывания иностранцев на формирование коммуникативного портрета комсомольчанина [Анисимова, 2011б], общие и частные особенности происходящего кросскультурного взаимодействия [Горобец, 2011б, в].

Несомненный интерес представляет также анкетирование иностранных и русских партнеров-участников проекта «Суперджет-100» с целью определения особенностей данного вида межкультурной коммуникации и выявления оценки коммуникативных партнеров глазами друг друга. В тестировании приняли участие непосредственно контактирующие с русскими американцы, французы, канадцы и итальянцы. Несмотря на то, что в большинстве случаев языком межнационального общения выступал английский, коммуниканты, несомненно, проявляли в общении свой национальный характер и менталитет.

Обобщим результаты исследования, проведенного О.Б. Горобец [Горобец, 2011а] и Е.С. Анисимовой [Анисимова, 2011а]. В этих работах подробно представлены все коммуникативные характеристики респондентов, мы же в приведенных ниже таблицах укажем только те черты, которые были названы более чем половиной респондентов:

Таблица 1.

Русские и французы (включены также франкофоны канадцы)

Коммуникативные черты	Русские, по мнению французов	Французы, по мнению русских
ОБЩИЕ ЧЕРТЫ	Весёлые – 57,1% <i>Готовы болтать о пустяках, но ни о чём серьёзном – 100%</i> Умеют держать дистанцию – 71,4% <i>Избегают конфликтов – 85,7%</i> Прагматичные и рациональные – 71,4%	Весёлые – 85,7% <i>Готовы болтать о пустяках, но ни о чём серьёзном – 85,7%</i> Умеют держать дистанцию – 100% Избегают конфликтов – 85,7% <i>Прагматичные и рациональные – 100%</i>
РАЗЛИЧНЫЕ ЧЕРТЫ	Любопытные – 71,4% <i>Всегда проявляют откровенность и открытость в общении – 71,4%</i> Не показывают в общении ни широкого кругозора, ни образованности – 57,1% Обладают непонятным чувством юмора – 57,1% Склонны к пессимизму и апатии – 71,4%	Отзывчивые – 57,1% Раскованные – 57,1% Самодовольные – 71,4% Показывают в общении широкий кругозор и образованность – 71,4% <i>Обладают прекрасным чувством юмора – 100%</i> Всегда мыслят позитивно – 100%

Таблица 2.

Русские и итальянцы

Коммуникативные черты	Русские, по мнению итальянцев	Итальянцы, по мнению русских
ОБЩИЕ ЧЕРТЫ	Любознательные – 100% Умеют держать дистанцию – 70%	Любознательные – 60% Умеют держать дистанцию – 80%
РАЗЛИЧНЫЕ ЧЕРТЫ	Искренние – 100% Забавные – 70%	Весёлые – 90% Отзывчивые – 60%

	Отзывчивые – 70% Индивидуалистичные – 70% Показывают в общении широкий кругозор и образованность – 100% Прагматичны и рациональны – 70%	Избегают конфликтов – 80% Всегда мыслят позитивно – 80%
--	---	--

Таблица 3.

Русские и американцы

Коммуникативные черты	Русские, по мнению американцев	Американцы, по мнению русских
ОБЩИЕ ЧЕРТЫ	<i>Готовы болтать о пустяках, но ни о чём серьёзном – 90%</i> Умеют держать дистанцию – 60% Обладают прекрасным чувством юмора – 60% <i>Избегают конфликтов – 100%</i> Всегда мыслят позитивно – 70% Прагматичны и рациональны – 100%	<i>Готовы болтать о пустяках, но ни о чём серьёзном – 70%</i> Умеют держать дистанцию – 90% <i>Обладают прекрасным чувством юмора – 60%</i> Избегают конфликтов – 90% Всегда мыслят позитивно – 90% <i>Прагматичны и рациональны – 90%</i>
РАЗЛИЧНЫЕ ЧЕРТЫ	Любознательные – 60% Забавные – 60% <i>Всегда проявляют откровенность и открытость в общении – 60%</i> Показывают в общении широкий кругозор и образованность – 90%	Веселые – 70% Отзывчивые – 70% Раскованные – 70% Индивидуалистичные – 70% Редко проявляют откровенность и открытость в общении – 60%

Если объединить характеристики, повторяющиеся во всех трех таблицах (выделено жирным шрифтом – О.Г.), то мы получим следующий «портрет» русских «глазами зарубежных гостей»: любознательные/любопытные, прагматичные и рациональные, умеют держать дистанцию в общении. Если же сравнить между собой

характеристики русских, данные итальянцами, французами и американцами, то мы увидим, что французы и американцы оказались единодушнее в своих оценках и представили более полную коммуникативную характеристику своих русских коллег. Кроме того, оценки французов и американцев (выделено курсивом – О.Г.) во многом совпали. И те и другие считают русских любознательными/любопытными⁴⁷. Также и французы, и американцы утверждают, что русские всегда проявляют откровенность и открытость в общении, избегают конфликтов, готовы болтать о пустяках, но ни о чём серьёзном.

Касательно того как русские оценивают своих иностранных коммуникативных партнёров, можно заметить, что всем им приписаны следующие общие качества: весёлые, отзывчивые, всегда мыслят позитивно, избегают конфликтов, умеют держать дистанцию в общении. Нельзя не заметить, что русские респонденты дали более развёрнутые характеристики французам и американцам (выделено курсивом – О.Г.) и обнаружили между ними много общего. И те, и другие прагматичны и рациональны, обладают прекрасным чувством юмора, готовы болтать о пустяках, но ни о чём серьёзном.

Естественно предположить, что наилучшими коммуникативными партнёрами могут быть те респонденты, характеристики которых совпадают. По нашим данным такими партнёрами являются русские и американцы, которые по оценкам друг друга имеют наибольшее количество одинаковых коммуникативных качеств – шесть. Следом располагается пара «русские и французы», которые выделили по пять одинаковых качеств друг у друга. У итальянцев и русских обнаружилось только два таких совпадения.

⁴⁷ Заметим, что здесь приходится не делать разницы между двумя этими значениями в силу того, что в анкетах им не было дано полное переводческое соответствие (в английском - «curious» и французском - «curieux»), однако по личным наблюдениям, иностранные респонденты имели в виду скорее значение «любопытный», чем «любопытный».

Комментируя полученные результаты, нельзя не учесть определенные внешние обстоятельства. Так, известно, что степень участия иностранных партнеров в проекте «Суперджет-100» весьма различна. Например, итальянцы являются инвесторами и контролерами, не участвуя напрямую в производстве. Для американцев русские партнёры являются клиентами, а для французов – и заказчиками, и клиентами. Только французы и итальянцы (четверо французов и трое итальянцев) проживают в Комсомольске-на-Амуре постоянно. В количественном отношении французы представлены наиболее существенным образом (в течение года в Комсомольск-на-Амуре приезжают на разные сроки от 25-ти до 50-ти французских и канадских специалистов). По длительности пребывания, в России вообще и в Комсомольске-на-Амуре в частности, лидируют также французы. Нельзя также забывать, что основная часть коммуникации между русскими и иностранцами в данной конкретной ситуации ограничивается производственным общением, и только экспаты и приезжающие на более-менее длительные сроки иностранные партнеры могут завязать с русскими контакты, выходящие за рамки производства, которое, заметим, часто порождает разного рода споры и конфликты. Наименее же интенсивные производственные связи в данном проекте сложились у русских с итальянцами.

Итак, как мы видим, наиболее тесный и разноплановый контакт русские установили с французами и с американцами. Однако только французам русские приписали такое отрицательное качество, как «самодовольство». При этом американцев русские респонденты оценили гораздо мягче и назвали их всего лишь индивидуалистичными. Итальянцы же, менее всего задействованные в прямых производственных контактах, охарактеризованы набором общих для всех иностранных коммуникантов черт (пять из шести названных), причём все качества вполне нейтральны. Только французов русские оценивают единодушно (со стопроцентным

результатом) и по четырём позициям, тогда как американцев с девяностопроцентным результатом по четырём позициям, а итальянцев с девяностопроцентным результатом – только по одной позиции.

Отношение иностранных коммуникативных партнеров к русским адекватно вышеописанной ситуации. Наиболее критично настроены французы, которые считают, что русские не показывают в общении ни широкого кругозора, ни образованности – 57,1%; обладают непонятным чувством юмора – 57,1%; склонны к пессимизму и апатии – 71,4%. Итальянцы считают русских индивидуалистичными – 70%, а американцы не приписывают им никаких (!) отрицательных качеств. Если итальянцы и американцы высоко оценивают интеллект русских и считают, что они показывают в общении широкий кругозор и образованность (итальянцы – 100%, американцы – 90%), то французы отказывают русским в этом качестве.

Тот же факт, что итальянцы и американцы (70% и 60% соответственно) считают русских забавными (!), можно, на наш взгляд отнести к курьёзу, тогда как взвешенная оценка французов (весёлые – 57,1%) кажется нам более обоснованной. Наиболее уверенно судят о русских итальянцы (три позиции со стопроцентным результатом). Американцы, в свою очередь, на сто процентов уверены в двух позициях. Французы же – только в одной.

Оценивая результаты проведенного исследования, нельзя не заметить, что в целом отношение русских к иноязычным коммуникантам более эмоциональное и более прямолинейное. Иностранцы (в особенности французы) осторожнее в своих оценках. Русские оценивают своих партнеров адекватно степени интенсивности контакта. То есть более полно, единодушно и критично характеризуют тех, с кем контакты (производственные и непроизводственные) ближе и теснее, а именно, французов. Среди иностранцев же парадоксальным образом именно те, кто менее всего контактирует с русскими на производстве (итальянцы), оценивают их наиболее уверенно.

Подводя итог вышесказанному, хочется заметить, что любой транснациональный проект предполагает использование единого языка межнационального общения. В современном мире таким языком является английский. Все инокультурные коммуниканты, задействованные в проекте «Суперджет-100», владеют английским, чего, к сожалению, нельзя сказать о русских. Данный факт, несомненно, повлиял на качество интерперсональной коммуникации и послужил основой для некоторого недопонимания и неверной оценки друг друга. Однако, в целом, участники транснационального проекта «Суперджет-100» продемонстрировали верные оценки и, самое главное, обоюдный коммуникативный интерес друг к другу.

Кроме того, всех участников проекта связывают, прежде всего, производственные и экономические интересы, которые самым непосредственным образом влияют на качество общения. Если, например, американцы дорожат своими русскими клиентами, то они относятся к ним более пиететно, чем другие иностранные партнеры, не связанные (или связанные в меньшей степени) клиентскими отношениями с русскими. Или, если итальянцы менее всего задействованы в непосредственном производстве, сопровождаемом всеми трудностями и конфликтами русского менеджмента, то они чувствуют себя наиболее уверенно в общении с русскими и настроены к ним наиболее комплиментарно. И, если французы и русские контактируют на производстве наиболее тесно, то между ними и складываются наиболее глубокие и разносторонние отношения.

Нам представляется также, что участники транснациональных проектов представляют собой (или, по крайней мере, должны представлять собой) особый коммуникативный тип, для которого характерно владение английским языком и западной (американской) бизнес культурой, толерантное отношение к инокультурам. Для коммуниканта подобного типа в общении преобладают экономические и производственные интересы, через призму которых он оценивает своих коммуникативных партнеров.

Экономическая глобализация подразумевает, что в транснациональных компаниях вырабатывается единая форма административного и экономического взаимодействия и свой унифицированный стиль общения, принятый всеми сотрудниками-представителями разных стран и культур. Иностранцы коммуниканты, которые приняли участие в нашем исследовании, уже имели, в своем подавляющем большинстве, опыт работы за рубежом. Они были готовы именно к такому типу транснационального сотрудничества, чего нельзя сказать о русских участниках проекта. С русской стороны наблюдалась тенденция обособить проект, действовать не по интернациональным, а по национальным правилам. Приходится констатировать, что ни русское законодательство, ни русский менталитет (по крайней мере, в дальневосточной глубинке) еще не готовы к столь широкому транснациональному взаимодействию. Однако Россия все неизбежнее становится частью мирового экономического и коммуникационного пространства и, в связи с этим, вопросы межкультурного и межличностного общения приобретают все большую значимость.

В дальнейшем мы планируем количественно и качественно расширить рамки нашего исследования, произвести сверку результатов анкетирования, в ходе которой респонденты должны будут оценить справедливость оценок, данных им противоположной стороной.

ЛИТЕРАТУРА

Анисимова Е.С. Особенности инокультурной оценки коммуникативного поведения (на материале анкетирования русских, американских и итальянских сотрудников Комсомольского-на-Амуре филиала ЗАО «Гражданские самолёты Сухого») // Ученые записки КнАГТУ № III-2(7), 2011а. С. 39-45.

Анисимова Е.С. Коммуникативный портрет жителя Комсомольска-на-Амуре глазами иностранцев // Дальний Восток России: сохранение человеческого

потенциала и повышение качества жизни населения: материалы международной научно-практической конференции (Комсомольск-на-Амуре) / под ред. И.И. Докучаева. Комсомольск-на-Амуре: ГОУ ВПО «КнАГТУ», 2011б. С. 438-441.

Горобец О.Б. Кросскультурное взаимодействие русских и французов (на материале анкетирования сотрудников филиала ЗАО «Гражданские самолёты Сухого») // Ученые записки КнАГТУ, № IV-2 (8), 2011а. С. 26-31.

Горобец О.Б. Недоразумения и конфликты в межкультурной коммуникации: франко-российские контакты на современном Дальнем Востоке // Дальний Восток России: сохранение человеческого потенциала и повышение качества жизни населения: материалы международной научно-практической конференции (Комсомольск-на-Амуре) / под ред. И.И. Докучаева. Комсомольск-на-Амуре: ГОУ ВПО «КнАГТУ», 2011б. С. 470-473.

Горобец О.Б. Межкультурные и межличностные особенности современной франко-российской коммуникации // Вопросы культурологии. № 12, 2011в. С. 33-39.

Гуськов А.В. Устройство быта иностранных специалистов как фактор создания привлекательности региона (на примере Комсомольска-на-Амуре) // Дальний Восток России: сохранение человеческого потенциала и повышение качества жизни населения: материалы международной научно-практической конференции (Комсомольск-на-Амуре) / под ред. И.И. Докучаева. Комсомольск-на-Амуре: ГОУ ВПО «КнАГТУ», 2011. С. 26-29.

Жихарева Т.Ю.

Тюменский государственный университет

ПЛЮРИЛИНГВИЗМ КАК АЛЬТЕРНАТИВА АНГЛОСАКСОНСКОМУ ДОМИНИРОВАНИЮ В УСЛОВИЯХ ГЛОБАЛИЗАЦИИ

In the article we observe the phenomenon of English-Saxon civilization imposing its material values on people in the world. As an alternative to the domination of the Anglo-American

mentality we try to trace some possible ways of protecting the national traditions and the national language. We also give an example of working with a piece of text from the English literature by using a Latin dictionary.

Ключевые слова: глобализация, американизация, англосфера, колонизация сознания, плюрилингвистическое мышление, аналитизм.

Глобализация. Плюрилингвизм – многоязычие, знание нескольких языков – это понятие как нельзя более актуальное в современную эпоху переустройства мира, эпоху глобализации, предполагающей стирание национальных границ и унификацию. И.Р. Шафаревич в своей книге «Россия и мировая катастрофа» отмечает, что наша эпоха отличается от предшествующих чрезвычайным единообразием жизни; этот господствующий в наше время тип цивилизации имеет практически везде одни и те же черты: «скопление людей в гигантских городах, жизнь в муравейниках колоссальных домов, господствующая роль механизмов в хозяйстве и быту, ориентация всей жизни на технику, опирающуюся на науку, почти сросшаяся с ней – и жестокий экологический кризис» [Шафаревич, 1994].

О том, что глобализация – это объективный процесс, можно спорить: существует взгляд (О.Шпенглера), который предполагает неизбежность глобализации как существенного признака цивилизации – окостенения культуры. Каждая культура рано или поздно приходит к своему концу, и черты культур периода цивилизации поразительным образом похожи. О.Шпенглер указывает на иррелигиозность, свойственную данному периоду, на материалистичность сознания жителей мировых городов, на биологизацию инстинкта, и, наконец, на сходство черт лиц («сухих», «интеллектуальных») политических деятелей Древнего Египта периода Нового Царства, Римской Империи, и Америки XX века [Шпенглер, 1998: 509]. Существует и другой взгляд на глобализацию, согласно которому это не неизбежное, а насильственно насаждаемое явление, за которым стоит англоязычный мир, в частности, Соединенные Штаты Америки с их теорией

«золотого миллиарда» и «глобального правительства». В обоих случаях очевидно доминирование одного основного языка – английского, который до сих пор является главным языком деловых переговоров, языком «политического, экономического и культурного империализма», проводимого США. Компания “Language Link”, рекламируя свои услуги, приводит некоторые статистические данные о доминировании английского языка: во всем мире английским языком пользуются, по крайней мере, 750 миллионов человек (есть сведения об 1 миллиарде человек), для половины этого количества этот язык является родным; английский язык имеет самый большой словарный запас из всех современных языков – 500000 стандартных слов, собранных в Оксфордском словаре «плюс еще полмиллиона слов, образованных техническими и прочими терминами, которые пока не устоялись»; «75% мировых почтовых отправок (писем, телеграмм и телексов) написаны на английском». Кроме того, более половины научных и технических журналов по всему миру печатаются на английском, более половины европейских сделок заключается на английском языке. Наконец, пять наиболее крупных вещательных компаний: CBS, NBS, ABC, BBC и CBC вещают на этом языке для аудитории более 100 миллионов человек [Английский язык доминирует в мире].

Американизация. Не вызывает сомнений, что глобализация с ее насаждением единообразия во всем (в распространении СМИ, образовании, воспитании, планировании городов, проектировке и строительстве высотных зданий, одежде, пище, и т.д.) навязывает обществу некую модель поведения, в которой оказываются стертыми, уничтоженными национальные особенности, уникальность и неповторимость каждого народа.

А. Кузнецов указывает на англосаксонскую модель капитализма в планетарном масштабе [Кузнецов, 2009], говоря о ее принудительном действии на экономический уклад других стран. В своей статье «Глобализация по-англосаксонски» А. Кузнецов отмечает, что положив в

основу ценностей глобализации ценности «вещественной цивилизации», англосаксы «недвусмысленно бросили вызов всему человечеству» [Кузнецов, 2011]. Многие авторы, говоря о доминировании английского языка в мире, употребляют такие выражения как «лингвистическая дискриминация», «социальное неравенство», «колонизация сознания»: только те, кто является носителями английского языка, мыслятся на верхней ступени социальной лестницы; люди, говорящие на английском как на иностранном, находятся посередине, те же, кто не владеет английским языком, рассматриваются как представители социального дна. Результатом такого доминирования языка становится колонизация сознания, которая включает в себя два аспекта: намеренное вытеснение культурных особенностей колонизируемого народа, занижение его культурных ценностей или же прямое разрушение их; сознательное возвышение языка и культурных ценностей народа-колонизатора.

Существует понятие «англосфера», введенное в употребление сравнительно недавно (2000-е годы XX века) и обозначающее либо группу англоязычных стран, где действует общее право, либо это «общность, базирующаяся на общем понимании, в основе которой лежат уважение к рыночной экономике и принципам гражданского общества» [Толорая, 2010: 20]. Один из сторонников идеи англосферы, историк Э. Робертс (Andrew Roberts) прямо заявил, что именно англосфера сыграла положительную роль в Первой и Второй мировых войнах; в настоящее же время англосфера необходима для успешной борьбы с исламизмом [The History of English-Speaking Peoples, 2006]. На наш взгляд, колонизаторские устремления выражены более чем ясно.

Журнал “Esquire” приводит список еще не описанных, но уже существующих в России явлений, заимствованных из американской действительности:

•Мак-наци (Mac-nazi) — человек, помешанный на продукции компании Apple.

•Гинекобиблиофобия (Gynecobibliophobia) — ненависть к женщинам-писателям.

•Расплывающееся Рождество (Christmas creep) — феномен, при котором празднование Рождества с каждым годом начинается все раньше.

•Брендализм (Brandalism) — завешивание городских фасадов уродливыми рекламными постерами.

•Сценический звонок (Stage-phoning) — попытка произвести впечатление на стоящих рядом людей разговором по мобильному.

•Биоаксессуар (Bioaccessory) — человек, которого берут в общество в качестве выгодного фона.

•Рефрижераторное право (Refrigerator rights) — синоним очень близких отношений: в буквальном смысле, право залезть в холодильник без спроса.

•Бесплатный шопинг (Catch and release) — покупка вещей с единственной целью: сдать их и получить денежное возмещение, а также удовлетворение от шопинга.

•Чуланная музыка (Closet music) — музыка, которую слушают без свидетелей из-за боязни быть осмеянным.

•Говорящая пума (Conversational puma) — человек, то и дело впрыгивающий в разговор со словами «Да, я знаю!», «Я всегда это говорил!», что делает беседу крайне затруднительной.

•Кинотерапия (Cinematherapy) — то же, что и шопинг-терапия, но в этом случае от стресса предлагается избавляться не в магазинах, а в кинотеатрах.

•Шоклог (Shoclog) — блог, который ведется с расчетом шокировать читателей.

•Усталость от паролей (Password fatigue) — психическая усталость, вызванная необходимостью помнить слишком много паролей.

•Девичья кнопка (Girlfriend button) — кнопка «пауза» на игровых приставках, которую нажимают молодые люди, когда их подружкам хочется поговорить.

•Фракенфуд (Frakenfood) — еда, приготовленная из генетически модифицированных продуктов.

Что это, если не яркий пример англо-американской экспансии, обезличивающей человека в традиционном понимании и засоряющий российскую картину мира, заставляющей российских людей включать реалии американской жизни в свое ментальное пространство?

Необходимость отстаивать национальные традиции и национальный язык. Принимая во внимание все вышесказанное, можно задать вопрос: реально ли противостоять глобализации и сохранить национальные особенности культур или же всех на планете ждет печальная судьба быть колонизированными, и англо-американская экспансия завершит свою миссию, стерев все возможные границы и навязав всем единый стиль жизни? Мы полагаем, что есть необходимость бороться за преобладание национальной ментальности, национальных традиций и национального языка. Что касается российского общества, мы считаем, что не будет бесполезным противопоставить англо-американской глобализации свой индивидуальный жизненный уклад, реализующийся, в том числе, и в обращении с родным языком. В.И. Карасик, отвечая на вопросы редактора журнала «Мир русского слова» К.А. Роговой, выделил основную проблему, характерную для современных российских людей: резкий разрыв между речью носителей элитарной речевой культуры и подавляющего большинства населения [Языковая политика..., 2010: 31], обусловленный снижением отношения к грамотности, к хорошему владению литературной речью. Грамотность сама по себе непопулярна среди молодых людей (даже иногда среди филологов), поскольку «не соответствует режиму общения в условиях дискотеки, телешоу, торговли на рынке, воровской «разборки и правилки»

[там же]. В результате грамотность, элитарная культура общения отступает на задний план, уже не являясь чем-то престижным даже и в университетах, что подтверждается нежеланием студентов писать сочинения-рассуждения на заданную тему без использования ресурсов Интернета или изучать художественную литературу (неважно, на каком языке – русском или иностранном). Следовательно, необходимо усиленно работать над речью школьников и студентов, формировать различные навыки – реферирования текста, углубленного анализа художественного текста, написания сочинения по прочитанному, развития предложенной мысли, высказывания собственного мнения, и т.д. Нельзя не согласиться с мыслью К.А. Роговой о необходимости изучения художественной литературы: «только художественная литература приучает к настоящему аналитизму» [там же: 33]. Мы полагаем, что все, сказанное здесь, касается как изучения русского языка, так и литературного английского, и французского, и немецкого языков: главная мысль – необходимо развивать в студентах аналитизм путем работы со словарями – объяснения слов, принадлежащих к слою литературной лексики, путем проведения сопоставительного анализа (например, выявление общих корней в английских и немецких словах, в английских и французских словах). Зачастую студенты, не желая объяснять английские слова через использование английских толковых словарей (что отнимает много времени!), не могут объяснить и соответственные русские слова, так как это тоже требует времени и мыслительной деятельности. Они предпочитают переводить понятия с английского на русский, думая, что этого достаточно. Это приводит к некоей схематизации мышления, к приблизительному, неточному восприятию понятий. Например, понятия “jurisdiction”, “presumption”, и т.д. ряд студентов просто переведет как «юрисдикция», «презумпция» и т.д., не понимая значения переведенных слов. Знание перевода в ряде случаев необходимо, но столь же необходимо умение объяснять английские (или русские, или французские) понятия,

встраивая их в определенный контекст, пытаюсь определить их лексическую (и грамматическую) валентность. Если у студентов существует интерес к углубленному анализу английских понятий, это окажет влияние и на отношение к родному языку, и ко второму иностранному.

На примере небольшого абзаца из У.С. Моэма («Луна и грош») проиллюстрируем работу со сложной английской лексикой с использованием других, неанглийских, словарей.

“I glanced at him with surprise. His **cordial** agreement with all I had said cut the ground from under my feet. It made my position **complicated**, not to say **ludicrous**. I was prepared to be **persuasive**, touching, and **hortatory**, **admonitory** and **expostulating**, if need be **vituperative** even, **indignant** and sarcastic; but what the devil does a mentor do when the sinner makes no bones about **confessing** his sin? I had no experience, since my own practice has always been to deny everything” [Maugham: 47-48].

Жирным шрифтом мы выделили интересующие нас слова (понятия). На первом этапе студенты смотрят их в англо-английском словаре (Oxford Advanced...), объясняют, составляют с ними ситуации. На втором этапе им предлагается найти все эти слова в латинском словаре, чтобы проследить их этимологию. Находим: *ludicrous* – (лат.) *ludicrum*: игра, шалость, забава, театральное представление; *ludicer*: для игры, шутки ради; *ludarius*: театральный, цирковой, зрелищный.

Persuasive – (лат.) *persuasibilis*: убедительный, *persuasio*: уговаривание, убеждение; *persuasibiliter*: убедительно.

Hortatory – (лат.) *hortatorius*: побуждающий, склоняющий; *hortatio*: поощрение, внушение, уговаривание; *hortator*: побудитель, увещеватель.

Expostulating – (лат.) *expostulatio*: настоятельное требование, жалоба; *expostulo*: настоятельно просить, требовать, заявлять претензию.

Vituperative – (лат.) *vituperatio*: оскорбление, недостойное поведение, упрек, укор; *vitupero*: порицать, хулить, портить, вредить.

Indignant – (лат.) *indignabundus*: полный негодования, возмущенный; *indigner*: с негодованием, возмущенно; *indignation*: негодование, возмущение.

Таким образом, студенты прослеживают этимологию слов, принадлежащих к высшему слою английской лексики: желательно указать не только сами слова, но и производные от них в латинском языке.

На третьем этапе можно попросить студентов объяснить русские понятия, приведенные в соответствии с латинскими, например: увещатель (*hortator*), порицать, хулить (*vitupero*) и т.д.

Мы полагаем, что подобный анализ позволит в какой-то мере запомнить сложные слова из художественной литературы (в данном случае, из произведения Моэма) и проследить связь между латинским и английским языками. Данный подход поможет научить студентов видеть связь между вещами, следовательно, обогатит картину мира студентов, расширит их горизонты, отвлечет от материалистических ценностей «вещественной цивилизации», познакомит их с возможностью мыслить плюрилингвистически.

ЛИТЕРАТУРА

Шпенглер О. Закат Европы. Ростов-на-Дону: Феникс, 1998.

Английский язык доминирует в мире [Электронный ресурс]. URL: <http://www.languagelink.ru>.

Шафаревич И.Р. Россия и мировая катастрофа. Соч. в 3-х томах. Т. 1. М., 1994.

Кузнецов А. Утраченные ценности советской цивилизации // Еженедельник 2000 – Ракурс – Свобода Слова. № 16 (458). 17-23 апреля, 2009.

Толорая Г.Д. Единство и борьба миров // Стратегия России. № 3. 2010.

The History of the English-Speaking Peoples Since 1900. 2006.

Языковая политика и язык СМИ в современной России. Тюмень – СПб. 2010.
Maugham W.S. The Moon and Sixpence. Short Stories. М.: Изд-во «Менеджер».
320 с.

*Истратова Ю.А.
Томашпольский В.И.*

Уральский федеральный университет, Екатеринбург

ПО ПАРИЖУ С БРАССЕНСОМ (КРАТКИЙ ПУТЕВОДИТЕЛЬ)

A study of place-names, occurring in the work of French poet and singer Georges Brassens, initiated in the hope of tracing their connections with the biography of the author and his poetic associations, is reported here. A contextual analysis of Brassens' lyrics compared with their Russian translations indicates that for an adequate understanding of the poetic properties under different culture it is important to recognize the association, incorporated by the author in poetic lines.

Key-words: Brassens, Paris, place-names, interpretation, cross-cultural communication.

1. Введение. Уроженец средиземноморского города Сета, Жорж Брассенс до девятнадцати лет прожил в родных местах. Потом приехал в Париж, как оказалось, насовсем. Вначале он поселился у тетушки, в доме № 173 на улице Алезиа́ (XIV округ). В этом районе левобережного Парижа Брассенс провел всю сознательную жизнь, исходил вдоль и поперек эти кварталы и стал их певцом. Здесь Брассенс заводит новых друзей, знакомится с Жанной и Марселем Планш, ставшими его близкими друзьями на долгие годы. Они живут в тупике Флоримон (дом № 9), по соседству с улицей Алезиа.

В начале 50-х к Брассенсу приходит слава, но живет он по-прежнему у друзей-супругов. Лишь в 1965 г. после смерти Марселя он перебирается на улицу Эмиля Дюбуа, тут же, в XIV округе. У него теперь просторная квартира, где на мужское застолье собираются друзья. Здесь записываются песни, не смолкают споры об искусстве. Со временем Брассенс покупает небольшой дом (№ 42) на улице Сантос-Дюмон, который и становится его последним пристанищем. Сегодня в XIV округе Парижа, где Брассенс

прожил три четверти своей жизни, неподалеку от его дома разбит парк имени Жоржа Брассенса (подробнее см. [Носик, 2011]).

2. Те места, где он бывал. Наши исследования [Истратова, 2010; 2011] показывают, что парижская жизнь Брассенса нашла отражение во многих его песнях, где можно встретить десятки соответствующих названий. В этой статье мы рассмотрим: а) названия мест, связанных с парижской жизнью Брассенса; б) их смысл и ассоциации в поэтическом тексте; в) их переводы на русский язык. В составленной нами полной выборке парижских топонимов поэта — кварталы, парки и предместья, улицы, мосты, городские ворота, площади и даже кладбища.

а) Кварталы, парки и предместья Парижа. Из них Брассенс упоминает: *Bercy* (парк Берси́), *Les Halles* (Ле-Аль, или так называемое «Чрево Парижа»), *Quartier Latin* (Латинский квартал), *Passy* (район Пасси); лесопарки, среди которых *Le bois de Clamart* (Кламарский лес или парк), *Le bois de Meudon* (Медонский лес / парк), *Le bois de Saint-Cloud* (лес / парк Сен-Клу), *Le bois de Vincennes* (Венсенский парк). Обратимся к некоторым примерам.

Bercy. Речь идет о местности на востоке Парижа, рядом с Венсенским лесом (XII округ; о лесопарках см. ниже). Во времена Брассенса здесь был парк. Для лирического героя нашего поэта Берси — место веселого времяпрепровождения:

On avait apporté quelques litres aussi, // Car le bonhomme avait la fièvre de Bercy // Et les soirs de nouba, parole de taverniers, // A rouler sous la table il était le dernier («L'ancêtre», 1969) — [Brassens, 2004: 216].

Les Halles (Ле-Аль) — квартал I округа в самом центре французской столицы на правом берегу Сены. Название происходит от Центрального рынка, бывшего здесь до начала 1970-х гг. На его месте сегодня парк с аллеями и детскими площадками, подземный коммерческий центр «Форум Ле-Аль», бассейн с оранжереей тропических растений, кинотеатры, но в

песне, изданной в 50-е гг., Брассенс говорит о «*trou des Halles*», т. е. о «Чреве Парижа», до его радикального преобразования в 70-е гг.:

Ses aimables rondeurs avaient fait à la fin // Un joli petit trou parmi le sable fin, // Une niche idéale. // Quand je voulais partir, elle entraînait en courroux, // En disant: «C'est trop tôt, j'ai pas fini mon trou; // C'est pas le trou des Halles» («L'inestimable sceau») — [Brassens, 2004: 381].

Le quartier Latin (Латинский квартал) — имеется в виду студенческий квартал в V и VI округах на левом берегу Сены вокруг Сорбонны, который видится Брассенсу в его средневековом обличье:

Ces petites sœurs, trouvant qu'à leur goût quatre Évangiles c'est pas beaucoup, // Sacrifiaient à un de plus: l'évangile selon Vénus // Témoin, l'abbesse de Pourras, qui fut, qui reste, et restera // La plus glorieuse putain de moine du quartier Latin («Le moyenâgeux», 1966) — [Brassens, 2004: 207].

Passy (Пасси) — район на правом берегу Сены, прилегающий к Булонскому лесу, ставший частью города и давший свое имя XVI округу, где проживают обеспеченные парижане, политики, деловые люди, знаменитости:

Va boire à Passy // Le nectar d'ici // Te dépasse («Le bistrot», 1960) — [Brassens, 2004: 123]. — Поезжай в Пасси // Здесь в меню, прости, нет мускатов («Бистро») — [Аванесов, 2002: 30].

Le bois de Clamart (Кламарский лес / парк), **le bois de Vincennes** (Венсенский лес / парк), **le bois de Meudon** (Медонский лес / парк), **le bois / le parc de Saint-Cloud** (парк Сен-Клу). Речь идет о лесопарковых зонах, в пригородах Парижа на юге, юго-западе, западе и востоке. Все они ассоциируются у Брассенса с дружескими встречами, поскольку поэт упоминает их в одном и том же контексте припева:

Au bois d'Meudon (d'Clamart, d'Saint-Cloud, d'Vincennes) // Y a des petites fleurs // Y a des corains // Au bois de mon cœur («Au bois de mon cœur», 1957) — [Brassens, 2004: 87]. — В лесу Медон (Кламар, Сен-Клу, Венсен) // Ландыши цветут // Сердце мое // Для друзей уют («В лесу Кламар») — [Аванесов, 2002: 52].

б) Улицы. Среди них для поэта особенно значимы: *Blondel* (улица Блондель), *Champs-Élysées* (Елисейские поля), *Didot* (улица Дидо), *Froidevaux*

(улица Фруадево́), *Gaîté* (улица Гетé), *Sébastopol* (Севастопольский бульвар), *Vanves* (улица Ванв), *Vieux-Colombier* (улица Вье-Коломбье́).

Rue Blondel. Улица Блондель, по Брассенсу, знаменита тем, что приютила девушек легкого поведения:

Et me dit la voix noyée de pleurs: // «S'il vous plaît de chanter les fleurs // Qu'elles poussent au moins rue Blondel // Dans un bordel» («Le pornographe», 1958) — [Brassens, 2004: 106]. — *И так говорит: // «Коль хочешь ты петь о цветах, // Пусть хоть цветы // Растут на улице Блондель // Там, где бордель»* — [Аванесов, 2002: 40].

Avenue des Champs-Élysées. Елисейские Поля — одна из главных магистралей Парижа, известная на весь мир своим буржуазным стилем и шикарными магазинами, согласно расхожему стереотипу, не чуждому и Брассенсу, «самое красивое авеню в мире»:

Quand deux imbéciles heureux s'amusaient à des bagatelles // Un tas de génies amoureux venaient leur tenir la chandelle. // Du fin fond des Champs-Élysées // Dès qu'ils entendaient un «Je t'aime» // Ils accouraient à l'instant même compter les baisers («Le grand Pan», 1965) — [Brassens, 2004: 181].

Une rue sans joie où les sbires // Tout seuls ne s'aventurent pas, // Un coupe-gorge et même pire, // La venelle où traînaient mes pas ! // Mais j'avais mangé du poète, // Je marchais un peu sur la tête, // Et cett' rue je l'ai traversée // Comm' l'avenue des Champs-Élysées («Je bivouaque au pays de Cocagne») — [Brassens, 2004: 382].

Rue Froidevaux. Упомянув улицу Фруадево, Брассенс намекает на расположенное поблизости Монпарнасское кладбище (об этом мотиве см. ниже):

Or, il advint qu'le ciel eut marre // De l'entendre parler de ces cadeaux // Et Dieu fit signe à la Camarde // De l'expédier rue Froidevaux («La ballade des cimetières», 1962) — [Brassens, 2004: 129]. — *На небесах он всех достал так, // Что сам Господь велел его // Отправить первым катафалком // По адресу Фруа-де-Во* («Баллада о кладбищах») — [Аванесов, 2002: 59].

Rue de la Gaîté, rue de Vanves, rue Didot. Улицы ля-Гете, Ванв и Дидо соседствуют с тупиком Флоримон, где одно время проживал поэт (см. введение) и где собиралась веселая компания друзей:

Il a coulé de l'eau // Sous les ponts de chez nous // Les bons enfants // D'la rue de Vanves à la Gaîté // L'un comme l'autre // Au gré des flots // Furent emportés («Le vieux Léon», 1958) — [Brassens, 2004: 100]. — *Держу пари // Нынче, старик // Ты б не узнал // Улицу Ванв, // Площадь Забав, // Шумный квартал // Нет здесь дружков // Весельчаков* [Аванесов, 2002: 10].

Давно и хорошо обжитым улицам Ванв и Дидо Брассенс, кроме того, посвятил отдельное стихотворение «Entre la rue Didot et la rue de Vanves» [Brassens, 2004: 313].

Le boulevard de Sébastopol. Севастопольский бульвар — одна из главных транспортных артерий города в I, II, III и IV округах французской столицы:

Un chien caniche à l'œil coquin, // Qui venait de chez son béguin, // Tortillant de la croupe et claquant de la semelle, // Descendait, en s' poussant du col, // Le boulevard de Sébastopol, // Tortillant de la croupe et redoublant le pas («La file indienne») — [Brassens, 2004: 355].

Rue du Vieux-Colombier — улица в VI округе, получившая свое имя от голубятни аббатства Сен-Жермен-де-Пре: вначале улица Коломбье́, позднее (с XVII в.) — Вье-Коломбье́.

On ne m'a jamais vu faut que tu le notes c'est une primeur, // Faire un bœuf avec des croque-notes c'est en ton honneur. // Sache aussi qu'en écoutant Bechet(e), folle gamberge on voit la nuit tombée, // Ton fantôme qui sautille en cachette rue du Vieux-Colombier («Élégie à un rat de cave») — [Brassens, 2004: 286].

в) Мосты — традиционное место свиданий и встреч. У Брассенса упомянута практически треть всех парижских мостов. Среди них: мост Александра III (*Alexandre*), мост Альма (*Alma*), мост Искусств (*Arts*), мост и виадук Отей (*viaduc d'Auteuil*), мост Йена́ (*Iéna*), мост Мирабо́ (*Mirabeau*).

Le pont Alexandre. Мост Александра III переброшен через Сену между Домом Инвалидов и Елисейскими полями. От моста Йена до моста Александра III, по словам Брассенса («Les ricochets», 1976, «Камушки по воде»), развернулась его «Карта нежности» («La carte du Tendre») — сентиментальная аллегория, по мотивам «картографирования» чувств в

любовно-психологическом романе XVII в. Автобиографической песней Брассенс признается в любви Парижу, который некогда приютил юного поэта:

Et durant un temps — les journaux d'antan d'ailleurs le relatent — // Fallait se lever matin pour trouver une pierre plate. // On redessina du pont d'Iéna au pont Alexandre // Jusqu'à Saint-Michel, mais à notre échelle, la carte du tendre, la carte du tendre («Les ricochets», 1976) — [Brassens, 2004: 259].

Le pont de l'Alma (Мост Альма́) — мост через Сену, названный в честь победы французов над русскими в Крымской войне и открытый близ площади Альма́ Наполеоном III в 1856 г.

J'en pleurai pas mal le flux lacrymal me fit la quinzaine // Au viaduc d'Auteuil paraît qu'à vue d'œil grossissait la Seine. // Et si, pont de l'Alma, j'ai pas noyé ma détresse ineffable, // C'est que l'eau coulant sous les pieds du zouzou était imbuvable, était imbuvable («Les ricochets», 1976) — [Brassens, 2004: 259-260].

Le pont des Arts (Мост Искусств) — первый металлический мост через Сену, ныне пешеходный, соединяющий напрямую Институт Франции (частью которого является знаменитая Французская академия) и двор Лувра, именовавшегося «дворцом Искусств» в эпоху Первой империи. Отметим, что в русском переводе мост Искусств заменен на мост Альма:

Si, par hasard, // Sur le pont des Arts, // Tu croises le vent, // Le vent fripon // Prudence, prends garde à ton jupon ! («Le vent», 1954) — [Brassens, 2004: 44]. — Когда вдруг на // Мосту Альма // Подует ветер-балабол // Держи покрепче свой подол [Аванесов, 2002: 34].

Viaduc d'Auteuil — виадук, или мост, через Сену неподалеку от бульваров де Марешо (*boulevards des Maréchaux*). Другое его название *Viaduc du Point-du-jour*, излюбленное место художников-импрессионистов: См. выше *Le pont de l'Alma*.

Le pont d'Iéna — мост Йена́ соединяет левый берег Сены, место расположения Эйфелевой Башни, с правым, где находится квартал Трокадеро. См. пример выше *le pont Alexandre*.

Le pont Mirabeau, le boulevard Montparnasse. В той же богатой на парижские топонимы песне («Les ricochets», 1976) трижды упоминается прославленный Аполлинером Мост Мирабо («*Sous le pont Mirabeau, coule la Seine*») и бульвар Монпарнас:

*Gens en place, dormez sans vous alarmer, rien ne vous menace // Ce n'est qu'un jeune sot qui monte à l'assaut du petit **Montparnasse**, // On s'étonnera pas si mes premiers pas tout droit me menèrent // Au **pont Mirabeau** pour un coup de chapeau à l'Apollinaire, à l'Apollinaire* («Les ricochets», 1976) — [Brassens, 2004: 257].

*Mais c'était trop beau, au **pont Mirabeau** la belle volage // Un jour se perchait sur un ricochet et gagnait le large. // Elle me fit faux-bond pour un vieux barbon, la petite ingrate // Un Crésus vivant, détail aggravant, sur la rive droite, sur la rive droite* («Les ricochets», 1976) — [Brassens, 2004: 259].

*Et que j'avais acquis cette conviction qui du reste me navre // Que mort ou vivant ce n'est pas souvent qu'on arrive au Havre. // Nous attristons pas allons de ce pas donner, débonnaires, // Au **pont Mirabeau** un coup de chapeau à l'Apollinaire, à l'Apollinaire* («Les ricochets», 1976) — [Brassens, 2004: 260].

г) Городские ворота. У Брассенса упомянуты *la porte Didot* (Дидо) и *la porte des Lilas* (Лила, или букв. Сиреневые ворота).

La porte Didot (et la rue Didot) — городские ворота на бульваре Брюн (*boulevard Brune*) к западу от ворот Шатийон (*la porte de Châtillon*) и к востоку от ворот Ванв (*la porte de Vanves*). Через них можно пройти на улицу Дидо. В 1940 г. Брассенс жил в этом квартале у тетушки (173, rue d'Alésia; см. выше), а затем у Жанны и Марселя Планш («*chez Jeanne*») в тупике Флоримон (*impasse Florimont*; см. выше введение).

«*Entre la rue **Didot** et la rue de **Vanves***» (название стихотворения, опубликованного в 1982 г.) — [Brassens, 2004: 313].

La Porte des Lilas — городские ворота XIX в., разрушенные после Первой мировой войны. Квартал в этом районе в 1930—1940 гг. был застроен дешевым жильем. У Брассенса эти места ассоциируется с личными воспоминаниями и любимыми цветами:

*Comme j'étais en quelque sorte // Amoureux de cette fleur-là, // Je suis entré par la porte, // Par la **porte de Lilas*** («Les lilas», 1957) — [Brassens, 2004: 85].

Отметим, что в 1957 г. Брассенс снялся в фильме Рене Клера «Porte des Lilas» (в русском прокате под названием «На окраине Парижа») и написал к нему несколько песен («Au bois de mon cœur»; «L'amandier»; «Le vin»).

д) **Площади.** Упоминаются две парижских площади: *Etoile* (площадь Звезды) и *Pigalle* (площадь Пигаль). С парижскими площадями и улицами связаны также *les fontaines Wallace*.

L'Etoile (Площадь Звезды, или Площадь Этуаль) находится в западной части VIII округа. С 1970 г. официально переименована в площадь Шарля де Голля (*Place Charles de Gaulle*).

À l'Étoile, où j'étais venu // Pour ranimer la flamme, // J'entendis, ému jusqu'aux larmes, // La voix du soldat inconnu («Fernande», 1972) — [Brassens, 2004: 234].

Pigalle — площадь и район «красных фонарей» в Париже, на границе IX и XVIII муниципальных округов. Названа в честь французского скульптора Жана-Батиста Пигалья (1714—1785).

On se rencontra dans un car nous menant en triomphe au quart, // Une nuit de rafle à Pigalle. Je préfère affirmer, sang bleu! // Que l'on nous présenta chez le // Prince de Galles, prince de Galles («Retouches à un roman d'amour de quatre sous», опуб. в 1982 г.) — [Brassens, 2004: 323-324].

Les fontaines Wallace. Одна из парижских достопримечательностей, названная по имени британского благотворителя Р. Уоллеса (*Richard Wallace*), финансировавшего их установку. Речь идет о фонтанчиках для питья, в большом числе встречающихся на городских площадях и увековеченных в песне Брассенса. Небезынтересны в этой связи контекстные варианты прочтения соответствующего стиха, предложенные российскими поэтами-переводчиками:

Que je boive à fond l'eau de toutes les fontaines Wallace // Si, dès aujourd'hui // Tu n'es pas séduit // Par la grâce («Le bistrot», 1960) — [Brassens, 2004: 123] — Спорить я готов // Ты б и сам часов // Восемь кряду // Пил бы ту бурду // Только б фею ту // Зреть в награду [Аванесов, 2002: 31]. — В дорогом вине истину на дне ищут где-то. // В рюмке в той, что пил ты таких «чернил», истин нету [Травин, 2010].

е) **Кладбища.** Из парижских кладбищ Брассенс прямо или косвенно упоминает: Шамперé, Монпарнас, Пер-Лашез («La ballade des cimetières», 1962), а также кладбище при госпитале Бисетр (о нем ниже):

Cimetière de Champerret. Кладбище Шампере, упомянутое в песне, расположено на северо-западе, т. е. на другом конце Парижа, в отдалении от дома Брассенса:

On m'entrevoit sous une couronne // D'immortelles à Champerret («La ballade des cimetières», 1962) — [Brassens, 2004: 128]. — *Вот в Шампере пред обелиском // Я орошаю кипарис* [Аванесов, 2002: 58].

Cimetière (de / du) Montparnasse. Монпарнасское кладбище подразумевается в той же песне в связи с улицей Фруадево (см. выше пункты б и в). Лирический герой Брассенса бравирует тем, что во многих местах похоронены его родственники и знакомые, а на кладбище Монпарнас, что в двух шагах от дома, — вот досада! — никого.

ж) **Иль-де-Франс, Париж и его знаменитые памятники.** Брассенс упоминает, кроме рассмотренных выше, еще около двух десятков достопримечательностей, связанных с Парижем, которые мы приводим ниже с указанием названия песни, где они встречаются. Среди них: историческая область Иль-де-Франс (Ile-de-France — «Les ricochets», 1976); река Сена (Seine — «Les ricochets», 1976; «Lèche-cocu», 1976; «La Légion d'honneur»); город Париж в целом (Paris — «Le bistrot», 1960 и др.); Триумфальная арка (Arc de triomphe («Les deux oncles», 1965); ресторан Мулен де ля Галет (Moulin de la Galette — «Les amours d'antan», 1966); церковь Мадлен (l'église de la Madeleine — «Le mauvais sujet repentant», 1952; «Concurrence déloyale», 1966); церковь Сен-Сюльпис (l'église Saint-Sulpice — «Mélanie», 1976); собор Нотр-Дам (Notre-Dame de Paris — «Le petit joueur de flûteau», 1965); аббатство Сен-Жермен-де-Пре (Saint-Germain-des-Prés — «Élégie à un rat de cave»); Парижская Опера (l'Opéra — «Marinette», 1955); университет Сорбонна (la Sorbonne — «Le mauvais sujet repentant», 1952); Пантеон (Panthéon — «Le vieux Léon», 1958; «Supplique pour être enterré à la plage de Sète», 1966);

госпиталь Сен-Луи (hôpital Saint-Louis — «L'andropause», опублик. в 1982 г.; «Vendetta»); госпиталь Бисетр с кладбищем (Hôpital Bicêtre et cimetière — «L'ancêtre», 1969); тюрьма Санте (prison de la Santé — «La femme d'Hector», 1958; «Celui qui a mal tourné», 1957), Бастилия (Bastille — «Boulevard du temps qui passe», 1976; «Le cauchemar»).

3. Итоги. В песнях Brassens встречаются более сорока наименований парижских достопримечательностей (кварталов, улиц, мостов и т.п.). Они связаны с биографией поэта и его жизнью в столице. Наименования неотделимы от поэтических ассоциаций, так или иначе проявляющихся в тексте. Перед нами не простые топонимы, обозначающие место на карте Парижа и его окрестностей, а ассоциативная ономастика, несущая в тексте дополнительный смысл. Как показывают приведенные нами варианты переводов, для равноценного прочтения творчества Brassens в рамках другой культуры важно понять, о чем говорит поэт, распознать ассоциации, заложенные автором в поэтические строки, найти нетривиальный и точный эквивалент.

ЛИТЕРАТУРА

Аванесов А.Г. Brassens в русском переводе. М., 2002.

Истратова Ю.А. Аллюзия во французской поэзии: Жорж Brassens. Екатеринбург, 2010.

Истратова Ю.А. Аллюзивная ономастика в поэзии Brassens. Екатеринбург, 2011.

Носик Б.М. Прогулки по Парижу с Борисом Носиком: в 2-х т. Т. 1. Левый берег и острова. М., 2011.

Рысев, 2010 [Электронный ресурс]. URL: <http://lib.misto.kiev.ua>.

Травин, 2010 [Электронный ресурс]. URL: <http://lib.ru/SONGS/brassens/rusbrass.txt>.

Brassens G. Poèmes et chansons. Paris, 2004.

TLFi, 2012 Trésor de langue française informatisé [Электронный ресурс]. URL: <http://atilf.atilf.fr>.

Wikipédia, L'encyclopédie libre, 2012. [Электронный ресурс]. URL: <http://fr.wikipedia.org>.

Ковальска Э.Х.А.С.

Северо-Восточный федеральный университет им. М. К. Аммосова, Якутск

ИССЛЕДОВАНИЕ МНОГОЯЗЫЧИЯ В СМЕШАННЫХ СЕМЬЯХ

В данной статье исследуется языковая среда в смешанных семьях, вопросы многоязычия в науке и жизни, также затрагиваются вопросы воспитания в смешанных семьях.

Ключевые слова: билингвизм, многоязычие, языковое и культурное пространство смешанных семей.

В настоящее время во всех странах мира широко распространено многоязычие. Оно является неотъемлемой частью жизни современного человека, так как это требование современного общества. Многоязычие предоставляет человеку огромные возможности для общения, сохранения и развития культур. Языковая панорама современного мира – это не просто мозаика трёх или пяти тысяч языков. География языков, география народов мира и политическая карта мира тесно взаимосвязаны. Социально-политическая карта мира преломляется в социальном статусе языков. Языки различны по количеству говорящих на них людей, по своим общественным функциям, по сферам использования, по авторитету в своей стране и за её пределами. Интенсивные и долговременные контакты народов приводят к двуязычию и многоязычию.

«Способность овладевать несколькими языками есть особого рода способность индивида. Усвоение двух, трёх и более языков есть средство выхода в поликультурное пространство. Полилингвизм есть термин, по существу адекватный поликультурности» [Фомин, 1998: 112].

Как утверждает Фомин М.М., «На современном этапе развития мирового общества многоязычие приобретает особую актуальность в контексте широко известного исследования Р. Ладо «Лингвистика поверх границ культур», в котором выдвигается тезис о необходимости научного лингвистического анализа изучаемого языка параллельно с родным, сопоставления элементов культур, внеязыковых реалий, получающих отражение в языковом знаке. Владение несколькими языками (многоязычие) не только распространённое, но и естественное явление, особенно в нашей многонациональной стране».

В «Словаре русского языка» термин «полиглот» объясняется следующим образом: «Человек, знающий много языков». Автор словаря также предложил несколько синонимов слова «полилингвизм»: «многоязычность», «многоязычие», «мультиязычность», «полиглотство» [Ожегов 2004: 713].

В работе у У. Вайнрайха находим следующее: «Многоязычие, несомненно, представляет собой явление не только значительное, но и достаточно обычное и распространённое, принято, в том числе и среди лингвистов, рассматривать одноязычие как правило, а многоязычие – как нечто исключительное. У этого, в высшей степени идеализированного, взгляда есть ряд источников. Другая черта многоязычия, которую легко представить в виде переменной, – это степень владения каждым данным языком у одного и того же говорящего. Совершенно свободное и всестороннее владение двумя языками, конечно, очень сильно отличается от усвоения лишь начатков второго языка; но опять-таки трудность задачи, стоящей перед человеком, и характер его неудач при дублировании одноязычных норм каждого из языков (в отличие от «размеров» этих неудач) в обоих случаях сходны».

Исследование термина «многоязычие» подтолкнуло меня к проведению опроса среди студентов СВФУ. В опросе приняли участие

студенты из смешанных семей. Цель исследования: выяснить языковую ситуацию в смешанных семьях.

В опросе приняли участие 50 студентов. Вопросы были следующими: национальность ваших родителей, на каком языке разговариваете с матерью, отцом, родственниками, друзьями, испытываете ли трудности в изучении других языков, умеете ли вы общаться, читать и писать свободно на родном (родных) языках, интересуетесь ли генеалогическим древом вашей семьи, на каком языке больше всего слов вы читаете в минуту.

Анализ ответов на вопрос «Национальность ваших родителей» приводит к следующему заключению: огромное многообразие народов нашей страны играет большую роль в генеалогическом древе каждого из нас. Родители респондентов имеют кровные связи с несколькими национальностями. Больше количество студентов из семей, где один из родителей якутской национальности. Есть семьи, где родители достаточно интересных национальностей, к примеру – якутка и азербайджанец, якутка и бурят, долганка и якут, якутка и киргиз, якутка и монгол, финка и якут, татарка и якут, юкагирка и узбек, бурятка и кореец, гречанка и украинец, бурятка и азербайджанец, сахалярка (мать – якутка, отец – русский) и дагестанский ногаец, эвенка и украинец, русская и татар, бурятка и эвен. Безусловно, все эти семьи являются уникальными и весьма интересными.

На вопрос «Испытываете ли трудности в изучении других языков?» 44 студента ответили, что не испытывают никаких трудностей. Для них изучение другого языка не является психологическим барьером, не является дискомфортом. Только 6 студентов испытывают некоторые трудности.

Что касается вопроса «На каком языке больше всего слов вы читаете в минуту?» Большинство ответили, что быстрее всего и больше всего слов они читают на русском языке, 1 студент читает 99 слов на юкагирском языке (из узбекско-юкагирской семьи).

Далее, на вопрос «Умеете ли вы писать, читать, общаться на родном (родных) языках?» были даны следующие ответы: 26 студентов не обладают вышеперечисленными умениями и навыками, т. е. они не знают языков своих родителей, общаются, читают и пишут только на русском языке, 7 студентов ответили, что владеют своими родными языками, т.е. языками матери и отца, 1 студент ответил, что родным языком считает якутский, несмотря на то, что мама – бурятка, а отец – эвен. 16 студентов ответили, что умеют общаться по-русски и на одном из родных языков, т. е. на одном из языков родителей. Были и такие ответы: «на якутском читаю, но свободно не говорю» (из семьи, где отец – якут, мать – эвенка), «с мамой общаюсь по-якутски, знаю только несколько слов по-эвенски» (из якутско-эвенской семьи), «да, умею писать и читать на эвенкийском языке, общаюсь не очень хорошо» (из якутско-эвенкийской семьи), «владею якутским языком, но киргизский язык не знаю, так как со мной не общались». Из ответов респондентов можно сделать следующий вывод: причиной незнания языков родителей в смешанных семьях является отсутствие общения родителей со своими детьми на родном языке. А в тех семьях, где родители с детства общались со своими детьми на своих родных языках, сохранено трёхязычие в своих первоначальных истоках. Например, я сама из смешанной семьи. Мать – якутка, отец – поляк. У меня трёхязычие с рождения. С мамой общаюсь только по-якутски, с татой – по-польски. И с раннего детства я знаю русский. Это мой родной приобретённый язык. Потому что мать с отцом разговаривают на русском. Благодаря родителям с детства свободно читаю, пишу и общаюсь в трёх языках и я благодарна им за это. Считаю это моим духовным внутренним богатством. Теперь изучаю и другие языки. И мне не мешает совершенно мое языковое пространство, а, наоборот, помогает усваивать, анализировать, сопоставлять и сравнивать другие языки.

Билингвизм, многоязычие, языковая ситуация в смешанных семьях – темы актуальные и в то же время недостаточно исследованные. Они

востребованы нашим обществом и требуют пути решения в нестандартных ситуациях не только в одной стране, но и во всем мире. Проблемы многоязычия и поликультурности – многогранны и они должны решаться комплексно. Каждая смешанная семья – это не цифра, это жизнь конкретной семьи, связанной с культурой и политикой той или иной страны. Понятия – языковое пространство, межкультурной коммуникации, сосуществование культур в смешанных семьях, лингвистическая толерантность, развитие мультиязыковой личности являются, безусловно, весьма интересными и многогранными в научных исследованиях.

ЛИТЕРАТУРА

Вайнрайх У. Одноязычие и многоязычие. Новое в лингвистике. Вып. 6. Языковые контакты. М., 1972. С. 25-60.

Ожегов С.И. Словарь русского языка. Изд-во «Мир и Образование», 2004. 1200 с.

Фомин М.М. Обучение иностранному языку в условиях многоязычия (двужычия). М.: Изд-во МГУП «Мир книги», 1998. 215 с.

Многоязычие в поликультурном обществе: сборник научных трудов / под ред. Ю.Н. Сиваковой. Якутск: Изд-во ЯГУ, 2005. 217 с.

Проблемы двуязычия (многоязычия) в современном социокультурном пространстве: Материалы науч.-практ. конф. / под ред. П.А. Слепцова. Якутск: ИГИ АН РС (Я), 2007. 228 с.

Кошкарлова Н.Н.

Южно-Уральский государственный университет, Челябинск

КОНФЛИКТОЛОГИЧЕСКАЯ VS. ТОЛЕРАНТНАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ СОБЕСЕДНИКОВ В ПОЛИТИЧЕСКОМ ИНТЕРВЬЮ

The paper is devoted to the analysis of conflict and tolerant competences of the speakers in the political interview which is viewed as the information dialogue. The ability to function during destructive forms of interaction is the sphere of conflict discourse whereas the ability to prevent

such forms is that of congruous discourse. Linguistically both phenomena are realized in the communicative tolerance.

Key-words: conflict competence, tolerant competence, political interview, information dialogue, communicative tolerance.

Политическое интервью в аспекте соответствующего типа коммуникации можно с полным правом рассматривать как разновидность информационного диалога, который направлен на изменение состояния (информационного и эмоционального) партнёра по интеракции и целевой аудитории, и одновременно с этим отражает особенности политической дискурса. На наш взгляд, интервью предоставляет отличную возможность собеседникам не только выразить своё мнение по тем или иным вопросам, но и продемонстрировать то качество, которое мы определяем как *конфликтологическая компетенция коммуникантов*. Мы полагаем, что при рассмотрении последней в аспекте политического интервью речь, прежде всего, идет о конфликтологической компетенции политика, который выступает в ходе беседы как индивид и социальный субъект.

По нашему мнению, конфликтологическую компетенцию необходимо анализировать в качестве одной из ключевых компетенций при формировании компетентности политика в решении тех или иных сложных мировых задач. Прежде чем перейти к изучению этого понятия на лингвистическом уровне, рассмотрим функционирование термина *компетенция* и употребляемого часто как синонимичного ему термина *компетентность* в педагогической и психологической науках, из которых они и были заимствованы. Понятия *компетенция* и *компетентность* используются в связи с проблемой профессионального становления личности (педагога, военного, руководителя и т.д.). При этом авторы, оперирующие этими терминами, часто вкладывают в них разный объём и содержание. Так, Е.М. Сгонникова [Сгонникова, 2008] термином *компетенция* обозначает сферу приложения знаний, умений и навыков человека и считает его производным от термина *компетентность*, которую автор рассматривает

как семантически первичную категорию и интериоризированную совокупность системы знаний человека. Аналогичной позиции по поводу разграничения терминов *компетенция* и *компетентность* придерживается военный психолог А.Ю. Куликов [Куликов, 2000], который определяет конфликтную компетентность командира подразделения как совокупность знаний (о себе, подчинённых, конфликтах и способах их предупреждения и разрешения), а также психических и социально-психических качеств и свойств личности, обеспечивающих бесконфликтное взаимодействие с партнёрами в деятельности, позволяющих эффективно управлять возникшими конфликтами и добиваться их конструктивного разрешения. Однако другие авторы придерживаются совершенно иной точки зрения по поводу содержания обсуждаемых понятий. Так, А. Анастаси [Анастаси, 1982] совокупность взаимосвязанных качеств личности, знаний, умений, навыков и способов деятельности относит к области термина *компетенция*. А. В. Хуторской [Хуторской, 2003] владение соответствующей компетенцией определяет термином *компетентность*.

Мы рассматриваем конфликтологическую компетенцию как включённую в родовидовые отношения с коммуникативной компетентностью – явлением более широким и глобальным, обеспечивающим эффективное функционирование языковой личности в конфликтном дискурсе. В таком феномене, как коммуникативная компетентность, проявляются не только лингвистические, но и культурологические особенности коммуникантов. Коммуникативный конфликт, который разворачивается в поле конфликтного дискурса, испытывает на себе влияние личностной парадигмы и социально-культурного пространства, которое предписывает определённые правила поведения в случае возникновения помех в общении. В политическом интервью межкультурного уровня знание этих правил приобретает особое значение, так как их игнорирование или интерпретация в выгодном для

одной из сторон ключе может привести к сбоям, нарушениям или даже невозможности общения.

Таким образом, конфликтологическая компетенция как один из основных компонентов коммуникативной компетентности – это совокупность следующих способностей языковой личности:

1) способность владеть психологическими механизмами действий в конфликтной речевой ситуации;

2) способность адекватно использовать коммуникативные стратегии и тактики при возникновении конфликтного диалога (ссоры);

3) способность завершить диалог на конструктивной ноте и перевести его в плоскость гармоничного дискурса.

В лингвистическом плане, с нашей точки зрения, конфликтологическая компетенция собеседников реализуется в таком феномене, как коммуникативная толерантность. На наш взгляд, толерантность как коммуникативная категория находит своё выражение в текстах интервью, где как интервьюер, так и интервьюируемый находят наиболее приемлемый стиль поведения в сложившейся ситуации, выбирают речевые стратегии и тактики для выражения терпимого отношения к собеседнику, регулируют тональность своих высказываний в зависимости от позиции оппонента. Так, например, в интервью Владимира Путина Первому каналу телевидения Германии «АРД» при явном провоцировании со стороны немецкого журналиста о праве России вторгаться на территорию суверенного государства председатель правительства нашей страны вполне лояльно и сдержанно ответил на вопрос *«Откуда у вас это право?»* – *«Конечно, мы имеем на это право...»*. В ситуации, когда провокация со стороны представителя прессы усугубилась, и он утверждал, что бомба в квартале Гори была сброшена на жилой дом, Владимир Путин не стал отвечать с использованием конфликтных стратегий и тактик, а лишь подтвердил позицию России: *«Конечно, мы действовали в рамках международного*

права». Таким образом, этикетное оформление высказывания, использование приёмов эффективного общения позволили достичь взаимопонимания и согласованности в ходе интервью, не прибегая к деструктивным формам коммуникации.

Если конфликтологическая компетенция – это определённые знания и умения собеседников действовать в конфликтном дискурсе, то способность коммуникантов предотвратить деструктивные формы интеракции мы определяем как *толерантную компетенцию*. Соответственно толерантная компетенция анализируется в рамках гармоничного дискурса и трактуется как проявление сдержанного и уважительного отношения к партнёру по интеракции, принятие представителя иной лингвокультуры без каких-либо предрассудков и условностей, стремление достичь взаимопонимания и согласованности. Толерантная компетенция включает в себя следующие способности:

- 1) способность прогнозировать возникновение конфликтного диалога (ссоры);
- 2) способность создавать такую ситуацию общения, которая одинаково выгодна для адресанта и адресата-представителя другой культуры;
- 3) способность управлять процессом общения с использованием речевых стратегий и тактик, смягчающих конфликтный потенциал деструктивных форм интеракции.

Выбранные для анализа тексты интервью российских политиков представителям зарубежных СМИ могут стать ментальным основанием формирования не только интолерантной, но толерантной речевой коммуникации, а также толерантной коммуникативной личности. Понятие *толерантная коммуникативная личность* введен И.И. Просвиркиной [Просвиркина, 2006], которым определяется участник толерантного коммуникативного акта, реально действующий, способный применить во

время речевого общения вербальные и невербальные средства, позволяющие достичь взаимопонимания участников данного акта. Толерантная коммуникативная личность должна: 1) обладать определенными качествами человека (образ говорящего); 2) знать предмет речи; 3) понимать силу слова; 4) точно излагать свои мысли; 5) бережно относиться к тому, с кем он вступает в общение; 6) уметь слушать и слышать собеседника; 7) учитывать толерантный опыт общения.

Таким образом, как конфликтологическая, так и толерантная компетенция собеседников с наибольшей степенью проявляется в ходе интервью, которое представляет собой разновидность информационного диалога. В лингвистическом плане оба этих феномена реализуется в таком явлении, как коммуникативная толерантность. Проблемы толерантной речевой коммуникации, как и проблемы толерантности в современной лингвистике в целом следует рассматривать в аспекте лингвокультурной коммуникации.

ЛИТЕРАТУРА

Анастаси А. Психологическое тестирование. М., 1982.

Куликов А.Ю. Социально-психологические особенности деятельности командира подразделения по предупреждению и разрешению межличностных конфликтов курсантов вузов: дис. ... канд. психол. наук. Ярославль, 2000.

Просвиркина И.И. Лингводидактический аспект толерантной речевой коммуникации. Оренбург, 2006.

Сгонникова Е.М. Педагогическая рефлексия и формирование конфликтологической компетенции // Известия Уральского государственного университета. Проблемы образования, науки и культуры. Вып. 24. № 60. 2008.

Хуторской А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования // Народное образование. № 2. 2003.

*Матюхина Е.Н.
Тюменский государственный университет*

ПОЛИТИЧЕСКИЕ ПОСЛЕДСТВИЯ ПЛЮРИЛИНГВИЗМА

The article is devoted to analysis of the situation began around 2012 in Hungary

Проблема полиязычности или плюрилингвизма, вынесенная в название семинара, представляется нам одним из проявлений мультикультурализма. Ведь где, как не в языке закрепляется своеобразие той или иной культуры? Мультикультурализм, в свою очередь, также во многом – явление проблематичное. Не все культуры комплементарны во взаимоотношениях друг с другом. Это находит свое выражение в самых разных явлениях, как повседневного, так и глобального, или, как обозначено рамками нашего семинара, европейского масштаба. Европа не может быть рассмотрена как некое политико-культурное образование, существующее независимо и отдельно от мирового контекста. Рассмотрим это на примере таких политических супер-институтов как ЕС и МВФ. Бал там, как известно, правят американцы и европейцы. Причем в последнее время наметилась тенденция обретения в МВФ большего права голоса странами развивающимися, типа Бразилии. Но она далеко от Европы, а что же происходит со странами, составляющими европейский континент? Каковы роли стран-носительниц языка и культуры, как они распределились в табели о рангах?

Начавшийся 2012 стал поводом для появления примера не самого утешительного. Венгрия является членом ООН с 1955 года, в ГАТТ (нынешний ВТО) с 1973-го, в МВФ и МБРР с 1982-го, в Совете Европы с

1991-го, в НАТО, в ЕС с 2004-го, т.е. страна, прописанная во всех упомянутых табелях как «своя в доску» для «содружества вокруг МВФ и ЕС», стала неожиданно мальчиком для битья. Ответ на вопрос «почему»? уже дан в публикации «The Financial Times»: «Премьер-министр Венгрии являет собой напоминание о знакомой траектории от экономического хаоса к политическому авторитаризму. С момента падения Берлинской стены у Евросоюза было два больших проекта: единая валюта и продвижение демократии на Восток. Евро серьезно зашатался, а Орбан дает мощный сигнал в отношении опасностей, угрожающих демократии».

Достаточно повнимательнее пройтись по серии антивенгерских публикаций последних дней, особенно в средствах массовой информации в США, чтобы механизм отбора в «свои» и «чужие» стал вполне ясен. К примеру, если венгерский президент «Виктор Орбан перешел от антикоммунизма к ксенофобии», под которой надо подозревать венгерские национальные интересы, то, значит, раньше он был «свой», а теперь – «чужой».

Главным раздражителем для интернационального племени спекулянтов валютных бирж стал даже не рост государственного долга, во втором квартале прошлого года он составлял безобидные для Европы 75 процентов ВВП, хотя уже в третьем квартале поднялся до 82 процентов. С учетом того, что это один из самых мелких долгов на европейском пространстве, он едва ли напугал бы международных инвесторов. Однако министерство финансов Венгрии уже два раза не сумело разместить на европейском рынке ценных бумаг свои свежие гособлигации. О серьезности ситуации говорят как ускорившаяся в первые же дни 2012 года девальвация национальной валюты, так и падающие котировки венгерских гособлигаций. Доходность по пяти- и десятилетним долговым обязательствам взлетела примерно до 10 с половиной процентов. Столь высокая процентная ставка говорит об очевидном желании международных инвесторов одалживать деньги

государству, кредитный рейтинг которого агентства Moody's и Standard & Poor's в ноябре и декабре 2011 года снизили до «мусорного» уровня и снабдили его негативными прогнозами.

Доходность облигаций даже не в 10, а уже в 7 процентов в среднесрочной перспективе неминуемо приводит к неплатежеспособности государства. Об этом говорит опыт Греции, Ирландии, Португалии, которые просили помощь у Евросоюза и МВФ.

Благополучная Венгрия стала новым очагом долгового кризиса в Европейском Союзе не только и даже не столько из-за проблем бюджета, сколько из-за проблем политических.

Они состоят в том, что на выборах весной 2010 года в Венгрии решительную победу одержали «националистические силы», пишет швейцарская «Neue Zürcher Zeitung». Возглавляемая партией ФИДЕС коалиция завоевала две трети мест в парламенте. И это было бы вполне демократично, если бы партия продолжала «либерально скармливать страну» западным инвесторам. Однако события стали развиваться в другом направлении. Уже летом 2010 года новый венгерский премьер Виктор Орбан решительно порвал отношения с МВФ. Это выразилось в том, что он просто отказался выполнять требования фонда сокращать бюджетные расходы, делать беднее большинство населения своей страны и ввел, вопреки рекомендациям МВФ, дополнительный налог на банковский сектор, стремясь укрепить экономику за счет тех, кто на ней более всего наживается.

Самое главное: было изменено законодательство, регулирующее статус Центрального банка Венгрии. В МВФ и ЕС сразу увидели в этом попытку правительства Orbana подчинить венгерский Центробанк венгерскому же государству, лишив его тем самым пресловутой «независимости» – возможности проводить спекулятивные операции на финансовом рынке и возвышаться над всеми органами государственной власти своей страны. И на этом фоне вступила в силу новая конституция Венгрии. В ней сказано, что

народ Венгрии объединяют «Бог и христианство». Заметьте – не банки и ЕС, не «демократические ценности», а вера во Христа. И венгры за это проголосовали! Конституция закрепляет за государством обязанность защиты жизни, причем оговаривается, что жизнь начинается с момента зачатия. И слава Богу, подумали вы. А еврофеминистки увидели в этом покушение на свободу, фактический запрет на убийство ребенка во чреве. И это еще не все! Оказывается, брак в новой венгерской конституции трактуется как «союз мужчины и женщины»! Какой ужас! Мало того, что теперь основной закон Венгрии отделяет от ядра европейской христианской нации мусульман, язычников-кришнаитов и прочих, так он еще отказывает в равноправии гомосексуалистам!

Еще одно направление критики со стороны США – новый венгерский закон о религии, который признает только 14 религиозных конфессий, оставляя вне закона многие секты, и ограничивает возможности для появления в стране новых конфессий.

В Брюсселе резко критикуют закон о защите частных данных. Еще один спорный закон – о преследовании за преступления, совершенные в годы коммунистического правления, в частности во время антиправительственного мятежа 1956 года. Как опасаются западные специалисты по демократии, этот нормативный акт позволит усилить политическое преследование – потерявшей авторитет в народе партии социалистов, подкармливая которую, можно будет валить Орбана и его партию.

Евросоюз сегодня готов утюгом раскатать своего стопроцентного члена – на то он и союз. Глава Еврокомиссии Жозе Мануэл Баррозу уже написал Виктору Орбану несколько писем, в которых выразил свою обеспокоенность в связи с проведенными реформами, пообещав проверить новое законодательство Венгрии на предмет соответствия общеевропейским нормам. Однако, спохватился Баррозу, здесь у ЕС не очень широкое

пространство для маневра: Венгрия «имеет право на самостоятельные решения, как и любая другая страна ЕС».

Поневоле напрашивается мысль: будь у Брюсселя свой «корпус быстрого реагирования», как у Вашингтона, пространство для маневра оказалось бы значительно шире. А так Евросоюз сосредоточился на экономической (возможно, самой важной) стороне конфликта с собственным членом и пытается заставить правительство Орбана сохранить «независимость» Центрального банка страны, то есть фактическую неподотчетность ЦБ ни одному государственному органу. Для давления на Венгрию Еврокомиссия использует как экономические рычаги, демонстративно прекращая переговоры о выдаче необходимого Венгрии кредита, так и юридические, проверяя возможность обращения в Суд Европейского Союза.

Изложенные факты, как ни печально, позволяют сделать однозначный вывод о том, что мультикультурализм как политика потерпел абсолютный крах, это откровенно признала и носительница немецкого, более, значимого европейского языка – канцлер Германии Ангела Меркель. Как следствие, плюрилингвизм становится, в том числе, поводом для политического притеснения и давления на страны с государственным языком, не завоевавшим на европейском пространстве такого значения роли, как английский, французский или упомянутый немецкий.

ЛИТЕРАТУРА

Историоскоп [Электронный ресурс]. URL: <http://историоскоп.livejournal.com/155775.html>.

Пустовойтова Е. Финансовый интернационал атакует Венгрию [Электронный ресурс]. URL: <http://www.fondsk.ru>.

КОГНИТИВНАЯ СУЩНОСТЬ РЕЧЕВЫХ ОШИБОК

Speech errors are a subject of the linguists` attention, one of the most mysterious language objects which have not been investigated so far. Errors of the kind occur according to several reasons. Among them there is insufficiently generated communicative competence, activity of certain categories and ways of perceiving the information, displacing these categories in certain contexts, distinctions between "individual» and «social» in the ways of perceiving the information and language actualization. It is not always possible to state a stage on which the errors usually occur, a source of an error and reasons for them. But still these matters can be established. Speech errors in the fields of choosing norms and the use of language means are now matters of close investigation and categories of great prospect.

Key-words: languages and science, comprehension, interpretation, linguistic competence, language interference, language picture of the world.

Речевые ошибки всегда были предметом чрезвычайного внимания лингвистов. Однако они и до сих пор продолжают оставаться одним из самых загадочных и наименее исследованных языковых объектов. Представляется справедливым мнение Б. де Куртенэ о том, что речевые ошибки является окном в сознание, источником пополнения наших знаний о языке. Французский языковед Ф. Гаде утверждает, что мы не делаем ошибок исключительно ради удовольствия их делать [Gadet, 1997]. Учитывая то, что высказывание является продуктом не только речевой, но и умственной деятельности, коррекция речевых ошибок требует учета их когнитивной сущности, поэтому традиционный формальный подход оказывается неэффективным. Следует также учитывать, что за ненормативным употреблением языковых средств скрываются разные по своей природе явления. Ошибка может отождествляться со случайной оговоркой и обуславливаться нецелесообразной ассоциацией (ошибка реализации), недостаточным знанием нормативного употребления двух близких по определенным параметрам языковых единиц (внутренняя интерференция, языковая ошибка). Кроме этого, неверным или нестандартным языковым средством пользуются для кодирования смысла высказывания.

Стержнем для идентификации ошибки является языковая норма. В каком бы аспекте не рассматривалась норма, очевидным является ее двойственный характер: с одной стороны, это языковое явление, а с другой, явление общественное. Общественный характер нормы обуславливается коммуникативной функцией языка. «Норма, хотя она и является определенной абстракцией по сравнению с индивидуальной речью, она составляет вместе с тем конкретную, принятую в человеческом коллективе языковую реализацию, ее можно и услышать, и увидеть на письме» [Пилинський, 1976]. Языковая норма соотносится с конкретной группой носителей языка, а норма литературного языка – с определенным человеческим обществом и его институтами. Степень сознательного отношения к языковой норме зависит от того, идет ли речь о норме, присущей определенной группе населения, или о норме национального языка, освященной историей и утвержденной государственными постановлениями. Общественный характер нормативного французского языка обуславливался его принудительным внедрением в XVI в. Языковая норма является исторической категорией, поэтому варианты нормативных реализаций обусловлены параллелизмом системных возможностей языка, его гетерогенностью, естественными процессами старения норм и появления инноваций, проникновением в язык элементов разговорной речи. Ядро нормы составляют стилистически нейтральные, широко употребляемые языковые явления, а периферию – явления архаические и новые, а также территориально маркированные. Языковая норма обязывает говорящего подчинять свое речевое поведение конкретным правилам. Человеку навязываются языковые правила типа: «Не говорите так ..., а говорите... ». Нарушителю этих принципов мгновенно напоминает о том или ином стандартном способе языковой реализации. Так, союзная группа *malgré que* была широко распространенной в прошлых веках, в современной речи предпочтение отдается предлогу *malgré* и подчинительным союзам *bien que*,

quoique. Поэтому, с точки зрения нормативности, употребление *malgré que* считается архаичным, нестандартным. Такая дихотомия нормативность / ненормативность, стандартность / нестандартность свидетельствует о том, что речевое поведение четко подчиняется конкретным рамкам, согласуется с установившейся системой знаний. Несоблюдение нормы в повседневной речи приводит к коммуникативным неудачам. Многочисленные отклонения от нормативных кодов в художественном тексте приобретают статус стилистических средств, а в типологическом ракурсе – отражают специфику национальных языковых картин.

Интересно проследить за механизмами речевых ошибок и определить их типологию. Распространенной причиной ошибок становится языковой параллелизм. В статье значок (*) маркирует неверные языковые/речевые структуры. Так, в высказывании: **Elle a daigné de prendre une cigarette* часто фиксируется ненормативное глагольное управление. Говорящий добавляет к предикату *daigner* предлог *de*, из-за вероятной аналогии с глаголами *essayer de faire qch*, *tenter de faire qch*. Другой пример касается выбора правильного наклонения после союзов *après que*, требующего изъявительного наклонения, и его аналога, союза *avant que*, отдающего предпочтение сослагательному наклонению. Говорящий допускает распространенную ошибку и употребляет в обоих случаях сослагательное наклонение: **Après qu'il soit parti ...*, пытаясь таким образом устранить структурный диссонанс между симметричными союзами. Еще одна ошибка в высказывании: **Anne lui la donne* также восстанавливает симметричность следования местоимений. Во французском языке существуют два порядка их последовательного расположения: *Anne me la donne*. / *Anne la lui donne*. Правило довольно сложное и имеет многочисленные исключения. Сущность подобных грамматических ошибок объясняется желанием говорящего упорядочить поведение местоимений, отрегулировать, упростить языковые правила. Отметим, что ни одна из приведенных ошибок не приводит к неудаче в общении.

Ошибки в речи неразрывно связаны также с процессом осмысления, ведь ему также присущи свои нормы. Основные характеристики языка отражают структуру сознания говорящего, его память, алгоритм обработки знаний. В общественном сознании закрепляется типичный способ осмысления. Анализ его архитектуры позволяет объяснить речевые ошибки и сделать вывод о том, что далеко не все нарушения являются следствием недостаточной языковой компетенции. За ними может скрываться порой нестандартный способ осмысления денотата. Так, выражение: *Je vais chez le docteur* есть правильной формой, а *je vais au docteur* – неправильной, из-за различия между предлогами для обозначения одушевленного / неодушевленного предмета. Однако, с точки зрения логики, высказывания *je vais au docteur* считается грамматически правильным.

Следует учитывать, что в речевых нарушениях отражаются как собственно-речевой, так и мыслительный аспект порождения высказывания. Внешним проявлением является неудачный выбор и неверное употребление языковых средств. Верным является предположение, что между ними существует внутренняя связь: ложная языковая реализация оказывает трудности в выделении объектов, а недостаточное представление о них приводит к нехватке языковой реализации [Adout, 1986]. Выделение двух аспектов нарушений, в определенной степени, есть искусственным, но целесообразным для дальнейшего исследования речевых ошибок. Если языковая единица, которую использует говорящий, тяготеет по смыслу и форме к нормативной, конкурирует с ней, то вряд ли ошибка обусловлена процессом осмысления. Здесь речь идет скорее о неадекватном выборе языковой единицы. Языковая интерференция присутствует в выражениях: *à l'attention / à l'intention; j'attends mon ami / j'entends mon ami*. Если языковая единица не находится с нормативной в отношениях вариативности, не пересекается с ней семантически или формально, то справедливо говорить об ошибках, связанных с ее осмыслением. Чем больше расстояние между

языковыми единицами, чем меньше ассоциативных связей между ними, тем увереннее ошибка объясняется спецификой осмысления объекта. В связи с этим, определенные нарушения могут соотноситься с различными этапами порождения и продуцирования высказывания, а значит, объясняться разными причинами.

1) Неверный выбор управления глагола может происходить **на этапе осмысления** из-за неточного понимания логических связей. Так, предикат *causer à* означает «причинять, вызывать что-л.», т. е. является эквивалентом *être cause de*: *La tuile en tombant causa des dégâts à la coiffure de la dame*. В то время как предикат *causer avec* означает «разговаривать с кем-л.» (*s'entretenir familièrement avec qqn*): *On cause avec son ami des dangers de la circulation*.

2) Вместе с тем, неверное управление может появляться **на этапе номинации** через имитацию формы предшествующего глагола:

**Elle les a vus et les a souris...*

**Il lui dit en lui regardant...*

Такое нарушение, как отсутствие подлежащего в придаточном, на наш взгляд, тоже относится к ошибкам этапа номинации: **Transporté à l'hôpital, les médecins n'ont pu que constater la mort. ..*

Другой когнитивной причиной ошибок является смещение, т. е. отклонение от типичной репрезентации понятия, замена его на другое, не синонимичное понятие. Подобные смещения маркированы эмфазой, они модифицируют интенсивность иллокуции, приводит к сомнительной интерпретации смысла высказывания:

**Merci infiniment.*

**Elle est excessivement gentille.*

**Il m'a fait un cadeau formidable.*

**Il a une conduite fantastique.*

**Dites-nous, combien votre banque détient-elle d'euros?* (инверсия в косвенной речи).

Ярким примером подобных смещений выступают отрицательные высказывания во французском языке, которые причиняют немалые трудности при осмыслении ситуации. Так, двойное отрицание (отрицание отрицания) придает высказыванию утвердительный смысл. Приведем хрестоматийный пример ошибочного употребления тройного отрицания в высказывании: **Vous n'êtes pas sans ignorer*. Предикатное отрицание *n'êtes pas* накладывается на отрицательную семантику предлога *sans* и глагола *ignorer* приводит к отрицательному смыслу всего высказывания: *vous ignorez*. Для реализации утвердительной формы достаточно было сказать: *Vous n'êtes pas sans savoir = vous savez*. Украинские студенты часто говорят: **Pas tout le monde partage cette opinion* или **Pas chacun partage cette opinion* вместо: *Tout le monde ne partage pas cette opinion*. Они не учитывают здесь особенностей сферы действия отрицания в родном и французском языке.

Смещение интенсивности имеет место в употреблении плеоназмов: *parfois, c'est bien souvent le contraire; deux ans en arrière; une haute altitude, descendre en bas, sortir dehors*.

Локативное смещение обусловлено осмыслением и языковой реализацией денотата одного из компонентов ситуации. Наиболее распространенными разновидностями считаются смещения:

а) пространственные: *ceci / cela*. Напомним, что местоимение *ceci* означает *ce qui suit*. Лексема *cela* эквивалентна *ce qui précède*. Поэтому высказывание **Ceci dit* является неверным. Следует говорить: *Cela a été dit, Cela dit* или *Ceci va être dit*;

б) пространственное вместо временного: *à la retraite / en retraite*;

в) пространственное вместо локативного: **mettre une lettre à la boîte aux lettres / mettre une lettre dans la boîte aux lettres, à la tête / en tête*);

г) пространственное вместо цели: *aller à la montagne* (идти в горы) / *aller en montagne* (идти в горы, взойти на гору);

д) инструмент вместо области действия: **sur la TV / à la TV*.

Неточная количественная референция в употреблении форм единственного и множественного числа. Наиболее распространенной ошибкой в речи украинских студентов является употребление множественного числа абстрактных существительных: **les psychologies des autres personages; *les actions du texte en question...; *l'auteur fait voir les vies des personages; *Grandet cherche toujours des profits*. Студенты осмысливают и воспринимают абстрактные категории как конкретные, исчисляемые.

Смещение залогов (активного, пассивного, прономинального) также считается распространенной ошибкой, которая возникает вследствие неверного осмысления оппозиции акциональности / неакциональности французских предикатов и семантических характеристик субъекта:

**Cette information peut être abusée par le pouvoir / le pouvoir peut en abuser.*

*Une émission démarre / *on démarre une émission.*

Расхождения между залогами в украинском и французском языках также приводят к ошибкам. Так, глаголы *улыбаться, меняться* и др. в украинском языке также являются возвратными: *посміхатися, змінюватися*. Тогда как французы говорят: *sourire*, а не **se sourire*, *changer*, а не **se changer*.

Приведенные примеры ошибок позволяют предположить, что они присущи языковому сознанию обучающихся с недостаточно сформированной коммуникативной компетенцией, а также объясняются активностью определенных категорий и способов мышления, смещением этих категорий в определенных контекстах, различиями между индивидуальным и общественным способами осмысления и языковой реализации в ущерб устоявшимся нормам. Установить этап, источник ошибки и ее причину удастся далеко не всегда, но, по крайней мере, это возможно. Речевые нарушения норм выбора и употребления языковых средств исследуются достаточно активно и имеют большие перспективы.

ЛИТЕРАТУРА

Гак В.Г. Теоретическая грамматика французского языка: Синтаксис [Учеб. для ин-тов и фак. иностр. яз.]. М, 1986.

Кукушкина О.В. Отрицательный материал как источник наших знаний о языке и мышлении // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 9. Филология. 1998. № 2.

Пилинський М.М. Мовна норма і стиль. К.: Наукова думка, 1976. 289 с.

Adout J. Le français malmené. Lausanne: Editions 24heures, 1986.

Arrivé M., Gadet F. La grammaire d'aujourd'hui: guide alphabétique de linguistique française. P., 1989.

Gadet F. Le Français d'aujourd'hui. P.: PUF, 1997.

Молодых-Нагаева Е.Г.

Тюменский государственный нефтегазовый университет

ПЛЮРИЛИНГВИЗМ КАК ОСНОВА ИНТЕГРАЦИИ В МНОГОЯЗЫЧНОМ ОБЩЕСТВЕ

Die Vertiefung in eine fremde Kultur beeinflusst die individuelle Weltanschauung, den Blick auf die eigene Kultur und die Sprache. Unter dem Gesichtspunkt der anderen Kultur und der Fremdsprache verändert sich die eigene Wahrnehmung. Fremdsprachen nicht nur konsumtiv erlernend, sondern auch den soziokulturellen Sprachkontext erlebend, führt zugleich zur Interpretation und Bewertung der fremden Kulturen. Diese Leistung des Plurilingualismus bildet die erfolgreiche Grundlage für die Vereinigung der Ethnien in eine einheitliche gleichberechtigte multilinguistische Gesellschaft.

Key-words: Migration, Integration, multilinguistische Gesellschaft, Ethnie, Plurilingualismus, soziokultureller Sprachkontext.

Миграция как форма человеческой деятельности, реализующая ценности, цели людей, воплощение которых связано с постоянным или временным переселением в другие регионы была и является на данный момент определяющим фактором формирования населения большинства крупных городов в экономически развитых странах.

Практически ни одно государство на сегодня не в состоянии обойтись без использования трудовых мигрантов, а их непрерывно возрастающий поток как легальный, так и нелегальный неизбежно приводит к возникновению или обострению ранее существовавших в пассивной форме многочисленных конфликтов. Анализируя их, нельзя не заметить, что межэтнические конфликты, как правило, практически неотделимы от межконфессиональных. Конфликты в равной мере возникают при достижении определенной концентрации мигрантов одной национальности с несвойственными местному населению социально-поведенческими установками или нескольких национальностей, но одного вероисповедания, отличного от традиционного для базового социума.

Желание мигрантов жить в чужой стране рядом со «своими», с теми, кто принадлежит к той же этнической группе, исповедует ту же религию, вполне понятно. Но для стран, куда иммигрировали эти люди, такая ситуация не является благом, так как мигранты, общаясь только между собой, как правило замыкаются в своей группе с точки зрения языка и культуры. Они не понимают культуру принявшей их страны, не овладевают государственным языком на должном уровне, и как следствие, из необходимых экономике страны рабочих рук они неизбежно превращаются в еще одну обузу для этой самой экономики. Коммуникационные ограничения не позволяют полноценно влиться в экономическую систему, но такие люди, тем не менее, часто претендуют на все права и привилегии как полноправные граждане этой страны, увеличивая нагрузку на ее социальную сферу, что неизбежно ведет к нарастанию социальной напряженности.

Такое положение требует государственного регулирования миграционных процессов, например, посредством контроля за процессом расселения мигрантов с целью избегания их концентрации (Германия), но только этих мер, как показала практика последних десятилетий, недостаточно. В обществе назрела необходимость адаптации к

прогрессирующему количеству внутренних различий, т.е. если общество хочет сохранить свою целостность, оно должно научиться более эффективно преодолевать разногласия внутри своей непрерывно и стремительно изменяющейся структуры.

Погружение в чужую культуру влияет, прежде всего, на мировоззрение человека, взгляд на свою родную культуру и речь через призму чужой культуры и иного языка влечет, в первую очередь, переосмысление ценностей, что может дать как негативные, так и позитивные последствия.

Во-первых, человек может принять новую культуру, постепенно забывая или полностью отрицая родную. Такой процесс называется этнической ассимиляцией, он завершается изменением сознания этнической принадлежности. Обычно это происходит только во втором или даже третьем поколении. Ассимиляция является более простым в реализации процессом, доминирующая культура замещает все прочие.

Во-вторых, чужая культура может быть неприемлема мигрантом как при условии изучения языка большинства, так и при нежелании овладеть им. В таком случае человек отрицает право на существование доминирующей культуры, превознося собственную, считая свою культуру непреложной истиной. Такой процесс можно определить как конфронтацию, которая обычно подразумевает самоизоляцию носителей культуры меньшинства.

В-третьих, человек может стремиться взять все лучшее из другой культуры, изучая язык не только с потребительской точки зрения, но и погружаясь в социокультурный контекст языка. В этом случае человек будет внимателен к изучаемой культуре, но, в то же время, будет ценить собственную культурную идентичность. Таким образом, постепенно произойдет интеграция в многоязычное общество. Но этот вариант подразумевает определенное правило сосуществования, а именно наличие доминирующей культуры, которая принимается всеми членами общества, но не вытесняет полностью культуры других этносов. В результате интеграции

общество пополняется новыми языками, его члены постепенно осваивают языки крупных групп. Язык превращается из средства для коммуникации в носитель смысла, неразрывно связанного с мыслительной деятельностью. Как заявлено в манифесте переводчиков в поддержку языкового разнообразия «Таким образом, мы наблюдаем, интерпретируем и выражаем наш собственный мир, исходя из личного, географического и политического контекста» [Манифест, 2008]. Язык – это также способ помнить, передавать навыки, идеи и ценности. Человек, владеющий двумя и более языками, имеет иное мировосприятие и мировоззрение, поскольку интерпретирует и помнит окружающую действительность сквозь призму нескольких культур.

Такой результат плюрилингвизма является основой успешного соединения всех этнических общностей в единое целое на условиях партнерства. Определяющими нормами жизни такого общества должны служить правовые нормы и законы страны проживания. В таком случае отдельные индивидуумы и группы людей добиваются и получают равные возможности участия в общественной и экономической жизни, они могут выражать свои интересы и быть защищенными от индивидуального и коллективного обособления.

Многообразие культур, этносов и языков без равенства шансов означает обостренную социальную сегрегацию. Равенство шансов без учета культурного многообразия – это обособление культурно иного. Не допустить обособления и, как следствие, замыкания культурно иных членов общества, прежде всего нового поколения, возможно действиями языкового большинства, направленными на активизацию интеграционной позиции родителей с миграционным прошлым, чьи дети растут в новом с точки зрения культуры обществе.

В современном многонациональном обществе без контроля диаспор и иных объединений мигрантов нельзя обойтись. Успешность миграционной

политики следует постоянно контролировать для определения основных линий коррекции воспитания толерантности, протекания интеграционного процесса общества. Мигранты нужны сегодня в любом развивающемся обществе, отрицать их необходимость бессмысленно. Но, принимая переселенцев всех возможных этнических общностей, не надо забывать о том, что именно коренное население со своим языком, своей культурой является определяющим фактором для дальнейшего развития страны или региона, поэтому оно должно иметь приоритетное значение при разработке миграционной политики. Коренное население, в свою очередь также подлежит контролю на предмет толерантного отношения к другим членам общества и интеграции. Современное общество – это многоязыковое общество поиска компромиссов и обоюдовыгодных решений, как для пришлого, так и для коренного населения.

ЛИТЕРАТУРА

Манифест письменных переводчиков Тласкала [Электронный ресурс]. URL: http://tlaxcala-po-russki.blogspot.com/2008/12/blog-post_1489.html (дата обращения 7.02.2012).

Шапочкин Д.В.

Тюменский государственный университет

ПОЛИТКОРРЕКТНОСТЬ КАК СОСТАВНОЙ КОМПОНЕНТ ПЛЮРИЛИНГВИЗМА⁴⁸

This article deals with the problem of political correctness, its implementation in the political discourse in accordance with the principles of plurilinguism.

Key-words: political correctness, political discourse, multiculturalism, plurilinguism.

⁴⁸ Работа выполнена при финансовой поддержке Министерства образования и науки Российской Федерации в рамках Федеральной целевой программы «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России» на 2009–2013 годы (ГК № 02.740.11.0594).

За последние десятилетия достаточно широкое распространение по всему миру получил такой культурный и языковой феномен как «политическая корректность».

Согласно мнению З.С. Трофимовой, «явление политической корректности связано с возникновением идеи культурного плюрализма и вытекающей отсюда необходимости пропорционально представлять произведения литературы и искусства, достижения в общественной и политической жизни, относящиеся к представителям всех этнических и сексуальных меньшинств» [Трофимова, 1993: 227].

Сам термин «политическая корректность», «политкорректность» (от англ. political correctness, сокр. PC) стал использоваться в конце XX века сначала в США, а затем уже и в других странах мира. До сих пор остаётся неясным точное время появления выражения «политическая корректность». Но, тем не менее, влияние этого термина на общественное сознание по всему миру очень даже велико.

Особенно отчётливо влияние политической корректности проявляется в сфере образования. Из-за многообразного этнического состава учащихся в учебных заведениях США вводятся новые стандарты образования, которые основаны на принципах «культурного многообразия» (cultural diversity) или «многокультурности», «мультикультурализма» (multiculturalism). Сторонники мультикультурализма призывают учитывать при обучении такие факторы, как расовая и этническая принадлежность, пол, общественное положение, язык, религия, возраст и др. Теория «многокультурности», как полагают сторонники политической корректности, должна вытеснить «этноцентризм», который представляет собой «свойство индивидуального или массового сознания, которое определяет оценку жизненных явлений сквозь призму традиций и ценностей собственной этнической группы» [Асмолов, Солдатова, Шайгерова, 2000: 11].

На основе культурного многообразия предпринимаются попытки создать некий инклюзивный учебный план, охватывающий и учитывающий интересы всех групп населения, в том числе меньшинств, а также включающий достижения разных культур, и одновременно призывающий отказаться от признания канонов западноевропейской культуры в качестве образцов для подражания. Выдвигаются, в частности, предложения о необходимости изучения студентами в первую очередь достижений культуры той нации или расы, к которой они относятся [Панин, 2009: 10].

С другой стороны, «инклюзивный» учебный план и отказ от выработанных в течение столетий принципов обучения приводят к падению качества знаний. «Увеличение количества специальных курсов и специализированных факультетов сделало возможным для студентов из меньшинств не только узнать больше о своей национальной культуре, но и окончить университет, не усвоив чего-либо другого», – пишет Р. Брустайн в статье под ироническим заголовком «Глупократия в Америке» (*Dumbocracy in America*). В школах некоторых штатов, особенно Нью-Йорка, основные предметы были заменены учебным планом «Радуга» (*Rainbow curriculum*), направленным больше на внушение детям чувства собственного достоинства, чем на обучение чтению и письму [Brustein, 1994: 28].

Оценка роли и степени влияния политической корректности на общественные и языковые процессы даётся также в научных работах российских исследователей.

С.Г. Тер-Минасова указывает на опасность допущения того, чтобы политическая корректность «дискредитировала себя крайностями и выродилась в свою противоположность» [Тер-Минасова, 2000: 223].

Ю.Л. Гуманова видит в политической корректности угрозу «лингвистического геноцида», проявляющегося в устранении из языка признаков существования целых народностей, категорий, понятий [Гуманова, 2000: 200].

Достаточно интересным, на наш взгляд, выглядит утверждение Л.А. Городецкой, которая полагает, что главной причиной появления и развития политкорректности является нежелание политиков, общественных деятелей и коммерческих организаций лишиться части своего электората или клиентуры вследствие употребления некорректных выражений [Городецкая, 2001: 16].

Действительно, как нам представляется, разумно утверждать, что политкорректность – это скорее явление сугубо политическое. Поскольку феномен политкорректности выходит далеко за рамки стандартного описания языков, поэтому является темой скорее политических, чем лингвистических дискуссий. Так, например, партия зеленых в Бундестаге в рамках политкорректности решила отказаться от выражений *türken* (подделывать, фальсифицировать), *getürkt* и *einen Türken bauen* (выдавать ложь за истину),⁴⁹ поскольку они дискредитируют турецкую нацию.

Но, тут нам следует особо подчеркнуть, что любое «политическое исправление» языка имеет своей целью ненанесение оскорбления или обиды словом и подразумевает, в первую очередь, табуизацию определенных слов и выражений и замену их иными, политически корректными, вновь создаваемыми как первичные или вторичные наименования. Это означает, что политическая корректность является не просто реакцией на конфликты культурного характера в обществе, но и представляет собой попытку разрешения таких конфликтов с помощью языка.

Грамотное владение языком, а именно умение подбирать во время речи эвфемизмы свидетельствует об уверенной в себе политкорректной языковой личности.

Непосредственным носителем языкового сознания является языковая личность, т.е. человек, существующий в языковом пространстве – в общении,

⁴⁹ Политкорректность в немецком языке. URL: http://www.primavista.ru /rus/articles/ politkorrektност_v_nemetskom

в стереотипах поведения, зафиксированных в языке, в значениях языковых единиц и смыслах текстов. Изучение языковой личности в отечественной лингвистике тесно связано с именем Ю. Н. Караулова. Под языковой личностью он понимает «совокупность способностей и характеристик человека, обуславливающих создание им речевых произведений (текстов)», различающихся степенью структурно – языковой сложности, глубиной и точностью отражения действительности, определённой языковой направленностью [Караулов, 1987: 3]. Данное определение допускает двойственную интерпретацию: статическую и динамическую. В первом случае, мы принимаем индивида в качестве личности, то есть субъекта социальных отношений, обладающего своим неповторимым набором личностных качеств. Во втором случае, мы предполагаем, что на определённом этапе индивид ещё не является личностью, т.е. не обладает отличительными социально обусловленными характеристиками.

Кроме того, языковую личность можно охарактеризовать с позиций лингвистического сознания и речевого поведения, т.е. с позиций лингвистической концептологии, теории дискурса, политкорректности.

Особый интерес и некоторое наглядное проявление понятие языковой личности получает в политическом дискурсе, поскольку он является наиболее влиятельным на общественное сознание и широко распространён в средствах массовой коммуникации.

Политический деятель, являясь общественным лицом, всегда обязан быть политкорректным, избирательным в подборе лексических единиц во время произнесения своих речей на публике. Личность говорящего всегда сама по себе разнообразна и сложна в своих проявлениях. Говорящий должен постоянно вести отбор языковых средств, руководствоваться принципами *плюрилингвизма*, в соответствии с избранной стилистической тональностью, ориентируясь на ситуацию общения, характер адресата, официальность – неофициальность обстановки. В этом отношении, *интенциональности*

речевых произведений политического деятеля, также отводится немаловажная роль.

Используя обращения в речи, политический деятель реализует поэтапно и политкорректно свои интенции.

Обращение (говорящего к слушающему, адресату) позволяет установить тесный контакт с аудиторией, способствует отождествлению говорящего со слушающими. Зачастую обращение отражает позитивный настрой говорящего, подчёркивает его умение вести себя на публике, взаимодействовать с ней, привлекать её внимание.

Следует отметить, что британские премьер-министры, обращаясь к публике, зачастую высказываются как за себя, так и за свою страну и за свой народ, используя при этом личные местоимения I и We, а также прямой порядок слов:

I do not propose...; I am accordingly to inform...; We have no quarrel...; We are resolved that...;

То же самое касается американских президентов: *I am compelled...; I have ordered...; I have similarly directed...; We have waited many months...; We cannot have complete protection...;*

И немецких федеральных президентов и канцлеров, которые используют личные местоимения Ich и Wir: *Ich habe deutlich gemacht...; Ich bin zutiefst davon überzeugt...; Wir haben die schrecklichen Bilder...; Wir sind in der Lage...;*

Также в качестве вступительного или прямого обращения встречаются следующие фразы в британском публичном политическом дискурсе: *Distinguished guests; Ladies and gentlemen; My friends;* в американском публичном дискурсе: *My fellow citizens; My fellow Americans; Ladies and gentlemen; My friends;* в немецком публичном политическом дискурсе: *Meine sehr verehrten Damen und Herren; Meine Damen und Herren; Liebe Freunde;*

Данные обращения придают, как правило, дискурсу позитивный настрой, отражают предрасположенность говорящего к коммуникации.

Обращение к публике (адресату) может выражаться политическим деятелем (говорящим) косвенно.

Британский публичный политический дискурс: через обращение к стране, к его Превосходительству, к правительству его Величества и т.д. Например: ... *to ask this country to accept the awful arbitrament of war...*; ... *I am accordingly to inform your Excellency...*; ... *to give His Majesty's Government satisfactory assurances...*;

Американский публичный политический дискурс: через обращение к стране. Например: ...

Немецкий публичный политический дискурс: через обращение к стране. Например: *Deutschland in dieser Phase...*; ... *ist gut für Deutschland ...*; ... *hat Deutschland als eine mittlere Macht positioniert...*;

Таким образом, на примере представленных обращений, можно проследить феномен политкорректности как языковой категории, обладающей соответствующими категориальными признаками:

- отсутствием в коннотативном значении языковых единиц дискриминации по расовой, национальной, половой принадлежности, состоянию здоровья и возрастному, и социальному статусам;
- способностью языковых единиц исключать проявления вышеперечисленных видов дискриминации.

ЛИТЕРАТУРА

Асмолов А.Г., Солдатова Г.У., Шайгерова Л.А. О смыслах понятия «толерантность» // Век толерантности: Научно-публицистический вестник / под ред. А.Г. Асмолова. М.: Изд-во МГУ, 2001. С. 8-18.

Городецкая Л.А. Концепция многокультурности в американском образовании и её применимость к российским общественным реалиям // Вестник МГУ. Серия 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2001. № 1. С. 7-17.

Гуманова Ю.Л. Политическая корректность: как это делается в России // Россия и Запад: диалог культур. Вып. 8, т. 1. М.: МГУ им. М.В. Ломоносова, 2000. С. 195-202.

Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность. М.: Наука, 1987. 264 с.

Панин В.В. Политическая корректность как культурно-поведенческая и языковая категория. Ишим: Изд-во ИГПИ им. П.П. Ершова, 2009. 160 с.

Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация. М.: Слово, 2000. 264 с.

Трофимова З.С. Словарь новых слов и значений в английском языке. М.: Павлин, 1993. 304 с.

Brustein R. Dumbocracy in America // Our Country, Our Culture: The Politics of Political Correctness – A Partisan Review Press, NY, 1994. pp. 25-33.

Шибеева А.М.

Урайский профессиональный колледж

**АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ
МУЛЬТИЛИНГВИЗМА (МНОГОЯЗЫЧИЯ)
В СОВРЕМЕННОМ КОММУНИКАТИВНОМ ПРОСТРАНСТВЕ**

The article considers problems of multilingualism in education, communication, development in multilingual EU.

Key-words: education, communication, development in multilingual EU.

Сегодня все сферы человеческой жизни вовлечены в процесс глобализации. Огромное число людей участвуют в международных конференциях, работают в многонациональных компаниях, получают образование за рубежом и просто путешествуют по миру. Результат этого

процесса – широкие возможности коммуникации носителей какой-либо культуры с представителями других культур. Процесс глобализации оказал серьезное влияние на обучение, прежде всего иностранному языку. Одной из главных задач концепции глобального образования является передача знаний о многополярности мира, об огромном разнообразии и самобытности существующих в мире народов, языков и культур. Наряду с этим, человечество является свидетелем лингвореволюции, основа которой – социально-коммуникативные процессы многоязычия.

Проблемной областью изучения для языковедов, особенно в последнее время, в эпоху глобализации является мультилингвизм (полилингвизм, многоязычие). Многоязычие (мультилингвизм, полилингвизм) – употребление нескольких языков в пределах определенной социальной общности (прежде всего государства).

Феномен мультилингвизма с небывалым размахом распространяющийся по земному шару, благодаря таким мощным технологиям поддержки, как телевидения и Интернет ресурсов. Развитие процессов массовых транснациональных коммуникаций в современном обществе делает обмен информации важнейшим фактором функционирования единого коммуникативного пространства.

В последние годы появилось много работ российских и зарубежных авторов, посвященных информационному обществу. Это работы К.К. Колина, А.Д. Урсул, А.И. Ракитова, В.Л. Иноземцева, Г.Л. Смоляна, Д.С. Черешкина, И.М. Милюхина, В.Г. Малыкина, Извилина И.И. и других, в которых рассматриваются различные аспекты информатизации общества в контексте формирования информационной цивилизации. Западная наука представлена работами А. Турена, Э. Тоффлера, М. Костельса, М. Маклюэна, Й. Масуды и других. Ряд исследователей отмечают, что в условиях информационного общества, что унификация и упрощение языка станут неотъемлемым условием коммуникативных взаимодействий.

Интегративные процессы в Европе и в остальном мире, переход от биполярного сотрудничества к многогранному, постоянно растущая мобильность школьной и академической молодежи требуют не только понимания своего соседа по европейскому дому, но, прежде всего, готовности овладеть его языком, поскольку, как известно, в языке сокрыта «душа народа». Последнее означает, что идеологом будущей Европы и мирового сообщества становится молодой человек, свободно владеющий четырьмя, пятью и более языками, независимо от сферы его профессиональной деятельности. Умения в нескольких языках важны для функционирования экономики Евросоюза в целом, конкурентоспособности компаний и перспектив трудоустройства отдельных работников.

В результате расширения Евросоюза, в условиях общего рынка и возрастающей мобильности внутри ЕС, возрождения регионов, становления «общества знания», миграции в ЕС и глобализации мультилингвальная проблема достигла совершенно нового измерения.

Если раньше мультилингвизм прослеживался, прежде всего, в отношениях между людьми, проживающими в разных странах-участниках, то к настоящему времени практически все страны-участницы Европейского Союза стали мультилингвальными и мультикультурными обществами. Все возрастающее число людей, живущих в Евросоюзе, являются мультилингвальными, потому что они: 1. говорят на языке коренных жителей региона или на языке национального меньшинства в дополнение к основному национальному языку; 2. говорят на языке мигрантов в дополнение к языку принимающей страны; 3. выросли в семьях с несколькими языками или ином мультиязычном окружении.

Как часть образовательной политики Евросоюза мультилингвизм преследует следующие цели: 1. поддерживать обучение языкам и продвигать лингвистическое разнообразие в обществе; 2. стимулировать здоровую мультилингвальную экономику;

Новая ситуация требует новых стратегий на самых разных уровнях (местном, региональном, государственном) для облегчения коммуникации через языковые и культурные границы. Язык является одним из объединяющих факторов для этнических групп, залог более глубокого сотрудничества с целью развития региональных культур, сохранения языкового наследия и коммуникации.

ЛИТЕРАТУРА

Смирнова О.А. Европейский мультилингвизм / Иностранные языки в школе № 3, 2007. С. 94-100.

Соколов Е.А., Буланкина Н.Е. Проблемы поликультур и полиязычий в гуманитарном образовании. М.: Университетская книга: Логос, 2008. 208 с.

Языковые картины мира и лингвистические аспекты плюрилингвизма

Аносов Е.А.

*Южно-Уральский государственный национальный исследовательский университет,
Челябинск*

ОБ ЭТИМОЛОГИЧЕСКОМ РАЗВИТИИ ПОНЯТИЙ «МУЖЧИНА» И «ЖЕНЩИНА» В АНГЛИЙСКОМ, НЕМЕЦКОМ, ФРАНЦУЗСКОМ И РУССКОМ ЯЗЫКАХ В КОНТЕКСТЕ ПЛЮРИЛИНГВИЗМА

The article is devoted to the problem of etymological development of the notions “man” and “woman” in different languages. The languages are related to each other by means of phonetic and semantic aspects and this fact on the one hand adds a lot to comprehension of these notions by a multilingual personality and on the other hand it puts some obstacles in the process of acquiring a language in terms of plurilingualism.

Key-words: man, woman, etymology, English, German, French, Russian language, plurilingualism, multilingual personality.

Вопросы плюрилингвизма в современных условиях становятся всё более актуальными. Знание нескольких языков – неременное условие успешных межкультурных контактов. Мультиязыковая личность, содержащая в своём коммуникативно-речевом репертуаре лингвистические умения, необходимые для эффективного межкультурного общения, приобретает большое преимущество по сравнению с теми, кто такими знаниями не обладает. Процесс формирования таких умений многоступенчат и сложен и является приоритетным для педагогики. Лингвокультурология, в свою очередь, может обеспечить языковую личность знаниями о межкультурных различиях в поведении и образе мыслей людей и языковом выражении этих различий. В данной статье мы рассмотрим различия в понимании ключевых культурных понятий «мужчина» и «женщина» в

русском и ряде европейских языков в контексте их этимологического развития.

В любом языке наблюдается целый ряд особенностей, отражающих гендерную специфику нации, говорящей на этом языке. Детальное рассмотрение некоторых из этих особенностей позволяет нам оценить важность и значимость понятий *мужчина* и *женщина* для каждого конкретного языка, а также установить некоторые культурные связи, бытующие в обществе и ассоциированные с ними. При этом, предположительно, можно обнаружить происхождение и вместе с тем оценить степень устойчивости отдельных общественных взглядов, связанных с вышеуказанными понятиями, а, следовательно, и определить значительность их влияния на национальную культуру отдельно взятого языкового сообщества. Степень влияния понятий *мужчина* и *женщина* на национальную культуру напрямую зависит от частотности употребления их и связанных с ними понятий в единицах пословично-поговорочного фонда. Этимология в значительной степени способствует объяснению этого феномена.

Происхождение в европейских языках самих понятий *мужчина* и *женщина* немаловажно для понимания их места в обществе и отношения к ним социума. Этимологически вычленение вышеозначенных понятий в рассматриваемых языках шло по трём направлениям: германскому, романскому и славянскому. Пересечение семантики, фонетического и графического облика данных языковых единиц находится в прямой зависимости от их этимологии.

В направлении, заданном языками германской ветви, мы обнаруживаем родственную связь немецких и английских слов. Немецкое *Weib* («женщина») и английское *wife* («жена») являются родственными и имеют общий корень. Они происходят от древнеанглийского *wif* («женщина, жена») [Маковский, 2004: 566]. Немецкое слово является устаревшим, несёт в себе

пренебрежительную оценку и носит разговорный характер. В этом отношении немецкое *Weib* весьма сходно с русским словом *баба*, которое весьма часто, и даже значительно чаще, чем *женщина*, фигурирует в пословично-поговорочном фонде русского языка. *Баба* – обыденное видение женщины, культурно маркированное слово, потерявшее своё первоначальное значение. Обладая пренебрежительной или ироничной окраской, такой отзыв о женщине в целом является, по сути, эквивалентом слову *жена*.

Тем не менее, в обоих языках имеется ещё, как минимум, по одному слову, выражающему понятие *женщина* в нейтральной форме (англ. *woman*, нем. *Frau*), и целый ряд синонимов, имеющих ярко выраженную негативную оценку (ср. *slut, frump, bitch, vixen, shrew* в английском языке; *Betze, Dirne, Vettel, Nutte, Hure, Megäre* – в немецком).

Английское *woman* представляет собой слияние корней *wif* и *man*. *Woman* может означать любую женщину, употребляться в шуточной форме, с оттенком иронии, или даже в собирательном значении. Немецкое *Frau* имеет два значения («женщина» и «жена»), является абсолютно нейтральным и не содержит каких-либо коннотативных значений.

Английское *man* равно как и немецкое *Mann* также восходят к единому источнику [Маковский, 2000: 207]. Обозначая одновременно мужчину и человека, эти слова могут быть ассоциированы с древнеанглийским *mon* («луна»). Являясь символом смерти и болезни, луна характеризовала человека как существо смертное. Обратившись к ещё более древним источникам, можно обнаружить связь между современной формой и значениями вышеназванных слов в древней латыни. Латинское *mons* означало *гора*. У древних поэтов и мыслителей гора считалась символом Вселенной, а человек, с мифопоэтической точки зрения, был олицетворением божественного движения, являл собой божественную вертикаль [ЛЭС, 2002]. Прочность и фундаментальность человека как божественного творения и природных образований, гор, легла в основу их отождествления.

Второе направление развития вышеозначенных понятий, рассматриваемое нами в данной работе, описывает их становление в современном французском языке. Поскольку французский принадлежит к группе романских языков, слова *homme* и *femme* берут своё начало из латинского языка (*homo* – человек, мужчина, *femina* – женщина). Французское *femme* обладает теми же значениями и характеристиками, что и немецкое *Frau*.

В русском языке, относящемся к славянской ветви, слова *муж* и *жена* первичны, они являются общеславянскими, а понятия *мужчина* и *женщина* – впоследствии развившимися из них. В памятниках письменности они встречаются, начиная с XVI века. Первым выделилось понятие *женщина*. Слово *мужчина* было образовано при помощи суффикса по аналогии с ним [Шанский, 1961: 208]. Форма слова *женщина*, а именно наличие согласного *щ* перед суффиксом *-ина*, придаёт слову негативную окраску. Все слова, оканчивающиеся на *-щина* в русском языке имеют негативную коннотацию (презрение или пренебрежение) – *деревенщина*, *казёнщина*, *групповщина*, *чертовщина*. Слово *женщина* вышло из славянского *жено* и изначально несло на себе коннотацию пренебрежения. Однако по мере развития цивилизации словом был утрачен этот ореол [Маслова, 2004: 124].

Характерное для речи обывателя слово *мужик*, часто фигурирующее в пословицах русского языка, является производным от *мужь* в значении «мужчина», буквально означая «мальчик» [Шанский, 1961: 208].

Таким образом, этимологическое развитие понятий *мужчина* и *женщина*, представленное в данной работе, характеризуется сильным влиянием родственных связей между языками, определяющим их семантику, графическую и фонетическую форму. Формирование понятий в английском и немецком языках восходит к древнеанглийским формам, слова французского языка – к древней латыни, русского – к славянским источникам.

Значения *мужчина – муж, женщина – жена* в вышеупомянутых языках тесно переплетены друг с другом и содержатся, либо содержались в процессе своего этимологического развития в одних словоформах. Плюрилингвистическое понимание этих словоформ будет способствовать построению более целостной картины мира в сознании мультиязыковой личности, в то время как их оторванное друг от друга восприятие может вносить определённые ограничения в формирование картины окружающей действительности.

ЛИТЕРАТУРА

Лингвистический Энциклопедический Словарь. М.: Большая Российская Энциклопедия, 2002. 709 с.

Маковский М.М. Историко-этимологический словарь современного английского языка (Слово в зеркале человеческой культуры) М.: Издательский дом «Диалог», 2000. 416 с.

Маковский М.М. Этимологический словарь современного немецкого языка (Слово в зеркале человеческой культуры) М.: Азбуковник, 2004. 630 с.

Маслова В.А. Лингвокультурология М.: Академия, 2004. 208 с.

Шанский Н.М., Иванов В.В., Шанская Т.В. Краткий этимологический словарь русского языка М.: гос. уч.-пед. изд-во мин. просв. РСФСР, 1961. 402 с.

Белякова И.Е.

Тюменский государственный университет

ПРОНИКНОВЕНИЕ ИНОЯЗЫЧНОЙ ЛЕКСИКИ В РУССКИЕ СМИ КАК ВОЗМОЖНЫЙ РЕЗУЛЬТАТ ПЛЮРИЛИНГВИЗМА

The article is devoted to the phenomenon of plurilinguism in the contemporary Russian magazine discourse. It is stated that numerous non-assimilated borrowings found in magazine

articles of such type of discourse are a sign of plurilingual competence of their authors and stimulate development of this competence of their readers.

Key-words: plurilinguism, plurilingual competence, borrowings, stimulation of plurilingual competence.

Проблема плюрилингвизма, мультилингвизма, различия между ними остро ставится в Европе уже на протяжении около десятка лет. Связано это в первую очередь с распространением глобалистических тенденций, приводящих к доминированию английского языка как «лингва франка» в политических и экономических международных процессах. В результате многонациональная Европа, объединенная единой зоной Евросоюза, начинает ощущать дискриминацию родных национальных языков со стороны английского. Английской экспансии европейские страны отвечают созданием и распространением политики плюрилингвизма как феномена равноправного содружества разноязычных народов, способных говорить и понимать больше одного языка, в отличие от мультилингвизма как феномена сосуществования государства, в котором соседствуют народы, народы-меньшинства, говорящие на разных языках, и в котором один язык доминирует как язык государственного общения.

Регулярно проводятся конференции, посвященные проблеме плюрилингвизма. Результатом Первой европейской конференции по плюрилингвизму, состоявшейся в Париже в 2005 г., стало создание Европейской обсерватории по плюрилингвизму, которая является структурой, объединяющей лиц, занимающихся вопросами плюрилингвизма. Ее президент К. Трэмблей заявил, что ранее провозглашенный мультилингвизм приводил к исчезновению культурных языков и укреплению типично колониального положения, когда английский язык использовался как всеобщее средство общения [Трэмблей, 2007].

Целью новой организации становится пропаганда и развитие плюриязычной компетенции, под которой понимается владение индивидом несколькими иностранными языками и возможность общения в самых

разнообразных ситуациях, как бытовых, так и профессиональных, на нескольких языках. Еще одним итогом конференции стала Европейская хартия плюрилингвизма – документ, переведенный на несколько языков и размещенный в Интернете для подписания всеми желающими присоединиться к новому движению. Хартия устанавливает статус и значение плюрилингвизма для современного общества:

Плюрилингвизм – это форма свободы.

Плюрилингвизм – это плюрализм мнений.

Плюрилингвизм – это средство познания культур и народов, источник гражданского самосознания.

Плюрилингвизм – это средство охраны национальных меньшинств.

Плюрилингвизм – это залог успешного политического, культурного и экономического развития общества.

Плюрилингвизм – это право на изучение в школах и вузах нескольких иностранных языков (не только и не в меньшем объеме, чем английского).

Плюрилингвизм – это право общения на рабочем месте на родном языке и мн. др. [Draft ..., 2005].

Средства продвижения плюрилингвизма многие находят в сфере образования. На ежегодных европейских конференциях преподавателей иностранных языков, в частности, обсуждают, делятся опытом и предлагают новые методы преподавания, к примеру, арабского в Нидерландах, итальянского в Румынии и др. [Межд. конференция по плюрилингвизму в Румынии, 2005]

Кроме того, подчеркивается большая роль средств массовой информации в распространении идей плюрилингвизма. Их призывают к публикации статей на тему многоязычного и межкультурного общения, обмена культурным опытом.

Идея плюрилингвизма пока не так распространена в России, хотя в научной среде уже сформировано такое понятие, как «плюриязычная

компетенция». Это – приобретаемая способность к изучению языков. При развитии данной компетенции у учащихся целью становится формирование такого коммуникативно-речевого репертуара, в котором есть место всем лингвистическим умениям. В новейших методиках преподавания иностранных языков указывается, что «Теперь *совершенное* владение одним языком или двумя или даже тремя языками не является целью» [Аствацатрян, 2007] (выделение наше). Таким образом, знание грамматических основ языка или отдельных слов и выражений уже может считаться в каком-то виде плюриязычной компетенцией.

Плюриязычная компетенция в современном российском обществе, на наш взгляд, формируется не только сознательно на занятиях по иностранным языкам, но и неосознанно. В окружении огромного количества информации из различных печатных и электронных источников читатель неизбежно приобретает, пусть и отрывочные, но знания других языков и культур.

Мы провели выборочный анализ российских и региональных журналов за 2000-2012 гг. на предмет функционирования в них иноязычной лексики. Выборка журналов включала гляцевые и информационные молодежные издания, а также Интернет-версии данных и подобных им журналов. В выборку вошли такие всероссийские журналы, как «Лиза», электронные издания «Прелесть», «Ресничка», тюменские журналы «Стольник», «Я покупаю», «Банзай», «Дождь», томские журналы «Самое-Самое» и «Комильфо», челябинский журнал «Лютом», екатеринбургский журнал «Нарру» и др.

Анализ показал, что доля иноязычной лексики настолько высока, что на каждой странице журнала можно найти хотя бы по одному заимствованию либо варваризму. Это – слова из английского, французского, немецкого, итальянского, индийского, испанского, японского, китайского и др. языков, обозначающие реалии и экзотизмы из мира национального быта, спорта, кухни, моды и пр. Многие слова не транслитерированы на русский язык и

даются латиницей. Некоторые сопровождаются объяснением на русском языке, но не все.

О плюриязычной компетенции авторов журналов говорит тот факт, что зачастую целые фразы, названия рубрик и статей написаны не по-русски. Они содержат не только имена собственные (известные марки и бренды), но и нарицательные слова. К примеру, екатеринбургский журнал имеет англоязычное название и названия рубрик в оригинальном написании: «*Happy. Fashion culture magazine*», «*Fashion/Jewelry*», «*Beauty/Must-have*», «*Beauty/Food*», «*Interior*», «*Kids*», «*Parties*», «*Focus*» [Happy, 2012].

Открываем тюменский молодежный журнал «Дождь» и читаем названия статей: «Лавка, ай лав ю», «United people of... Тюменская область», «Encounter: игра в охотников» [Дождь, 2009]. Чтобы понять эти названия, необходимы еще и фоновые знания культурологического характера о том, что фраза «United people of...» встречается в названии национальных политических партий и обществ, а Encounter – это популярная компьютерная игра.

Кроме того, листая иллюстрации к материалу, посвященному этническому разнообразию Тюменской области, на которых изображены крупным планом лица девушек разных национальностей, можно обнаружить аллюзию на сеть популярных магазинов одежды «United colors of Benetton», реклама которой всегда сопровождается фотографией молодых людей разного цвета кожи. Еще одна языковая игра встречается в названии статьи «*Cool laboraции*» [Люмон, 2008], посвященной теме коллаборации (collaboration), сотрудничеству компаний-авторов известных, но постепенно выходящих из моды брендов, создающих новый общий бренд с целью привлечения внимания новых покупателей. Английская лексема «*collaboration*» разбивается на две – английскую «*cool*» (крутой, классный) и англо-русский гибрид *laboraция* (сотрудничество), вместе – классное сотрудничество.

Авторы статей зачастую признаются при описании своих заграничных путешествий в знании иностранного языка. Именно поэтому их материалы пестрят иноязычной лексикой. К примеру, в статье «Возвращение в Америку: наши зимние каникулы» А. Паламарчук находим такие англицизмы, как «*local bars*», «*хостел*», «*Канал стрим*», «*шоппинг*», «*clam chowder*», «*fish&chips*», «*central park*» [Дождь, 2010]. Редактор журнала «Happy» Э. Королева в своем, как она называет, *editor's letter* (слове редактора), описывает свои зарубежные путешествия, употребляя такие лексемы-гибриды, как *fashion*-недостатки, честные *outlets*, платья *haute couture*. Данное свободное сочетание русских и иностранных лексем свидетельствует о плюриязычной компетенции автора.

Отличительной чертой вхождения иноязычной, главным образом английской, лексики в русский язык масс-медиа является сохранение латинского или смешанного написания. Например: *so French, so Rech, prêt-à-porter, vip*-обслуживание, *vip*-менеджер, *beauty*-гигант, *SPA*-центр, *call*-центр, *fashion* эксперт, магазин *duty-free*, *uber*-модный, *IL* Патио, серия *after sun*.

Некоторые единицы переданы в русской транслитерации, но их значение все же, не зная оригинала, понять трудно: *гаджет, пачворк, трендсеттер, фэшн, молл, бадди-муви, асана, дао, тхэквондо, аниме, дека, тейл, лэптон, бачата, ЧаДао, улун* и др.

Следует предположить, что авторы журналов ожидают от своих читателей владения плюриязычной компетенцией хотя бы на уровне правил чтения, иначе это слова просто не прочесть.

Теория плюрилингвизма позволяет по-новому взглянуть на проблему заимствований. Если традиционно такие лексические единицы считались бы варваризмами, нарушающими чистоту русского языка, то в свете плюрилингвизма возможно предположить, что они являются средством трансляции чужой культуры и языка.

Некоторые статьи носят четко выраженный информативный характер и ставят целью рассказать русскоязычному читателю об особенностях другой культуры. К примеру, статья «Whisk(e)y: ценность и страсть» [Fashion collection, 2011], в ней автор не только описывает разные сорта виски (*malt whisky* /солодовый/, *grain whisky* /зерновой/, *blended whisky* /купажированный/), но и объясняет разницу в английском правописании слова: с «e» пишется виски, произведенное в США, Ирландии и Канаде, без «e» – настоящий шотландский виски. Объясняется лексема «dram» – порция виски в Шотландии и идиома «good dram» – виски, налитое на три пальца от доньшка. Информация носит прямо словарный характер: *single malt* – односолодовый из одной винокурни, *single cask* – солодовый из одной бочки с бочковой крепостью – *cask strength u vatted malt (blended malt, pure malt* – смесь солодового виски из различных винокурен). В этом же журнале находим подобную статью, посвященную сигарам.

Журнал «Home&Space» [Home&Space, 2011] знакомит читателей с разными странами и через лексемы национальных языков: например, в статье об ОАЭ упоминается слово «*meudan*» – «место встречи»; о Китае – «*фэн шуй*», «*ци*» (энергия), «*улун*», «*пуэр*» (сорта чая), «*чахэ*», «*чабэй*», «*вэнсянбэй*», «*пинминбэй*» (специальные чашки), «*пинча*» (вдумчивое пробование чая), «*гунфуча*» (процесс распития сложных сортов чая, делящихся на «душу» и «тело»); об Индии – «*йога*», «*наги*» (представители индийского религиозного течения), «*карри*» (специи), «*панир*» (вид сыра), «*сабжи*» (овощи со специями); о Казахстане – «*тамга*» (родовой знак), о Японии – «*сямисэн*», «*сяку-хати*» (музыкальные инструменты) и мн. др.

Читая статьи в современных глянцевах журналах для женщин, мужчин, молодежи, можно сделать вывод, что их авторы в той или иной степени владеют иностранными языками и считают возможным интегрировать иноязычные лексемы в структуру современного русскоязычного дискурса. Таким образом, они способствуют, пусть в

незначительной степени и только на фонетическом и лексическом уровнях, формированию и развитию плюриязычной компетенции своих читателей. С данной точки зрения, англицизмы и прочие варваризмы в русском дискурсе могут рассматриваться не как негативное, а как положительное явление, стимулирующее у читателей процесс познания новых языков и культур.

ЛИТЕРАТУРА

Аствацатрян М.Г. Новая онтология языкового образования. Ереван. 2007. [Электронный ресурс]. URL: <http://old.brusov.am/docs/Anthology.ppt>.

Давыденко Ю.Е. Плюрилингвизм в контексте обучения иностранным языкам // Вісник Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля. Серія «Педагогіка і психологія». 2011. № 2 (2). С 59-64 [Электронный ресурс]. URL: http://www.nbu.gov.ua/portal/Soc_Gum/Vduer_pp/2011_2/11.pdf.

Европейская хартия плюрилингвизма. Европейская Конференция по плюрилингвизму. 2005-2009 [Электронный ресурс]. URL: http://www.observatoireplurilinguisme.eu/images/Charte/charteplurilinguisme_ruv2.13.pdf.

Тремблей К. От мультилингвизма / многоязычия к плюрилингвизму. 7.11.2007. [Электронный ресурс]. URL: <http://51959387.fr.strato-hosting.eu/plurilinguisme/images/Recherche/multilinguismeplurilinguisme%20russe.pdf>.

Conference proceedings of the International conference “PLUS-VALOR – Plurilinguism. Strengthening Valorisation of Roots”. Румыния 2005 [Электронный ресурс]. URL: <http://www.plusvalor.eu/download/srep/P4%20proceedings%201st%20year.pdf>.

Draft European Charter on Plurilingualism. 2005. [Электронный ресурс]. URL: http://51959387.fr.strato-hosting.eu/plurilinguisme/images/Fondamentaux/charteplurilinguisme_env1.pdf.

Источники

Home&Space. Тюмень, 2011, № 03.
Люпон. Цитрус жизни. Тюмень, Челябинск. 2008, № 4,5.
Самое-Самое. Томск, 2008. № 8.
Fashion collection. Tyumen, 2011. № 2.
Happy. Екатеринбург, 2012. № 73.
Банзай. Тюмень, 2010. № 12.
Лиза. Москва, 2010. № 6.
Дождь. Тюмень, 2009. № 5,6. 2010. № 1.

Бушев А.Б.

Санкт-Петербургский государственный инженерно-экономический университет, Тверь

ЗАИМСТВОВАНИЕ КОНЦЕПТОВ В «НЕПЕРЕВАРЕННОМ ВИДЕ»: ЯЗЫК НОВОЙ РОССИЙСКОЙ ЭКОНОМИКИ

The article discusses the phenomenon of borrowed concepts in Russian economics discourse thus emphasizing the idea of true changes in semantics of modern Russian as the latter are opposed to pseudochanges restricted exclusively by word forms. The changes in semantics reflect the underlying changes in mentality. The paper is illustrative of concepts which were unknown in Russian until recently.

Key-words: concepts, borrowings, semantics, barbarisms, economics discourse.

Лишь последнее десятилетие динамики русского языка позволило выдвинуть достаточно продуктивную идею о заимствовании концептов в «непереваренном виде» (А.Д. Шмелев, И.Б. Левонтина, Анна А. Зализняк). Мы наблюдаем это в описании и обучении речевому поведению в экономическом дискурсе. Ряд терминов представляются новыми, могут являть собой варваризмы и заимствования, но и ряд понятий, ряд концептов, которые описывают эти термины, тоже инновационны.

Пристальное внимание экономистов вызывает бенчмаркинг. В русском языке оказываются заимствованным как само слово, так и концепт. Бенчмаркинг как концепт впервые описывает Роберт Кэмп в своей первой книге по бенчмаркингу, появившейся в 1989 году.

Benchmarking is the process of comparing the cost, cycle time, productivity, or quality of a specific process or method to another that is widely considered to be an industry standard or best practice. Essentially, benchmarking provides a snapshot of the performance of your business and helps you understand where you are in relation to a particular standard^[1]. The result is often a business case for making changes in order to make improvements. The term benchmarking was first used by cobblers to measure ones feet for shoes. They would place the foot on a "bench" and mark to make the pattern for the shoes. Benchmarking is most used to measure performance using a specific indicator (cost per unit of measure, productivity per unit of measure, cycle time of x per unit of measure or defects per unit of measure) resulting in a metric of performance that is then compared to others.

Also referred to as "best practice benchmarking" or "process benchmarking", it is a process used in management and particularly strategic management, in which organizations evaluate various aspects of their processes in relation to best practice, usually within a peer group defined for the purposes of comparison. This then allows organizations to develop plans on how to make improvements or adopt best practice, usually with the aim of increasing some aspect of performance. Benchmarking may be a one-off event, but is often treated as a continuous process in which organizations continually seek to challenge their practices.

Бенчмаркинг – техника сравнения с лучшим по профессии. Но это очень приблизительный эквивалент. Ведь этот концепт – звено нового менталитета в русском языке – менталитета стратегического менеджмента и рыночного администрирования.

Студент задается вопросом, какова методология бенчмаркинга – и получает ответ в Сети:

1. **Identify your problem areas** – Because benchmarking can be applied to any business process or function, a range of research techniques may be required. They include: informal conversations with customers, employees, or suppliers; exploratory research techniques such as focus groups; or in-depth marketing research, quantitative research, surveys, questionnaires, re-engineering analysis, process mapping, quality control variance reports, or financial ratio analysis. Before embarking on comparison with other organizations it is essential that you know your own organization's function, processes; base lining performance provides a point against which improvement effort can be measured.

2. **Identify other industries that have similar processes** – For instance if one were interested in improving hand offs in addiction treatment he/she would try to identify other fields

that also have hand off challenges. These could include air traffic control, cell phone switching between towers, transfer of patients from surgery to recovery rooms.

3. **Identify organizations that are leaders in these areas** – Look for the very best in any industry and in any country. Consult customers, suppliers, financial analysts, trade associations, and magazines to determine which companies are worthy of study.

4. **Survey companies for measures and practices** – Companies target specific business processes using detailed surveys of measures and practices used to identify business process alternatives and leading companies. Surveys are typically masked to protect confidential data by neutral associations and consultants.

5. **Visit the "best practice" companies to identify leading edge practices** – Companies typically agree to mutually exchange information beneficial to all parties in a benchmarking group and share the results within the group.

6. **Implement new and improved business practices** – Take the leading edge practices and develop implementation plans which include identification of specific opportunities, funding the project and selling the ideas to the organization for the purpose of gaining demonstrated value from the process.

Поставив себя перед вопросом, каковы типы бенчмаркинга, обучаемый ведет поиск в Сети:

- **Process benchmarking** – the initiating firm focuses its observation and investigation of business processes with a goal of identifying and observing the best practices from one or more benchmark firms. Activity analysis will be required where the objective is to benchmark cost and efficiency; increasingly applied to back-office processes where outsourcing may be a consideration.

- **Financial benchmarking** – performing a financial analysis and comparing the results in an effort to assess your overall competitiveness.

- **Performance benchmarking** – allows the initiator firm to assess their competitive position by comparing products and services with those of target firms.

- **Product benchmarking** – the process of designing new products or upgrades to current ones. This process can sometimes involve reverse engineering which is taking apart competitors products to find strengths and weaknesses.

- **Strategic benchmarking** – involves observing how others compete. This type is usually not industry specific meaning it is best to look at other industries.

- **Functional benchmarking** – a company will focus its benchmarking on a single function in order to improve the operation of that particular function. Complex functions such as Human Resources, Finance and Accounting and Information and Communication Technology are unlikely to be directly comparable in cost and efficiency terms and may need to be disaggregated into processes to make valid comparison.

Приведем пример, как понятийные категории, концепты русского экономического дискурса появляются в результате рецепции из англоязычного экономического дискурса. Так, понятие *УТП – уникальное товарное предложение* – калька английского *unique selling point (USP)* – впервые было введено в работе известного американского рекламиста Р. Ривса «Реальность в рекламе».

Концепты экономического дискурса новы и сложны. Приведем пример, как сами концепты могут быть заимствованы. Так, нов и сложен концепт *корпоративное управление* (Корпоративный секретарь 2005). С учетом имеющихся определений данного понятия, можно выделить в качестве участников системы корпоративных отношений менеджеров, различные группы и категории акционеров и т.н. «другие заинтересованные группы» (кредиторы, персонал, партнеры, местные сообщества, власти и пр.), а в качестве основной задачи – обеспечение деятельности компании в интересах указанных участников этих отношений. Обратим внимание, что в вышеуказанном перечислении английский термин *stakeholders* получает эквивалент на русском: *иные заинтересованные группы*. Двадцать лет назад бессмыслен был текст, подобный следующему: *Задачей является реализация корпоративным секретарем своих основных функций – обеспечение созыва, подготовки и проведения общего собрания акционеров*. До акционирования предприятий в эпоху перестройки вне вокабуляра и концептуального аппарата русской языковой личности находился, например, и столь простой сегодня концепт *«владелец контрольных пакетов акций»*.

Наряду с общераспространенными терминами (например, *спрос*) обращает на себя внимание терминологическая перенасыщенность экономического дискурса узкоспециальными, малопонятными терминами:

В соответствии с вступившим в силу в декабре 2004 г. Приказом федеральной службы по финансовым рынкам, российские биржи должны разработать и принять новые правила листинга, которые, в частности, предусматривают, что для включения в котировальные листы категории А первого и второго уровней их эмитенты обязаны соблюдать наиболее важные из рекомендаций Кодекса корпоративного поведения.

Характерно также большое количество имен собственных, эпонимов, многочисленное количество упоминаний различных теорий (*экономический империализм, теория институционализма, продолжатели Хайека, неоклассики, кейнсианство, чикагская школа, Фридмен, модель Харрода-Домара, модель ISLM, вальрасианская теория равновесия, новая теория роста Ромера и Лукаса и т.д.*). При этом опыт понимания таких текстов показывает, что прецедентные имена и тексты, воспринимаемые говорящим в качестве коллективного знания адресатов и адресантов этого вида медийного дискурса, не всегда понятны реципиенту текстов, имеют индивидуальные значения в индивидуальном лексиконе.

Особенности дискурса – новизна, большое количество заимствованных мировых идей и концептов, проявляющихся в заимствовании терминов, транслитерации, калькировании, неясность семантики общих терминов, характерная для социального дискурса в целом (*«laissez faire», «кейнсианство»* понимаются по-разному разными исследователями). Экономистам, выступающим с объяснениями и прогнозами в масс-медиа, справедливо адресуются упреки в сложности, непонятности текстов СМИ. С этим связаны и переводческие трудности – необходимость избегать нагромождения транслитераций, толковать эпонимические названия, понимать семантику термина.

Злоупотребление англоязычной терминологией порой маскирует отсутствие самостоятельного мышления, усвоение истин извне, без критической оценки, пустоту речи, скрывающуюся за оригинальным, не всегда доступным декодированию «фасадом»: *легальность, легитимность, промоушен, комиссионер, индемнитет, ратификация, конвенционный, компетенция, консигнация, консорциум, контрагент, контракт «продакшн шеринг», контроферта, конъюнктура, котировка, транзция, лаг, ликвидность, либерализация, лизинг, ликвиды, лимиты...*

Переводоведческую проблему представляет перевод неассимилированных слов и заимствований. Характерной приметой выступает сегодня использование множества транслитерированных и транскрибированных терминов из английского языка *дисбурсментский счет, аудит= ревизия, авуары= денежные средства, акт сюрвейера= наблюдателя, супервизирование, аутсайдер, диверсификация экспортной базы, ликвидность, банковская интервенция, консорциум, холдинг, банкрот, бартер, бенефициар, брокер, брокераж, чартер, валоризация, капитализация, толлинг, дисконт, тендер, клиринг, менеджер, маркетинг, брэндинг, франчайзинг, франшиза, лизинг, мониторинг, мерчандайзер, варрант, котировка, локаут, преференциальные льготы, ноу-хау лицензиара, брокерские операции, консигнационные операции, онкольная операция (on call), опцион, бонусное отчисление, банк, расположенный в оф-шорном финансовом центре, хеджер, фондовый рынок, гудвил, консолидированный, солидарный, субсидиарный, консигнационный агент, флуктуации рынка, маржинальный доход, лицензия, депозитарий, детеншен, дилер, риэлтер, дистрибьютер, дивиденд, дисконтер, ипотека, презентация, консенсус, рецессия, римесса (remittance), роялти, свог, тайм-чартер, тарифы, таксатор (tax-collector), тендер, терминал, транзит, трансферт, фондирование, форфейтинг, фри-аут, хайринг, инжиниринг.*

Подобно транслитерации варваризмов к сходным семантическим явлениям в газетах мы относим необоснованно частое и не вызванное объективными потребностями речевого поведения калькирование англоязычных терминов, особенно терминов-словосочетаний: *валюта, привязанная к доллару (currency pegged to dollar), расширять продажу (expand = extend sales), платеж против аккредитива (payment against a L/C), оценка по критерию цена-качество (cost effectiveness = рентабельность), одобренный банк (approved bank), длинные кредиты (long money), колеблющаяся валюта (fluctuating currency), свободно плавающая валюта (freely floating currency), пролонгированный (продленный вексель) (extended = prolonged bill), эскалация цен (price escalation).*

Необходимость объяснительного перевода может быть связана с недостаточной популярностью транслитерированного заимствованного термина:

Бидер = участник торгов

Бэквардэйшн = биржевая игра на повышение

Дамнификация = причинение ущерба (damnification)

Демпинг = dumping = продажа товаров по искусственно заниженным ценам, например, с целью проникновения на рынок

Деривативы, дериваты – производные финансовые инструменты, например, опционы, фьючерсы

Дивиденд = часть прибыли предприятия, распределяемая между акционерами

Ремитент = лицо, на чье имя переводится вексель

Франчайзинг = форма предпринимательства, при которой крупные корпорации – франчайзеры – привлекают мелкие фирмы – франчайзи – для сбыта своей продукции

Фьючерс = срочная сделка купли-продажи биржевых товаров по действующим ценам с оплатой в будущем

Фрахт = плата за перевозку груза водным или воздушным путем

Оценим потенциал метафоризации при создании терминов (семантический способ словообразования), нуждающийся в расширительном толковании реалии на русском языке при вхождении в концептуальную систему языка:

Flower bond амер. «цветочная облигация», казначейская облигация, принимаемая налоговыми властями в уплату налогов на наследство по номинальной стоимости

Chinese wall «китайская стена» – разграничение функций между отделами брокерской компании, занятыми инвестиционной деятельностью, и отделами, занимающимися куплей-продажей ценных бумаг

Daisy chain «гирлянда», фиктивная торговля ценными бумагами между дилерами

Golden hello вознаграждение, выплачиваемое фирмой для привлечения ведущего сотрудника конкурирующей фирмы

Golden handcuffs – соглашение между брокером и брокерской фирмой, по которому брокер при переходе на другую фирму обязан вернуть значительную часть вознаграждения, полученного на данной фирме

Linkage = линкидж – покупка/продажа контрактов на одной бирже с последующей покупкой /продажей на другой

Fill-or-kill order – приказ брокеру купить или продать финансовый инструмент, который должен быть немедленно исполнен или аннулирован

Bulldog securities = ценные бумаги «бульдог», выпущенные на лондонском рынке нерезидентами

Sweetener = «подсластитель», повышение привлекательности ценной бумаги

Ошейник – фиксированный максимум и минимум процентной ставки в облигационном займе

Даун-тик – сделка с ценными бумагами ниже цены предыдущей следки

Облигация кролик – с реинвестиционным купоном, облигации матильда, матадор, голубые фишки, быки, медведи, золотой парашют... Примеры могут быть легко продолжены.

В деле формирования социокультурной компетенции участвуют и другие генераторы социальности. Глобальная культура – мощнейшая составляющая жизни и языка, общественного и индивидуального сознания и коммуникации, мост в новый век. Представления о заимствовании концептов в «непереваренном виде» позволяют говорить об истинных изменениях в динамике русского языка и отличать их от псевдоизменений.

ЛИТЕРАТУРА

Бушев А.Б. Дидактика и лингводидактика проекта международного дистанционного образования // Открытое и дистанционное образование. 2009. № 3. С. 34-41.

Корпоративный секретарь 2005. Корпоративный секретарь в системе корпоративного управления компании / под ред. И.В. Беликова. М.: Империиум Пресс, 2005. 424 с.

Головин А.С.

Московский гуманитарный педагогический институт

ОБРАЗ ЖЕНЫ В АНГЛИЙСКОЙ, НЕМЕЦКОЙ И РУССКОЙ ПАРЕМИОЛОГИЧЕСКОЙ КАРТИНЕ МИРА

In this article are considered in the comparative aspect general and distinctive features of symbols expression of wife image in English, German and Russian paremiological world image.

Key-words: wife image, paremiological world image, comparison.

На современном этапе развития языкознания в свете выдвижения на передний план антропологической парадигмы в большей мере стал проявляться интерес исследователей на материале лексики, фразеологии и

паремиологии, к когнитивным аспектам языка и речевой деятельности. В.И. Постовалова выделяет два взаимодополняющих подхода, которые определяют характер лингвистических исследований:

- 1) познание человека неполно и даже невозможно без изучения языка;
- 2) понять природу языка и объяснить её можно, лишь исходя из человека и его мира.

Указанные подходы позволяют выделить два круга проблем, которые оказываются в центре внимания исследователей: 1) определение того, как человек влияет на язык, и 2) определение того, как язык влияет на человека, его мышление, культуру [Постовалова, 1988: 9].

Понятие картины мира органически вошло в современную культурологию и семиотику, задачами которых является осмысление плюрализма культур в мире. Картина мира не всегда адекватно может быть выражена самим носителем этой картины мира, так как факт её существования может вообще не осознаваться человеком.

Картина мира, по определению В.И. Постоваловой, есть целостный глобальный образ мира, который является результатом всей духовной активности человека, а не какой-либо одной её стороны. Как глобальный образ мира она возникает у человека в ходе всех его контактов с миром. Опыты и формы контактов человека с миром в процессе его постижения характеризуются чрезвычайными разнообразиями. Это могут быть и бытовые контакты с миром, и предметно-практическая активность человека, и акты созерцания мира. [Постовалова, 1988: 19-20]. Понятие «языковая картина мира» было введено в научную терминологическую систему Л. Вайсгербером. Основными характеристиками языковой картины мира, которыми её наделяет автор, являются следующие:

- языковая картина мира — это система всех возможных содержаний: духовных, определяющих своеобразие культуры и менталитета

данной языковой общности, и языковых, обуславливающих существование и функционирование самого языка;

- языковая картина мира, с одной стороны, есть следствие исторического развития этноса и языка, а с другой стороны, является причиной своеобразного пути их дальнейшего развития;

- языковая картина мира чётко структурирована и в языковом выражении является многоуровневой. Она определяет особый набор звуков и звуковых сочетаний, особенности строения артикуляционного аппарата носителей языка, просодические характеристики речи, словарный состав, словообразовательные возможности языка и синтаксис словосочетаний и предложений, а также паремиологический багаж;

- языковая картина мира изменчива во времени;

- языковая картина мира создает однородность языковой сущности, способствуя закреплению языкового и культурного своеобразия в видении мира и его обозначения средствами языка;

- языковая картина мира существует в однородном своеобразном самосознании языковой общности и передается последующим поколениям через мировоззрение, правила поведения, образ жизни, запечатлённые средствами языка;

- картина мира какого-либо языка является его преобразующей силой, формирующей представление об окружающем мире через язык как «промежуточный мир» у носителей этого языка;

- языковая картина мира конкретной языковой общности — это её общекультурное достояние [Википедия].

Одна из главных задач лингвистики состоит в уяснении связи концептуальной картины (или модели) мира и языковой картины мира: «как, в чём именно и до какой степени связана картина отражённого в голове человека мира с языковыми данными и можно ли поставить знак равенства

между картиной мира как таковой и собственно языковой картиной мира?» [Кубрякова, 1988: 141].

В языковой картине мира находит своё отражение ментальность народа. В свою очередь, ментальность народа, его национальный дух являются способом создания картины мира. Язык воплощает и национальный характер, и национальную идею, и национальные идеалы, которые в законченном их виде могут быть представлены в традиционных символах данной культуры [Колесов 1999: 81]. Принято различать языковую, наивно-языковую и паремиологическую картину мира. Языковая картина мира в целом и главном совпадает с логическим отражением мира в сознании людей и представляет собой наиболее широкое понятие, она отражает как наивное, так и научное мировидение народа и объективируется на дефиниционном уровне исследования лексических единиц. В отличие от нее наивно-языковая картина мира не включает в себя научного и профессионального знания и актуализируется на фразеологическом уровне языка в широком смысле слова, включая и паремиологию. Под паремиологической картиной мира понимается фрагмент наивно-языковой картины мира, в котором содержится паремиологический фонд нации [Кузнецова, 2004].

Можно выделить основные направления, которые наметились сегодня в изучении собственно языковой картины мира: типологические исследования, отражение картины мира в духовной культуре народа, изучение отдельных фрагментов языковой картины мира. В нашей статье мы представим результаты сопоставительного анализа отображения образа хорошей жены в английской, немецкой и русской паремиологической картине мира.

Хорошая жена в паремиях на сопоставляемых языках понимается в следующих аспектах:

- 1) Внешность,

- 2) Черты характера
- 3) Умение вести хозяйство
- 4) Заботливая мать.

Особо следует отметить большое количество русских пословиц, в которых воспеваются красота здоровой жены.

Муж жену любит здоровую, а брат сестру богатую.

Жена красавица – безочному (слепому) радость.

Однако в русских пословицах имеет место осторожность в отношении к красавице-жене.

Глупому мужу красная жена дороже красного яйца.

Нередко в русских пословицах подчеркивается красота чужой жены.

Чужая жена – лебедушка, а своя – полынь горькая.

Внешность хорошей жены подразумевает её молодость. Другими словами, хорошая жена в русских пословицах – это молодая жена.

Муж стар, а жена молода – дожидайся детей; муж молод, а жена стара – дожидайся плетей.

Молодость жены высоко ценится в русских пословицах и рассматривается как важный фактор впоследствии рождения детей.

Следовательно, внешность хорошей жены учитывается как важный фактор в русских пословицах, и она соотносится в русской пословицологической картине мира с образами красоты, здоровья и молодости.

Хорошая жена в английских и русских пословицах обладает добрым нравом.

A good wife makes a good husband.

С доброй женой горе – полгоря, а радость вдвойне.

В немецких пословицах среди ее черт характера выделяется нежность.

Zorn ist ein Mann, Sanftmut eine Frau.

Проявление силы характера оценивается положительно при характеристике жены в немецких пословицах.

Der Finger einer Frau zieht stärker als ein Paar Ochsen.

В русских пословицах оцениваются такие черты характера, как наличие ума.

Умная жена, как нищему сума (все сбережет).

Итак, в английской и русской пословицологической картине мира хорошая жена представлена символами доброты, дополнительно в русской пословицологической картине мира хороший характер жены соотносится с наличием ума, в немецкой пословицологической картине мира характер хорошей жены представлен образом нежной, но сильной женщины.

Как об этом говорилось выше, в немецких и русских пословицах положительная оценка жены подразумевает умение вести хозяйство. В немецких пословицах это проявление чистоплотности.

Das Auge der Frau hält die Stube rein.

В русских пословицах умение вести хозяйство проявляется в хороших кулинарных способностях жены, совмещенных с экономией.

Муж возом не навозит, что жена горшком наносит

Следовательно, в немецкой и русской пословицологической картине мира хорошая жена ассоциируется с образом хорошей хозяйки. В немецкой пословицологической картине мира хорошая хозяйка – это чистоплотная хозяйка, а в русской – это женщина, обладающая умением вкусно готовить еду.

В немецких и русских пословицах хорошая жена – это заботливая, любящая мать.

Mutterliebe altert nicht.

Нет лучше дружка, чем родная матушка.

Итак, в немецкой и русской пословицологической картине мира хорошая жена соотносится с образом любящей и заботливой матери.

ЛИТЕРАТУРА

- Бинович Л.Э., Гришин Н.Н. Немецко-русский фразеологический словарь. М.: Русский язык, 1975.
- Бирих А.К. Русская фразеология. Историко-этимологический словарь. М.: Астрель, 2005.
- Колесов В.В. Жизнь происходит от слова. СПб., 1999.
- Кубрякова Е.С. Роль словообразования в формировании языковой картины мира // Роль человеческого фактора в языке. Язык и картина мира. М., 1988.
- Кузнецова Н.Ю. Когнитивное пространство «право» в паремиологии немецкого и русского языков: дис. ... канд. филол. наук, Челябинск, 2004.
- Кунин А.В. Большой англо-русский фразеологический словарь. М.: Русский язык – Медиа, 2005.
- Постовалова В.И. Картина мира в жизнедеятельности человека // Роль человеческого фактора в языке: Язык и картина мира. М.: Наука, 1988.
- Википедия. Свободная энциклопедия [Электронный ресурс]. URL: <http://ru.wikipedia.org> (дата обращения: 03.02.2012).

Давыдова И.В.

Тобольская государственная социально-педагогическая академия им. Д.И. Менделеева

ТИПОЛОГИЯ ЛИТЕРАТУРНЫХ СИТУАЦИЙ В РУССКИХ, АНГЛИЙСКИХ И НЕМЕЦКИХ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ПРОИЗВЕДЕНИЯХ

The problem of typology of literary situations is a high point of this article. Literary works of various genres written by Russian, English and German authors are the subject of consideration. The linguistic analysis of the texts, peculiarities of the authors` styles, various cases of coincidence in plots, similarities and differences in depicting the same situation “girl/woman – looking glass” by the authors of different countries and cultures make the sphere of this research.

Key-words: typology of literary situations, individual style of a writer, plot, linguostylistic analysis.

Современный мировой книжный рынок переполнен литературными опытами начинающих авторов и признанных мастеров слова. Сходство сюжетов художественных произведений, написанных в разных странах и на разных языках мира, всегда вызывает у читателей недоумение и вопросы о происхождении сюжета, о заимствованиях. Ответить на эти вопросы не всегда удастся, но проанализировать произведения, увидеть не только сходства, но и различия, выявить особенности авторского стиля входит в область задач данной статьи.

Проблема типологии литературных ситуаций остается все еще малоизученной. В.В. Волков указывает на понимание типологии как серии возможных «категоризаций», как «сведения отдельных языковых единиц в одну группу на основе какого-либо объединяющего свойства – как внутренне присущего объединяемым единицам, так и внешнего по отношению к ним» [Волков, 1994: 116]. Г.Г. Слышкин рассматривает понятие типологии применительно к лингвокультурным концептам. При этом он пишет, что их типология «может строиться по особенностям их структуры, особенностям содержания, специфике бытования в культуре др.» [Слышкин, 2004: 9-10]. Типология литературных ситуаций – это различные случаи совпадения сюжетных и психологических ситуаций, которые встречаются у писателей разных стран и народов [Будагов, 1984: 222]. Однако, это не формальные совпадения, а ситуации, которые в дальнейшем повествовании играют важнейшую роль в идейном обосновании самого замысла художественного произведения. Существенным моментом является то, чем и как «наполняется» та или иная ситуация разными писателями. В связи с этим возникает вопрос об идиостиле писателя. Как известно, идиостиль (индивидуальный стиль) – это система содержательных и формальных лингвистических характеристик, присущих произведениям определенного автора, которая делает уникальным воплощенный в этих произведениях авторский способ языкового выражения. На практике данный термин

используется применительно к художественным произведениям (как прозаическим, так и поэтическим), а также применительно к текстам, не относящимся к изящной словесности.

Количество литературных ситуаций уже подвергалось подсчетам. Так, итальянский драматург Карл Гоцци (1720-1806) насчитал 36 литературных ситуаций, поставленных на сцене. В 1960 французский исследователь Souriau насчитал уже около 200000 драматургических ситуаций. Такого рода подсчеты не могут быть пролить свет на суть литературного творчества того или иного писателя. Т.е. типология ситуаций должна рассматриваться со стороны их содержания, как средство своеобразного раскрытия характеров, психологии действующих лиц повествования, замысла писателя. Вместе с тем необходим и лингвистический анализ ситуаций: какими языковыми средствами передается данная ситуация, какое опорное слово (слова) при этом выбирается, как синтаксически и стилистически ситуация оформляется (монолог, диалог, их чередование и т.п.).

Объектом нашего анализа являются разножанровые произведения русских, английских и немецких писателей. Поскольку сказки являются одним из древнейших жанров литературы, мы решили обратиться к фольклорным мотивам авторских сказок Братьев Гримм «Белоснежка и семь гномов» («Schneewittchen») и Александра Сергеевича Пушкина «Сказка о мертвой царевне и семи богатырях», а также английскому переводу сказки «Белоснежка».

«Сказка о мертвой царевне и семи богатырях» – одна из наиболее известных и любимых сказок выдающегося русского поэта. Написана она в 1833 году. При чтении заметно, что сюжет сказки очень тесно перекликается с сюжетом сказки братьев Гримм, которая была написана в 1812 году.

Сходство между двумя сказками очень большое, поэтому можно предположить, что Пушкин был знаком с немецким вариантом сказки. Временной промежуток между появлением этих произведений составляет

всего 21 год и может прояснить ситуацию с заимствованиями. Однако это не является целью нашего исследования. Тем не менее, интересен факт происхождения сказки братьев Grimm. Считалось, что основана она на древней немецкой легенде. Однако Джулиано Пальмиери говорит, что Белоснежка (мертвая царевна) – из Венеции. Вся сказка, включая и гномиков, соответствуют итальянской традиции. Об этом пишет La Stampa в материале, перевод которого публикует Inopressa.Ru. «В 18 веке, – пишет профессор Джулиано Пальмиери в книге «Древние голоса туманных гор», – когда истощалась одна из железорудных шахт бассейна реки Кордеволе, существовала традиция посылать в галереи красивую девочку из благородной семьи, чтобы она передала свою жизненную энергию Земле».

Гномами-богатырями могли быть люди маленького роста (даже дети), которых посылали в штольни для добычи минералов.

Колдунья могла быть главным персонажем легенды, получившей распространение в Тревизо. Яблоко – самый распространенный фрукт в Венеции. Даже лекарственный настой, выпив который, царевна-Белоснежка впала в глубокий сон, имеет «местное» объяснение: здесь, на самом деле, растет очень ядовитая трава без запаха, которую и сегодня называют «трава старухи из гор».

Сравнительный анализ сюжетной линии позволяет увидеть следующие различия:

«Белоснежка и семь гномов» братьев Grimm	«Сказка о мертвой царевне и семи богатырях» А.С. Пушкина
<p>Семь гномов Мачеха трижды пытается убить падчерицу</p> <p>Жестокий финал: мачеху убивают Принц случайно находит Белоснежку Сказка написана в прозе</p>	<p>Семь богатырей Мачеха прикидывается нищенкой и пытается убить падчерицу один раз отравленным яблоком Мачеха умирает от тоски, злости и зависти Жених, королевич Елисей, долго ищет царевну Сказка написана в стихах, красивым литературным языком</p>

Мы провели лингвостилистический анализ ситуации «женщина-зеркало», встречающейся в указанных произведениях. В обеих сказках с зеркалом разговаривает мачеха. Но то, что и как говорит мачеха, демонстрирует стилистическую индивидуальность писателей.

Так, в немецкой сказке «Schneewittchen» в разговоре с зеркалом, которое висит на стене, при двукратном обращении к нему мачеха использует уменьшительный суффикс *-lein*, что позволяет читателю судить о том, что для мачехи это зеркальце дорого „*Spieglein, Spieglein an der Wand, wer ist die Schönste im ganzen Land?*» В вопросе содержится прием гиперболы «*die Schönste im ganzen Land*». Единственное прилагательное *schön* (красивый, прекрасный) имеет форму превосходной степени благодаря суффиксу *-ste* и сочетанию *im ganzen Land* – *во всей стране*. Синтаксический анализ показывает, что, обращаясь к зеркалу, мачеха задает специальный вопрос, как бы заигрывая с зеркалом, не говоря прямо, что она ожидает услышать ответ именно о своей красоте единственно возможной в этой стране. В обращении к зеркалу содержится обстоятельство места *an der Wand* *на стене*, что помогает читателю представить обстановку разговорной ситуации. Несмотря на то, что сказка написана в прозе, это обращение мачехи к зеркалу представляет собой рифмованное высказывание.

В сказке Пушкина мы наблюдаем за разговором мачехи с зеркалом маленьким, который она держит в руке: «Свет мой, зеркальце! скажи, да всю правду доложи: я ль на свете всех милее, всех румяней и белее?» В обращении присутствует не только уменьшительный суффикс *-це*, но и словосочетание «свет мой», подчеркивающее исключительно ласковое отношение мачехи к этому предмету, который в выбранных нами сказках одушевлен, что передается стилистическим приемом олицетворения (разновидность метафоры). Несмотря на то, что прилагательные имеют признак сравнительной степени, суффикс *-ее*, (милее, белее), превосходная степень демонстрируется с помощью местоимения *всех* и словосочетания *на*

свете, т.е. *во всем мире/на всей земле*. Пушкин использует слово *свет* два раза в одном высказывании, но в разных значениях, что подчеркивает возможности и богатство русского языка. Кроме того, выделенные прилагательные создают рифму. Синтаксически обращение мачехи к зеркалу является побудительным предложением, что подчеркивается такими глаголами, как *с кажи, доложи*. Мачеха в пушкинской сказке задает вопрос о своей красоте прямо «я ль..?» в отличие от мачехи братьев Гримм. В вопросе мачехи содержатся однородные члены – прилагательные *милее, румяней, белее*. Этими эпитетами Пушкин как бы расшифровывает, что подразумевается под внешней красотой женщины.

Таким образом, лексико-синтаксический анализ исследованной ситуации «женщина-зеркало» позволяет судить о степени мастерства А.С. Пушкина и братьев Гримм в использовании различных средств языковой выразительности, а также о возможностях самого языка «оживлять» картины (сцены) всего происходящего в волшебном мире сказки.

Вариацией литературной ситуации «женщина-зеркало» является ситуация «девочка-зеркало». Лингвистический анализ данной ситуации был проведен нами на примере сказки Л. Кэрролла «Алиса в Зазеркалье» («Through the Looking Glass and What Alice Found There») и сказки-повести В. Губарева «Королевство кривых зеркал». Сходство развития этой ситуации в указанных произведениях только кажущееся.

Сказка Л. Кэрролла «Алиса в Зазеркалье» была написана в 1871 году. Это произведение представляет собой продолжение сюжета сказки «Алиса в Стране Чудес»: игру воображения автора, кажущуюся алогичность происходящего. Алиса сама стремится попасть в Зазеркалье. Ее охватывает любопытство. Представим описание ситуации попадания Алисы в зазеркальный мир. “Oh, Kitty! how nice it would be if we could only get through into Looking-glass House! ... Let`s pretend the glass has got all soft like gauze, so that we can get through. Why, it`s running into a sort of mist now, I declare! It`ll

be easy enough to get through - ” ... And certainly the glass was beginning to melt away, just like a bright silvery mist”. Л.Кэрролл использует ключевые слова «gauze» (*дымка*), «mist» (*туман*), «get through» (*пройти через*). Никаких особенно подробных описаний превращения зеркала в «дверь в другой мир» автор не использует. Кроме того, Алиса говорит котенку: «Давай представим, что зеркало превращается в дымку, чтобы мы могли пройти сквозь него». Только затем зеркало «превращается в легкий туман, начинает таять». Поверить читателя в происходящее Л. Кэрролл заставляет с помощью восклицаний «Why», «I declare!», «Oh, Kitty!», использования времен Present / Past Progressive, обозначающих действия, происходящие в момент речи. Автор подготавливает читателя к чуду превращения реального мира в зазеркальный с помощью повтора фразового глагола «get through». Вся сцена представлена в основном прямой речью, что делает происходящее еще более достоверным.

Сравним вышеописанную ситуацию с ситуацией в сказочной повести В. Губарева «Королевство кривых зеркал», написанной в 1951 году. Здесь ситуация «девочка-зеркало» имеет глубокое идейное содержание. Использование этой ситуации задумано автором в воспитательных целях: с помощью зеркала девочка Оля должна увидеть себя со стороны, увидеть свои недостатки и исправить их. Зеркало в сказке – предмет одушевленный (прием олицетворение). Оно «большое», «волшебное», оно вздыхает «длинно и печально», у него «красивый звенящий голос, словно ударились друг о дружку хрустальные стеклышки», ему свойственно погружаться «в задумчивость». Приведем описание сцены попадания Оли в зазеркалье. «Хрустальный звон все усиливался. По гладкому стеклу зеркала побежали голубые волны. С каждой секундой они становились все голубее и голубее. И теперь уже зеркало ничего не отражало. Затем голубые волны рассеялись, словно туман, и хрустальный звон затих. Оля снова увидела в зеркале свою переднюю и свое отражение. Однако стекло исчезло. Осталась только одна

рама от зеркала, через которую – Оля отчетливо почувствовала это – повеяло ветерком». Это повествование – описание в прошедшем времени. Ключевыми словами описания этой сцены являются «голубые волны» (цвет постепенно усиливается, что выражается сравнительной степенью прилагательного «голубой»), «туман», «хрустальный звон», «стекло». Синтаксически описание состоит в основном из простых предложений (только 2 сложных предложения), что обусловлено назначением сказки-повести для читателей младшего школьного возраста. Для большей убедительности описания происходящего автор использует прием обособление «– Оля отчетливо почувствовала это –». В отличие от Л. Кэрролла советский писатель В. Губарев пользуется традиционными приемами, принятыми в жанре сказки.

В заключение, сравнив ситуации «девочка/женщина-зеркало», мы приходим к выводу о том, что одна и та же ситуация может быть представлена авторами по-разному: наполнена разным идейным содержанием, выражена разными лингвостилистическими средствами.

ЛИТЕРАТУРА

- Будагов Р.А. Писатели о языке и язык писателей. М.: Изд-во МГУ, 1984.
- Волков В.В. Введение в психолингвистику. Ужгород, 1994.
- Губарев В.Г. Королевство Кривых Зеркал. М.: Изд-во «Астрель», 2003.
- Гумбольдт В. фон. Язык и философия культуры. М., 1985.
- Пушкин А.С. Сказка о мертвой царевне и семи богатырях. М.: Детская литература, 1976.
- Слышкин Г.Г. Лингвокультурные концепты и метаконцепты: дис ... докт. филол. наук. Волгоград, 2004.
- Brüder Grimm. Schneewittchen. Новосибирск: Сиб. универ. изд-во, 2010.
- Carroll L. Through the looking glass and what Alice found there. Новосибирск: Сиб. универ. изд-во, 2010.

ЯЗЫКОВАЯ ДЕТЕРМИНАНТА КАК КЛЮЧЕВОЕ ПОНЯТИЕ СИНЕРГЕТИЧЕСКОЙ ПАРАДИГМЫ

The article is devoted to the problem of linguistic determinant as a fractal unit the elements of which are interconnected in relation to the core zone – the conceptual invariant based on the prototype.

Key-words: synergetic linguistics, language determinant, fractal, lexical, grammatical, discursive, contextual dominants

Статья представляет собой постановку вопроса о языковой детерминанте как доминирующей тенденции в развитии языка этноса в рамках синергетической парадигмы.

В последние десятилетия XX в. в лингвистике складывается новый синергетический подход к языковой системе, который связан с положением о взаимосвязи и коэволюции языковой личности, физической реальности, культуры. Язык – неотъемлемый компонент культуры его носителя, является частью окружающей среды и в ходе эволюции адаптируется к ней не только путем обогащения своего состава, но и путем изменения своей структуры. Человек и среда взаимодействуют, влияя друг на друга, а носитель языка подчиняется физическим и биолого-физиологическим закономерностям окружающего мира, что отражается в организации языковых подсистем. Язык и феномен этнической культуры вписываются в парадигму синергетики, поскольку они характеризуются наличием процессов самоорганизации и саморегуляции, в совокупности с внешними факторами образующими динамику системы (М.М. Гухман, W. Wildgen). И хотя культура этноса не была предметом специальных лингвосинергетических исследований, наблюдения о связи языка и культуры в синергетической перспективе встречаются во многих работах [Пиотровский, 2006]. Утверждается, что исследование культуры в рамках концепции культуральной диссипациологии этноса, реконструкция телесных и

ментальных портретов носителей тех или иных языков / культур в виде *пучка* смыслов будут способствовать созданию серии лакунографических словарей и тезаурусных грамматик [Сорокин, 2003].

Мы выдвигаем концепцию синергетической этнолингвистики [Дрожащих, 2009], в которой этнос рассматривается как исторически сложившаяся лингвоментальная общность, реализующая изоморфные механизмы смыслопорождения, которые синхронизируют деятельность людей в системе (В.А. Пищальникова). Культура этноса может быть рассмотрена как совокупность ментальных аттракторов, изначально формирующих нашу «картину мира» и запрещающих выход в другие возможные миры [Сорокин, 2003]. Объектом синергетической этнолингвистики является феномен коэволюции смыслов в ментально-линовальной системе этноса, в качестве предмета выступают смыслы языковых структур как маркеры этносознания. Цель дисциплины состоит в обосновании концепции трансформации этнокультурных / этноязыковых детерминант как совокупностей фрактальных смыслов, реализуемых в языковых структурах. Для описания своеобразия культурных феноменов этноса мы вводим систему понятий *этнокультурный смысл, этнокультурная / этноязыковая детерминанты и лексическая, грамматическая, контекстуальная, дискурсивная доминанты*.

Этнокультурные смыслы – инвариантный набор признаков в этносознании – составляют стержень *этнокультурной детерминанты* – типичного для определенной культуры способа мироощущения, мышления и поведения. Своеобразие культуры этноса обуславливается особым паттерном этнокультурных смыслов. *Этнокультурная детерминанта* сопряжена с *этноязыковой детерминантой* – совокупностью языковых признаков – лексических / грамматических значений, текстовых структур и типов контекста, регулярно воспроизводимых в языке. Это фрактальное образование, элементы которого топологически взаимосвязаны относительно

ядерной зоны – инвариантного смысла, восходящего к прототипу. Этнокультурные смыслы проявляются в лексической, грамматической, дискурсивной и контекстуальной системах, а ядерные смыслы составляют *лексическую, грамматическую, контекстуальную и дискурсивную доминанты*.

В истории лингвистической науки понятие *языковой детерминанты*, получившее развитие в системной типологической теории Г.П. Мельникова, является наименованием единой преобладающей тенденции в грамматическом строе языка. Каждый «языковой тип имеет «общий источник отдельных своеобразий», и поэтому для каждого языка принципиально необходимо искать формулировку некоторого единого «понятия», которое дает «действительное представление о самом языке» и удерживает «вместе все частности» [Мельников, 1971]. Пробразы идеи языковой детерминанты находим у В. Гумбольдта в XIX в. и позднее – у Э. Сепира в XX в., которые постулируют наличие «главного чертежа» языкового строя, единого «организующего начала», по отношению к которому конкретное сочетание различных свойств языка оказывается неслучайным. Если термины применяются по отношению к содержанию, в диахронической лингвистике для обозначения концептуальных типизированных мотивов эпохи используются термины *этнокультурная доминанта* (И.В. Шапошникова), *культурная парадигма* (О.Г. Чупрына), *социокультурная (этнокультурная) доминанта* (А.В. Кашеева). При этом подчеркивается взаимосвязь, взаимодействие и коэволюция языкового и этнического опыта.

Упорядочим выдвигаемые термины относительно общего замысла нашей работы.

Лексическая доминанта – совокупность доминирующих культурных смыслов предметно-объектной, эмоционально-психической, ментальной, событийно-деятельностной, аксиологической и духовной сфер, которые

реализуются в лексической семантике. Культурно значимые доминантные смыслы, формирующие лексическую доминанту, выявляются на основе анализа словарных дефиниций языковых единиц и контекстуального анализа. Несмотря на то, что слово в совокупности сем передает лишь часть концепта (Н.Н. Болдырев), или этнокультурного смысла, оно помогает восстановить или реконструировать последний. При этом в языковой картине мира этноса может преобладать *материальный, эмоциональный, ментальный, деятельностный, аксиологический* или *духовный* взгляд на мир.

Средством прочтения этнокультурной информации в тексте выступают языковые знаки, которые несут «сигналы национально-культурного своеобразия на лексическом, грамматическом, стилистическом, структурном и идейно-концептуальном уровнях» (Н.Н. Бочегова). При этом культурный смысл может быть заложен в понятийном ядре слова, в коннотации, в ассоциациях, в контексте. Мы полагаем, что культурно-значимый смысл, релевантный для текстов того или иного этноса, может рассматриваться как *этнокультурный смысл*. Это имплицитное значение языковой единицы, производное от культурозначимого контекста, имеющее мыслительный коррелят в национальной концептосфере и реализующее ментально-психический феномен *этноса* – наиболее характерные черты национальной ментальности. При формировании тезауруса – ментального «словаря» произведения или определенного текста можно представить их иерархическую организацию в виде таксонов и их зависимостей в матрице этнокультурных смыслов. Доминирование «материальных» номинаций в этнокультурном тексте нередко связано с преобладанием предметно-объектного смысла. При этом *предметно-объектная* сфера этнокультурных смыслов в лексическом тезаурусе формируется на базе наименований реалий, артефактов физического, чувственного и понятийного характера, имеющих обозримые денотаты и / или сигнификаты, «привязанные» к предметам и феноменам действительности, природы, социума, человека (таксоны *человек*,

социум, природа, артефакты). Данные явления представлены в лексиконе соответствующей конкретной и абстрактной лексикой – наименованиями человека, артефактов, социальных феноменов, явлений природы, процессов, физических действий, выполняемых человеком, животными. Ориентация семантики лексем на эмоциональные состояния, настроения, чувства представителей этнической общности предопределяет реализацию эмоциональных этнокультурных смыслов *эмоциональной* сферы (таксоны *сознание, подсознание, общие, личностные, межличностные, социальные аффекты*). При превалировании в текстовых описаниях номинаций мыслительной деятельности, отражающих специфику склада ума и когнитивных процессов, присущих представителям этноса, реализуются ментальные этнокультурные смыслы (таксоны *интеллект, способности, отношения, количество, качество, время, коммуникация, обучение*). *Когнитивно-ментальная* сфера представлена в лексиконе глаголами – наименованиями мыслительных процессов, существительными – обозначениями понятий высокой степени абстрактности (например, *время, количество, отношение*), лексикой семантических групп типа *обучение, контакты, размышления*, а также соответствующими прилагательными. Реализация в тексте категорий действия, события и поступка, обусловленных спецификой отношения к труду и социальной деятельности, предопределяет выражение деятельностных этнокультурных смыслов *событийной* сферы (таксоны *причина, воля, действие, обстоятельства, состояния, изменение*). Категории аксиологического уровня – эстетические и морально-этические нормы и нравственные практики, превалирующие в тексте, предопределяют выражение в тезаурусе аксиологических этнокультурных смыслов соответствующей сферы (таксоны *эстетическая / утилитарная / этическая оценка предметов, социальных феноменов, эмоционально-психическая, ментальная, этическая, событийная оценка, высшие ценности*). Доминирующие чувства, идеи, феномены могут составлять национальное

духовное наследие – *духовную* сферу, представленную соответствующей лексикой, номинирующей религиозные духовные заповеди, запреты духовного свойства, идеалы и миссию человека. При этом разработана методика определения доминирующих этнокультурных смыслов по данным лексической семантики и контекста. Из текстов методом анализа словарных дефиниций и контекстологического анализа выявляются семы и значения, которые соотносятся с матрицей смыслов (понятийных и иных концептуальных признаков), выявленных теоретически для культуры этноса.

При анализе этнокультурного смысла и *дискурсивной доминанты* мы обращаемся к теории контрастивной риторики (R. Kaplan), где утверждается, что в текстах, продуцируемых представителями разных культур, превалируют специфичные для культуры дискурсивные структуры. Это линейное развертывание дискурса и прямой коммуникативный стиль для европейских языков и американского английского и циклическое развертывание дискурса и непрямого коммуникативный стиль для восточных языков [Cahill, 2003]. В диахронии становление и развитие дискурса изучает историческая лингвистика текста и теория диахронического дискурс-анализа (Brinton L.J., Fludernik M., Givón T., Jacobs A., Jucker A.H.). Здесь особую важность приобретает установление закономерностей организации литературных текстов как «культурно обусловленных сценариев», господствующих в различных обществах» (А. Вежбицка) и их прототипов. Разные культуры объективируют в макро- / микроструктуре дискурса разные нарративные схемы и фреймы. Мы предлагаем собственную схему развертывания дискурса, которая представляет «идеальную» модель дискурсивного события и включает цель (замысел), материальную реализацию, эмоциональный отклик, идейную канву, духовную миссию, т.е. элементы всех измерений культуры. Цепочка фреймов «идеального» целостного события включает фреймы: 1. цель – 2. материальные ценности, каузация событий – 3. ментальная оценка, рационализация – 4.

эмоциональная оценка – 5. ощущения, образы – 6. действия – 7. реакция на действия – 8. эмоциональная оценка произошедших событий – 9. осмысление событий в рамках концептуальных систем – 10. цепь поступков, событий – 11. этические ценности – 12. соотнесение цели с духовной миссией человека. Фреймы могут нести как положительный, так и отрицательный «заряд». Фреймы организованы в паттерны, специфичные для культуры. Доминирование того или иного паттерна в текстах свидетельствует о дискурсивной доминанте авторского сознания или этнической культуры. Короткие тексты-нарративы, включающие все указанные фреймы, нередки в художественной литературе. При этом доминантными зачастую оказываются паттерны 2 / 11 (в современной русской культуре с акцентом на осмыслении материальных / этических ценностей), 3 / 10 (часты в американской культуре с акцентом на осмысленное, прагматически важное жизненное событие).

В понятии *грамматической доминанты* – ведущей грамматической тенденции, проявляющейся в совокупности сопутствующих признаков (И.А. Бодуэн де Куртенэ, Г.А. Климов, Г.П. Мельников, Р.Г. Пиотровский), прослеживается связь культуры этноса и грамматического строя языка. Культурно значимые доминантные смыслы, составляющие содержание этой тенденции, выявляются на основе анализа грамматической семантики. Так, например, те черты языкового строя, которые связаны с понятием агглютинации, развиваются лишь при наличии тенденции к аналитизму, а при появлении тенденций к синтезу в языке развиваются фузионные явления (А.А. Реформатский). Существование связи между этнокультурными смыслами и грамматическими структурами не раз отмечалось в истории лингвистической науки. В грамматике языка «национальная личность» раскрывает свой внутренний мир; судьба и специфические свойства языка важны для характеристики национальной личности. По В. Гумбольдту, «грамматика более родственна духовному своеобразию наций, нежели лексика». Естественно, что постулирование прямой связи между языковой

личностью и той или иной грамматической структурой невозможно. Вместе с тем, существование «притягивающего» начала в языковой системе, связанного с проявлением аттракции, постулируется во многих работах [Степанов, 2004; Пиотровский, 2006; Зубкова, 2010]. При этом структура языка (схема отношений между элементами каждого яруса и между самими ярусами) и звуковая, артикуляционная, семантическая субстанция в ходе адаптации оказываются взаимосогласованными для выполнения функций языка. Различия между конкретными языковыми системами возникают в связи с тем, что каждая из них может иметь свой специфический способ функционирования, который и является ведущей грамматической тенденцией языка [Мельников, 2003]. Г.П. Мельников рассматривает ряд грамматических детерминант английского, китайского и семитских языков. Детерминанта семитских языков может быть сформулирована как тенденция к максимальной «грамматикализации», где каждая словоформа является производным словом с формально выраженным деривационным значением. Детерминантой китайского языка, напротив, является тенденция к «лексикализации», выражению максимума информации с помощью непроемных слов лексического, а не грамматического (служебного) значения. Наиболее прозрачной и последовательной системно-синергетической организацией, по Р.Г. Пиотровскому, обладают детерминанты тюркских языков с единообразными схемами «сборки» агглютинативных композиций. Английский язык, начиная с V в. н.э., претерпевает качественную структурную перестройку с грамматического типа на лексикологический тип. Подобно языкам Юго-Восточной Азии, он приобретает черты аналитизма и продвигается в сторону «лексикализации». Эта тенденция соотносится с общей тенденцией, которая проявляется в германских языках: с IV-VI вв. по настоящее время в германских языках развитие идет в направлении от флективно-синтетического к агглютинативно-аналитическому строю и проявляется на всех языковых

уровнях – от фонологического состава до текстового уровня. При анализе грамматической доминанты следует учитывать обобщения самых разнообразных структурных отношений во взаимосвязи с фонетической и лексической системами.

Реализация *контекстуальной доминанты* тесно связана с реализацией грамматической доминанты. Языки различаются не только своей грамматической структурой, но и соотношением языковой структуры и ее конкретной реализации в контексте и ситуации. Так, в изолирующих языках (древнекитайский, вьетнамский) выражение грамматических значений факультативно и компенсируется именно ситуацией и контекстом. При этом определенная часть информации, которая для представителя этнической культуры очевидна из контекста, в частности, значение *множественности* предметов, *завершенности / незавершенности* действия, *связь* действия с объектом и т.п. в китайском языке может быть не выражена [Мельников, 1971]. Равным образом, контекстуально зависимыми категориями являются категории *времени, наклонения, степеней сравнения* и другие. Обобщая наблюдения лингвистов о связи этнической культуры и контекстуальных условий функционирования языкового знака, можно вывести базовую закономерность: чем выше степень зависимости информации от контекста, тем меньший удельный вес в языковой (морфологической) технике отводится эксплицитным морфологическим средствам. В языках с флективной техникой декодирование осуществляется от динамичного, все время изменяющегося контекста – к языковому знаку, менее зависимому от контекста. Разветвленная сеть грамматических аффиксов для передачи грамматических значений во флективных языках свидетельствует об относительной независимости слова от контекста. Степень зависимости слова от контекста повышается в языках, использующих другую языковую технику, в частности, в изолирующих языках. Соответственно изменяется языковая детерминанта.

Взятые в совокупности, указанные доминанты составляют своеобразие этноязыковой детерминанты. Рассматриваемая в синергетической парадигме, языковая детерминанта становится источником категоризации и стереотипизации этнокультурного опыта, проходя в своем развитии циклично повторяющиеся стадии.

ЛИТЕРАТУРА

Дрожащих Н.В. Лингвосинергетика: истоки и перспективы // Вестник Тюменского государственного ун-та. Тюмень: Изд-во Тюменского государственного университета, 2009. № 1. С. 227-234.

Зубкова Л.Г. Принцип знака в системе языка. М.: Языки славянской культуры, 2010. 752 с.

Мельников Г.П. Детерминанта – ведущая грамматическая тенденция языка // Фонетика, фонология, грамматика (в честь 70-летия А.А. Реформатского). М.: Наука, 1971. С. 359-367.

Мельников Г.П. Системная типология языков: Принципы, методы, модели. М.: Наука, 2003. 393 с.

Пиотровский Р.Г. Лингвистическая синергетика: исходные положения, первые результаты, перспективы. СПб.: СПбГУ, 2006. 216 с.

Сорокин Ю.А. Евразийство и его постулаты: возможные коррективы / Вопросы психолингвистики. 2003. № 3 [Электронный ресурс]. URL: <http://psycholing.narod.ru/sorokin-1.html>.

Степанов Ю.С. Протей: Очерки хаотической эволюции. М.: Языки славянской культуры, 2004. 264 с.

Cahill D. The Myth of the Turn in Contrastive Rhetoric // Written Communication. 2003. № 20. P. 170-194.

ОБРАЗЫ ИТАЛИИ И ГЕРМАНИИ В РОМАНЕ «ГОДВИ» КЛЕМЕНСА БРЕНТАНО

Роману «Годви» Клеменса Брентано свойственна диалогичность, которая проявляется на разных уровнях романного целого: это и диалог разных точек зрения, внутренняя диалогичность героев, реминисценции как диалог с историческим, художественным и литературным прошлым, диалог культур. Наиболее явно выраженным является порой контрастное сопоставление культур Германии и Италии.

Ключевые слова: Брентано, Годви, Италия, диалог культур, культурные стереотипы.

Образы Италии достаточно часто возникают в произведениях немецких романтиков, и прежде всего это Италия живописных римских развалин, мастеров изобразительного искусства, «край лимонных роцц в цвету», воспетый И.В. Гёте. Италия для героя-Художника – страна паломничества, этап становления его личности (вспомним «Странствия Франца Штернбальда» Л. Тика, «Из жизни одного бездельника» Й. Эйхендорфа и др.).

Итальянские мотивы творчеству К. Брентано не чужды, он обогатил немецкую литературу «Итальянскими сказками», созданными под влиянием «Пентамерона» Дж. Базиле. В самом Клеменсе Марии Брентано течет итальянская кровь, его род ведет свое происхождение от рыцаря Иоганнеса де Брента (XIII век). С 1698 года Брентано поселяется во Франкфурте-на-Майне и открывает собственное торговое дело [Feilchenfeldt, 1978: 14].

Образы Италии и Германии разворачиваются перед читателем романа не в равном объеме. Доминирует Германия, и это обусловлено тем, что она является местом действия описываемых событий. Однако «итальянское» присутствует в романе не в качестве случайных упоминаний: герои-итальянцы играют значительную роль в развитии сюжета, Италия предстает вместе с тем и как культурный фон событий.

Следует отметить, что и некоторые другие национальные культуры вливаются в общую культурную и историческую картину. Наибольшее их

сосредоточение мы видим в сцене, описываемой в письме к Годви Рёмером, это изображение парка под В. (парк Вильгельмсхёэ под Касселем). Здесь мы наряду с привычными для европейского паркового пространства античными скульптурами фавна и Венеры Медицейской сталкиваемся с культурой Востока: китайским домом и мостиком и мечетью. Китайская деревня в парке сохранилась до сих пор, а вот мечеть уже в 1820 перестала существовать, но, к счастью, была запечатлена на нескольких картинах, хотя ее изображение настолько мелко, что с трудом удастся разглядеть детали, и текст романа компенсирует нам эту потерю. В мечети появляется женщина, одетая по-восточному, на ней тюрбан и чадра («*der Turban der Dame, ihr Schleier*» [Brentano, 2007: 65]), позднее мы узнаем в ней англичанку Молли.

Французское влияние в высшем свете также вполне объяснимо, отсюда достаточно значимый объем текста на французском языке. В тексте романа также присутствуют вставки на латинском и итальянском языках. Часть описываемых событий происходит в Англии (история Молли и Годви-отца), упоминается Америка, куда уплывает Йозеф, жених Марии Веллнер. География культурных реминисценций, таким образом, весьма обширна.

Относительно всех перечисленных культур мы можем высказать мысль о неразработанности данных культурных образов, тогда как Италия и Германия предстают в романе на нескольких уровнях, мы выделяем их пять: метафорический уровень, уровни культурного кода, пространственно-временной организации, субъектной организации, текста и интертекста.

Метафорический уровень является наивысшим, комплексным, поскольку объединяет элементы других уровней в систему, в результате чего создаются целостные образы Италии и Германии.

На уровне культурного кода (символического кода к пониманию культуры) мы сталкиваемся с культурологическими и страноведческими явлениями. Недостатка в таких деталях, связанных с Германией, нет, но мы позволим себе остановиться на «итальянских», более редких. Например, в

связи с образом гетуэца в истории Марии и Аннонцятты появляются фигуры итальянской комедии масок – Арлекин, Панталоне, Скарамучча. Другая культурная реалия, с которой мы сталкиваемся на страницах романа – гондола. Музыкальность итальянской нации также нашла отражение в тексте «Годви»: неоднократно герои напевают итальянские шуточные песенки и арии. Мотив путешествия в Италию, уже упомянутый нами, организует повествование романа, но только во второй части читатель узнает, что изначально конечной целью путешествия Годви была Италия.

Уровень пространственно-временной организации определяется хронотопом романа. Сюда можно отнести топонимические номинации, локусы и в меньшей степени указание на время, которое может быть определено только приблизительно (предисловие к первой части датировано 1800 годом; по косвенным характеристикам: упоминание о революционных войнах с участием Франции, проходивших с 1792 по 1802 год).

Германия представлена конкретными географическими пунктами, они названы одной начальной буквой, однако мы можем определить по описанию, что это за города (речь идет о Франкфурте-на-Майне (F.), Касселе (B.), Йене (J.), Дрездене (D.), Халле (H.)). В создании образа немецкого города автор часто иронизирует, так, например, Дрезден характеризуется великолепными фасадами, за которыми прячутся домики похуже, но прежде всего высмеиваются жители городов. Также мы попадаем с героями романа в поместья и замки, и здесь жизнь совершенно иная, Годви в письме к Рёмеру отмечает, что жизнь в замке Айхенвеем как будто остановилась, как будто он попал в далекий XV век. Тот же идиллически-фантастический хронотоп мы наблюдаем в поместье Вердо Зенне. В имении Годви хронотоп несколько иной, его можно обозначить как хронотоп культуры, пространство организовано предметами искусства, и образ поместья создается практически исключительно с их помощью, а мистический колорит придается благодаря домику менонитов. Итак, отношение автора к пространству города и

поместий разнится, и если второе идеализируется, первое представлено иронично, как мы можем судить по письмам Рёмера и Годви.

Изначально Италия предстает перед нами в письме Антонио Фиормонти к Годви-отцу, где тот рассказывает об истории своей семьи. Упоминаются такие города Италии, как Рим (мать Франческо и Антонио Фиормонти – дочь знаменитого римлянина), Анкона (где воспитывалась Цецилия), Неаполь (неаполитанские офицеры). Во второй части упоминается Генуя (итальянец из истории сестер Марии и Аннонциаты – генуэзец).

Уровень субъектной организации. Герои-немцы могут быть условно поделены на две категории: филистеры и художники. То же касается и итальянских героев, здесь – отношение автора к миру, но итальянские герои более живые по натуре, немцы более медлительны и меланхоличны, либо скептически. Здесь выражение нашли стереотипные представления о нациях.

Один из наиболее любопытных персонажей – итальянец из истории Марии и Аннонциаты Веллнер. Мы не знаем его имени, в романе он называется безлико «итальянец», «генуэзец», но поступки характеризуют его как импульсивную, живую, непосредственную натуру. В отличие от братьев Фиормонти, ассоциирующихся с Италией Возрождения, в этом образе выступает площадная, народная культура. Подчеркивается его разговорчивость: «*begann er, mit vielem Feuer über sein Vaterland zu sprechen*», «*der gesprächige Italiäner*», «*plauderte, erzählte italienische Comödien*» [Brentano, 2007: 376]. Ничем не сдерживаемая свобода в поведении героя поражает: «*sang scherzhafte Lieder, und schnitt den Baurenmädchen Gesichter aus dem Wagen*» [Brentano, 2007: 389]. Более того, в поместье графини, где умерла Вальпургис, итальянец подшутил над работниками, несшими ее тело. В конце концов, противоречие между перманентным шутливым настроением итальянца и сложившимися драматическими обстоятельствами стало непреодолимым и невыносимым семье Веллнер: «*Sie und der Vater waren beide sehr niedergeschlagen durch die ganze letztere Zeit, und die Munterkeit des*

Italiäners ward ihnen unangenehm» [Brentano, 2007: 390]. Возможно, потому тот факт, что он уехал не попрощавшись, не вызвал возмущения.

Наибольший интерес представляет уровень текста и интертекста (уже – литературного цитирования). Привлекают внимание итальянские лексические вкрапления, от отдельных слов до целых стихотворных текстов.

Пьетро Фиорменти поет под окном Юлии арию: «I miei pensieri / Corrieri fedeli / Ihr, meine Gedanken, / Lauft eiligst, geschwind, / Correte volate / E Passion portate / Verehret die Dame, / Die mich hat entzünd't etc» [Brentano, 2007: 197]. В романе возникает спор, кто из двух поэтов, гостей в поместье Годви, лучше переведет итальянское стихотворение: «wir wollen doch zum Scherze ein italienisches Lied mit einander übersetzen, das ich für ziemlich unübersetzlich halte» [Brentano, 2007: 343]. В тексте стихотворение появляется сначала на итальянском, затем на немецком языке (перевод поэта Марии, в котором тоже течет итальянская кровь, это автобиографичный образ, часто исследователями связывается с самим Brentano). Цитирование немецких текстов и автоцитирование, шире представлено в романе, однако в данной статье менее актуально.

Целостный образ Италии, созданный в романе, не нарушает уже существующего романтического представления об этой стране и ее жителях. Италия и культурные стереотипы, с ней связанные, часто противопоставляются Германии, однако это противостояние – не всегда конфликт, связанный с непониманием чуждого, чаще – иная культура, воспринимаемого с дружелюбным любопытством.

ЛИТЕРАТУРА

Brentano C. *Godwi oder Das steinerne Bild der Mutter. Ein verwildeter Roman.* Herausgegeben von Ernst Behler. Stuttgart: Philipp Reclam jun. GmbH & Co., 2007. 599 S.

Feilchenfeldt K. Brentano Chronik. Daten zu Leben und Werk. München, Wien: Carl Hanser Verlag, 1978. 207 S.

Крылосова С.Г.
Национальный институт восточных языков и культур (INALCO), Париж (Франция)
Томашпольский В.И.
Уральский федеральный университет, Екатеринбург

«ИСПАНСКОЕ» МНОЖЕСТВЕННОЕ ЧИСЛО ВО ФРАНЦУЗСКОМ ЯЗЫКЕ

A Study of Spanish-French language contacts is reported here. Especially, we consider the so-called «Spanish plural» occurring in the plural forms of some French nouns of Spanish origin. Our analysis of written and oral occurrences shows that, as the morphological marks of the «Spanish plural», are used affixes -es, -s and non-variability, which are competing with the regular French means of plural designation as grammatical variants.

Key-words: language contacts, category of number, plural, morphological parameters, cross-cultural communication.

1. Введение

По данным «Нового Малого Робера» [PR, 2001; 2010] в современном французском употреблении встречаются около 400 существительных испанского происхождения, хотя общее число так называемых испанских контактных элементов может быть в несколько раз большим (например, по результатам специального исследования, их насчитывается около 2 тысяч [Кондакова, 2004]).

В отношении образования категории числа значительная часть испанизмов полностью адаптирована как в письменной, так и в устной речи. Другие лексические единицы сохраняет испанскую графическую форму, но адаптированы в произношении (*un banjo* ‘банджо’ — *des banjos*; *une cascara* ‘каскара (тропическое дерево или его кора)’ — *des cascaras* и др.). Лишь небольшая группа испанских слов сохраняет исходные письменные и устные формы числа, хотя они тоже дублируются и фактически вытесняются

французскими эквивалентами (*un real / réal* ‘реал (денежная единица)’ — *des reales / realès*, но также *des réaux* и др.; см. ниже).

В этой статье мы рассматриваем сохранившиеся испанские показатели числа, чтобы понять, каков их статус, т. е. какое место они занимают в современной французской именной системе. Ср. аналогичные исследования, посвященные «итальянским» и «русским» способам выражения категории числа в современном французском языке [Томашпольский, 2007; Крылосова, Томашпольский, 2010]. Наше исследование построено на использовании словарных данных, а также на материалах, собранных нами в СМИ и в Интернете. В качестве основного источника сведений о современной французской норме и реальном употреблении используются электронные версии французского толкового словаря «Новый Малый Робер» [PR, 2001; 2010]. Дополнительно привлекаются данные из электронной версии «Большого Робера» [GR, 2005] и онлайн-версии «Тезауруса французского языка» [TLFi, 2012]. Русские эквиваленты и связанная с ними информация, сверены по «Новому французско-русскому словарю», составленному К. А. Ганшиной и В. Г. Гаком [НФРС, 2003], а также частично по «Французско-русскому словарю активного типа» под редакцией В. Г. Гака, Ж. Триомфа и Г. Г. Соколовой [ФРСАТ 1998; 2008]. Мы обсуждаем существительные: а) с основой на согласный и мн. числом на *-ès/es*; б) с основой на гласный и мн. числом на *-s*; в) неизменяемые. Из-за графического и фонетического варьирования, свойственного заимствованиям, некоторые примеры попадают в несколько групп одновременно.

2. Основа на согласный, мн. число на *-ès/es* [ɛs]

Un real / réal — des reales / réaux (м. р.) ; une réale — des réales (ж. р.). Существительное муж. р. (исп. *real* ‘королевский’), засвидетельствовано во фр. яз. с 1363 г. в значении ‘реал (старая денежная единица Испании или современная денежная единица Бразилии)’ [PR, 2001; 2011; GR, 2005; НФРС, 2003: под словом *real*]. В ед. ч. употребляется *un réal*, во мн. ч. — либо

испанская неадаптированная форма *des reales* (основа ед. ч. + исп. показатель мн. ч. *-es* с произношением [real-ɛs]), либо адаптированная французская форма на основе ед. ч. *des réaux* (модифицированная основа ед. ч. с фр. показателем мн. ч. *-aux* в результате изменения основы). Вариант ж. р. (1580 г.) явно вторичен и полностью адаптирован в отношении категории числа.

Un picador — des picadores / picadors. Сущ. м. р. (исп. *picador* ‘пикадор’ от *picar* ‘колоть’), отмечается во фр. яз. с 1776 г. Толкуется как ‘cavalier qui, dans les corridas, fatigue le taureau avec une pique; пикадор’ (см. словарные материалы под соответствующим словом [PR, 2001; 2011; TLFi, 2012; НФРС, 2003; ФРСАТ, 2008]). Во мн. ч. употребляется: а) испанская неадаптированная форма *des picadores* [-és] (основа ед. ч. + произносимый исп. показатель мн. ч. *-es*); б) адаптированная французская форма на основе ед. ч. *des picadors* (основа ед. ч. + фр. графический показатель мн. ч. *-s*), например: *Cheval caparaçonné de picador; Les picadors se sont fait huer; Il avait vu des picadores renversés et en péril* (Gautier).

Un conquistador — des conquistadores / conquistadors. Существительное м. р. (исп. *conquistador* ‘завоеватель’), засвидетельствовано во фр. яз. с 1841 г. Толкуется как историческое понятие ‘aventurier espagnol parti à la conquête de l’Amérique au XVI^e siècle; конкистадор’ [PR, 2001; 2011; TLFi, 2012; НФРС, 2003; ФРСАТ, 2008]. Во мн. ч. встречается: а) испанская морфологически неадаптированная форма *des conquistadores* [-és] (основа ед. ч. + произносимый исп. показатель мн. ч. *-es*); б) адаптированная французская форма на основе ед. ч. *des conquistadors* (основа ед. ч. + фр. графический показатель мн. ч. *-s*).

В этой группе приспособление к французскому употреблению, т. е. достижение морфологической неизменяемости, происходит по двум направлениям: а) фонетическая адаптация при сохранении испанской графической формы: *un picador — des picadores* с непроизносимым *-es*; б)

фонетическая и графическая адаптация: *un picador — des picadors* с непроизносимым *-s*; такой путь характерен для большинства слов первой группы. Мн. ч. с изменением основы (*un réal — des réaux*; см. выше) возможно только для ранних заимствований с основой на *-l*.

3. Основа на гласный, мн. число на *-s* [s]

Un llano — des llanos. Сущ. м. р. (исп. *llano* ‘поле’), отмечено во фр. яз. с 1598 г. в форме *lano*, с 1823 г. — *llano*. Толкуется как ‘région de plaines herbeuses, en Amérique du Sud, savane; степи, саванна’ [PR, 2001; 2011; GR 2005; НФРС, 2003]: *Au-dessous du lac s’étendaient de vastes «llanos», hautes plaines couvertes de graminées, où paissaient des troupeaux indiens* (J. Verne «les Enfants du capitaine Grant») [GR, 2005]. Ед. ч. известно, но встречается редко. Употребляется, главным образом, мн. ч., обычно в испанской форме *des llanos* [ljanos] (основа ед. ч. + испанский показатель мн. ч. *-s*, совпадающий с французским только графически).

Примечание. *Льянос* (исп. *llanos*, мн. ч. от *llano* ‘равнина’, от лат. *planus* ‘плоский, равнинный’) — название некоторых равнинных регионов в местах испанской колонизации в Северной, Центральной и Южной Америке, которые представляют собой тропические, субэкваториальные или субтропические степи и саванны.

По этой же модели: *un puro* ‘крупная сигара’ — *des puros, un trabuco* ‘крупная гаванская сигара расширяющейся формы’ — *des trabucos* и каламбурное обозначение плохих сигар на испанский манер *un crapulo / crapulado* — *des crapulos / crapulados* (см. также [Grevisse, Goosse, 2007: 698-699]).

Les Cortès / Cortes. Существительное ж. р. только мн. ч. (исп. имя собственное *Cortes* мн. ч. от исп. *corte* ‘двор’), засвидетельствовано во фр. яз. с 1519 г. в значениях ‘assemblée représentative en Espagne et au Portugal’; ‘parlement espagnol, formé de deux chambres; кортесы’ [PR, 2001; 2011; GR, 2005; НФРС, 2003]. Употребляется только во мн. ч. обычно в графически

офранцузенной испанской форме *les Cortès* или иногда в исходном испанском написании без акцента *les Cortes* (в любом случае испанская основа ед. ч. + испанский показатель мн. ч. произносимое -s, совпадающий с французским только графически).

Des maracas. Существительное м. р. только мн. ч. (из исп. языка Аргентины *maracá* ‘маракас’), засвидетельствовано во фр. яз. с 1838 г. Толкуется как ‘instrument de percussion, sphères creuses où quelques corps durs sont enfermés et que l’on agite pour marquer le rythme; маракасы, мараки’ [PR, 2001; 2011; GR, 2005; НФРС, 2003]. Примеры употреблений: *Une paire de maracas* ; *Les maracas étaient d’abord des calebasses séchées où on laissait les graines* ; *Dans la lumière bleue des projecteurs, à la cadence des maracasses* (sic!), *les belles cuisses des mômes, rangées en ligne au fond de la piste, rythmaient à contretemps le passage tendre d’une conga* (Albert Simonin «Touchez pas au grisbi») [GR, 2005]. Мн. ч., обычно в испанской форме *des maracas* [marakás] (гипотетическая основа ед. ч. + испанский показатель мн. ч., произносимое -s, совпадающий с французским только графически). Иногда попадаются экзотические гибриды типа *des maracasses* (основа ед. ч. + испанский показатель мн. ч., произносимое -s, + французский непроизносимый графический показатель мн. ч. -s).

Примечание. *Марáкас* или *марáка* (исп. *maraca*) — шумовой инструмент жителей Антильских островов, разновидность погремушки, издающей при потряхивании шуршащий звук. Музыкант, играющий на мараках, обычно использует пару погремушек — по одной в каждой руке. В русском языке чаще употребляются формы *марáкас* / *марáкасы* (м. р. ед. и мн. ч.) из-за заимствования испанского названия во мн. ч. (исп. *maracas*), которое понимается как ед. ч. и дополняется русским окончанием мн. ч. Профессиональный вариант названия — *марáка* / *марáки* (ж. р. ед. и мн. ч.).

В этой группе адаптация (достижение морфологической неизменяемости) происходит двумя путями: а) фонетически при сохранении

графической формы (*un puro — des puros* с непроизносимым *-s*); б) за счет перехода в разряд неизменяемых (см. ниже).

4. Неизменяемые

Un ninas — des ninas. Сущ. м. р. (исп. *niñas* ‘малышки’ ж. р. мн. ч. от *niño* ‘ребенок, малыш’), засвидетельствовано во фр. яз. в конце XIX в. Толкуется как ‘*petit cigare fait avec des débris de tabac, cigarillo*’. Использовалось как торговая марка небольших сигар французского производства с испанским названием во мн. ч. [PR, 2001; 2011; GR, 2005; TLFi, 2012]. Употребляется без изменения формы слова.

Во мн. ч. используется графически адаптированная испанская форма *des ninas* (мн. ч. обозначено только синтаксически в тексте, например, при помощи детерминативов): *Si Madame Tarde, qui me faisait une scène pour un misérable ninas, pouvait me voir, mon bonheur serait à son comble* (Anouilh «La Sauvage», 1938). *Dans un square sur un banc Il y a un homme qui vous appelle quand on passe Il a des binocles un vieux costume gris Il fume un petit ninas* (Prévert «Paroles», 1946, p. 181; авторская пунктуация сохранена). *Les ninas se vendent en paquet* [GR, 2005].

По этой модели образуются также неизменяемые варианты мн. ч.: *un puros — des puros, un trabucos — des trabucos; un crapulos / crapulados — des crapulos / crapulados*, которые соперничают с изменяемыми вариантами, обсуждавшимися выше (см. пункт 3).

Неизменяемое множественное число может восходить как к форме мн. числа, так и к форме ед. ч., например, *paso doble* неизменяемое сущ. м. р., заимствованное в форме ед. ч. около 1919 г. (исп. ‘двойной шаг’) в значении ‘*danse sur une musique à deux temps de caractère espagnol à mouvement rapide, à la mode entre les deux guerres*’. Во мн. ч. используется *des paso doble* [PR, 2001; 2011; GR, 2005; TLFi, 2012].

5. Парадигма «испанского» мн. ч.

По результатам нашего исследования, парадигма «испанского» множественного числа во французском языке могла бы иметь следующий вид (см. таб. 1):

Таблица 1.

Парадигма «испанского» множественного числа

Существительные	Ед. ч.	Мн. ч.	
		Испанские показатели	Французские показатели
С основой на согласный		<i>-es / -ès</i> [□s]	<i>Изменение основы</i>
	<i>un real / réal</i>	<i>des reales</i>	<i>des réaux</i>
			<i>-es / -s</i> [Ø]
С основой на гласный		<i>-s</i> [s]	<i>-s</i> [Ø]
	<i>un llano</i>	<i>des llanos</i>	—
	<i>un banjo</i>	—	<i>des banjos</i>
Неизменяемые			Ø, т. е. ед. = мн.
	<i>un paso doble</i>	—	<i>des paso doble</i>
	<i>un ninas</i>	—	<i>des ninas</i>

Примечание. Знаком Ø (ноль) обозначен нулевой элемент, т. е. отсутствие аффикса (морфологического показателя) или непроизносимый графический элемент [Ø].

5. Итоги

Исследование показало, что около десятка испанских лексических единиц (существительных), заимствованных в основном в XIV—XX вв., сохраняют в той или иной мере испанские или специфические формы мн. ч. Эта группа невелика, однако количественно она вполне сопоставима с другими периферийными подклассами числа или даже превосходит их.

Основное средство выражения «испанского» мн. ч. — графическая и фонетическая флексия *-es / -s* [□s/s] — конкурирует с французским элементом *-s*, отображаемым на письме, но не воспроизводимым в устной речи. В рамках испанского подкласса складываются три группы: 1) существительные с основой на согласный, образующие мн. ч. на *-es / -ès* [□s], с разной степенью адаптации; 2) существительные с основой на гласный, получающие графическую и фонетическую флексию *-s*; 3) неизменяемые

существительные, у которых одна из испанских форм, чаще мн. ч. используется в качестве ед. и мн. ч.

Существительные первой и второй групп, сохраняя испанскую графическую форму, но утрачивая в произношении конечное *-es* или *-s*, переходят в разряд адаптированных лексических единиц, так как не вступают в противоречие с формами французского мн. ч. Существительные третьей группы, сохраняя конечное *-s* в произношении, приобретают статус неизменяемых, что вообще характерно для французской устной речи.

ЛИТЕРАТУРА

Кондакова М.Ф. Испанские контактные элементы во французском языке. Екатеринбург, 2004.

Крылосова С.Г., Томашпольский В.И. «Русское» множественное число во французском языке // Романские языки в эпоху глобализации: лингвистический и социолингвистический аспекты. М.: Диона, 2010. С. 409-416.

НФРС: Ганшина К.А., Гак В.Г. Новый французско-русский словарь. М., 2003.
Томашпольский В.И. Контактные элементы итальянского происхождения во французском языке: множественное число // Романские языки в прошлом и настоящем. Сборник статей к 80-летию профессора Т.А. Репиной. СПб, 2007. С. 313-320.

ФРСАТ: Гак В.Г., Триомф Ж., Соколова Г.Г. Французско-русский словарь активного типа. М., 1998 (1-е изд.); 2008 (переиздание).

GR: Le Grand Robert de la langue française. Version électronique. P., 2005.

Grevisse M., Goosse A. Le bon usage. P., 2007.

PR: Le Nouveau Petit Robert. Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française. Version électronique. P., 2001; 2011.

TLFi: Le Trésor de la langue française informatisé. Nancy, 2012.

ТЕХНОЛОГИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ ЯЗЫКОВОЙ КАРТИНЫ МИРА ВОЕННОГО СПЕЦИАЛИСТА ВНУТРЕННИХ ВОЙСК

Linguistic world picture of the Interior Forces military specialist is an essential part of his readiness to accomplish professional missions. This picture being formed by the means of a foreign language provides a deep understanding of professional activities while the educational process. It is very important to use effective pedagogical technologies in order to achieve the required level of language skills. Technological methods to improve the knowledge and realize future work better are presented.

Key-words: linguistic world picture of a military specialist, cultural knowledge, pedagogical technology, educational process.

Важнейшей задачей высшего образования является приобретение курсантами способности к самообразованию – умения учиться, самостоятельно находить и анализировать информацию, решать специфические профессиональные задачи. При этом качество обучения должно достигаться с помощью оригинальных педагогических методов.

Гуманитарная дисциплина «Иностранный язык» в рамках военно-технического института в значительной мере способствует формированию у курсантов языковой картины мира: культурологических знаний о мире, а также письменных и устных способов их выражения. Уровень освоения иностранного языка для профессиональных целей заключается в понимании культурологических реалий других стран, их сопоставления с российской действительностью с целью глубинного понимания предметов и явлений, связанных с выполнением профессиональных задач.

Уже давно стало понятно, что изучение иностранного языка не сводится к освоению лингвистических форм. В учебных целях задача ставится шире: как язык может способствовать формированию представлений о профессиональной среде, в которой предстоит работать специалисту. Эта цель достигается не только через предметные знания, но и благодаря культурологическому слою, который раскрывает связи предметов

и явлений. Для военного специалиста внутренних войск это требование имеет особое значение: знание уставов и нормативных актов недостаточно для профессионального роста. Необходимо глубокое понимание пространства профессиональной деятельности как социокультурной среды. Отсюда возникает необходимость создания языковой картины мира как совокупности культурологических потоков, которые определяют деятельность военного специалиста. Становление языковой картины мира является особым направлением гуманитарного образования и предполагает метафизические знания.

Изучение иностранного языка в профессиональных целях в рамках военного вуза МВД включает в себя сопоставление особенностей несения службы военными специалистами разных стран, с одной стороны, и приобретение навыков письменного и устного общения в различных ситуациях, с другой. Формирование военной культуры является обязательным компонентом высшего образования. При этом освоение языка становится способом постижения иного миропорядка и образа мышления. Средствами иностранного языка курсанты открывают для себя гуманитарный потенциал военных и технических дисциплин и учатся видеть за наставлениями, схемами и таблицами людей и их эпоху, расширяя общекультурные и профессиональные знания.

Учебный процесс направлен на освоение терминологических единиц с целью погружения в выбранную специальность (технический/гуманитарный профиль); присвоение общекультурных и профессиональных ценностей; освоение способов самообразования и самовыражения. Результативность обучения, по мнению Г.К. Селевко, определяется по следующим критериям: «формирование активного отношения к обучению со стороны обучаемых; подача учебного материала в определенной последовательности; демонстрация и закрепление в упражнениях различных приемов умственной и практической деятельности; применение знаний на практике» [Селевко,

1998: 20]. Поэтому, начиная педагогическую деятельность в военном вузе, преподаватель должен знать и систематически пополнять свой терминологический словарь военной и узко специализированной тематики в зависимости от факультета, на котором он преподает; владеть современными технологиями преподавания иностранных языков.

Педагогическая технология выступает как свод правил и четкая последовательность определенных процедур для достижения образовательных целей. Технология должна гарантировать результат изучения иностранного языка в военном вузе – формирование языковой картины мира специалиста внутренних войск.

Опираясь на классификацию Г.К. Селевко, выбранная автором технология может быть представлена следующим образом [Селевко, 1998: 26]: по уровню применения: *предметная*; по философской основе: *гуманистическая*; по концепции усвоения: *ассоциативно-рефлекторная*; по ориентации на личностные структуры: *информационная, операционная, прикладная*; по характеру содержания и структуры: *обучающая и воспитывающая, профессионально-ориентированная, гуманитарная, комплексная*; по организационным формам: *академическая, индивидуально-групповая, дифференцированная, развивающая*; по типу управления познавательной деятельностью: *лекционное обучение, обучение с помощью аудиовизуальных технических средств, система «консультант» и «репетитор», система «малых групп», обучение с помощью учебной книги; компьютерное обучение*; по подходу к обучающимся: *лично ориентированная, технология сотрудничества*; по преобладающему методу: *проблемно-поисковая, диалогическая, объяснительно-иллюстративная*; по категории обучающихся: *курсанты военного вуза*.

Языковая картина мира носит индивидуальный характер и является симбиозом культур, представление о которых складывается у курсанта на протяжении всей жизни и трансформируется в новое состояние в процессе

языковой подготовки. Показателем сформированности языковой картины мира следует считать умение решать коммуникативные задачи профессионального уровня, опираясь на выбор адекватных образцов речевого воздействия в определенных социокультурных условиях. Вместе с тем в личностном смысле итогом изучения языка становится приобщение к консолидированным мировым ценностям и формирование такого стиля жизни, в котором накопление коммуникативного опыта является важнейшей составной частью профессионального роста военного специалиста.

В табл.1 представлена лестница изучения языка в период вузовской подготовки и после нее.

Таблица 1.

Вертикальная перспектива востребованности иностранного языка

<i>Этапы</i>	<i>Организация учебного процесса</i>	<i>Форма управления образовательной деятельностью</i>	<i>Результат</i>
Основной курс (1-2 курсы)	Аудиторная работа: лекции, практические занятия, контрольные работы Внеучебная работа: практикум перевода, олимпиады, НПК, фестивали	Зачет с/без оценки Экзамен Письменная работа Устные выступления	Коммуникативные компетенции Оценка в диплом Сертификат Диплом
(2-5 курсы)	Факультативы и спецкурсы Внеаудиторная работа Курсовая/ Диплом (аннотация на иностранном языке)	Письменная работа Устные выступления	Коммуникативные компетенции Навыки научной деятельности
Послевузовское образование (адъюнктура, академия)	Проведение исследования	Научное руководство	Ученое звание

По мнению О.В. Варниковой, «человек может стать компетентным только после приобретения адекватной информации, знаний и практического опыта» [Варникова]. Преподаватель формулирует для курсанта задачи в зоне его актуального и ближайшего развития. Содержанием обучения становятся интегрированные знания, а формой – выбор видов речевой деятельности для

презентации этих знаний. Контекстное формирование языковой картины мира способствует воспитанию гражданской ответственности и патриотизма. Дискурсивные практики ее формирования учат курсантов воспринимать себя как часть военного сообщества с детальным пониманием специфических черт жизнедеятельности военного специалиста внутренних войск.

Эффективное освоение иностранного языка происходит только при условии включения всех видов речевого взаимодействия в единицу учебного времени (учебное занятие, тема), что показано на рис.1 и в табл. 2.

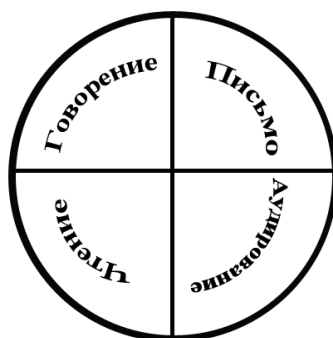


Рисунок 1. Соотношение видов речевой деятельности

Таблица 2.

Аспекты обучения в рамках дисциплины «Иностранный язык»

<i>Аспекты</i>	<i>Содержание и формы организации учебного процесса</i>
Лексико-грамматический материал	Терминологические единицы, части речи и порядок слов в предложении, видовременные формы
Говорение	Риторические жанры, монологическая и диалогическая речь переводы с одного языка на другой
Чтение	Все виды чтения, разнообразные типы текстов, выход на говорение и письмо
Письмо	Разные виды письма, переводы с одного языка на другой, нахождение ошибок
Аудирование	Все виды аудирования с опорой и без нее; выход на другие виды речевой деятельности; запись и прослушивание собственной речи
Страноведение	Лекции-презентации; тестовые задания, проекты, выход на другие виды речевой деятельности

Одним из эффективных комплексных видов учебной деятельности является эссе-рассуждение. Предлагаемые этапы работы над эссе были апробированы автором:

1. Анализ примеров эссе разного уровня.
2. Формулирование целей и правил написания эссе.
3. Определение тем эссе общекультурного и профессионального аспектов.
4. Написание совместного, группового и индивидуального эссе.
5. Оценивание работ.
6. Интерпретация (монолог, диалог, презентация).
7. Оценивание работ.

В качестве алгоритма формулирования коммуникативной задачи для написания эссе предлагаются:

1. Анализ текста (аудио, видео, печатного)/Ассоциограмма по теме текста/ Лекция-презентация.
2. Конкретизация коммуникативной задачи.
3. Определение формы и сроков выполнения работы.

Таким образом, процесс написания творческой письменной работы можно представить в следующем виде (рис.2).

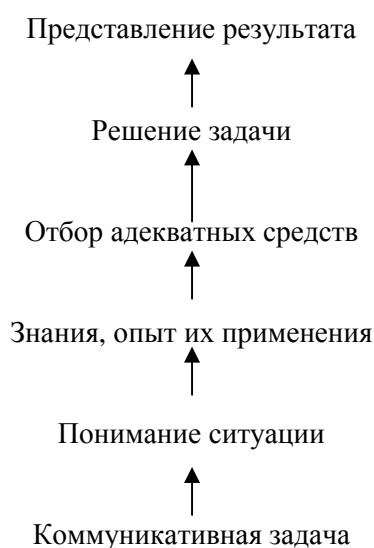


Рисунок 2. Процесс написания творческой письменной работы

Примерами проведенных работ на первом и втором курсе являются следующие:

1. Опишите в качестве военного корреспондента операцию по ликвидации бандформирования по плану (время и место проведения операции; хроника действий; исход операции).

2. Сопоставьте возможности использования разных транспортных средств в разведывательных операциях в условиях города по следующим критериям: мобильность, скорость, оснащенность, незаметность, защищенность.

3. Проанализируйте поведение людей в случае природного катаклизма (землетрясение, наводнение, пожар в лесу), используя материал текста.

Л.И. Лурье пишет о том, что «образование должно предвидеть и опережающим образом удовлетворять жизненно важные интересы и потребности грядущих поколений людей» [Лурье, 2011: 136]. Военное образование в его реформированном виде также должно отвечать вызовам будущего, которые потребуют высокого уровня коммуникативных компетенций как залога решения проблем межнационального и межкультурного значения. С этой целью военному специалисту внутренних войск следует обладать лингвистическим видением мира, которое позволит при решении конфликтных ситуаций опираться на культурологические знания и отбирать эффективные речевые образцы. Именно поэтому видение окружающей действительности через иностранный язык столь необходимо и значимо для военнослужащего.

ЛИТЕРАТУРА

Варникова О.В. Формирование профессиональной компетентности студентов высшей школы в процессе иноязычной подготовки [Электронный ресурс].

URL: <http://vak.ed.gov.ru/ru/dissertation/index.php?id54=13570>.

Лурье Л.И. Научно-педагогическая деятельность как феномен культуры. Пермь: ПГПУ, 2011.

Селевко Г.К. Современные образовательные технологии. М.: Народное образование, 1998.

Попова Л.Г.

Московский гуманитарный педагогический институт

ЯЗЫКОВЫЕ КАРТИНЫ МИРА И ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПЛЮРИЛИНГВИЗМА

In the article are considered questions of correlation the symbols of language world images with the existing of plurilingism in languages of Europe countries. As a result of comparative analyses Russian lexemes with translation equivalents in English, German, French and Hungarian are exposed kindred images, which reflect in language world images of these languages conceptions, which find the impersonation in these lexemes.

Key-words: language pictures of world, plurilingism, comparative.

Языковая картина мира – это, исторически сложившаяся в обыденном сознании определенного языкового коллектива и отраженная в языке совокупность представлений о мире, определенный способ концептуализации действительности. Понятие языковой картины мира восходит к идеям В. фон Гумбольдта и неогумбольдтианцев (Вайсгербер и др.) о внутренней форме языка, с одной стороны, и к идеям американской этнолингвистики, в частности, так называемой гипотезе лингвистической относительности Сепира – Уорфа, – с другой. Современные представления о языковой картине мира в изложении акад. Ю.Д. Апресяна выглядят следующим образом.

Каждый естественный язык отражает определенный способ восприятия и концептуализации мира. Выражаемые в нем значения складываются в некую единую систему взглядов, которая присуща всем носителям языка. Свойственный данному языку способ концептуализации действительности отчасти универсален, отчасти национально специфичен, так что носители разных языков могут видеть мир немного по-разному, через призму своих языков. С другой стороны, языковая картина мира является «наивной» в том

смысле, что во многих существенных отношениях она отличается от «научной» картины. При этом отраженные в языке наивные представления отнюдь не примитивны: во многих случаях они не менее сложны и интересны, чем научные [Апресян, 2006].

Понятие языковой картины мира включает две связанные между собой, но различные идеи:

1) что картина мира, предлагаемая языком, отличается от «научной» (в этом смысле употребляется также термин «наивная картина мира») и

2) что каждый язык «рисует» свою картину, изображающую действительность несколько иначе, чем это делают другие языки.

Реконструкция языковой картины мира составляет одну из важнейших задач современной лингвистической семантики. Исследование языковой картины мира ведется в двух направлениях. С одной стороны, на основании системного семантического анализа лексики определенного языка производится реконструкция цельной системы представлений, отраженной в данном языке, безотносительно к тому, является она специфичной для данного языка или универсальной, отражающей «наивный» взгляд на мир в противоположность «научному». С другой стороны, исследуются отдельные характерные для данного языка концепты, обладающие двумя свойствами: они являются «ключевыми» для данной культуры (в том смысле, что дают «ключ» к ее пониманию) и одновременно соответствующие слова плохо переводятся на другие языки: переводной эквивалент либо вообще отсутствует, либо такой эквивалент в принципе имеется, но он не содержит именно тех компонентов значения, которые являются для данного слова специфичными. В последние годы в отечественной семантике развивается направление, интегрирующее оба подхода; его целью является воссоздание русской языковой картины мира на основании комплексного (лингвистического, культурологического, семиотического) анализа лингвоспецифических концептов русского языка в межкультурной

перспективе (работы Ю.Д. Апресяна, Н.Д. Арутюновой, А. Вежбицкой, А. Зализняк, Е.В. Рахилиной, Е.В. Урысон, А.Д. Шмелева, Е.С. Яковлевой и др.) [Кругосвет].

Каким образом могут соотноситься языковая картина мира и плюрилингвизм? Для ответа на этот вопрос рассмотрим толкование плюрилингвизма в языкознании.

Это понятие тесно связано с понятием многоязычия. Плюрилингвизм представляется средством сохранения мультилингвизма в Европе, т.е. разнообразного языкового наследия Европы. В языкознании существует и понимание внутреннего плюрилингвизма языка, представленного в качестве принципа, лежащего в основе языковой динамики в работах Л.-Ж. Кальве, который отмечает при рассмотрении специфики арготического и просторечия, что оснований для принципиального разграничения арготических и неарготических, просторечных и непросторечных единиц не существует, поскольку различия между ними лежат главным образом в области стилистической окраски и не имеют отношения к информативной нагрузке высказывания. Это лишь один из вариантов из языкового континуума, которым располагает каждый говорящий [Хорошева, 2004].

Проблема многоязычия, плюрилингвизма затронута В. Гумбольдтом при его раскрытии принципа типологического родства языков. Кроме единства структурных принципов, таких, например, как членораздельность речи, наличие в ней дискретных и непрерывных элементов, распадаения ее структуры на грамматику и словарь и т.д., языки отличаются и единством содержания, что делает в принципе возможным многоязычие (плюрилингвизм), т. е. знание нескольких языков и переводы с одних языков на другие. Именно «в своей интеллектуальной части» языки обнаруживают значительное сходство. В «интеллектуальной части» языкового строя сосуществуют универсальные и специфические элементы. Первые являются основой единства всех языков, практически выявляющегося в феномене

«многоязычия», «языковых контактов», т. е. возможности усвоения чужих языков и возможности переводов. Но в интеллектуальной части имеются и различия, которыми объясняются колебания в степени адекватности переводов. Выяснение соотношения универсальных и идиосинкретических характеристик в строе языков становится отныне одной из важнейших проблем общей теории языка [Кацнельсон, 1984].

Выдвинутые выше положения о плюрилингвизме соотнесем с возможностью его отображения в языковой картине мира на примере сопоставления русской номинации лопаты как орудия труда с переводными эквивалентами из английского, немецкого, французского и венгерского языков.

Лопатой в русском языке называют орудие с длинной рукояткой и широким плоским или слегка выгнутым концом для копания, засыпания [Ушаков, 2006: 415]. Различают в русском языке кроме лопаты огородной лопату хлебную, пекарную. Выражение «глядеть под лопату, под заступ» означает готовиться умирать. Есть ряд интересных выражений в русском языке. Это: Мужик богатый, гребет деньги лопатой. Слово по-слову, что на лопате подает. На старого Потапа выросла лопата. Всякого жита по лопате. Когда гром гремит, выноси лопату на двор. Посадили на лопату, да и вынесли за хату. В лесу живем, в кулак жнем, пенью кланяемся, лопате молимся. Что батюшка лопаточкой сгребал, то сынок тросточкою расшвырял. Лопаточка употребляется и в строительном деле у каменщиков. Это деревянная дощечка с рукоятью, которая используется и для правки косы [Даль, 2008, Том 2: 225].

В английском языке лопата как орудие труда – это *spade*, лопата совковая – *shovel* [Мюллер, 2010: 282]. Что касается фразеологических выражений английского языка, то со словом *spade* имеется такое выражение, как: *call a spade a spade* – называть вещи своими именами [Кунин, 2006: 903].

В немецком языке лопата как орудие труда – это *der Spaten*, заступ – *die Schippe*, совковая лопата – *die Schaufel* [Русско-немецкий словарь, 1976: 325]. Выражение *eine Schippe machen* означает сделать плаксивую гримасу, *auf die Schippe nehmen* – поднимать на смех [Бинович, 1975: 485-486].

Во французском языке лопата – это *la pelle*, заступ – *la bêche*. Русскому выражению «загрести деньги лопатой» соответствует схожее французское *ramasser l'argent à la pelle* [Щерба, 2007: 206]. Во французском языке есть и еще ряд выражений, связанных с этой номинацией: *à la pelle* – навалом, *ramasser une pelle* – грохнуться, потерпеть неудачу [Гак, 2006: 772]. В венгерском языке лопата – это *lapat*, где *lapos* – это плоский, а по-венгерски приплюснутый нос – *lapos orr* [Гуськова, 2005: 343].

Отсюда можно сделать вывод о том, что проявление плюрилингвизма можно констатировать в русской, английской, немецкой, французской и венгерской языковых картинах мира в сохранении образа лопаты как орудия труда, особенно образа заступа, как первой лопаты из дерева. Интересно отметить тот факт, что сходным является в русской и французской языковых картинах мира отображение ситуации получения большого количества денег, которых собирают именно лопатой, подчеркивая при этом негативное отношение к тому, как люди зарабатывают эти деньги. В русской и венгерской языковых картинах мира используется образ лопаты как чего-то плоского для передачи внешности человека. В русском языке есть выражение «борода лопатой», когда говорят о большой, широкой бороде, а в венгерском языке с лопатой сравнивается плоский нос. Подобное проявление плюрилингвизма, возможно, связано с историческими контактами людей, говорящих на данных языках.

ЛИТЕРАТУРА

Апресян Ю.Д. Языковая картина мира и системная лексикография. М.: Языки славянских культур, 2006.

- Бинович Л.Э., Гришин Н.Н. Немецко-русский фразеологический словарь. М.: Русский язык, 1975.
- Гак В.Г., Ганшина К.А. Новый французско-русский словарь. М.: Русский язык – Медиа, 2006.
- Гуськова А.П. Венгерско-русский и русско-венгерский словарь. Мн.: Новое знание, 2004. 456с.
- Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка. В 4-х т. Совмещенная редакция изданий В.И. Даля и И.А. Бодуэна де Куртенэ. М.: ОЛМА Медиа-групп, 2008.
- Кацнельсон С.Д. Содержательно-типологическая концепция Вильгельма Гумбольдта // Понимание историзма и развития в языкознании первой половины XIX в. Л., 1984.
- Кунин А.В. Большой англо-русский фразеологический словарь. М.: Русский язык – Медиа, 2005.
- Мюллер В.К. Большой русско-английский словарь в новой редакции. М.: Цитадель-трейд, 2010.
- Русско-немецкий словарь / под ред. Е.И. Лепинга. М.: Русский язык, 1976.
- Ушаков Д.Н. Большой толковый словарь современного русского языка. М.: Русский язык, 2006.
- Хорошев Н.В. Статус французского просторечия как социолингвистическая проблема // Проблемы социо- и психоллингвистики: Сб. ст. Вып. 4: Динамика языковых ситуаций / под ред. Т.И. Ерофеева. Пермь: Изд-во Перм. ун-та, 2004.
- Щерба Л.В. и др. Большой русско-французский словарь. М.: Русский язык – Медиа, 2007.
- Кругосвет. Свободная энциклопедия [Электронный ресурс]. URL: <http://www.krugosvet.ru> (дата обращения: 03.03.2012).

ФОНОГРАФИЧЕСКИЕ СТИЛИСТИЧЕСКИЕ ПРИЕМЫ В ТЕКСТАХ ВИЗУАЛЬНОЙ ПОЭЗИИ

The article under consideration deals with phonographical stylistic devices frequently used in English and Russian Visual poetry. Their contrastive quantitative and qualitative analysis is introduced.

Key-words: visual poetry, creolized text, phonographical stylistic devices, semantics, onomatopoeia.

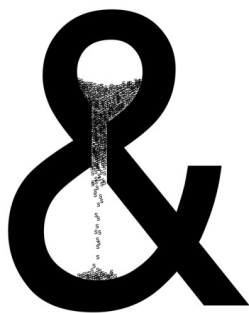
В современном мире в условиях плюрилингвизма визуализация, как способ невербальной коммуникации, занимает одно из лидирующих мест. Как отмечает М.Б. Ворошилова: «За последние годы в рамках современной лингвистики интерес к невербальным средствам коммуникации, <...> значительно возрос, что отмечается в большинстве исследований, посвященных не традиционной лингвистике текста, а лингвистике семиотически осложненного, «нетрадиционного», видеовербального, составного, поликодового, креолизованного текста...» [Ворошилова, 2006: 180].

Визуальная поэзия тоже относится к креолизованным текстам и отличается от традиционного поэтического жанра экспериментальным графическим оформлением. В связи с этим представляется актуальным анализ графических и фонетических стилистических приемов, которые используются в этом жанре. Несмотря на то, что визуальная поэзия или нетрадиционное расположение текста на плоскости считается самостоятельным стилистическим приемом, рассмотрев ее конститuenty, можно выявить некоторые самостоятельные фонографические стилистические приемы.

В настоящем исследовании, в качестве фонетических стилистических приемов мы выделяем **звукоподражание (ономатопею) и аллитерацию**, которые широко применяются в визуальной поэзии, однако не всегда удается найти им семантическое обоснование, поэтому мы рассматривали лишь те

случаи, в которых эти приемы несли смысловую нагрузку. Остальные случаи были отнесены к графическим стилистическим приемам.

Так, например, в произведении Анатоля «sss&» автору удается передать звук медленно пересыпающегося песка за счет повторяемости звука «s», что визуализировано в самом стихотворении при помощи «потока» букв, пересыпающихся из верхней части знака амперсанд в нижнюю. Известно, что данный знак в английском языке читается как «and» («и»), что при слитном прочтении со звуком «s» приводит к появлению нового слова «sand» (песок). Таким образом, автор не только использует оноματοпею в своем произведении, но и создает рифму «sand-ampersand», которая не выражена вербально, но появляется в звуковом плане после прочтения и анализа стихотворения.



Анатолий Кнотек «sss&»



Михаил Бару «Здесь никто не живет»

В другом стихотворении русского поэта Михаила Бару «Здесь никто не живет» («Здесь никто не живет/ Полуослепший фонарь/ Светит себе под нос») аллитерация шипящих «с», «ж», «ш» создает звуковую атмосферу, передающую шуршание опавших листьев, смятых газет на холодном асфальте заброшенного места, где «никто не живет». Эффект заброшенности подчеркивается цветовой гаммой произведения – черно-белая фотография с угнетающим пейзажем. Таким образом, аллитерация помогает создать акустический фон, соответствующий тематике и настроению стихотворения.

Говоря о графических стилистических приемах, следует, в первую очередь, отметить **графон** – стилистический прием, характеризующийся

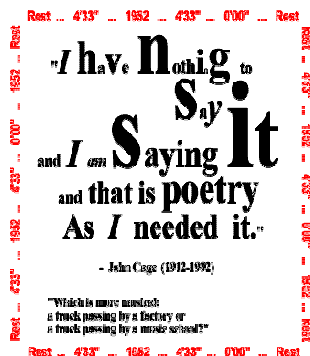
нарушением графического написания слова. Проанализируем использование этого стилистического приема в русском (Сергей Бирюков «Разрыв») и английском (Майкл Гарофало «Мне нечего сказать») стихотворениях.

Русский автор графически «разрывает» слово, тем самым актуализируя его значение, которое подтверждается рисунком – разделенным, разорванным куском черного полотна. Складывается такое впечатление, будто в земле образовалась трещина. Мы полагаем, что такие ассоциации вызваны созвучием части графонного слова «рыв» и целого слова «ров». Таким образом, графон в этом произведении помогает реализовать идею стихотворения.

В английском примере графон образован за счет шрифтовой вариации. Читатель сразу обращает внимание на буквы, написанные разным форматом (изменен не только кегль, но и сам шрифт): некоторые буквы выделены курсивом, другие – полужирным шрифтом.



Сергей Бирюков «Разрыв»



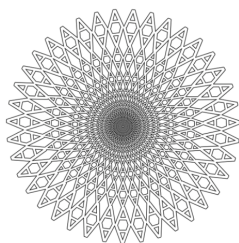
Майкл Гарофало «Мне нечего сказать»

Это создает впечатление хаотичности, беспорядочности мыслей, наряду с усилением «громкости» стихотворения. Кажется, будто автор не говорит, а выкрикивает свою идею о поэзии: *I have nothing to say and I'm saying it and that is poetry as I needed it*. Автор стихотворения приводит цитату одного из основателей жанра – Джона Кейджа и превращает ее в игру шрифтов и смыслов, выражая основное назначение визуальной поэзии. За счет этого Майклу Гарофало удастся еще раз привлечь внимание к жанру самобытному, в некотором смысле даже радикальному. Поэт вскрывает суть

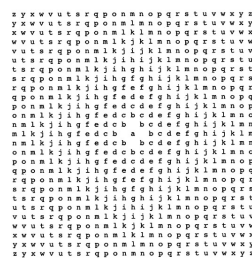
любого визуального произведения – нарушение всяких конвенциональных норм, визуализируя при этом свою идею при помощи нарушения графических норм слов.

В процессе сбора практического материала для анализа было замечено, что эксперименты с алфавитом и манифест одной буквы гораздо чаще встречаются среди англоязычных визуальных произведений. На наш взгляд это вызвано ббльшими выразительными возможностями латинской графики. В связи с этим проанализируем примеры на английском языке по данному критерию.

Например, произведение Анатоля Кнотек «А» провозглашает красоту графики первой буквы алфавита. Расположив по кругу повторяющийся лингвистический элемент, автор стремится показать ажурность узора, образованного только за счет графического начертания буквы. У Анатоля Кнотек есть целая серия работ, посвященных манифесту одной буквы. Таким образом автор привлекает внимание реципиента к самой графике буквы. Анатолий выдвигает эстетическую функцию языка на первый план.



Анатолий Кнотек «А»



Эммет Уильямс «Медитация 2»

Того же эффекта добиваются поэты, изображающие алфавит, расположенный в определенном порядке. Так, Эммет Уильямс в произведении «Медитация 2» создает почти гипнотический узор из упорядоченных букв латинского алфавита, созерцание которого доставляет читателю не просто эстетическое удовольствие, но и способствует расслаблению зрительного нерва, что вселяет ощущение умиротворенности и спокойствия – эффект, близкий к достигаемому путем медитации.

Экспериментом с алфавитом автору удалось привнести семантику в, казалось бы, ничего не значащий узор из букв.

В отличие от вышеописанного стилистического приема, **буква, выступающая в роли структуры какого-то объекта** или его части, несет в себе семантику того объекта, частью которого является. Иногда авторы используют графику буквы для того, чтобы дополнить свои произведения визуальной образностью. Так, например, вытянутые буквы в слове «JAИ» (тюрьма) в одноименном стихотворении Питера Мейбум представлены в виде решетки камеры тюремного заключения.



Питер Мейбум «Тюрьма»



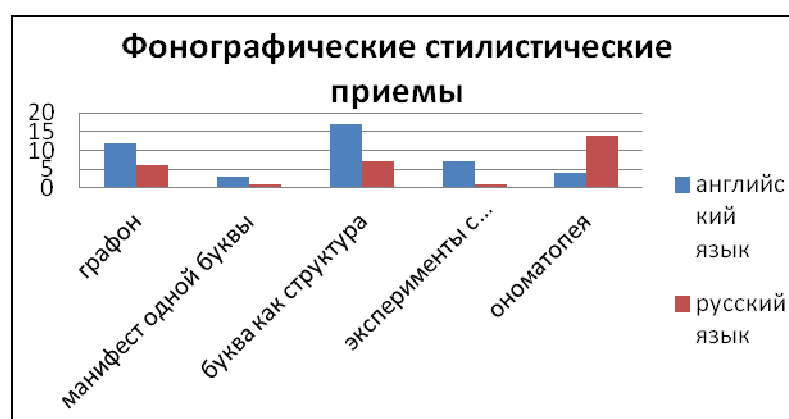
А.А. Вознесенский «Популярность»

Так автор не просто актуализирует значение слова, но и визуализирует его. В данном случае рассматриваемый стилистический прием становится основным – именно тем, что делает визуальное стихотворение визуальным.

Более метафоричным нам представляется пример видеомы А.А. Вознесенского «Популярность», которая не только «разъясняет» читателю, в чем заключается популярность любого поэта, но и, создавая аллюзию на гибель Маяковского, использует буквы, составляющие фамилию известного поэта, как «материал» для рисования объекта. В данном примере буква «В» выступает в роли рукоятки оружия, буква «К» – дуло револьвера, «О» представлена в виде телефонного диска и одновременно барабана в огнестрельном оружии, буква «С» изображает курок пистолета. Интересно, что А.А. Вознесенский, говоря о происхождении слова «популярность», связывает его со словом «пуля», что метафорично может выражать «острое слово, ранящее как пуля». Однако нельзя не заметить аллюзию на то, каким образом поэт ушел из жизни: покончил с собой выстрелом в сердце.

Итак, фонографические стилистические приемы встречаются во многих произведениях визуальной поэзии. Проанализировав 900 примеров англоязычной и русскоязычной визуальной поэзии, мы представили результаты количественного анализа в Гистограмме №1 «Фонографические стилистические приемы».

Гистограмма 1.



По всем приведенным параметрам (кроме ономатопеи) произведения на английском языке показывают результаты выше, чем произведения на русском. Можно сделать вывод, что визуальная поэзия зарубежных авторов больше делает акцент на графическое оформление как способе передачи информации: поэт стремится найти смысл, философию в самом начертании вербального элемента или представить его таким образом, чтобы он графически контрастировал с остальными компонентами (изменив шрифт отдельных букв в слове, найдя «похожесть» буквы или ее части с объектами окружающего мира и др.).

Ономатопея/аллитерация встречается в русских примерах чаще, чем в английских: в 14% и 4% случаев соответственно, что может означать приверженность русских авторов к звукоподражанию как способу создания настроения произведения. При этом зарубежные поэты-визуалисты компенсируют нечастое употребление данного стилистического приема частым употреблением других фонографических приемов.

Итак, зарубежные авторы делают акцент на форме, внешнем облике визуального произведения, возводя графику слова в ранг семантически

нагруженного явления. В русскоязычных произведениях наблюдаем приверженность авторов к традиционному построению предложений, графически немаркированному, стремление сделать акцент на смысле, чем на графике.

ЛИТЕРАТУРА

Вознесенский А.А. О визуальной поэзии. «Газета ПОэзия». № 1. 1995 [Электронный ресурс]. URL: <http://metapoet.narod.ru/poetry/poet01.htm>.

Ворошилова М.Б. Креолизованный текст: аспекты изучения // Политическая лингвистика. Екатеринбург. 2006. Вып. 20 [Электронный ресурс]. URL: <http://www.philology.ru>.

Журтова О.А. «Графическая образность» художественного текста // Лингвистические и экстралингвистические проблемы коммуникации: теоретические и прикладные аспекты: межвуз. сб. науч. тр. с междунар. участием. Вып. 7. Саранск: Изд-во Мордов. ун-та, 2009.

Лотман Ю.М. Внутри мыслящих миров. Человек – текст – семиосфера – история. М.: Языки русской культуры, 1996.

Anatol Knotek's collection of visual poems. 2010-2011 [Электронный ресурс]. URL: <http://www.anatol.cc>.

Michael P. Garofalo's selection of visual, shape and concrete poems. 2008 [Электронный ресурс]. URL: <http://www.gardendigest.com>.

Сулаева Ж.А.

Дагестанский государственный технический университет, Махачкала

КОНЦЕПТ АШ «ЕДА» В ПАРЕМИЯХ КУМЫКСКОГО ЯЗЫКА

This paper presents a study that reflects the transfer of the basic ideas that are relevant to humans with food code in the Old Testament Kumyk language.

Key-words: Old Testament, Kumyk language, lexical-semantic field, the food code, metaphorization.

Объектом исследования в настоящей работе являются пословицы кумыкского языка с концептом *аш* «еда», до сих пор не подвергавшиеся анализу с точки зрения лингвистики и культурологии.

Изучение картины мира кумыка через паремии является актуальным и позволяет определить особенности, которые необходимо учитывать в межкультурной коммуникации для повышения ее эффективности.

Структура лексико-семантического поля лексемы *аш* «еда» представляется следующей: *Аш* «еда» – то, что едят, то чем питаются.

Основное назначение еды – быть источником энергии и «строительного материала» для организма. Используется уже как продукт культуры, как результат перехода от природы к культуре. Имеет свое выражение в пищевом коде и режиме. С помощью пищевого кода в пословицах передаются основные смыслы, актуальные для человека: *Етимни етти къурсагъы болур* «У сироты семь животов». Связана со всеми элементами комплекса смерть — плодородие — жизнь. Занимает важное место и в свадебных и погребальных обрядах. Занимает центральное место в жизни общества.

С состоянием здоровья человека, его трудоспособности связываются еда человека, использование им пищи. В пословицах говорится о естественной необходимости еды: «чтобы жить, едят – не живут, чтобы есть».

Наблюдается широкая сфера метафоризации разных видов еды: *Алма заманындан алда бишмес* «Яблоко раньше времени не созреет»; *Алма теригенден ари тюшмес* «Яблоко от яблони далеко не падает»; *Къаймакъ суйсенг, гамии ал* «Хочешь сметану, купи буйвола»; *Къаймакъына умут этип, нагындан да къуру къалгъан* «Надеясь на сметану, остался без сыворотки»; *Ачгъа къазан осбырма, сувукъгъа от якъбырма* «Не поручай голодному готовить пищу, озябшему – разжечь очаг»; *Балыкъ сувдан тоймас* «Рыба водой не насытится».

Издавна основным занятием кумыков являлось земледелие, поэтому культура в целом и большинство торжеств носят аграрный характер. Все торжества, свадьбы, сватовства, рождение ребенка несут в себе вегетативный код, то есть следы земледельческого культа.

Во всех событиях народной жизни обнаруживается присутствие хлеба. «В качестве одного из символов плодородия и продуцирующей силы хлеб занимает в системе символических средств народной культуры особое место» [Савенкова, 2002: 145].

Хлеб, выражает основное значение в укреплении брачного союза, использовали во время свадьбы при выходе невесты из родительского дома. Мать невесты должна, стоя на пороге дома, поделить хлеб пополам над головой у невесты. Данный обряд запечатлелся в пословице: *Анасына ошар баласы, экмегине ошар къалачы* «Дитя будет похоже на мать, а лепешка будет похожа на хлеб».

Свадебная еда обладает особой знаковой ценностью. Является символом бракосочетания. У кумыков существует обычай, ставит в сундук невесты вместе с приданым и еду. Еда в данном случае играет важную аллегорическую роль изобилия, плодородия, жизненных благ, прочности брачных уз. Наименования еды представляют интерес с точки зрения этимологии и особенностей мировоззрения кумыков. Лексема «хлеб» в кумыкских пословицах обозначается разными словами *экмек, чёрек, аш*.

Стол, полный еды символизирует положительные качества: изобилие, богатство, лад в семье, плодородие и приветствие. Житейская мудрость, юмор, воплощенные в них, не могут не нести на себе отпечаток такого важного для жизни человека фактора, как хлеб: *Гъакъыллы аш жыяр, гъайгев таш жыяр* «Умный хлеб соберет, дурак – камни».

С развитием человеческого общества, с совершенствованием оружия, кухонной утвари в языке стало появляться все больше слов, связанных с питанием. При анализе пищи кумыков хорошо прослеживается развитие

общественной жизни народа, влияние на него других тюркских и соседних нетюркских народов, с которыми они в далеком прошлом были связаны.

Анализ лексики пищи даёт интересный материал для выяснения этногенеза народа, социального положения и статуса кумыка: *явлу эьмек* «хлеб на масле, слоеный хлеб» (хлеб на масле мог себе позволить только состоятельный кумык); *эьмек* – «хлеб, приготовленный из пресного теста», *чIанIелек* – «лепешка» (из пресного или кислого теста), (такой сорт хлеба был у бедняка);

Таким образом, блюда и напитки, а также разнообразные способы приготовления и потребления пищи могут отражать социальное положение человека в обществе, но самое главное – они отражают национальные характеристики кумыкского народа, черты его культуры, что, в свою очередь, отражается в языке этого народа.

ЛИТЕРАТУРА

Савенкова Л.Б. Русская паремиология: семантический и лингвокультурологический аспекты. Ростов-на-Дону, 2002.

Емельянова С.Е.

Тюменский государственный университет

ОТРАЖЕНИЕ СОЦИАЛЬНОГО СТАТУСА В ДЕЛОВЫХ ДОКУМЕНТАХ XIV-XVI вв.

Im Artikel werden Klischees und Formeln sowie ihre Varianten betrachtet, die den sozialen Stand in den Geschaefstbriefen des Fruehneuhochdeutschen widerspiegeln.

Key-words: Geschaefstbief, Etikett- und Kanzleiformel, Sozialstand.

Для деловых текстов XIV-XVI вв. характерно использование определенных этикетных и канцелярских формул, отражающих ритуализованность деловой прозы ранненововерхненемецкого периода. Это было обусловлено ритуализованностью и стереотипностью общественной практики, закреплённой в праве. Право содержало подробное описание прав и обязанностей членов общества во всех сферах повседневной, семейной и профессиональной жизни, правила, отступление от которых возбранялось и осуждалось. Все важные события в жизни человека сопровождались церемониями, присловьями и подчинялись ритуалу. Правила ритуализованного поведения человеческого общества отражали существенные для данного общества и данного времени социальные критерии.

О формализованности и нормированности стиля деловой прозы ранненововерхненемецкого периода свидетельствуют так называемые «письмовники» (Briefsteller) и «книги формул» (Formelbücher), содержащие определенные формулы и клише, а также их варианты. В связи с этим в деловой письменности ранненововерхненемецкого периода просматривается

единообразии в оформлении документов и писем. Эта традиция сохранилась и в настоящее время. Так в „Das Rechtsformular“ (1956) собраны образцы различных документов: договоров, завещаний, расписок, рекламаций и т.д.

Аспекты социальной структуры общества также нашли отражение в формульности деловой письменности. В жизни общества того времени социальный статус определяли следующие критерии: имущество, участие во власти, местожительства, профессия, честь. Следует отметить, что особую роль играли имущество и богатство. Одежда также отражала статус людей. Существовали даже предписания в одежде, которые должны были подчеркнуть социальный статус.

Понятие «сословие» в тот период было широким по смыслу. Всякая группировка, всякое занятие, профессия рассматривалась как сословие, «сословие есть состояние (порядок), и за этими терминами стоит мысль о богоустановленной действительности (Хейзинга, 1995: 66). Принадлежность к той или иной группе определяла правила поведения и жизни.

Деление общества на сословия и социальные слои строго соблюдалось при:

1. именовании: *von edlem blut geboren sein* (лицо высокого социального положения);
2. обращении: *ewer liebe*;
3. титуляции адресата и адресанта в документах и деловых письмах;
4. указании свидетелей в грамотах купли-продажи. Свидетели высокого социального положения именовались *diese waren pfaffen, diese waren rittere*, остальных свидетелей называли *un ander biderve livte, pfaffen unde Laigen*;
5. выборе казни. Представители высоких сословий удостоивались отрубания головы мечом: *jmdm das schwert erlauben, jmdn zum schwert verurteilen*. Простолюдинов, а также воров, разбойников, убийц казнили через повешение: *über hals richten, zum halsgericht komen*.

Рассмотрим более подробно наименование адресанта и адресата в деловых письмах XIV-XVI вв. При титуляции адресанта и адресата строго соблюдалось социальное положение партнеров. Характерной чертой формулы титуляции являлся выбор множественного числа для лица более высокого социального положения и единственного – для более низкого. Например, письмо императора Карла IV начинается с фразы: *Wir Karl von gots gnaden Romischer kung zu allen zeiten merer des Reichs und kung zu Beheym* (1350). Приведем другие примеры: (1) *also entbieten wir aber euren Treuen in diesen Brieffen, daß Wir den hochgebohrnen Woldemar, Unsern Fursten und Schwager, alss einen Marggrafen zu Brandenburg und zu Landesberg, und des heiligen Romischen Reichs obersten Camerer nennen...* (2) *Wir Ditrich, von gots gnaden vnd des Stules zu Rome Erßbischof des heiligen Gotshus zu Meideburg, Bekennen offentlich mit dissem Brieffe, Wanne vnd welcher zcit die Burgere von dem Berlyn bezalet haben Nicolao Srankenfurde, vnserm scribere vnd diener, Achtzig mark Brand. Silbers vnd gewichtes, die sie vns gelobt haben nu off dissen nehisten vbirsten tag zu bezalende...*

Для сравнения приведем отрывки из писем людей, находящихся на более низкой социальной ступени, и которые начинаются с личного местоимения единственного числа: (1) *Ich der vorgenante Ulrich mit guten willen, henden und gunsten hant getan alles was daz vorgeschriben stat.* (2) *Ich Nicolaus Valte von der Lyesniz ritter, ich Hans Valte und ich Erich Valte, Hern Niclaus Valten sune, vor uns und unser Erben wegin, ich Henrich von Clepst, ich Henning von Zegeser, und ich Peter van Melyn bekennen offentliken, daz wir geloben in guden truwen...* (3) *Ich Franke von Ruthenig vnd ich browe Alheit, Heyne Tilen husfrowe von Ruthenig, bekennen...* (4) *Ik Johannes Duncker vnd Clawes Brune, wy bekennen openbar in desser scryf, dat dy ratmanne van Berlyn vnd van Colne schuldich gewesen syn Tyderico Duncker drytтейdehalue marc Brand. suluers...*

В формулах титуляции адресанта и адресата сведения об общественном положении содержали, прежде всего, прилагательные, а именно их число, форма и значение. Можно также отметить количественные показатели при использовании прилагательных как указание на значимость лица. Так, обращение к императору содержало самое большое количество прилагательных. Приведем пример обращения в письме к императору Фридриху: *Dem aller durchleuchtigsten gromechtigsten hochgeborenen fursten und herren Herrn Friderichen von gottes genaden romischen keyser zcu allen zceyten merer (Mehrer) des reichs zcu ungern konig (König von Ungarn) Herczog zcu osterreich zcu Steyer Krayn zu Kernten Wuund (und) graff zcu Thiroln Dalmacien Croacien unsern gnedigsten herren.*

Количество атрибутов сокращалось при наименовании лиц более низкого ранга. Так при обращении к королю г. Бремен отсутствуют атрибуты *aller* перед *durchleuchtigst* и *großmechtigst*. Например: *Dem durchleuchtigsten hochgeborenen fursten und herrn Herrn Jorgen von gottes gnaden czu pehem (Böhmen) Herczog yn merhern (Mähren) seynem aller genedigsten herren.*

В данном обращении отсутствует градация *aller* перед *durchleuchtigst* и определение *großmechtigst*, однако фраза заканчивается общепринятой формулой *aller genedigst*. Перед титулом *herczogen*, который был равным титулу *furst*, отсутствует определение *durchleuchtigst*.

Тематический ряд прилагательных, входящих в состав этикетных формул, их грамматическая форма также служили отражению социального статуса участников коммуникации. При титуляции лиц более высокого социального положения использовалась превосходная степень прилагательных. Например: *Gnedigster herr, als wir verschienener zeit ûf euer kæniglicher Maestet begeren (Ferdinand, 1530)*. Характерно употребление прилагательных с компонентами *hoch* и *wol*. Например: (1) ... *also entbieten wir aber euren Treuen in diesen Brieffen, daß Wir den hochgebohrnen Woldemar, Unsern Fursten und Schwager, alss einen Marggrafen zu Brandenburg und zu*

*Landesberg, und des heiligen Romischen Reichs obersten Camerer nennen... (2)
...und nach seinem Lobe die hochgebohrnen Herzoge von Sassen und die von
Anhalt, unser Oheim, Schwager und Fursten...*

Использование большого количества формул при титуляции адресанта и адресата было обусловлено характерной чертой немцев: для них было важнее во всех подробностях отметить отличия в социальном статусе, представить их в некой схеме, чем вникнуть в саму суть.

ЛИТЕРАТУРА

Хейзинга Й. Осень средневековья. М.: Наука, 1995. 540 с.

Кантышева Н.Г.

Тюменский государственный университет

ПЕРЕВОДНЫЕ ЭКВИВАЛЕНТЫ ТЕРМИНОВ В СЛОВАРЕ КАК ФАКТОР ПЛЮРИЛИНГВИЗМА В ЛЕКСИКОГРАФИИ

The article presents the problem of plurilingualism in lexicography. The translation-equivalents in the dictionary format have systematizing, academic, reference, pedagogical functions and allow to highlight the principles of successful scientific cross-language communications.

Key words: terminology, glossary, lexicography, translation equivalents, ecologic audit.

Актуальная в наше время новая система экономического обеспечения рационального природопользования и охраны окружающей среды – экологический аудит – описана с точки зрения разных аспектов в отраслевых трудах многих зарубежных и отечественных специалистов. В большинстве случаев материал, изложенный в учебной литературе, носит общий характер, а в многочисленных монографиях по данной проблематике рассмотрены достаточно узкие вопросы. Системного описания области экологический аудит как самостоятельной целостной области знания на сегодняшний день не существует. Терминологических словарей по экологическому аудиту нет,

и лишь отдельные термины зафиксированы в словарях смежных областей – экологии, экономики, права и др.

Результаты экологического аудита актуальны и необходимы для владельцев предприятий всех форм собственности; разработки бизнес-плана или технико-экономического обоснования; нефтедобывающих предприятий; банков в целях приобретения предприятий или пакетов акций и выдачи кредиты; гостиниц, отелей (в целях соответствия показателям эко-эффективности): обращение с отходами (раздельный сбор, сортировка), стирка белья (без использования вредных веществ и с экономией воды), уборка помещений без использования вредных аэрозолей, и пр.); школ; офисных помещений; ресторанов; строительных организаций; инвестиционных проектов; страховых компаний; предприятий атомной энергетики; предприятий военной промышленности. Такое активное развитие отрасли «экологический аудит» влечет за собой формирование отраслевой терминологии в данной области. Терминологическая лексика экологического аудита по своему составу является неоднородной и представлена неупорядоченной совокупностью межнаучных, общенаучных и разноотраслевых терминов. Процесс становления терминологии носит стихийный характер и плохо регулируется как специалистами, так и лингвистами.

Отраслевые специалисты сталкиваются также с необходимостью определить базовое понятие дисциплины – *экологический аудит*. Существующие полиаспектные точки зрения к определению термина затрудняют представление данной междисциплинарной области в комплексном, систематизированном виде, причем трудность однозначного, четкого и достаточного определения понятия *экологический аудит* вызвана не только сложностью самого понятия, но и его многоуровневым и многоаспектным характером.

Таким образом, системное лексикографическое описание терминологии «экоаудит» позволяет специалистам устанавливать взаимовыгодные контакты и обеспечивать адекватную коммуникацию. Существующие стандарты в области экологического аудита содержат весьма ценный языковой материал, рассчитанный на специалистов экологического аудита и обучающихся. Но, в то же время в них не обозначены критерии отбора терминов в словник; в текстах документов представлены общие положения, а также дефиниции лишь небольшого числа терминов. Принимая во внимание данные факты, можно предположить, что в таком случае необходим совершенно иной подход к лексикографированию терминов экологического аудита в словаре, нежели это предложено в существующих стандартах.

Необходимым условием успешной научной межъязыковой коммуникации в настоящее время является наличие комбинированных словарей, объединяющих черты сразу нескольких лексикографических форм: глоссария и конкорданса, идеографического и толкового словарей, энциклопедии [Карпова, Коробейникова, 2007: 12]. Такие качественно новые справочные ресурсы постепенно и органично расширяют рамки лексикографии до так называемой *reference science*, то есть сформировавшейся в современном обществе *науки о составлении справочных изданий* [Карпова, 2010: 6].

Примером такого типа справочного издания является разработанная нами модель систематизирующего глоссария «Экологический аудит». Адресатом глоссария являются экоаудиторы, специалисты, работающие в области экологического аудита, а также преподаватели и студенты экологических и экономических факультетов, лингвисты и переводчики.

Список источников.

Выявление собственно лингвистических особенностей терминологической лексики возможно при анализе её в «естественных»

условиях, то есть в языковой среде, где она применяется в своем прямом назначении, в функции наименования и выражения специального понятия. Терминология «экологический аудит» представлена в текстах, которые образуют семь типов: федеральные законы, ГОСТы, корпоративные стандарты, приказы/постановления, аудиторские заключения компаний, типовые программы/положения, тексты (из учебников, периодической печати и интернета).

Электронный глоссарий интегрирует в себе **параметры** различных типов словарей:

- *толкового* (значение терминов толкуется с помощью логического определения концептуального значения; дополнительное толкование осуществляется посредством подбора синонимов/дублетов или в форме указания на отношение к другому термину);
- *отраслевого терминологического* (описана терминология отрасли экологического аудита);
- *переводного* (термины сопровождаются переводными соответствиями на немецком и английском языках);
- *идеографического* (представлены понятийные отношения между терминами внутри терминосистемы на основании понятийной и категориальной классификаций; входы в словарь также обозначают отношения между понятиями);
- *энциклопедического* (в словарную статью включены экстралингвистические данные о терминах: примечания, комментарии различного рода);
- *нормативного* (фиксируется нормативное употребление терминологических единиц в Госстандартах);
- *учебного* (формируется профессиональный тезаурус специалиста);

- *электронного* (цифровой формат позволяет строить микро- и макроструктуру по законам гипертекста и регулярно обновлять и корректировать его информацию).

При лексикографическом описании в систематизирующем глоссарии мы придерживаемся определенных принципов. На уровне авторской установки и макрокомпозиции глоссария представим данные принципы двумя основными группами:

1. лингвистические: однородность и полнота лексического состава; равномерность описания; истинность содержащейся информации; быстрота и легкость нахождения необходимого лексического объекта и получение необходимой информации; различимость объектов описания;

2. лексикографические: объективность составителя в актуальном состоянии данной науки; работа в непосредственном контакте с ведущими специалистами в данной области;

Глоссарий представляет входные единицы по алфавиту, тематическому и категориальному принципу и обеспечивает четырехканальный вход в словарную статью, которая формирует зону заголовочного слова:

1. по единицам на русском языке;
2. по единицам на немецком языке;
3. по единицам на английском языке;
4. по названию понятийной категории, к которой относится термин.

При этом единицы каждого языка (в отдельном списке) упорядочены по алфавиту для облегчения поиска известному пользователю термина.

На уровне микрокомпозиции глоссария, при семантизации терминов мы придерживаемся следующих принципов:

1. лингвистические: однозначность всех используемых в дефинициях конструкций, языковая системность, исключение избытка синонимов, уточнение различий между синонимами, ограничение переводящих эквивалентов;

2. **лексикографические** (логические): использование в толковании ближайший род и указание видовых отличий; недопустимость порочного круга в определениях; указание на семантическую связь при использовании отсылок;

3. **учебные:** применение для каждого термина семантизирующих средств, обеспечивающих полноту описания его значения.

Вся лингвистическая и экстралингвистическая информация распределена на 8 зон, каждая из которых имеет свои принципы заполнения:

Зона 1 – зона заголовочного слова на русском языке

Зона 2 – зона указания понятийной категории

Зона 3 – зона немецкого переводного эквивалента

Зона 4 – зона английского переводного эквивалента

Зона 5 – зона дефиниции

Зона 6 – зона указания на синонимы термина

Зона 7 – зона аббревиаций

Зона 8 – зона примечаний

В целях получения целостной характеристики об интересующем термине все зоны словарной статьи появляются на экране одновременно.

Приведем пример словарной статьи термина *ведущий аудитор*:

Ведущий аудитор

категория субъект аудита

нем. эквив. Leitauditor (der) (DIN EN ISO 14010)

англ. эквив. lead environmental auditor (ISO 14010)

дефиниция лицо, квалифицированное для управления экологическими аудитами и их проведения (ГОСТ Р ИСО 14010, 14012)

синоним главный, старший аудитор

аббр. –

примечания Квалификационные критерии для аудиторов в области экологии даны в ГОСТ Р ИСО 14012

Переводные эквиваленты терминов занимают 3 и 4 зоны в словаре и представляют собой явление **плюрилингвизма в лексикографии**. Это общеизвестные и принятые в научной и законодательной литературе эквиваленты на немецком и английском языках. Поскольку выборочную совокупность составляют аутентичные тексты ГОСТов, в указанных зонах представлены «готовые» (т.е. употребляемые в выходном языке) эквиваленты термина. В случаях, если «готовые» переводные эквиваленты терминов не зафиксированы, предлагается перевод при помощи созданного автором эквивалента (с факультативным пояснением), либо при помощи описательного толкования. Такое положение оправдывает принцип второстепенности переводной эквивалентности в глоссарии.

Для выбранного нами термина в словарной статье указываем следующие эквиваленты: англ. *environmental audit*, нем. *Umweltaudit (das)*. Эквивалентность в данном лексикографическом сочинении не только не является ведущим параметром, поскольку глоссарий является не межъязыковым словарем, а лексикографическим продуктом, ориентированным на профессиональную коммуникацию.

Каждый иноязычный эквивалент документирован – представлена ссылка на нормативный документ (в данном примере – то государственные стандарты соответствующей страны). Таким образом, при составлении словаря соблюден один из важнейших лексикографических параметров – библиографический.

Переводные эквиваленты в электронном терминологическом глоссарии «ЭкоАудит» многофункциональны:

Поскольку основной, ведущей функцией глоссария выступает **систематизирующая**, иноязычные термины не только участвуют в системном описании лексики и демонстрации парадигматических связей

единиц. Через овладение системой терминов происходит овладение новой системой понятий, поскольку размещение терминологической лексики в словаре-минимуме отражено системно и соответствует требованиям системной организации лексических единиц. Согласно принципу системности рассматриваемый языковой материал строго упорядочен в аспекте внешнего и внутреннего структурирования. Такая система терминов экологического аудита выявляется с учетом когнитивно-семантической структуры и категориально-лексической семантики.

С учетом этой функции структура систематизирующего глоссария перекликается со структурой идеографического словаря. Принцип систематичности (логической классификации) понятий, выражаемых лексическими единицами, изначально заложен в критерии расположения материала. Так, терминологические единицы расположены не в алфавитном, а в гнездовом порядке, понятия группируются по смыслу, точнее по специфическому признаку. В результате группировки статей сама собой должна образоваться языковая картина специальности, он сам (глоссарий) является универсальной классификацией. Сам факт размещения рядом родственных по смыслу слов дает возможность прогнозировать различные синтаксические и семантические изменения.

Определения являются обязательной частью глоссария, иначе невозможно группировка статей по какому-то формальному признаку. Определениями снабжены названия статей. Эти гнездовые понятия являются узловыми (опорными) понятиями всей сетки понятий, используются для образования других понятий. В качестве статей выделяются понятия, либо имеющие наполнение, либо используемые в определениях.

Справочная функция реализуется в предоставлении необходимой информации о специальном понятии посредством представления термина, его значения, эквивалента на другом языке, сочетаемости и т.д. Иноязычные термины выступают в качестве источника информации о лексике, о реальном

функционировании лексических единиц определенной области знаний, таким образом, устраняя разрыв между знанием автора и реципиента. Быстрота наведения справок осуществляется краткостью стиля, стандартностью, автономностью (отсылки функционируют только внутри глоссария, а не отсылают к внешним источникам).

Нормативная функция проявляется в фиксации нормативного употребления терминологических единиц, используемых в стандартах и документах правового характера. Глоссарий является нормативным, поскольку «изучение использования слов основывается на презумпции некоторого семантического порядка и семантических связей между словами [Марчук, 2007: 195]. Нормативный характер глоссария проявляется также при включении в словарь предпочтительного варианта термина. При составлении глоссария мы стремились к установлению однозначных соответствий терминов в пределах конкретной области знаний. Именно благодаря осуществлению нормативной функции глоссарий играет важную роль в формировании профессионального тезауруса специалиста.

Глоссарий оказывается не только самой удобной формой обобщения и фиксации знаний о языке и о мировоззренческой картине мира, но и важнейшим средством и орудием обучения. Зона иноязычных эквивалентов с точки зрения выполнения **учебной функции** определяется рядом отличительных особенностей:

1) специфическим отбором языкового материала, который удовлетворяет критерию учебно-методической целесообразности; специфика глоссария в качестве учебного словаря проявляется в характере словника (отражает наиболее употребительную и актуальную лексику изучаемой дисциплины);

2) указанием основных парадигматических и синтагматических связей (синонимов, антонимов, тематических групп);

3) в совокупности термины составляют лексический минимум и могут использоваться как база при изучении лексики экологического аудита соответствующего языка.

Переводные термины в электронном словаре, раскрывая фактор плюрилингвизма в лексикографии и выполняя систематизирующую, нормативную, справочную и учебную функции, выступают необходимым условием успешной научной межъязыковой коммуникации в области экологического аудита.

ЛИТЕРАТУРА

Карпова О.М. Английская лексикография. М.: Изд. Центр «Академия», 2010.

Карпова О.М., Коробейникова О.В. Словари языка писателей и цитат в английской лексикографии. М.: Изд-во МГОУ, 2007.

Марчук Ю.Н. Компьютерная лингвистика. М.: АСТ: Восток-Запад, 2007.

Латышева Н.В., Дербина И.Н.

Тюменская государственная медицинская академия

ПЕРЕВОД ПАССИВНЫХ КОНСТРУКЦИЙ С АГЕНТИВНЫМ ДОПОЛНЕНИЕМ В РУССКИХ И НЕМЕЦКИХ МЕДИЦИНСКИХ ТЕКСТАХ

In the article passive constructions are investigated in Russian and German scientific medical texts, the different variants of translation of passive constructions with agentive object into Russian are considered. German passive sentences with prepositions von, durch, anhand deserve special attention.

Key-words: language and science, agentive object, participants, interpretation, binomial passive, trinomial passive, object of action, subject of action.

Актуализация субъекта и объекта мотивируется определенными текстовыми связями данного предложения, ситуацией, а также коммуникативной установкой высказывания и влияет на выражение особенностей протекания действия. В пассивных конструкциях субъект не занимает позиции подлежащего, он может занимать позицию другого члена

предложения или отсутствовать вообще. В последнем случае речь идет о двучленном пассиве, который наиболее часто используется в научной литературе, в частности в немецких научных медицинских текстах. В исследованном нами материале пассив без агентивного дополнения составил 78,6%, пассив с агентивным дополнением соответственно 21,4%. Преобладание двучленного пассива объясняется тем, что авторы научных статей и монографий не называют конкретный субъект действия, т.к. для них важно передать информацию о других партиципантах.

Предложения с трехчленным пассивом, в которых агентивное дополнение выражено существительным или личным местоимением, также находят закономерное применение в научном тексте. В русских текстах они составили 10,8%, а в немецких – 21,4%.

Однако субъект в трехчленных пассивных конструкциях уточняется лишь факультативно. Например: 1.«*Нами (Абросимов В.Н., Прощалыкин А.И., 1983) был использован метод дыхательной масс-спектрометрии*» [Абросимов, 1990: 134]. 2.«*Die Antenatal-Kardiotokographie in der heute allgemein üblichen Form wird in ihrer Aussage wesentlich durch subjektive Faktoren beeinflusst*» [Röpke, Woraschk, 1978: 1229] 'Предродовая кардиотокография в принятой сегодня форме в значительной мере зависит от субъективных факторов'. В русском языке глаголы страдательного залога несовершенного вида в трехчленных конструкциях, как правило, не употребляются в конкретно-процессуальном значении и его вариантах. Так, по-русски нельзя сказать, имея в виду конкретную ситуацию, «больной лечится врачом», а в немецком языке можно: «*Der Kranke wird vom Arzt geheilt*».

Субъект действия в страдательном залоге выражается лично-залоговой формой глагола при поддержке контекста и лексического значения глагола и носит неопределенный характер, который может факультативно уточняться формой творительного падежа и другими формами. Например: «В

дальнейшем возбудимость дыхательного центра *поддерживается* и несколько *усиливается* импульсами, поступающими из проприорецепторов дыхательных мышц» [Абросимов, 1990: 225].

Агентивное дополнение в трехчленных пассивных конструкциях может быть выражено, кроме творительного падежа, и другими формами. Ср.: *У него / им еще не получен диплом. В плане / планом предусмотрено строительство новой больницы.* Агентивное дополнение в форме творительного падежа можно назвать прямым обозначением субъекта действия в пассивных конструкциях, в форме других падежей – косвенным обозначением. В ряде случаев пассивные конструкции функционально сближаются с безличными конструкциями в действительном залоге: ср. *Подвал был залит водой (=Вода залила подвал) и Подвал залило водой.*

Некоторые исследователи считают, что субъект при глаголах страдательного залога может выражаться и сочетанием существительного с предлогом: *Балки держат крышу* и *Крыша держится на балках; Банк кредитует фирму* и *Фирма кредитруется в банке* [Милославский, 1978: 212].

Разновидностью трехчленного пассива можно, на наш взгляд, считать пассив с предлогами «с помощью», «путем», «посредством» и др., в котором производитель действия указан косвенно. Ср.: *«Бронхиальная астма успешно лечится новым препаратом «Аколат».* – *Бронхиальная астма успешно лечится с помощью нового препарата «Аколат».* В немецком языке это значение передается с помощью конструкций с предлогами *mittels, mit Hilfe, anhand* и др. Например: 1. *«Mittels einer μ l-Kapillare wird die Probe in 3 unterschiedlichen Mengen nebst zweier Lecithin/Sphingomyelin-Standarts (L/S-Ratio=1) auf 10% Ammoniumsulfat imprägniertem Kieselgel aufgetragen»* [Neumann u.a., 1978: 1241] ‘С помощью μ l-капилляра пробы в трех различных количествах наносятся рядом с двумя лецитин-спингомиэлиновыми стандартами (основание LS = 1) на 10% сульфат аммония, пропитанный селикагелем’. 2. *«Mit Hilfe enzyminkubierter Semidünnschnitte getroffene*

qualitative Feststellungen zu Abweichungen im Vorkommen von reifem bzw. prädegenerativem und degenerativem Synzytium in den plazentaren Resorptionszotten nach unterschiedlichem Schwangerschaftsrisiko sind mit zusätzlicher morphometrischer Untersuchungsmethodik erstmalig auch quantitative belegt worden» [Ruckhäberle u.a., 1978: 1246] ‘С помощью энзимных кубированных тонких разрезов благодаря дополнительной морфологической методике были впервые доказаны не только качественные, но и количественные отклонения в зрелом, предегенеративном и дегенеративном синцитии в плацентарных всасывающих волокнах после угрозы выкидыша’.

Особого внимания заслуживают трехчленные пассивные конструкции, в которых перед существительным, обозначающим производителя действия, употребляется предлог **durch**. Такие предложения чрезвычайно употребительны в немецких медицинских текстах. Они составили 48% от общего числа трехчленных пассивных конструкций. При этом необходимо отметить, что предлог «durch» может переводиться на русский язык как «с помощью», «посредством», «благодаря» или не переводиться вообще. Ср.: 1. «*Eine Vielzahl leichter Komplikationen, die keine stationäre Behandlung erforderlich machten, wurde durch unsere Analyse nicht erfaßt*» [Schulze, Herold, 1978: 1263] ‘Множество более легких осложнений, которые не требовали стационарного лечения, не были охвачены нашим анализом’. 2. «*In welchem Maße die fertilitätsgefährdeten latenten Spätkomplifikationen durch die Prostaglandinanwendung gesenkt werden, können erst die Schwangerschafts- und Geburtsverläufe nach prostaglandininduzierten Aborten zeigen*» [Schulze, Koinzer, 1978: 1275] ‘Только процесс беременности и родов после индуцированных простагландином абортс может показать, в какой мере скрытые осложнения, наносящие вред детородной функции, снижаются благодаря применению простагландина’. 3. «*Das konnte durch die Ergebnisse von semiquantitativen Analysen genauer belegt werden* (12, 15, 18)» [Röpke,

Woraschk, 1978: 1237] ‘Это можно более точно доказать с помощью результатов семиквантитативных анализов (12, 15, 18)’.

Трехчленные пассивные конструкции с предлогом *von* более однозначны и почти всегда переводятся на русский язык без предлога. Например: 1. «*Östriol wurde nach der vereinfachten Methode von Schollberg und Mitarb. im 24-h-Urin bestimmt*» [Ruckhäberle, 1978: 1246] ‘Эстриол был определен по упрощенному методу Шолльбергом и сотр. в суточной моче’. 2. «*Sie können aber in der Antenatal-Kardiotokographie nicht sicher von den biorhythmischen Vorgängen im fetalen Organismus abgegrenzt werden*» [Röpke, Woraschk, 1978: 1236] ‘Но они не могут точно ограничиваться в предродовой кардиотокографии биоритмическими процессами в организме плода’.

Таким образом, пассив с агентивным дополнением находит закономерное применение как в русских, так и в немецких научных медицинских текстах, когда авторы хотят актуализировать субъект действия.

ЛИТЕРАТУРА

Буланин Л.Л. К соотношению пассива и статива в русском языке // Проблемы грамматического залога. Л.: Наука, 1978. С. 197-202.

Гречко В.К. Поле пассивности в функциональном стиле (на материале немецкой научно-технической и художественной литературы) // Проблемы грамматического залога. Л.: Наука, 1978. С. 229-234.

Гухман М.М. Развитие залоговых противопоставлений в германских языках. М.: Наука, 1964. 293 с.

Завражина Е.П. Пассивные конструкции с агентивным дополнением: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Л., 1989. 16 с.

Кусков В.В. О средствах выражения научной гипотезы в немецком языке и их переводе на русский язык // Особенности стиля научного изложения. М.: Наука, 1976. С. 245-263.

Милославский И.Г. Какому залогу принадлежит глагол «нравиться»? // Проблемы теории грамматического залога. Л.: Наука, 1978. С. 208-213.

СПИСОК ИССЛЕДОВАННЫХ ТЕКСТОВ

- Абросимов В.Н. Нарушения регуляции дыхания. М.: Медицина, 1990. 228 с.
- Neumann G., Gartzke J., Faber G. Zur Bewertung der fetalen Lungenreife mit einer modifizierten Lezithin / Zentralblatt für Gynäkologie. 1978. Heft 19. S. 1240-1244.
- Röpke F., Woraschk H.-J. Eine Methode zur automatischen Analyse antenataler Kardiotokogramme // Zentralblatt für Gynäkologie. 1978. Heft 19. S. 1229-1239.
- Ruckhäberle K.-E. Bilek K., Scheuner G., Franke J., Viehweg B., Pickenhain R., Kuehndel K., Schlegel C. und Rothe K. Beziehungen zwischen HPL-Bestimmung im mütterlichen Serum und Zustand des zugehörigen plazentaren Zottentrophoblasten // Zentralblatt für Gynaekologie. 1978. Heft 19. S. 1245-1253.
- Schulze G., Herold C. Komplikationen der Interruptio und ihre Auswirkungen auf nachfolgende Schwangerschaften // Zentralblatt für Gynäkologie. 1978. Heft 19. S. 1261-1265.
- Schulze G., Koinzer G. Abortinduktion durch intrauterine extraamniotische Applikation von Prostaglandin F2 alpha bei primigravidae // Zentralblatt für Gynäkologie. 1978. Heft 19. S. 1272-1277.

Луценко А.А., Луценко О.Г.

Горловский государственный педагогический институт иностранных языков

ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕВОДА ИНОЯЗЫЧНОЙ НАУЧНО-ТЕХНИЧЕСКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ НА РУССКИЙ ЯЗЫК

The article «Peculiarities of the translation of foreign scientific-technical literature into Russian» by A.A. Lutsenko and O.G. Lutsenko is devoted to a specific character of the translation of foreign scientific-technical texts by means of written literary norm of the Russian language. The main linguistic and stylistic peculiarities of Russian scientific-technical literature in comparison with scientific-technical literature in foreign language.

Key-words: scientific-technical text, technical documentation, instruction, technical translation, language of the translation, originality, adequacy, style, language norm, term, terminology, glossary, paronyms, pleonasm, tautology, specifics.

В условиях научно-технической революции (60-80 гг. XIX века) и глобализации (с 90-х гг. прошлого века) необходимость в обмене информацией обусловила появление новой дисциплины – перевод научной и технической литературы. Язык науки и техники существенно изменился за последние три столетия. Он отошел от языка художественной прозы и бытового общения, и в его нынешней основе лежит формально-логический (коллективный) стиль, который характеризуется точностью, отсутствием эмоциональности и безличностью [Lehmann, 1993: 93]. Перевод научно-технической литературы достигается другими приёмами, чем перевод художественных произведений.

Под техническим переводом подразумевается перевод технических текстов и, в частности, технической документации. Из всех специальных переводов самым сложным и трудоёмким считается по ряду причин именно технический перевод. С одной стороны, трудности работы с любой технической литературой связаны с языковой спецификой – безличность и отсутствие малейшей экспрессии в техническом стиле осложняют работу с точки зрения психологии. С другой стороны, на трудоёмкость технического перевода влияют высокие требования, предъявляемые к переводу любой технической литературы [Андреева, 1995: 5].

В основе стиля современной английской научной и технической литературы лежат нормы английского письменного языка с определенными специфическими характеристиками, а именно:

1) Лексика. Большое количество специальных терминов и слов не англосаксонского происхождения. Слова отбираются с большой тщательностью для максимально точной передачи мысли. Большой удельный вес имеют служебные слова и связки (предлоги, союзы, наречия).

2) Грамматика. Используются только твердо установившиеся в письменной речи грамматические нормы. Широко распространены пассивные, безличные и неопределенно-личные конструкции. Преобладают существительные, прилагательные и неличные формы глагола. Логическое выделение часто достигается путем отступления от твердого порядка слов (инверсии).

3) Способ изложения материала. Задача предельно ясного и точного изложения определенной информации решается логически обоснованным изложением фактического материала без применения эмоционально окрашенных слов, выражений и грамматических конструкций. Такой способ изложения можно назвать формально-логическим.

Все три приведённые выше характеристики присущи естественным и точным наукам (а также их прикладным областям). Такие науки как экономика, социология, история и право в эту классификацию не включаются из-за присущей им специфики, сближающей их с другими дисциплинами.

Научная и техническая литература имеет несколько градаций. Приведённые выше характеристики полностью касаются научных монографий и статей, рефератов и учебников. Однако текст технических справочников, каталогов, описаний поставок, технических отчетов, спецификаций и инструкций может иногда содержать предложения, в которых отсутствует сказуемое (при перечислении технических данных и т.п.) или подлежащее (если оно подразумевается по контексту). В технических справочниках встречаются целые отрезки, состоящие из перечислений. Описания поставок, спецификации, технические отчеты и каталоги составляются обычно по твердому шаблону и загружены специальной терминологией. Лексико-грамматический шаблон присущ также языку патентной литературы [Бібік, 1997: 44].

Некоторые авторы считают, что для перевода технической литературы необязательно иметь глубокие знания в соответствующих областях науки и техники. Другой подход основан на требовании полного понимания исходного текста, что фактически оставляет возможность перевода специальных технических текстов только за учеными и инженерами [Алексеева, 2001: 135].

Как бы там ни было, главным критерием качества перевода технической документации является точность. При малейшем несоответствии, допущенном в переводе, технический текст утрачивает свое значение. В инструкциях или правилах эксплуатации просто не может быть неточностей. Чтобы минимизировать саму возможность ошибки, переводом технических текстов должен заниматься переводчик, свободно ориентирующийся в терминологии и специфике отрасли, а также в полной мере владеющий литературными нормами родного языка [Иванова, 1993: 13].

Основными особенностями русскоязычной технической литературы по сравнению с технической литературой на иностранном (например, английском, немецком или французском) языке являются: безличное обращение к читателю, высокая степень литературной обработки, снижение образности, построение фраз средней сложности, тенденция к чёткости изложения и конкретности, стремление к вытеснению транслитераций.

Как правило, русскоязычный технический текст в сравнении с иноязычным отличается более высоким качеством литературного языка. Это требование усложняет работу переводчика, потому что заставляет улучшать качество изложения, что обычно не входит в задачу перевода.

Основная цель литературной обработки текста – приведение перевода в соответствие с нормами русского языка. При этом используются следующие приёмы: изменение формы и структуры предложения, замена слов синонимами, антонимичный перевод, расчленение сложных предложений на более простые (и наоборот).

Вместе с тем, технический перевод не предполагает доведения каждой фразы до совершенства. Достаточно, чтобы перевод был правильным и не содержал орфографических, грамматических и стилистических ошибок.

Русскоязычный текст стремится к максимальному разнообразию языка, запрещая повторное использование одного и того же слова дважды в одном абзаце и тем более в одном предложении. В иноязычном же тексте подобное встречается повсеместно. Конечно, в описательном тексте название предмета описания может встречаться часто, но для других слов частые повторения недопустимы.

Чтобы правильно воспользоваться знанием иностранного языка, владением языком перевода и знанием предметной области, в процессе перевода необходимо выполнить определённую последовательность действий.

Перед началом перевода следует ознакомиться с текстом. При этом необходимо определить предметную область, назначение, уровень изложения и логическое построение текста. Затем следует выделить глоссарные термины и проверить, все ли они имеются в глоссарии. При необходимости следует внести их в глоссарий. Перевод без ознакомления с текстом является довольно распространённой методической ошибкой. При переводе следует быть уверенным в том, что смысл оригинала абсолютно ясен.

Для перевода сложного предложения необходимо разобраться в его грамматической структуре. Рекомендуется найти «предмет суждения» – грамматическое подлежащее – и «высказывание о нём» – грамматическое сказуемое, а затем выделить остальные члены предложения и выявить его основной смысл. После этого следует, в случае необходимости, найти в словаре незнакомые слова или уточнить их перевод в глоссарии. Переводить текст необходимо по смысловым фрагментам. Такой фрагмент чаще всего состоит не из одного, а из нескольких предложений и редко выходит за

рамки абзаца. Хорошо переведённое предложение не является дословным изложением предложения оригинала словами языка перевода. Подстрочник недопустим. Критерий, позволяющий отличить подстрочник от так называемого «литературного» перевода, может быть сформулирован следующим образом: перевод должен выглядеть так, как если бы он был изначально написан на языке перевода [Андреева, 1995: 18].

Перевод даже сложного предложения должен быть понятен читателю, не знакомому с оригиналом и не обладающему специальным образованием в данной области.

Особенно внимательно следует относиться к вводным абзацам глав и частей документов, а также некоторых ключевых разделов справочной системы, содержащих основные понятия. Опытные переводчики переводят общие разделы в последнюю очередь.

Если по ходу работы переводчик находит более точный перевод того или иного слова/термина, чем использованный им ранее, он должен вернуться к началу текста и выполнить правку сделанного перевода. Завершив перевод текста (файла, главы, раздела и пр.), рекомендуется, если есть такая возможность, проверить текст с помощью электронных средств коррекции орфографии и грамматики.

Не следует рассчитывать на то, что текст после перевода будет проходить серьёзную переработку или литературную обработку. Работа редактора и корректора заключается только в контроле внутренней непротиворечивости текста, соблюдения правильной терминологии и орфографии/пунктуации. Исправление стиля на стадии редактирования может иметь только косметический характер, поэтому переводчик обязан производить внимательную вычитку подготовленного текста самостоятельно. Переводчик несёт ответственность за стиль перевода [Иванова, 1993: 53].

Первостепенным требованием к переводу технического текста является адекватность. Неадекватный перевод делает все остальные требования бессмысленными. Адекватный перевод – это перевод, который воспринимается носителем языка перевода так же, как оригинал – носителем языка оригинала. Основными признаками адекватного перевода являются его точность и полнота. Точность предполагает правильную передачу мысли автора исходного текста. Неточный перевод технического текста может иметь весьма негативные последствия. Полнота перевода запрещает пропуск существенных для изложения фрагментов оригинала. В техническом тексте это требование приобретает особую значимость, поскольку технический текст практически не содержит несущественных отступлений от основной линии изложения и все технические подробности, как правило, важны для понимания.

В процессе перевода технической документации переводчик должен пользоваться справочной литературой. К справочной литературе, к которой следует прибегать при переводе незнакомых слов и терминов, относятся: глоссарий текущего проекта, специальные словари и справочники (при условии, что приведённые в них термины не противоречат глоссарию проекта), орфографический и/или толковый словарь.

Безусловно, допустимо и необходимо использование словарей, энциклопедий и других специализированных справочных изданий, а также использование терминов, встречающихся в специальной литературе. При этом, однако, следует иметь в виду, что первичным терминологическим документом переводчика является специальный глоссарий.

Наиболее распространёнными стилистическими ошибками, допускаемыми при переводе деловой и технической документации, являются следующие:

- 1) Смешение паронимов.

Паронимы (сходные по форме и смыслу слова) часто употребляются неправильно. В качестве примеров могут быть приведены следующие пары: *отличие* (чего-то от чего-то) – *различие* (между чем-то и чем-то), *усвоить* – *освоить* (второе употребляется в значении более высокой степени проявления действия), *равный* (одинаковый) – *ровный* (без выступов, неровностей), *предоставить* (отдать в пользование) – *представить* (предъявить), *языковой* (от *языка* в значении *орган*) – *языковой* (от *языка* в значении *речь*) и многие другие.

2) Плеоназм.

Плеоназм – речевое излишество, вкрапление слов, не нужных со смысловой точки зрения. Плеоназм можно сравнить с наукообразием – способом наведения «учёного» лоска на простые в своей основе вещи. В просторечье «наукой» часто называют нечто непонятное без специального образования, а наукообразным называют способ изложения, затрудняющий восприятие материала. Плеонастический текст, наоборот, может преследовать цель более подробного объяснения и описания какого-либо явления, процесса, оборудования и т.д. Однако, фактически ветвистые и отвлечённые рассуждения только затрудняют понимание сути.

Чтобы избежать плеоназма, необходимо отсечь всё лишнее. Достаточно следовать простейшему правилу: если какое-либо слово можно вычеркнуть из текста без снижения качества (во всех смыслах), то это следует сделать. Ниже приведено несколько примеров (курсивом выделены слова, которые можно и нужно убрать):

Примеры, *имеющиеся в таблице*, показывают... (Примеры показывают...);

После обновления *уже существующего* объекта... (После обновления объекта...);

Операция – это способ, *которым выполняется действие*... (Операция – способ выполнения действия...);

Метод – *некоторая* совокупность операций... (Методом является совокупность операций...);

Построение модели в соответствии с *известными* правилами... (Построение модели по правилам...);

Для того чтобы обеспечить... (Чтобы обеспечить...).

В некоторых случаях уточнения все же необходимы. Так, в первых двух примерах, если из контекста не ясно, о каких именно примерах и объекте идёт речь, уточнения вроде «*имеющиеся в таблице*» и «*уже существующего*» уместны. Главное, чтобы описательная избыточность не вошла в привычку.

Часто плеоназм формируется с помощью «слов-паразитов»: *некий, правильный* и т.д. Если проговорить фразу без сомнительного слова, становится очевидным, что оно лишнее.

3) Тавтология.

Тавтологией называется определение, повторяющее в иной форме ранее сказанное.

Приведём пример.

Неверно: «*Наряду с этими признаками имеется и ряд других*».

Верно: «*Наряду с этими признаками имеются и другие*».

Тавтология легко обнаруживается при чтении текста вслух. К непомерно часто употребляемым словам обычно относятся *который, чтобы и можно*. Вообще, для появления одного и того же слова дважды в одном абзаце должны быть весьма серьёзные причины.

4) Выбор форм множественного/единственного числа.

Часто возникают проблемы употребления единственного или множественного числа. Примерами правильного употребления являются сочетания: *два и более варианта, три и более форм, выберите любое поле или число* (род одинаковый), *выберите любые цифру или число* (род разный), *имеется несколько вариантов, имеются некоторые варианты*.

В последнее время всё чаще используется согласование по смыслу: если имеется в виду единое целое, то используется единственное число, а если требуется подчеркнуть отдельные предметы – множественное.

5) Согласование слов в предложении.

При переводе часто возникают ошибки, связанные с согласованием слов в предложении. Особенно это касается управления глаголами.

Приведём некоторые примеры.

Неверно: «Данный раздел рассказывает об открытии, работе и сохранении документа».

Верно: «В данном разделе описаны процедуры открытия и сохранения документов, а также работы с ними».

Неверно: «Для того чтобы остаться в лидерах, критическим является выбор правильной системы пробной цветной печати».

Верно: «Чтобы остаться лидером, важно правильно выбрать систему пробной цветной печати».

б) Образование отглагольных существительных.

Следует с осторожностью создавать отглагольные существительные. Многие из механически образованных слов отсутствуют в словаре, и их употребление считается неграмотным (*упорядочить – упорядочение, а не упорядочивание; свернуть – свёртывание, а не сворачивание* и т.д.). Кроме того, увлечение отглагольными существительными ухудшает стиль (*открытие файла как открытие Америки*).

7) Нанизывание одинаковых форм.

Следует избегать нанизывания одинаковых падежных форм, например, с помощью слов *чтобы* и *который*.

Неверно: «Для выполнения задачи расстановки индексов значений...».

Верно: «Чтобы расставить индексы значений...».

Неверно: «С целью избегания возможности возникновения опасности...».

Верно: «Чтобы избежать возникновения опасности...».

Неверно: «Газ, вызывающий глобальное потепление, представляющее реальную угрозу...».

Верно: «Газ, вызывающий глобальное потепление, которое представляет реальную угрозу...».

Самое значительное отличие иноязычных технических текстов от русскоязычных состоит в том, что в первых распространено прямое, личное обращение к читателю. Нормы русскоязычной технической литературы запрещают использовать прямое обращение к читателю с помощью слова *вы*. Практика показывает, что при попытке сохранить такое обращение текст существенно ухудшается. Во-первых, обращение *вы, ваши, ваши* на самом деле лишь усложняет восприятие, потому что противоречит привычным нормам. Во-вторых, подобная практика приводит к тому, что текст переполняется именными местоимениями и связующими конструкциями. Одно и то же слово при этом встречается по нескольку раз в одном абзаце, что в русском литературном языке не допускается. В-третьих, при таком подходе текст быстро замусоривается сопутствующими словами *можно, можете* и т.п.

Правильный перевод иноязычного технического текста предполагает уход от личного обращения при помощи описательных оборотов. Если слово *вы* в предложении всё же встречается, оно должно начинаться со строчной буквы.

Таким образом, русскоязычный технический текст имеет ряд особенностей, которые необходимо учитывать при переводе на русский язык иноязычной технической документации. Доминантами перевода технического текста являются те средства, которые обеспечивают объективность изложения и его предписывающий характер, а также отвечают теме: тематический вокабуляр; канцелярский вариант письменной литературной нормы; повышенная номинативность стиля; отсутствие

эмоциональной окраски в лексике и синтаксисе (за исключением разделов с рекламными и просветительскими компонентами); императивные структуры, при выборе которых переводчик обязан сделать поправку на традиции императивности, которые существуют в тексте на языке перевода.

ЛИТЕРАТУРА

- Алексеева И.С. Профессиональное обучение переводчика. СПб.: Союз, 2001.
- Андреева В.А. Делопроизводство: Требования к документообороту фирмы. М.: АО «Бизнес-иск. Интел-Синтез», 1995.
- Бібік С.Т. Універсальний довідник-практикум з ділових паперів. К.: Довіра: УНВЦ «Рідна Мова», 1997.
- Іванова І.В. Основні вимоги до оформлення документів: текст лекції. К.: КТЕІ, 1993.
- Cuq J.-P. Cours de didactique du français langue étrangère et seconde. Grenoble: Presses universitaires de Grenoble, 2005.
- Lehmann D. Objectifs spécifiques en langue étrangère. P.: Hachette, 1993.

Микрюкова Л.И.

Тюменский государственный университет

ПЛЮРИЛИНГВИЗМ И ПЕРЕВОД

The author explores the problems plurilingualism, multilingualism and monolingualism in the modern world, and also examines the role of translation in society. Translation has arisen and exists in order to make communication possible between representatives of different cultures and without him it is impossible to maintain linguistic and cultural diversity in the world.

Key-words: Plurilingualism, multilingualism, monolingualism, competency, translation, linguistic and cultural diversity.

В эпоху глобализации и информатизации современного общества во всех областях человеческой деятельности стремительно развиваются деловые и личные контакты, что ставит на повестку дня вопрос о языке общения. Есть

немало сторонников монолингвизма, которые считают, что английский язык может служить средством международного общения. Действительно, примеров использования английского языка в качестве основного языка общения более чем достаточно. С другой стороны, раздаются голоса против повсеместного доминирования английского языка, вытесняющего все остальные языки. Сторонники плюрилингвизма и мультилингвизма (многоязычия) отстаивают идею множественности языков, которая, по их мнению, в большей степени отвечает вызовам нашего времени. Что же такое плюрилингвизм и каковы роль и место перевода в современном мире?

Применительно к иностранным языкам наряду с понятием «плюрилингвизм» употребляется понятие «мультилингвизм» [Oustinoff, 2011: 101]. Концепция плюрилингвизма объясняется в Первой главе Системы общеевропейских компетенций владения иностранным языком, разработанной в 2001 году Советом Европы, следующим образом: «*плюрилингвизм* отличается от *мультилингвизма*, который является знанием нескольких языков или сосуществованием нескольких языков в данном обществе. Мультилингвизм может быть достигнут путем диверсификации языков в учебной программе какой-либо школы или образовательной системы и способствования изучению школьниками более чем одного иностранного языка или уменьшением доли английского языка в международном общении. Плюрилингвистический подход идет дальше и подчеркивает тот факт, что языковой опыт отдельного человека в его культурных контекстах расширяется, начиная от языка дома к языку всего общества и затем к языкам всех народов, независимо от того, изучаются ли эти языки в школе или университете, или путем прямых контактов с языковым материалом. Изучаемые языки и культуры не помещаются в разные отделы, а формируют коммуникативную компетенцию, которая строится на всем языковом опыте и в которой языки находятся во взаимосвязи и взаимодействии» [там же: 101].

М. Устинофф, комментируя этот документ, замечает, что на начальном этапе изучения языков, действительно, лучше помещать языки в «разные отделы», чтобы избежать наложения структуры родного языка на структуру изучаемого иностранного языка. Однако если база языка уже заложена, наступает этап, когда языковая интерференция становится неизбежной и между языками выстраиваются взаимосвязи, языки коррелируют между собой. Вначале фразы строятся по каноническому образцу: подлежащее + сказуемое + дополнение. Так, говорящий на французском языке по модели фразы «*Cette ville compte quatre millions d'habitants*» построит на английском языке подобную же фразу *«*This city counts four million inhabitants*». Здесь автор обращает внимание на различие языков. Там, где французский язык допускает употребление неодушевленного подлежащего с глаголом, обозначающим человеческую деятельность (*compter*), английский язык предпочитает употреблять оборот, соответствующий французскому «*il y a dans cette ville...*» [Oustinoff, 2011: 102].

Что касается русского языка, то во Французско-русском словаре В.Г. Гака и Ж. Триомфа, предназначенном для франкофонов, по этому поводу написано: «Французский язык чаще, чем русский, в функции подлежащего использует неодушевленное существительное, которое по сути обозначает место, способ или причину действия. Следовательно, французскому подлежащему соответствует в русском предложении второстепенный член: обстоятельство места, причины, времени и т.д. К этому следует добавить еще одну закономерность: французскому переходному глаголу может соответствовать русский непереходный глагол». Таким образом, французское предложение «*le papier portait un signe incompréhensible*» должно быть переформулировано на русском языке как «на бумаге был какой-то непонятный знак» [там же: 103]. Примеров поиска в языке перевода подходящих исходной структуре соответствий можно привести много. Сопоставление языков и использование операций перевода

дают возможность научиться правильно формулировать свои мысли на иностранном языке.

В условиях европейского многоязычия процесс изучения и использования языков имеет свои особенности. В зависимости от того, какими языками человек уже владеет, его коммуникативная компетенция будет отличаться от коммуникативной компетенции другого человека.

М. Устинофф приводит пример с парой европейских языков испанский – португальский, когда понимание письменного текста не вызывает больших затруднений для носителей каждого из них. Но, если говорящий на португальском языке может понять речь говорящего на испанском языке, то обратное невозможно, поскольку произношение в португальском языке сложнее, чем в испанском. Несовершенное владение языком, тем не менее, по замечанию автора, имеет несомненную пользу. Совет Европы использует понятие «частичная квалификация», которая «соответствует ограниченному владению языком (например, человек лучше понимает, чем говорит на этом языке) или же оно может соответствовать ситуации, когда время для изучения третьего или четвертого языка ограничено и более значительные результаты могут быть достигнуты с установкой на понимание, а не на воспроизведение. Формальное признание такого рода квалификаций будет способствовать развитию плюрилингвизма посредством изучения большего количества европейских языков» [там же: 105].

Система общеевропейских компетенций владения иностранным языком предлагает различать шесть уровней компетенций, которые, в свою очередь, могут делиться на подуровни. При этом во внимание принимаются все знания языков, на любом уровне. Принятый Советом Европы документ не нацеливает на совершенное овладение каждым из двух, трех или четырех языков. Цель заключается в развитии «языкового репертуара», включающего все языковые компетенции. Документ гласит: «Разумеется, это предполагает,

что учебные заведения предлагают для изучения разнообразные языки, и что студенты будут иметь возможность развивать плюрилингвистическую компетенцию. Кроме того, с учетом установки на изучение языков на протяжении всей жизни, развитие мотивации, способности и уверенности при овладении новым языком вне учебного заведения приобретают первостепенное значение» [там же: 105].

Новый взгляд на изучение иностранных языков и курс на плюрилингвизм объясняются требованиями сегодняшнего дня. Комитет министров Совета Европы выражает мысль о том, что «только лучшее владение современными европейскими языками может облегчить коммуникацию и обмен между европейцами, у которых не один и тот же родной язык. Это будет способствовать мобильности, взаимопониманию и сотрудничеству в Европе, а также искоренению предрассудков и дискриминации». К вышесказанному М. Устинофф добавляет, что плюрилингвизм может стать выбором не только для проживающих на территории Европы, но и для любого человека за ее пределами, проживающего на любом континенте, поскольку на европейских языках говорят повсюду в мире. И понятие плюрилингвизма касается не только родственных европейских языков, но и любого другого языка. Так, отмечается, что современные французские школьники все чаще и чаще выбирают для изучения китайский язык, пользующийся репутацией сложного языка.

Что касается перевода, столь необходимого при изучении иностранного языка, то у него есть еще одна сфера применения – он используется при общении нескольких человек, говорящих на разных языках. Тот, кто владеет языком даже на среднем уровне, выступая в роли посредника, может помочь тем, кто им не владеет ни в какой степени. Не говоря уже о важности переводов, которые выполняются на более высоком профессиональном уровне, делая доступным текст или устное сообщение для

тех, кто не владеет иностранным языком [там же: 106]. В современном обществе значение письменных и устных переводов трудно переоценить.

Однако не все разделяют мнение в поддержку плюрилингвизма. Клод Ажеж в своей книге «Против единой мысли» («Contre la pensée unique») приводит один из весомых аргументов сторонников английского языка как единственного языка ЕС – высокую стоимость переводов. При этом, похоже, сторонники такого подхода не задумываются над известным высказыванием, автором которого считается Умберто Эко: «Язык Европы – это перевод». Что это означает? Это означает, что перевод, начиная с перевода Библии (будь то с латинского языка или с греческого) сыграл для Европы основополагающую роль. Перевод был частью процесса христианизации народов Европы и, в то же время, он оказал решающее влияние на письменную норму языков, на сам процесс становления этих языков. Перевод – это почти такой же древний вид человеческой деятельности, как и сам мир. Он возникает вначале как эмпирическая, а затем уже и как научная потребность там, где встречаются два человеческих сообщества [Hagège, 2012: 188]. К. Ажеж отмечает, что перевод не только выявляет различия между языками, но и акцентирует на них внимание и предлагает решение для их преодоления. Из чего вытекает вывод о том, что перевод – человеческая деятельность, выражающая самую суть понятия коммуникации: он стремится передать максимально точно то, что несет в себе исходный текст.

Не следует думать, что перевод – это всего лишь практическое удобство. Перевод – процесс творческий. Автор книги считает, что его следует оценить по достоинству, поддерживать и пропагандировать, поскольку это означает признание глубинного культурного содержания каждого языка, осознание того, что любой язык является носителем определенной философии мира и даже утопий, которыми проникнуты его грамматический строй, структура его слов и фраз. Вместо того, чтобы сожалеть о затратах на перевод, по мнению К. Ажежа, руководителям ЕС

следовало бы серьезно задуматься над тем богатством, которое дает Европе языковое разнообразие и над необходимостью поддерживать это богатство путем разработки долгосрочной политики, касающейся перевода [Hagège, 2012: 189]. Известный лингвист убежден в том, что каждый язык включает в себе определенное видение мира, различия между языками – один из фундаментальных аспектов богатства лингвистического наследия человечества и разнообразия культур, в каждой из которых оно находит свое воплощение. Понятно, что это разнообразие и это богатство в сочетании с историей каждого отдельного народа находятся в явном противоречии с проектом одного языка для всего человечества [там же: 191].

Нет такого места на земле, где бы лингвистическая и политическая карта совпали. Ф. Ост в книге «Перевод: Защита и иллюстрация мультилингвизма» пишет, что языковые ситуации могут быть очень разнообразными, когда язык распространен далеко за пределами того государства, для которого он является национальным языком. В то же время, в этом же государстве могут сосуществовать и другие языки. И это далеко не полный перечень лингвистических ситуаций в мире. Так что сторонникам монолингвизма есть, над чем задуматься. И у этого же автора мы встречаем постановку вопроса, который делает более понятным соотношение понятий *плюрилингвизм – монолингвизм – перевод* и отражает позицию автора, которую мы разделяем. Вот этот вопрос: «Один язык или мультилингвизм и перевод?» [Ost, 2009: 320]. Таким образом, все вышеприведенные ученые сходятся во мнении, что многообразие языков – это залог культурного разнообразия, которое, по убеждению Д. Вольтон, «является главной политической реальностью современного мира» [Wolton, 2003: 101].

ЛИТЕРАТУРА

Hagège C. Contre la pensée unique. Paris: Odile Jacob, 2012.

Ost F. Traduire: Défense et illustration du multilinguisme. Paris: Librairie Arthème Fayard, 2009.

Oustinoff M. Traduire et communiquer à l'heure de la mondialisation. Paris: CNRS EDITIONS, 2011.

Wolton D. L'Autre Mondialisation. Paris: Editions Flammarion, 2003.

Нефедова Л.А.

Челябинский государственный университет

Ремхе И.Н.

Магнитогорский государственный университет

ПЛЮРИЛИНГВИЗМ И ЯЗЫКОВАЯ ЛИЧНОСТЬ ПЕРЕВОДЧИКА

The analysis of language personality is one of the major branches of contemporary linguistics in Russia. If viewed from a broader prospective, it can also be regarded as an important part of the whole set of liberal arts, which the theory of translation belongs to. The interpreter's knowledge of multiple languages helps him or her to get a deeper understanding of the translated text. However, the quality of the translation might sometimes be affected by language interference.

Key-words: Translation process, plurilingualism, cultural mediator, multifaceted and polyvariant nature of translation.

В соответствии с антропоцентризмом современной науки человек во всем многообразии его проявлений находится в центре внимания мирового гуманитарного и естественнонаучного знания. Исследование языковой личности – одно из приоритетных направлений современного отечественного языкознания и – шире – всего комплекса гуманитарных наук, к которым относится и переводоведение. Выделившись в самостоятельную область лингвистики в середине XX века, наука о переводе к концу столетия перешла от изучения только процесса перевода как явления сугубо лингвистического [Catford, 1965; Nida, Сэвори, 1952] к изучению переводчика – главного звена перевода как особого вида многоязычной опосредованной коммуникации. Осознание значимости профессии переводчика в современном мире становится причиной появления научных исследований, рассматривающих переводчика как носителя двух и даже нескольких культур и языков, как

медиатора с особыми когнитивными структурами, порождающими вторичные тексты с учетом лингвистических, прагматических, культурологических, семиотических, интертекстуальных, психологических, правовых параметров (О. Каде, П. Ньюмарк, А.Д. Швейцер, Ю.-Х. Мянтярри, К. Райс, К. Норд, А. Рум, Х. Крингс, М. Снелл-Хорнби, И.С. Алексеева, Т.С. Серова, С.Г. Тер-Минасова и др.).

В отличие от многочисленных работ, посвященных разным аспектам языковой личности в ее многообразных проявлениях – от индивидуальной до групповой, профессиональной или национальной, исследование языковой личности переводчика в парадигме лингвоперсонологии только начинается. Это обусловлено, прежде всего, спецификой профессиональной переводческой деятельности как организующей основы языковой личности переводчика, состоящей в том, что личность переводчика в процессе коммуникации должна как можно меньше отражаться на продукте его деятельности, однако в то же время бесспорным является креативный характер перевода, что вызывает необходимость в гармонизации этих противоположных тенденций. Другая особенность проявляется в совмещении в рамках вторичной коммуникации двух функций: функции получателя исходного текста и отправителя текста перевода, воспринимаемого получателем текста перевода. Несомненна также многоаспектность и поливариантность переводческой деятельности, ее зависимость от множества экстралингвистических и коммуникативно-прагматических условий, что предъявляет особые требования к личностным особенностям переводчика. Таким образом, актуальность настоящего исследования обусловлена, во-первых, интенсивным развитием лингвоперсонологии, потребностью во включении в ее контекст феномена переводческой деятельности и в расширении типологии языковых личностей применительно к профессиональной деятельности переводчика; во-вторых, необходимостью исследования общетекстовой категории вторичности как

одного из основных онтологических свойств переводческой деятельности; в-третьих, она состоит в изучении отличительных особенностей структуры языковой личности переводчика, которые могут быть выявлены путем анализа трансформаций исходного текста при переводе, в-третьих, изучением проблемы расширения количества языков, которыми владеет переводчик, т.е. проблемы плюрилингвизма.

Современная эпоха глобализации информационного пространства предопределила особое внимание специалистов разных научных сфер к проблеме языковой личности, центром структуры которой являются особенности его национального характера, эмоционального склада, мышления, речевого поведения, что проявляется в процессе коммуникации. Подобные особенности также отмечаются учеными в области перевода в сфере национально-специфического и индивидуального (субъективно-авторского) содержания текста и его индивидуального восприятия на базе когнитивных структур языковой личности переводчика, открывая, тем самым, новые грани рассмотрения переводческого процесса с позиции когнитивной транслатологии.

Своим современным пониманием в лингвистике термин “языковая личность” во многом обязан Ю.Н. Караулову, который наполнил эту категорию особым теоретическим содержанием. В вопросе о структуре языковой личности практически все исследователи так или иначе ссылаются на модель языковой личности, предложенную ученым; она часто используется как основа для анализа различных языковых личностей, видоизменяется и модифицируется. Модель состоит из трех уровней: вербально-семантического (вербально-грамматического) или лексикона, лингво-когнитивного или тезауруса и мотивационного или прагматикона. «Каждый из уровней характеризуется своим набором единиц, которые в совокупности охватывают все используемые при изучении языка единицы,

своеобразно перераспределяя их соответственно специфике названных уровней» [Караулов, 1989: 45].

Наряду с этим возникают вопросы, как происходит взаимодействие языков и культур в языковом сознании переводчика, каковы его индивидуальные знания, каковы его вербализованные и невербализованные личностные знания, каков индивидуальный лексикон – достояние языковой личности переводчика, как в языковой личности переводчика [Залевская, 2007: 165] взаимодействуют языки, культуры, профессиональные концепты, терминосистемы, лексико-семантические группы, представления о стандартах жанров и стилей, каковы уровни и компоненты компетенций профессионального переводчика в наше время.

Когнитивный уровень, как представляется, является ведущим в структуре языковой личности. Когниция есть проявление умственных, интеллектуальных способностей человека и включает осознание самого себя, оценку самого себя и окружающего мира, построение особой картины мира – всего того, что составляет основу для рационального и осмысленного поведения человека». Исходя из этого определения, когнитивный уровень определяется как важная составляющая мышления, а мышление представляет собой высшую форму творческой активности человека как языковой личности. Мышление человека постоянно развивается и самоорганизуется, основываясь на когнитивном опыте. Как представляется, языковая личность как данность человека всегда индивидуальна, она находится в состоянии постоянного развития.

Рассмотрение когнитивной составляющей в структуре языковой личности переводчика получило активное развитие в рамках когнитивной лингвистики, предопределяя во многом развитие когнитивной транслатологии. Это стало особо актуально в 70-90х годах 20 века, с появлением нового поколения ученых в области переводоведения, которые, в попытке отойти от традиционных методов дескриптивной лингвистики,

наиболее ярко представленной в теории Н. Хомского [Chomsky, 2000], определили начало поиска новых путей исследования сути переводческой деятельности, делая акцент на том, как в действительности осуществляется перевод вместо готовых решений трансформационного характера. Формальное языкознание было серьезно потеснено новыми разнообразными по своему содержанию концепциями, которые в совокупности образуют так называемую функциональную лингвистику. Современные функциональные направления, ориентированы на изучение языка в его употреблении в определённом социальном, коммуникативном и когнитивном контекстах. К ним относятся, например, антропологическая лингвистика, или этнолингвистика, социоллингвистика, теория речевых актов, анализ дискурса, конверсационный анализ, или анализ разговора, психоллингвистика, когнитивная лингвистика, искусственный интеллект, не говоря о таких, например, собственно лингвистических теориях, как порождающая семантика Дж. Лакоффа, теория ментальных пространств Ж. Факонье [Fauconnier, 1994] падежная грамматика Ч. Филлмора [Fillmore, 1987] которые, по сути, опираются на тот концептуальный аппарат и тот арсенал методов, которые были выработаны формальной лингвистикой.

Поиск новых концептуальных решений в сторону системности и функциональности в лингвистике нашел свое отражение в области переводоведения. Возникает особый интерес к изучению переводческого процесса с позиции холистического подхода путем рассмотрения совокупности вербальных и невербальных, экстралингвистических факторов, создающих условия для адекватной передачи содержания исходного текста [Snell-Hornby, 1988: 28]. Необходимость в решении актуальной проблемы когнитивной сущности перевода вызвала особый интерес со стороны теоретиков перевода к области разработки когнитивных моделей языка, получивших признание еще в 80-х годах прошлого века. При этом теория переводоведения, гибко реагируя на запросы времени, находит возможности

выхода на новый уровень изучения мыслительных процессов переводчика посредством моделирования.

Анализ существующих когнитивных моделей языка и моделей перевода составляет важный этап на пути к построению когнитивной модели перевода, так как он охватывает тот бесценный материал, на основе которого можно сделать вывод об эволюционности аспекта моделирования в лингвистических науках. Ретроспективное изучение уже созданных моделей наряду с адекватной оценкой направлений и тенденций современных наук позволяет более осмысленно подойти к попытке моделирования перевода.

Идея создания когнитивных моделей языка основывается на постулировании того, что наши знания организуются с помощью определенных структур. Схематическое представление таких структур легло в основу многочисленных исследований, связанных с когнитивным моделированием. Эту идею можно проследить в теории фреймовой семантики Ч. Филлмора [Fillmore, 1982], в теории метафоры и метонимии Дж. Лакоффа [Lakoff, 1980] и М. Джонсона, в когнитивной грамматике Р. Лэнекера [Langacker, 1991], в теории ментальных пространств Ж. Фоконье [Fauconnier, 1994] и в теории прототипов Э. Рош [Rosch, 1975] и др. Определенные когнитивные модели лежат в основе процессов категоризации мира и языка.

В отечественной когнитивной лингвистике известно достаточное количество работ, в которых авторы представляют весьма интересные варианты когнитивных моделей языка, основанные на тщательных, а подчас и фундаментальных исследованиях когнитивного пространства человеческого сознания. Интерес ученых свидетельствует об активном развитии теории и практики когнитивного моделирования в лингвоконцептологии.

В когнитивной лингвистике понятие модели имеет особое значение еще и потому, что оно непосредственно связано со спецификой самих

когнитивных структур, изучаемых в рамках данной науки. Речь идет, прежде всего, об отдельных понятиях, составляющих терминологическую базу когнитивного направления, а именно «концепт», «картина мира», «фрейм», «пропозиция» и др. Каждое из них уже представляет собой некую модель структурирования знания.

К примеру, в работе З.Д. Поповой и И.А. Стернина «Очерки по когнитивной лингвистике» подробно излагается теория полевой модели концепта [Попова, 2003: 60-95]. Речь идет о возможности полевого описания концепта в терминах ядра (прототипический слой признаков) и периферии (более абстрактные признаки концепта). Уникальность моделирования концепта в том, что его невозможно представить в виде определенной структуры, вследствие его непрерывного функционирования и актуализации. Данная особенность является ярким проявлением отнесенности концепта к области мышления, что обуславливает необходимость применения когнитивной модели для его описания.

В качестве самостоятельной модели, по мнению большинства исследователей, также выступает фрейм. Так, по утверждению В.А. Масловой, «Фрейм – это обобщенная модель организации культурного знания вокруг некоторого концепта» [Маслова, 2005: 36]. М. Минский определяет фрейм как когнитивную модель, передающую знания и мнения об определенной, часто повторяющейся ситуации [Минский, 1988: 205].

В виде модели предстает и пропозиция – термин, прочно обосновавшийся в когнитивной науке. По словам Л.А. Нефедовой, «пропозиция – это модель определенной области нашего опыта, в которой вычленяются аргументы и базовый предикат, связывающий эти аргументы» [Нефёдова, 2003: 9].

Таким образом, получается, что любой когнитивный контекст, будь то пропозиции, фреймы, сценарии или схемы, можно представить в виде определенной модели знания, определенным образом структурирующей

результаты человеческого познания. Идея моделирования знаний положена и в основу варианта когнитивной модели перевода, рассматриваемого в данном исследовании.

Изучение многочисленных работ в области когнитивного моделирования языка, представленных выше, привело к некоторым размышлениям, во многом созвучным мыслям Ж. Фоконье.

Сама идея моделирования языка представляется нам естественным воплощением давней мечты ученых заглянуть внутрь его производящей системы, т.е. внутрь разума. В этом случае Ж. Фоконье метафорически обозначает язык как «окно в разум», заглянуть через которое, оказывается, не так просто [Fauconnier, 1994: 23-24]. Причиной является то, что когнитивные процессы обладают имплицитным «закулисным» [там же] характером и таятся глубоко внутри человеческого сознания. Поэтому пролить хоть какой-то свет на их сущность возможно только через языковые проявления, очень часто проявления разных языков, которыми владеет переводчик. Последнее время речь идет о том, что переводчик должен знать не только два языка. Речь идет о плюрилингвизме, т.е. владении родным языком, иностранным или иностранными языками, искусственным языком (очень часто, эсперанто). Именно знание нескольких языков, несмотря на некоторое опасение в интерференции языков и культур, позволяет переводчику использовать накопленный когнитивный опыт, представление которого возможно в виде фреймовых структур знаний, что облегчает процесс поиска эквивалентов и принятия переводческих решений, что составляет процесс оперирования знаниями как эвристический поиск соответствий в большом множестве вариантов.

ЛИТЕРАТУРА

Залевская А.А. Введение в психолингвистику. М., 2007.

Караулов Ю.Н. Русская языковая личность и задачи ее изучения // Язык и личность. М., 1989.

Маслова В.А. Когнитивная лингвистика. М.: Тетрасистема, 2005.

Минский М. Остроумие и логика когнитивного бессознательного // Новое в зарубежной лингвистике. М., 1988. Вып. XXIII. Когнитивные аспекты языка.

Нефёдова Л. А. Когнитивный подход к интерпретации текста: учеб. пособие. Челябинск: ЧелГУ, 2003.

Попова З.Д. Очерки по когнитивной лингвистике. Воронеж: Изд-во «Истоки», 2003.

Fauconnier G. Mental Spaces: Aspects of Meaning Construction in Natural Language. Cambridge: Cambridge University Press, 1994.

Snell-Hornby M. Translation Studies. Philadelphia: John Benjamin's Publishing Company, 1988.

Разумкова Н.В.

Тюменский государственный университет

ПЕРЕВОД ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ С ЦВЕТОВЫМ КОМПОНЕНТОМ КАК ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

The paper is devoted to studying the problem of equivalency of phrase with color word in Russian and Italian languages. Attention is paid to helping a young specialist to get over linguistic cultural "daltonism".

Key-words: linguistic lacunae, national and cultural particularity, phrase, color word, equivalence.

Этнолингвистические отличия в цветовом восприятии народов представляют собой «нервные узлы» [Кульпина, 2001: 403] перевода, основную трудность в создании коммуникативно-равноценного текста. Объектом изучения в данной работе является корпус фразеологических единиц (ФЕ) с колористическим компонентом в генетически родственных языках, предметом – ассоциации, закрепленные за разными цветами в разных культурах, целью – анализ идиом, имеющих иное соответствие в другом

языке, в прагматическом аспекте перевода. В задачи входит словарное сопоставление русских и итальянских фразеологизмов [БИРС, 1999; ФСРЯ, 1978], установление межъязыковых соответствий в этой плоскости. Теоретической базой послужили некоторые постулаты и положения, высказанные в трудах отечественных ученых [Василевич, 2005; Комиссаров, 1990; Кульпина, 2001].

Внимание к “цветосодержащей” группе ФЕ обусловлено рядом причин: растущий интерес современной лингвистической науки к когнитивным и прагматическим факторам функционирования языков; многоплановое изучение цветowych слов как изначальных носителей и инструментов национальных культур; важность изучения метаязыка колористических исследований, что способствует созданию понятия ‘цветовая картина мира’. Разнообразные по своим грамматическим моделям и признакам, обладающие большим количеством коннотаций и стилистической значимостью, эмоционально-экспрессивные, устойчивые словосочетания с колористическим компонентом активно используются в речи как готовые словесные блоки для выражения определенного настроения или передачи того или иного смысла.

С точки зрения структуры рассматриваемые ФЕ неоднородны. Их можно разделить на три большие группы. 1. Лексические ФЕ, в основном двусоставные, являющиеся идиоматическим целым. Они семантически соотносятся со словами, понятийно им аналогичны. Например: *черные рубашки* / *camicie nere*, указывающие также на партийную принадлежность; *зеленый свет* / *luce verde* – знак свободного пути и отсутствия препятствий; *голубая лента* / *nastro azzurro* – перифрастический заменитель ордена, носимого на голубой ленте, или приза «*Голубая лента Атлантики*» (скоростная гонка судов из Европы в США) и т.д. Подобные цветоинтернационализмы, «дрейфующие» во многих языках, в подавляющем большинстве представляют собой метафорические и метонимические

образования. Они указывают на характеристики человека и окружающего его мира, выступают в экспрессивно-оценочной функции, могут служить номинацией новых понятий. Их семантическая неделимость проявляется в том, что за каждой единицей закрепляется обобщенно-целостное значение, которое реализуется в речи. 2. Предикативные ФЕ представляют собой законченные предложения, закрепившиеся в виде устойчивых формул. Например: *rosso di sera bel tempo si spera* / **красный** закат – к хорошей погоде (примета); *l'un dice bianco e l'altro vermiglio* / один говорит белое, другой – красное. Как видно из примеров, речь идет о пословицах, поговорках и других устойчивых суждениях, в которых отразились опыт и мудрость народа. 3. Компаративные ФЕ закрепились в языке как устойчивые сравнения: *rosso come un gambero* / **красный** как рак. Большинство таких словосочетаний образуется по модели: «цветовое прилагательное + союз (как / come) + существительное».

В каждой группе ФЕ можно выделить объединяющие их особенности в аспекте перевода, в частности, установление межъязыковых соответствий. Выбор из ряда семантически равноправных вариантов связан с изучением широкого набора социо-этно-психо-лингвистических данных для осмысления с их помощью способов перевода колоративного оборота в конкретной коммуникативной ситуации. Применительно к теме данной статьи, в качестве примера рассмотрим следующие моменты.

В разных культурах могут быть разные ассоциативные шаблоны цвета. Значение «фоновых знаний» для перевода неоспоримо. Существует опасность: поддавшись автоматическому переводу слова, можно не учесть «ложные знаковые связи», и столкновение с *faux amis* неминуемо. В связи с этим приведем классический пример: *principe azzurro* – буквально «голубой принц». Эквивалентной идиомой является словосочетание «принц на белом коне», о котором мечтают все русские девушки. Парадоксальность переводческого труда, высокие требования, предъявляемые к квалификации

специалиста по межкультурной коммуникации, заслуживают, несомненно, отдельного обсуждения.

Характер отображения цветового пространства в лексико-фразеологической системе исследуемых языков представлен по следующей схеме: *красный* / rosso, *оранжевый* / aranciato, *желтый* / giallo, *зеленый* / verde, *голубой* / azzurro, *синий* / blu, *фиолетовый* / violetto (основные цвета). Структурированное по ньютоновскому ряду поле цвета является отражением универсальной модели цветовосприятия народов. Отметим, что традиционно наибольшая оценочная нагрузка ложится на обозначения основных цветов спектра и резко снижается у наименований оттенков. Наибольшей частотностью употребления обладают ахроматические слова (*белый* / bianco, *черный* / nero, *серый* / grigio) и четыре основных цвета спектра (*красный* / rosso, *желтый* / giallo, *зеленый* / verde, *голубой* / azzurro, *синий*). В итальянской идиоматике бытуют такие цветочные прилагательные, как *bruno* (*коричневый*), *candido* (*белоснежный*). **Коричневый** цвет рождает психологические переживания траура (*mettere il bruno*), а также ассоциации с фашистской идеологией (*camicie brune* – «**коричневые** рубашки», метонимический оборот, обозначающий сторонников Б. Муссолини). Мрачному **коричневому** цвету часто отдают предпочтение люди, переживающие конфликтную ситуацию, ищущие убежища в примитивных инстинктах [Драгунский, 1999: 159]. Прилагательное *candido* обладает высокой ценностной, положительной семантикой («светлый», «прозрачный», «чистый», «наивный», «чистосердечный»), в отличие от цветового обозначения *bianco* (белый), в значении которого преобладает мотив отсутствия. Ср.: *anima candida* – «невинная душа»; *una candida confessione* – «чистосердечное признание»; *incontro bianco* – «ничья» (*спорт.*); *cuocere in bianco* – «готовить под белым соусом, т.е. без приправ».

Исследуемый фразеологический материал убедительно показывает первичность бинарной оппозиции *белого* и *черного*: изначально человеческая

жизнь регулировалась двумя факторами – дневным *светом* и ночной *тьмой*. Свет ассоциировался с активной деятельностью и солнечным светом, а мрак ночи – с пассивностью, холодом и таинственностью. Отсюда выводится устойчивый для обеих культур комплекс положительных значений *белизны* и отрицательных – *черноты*. Неприятные события, отрицательные явления, негативная деятельность – все это имеет отношение к *черному* цвету: **черный рынок** / *mercato nero* сопрягается с нелегальными торговыми операциями. В русском и итальянском языках *белый* / *bianco* имеет самые различные значения, не всегда связанные с цветом. Согласно лексикографическим данным, его можно понимать также как пустой, незаметный, сокровенный (ср. сказочное выражение русский *бел-горюч камень*). Отсюда символика *белого* цвета – чистота, непорочность (традиционно *белый* наряд невесты или *первый* снег), бессмертия. Следует отметить, что в русском языке с этим цветом связываются такие качества человека, как доброта, нежность и красота. В итальянском языке *bianco* выражает отрицание (*foglio bianco* – «неисписанный лист»).

Проблема предпочтений в цвете диктуется культурно-историческими традициями. Общеизвестна особая роль **красного** цвета в русской культуре. Значимость этого цвета в обществе подтверждается многими словарными примерами: **Красная Армия** (название Советской Армии в период с 1918-1946), **красная цена** (наивысшая, которую можно дать за что-либо), **красное словцо** (остроумное, хлесткое замечание) и т.д. **Красный** цвет в русском языковом ареале воспринимается настолько приятный, что с его помощью определяются разные вещи. Примечательно, что слово **красный** изначально означало не цвет, а красоту и своим значением было равно современному слову 'прекрасный'. С древних времен слово употреблялось для обозначения чего-нибудь хорошего, яркого, великолепного (*красна девица, красный денек, красный угол* и т.д.). Итальянское прилагательное **rosso** имеет только цветовое обозначение: *красный; накаленный; румянец*. Кроме того, *красный*

цвет связан с опасностью, гневом, раздражением: *vedere tutto rosso* – «*быть вне себя от ярости*».

В итальянской языковой картине мира любимым цветом является, по нашему мнению, **зеленый**. Изначально эта любовь к **зеленому** цвету берет свое начало от цвета растений. Источником **зелени**, радующей глаз, являются многочисленные виноградники, холмы, заросшие сочной растительностью. **Зеленым** в итальянском языке может быть многое: *свежесрубленная древесина / legna verde*; *бодрая старость / vecchiaia verde*; *неискренний смех / ridere verde*; *крепкое здоровье / avere del verde* и т.п. Значимость данного цвета отражена в политической символике: левая полоса триколора (*зелено-бело-красный*) на флаге Италии. В русской языковой картине **зеленый** цвет ассоциируется с травой, незрелостью, неопытностью: *зеленая молодежь, молодо-зелено* (разг.). Кроме того, **зеленый** цвет связывают с невеселым настроением (*тоска зеленая*), алкогольная зависимость (*зеленый змей*). В плане лексикографической фиксации в обоих языках **желтый** цвет ассоциируется с чем-то низкопробным или болезненным: *желтая пресса / stampa gialla, желтая лихорадка / febbre gialla*.

Цвета *сине-голубой* части спектра в современном русском и итальянском языках имеют массу наслоений. С прилагательным *blu* зачастую связано нечто нехорошее, неприличное. Слова *синий* и *blu* генетически близки к и.-е.* *bhel-* «блестящий», «сияющий». Этот цвет наделяется магическими свойствами, олицетворяет нечто запредельное, потустороннее, страшное. Светлый оттенок **синего** цвета – **голубой** в русском языке имеет положительные коннотации с романтическим шлейфом: *голубая мечта, голубые города*. В итальянском языке **azzurro** имеет нейтральное содержание: *sangue azzurro / голубая кровь* (евроинтернационализм испанского происхождения); *arma azzurra* – «*военно-воздушные силы*».

При воссоздании фразеологии оригинала в переводе необходимо сохранять смысловое, эмоционально-экспрессивное и функционально-

стилистическое содержание. Идиомам анализируемого вида могут соответствовать в переводе отдельные слова и свободные словосочетания: *boletto* / **белый** гриб; *rufo boletto* / *подберезовик*. Лакунарность обусловлена культурной спецификой народов и реалиями их жизни. Язык перевода предоставляет обычно четыре возможности для передачи содержания ФЕ. Во-первых, в языке перевода оказывается фразеологизм, идентичный ФЕ оригинала, имеющий то же значение, ту же стилистическую окраску и ту же внутреннюю форму: *белые воротнички* / *colletti bianchi*. Данное выражение характеризует человека с точки зрения его профессиональной принадлежности. Во-вторых, в языке перевода есть эквивалентное словосочетание с близким значением, равной стилистической окраской и совпадающей по характеру образности внутренней формой: *diventar rosso come un tacchino* / *надуться как индюк*. В-третьих, в языке перевода есть стилистически эквивалентное фразеологическое сочетание, равнозначное по содержанию, но с иной внутренней формой: *dare carta bianca* / *предоставить свободу действий*. В-четвертых, в языке перевода присутствуют соответствующие по своему значению и стилистической окраске слова: *indossare il grigioverde* / *надеть военную форму*; *белая горячка* / *delirium tremens* (латинизм).

Нижеследующие примеры иллюстрируют разное восприятие цвета у русских и итальянцев: *зеленая улица* / *via libera*; *белые пятна* / *pagine vuote*; *холодное оружие* / *arma bianca*; *желтая пресса* / *stampa scandalista*; *криминальная хроника* / *cronaca nera*; *детективный фильм* / *film giallo*; *чернорабочий* / *manovale*. Национально-культурное своеобразие цветовосприятия у каждого народа очевидно, несмотря на то, что физические закономерности всеобщие, и возможности познания мира разными народами вообще-то одинаковы. Фразеологические системы данных языков обнаруживают как сходство, так и расхождение, касающиеся выделения цветов и оттенков, а так же способов их обозначения. Особые оттенки

значения слова появляются как признак своего восприятия и выражения тех или иных реалий. У носителей каждого языка существует отличная от других символика и, соответственно, с каждым цветом связываются определенные представления и чувства, так как «краски традиционно наполняются морально-психологическими смыслами» [Бодрийяр, 1995: 25].

Исходя из выше изложенного, ответим на вопрос, поставленный в самом начале: как помочь будущему специалисту-переводчику преодолеть культурологический “дальтонизм”? Прежде всего, студенту необходимо уже в процессе обучения осознавать, что перевод цветосодержащих идиом – это не механическая перекодировка информации, но творческий процесс, требующий настроя на самосовершенствование. Кроме того, содержание учебного процесса должно отражать не только все присущие языковые особенности, но и экстралингвистические средства, характеризующие ситуацию с точки зрения межкультурной коммуникации. Имитация ситуаций зависит от фантазии не только преподавателя, но и студента. В идеале, полезно привлекать к моделированию коммуникативных ситуаций носителей языков, так как это поможет избегать неприемлемых с точки зрения другой культуры моментов.

ЛИТЕРАТУРА

БИРС: Большой итальянско-русский словарь / под ред. Г.Ф. Зорько, Б.Н. Майзель, Н.А. Скворцовой. 3-е изд., стереотип. М., 1999.

Бодрийяр Ж. Система вещей. М., 1995.

Василевич А.П., Кузнецова С.В., Мищенко С.С.. Цвет и названия цвета в русском языке. М., 2005.

Драгунский В.В. Цветовой личностный тест: Практическое пособие. М., 2007.

Комиссаров В.Н. Теория перевода (лингвистические аспекты). М., 1990.

Кульпина В.Г. Лингвистика цвета. Термины цвета в польском и русском языках. М., 2001.

ФСРЯ: Фразеологический словарь русского литературного языка / под ред. А.И. Молоткова. М., 1978.

Русакова А.В.

Тюменский государственный университет

К ПРОБЛЕМЕ ПОНИМАНИЯ ИНОЯЗЫЧНОГО ЮРИДИЧЕСКОГО ТЕРМИНА

Изучению особенностей языка права, юридической терминологии, соотношения интернационального и национального компонентов ее лексикона, ее культурно-исторических истоков, внеязыковых обстоятельств и условий ее формирования и развития, ее собственно языковых особенностей посвящен ряд трудов отечественных и зарубежных исследователей.

Область права образует одну из важнейших составляющих современной цивилизации, а правовая концептосфера – одну из фундаментальных форм общественного сознания наряду с религией, наукой, искусством, философией, мифологией, и это неслучайно, ведь сфера употребления языка права отнюдь не ограничивается обслуживанием узконаправленной области, как это происходит, например, со специальным языком медицины или физики. Именно поэтому изучения языка права (также используется термин «юридический язык», однако необходимо все же разграничить эти понятия; «язык права» – это язык законодательных документов, в то время как «юридический язык» имеет гораздо большую сферу употребления, потому как относится ко всем прочим юридическим документам (договорам, протоколам и так далее) ведётся в рамках многих дисциплин, среди которых лингвистическая когнитивистика, культурология, теория дискурса, юрислингвистика и, безусловно, терминоведение,

изучающее специфику юридического языка с позиций теории термина. Однако, несмотря на это, до сих пор нельзя говорить о существовании некой единой дефиниции данного понятия. Только за последние несколько десятилетий появилось большое число работ, посвященных изучению данного вопроса. Так, Т.В. Губаева определяет язык права как социально и исторически обусловленную систему способов и правил словесного выражения понятий и категорий, выработанных и применяемых в целях правового регулирования поведения субъектов общественных отношений [Губаева, 1997: 7]. Из данного определения мы можем сделать вывод о том, что адекватное понимание иноязычного юридического текста возможно лишь при условии знаний конкретных реалий социально-экономической и политической жизни страны, с языка которой делается перевод.

О.Г. Скворцов называет юридическим языком систему вербальных и невербальных символов, обозначающих различные стороны и явления правовой действительности [Скворцов, 2002: 3]. При такой трактовке исследуемого понятия возникает абсолютно законный, на наш взгляд, вопрос о принадлежности к языку невербальных символов, он, безусловно, заслуживает особого внимания лингвистов.

Выделение юридического языка как особого явления привело к появлению такой научной области, как юрислингвистика. Наиболее подробно, по нашему мнению, положения юрислингвистики рассматриваются в работах Н.Д. Голева. Особо хочется отметить оригинальное мнение автора относительно распространенного в лингвистике положения о том, что юридический язык – один из подстилей литературного языка наряду с другими подстилями. Н.Д. Голев оспаривает данное представление и вообще выступает против лингвистического подхода по отношению к юридическому языку, заключающегося в приведении его к литературной нормативности и толковании текстов с позиции общеязыковой нормативности [Голев, 2003].

По утверждению Н.Д. Голева, существует несколько факторов, приводящих язык в сферу юридического функционирования, среди них, прежде всего тот факт, что язык становится объектом юридического регулирования. Так, русский язык является государственным языком, используется в сфере действия закона о защите чести, достоинства и деловой репутации личности и так далее. Кроме этого, язык выступает как средство законодательной деятельности, а также как средство и/или объект правоприменительной деятельности. И, наконец, язык является основным средством юридической науки, однако автор подчеркивает, что именно здесь степень юридизации языка наименьшая по сравнению с перечисленными выше областями языко-правовой зоны, так как язык юриспруденции является тематической разновидностью других научных языков, мало отличных в качественном отношении (если не считать состава терминов) от научного языка, например социологии или истории [Голев, 2003].

Основная трудность изучения юридической терминологии связана с тем, что лексика общего употребления и лексика, относящаяся к сфере языка права, очень близки. Эта ситуация осложняется также тем, что юридическая терминология включает в себя как терминологию права (прикладной области знания), так и терминологию науки – правоведения (юриспруденции) [Шпаковская].

Некоторые лингвисты (Т.В. Губаева, О.Г. Скворцов и др.) считают, что юридический язык представляет собой совокупность нескольких типов словоупотребления. Так, Т.В. Губаева выделяет четыре таких случая:

- язык закона (система словесных символов, используемых в процессах общения законодателя с субъектами права посредством правовых установлений);
- язык юридической практики (система словесных символов, используемых в процессах реализации права в судопроизводстве, в работе органов законодательной и исполнительной власти);

- язык юридической науки (система словесных символов, используемых специалистами в области права при объяснении и обосновании правовых норм и построении различных теорий);
- язык правовой пропаганды (система словесных символов, используемых в процессах массового общения с целью правового воспитания личности) [Губаева, 1997: 7].

Выделяется также и пятый случай употребления языка права. Автором этой точки зрения является О.Г. Скворцов, который, обращаясь к практике перевода юридических документов, выделяет особый тип словоупотребления юридического языка – язык юридического перевода. Этот язык представляет собой совокупность процессов преобразования (замены) знаков, из которых состоит данный правовой текст (письменный или устный), в знаки другого кода с сохранением, насколько это возможно, координационной системы информации, инвариантной по отношению к данной [Скворцов, 2002: 7].

Определения сущности языка права напрямую связано с необходимостью определить само понятие юридического термина. Так, например, с точки зрения государства и права, юридические термины рассматриваются как средство юридической техники, с помощью которых конкретные понятия приобретают словесное выражение в тексте нормативного акта, являясь первичным материалом для написания норм права [Российская юридическая энциклопедия, 1999: 1100]. Это определение не вскрывает, на наш взгляд, всех характеристик юридического термина, так как не затрагивает его языковой природы, упоминание о которой мы находим в другом источнике. Юридический термин понимается как слово (или словосочетание), употребленное в языке законодательства, являющееся обобщенным наименованием правового понятия, имеющего точный и определенный смысл, отличающееся смысловой однозначностью и функциональной устойчивостью [Язык закона, 1990: 665]. Однако, такие критерии, как однозначность и функциональная устойчивость, представляют

собой скорее желательные требования к термину, нежели его реальные характеристики, так как смысловая однозначность «свойственна правовому термину только в рамках определенной терминосистемы, а функциональная устойчивость может пониматься и как невозможность термина менять статус, детерминологизироваться» [Лыкова, 2005: 40].

Таким образом, под юридическим термином мы понимаем слово или словосочетание, употребленное в языке законодательства как средство юридической техники, с помощью которого выражается и закрепляется содержание нормативно-правовых предписаний государства, и являющееся обобщенным наименованием правового понятия, имеющего точный и определенный смысл, а также обладающее основными характеристиками термина.

Согласно положениям «Юридического энциклопедического словаря», юридические термины делятся на три разновидности по признаку доступности для понимания той или иной части населения:

1. Общеизвестные термины характеризуются тем, что они употребляются в бытовом смысле и понятны всем (к этой группе терминов относятся, например, следующие: *закон, президент, заключенный, преступник*). В этой связи представляется уместным остановиться на понятии «наивное юридическое языковое мышление», которое составляет часть бытового языкового мышления, в рамках которого термины юридической науки трактуются в категориях бытовых представлений о справедливости и правосудии. При этом важную роль играет внутренняя форма юридических наименований, которая наивно принимается за их значение [Пыж, 2006: 16]. Такое неверное трактование зачастую может привести к судебным ошибкам (если вердикт выносит суд присяжных заседателей), именно поэтому нам представляется очень важным разграничение «бытовой» юридической терминологии с истинно профессиональным языком, или

2. специальные юридические термины, которые обладают особым правовым содержанием и зачастую в полной мере понятны лишь специалистам в области права (*контрассигновать, режим неизбираемости*);

3. специально-технические термины отражают область специальных знаний – техники, экономики, медицины (вероятно, эти термины будут понятны юристу, являющемуся специалистом еще и в другой области знаний: например, *недоброкачественная продукция, правила техники безопасности*) [ЮЭС, 2006: 454].

В литературе отмечаются требования, которым в идеале должны соответствовать юридические термины (однако на практике степень их соблюдения варьируется). Первое требование гласит, что один и тот же термин в том или ином нормативно-правовом акте должен употребляться однозначно [ЮЭС, 2006: 454]. Таким образом, это требование предполагает однозначность термина только в одном (!) нормативном акте, даже не в одной отрасли права, не говоря уже о юриспруденции в целом. Именно этим, на наш взгляд, объясняется один из главных недостатков юридической терминологии – двойное, а зачастую и тройное трактование одного и того же понятия. Так, например, термин «государство» – в конституционном праве обозначает «совокупность официальных органов власти, действующих в масштабе страны или субъектов федерации, либо пользующиеся законодательной автономией территориальные сообщества», в международном праве «государство» – это просто участник международных отношений, а в теории права – «особая организация политической власти общества, располагающая специальным аппаратом принуждения, выражающая волю и интересы господствующего класса или всего народа» [Общая теория права и государства, 2001: 23]. К сожалению, подобная же ситуация складывается и с другими фундаментальными правовыми понятиями, такими как «закон» и «право».

Второе требование состоит в том, что термины должны быть общепризнанными, то есть употребляться в обиходе (вероятно, имеется в виду в общеупотребительном языке), а не быть изобретены разработчиками правовых предписаний [ЮЭС, 2006: 454]. Справедливость данного требования также вызывает определенные сомнения. Прежде всего, понятия, используемые в общеупотребительном языке и являющиеся частью «наивного юридического языкового мышления», очень часто не совпадают с понятиями, употребляющимися в качестве юридических терминов, и поэтому «ложно» ориентируют читателя нормативного акта, полагающего, что он точно понимает общеупотребительные слова, выступающие в данном случае в качестве официальных юридических терминов. Возможно, нет оснований спорить с утверждением, что «термины не должны быть изобретены разработчиками правовых предписаний», как справедливо замечает Д. Милославская в своей статье «Юридические термины и их интерпретация» [Милославская, 1999], однако автор считает необходимым отметить, что во многих случаях, учитывая различную интерпретацию общеупотребительных слов, было бы правильнее использовать новое слово (возможно, заимствование), чем пользоваться словами общеупотребительного языка, которые могут быть неправильно или неточно истолкованы читателем [Милославская, 1999].

Третье требование определяет, что юридические термины не могут не обладать устойчивым характером, то есть должны сохранять свой особый смысл в каждом новом правовом акте [ЮЭС, 2006: 454]. На наш взгляд, несмотря на правомерность данного требования, оно явно вступает в противоречие с первым предъявляемым юридическим терминам требованием. Кроме того, на практике мы не всегда имеем возможность говорить об устойчивости смысла того или иного термина.

Есть все основания полагать, что несоблюдение установленных самим законодателем требований к юридической терминологии, в частности,

порождает невозможность четкой и правильной интерпретации текста закона, в то время как право нуждается в таких языковых средствах, которые бы точно обозначали правовые понятия и грамотно выражали мысль законодателя. «Право может и должно быть определенным» – таково положение, сформулированное еще юристами Древнего Рима [Дигесты Юстиниана, 1984: 68]. В связи с этим возникает особая проблема – о нормах юридического текста, которая зачастую сводится к поиску критериев идеального юридического текста. Можно говорить о двух возможных путях решения вопроса о нормативности юридических текстов. Первый путь – поиск норм разного уровня в тексте – достаточно формален, так как ни в коей мере не затрагивает содержание текста и ограничивает исследование функциональными рамками. С этой точки зрения текст, представляет собой «набор» целого ряда норм (языковых, коммуникативных, этических), однако их сумма не дает представления о целостном объекте. Второй путь – поиск норм текста как целого – более перспективен, поскольку намечает подходы к содержанию текста, его смыслу, хотя и выходит за рамки лингвистики. Именно поэтому представляется более правильным говорить о текстовых нормах юридического текста, а не о нормах в юридическом тексте [Шпаковская].

Очевидно, что столь большое количество нерешенных вопросов в области юридической терминологии, требует повышенного интереса, как со стороны юристов, так и со стороны лингвистов.

ЛИТЕРАТУРА

Голев Н.Д. О специфике языка права в системе общенародного русского языка и ее юридического функционирования // Юрислингвистика-5: Юридические аспекты языка и лингвистические аспекты права: межвуз. сб. науч. тр. Барнаул, 2003 [Электронный ресурс]. URL: <http://irbis.asu.ru/juris5/4ru.shnml>.

Губаева Т.В. Словесность и юриспруденция: автореф. дис. ... д-ра юрид. наук. М., 1997. 23 с.

Дигесты Юстиниана. Избр. фрагменты в пер. и с прим. И.С. Перетерского. М.: Наука, 1984. 406 с.

Лыкова Н.Н. Генезис языка права (на материале французских и русских документов X-XV веков). Тюмень: Изд-во Тюменского государственного университета, 2005. 308 с.

Милославская Д.И. Юридические термины и их интерпретация [Электронный ресурс]. URL: http://www.relga.rsu.ru/n27/rus27_1.htm.

Общая теория государства и права: учебник / под ред. С.Н. Лазарева. М.: Юрист, 2001. 720 с.

Пыж А.М. Функционально-прагматические и дискурсивные аспекты использования английской юридической терминологии: Дисс. ... канд. фил. наук. Самара, 2005. 184 с.

Скворцов О.Г. Перевод и международное право // Материалы четвертой международной научно-практической конференции «Перевод и межкультурная коммуникация». Екатеринбург, 2002. С. 3-8.

Шпаковская Е.Е. Нормативный аспект юридического текста // Юрислингвистика-3: проблемы юрислингвистической экспертизы: Межвуз. сб. науч. тр. / под ред. Н.Д. Голева. Барнаул: АГУ, 2002 [Электронный ресурс]. URL: <http://irbis.asu.ru/mmc/golev/24.ru.shtml>.

Язык закона / под ред. А.С. Пиголкина. М.: Юридическая лит-ра, 1990. 200 с.

СПРАВОЧНАЯ ЛИТЕРАТУРА

Российская юридическая энциклопедия / под ред. А.Я. Сухарева. М.: Изд. Дом «ИНФРА-М», 1999. 1110 с.

Юридический энциклопедический словарь / Буянова М.О., Ганюшкина Е.Б., Ганюшкин Б.В. и др. / под ред. М.Н. Марченко. М.: Проспект, 2006. 816 с.

ПОТЕНЦИАЛЬНАЯ ОПАСНОСТЬ КОНТЕКСТУАЛЬНЫХ ПСЕВДОЭКВИВАЛЕНТОВ

Contextual pseudoequivalents are of particular difficulty in a certain language environment. It's necessary to have an idea of potential peril of such lexemes to improve the quality of the translation and to avoid false analogy. The article under consideration deals with the potential peril of contextual pseudoequivalents in russian and french languages.

Key-words: pseudoequivalence, context, contextual pseudoequivalents, translation, volume of the meaning of a word.

Контекстуальные псевдоэквиваленты, как мы уже отмечали ранее (2010) – это лексические единицы двух языков, близкие фонетически и/или графически, в целом эквивалентные (реже частично-эквивалентные) в своих словарных значениях, но проявляющие разные чаще семантические, а также грамматические, функциональные и / или стилистические понимания в определенном контексте и вызывающие ложные аналогии при переводе [Томилова, 2010: 251]. Таким образом, рассматриваемая категория слов по определению представляет трудности и вызывает ложные аналогии лишь в конкретном языковом окружении, которое мы предлагаем рассмотреть.

На наш взгляд, правомерно говорить и контекстуальных псевдоэквивалентах в узком и широком смыслах.

Контекстуальные псевдоэквиваленты в узком смысле различаются в своих референциальных значениях и определяются лексическими единицами, в окружении которых употребляется данный псевдоэквивалент (*лексические контекстуальные псевдоэквиваленты*), а также синтаксическим строем, в рамках которого псевдоэквивалент используется в тексте (*синтаксический контекстуальные псевдоэквиваленты*). В широком смысле контекстуальные псевдоэквиваленты не совпадают в своих прагматических значениях, т.е. имеют различную эмоциональную окраску, стилевую принадлежность, регистр, и рассматриваются за пределами предложения, в котором данный псевдоэквивалент употребляется [Томилова, 2011: 180].

Ввиду того, что в рамках данной исследовательской работы не представляется возможным определить контекстуальные псевдоэквиваленты в широком смысле (так как для этого требуется гораздо больший по объему языковой материал, учет индивидуальных качеств переводчика и экстралингвистический контекст), то для изучения трудностей и потенциальной опасности, которую содержат в себе контекстуальные псевдоэквиваленты, рассмотрим их в узком смысле.

Потенциальная опасность контекстуальных псевдоэквивалентов в узком смысле – это те их новые значения, которые не представлены под номерами в словарных статьях, а реализуются лишь в определенных словосочетаниях, при этом в своих обычных основных и даже второстепенных словарных значениях эти слова могут быть абсолютно эквивалентны. Например, *billard* действительно переводится как *бильярд* или *бильярдная*, но выражение *monter [passer] sur le billard* – *лечь на операцию*; *hypothèse* можно перевести как *гипотеза*, но выражение *en toute hypothèse* – *в любом случае, при любых условиях*; *date* – *дата*, но *faire date* – *составить эпоху, положить начало*; *démon* часто переводится как *демон*, но *le démon familier de Socrate* – *внутренний голос*, *le démon du jeu* – *страсть к игре*; *illusion* имеет значение *иллюзия*, но *illusion des amputés* мед. – *фантом ампутированных*, *illusion diabolique* рел. – *дьявольское наваждение*; *mathématique* в подавляющем большинстве случаев переводится как *математика*, но разговорное выражение *c'est mathématique* – *это как пить дать, как дважды два*; *pétition* имеет значение *петиции, прошения*, но в юридической терминологии встречается *pétition d'hérédité* – *иск о признании права наследования*, а также *pétition de principe* – *логическая ошибка*; французскому *prime* может соответствовать русское *премия*, но *faire prime* арг. – *хорошо выглядеть*, а *Нобелевская премия* будет по-французски *prix Nobel*; *procès* во многих значениях совпадает с русским *процесс*, но *procès ciliaire* анат. – *ресничный, цилиарный выступ*, а также в разных контекстах

могут встречаться *processus* или *procédé*, а выражение *в процессе игры* вообще следует перевести *au cours du jeu*, *легочный процесс* – *tuberculose pulmonaire*; *régime* и *режим* многозначны и эквивалентны в подавляющем большинстве своих значений, но *régime de production* следует перевести как *способ производства*; *réputation* следует переводить как *репутация*, но в некоторых случаях переводчику следует прибегнуть к контекстуальной замене: *homme en réputation* – *видный человек*, *connaître de réputation* – *знать понаслышке*.

Некоторые другие примеры контекстуальных псевдоэквивалентов в узком смысле и их потенциальная опасность представлены в таблице 1:

Таблица 1.

Примеры трудностей перевода контекстуальных псевдоэквивалентов

Контекстуальные псевдоэквиваленты		Потенциальная опасность
banquet	банкет	le <i>banquet sacré</i> <i>пел.</i> – причастие
bibliothèque	библиотека	<i>bibliothèque</i> (de gare) — книжный и газетный киоск (<i>на вокзале</i>) c'est une <i>bibliothèque vivante</i> [ambulante] <i>разг.</i> – это ходячая энциклопедия
bifteck	бифштекс	gagner son <i>bifteck</i> <i>разг.</i> – зарабатывать на жизнь défendre son <i>bifteck</i> <i>прост.</i> – отстаивать свои интересы il est <i>bifteck</i> moins cinq – скоро обед
biceps	бицепс	avoir du <i>biceps</i> <i>разг.</i> – быть очень сильным
bordel	бордель	et tout le <i>bordel</i> <i>разг.</i> – и всё прочее
briquette	брикет	c'est de la <i>briquette</i> <i>прост.</i> – это пустяк, чепуха et des <i>briquettes</i> <i>прост.</i> – с гаком <i>брикет</i> мороженого – <i>tranche napolitaine</i>
ouate	вата	сахарная <i>вата</i> – <i>barbe f</i> à para стеклянная <i>вата</i> – <i>laine f</i> de verre (часто используется эквивалент <i>coton</i>)
horizon	горизонт	<i>горизонт</i> (круг знаний) – <i>étendue f</i> des connaissances человек с широким <i>горизонтом</i> – un esprit large des hommes de tous les <i>horizons</i> – люди различных убеждений
décoratif	декоративный	personnage <i>décoratif</i> <i>разг.</i> – видная, представительная личность
docteur	доктор	<i>docteurs</i> de l'Eglise <i>пел.</i> – отцы церкви <i>docteur</i> de la loi – толкователь Торы
duel	дуэль	словесная <i>дуэль</i> – <i>joute f</i> oratoire (<i>или</i> <i>verbale</i>)
isolation	изоляция	эл. <i>изоляция</i> (<i>обмотка</i>) <i>enveloppe f</i> isolante
ingénieur	инженер	<i>ingénieur</i> du son – звукооператор <i>ingénieur géographe</i> – топограф; картограф

quittance	квитанция	багажная <i>квитанция</i> – bulletin <i>m</i> de bagages <i>квитанция</i> , расписка в получении – reçu <i>m</i>
colonie	колония	<i>colonie de vacances</i> – лагерь отдыха (<i>для детей</i>)
compresse	компресс	mouiller une <i>compresse</i> à qn – быть слишком любезным с кем-либо
contrôleur	контролер	<i>contrôleur</i> (aérien) – диспетчер; штурман наведения <i>контролер-бухгалтер</i> – commissaire vérificateur
merzlota	мерзлота	вечная мерзлота – <i>glaces f pl éternelles</i>
omelette	омлет	<i>omelette norvégienne</i> – мороженое в суфле attention à l' <i>omelette разг.</i> – смотри не разбей faire une <i>omelette разг.</i> – разбить вдребезги quelle <i>omelette!</i> – какая каша; одни осколки; всё вдребезги!
jurisprudence	юриспруденция	faire <i>jurisprudence</i> – служить авторитетом, служить примером; составлять прецедент
flacon	флакон	caresser le <i>flacon прост.</i> – выпивать prendre du <i>flacon прост.</i> – стареть <i>flacon compte-gouttes</i> – капельница
ukase	указ	это мне не <i>указ разг.</i> – <i>прибл.</i> la loi n'a pas encore été écrite (pour moi)
théorie	теория	<i>теория</i> вероятности <i>мат.</i> – calcul <i>m</i> des probabilités

Рассмотренные случаи обусловлены принятыми нормами языка, специальной терминологией, вхождением рассматриваемых лексем во фразеологические обороты, а также влиянием узкого лингвистического контекста, т. к. определить случаи зависимости контекстуальных значений от широкого контекста можно лишь на конкретном материале, что в словарях не отражено.

ЛИТЕРАТУРА

Томилова А.И. Проблема контекстуальной псевдоэквивалентности на примере русского и французского языков // Современные проблемы гуманитарных и естественных наук: сборник статей. Материалы III Международной научно-практической конференции. М., 2010. С. 251-253.

Томилова А.И. Виды контекстуальных псевдоэквивалентов // Вестник ЮГА России. Филология и лингвистика: современные тренды и перспективы исследования: сборник статей. Материалы международной научно-практической конференции. Краснодар: 2011. С. 179-181.

Психолого-педагогические и дидактические возможности плюриязычного образования

Абрамова Е.Г., Мишланова С.Л.

Пермский государственный национальный исследовательский университет

СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К ОБУЧЕНИЮ ИНОЯЗЫЧНОМУ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОМУ ЧТЕНИЮ

The article deals with the content language integrated learning (CLIL) as a basic method for developing of communicative and professional foreign language competence. The authors suggest a system of computer-based exercises to train professional reading of philological texts.

Современное общество массовой коммуникации и глобализации характеризуется использованием иноязычного информационного ресурса в процессе международного обмена информацией между специалистами различных предметных областей.

Использование средств информационных и коммуникационных технологий (ИКТ) значительно упростило поиск необходимой профессионально ориентированной иноязычной информации, расширило возможности деловой коммерческой переписки, оптимизировало возможность оперативной обратной связи с территориально удалёнными профессиональными коллективами. В связи с этим, возрастает важность владения как иностранным языком, так и умениями и навыками профессионально ориентированного иноязычного информационного взаимодействия [Полат, Бухаркина, Моисеева и соавт., 2001].

Особую актуальность приобретает контент-ориентированное обучение, которое в данном исследовании подразумевает так называемый метод предметно-языкового интегрированного обучения (Content and Language

Integrated Learning или CLIL). Предметно-языковое интегрированное обучение – общее выражение, относящееся к любому обучению неязыкового предмета (контента) посредством второго или иностранного языка [Bentley, 2010]. Ключевой момент состоит в том, что учащиеся изучают новый материал, употребляя и усваивая иностранный язык, и таким образом полностью погружаются в языковую среду.

Одним из основных принципов предметно-языкового интегрированного обучения является повышение мотивации использования языка в контексте при условии интереса учащихся к теме.

В рамках контент-ориентированного обучения выделяют профессионально-ориентированный подход к обучению иностранному языку, который предусматривает формирование у студентов способности иноязычного общения в конкретных профессиональных, деловых, научных сферах и ситуациях с учетом особенностей профессионального мышления.

Под профессионально-ориентированным понимается обучение, основанное на учете потребностей студентов в изучении иностранного языка, диктуемого особенностями будущей профессии или специальности [Образцов, Иванова, 2005: 5].

Цель настоящего исследования – разработка эффективной, теоретически обоснованной и экспериментально проверенной методики обучения профессионально-ориентированному чтению, реализованной в электронном учебном пособии на основе информационных и коммуникационных технологий (ИКТ).

Профессионально ориентированное чтение вслед за Т.С. Серовой мы понимаем как сложную рецептивную речевую деятельность, обусловленную профессиональными информативными потребностями, основными целями которой являются оперативная ориентация и поиск, прием, присвоение и последующее целевое применение накопленного человечеством опыта в профессиональных областях знаний [Серова, 1988: 18]. Для повышения

эффективности и продуктивности иноязычного чтения с профессиональной направленностью ведущими параметрами становятся зрелость и гибкость чтения.

Зрелое чтение определено С.К. Фоломкиной как чтение, характеризующееся «автоматизмом перцептивной обработки воспринимаемого печатного материала и адекватностью решения смысловых задач» [Фоломкина, 1974: 5]. Автор выделяет две стороны зрелого чтения – автоматизм перцептивной обработки материала, проявляющийся в скорости чтения, и адекватность решения смысловых задач, проявляющуюся в том, что «зрелый чтец может произвольно читать по-разному, добиваясь различной степени полноты и точности понимания читаемого текста [Фоломкина, 1974: 6]. Эти две стороны функционально взаимосвязаны и взаимозависимы; совокупность этих характеристик С.К. Фоломкина называет гибкостью чтения, которая заключается в том, что читающий изменяет приемы чтения.

Чтение с профессиональной направленностью предполагает использование разных видов чтения, разные последовательности и сочетания подвидов чтения на разных отрезках одного текста или тематического текстового массива.

По степени проникновения в содержание текста и в зависимости от коммуникативных потребностей выделяют чтение просмотровое, поисковое, ознакомительное, изучающее [Филатов: 2004]. С.К. Фоломкина в основу классификации положила практические потребности читающих: просмотр рассказа, статьи или книги, ознакомление с содержанием, занятие поиском нужной информации, детальное изучение, если нужно, языка и содержания. Н.Д. Гальскова также выделяет изучающее, ознакомительное, просмотровое и поисковое чтение в соответствии с целевыми установками [Гальскова, 2004]. Т.С. Серова в зависимости от цели-результата чтения, его конкретного

коммуникативного эффекта выделяет два вида чтения: референтное и информативное, каждое из которых имеет свои подвиды [Серова, 1988].

Как свидетельствует анализ различных классификаций чтения, деление чтения на различные виды носит условный характер. Все базовые умения «зрелого» читателя можно положить в основу методики обучения чтению, где общие умения (прогностические, уточняющие, информационно-поисковые) составляют начальный этап – формирование навыков чтения, т. е. овладение способами осуществления деятельности чтения или основными умениями чтения. Более сложные умения (информационно-детализирующие) составляют промежуточный этап развития навыков чтения, а обобщающие – завершающий этап совершенствования умений профессионально-ориентированного чтения [Агапитова, 2003]. Таким образом, умения начального этапа соответствуют умениям, формируемым ознакомительным и поисковым чтением; умения промежуточного этапа развиваются просмотровым чтением, а умения завершающего этапа – совершенствуются изучающим чтением, включающим аналитический и углубленный типы чтения. Интегрированные умения первых двух этапов, составляющие «базовые умения зрелого читателя», являются основой завершающего этапа, поэтому методика обучения профессионально-ориентированному чтению предусматривает овладение всеми видами чтения специальных текстов [Попова, 2005: 88-89].

В качестве единицы обучения профессионально ориентированному чтению нами, вслед за Т.С. Серовой, принят целый связный текст, понимаемый как целостная коммуникативная единица, некая система коммуникативных элементов, функционально [Серова, 1988].

В данной работе материалом исследования выступают филологические тексты, характерной чертой которых является высокая степень абстрактности содержания, которое соотносится с актуальными филологическими явлениями, к числу которых, безусловно, принадлежит метафоры.

В рамках исследования для разработки упражнений была выбрана инструментальная программа *Hot Potatoes*, позволяющая с помощью пяти блоков создать интерактивные упражнения. Важными преимуществами применения ИКТ в обучении иностранному языку и программы *Hot Potatoes* в частности являются интерактивность и визуализация учебного материала – создание обучающей среды с наглядным представлением информации, использованием цвета и звука, что способствует более глубокому усвоению языкового материала. Мультимедийные программы одновременно стимулируют у обучаемого сразу несколько каналов восприятия, лучше поддерживают его внимание, а это является первостепенно важным фактором в рамках обучения чтению, т.к. процесс чтения предполагает сложные мыслительные операции.

Обучение чтению может быть успешным, если его организовать с опорой на стратегии чтения. Стратегия чтения представляет собой группу действий и операций, организованных для полноценного освоения содержания текста. Она включает в себя план, или программу операций, совершаемых читателем при работе с текстом, таких как анализ и синтез получаемой информации, оценка собственного понимания текста, размышление о читаемом, отношение к нему [Орлова, 2008: 48].

Общая стратегия чтения включает в себя, как известно, три основные составляющие: предтекстовый, текстовый и послетекстовый этапы.

На *предтекстовом этапе* проводится подготовка к чтению, т.е. снятие языковых трудностей, ознакомление с темой и социокультурными понятиями и реалиями, упоминаемыми в тексте [Ощепкова, 2005: 19].

К упражнениям данного этапа можно отнести, по нашему мнению, следующие:

- Прочтите заглавие и скажите, о чем будет идти речь в данном тексте;
- Прочтите первые предложения абзацев и назовите вопросы, которые будут рассматриваться в тексте;

- Бегло прочтите текст и найдите слова, подтверждающие, что речь идет о метафоре;
- Прочтите первый абзац и найдите предложение, показывающее, что современная лингвистика существенно расширила области традиционных исследований;
- Прочтите данный список слов (*Diskurs*, *m*, *-es*, *-e*; *Frame*, англ., *m*, *-n*, *-n*; *Interpretation*, *f* =, *-en*; *Konnotation*, *f* =, *-en*; *Konzept*, *n*, *-(e)s*, *-e*; *kognitive Metapherntheorie*, *f* =, .. *rien*; *Mapping*, англ.; *Metapher*, *f* =, *-n*; *Metaphorisierung*, *f* =, *-en*; *Metaphernmodell*, *n*, *-s*, *-e*; *metaphorische Übertragung*, *f*, *-en*; *Slot*, *m*; *Weltkategorisierung*, *f* =, *-en*);
- Выберите слова общего корня и определите их значения;
- Подберите правильный перевод к каждому из данных терминов.

Текстовый этап включает в себя задания, которые учащиеся выполняют непосредственно во время чтения [Ощепкова, 2005: 19]. Задания представляют собой чтение текста (отдельных его частей) с целью решения конкретной коммуникативной задачи, сформулированной в задании к тексту и поставленной учащимся перед чтением самого текста [Гальскова, 2004: 161].

В рамках нашего исследования были предложены следующие упражнения:

- Прочтите статью, разделите ее на смысловые части;
- Найдите в тексте статьи предложения, выражающие ее основные положения, и предложения, детализирующие основные положения;
- Прочтите текст упражнения, в котором пропущены 10 понятий, и заполните пропуски так, чтобы текст не потерял смысл;
- Прочтите текст и ознакомьтесь с приведенными ниже вопросами, укажите правильный вариант в вопросах с одним возможным вариантом ответа, несколько вариантов в вопросах с множественным выбором и впишите краткий ответ в вопросах, не содержащих вариантов ответа:

1. Der Analyse von welchem Phänomen ist dieser Artikel gewidmet?

- A. die Allegorie
- B. die Metonymie
- C. die Metapher
- D. die Antithese

2. Wessen Metaphertheorien stützt sich der Autor des Artikels?

- A. George Lakoff / Mark Johnson
- B. Teun A. van Dijk
- C. Gerard J. Steen
- D. Platon
- E. Charles Bally

3. An welchem Beispiel wird das Phänomen des Metaphers analysiert?

- A. «Staat ist Körper»
- B. «Staat ist das Hirn»
- C. «Staat ist Händler»
- D. «Staat ist Organismus»

4. Als was wird im Text Russland metaphorisch bezeichnet?

- Сопоставьте приведенные ниже термины и определения так, чтобы определения отражали содержание понятий (например, Metapher = die Form der Welterkenntnis und Weltkategorisierung);

- Прочтите текст и передайте его основную идею несколькими предложениями.

Упражнения *послетекстового этапа* предназначены для проверки понимания прочитанного, для контроля за степенью сформированности умений чтения [Настольная книга ..., 1992: 98]. Цель послетекстового этапа – интеграция чтения с продуктивными коммуникативными умениями, а именно говорением и письмом [Ощепкова, 2005: 19].

Ниже приведены упражнения для работы над текстом на послетекстовом этапе:

- Используя материал статьи, ответьте на вопросы:
- Объясните, как вы понимаете данное утверждение: *«die meisten Metaphern des Typs „Staat ist Organismus“ vermitteln eine negative Bewertung des angesprochenen Staates durch Fokussierung negativ konnotierter Eigenschaften eines Organismus (z.B. krank werden)»*. Скажите, разделяете ли вы эту точку зрения;

- Прочтите текст повторно, ответьте на вопрос о том, достаточно ли полно автор анализирует метафору «Staat ist Organismus»;

- Скажите, расширяет ли данная в статье информация ваше понимание метафоры;

- Подготовьте аннотацию статьи.

Нами были продемонстрированы некоторые из возможных упражнений, смоделированных как на основе традиционной методики, так и на базе использования ИКТ.

Проектирование программно-методического обеспечения по развитию иноязычной компетентности студентов требует от преподавателей поиска гибких и современных форм организации работы, обеспечивающих вариативность содержания и программно-методического обеспечения обучения профессионально-ориентированному чтению [Агапитова, 2003; Серова, 1988; Серова, Раскопина, 2009; Garbe, Holle, Jesch, 2010; Schiefele, Artelt, Schneider, Stanat, 2004; Westhoff, 1997].

Таким образом, разработанная нами методика представляет собой целый комплекс, благодаря которому у обучаемых появляется возможность более глубоко ознакомиться с текстом научной статьи, развить прогностические способности, разобраться в смысловых и логических связях текста и сформулировать свою точку зрения по теме метафоры. Комплексная методика, созданная с помощью применения информационных и коммуникационных технологий, способствует наиболее эффективному развитию и совершенствованию иноязычной читательской компетенции.

ЛИТЕРАТУРА

Агапитова Т.Г. Дидактические основы обучения иноязычному информативному чтению как средства формирования профессиональной культуры специалиста по иностранным языкам. Пермь: Изд-во Перм. ун-та, 2003. 171 с.

Гальскова Н.Д. Современная методика обучения иностранным языкам: Пособие для учителя. 3-е изд., перераб. и доп. М.: АРКТИ, 2004. 192 с.

Методика обучения иностранному языку в начальной и основной общеобразовательной школе: учебное пособие для студентов педагогических колледжей / под ред. В.М. Филатова. Ростов н/Д.: Феникс, 2004. 416 с.

Настольная книга преподавателя иностранного языка: Справ. пособие / Е.А. Маслыко, П.К. Бабинская, А.Ф. Будько и др. Мн.: Высш. шк., 1992. 445 с.

Образцов П.И., Иванова О.Ю. Профессионально-ориентированное обучение иностранному языку на неязыковых факультетах вузов. Орел: ОГУ, 2005. 114 с.

Орлова Э.А. Рекомендации по повышению уровня читательской компетентности в рамках Национальной программы поддержки и развития чтения. М.: МЦБС, 2008. 72 с.

Ощепкова Т.В. Приемы обучения различным видам чтения // Иностранные языки в школе. 2005. № 2. С. 14-21.

Полат Е.С., Бухаркина М.Ю., Моисеева М.В., Петров А.Е. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования. М., 2001.

Попова И.А. Методика формирования навыков профессионально-ориентированного чтения аутентичных текстов у студентов неязыковых ВУЗов (английский язык) // Вестник ВГМУ, 2005. № 2(14). С. 88-90.

Серова Т.С. Обучение гибкому иноязычному профессионально-ориентированному чтению в условиях деловой межкультурной коммуникации. Пермь: Изд-во Перм. гос. техн. ун-та, 2009. 242 с.

Фоломкина С.К. Методика обучения чтению на английском языке в средней школе: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. М., 1974. 64 с.

Bentley K. The TKT Course. CLIL Module. Cambridge: Cambridge University Press, 2010. 124 p.

Garbe C., Holle K., Jesch T. Texte lesen. Lesekompetenz – Textverstehen – Lesedidaktik – Lesesozialisation. – Verlag Ferdinand Schöningh GmbH & Co. KG, 2., durchgesehene Auflage, 2010. 252 S.

Schiefele U., Artelt C., Schneider W., Stanat P. Struktur, Entwicklung und Förderung von Lesekompetenz – Vertiefende Analysen im Rahmen von Pisa 2000 // VS Verlag für Sozialwissenschaften / GWV Fachverlage, Wiesbaden. 2004. 357 S.

Westhoff G. Fertigkeit Lesen – Fernstudienprojekt zur Fort- und Weiterbildung im Bereich Germanistik und Deutsch als Fremdsprache // Goethe Institut, München. 1997. 176 S.

Айтберова Н.А.

Дагестанский институт повышения квалификации педагогических кадров, Махачкала

ВОСПИТАНИЕ ТОЛЕРАНТНОСТИ В ШКОЛЕ

This paper deals with tolerance education in schools, the ability to take into account the feelings of others, to treat them respectfully, to search for problem-solving method, the least detrimental to the interests of others.

Key-words: tolerance, the educational problem, education collaboration, ethics, culture of communication.

Школа во все времена представляет собой срез общества, со всеми его достоинствами и недостатками. Часто в одном классе учатся дети разного материального достатка, разных социальных слоёв.

Как научить детей жить в мире? Как объяснить детям, что любой человек представляет собой ценность? И насколько другим было бы наше общество, если бы в нём царила культура мира и взаимопонимания? Из всего вышесказанного и возникла проблема воспитания толерантного, т.е. терпимого отношения друг к другу. Толерантность предусматривает такие общественные отношения, где нет насилия и принуждения.

Актуальность проблемы толерантности связана с тем, что сегодня на первый план выдвигаются ценности и принципы, необходимые для общего выживания и свободного развития (этика и стратегия ненасилия, идея терпимости к чужим и чуждым позициям, ценностям, культурам, идея диалога и взаимопонимания, поиска взаимоприемлемых компромиссов и т.п.).

Проблему толерантности можно отнести к воспитательной проблеме. Проблема культуры общения одна из самых острых в школе, да и в обществе в целом. Прекрасно понимая, что мы все разные и что надо воспринимать другого человека таким, какой он есть, мы не всегда ведем себя корректно и адекватно. Важно быть терпимым по отношению друг к другу, что очень непросто. «Педагогика сотрудничества» и «толерантность» – те понятия, без которых невозможны какие-либо преобразования в современной школе. Тысячелетиями люди на земле общаются друг с другом. Этого времени должно было хватить на то, чтобы все научились понимать друг друга и находить лучшие пути к согласию, взаимному доверию. Но почему в истории запечатлелось так много войн? Почему одни народы поработали других? Возможно, потому, что поколения людей не извлекали уроков из печального опыта их предшественников.

Мы часто оцениваем слова и поступки окружающих нас людей. Но не всегда внимательны к своим собственным действиям. Мы легко определяем, как и что лучше сделать кому-то, но не всегда готовы принять свое решение.

Нам нетрудно кого-то и осудить, но при этом не всегда можем быть уверены, что в подобной ситуации мы поступили бы иначе.

Наша самобытность, наша индивидуальность – все то, что отличает нас от других. У каждого из нас свой уникальный опыт, своя личная история, каждый из нас прожил свою собственную жизнь и взял из каждого события что-то особенное – свои собственные убеждения. Таким образом, толерантная личность характеризует человека, который хорошо знает себя, в том числе свои недостатки, терпимо, доброжелательно относится к окружающим. Такая личность стремится постоянно совершенствоваться, повышать свой культурный и образовательный уровень. Также такая личность воспитывает все эти качества и в своих детях, а школа ей в этом помогает. Воспитание культуры толерантности должно осуществляться по формуле: «родители + дети + учитель».

Сегодня все большее распространение в детской, особенно подростковой среде, получают недоброжелательность, озлобленность, агрессивность. Причин тому много. Взаимная нетерпимость и культурный эгоизм через средства массовой информации, социальное окружение детей, семьи все чаще проникают и в школу. Поэтому активизируется процесс поиска эффективных механизмов воспитания детей в духе толерантности, уважения прав и свобод других, непохожих на тебя, людей».

Как отмечал отечественный философ Ю.А. Шрейдер: «Самая страшная, из грозящих нам катастроф, это не столько атомная, тепловая и тому подобные варианты физического уничтожения человечества (а может быть, и всего живого) на Земле, сколько антропологическая — уничтожение человеческого в человеке» [Дмитриев, 1999]. И прежде чем выяснять, как защитить природу, как избавиться от войн, бедствий и т.д., следует понять, как остаться человеком не только разумным, но и сознающим, т.е. совестливым.

Толерантность, в позитивном смысле» предполагает искренность в выражении своих чувств и переживаний, владение диагностическим общением, направленным на разрешение вопросов, на предупреждение конфликтов. Важный момент в связи с этим – овладение умением выражать свое несогласие, аргументировать отказ от сотрудничества, нежелательной деятельности.

Однако такая позиция может сформироваться у ребенка лишь в условиях искренности со стороны взрослых, Там, где действуют культурные отношения. Это означает, что он, взрослый, не стремится демонстрировать себя в образе идеального человека, ведет себя естественно, предсказуемо, удерживает постоянство основных требований и оценок, независимо от настроения. Тогда и дети в соответствии с увиденным строят свое поведение, стараются проявлять сочувствующее отношение к окружающим.

Опыт толерантности, положительный (созданные нормальные отношения) или отрицательный (негативизм отношения), имеется у каждого человека, в том числе ребенка, даже самого маленького, у которого есть «любимые» и «нелюбимые» люди. Тем более такой опыт есть у школьников, обладающих разными характерами, темпераментами, представлениями, ожиданиями, манерой поведения, но вынужденных принимать (а то и терпеть!), скажем, школьные порядки, классного руководителя, того или иного учителя, кого-то в классе. Принципиально важно и другое: процесс воспитания толерантности происходит эффективней, когда он обоюдный. Конечно, создать такую ситуацию весьма непросто, но в «контактных» условиях вероятно. И при этом происходит взаимное обогащение опыта толерантности, что создает эмоционально-интеллектуально-нравственное поле, на почве которого произрастает положительный опыт отношений и общения. Наличие или создание такого поля – серьезная удача педагога! И эта удача и развиваемая, и саморазвивающаяся.

Организация жизнедеятельности ребят создает ситуации, побуждающие толерантность и отдельного ребенка, и сообщества (группы, коллектива), т. е. создается образ жизни, продуцирующий толерантность, снимающий саму в ней необходимость. Иначе говоря, происходит ее самопроявление, от которого, что называется, полшага до сформированного и устойчивого навыка толерантности, становящейся чертой личности, параметром сообщества, достаточно серьезным, чтобы выходить за пределы данного места и данного времени, в среду и в будущее.

Воспитание толерантности должно строиться с учетом наших собственных реалий, особенностей наших традиций и культуры, но, главное, готовности сознания людей к тем или иным изменениям и особенностей объективно сложившихся условий.

ЛИТЕРАТУРА

Асмолов А.Г. Психология индивидуальности: Методологические основы развития личности в историко-эволюционном процессе. М.: Изд-во МГУ, 1986, 95 с.

Дмитриев Г.Д. Многокультурное образование. М.: Народное образование, 1999, 208 с.

Биккина Г.Р.

Тюменский государственный университет

ПРОБЛЕМЫ ЯЗЫКОВОЙ ИНТЕРФЕРЕНЦИИ ПРИ ОБУЧЕНИИ НЕМЕЦКОМУ ЯЗЫКУ НА ОСНОВЕ АНГЛИЙСКОГО В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ

This article reviews some aspects of interlingual interference, which plays an important role in learning second foreign language. Furthermore, there are defined some methods, which purpose is to prevent and to surmount interlingual interference.

Key-words: plurilingualism, interlingual interference, second foreign language, German, English.

Стремительное развитие глобализации в последние десятилетия стало причиной появления такого феномена как плюрилингвизм. Современные процессы всемирной экономической, политической и культурной интеграции приводят к необходимости знания не одного, а нескольких иностранных языков. В соответствии с этим во многих школах начинает преподаваться наравне с первым второй иностранный язык.

Надо отметить, что чаще всего в качестве второго иностранного языка выступает немецкий язык. Это обусловлено тесными отношениями между Россией и Германией на историческом, политическом, экономическом и культурном уровнях. Изучение немецкого языка как второго иностранного после английского имеет много преимуществ, это связано в первую очередь с лингво-исторической близостью этих языков. Системы языков похожи, поэтому при сформированной базе первого иностранного языка, обучение второму иностранному языку проходит значительно быстрее и продуктивнее [Фельдхюс, 2010: 6]. Сложности при овладении второму иностранному языку может представлять межъязыковая интерференция.

Термин интерференция впервые стал использоваться в точных науках, где он означает взаимодействие, взаимовлияние, результат которого может быть как положительным, так и отрицательным. В языкознании его впервые ввели ученые Пражского лингвистического кружка, подразумевая под интерференцией процесс отклонения от нормы контактирующих языков. Таким образом, причина возникновения межъязыковой интерференции заключается в наложении системы одного языка на другой язык в лингвистическом сознании и в речи говорящего при языковых контактах.

За рубежом проблемой интерференции с середины двадцатого века занимались такие ученые, как У. Вайнрайх, Э. Хаугена, затем в 80-х Т. Одлин, Герхард Нойнер. В отечественной лингвистике свой вклад в изучение данного феномена сделал В.В. Виноградов. Этим вопросом также занимались Г.А. Климов и Н.Б. Мечковская.

Учеными были разработаны различные классификации видов интерференции. В зависимости от «направления» лингвисты выделяют прямую, обратную или двустороннюю интерференцию [Трегубова, 2009: 92]. По виду речевой деятельности различают импрессивную или экспрессивную интерференцию [Milroy, Wei, 1995: 136].. В зависимости от формы проявления она может быть явной или скрытой, внутриязыковой или межъязыковой, в зависимости от результата – затрудняющей, нарушающей или разрушающей. Также можно выделить интерференцию первого или второго и т.д. языка. Она может проявляться на фонетическом, графическом и орфографическом, лексическом, стилистическом, лингвострановедческом и культурном уровнях [Хауген, 1972: 61].

Для школьников, изучающих второй иностранный язык, влияние интерференции становится важным фактором для успешного освоения языка. Ученика можно научить опираться на уже имеющиеся знания фонетики, морфологии, синтаксиса первого иностранного языка, или в противном случае они становятся для него непреодолимым препятствием и мешают адекватному усвоению второго иностранного языка. Изучение ошибок со стороны интерферирующего влияния первого иностранного языка создает необходимость разработать систему методов и приемов в предупреждении и преодолении интерференции. Для снижения количества интерферентных ошибок, прежде всего, используют межъязыковые сопоставления, межъязыковые контрастирующие упражнения, перевод и вербальные объяснения трудных ситуаций [Хауген, 1972: 78].

Межъязыковые сопоставления это сравнения двух и более языков для выявления общего и особенного в сравниваемых языках. Основой для сопоставления может служить его характер, типы сопоставительного сходства и различия. Выделяют языковое сопоставление, при котором сопоставительной основой выступает какой-то один язык, и признаковое

сопоставление, когда основанием сопоставления избирается какое-либо явление определенного языка, признаки этого явления.

Межъязыковые контрастирующие упражнения подчеркивают различия использования языкового материала в сопоставляемых языках.

Упражнения по переводу направлены на интерпретацию смысла текста на одном языке в другой, при этом происходит перевод слов и смысловое создание предложений.

Описание и объяснение трудных ситуаций применяется, когда нельзя прибегнуть к использованию межъязыковых сопоставлений или в случае сложности преподаваемого материала.

Особое место при работе с интерференцией занимают лексические единицы, полностью или частично совпадающие в обоих иностранных языках. В первую очередь это интернационализмы, слова, совпадающие по своей внешней форме с учётом закономерных соответствий звуков и графических единиц, с полностью или частично совпадающим смыслом, выражающие понятия международного значения и сосуществующие в разных языках, в том числе неродственных и неблизкородственных. Большое распространение по всему миру получили англицизмы – английские слова или выражения, которые заимствованы другими языками. В меньшей степени распространены германизмы, слова или выражения, заимствованные из немецкого языка, или обороты речи, построенные по модели, характерной для немецкого языка [Фельдхюс, 2010: 12]. Целенаправленное обращение внимания на эти виды совпадающих лексических единиц способствует эффективному запоминанию слов и расширению словарного запаса у учеников.

Следует отметить, что учет межъязыковой интерференции и использование перечисленных методов и приемов во время уроков второго иностранного языка позволяют значительно сэкономить время урока при объяснении нового материала и облегчает его понимание для учащихся. К

тому же при выполнении упражнений происходит тренировка и закрепление тем не только второго иностранного языка, но и первого.

Вопросы влияния одного языка на другой не изучены до конца, однако они играют важнейшую роль для развития плюрилингвистической компетенции. Проблема интерференции предоставляет основу для дальнейших психологических исследований и методических экспериментов, ценность изучения данной проблемы в широкой практической применимости.

ЛИТЕРАТУРА

Сагдеева Ф.К. К вопросу об изучении проблемы интерференции // Двухязычие: типология и функционирование: сб. АН СССР. Казань: ИЯЛИ, 1990. С. 52-59.

Сметанина О.М. Изучение иностранных языков в эпоху глобализации и образовательная политика // Иностранные языки в школе. 2010. № 5 С. 21-26.

Трегубова Ю.А. Социоллингвистический аспект интерференции при неконтактном двухязычии: на материале русского и английского языков: дис. ... канд. фил. наук: Елец, 2009. С. 212.

Тремблеи К. От мультилингвизма/многоязычия к плюрилингвизму. М., 2007. С. 2.

Фельдхюс А. Немецкий плюс английский для российских учащихся. М.: Goethe-Institut, 2010. С. 48

Хауген Э. Языковой контакт // Новое в лингвистике. Вып. VI. Языковые контакты. М.: Прогресс, 1972. С. 61-80.

Milroy L. & Li Wei. A social network approach to code-switching. In L. Milroy & P. Muysken, One speaker, Two Languages. Cambridge: CUP, 1995.

Neuner G., Hufeisen B., u.a.: Deutsch als zweite Fremdsprache. Fernstudieneinheit 26. Berlin u.a., Langenscheidt. 2009.

Selinker L. & Lakshmanan U. Language transfer and fossilization: The Multiple Effects Principle. Philadelphia, PA: John Benjamins. 1993.

Горохова И.Г.
Тюменская Государственная Медицинская Академия

РОЛЬ АУТЕНТИЧНЫХ ТЕКСТОВ В УГЛУБЛЕНИИ ЛИНГВИСТИЧЕСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ И РАЗВИТИИ НАВЫКОВ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ

The realities of modern life require a specialist to improve communication, cross-language, socio-cultural competencies. The convergence of intercultural distance allows the practitioner to develop optimal strategies for professional cooperation in the foreign language. Reading of the authentic texts contributes to the acquisition of intercultural experience, forming a cross-cultural communication skills.

Ключевые слова: Лингвистические компетенции, глобализация, межкультурная коммуникация.

В период развития межкультурных связей и формирования в нашей стране новых экономических структур, профессиональная деятельность требует от специалиста совершенствования коммуникативной, межъязыковой, социокультурной и других видов компетенции. Различия в воспитании мира часто являются причиной социокультурных ошибок, поскольку этот аспект играет важную роль в межкультурной коммуникации.

Практика преподавания иностранного языка показывает важность приобщения студентов к мировой культуре, объяснение процесса глобализации, информатизации общества, взаимозависимости стран в современных условиях.

Сближение межкультурной дистанции, готовность адаптироваться к культуре другого народа, позволяет специалисту выработать оптимальные стратегии профессионального сотрудничества на иностранном языке. Поэтому одной из самых актуальных задач в обучении иностранным языкам, является привлечение внимания к межкультурному диалогу, толерантности, взаимному уважению. Социокультурный аспект в обучении способствует

расширению кругозора студентов, их способности договариваться с окружающими, помогает понять и оценить культуру стран изучаемого языка, моральные ценности, существующие в этой стране, особенности национального характера.

Одним из средств приобщения к иностранной культуре является чтение аутентичных текстов на занятиях иностранным языком. Этот вид работы позволяет студентам приобрести межкультурный опыт, расширить их восприятие картины мира в целом. Конечно, используемые аутентичные тексты должны быть ориентированы на развитие профессионально значимых умений и знаний студентов. Такие тексты воспринимаются с повышенным интересом. В аутентичных текстах встречается специфическая лексика, владение которой подразумевает не только значения самого слова или выражения, но и знание страноведческой информации, с национально-культурным компонентом.

Аутентичные тексты могут быть использованы как дополнительный материал, в целях углубления лингвистических компетенций, повышения мотивации и пробуждения интереса у студентов к межкультурной коммуникации. Включение их в учебный процесс делает занятия живыми и интересными.

Чтение аутентичных текстов способствует появлению стремления у студентов к получению профессионально значимой, полезной, актуальной информации, формирует навыки межкультурной коммуникации, что позволяет чувствовать себя свободно при общении и вести это общение грамотно.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПОТЕНЦИАЛА МЕЖКУЛЬТУРНОГО ДИАЛОГА ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПОЛИКУЛЬТУРНОСТИ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ДОМАШНЕМУ ЧТЕНИЮ

The article deals with Multicultural dialogue; being based on sense-building mechanisms, it gives the opportunity to develop personality's multicultural character traits in the teaching process of home reading classes.

Key-words: multicultural dialogue, polycultural personality, sense-building, understanding.

Несмотря на неоднозначное отношение общества к понятиям *межкультурный диалог и поликультурность*, в ситуации, когда лидеры многих европейских государств заявили о провале политики мультикультурализма, защитники поликультурализма, к которым мы себя относим, рассматривают его как характеристику современного общества, представленного многообразием культур, а так же и как сугубо культурологический принцип, заключающийся в том, что люди разной этничности, религии, рас должны научиться жить бок о бок друг с другом, не отказываясь от своего культурного своеобразия. Политическая стратегия в этом случае, должна быть направлена на создание условий для обучения людей взаимопониманию. Мы изучаем и исследуем условия, методы и средства, обучающие людей разных культур жить, работать и развиваться в едином поликультурном пространстве, сохраняя свою культурную принадлежность. Образование, на наш взгляд, может успешно решать эту задачу через воспитание поликультурности в обществе.

Российское образование руководствуется новой редакцией Закона об образовании РФ ред.2011, ст. 14, в которой ставятся задачи формировать качества, позволяющие личности интегрироваться в национальную и мировую культуру, а также совершенствовать и развивать духовно-нравственную сферу, другими словами – формировать поликультурную личность.

В статье «Поликультурное образование в современном обществе» член-корр. ААН Манойлова М.А. пишет, что поликультуризм в образовании – это культурный плюрализм, признание равноценности и равноправия всех этнических и социальных групп, составляющих данное общество, недопустимость дискриминации людей по национальной или религиозной принадлежности, пола или возраста. На наш взгляд данное определение имеет очень широкий смысл и не выявляет особенностей поликультурализма именно для образования и воспитания. Беря за основу данное определение, мы уточняем, что поликультурализм в образовании – это создание среды и системы педагогических действий в образовательном процессе, направленных на принятие личностью культурного плюрализма, признание равноценности и равноправия всех этнических и социальных групп и их культур, что ведет к воспитанию поликультурной личности.

Самое большое количество исследований, связанных с поликультурализмом принадлежит сфере изучения иностранных языков и это вполне закономерно, т.к. повторяя вслед за Тер-Минасовой, каждый урок иностранного языка – это перекресток культур. Н.Д. Гальскова, опираясь на разработанную Ю.Н. Карауловым концепцию языковой личности, ввела понятие «вторичной языковой личности», которое синонимично поликультурной личности [Дашидоржиева], и определяет ее как «совокупность способностей человека к иноязычному обучению на межкультурном уровне, под которым понимается адекватное взаимодействие с представителями других культур». [Гальскова, Никитенко, 2004: 46] Согласно Н.Д. Гальсковой, развитие у обучаемого “черт вторичных явлений личности, делающих его способным быть эффективным участником межкультурной коммуникации, есть собственно стратегическая цель обучения”. [Гальскова, Никитенко, 2004: 46].

Соглашаясь, что «вторичная языковая личность» и «поликультурная личность», синонимы, выделяем в данном определении признак, что

поликультурная личность – это эффективный участник межкультурной коммуникации, а, следовательно, межкультурного диалога, т.е. межкультурный диалог – это то, что делает личность поликультурной. Таким образом, чтобы воспитать поликультурную личность, нужно учить ее межкультурному диалогу, и межкультурный диалог, в этом случае, становится не только целью, но и средством (технологией) воспитания поликультурной личности.

Что такое межкультурный диалог? Белая книга по межкультурному диалогу Совета Европы определяет **межкультурный диалог** как открытый обмен мнениями на основе взаимоуважения между индивидуумами и группами различного этнического, культурного, религиозного и языкового происхождения и уточняет, что межкультурный диалог – это действие. Разговора недостаточно, важно то, что за ним последует.

На наш взгляд, такое определение носит слишком общий характер, чтобы быть надежной опорой в научном исследовании; нас более удовлетворяет определение, приведенное в Философском глоссарии под редакцией Лебедева С., где межкультурный диалог определяется 1) как ситуация столкновения принципиально несводимых друг к другу «культур мышления, различных форм разумения» [Библер, 1998]; и 2) разновидность межкультурного взаимодействия, предполагающую активный обмен содержанием культур-контрагентов при сохранении ими своей самобытности.

Возможно, данное определение требует некоторых пояснений в части «ситуации столкновения *принципиально несводимых друг к другу культур мышления*». По мнению В.С. Библера диалог есть сосуществование и взаимодействие несводимых в единое целое сознаний, *не обобщение*, но *общение различных форм понимания* [Библер]. Эту идею, вслед за М.М. Бахтиным, поддерживает Н.Ю. Малкова, которая пишет, что познать самобытность культуры возможно только на Границе, в результате встречи с

«Другим» и только через встречу различных структур становится возможным порождение новых смыслов [Малкова, 2010].

Изучая это понятие, мы выделяем наиболее важные характеристики межкультурного диалога, на которые и будем опираться. **Во-первых**, межкультурный диалог – это *способ межкультурной коммуникации* (Н.Д. Гальскова, Е.И. Пассов, И.Л. Плужник, Э. Чернокожева), направленный на *взаимопонимание* и взаимообогащение общающихся субъектов в условиях множественности культур (М.М. Бахтин, Н.Ю. Гусевская и др.). **Во-вторых**, все исследователи отмечают *гуманистический характер взаимодействия* (М.М. Бахтин, А.Н. Городищева, Н.Ю. Гусевская, И.Л. Плужник), **в-третьих**, по мнению ряда отечественных и зарубежных исследователей, субъект диалога культур – это, прежде всего, культурная личность, владеющая богатством родного языка и родной культуры, впитавшая в себя знания иноязычной культуры (Е.В. Логинова, А.А. Акулова, М.Ю. Попов). Ключевые слова при определении этого понятия – *взаимопонимание и взаимодействие (межкультурное общение)*.

Почему мы полагаем, что межкультурный диалог имеет громадный потенциал для воспитания поликультурной личности? Ответ заключается в том, что межкультурный диалог, организованный через процесс понимания, является неисчерпаемым источником рождения новых смыслов, на основе которых личность приобретает новые качества, в том числе и качества поликультурности.

Итак, изучая смыслообразовательный потенциал межкультурного диалога, мы опираемся на категорию *понимание*, которая является, согласно исследованиям психологов (Д.А. Леонтьев, В.П. Зинченко), основной категорией осмысления и порождения личностных смыслов. **Понимание** – процедура постижения или порождения смысла [Зинченко, 1997]. Это означает, что если межкультурный диалог строится на взаимопонимании, то в его ходе у участников на основе понимания рождаются новые смыслы,

обогащающие прежний опыт и выработка смысла происходит на основе самопознания, рефлексирования и преломления через личный жизненный опыт. Предметом понимания в диалоге является человек, его опыт, мировоззрение.

В диссертационном исследовании Е.Г. Белякова, основываясь на исследованиях Д.А. Леонтьева [Леонтьев, 1997], определяет смыслообразование как «процесс и результат развития индивидуальных смыслов и обретения ими многомерности во взаимодействии с личностными смыслами других субъектов педагогического взаимодействия, с педагогическими смыслами и текстами культуры» [Белякова, 2008: 100]. Смыслообразование понимается как «раскристаллизация» смысла и творческий процесс смыслостроительства, то есть порождение новых смыслов [Леонтьев, 1997].

Следовательно, поликультурность (как смысл) может быть сформирована в результате осмысления нового культурного содержания (информации), которое становится доступным только через язык, а через процесс понимания становится новым смыслом субъекта межкультурного диалога. Именно здесь и заключен смыслообразующий потенциал межкультурного диалога в воспитании поликультурной личности. Таким образом, смысл становится целью и задачей учебной деятельности для воспитания поликультурной личности, а также и содержанием учебного процесса в форме организации межкультурного диалога.

Итак, межкультурный диалог – это способ *межкультурной коммуникации*, направленный на *взаимопонимание* и взаимообогащение общающихся субъектов. Ключевые слова, описывающие процесс, – это **взаимопонимание и взаимодействие**. Количество смыслов, порождаемых в диалоговом взаимодействии практически неограниченно. Потенциал смыслообразования в межкультурном диалоге заключен в категории **понимание** как процедуре постижения или порождения смысла.

Процесс понимания, описанный в психологии Д.А. Леонтьевым, В. Зинченко, в педагогике И.В. Абакумовой и П.Н. Ермаковым, был использован в исследовании Е.Г. Беяковой для разработки интегративной модели понимания, согласно которой смыслообразование в процессе освоения целостного культурного опыта происходит на основе качественно различных и взаимосвязанных форм понимания. Эта модель включает в себя:

1. актуализацию предпонимания – субъектного культурного опыта, предшествующего обучению и воспитанию;
2. когнитивное понимание – освоение чужого культурного опыта, представленного в форме «значений»;
3. интерпретирование – «выработка осмысленной личностной ценностной позиции на основе социально и личностно значимых ценностей и осмысленного знания через творческую реинтерпретацию текстов культуры, представленных в содержании образования»;
4. бытийное понимание – реализация обучающимися своей ценностно-смысловой позиции в реальной жизни [Беякова, 2008: 127-129].

Такое моделирование необходимо для практической организации учебной деятельности, в нашем случае для организации межкультурного диалога на занятиях с целью формирования черт поликультурности, таких как уважительное отношение к своей и чужой культуре, эмпатии, умение занимать активную жизненную позицию, а, в конечном счете, умению выбирать правильную стратегию поведения в условиях поликультурности.

В качестве примера можно привести практическое занятие по книге Х. Ли «Убить пересмешника», проведенное со студентами третьего курса ТюмГУ специальности «Теория и методика преподавания английского языка».

Т.к. эпизод текста книги был связан с играми детей в американском городке в 20е годы прошлого столетия, студентам было дано предварительное задание вспомнить свои детские игры, считалочки,

расспросить старших членов семьи об их детских играх, найти, перевод названий игр на английский язык, вспомнить правила игр и представить их на английском языке. (Цель учебная – расширение словарного запаса, умение представлять свою культуру на английском языке; воспитательная цель – развивать уважение к чужой культуре, эмпатийность, умение быть достойным представителем своей культуры).

В начале занятия был поставлен вопрос, на который предстояло ответить в конце: отличаются ли игры детей в США в 20-30 годы прошлого столетия от игр современных детей в нашей стране и в чем состоит отличие.

В ходе занятия в результате осмысления аутентичного текста активизировались процессы рефлексии. Был задан вопрос: «Помните ли вы ролевые игры, в которые любили играть в детстве?» Во время обсуждения ролевых игр детства, каждый студент, а также преподаватели (второй преподаватель-носитель языка) обменялись воспоминаниями. Оказалось, что ролевые игры, также как и у героев книги, основаны на книгах, сказках, историях, фильмах, относящихся к реалиям своего времени. Так, герои книги играли в героев комиксов, популярных в США в 20-30 годы 20 века, студенты в детстве играли в Рапунцель и героев телесериалов, которые были популярны в то время, а преподаватели, будучи детьми, играли в героев сказок и фильмов своего времени (в Снежную королеву, Тарзана). В результате студенты сделали вывод, что ролевые игры детей, видимо, отражают их бытие, их повседневный опыт и реалии своего времени.

На этапе интерпретации были проведены активные игры, с объяснением всех правил на английском языке (за исключением считалок, которые произносились и на русском и на английском). Оказалось, что игры в разных культурах могут носить различные названия, но иметь одинаковое содержание. Например, в нашей стране дети играют в игру «Цепи кованые», в США “Red Rover”. Преподаватель попросил студентов высказать свои предположения, что это за игра, “Red Rover”. Один из студентов ответил, что

прежде чем делать предположения и выводы, нужно узнать, что скрывается за незнакомым названием игры и попросил разъяснить правила. Когда носитель языка рассказал о правилах этой игры, все сразу догадались, что это – «Цепи кованые», оказывается там все знакомо. Группа согласилась с мнением, что прежде, чем делать какие-то выводы, надо понять, что стоит за незнакомым названием (явлением).

В течение всего занятия студенты охотно и внимательно прослушивали индивидуальные ответы, участвовали в сравнении, задавали вопросы, приводили примеры, чтобы обосновать свою точку зрения.

В конце урока, когда мы вернулись к изначально поставленному вопросу, в результате рефлексии, которая была запущена в начале занятия при воспоминаниях о своем опыте, действий по интерпретации аутентичного текста книги и текста носителя языка, произошло и содержательное смысловое обобщение, что игры детей в США и в России и в других странах (в группе есть студентки из Казахстана и Азербайджана) имеют очень много общего, дети играют в одинаковые игры, которые могут иметь разные названия. Оттолкнувшись от собственного опыта детских игр, студенты получили новую информацию об играх детей в США, осмыслили ее, поняли, что за «чужим» названием может стоять знакомое или похожее явление и включили это понимание в собственный опыт. Последний вопрос, на который ответил каждый: «Какие чувства вы испытываете сейчас?» Ответы: «радость», «счастье», «заряд энергии».

Таким образом, организация межкультурного диалога на занятиях дает возможность развивать у студентов уважительное отношение к чужой культуре, вырабатывать свое отношение и занимать активную жизненную позицию, развивать эмпатию, т.е. качества, присущие поликультурной личности; эти качества возникают в личности в результате осмысления текста культуры, и приводит к формированию новых личностных смыслов.

Выводы:

1. Межкультурный диалог и поликультурность сохраняют свою актуальность, независимо от допущенных ошибок в политических стратегиях, т.к. объективная реальность мира такова, что люди разной этнической и религиозной культуры живут и работают в одном пространстве. Поэтому политическая стратегия должна быть направлена на обучение людей разной этнической и религиозной принадлежности взаимному пониманию через участие в межкультурном диалоге.

2. Межкультурный диалог понимается нами как способ межкультурной коммуникации, направленный на взаимопонимание и взаимное обогащение культурно-смысловой сферы общающихся субъектов, способствует формированию черт поликультурной личности – уважительного отношения к чужой культуре, эмпатии, умению занимать активную жизненную позицию и быть достойным представителем своей культуры.

3. Механизмы смыслообразования, основанные на процессе понимания, способствуют осознанию смыслообразовательного потенциала межкультурного диалога для воспитания поликультурной личности и помогают технологически организовать межкультурный диалог на занятии через практическое применение интегративной модели понимания.

ЛИТЕРАТУРА

Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. М., 1986.

Белякова Е.Г. Смыслообразование в педагогическом взаимодействии. Тюмень: Изд-во Тюменского госуниверситета, 2008.

Библер В.С. От наукоучения – к логике культуры. М., 1998.

Библер В.С. Школа диалога культур // Википедия [Электронный ресурс]. URL:

http://ru.wikipedia.org/wiki/%D8%EA%EE%EB%E0_%E4%E8%E0%EB%EE%E3%E0_%EA%F3%EB%FC%F2%F3%F0.

Гальскова Н.Д., Никитенко З.Н. Теория и практика обучения иностранным языкам. Айрис дидактика. Москва, 2004.

Дашидоржиева Б.В. Содержательный потенциал лакун в формировании вторичной языковой личности // Фестиваль педагогических идей [Электронный ресурс]. URL: <http://festival.1september.ru/articles/527940>.

Зинченко В.П. Работа понимания // Психологическая наука и образование. 1997. № 3 [Электронный ресурс]. URL: http://www.bim-bad.ru/biblioteka/article_full.php?aid=1030&binn_rubrik_pl_articles=112.

Леонтьев Д.А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. М.: Смысл. 1999. 487 с.

Малкова Н.Ю. Оппозиция «Я/Другое» в контексте проблемы диалога культур. Доклад на III российском культурологическом Конгрессе, 2010 [Электронный ресурс]. URL: http://www.culturalnet.ru/main/congress_person/110.

Новейший философский словарь // Сост. А.А. Грицанов. 1998 [Электронный ресурс]. URL: <http://terme.ru/dictionary/175/word/%CF%CE%CD%C8%CC%C0%CD%C8%C5>

Крончева Т.В.

Тюменский государственный университет

ТВОРЧЕСКИЕ ЗАДАНИЯ КАК СРЕДСТВО СТИМУЛИРОВАНИЯ И АКТИВИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

In the given article the author considers the necessity of effective utilization of creative tasks in the course of foreign languages teaching. The examples of creative tasks for independent work of students are resulted.

Key-words: creative tasks, foreign language competence, lexis activation, thinking process, creative initiative, independent work of students.

Обучение студентов неязыковых факультетов имеет своей целью овладение определенным уровнем знаний и умений, позволяющим успешно

применять их в сфере дальнейшей профессиональной деятельности, что в конечном итоге ведет к формированию интеллигентной творческой личности будущего специалиста. В современных условиях важное значение приобретает проблема профессиональной подготовки специалистов, способных мыслить и действовать творчески, самостоятельно, нетрадиционно. В практике обучения иностранному языку имеется целый арсенал передовых методик, сознательных и подсознательных подходов, продуктивных и креативных методов организации учебной деятельности. В связи с переходом к обучению иностранным языкам по новым программам особая роль отводится организации самостоятельной работы студентов. Цель обучения остается прежней – требуются специалисты, владеющие иностранным языком на уровне, позволяющем осуществлять межкультурную коммуникацию. Следовательно, преподавателю нужно обладать современными средствами формирования иноязычной компетенции, находить эффективные способы организации самостоятельной работы студентов, подбирать способы контроля обученности.

В Положении о самостоятельной работе студентов в государственном образовательном учреждении высшего профессионального образования «Тюменский Государственный университет» мы читаем, что «самостоятельная работа студентов (далее СРС) – это учебная, научно-исследовательская и общественно-значимая деятельность студентов, направленная на развитие общих и профессиональных компетенций, которая осуществляется без непосредственного участия преподавателя, хотя и направляется им». Самостоятельная работа – это деятельность студентов под наблюдением и контролем преподавателя, которая является неотъемлемой частью учебного процесса. Самостоятельная работа для очной формы обучения должна составлять не менее 50 процентов от общего объема часов. Сегодня существуют большие возможности и средства, которые могут использоваться как в учебном процессе, так и в самостоятельной работе. Это

богатые библиотечные фонды, неисчерпаемый материал Интернет с большим количеством образовательных сайтов. Большинство материалов Интернет отвечают принципам аутентичности и коммуникативной направленности обучения. Они расширяют и обогащают знания студентов о культуре стран изучаемого языка. Но, к сожалению, не все студенты научены работать самостоятельно. Их надо научить, стимулировать активность выполнения заданий. Необходимо подбирать такие задания, чтобы их выполнение было посильным и приносило удовольствие. Е.Г. Кашина в своем учебнике «Традиции и инновации в методике преподавания иностранных языков» утверждает, что необходимо учить студента работать над языком самостоятельно на уровне его физических, интеллектуальных и эмоциональных возможностей, таким образом, обеспечивая индивидуализацию процесса самостоятельной работы. Необходимо предусматривать такие формы работы на занятии, которые бы стимулировали активность студентов, их творчество и самостоятельность.

Современные технологии, применяемые в обучении, позволяют студенту выполнять разные задания: создавать презентации, проекты, доклады, составлять отчеты, резюме, оформлять альбомы, книги, буклеты, открытки и т.п. Подобные задания играют очень важную роль в обучении: это ведет к возникновению мыслей, идей, потребностей, которые побуждают к определенным поступкам. Отсюда можно сделать вывод, что в процессе обучения необходимо формировать сознание, возбуждать соответствующие эмоциональные состояния, вырабатывать практические умения, навыки и привычки. Можно применять и традиционные методы закрепления и контроля знаний – пересказ учебного материала, проводить проверочные и контрольные тесты. Они хороши тем, что показывают, насколько точно усвоен материал, однако не всегда позволяют выявить то, как студенты научились применять знания в повседневной жизни, оперировать ими. Обучая иностранному языку, мы думаем о развитии мыслительного процесса

студентов. Поэтому творческие задания, которые направлены на реализацию личностного подхода к обучению, имеют такое важное значение. Использование творческих заданий значительно повышает эффективность обучения. Творческое задание – это задание, при выполнении которого необходимо найти новый, свой собственный, индивидуальный способ выполнения. При выполнении таких заданий могут потребоваться знания из различных областей – литературы, искусства, географии и т.д. Творческие задания позволяют развивать творческие способности обучаемых, познавательный интерес, абстрактное и логическое мышление, формировать навыки самостоятельной индивидуальной или групповой работы, устанавливать межпредметные связи. Творческие задания применимы на уроках по различным темам. Конкретными примерами творческих заданий по пройденной тематике могут быть задания следующего характера: составление семейной родословной (семейного дерева), составление альбома «Мой родной город», проведение конкурса новогодних открыток и пожеланий, проведение конкурса переводов стихов и прозы, составление рекламных буклетов о родном университете, написание коротких рассказов, эссе или саг, выполнение иллюстраций к пословицам или идиомам и др. Такие творческие задания способствуют мотивации деятельности, стимуляции креативности, поиску решений, общению и оригинальности мышления. Хотя их выполнение требует большего времени, дополнительной подготовки, но их роль в развитии познавательной активности неоспорима.

Как же заинтересовать студента и подготовить его к выполнению творческого задания? По мнению академика Сластенина В.А., «любая деятельность протекает более эффективно и дает качественные результаты, если при этом у личности имеются сильные, яркие, глубокие мотивы, вызывающие желание действовать активно, с полной отдачей сил, преодолевать неизбежные затруднения, неблагоприятные условия и другие обстоятельства, настойчиво продвигаясь к намеченной цели». С мотивацией

деятельности теснейшим образом связано ее стимулирование. Стимулировать – значит побуждать, давать толчок, импульс к мысли, чувству и действию. В этих целях применяются различные методы стимулирования, среди которых наиболее распространенными являются соревнования (конкурс), поощрение или наказание. Можно предложить следующие приемы, направленные на стимулирование самостоятельной работы обучаемых: объяснение, беседа, убеждение, учебные дискуссии, метод примера, иллюстрации и демонстрации, поисковые методы, конкурсы и соревнования. Вовлечение их в участие за достижение наилучших результатов в учебе стимулирует развитие творческой активности и инициативы, поднимает отстающих на уровень передовых. Использование конкурсов в учебной работе приносит очевидную пользу. Поощрение также является способом выражения общественной положительной оценки поведения и деятельности. Его стимулирующая роль определяется тем, что в нем содержится общественное признание выполненного задания. Переживая чувство удовлетворения, обучаемый испытывает подъем бодрости и энергии, уверенность в собственных силах и дальнейшем движении вперед. Воспитательное значение поощрения возрастает, если оно включает в себе оценку не только результата, но и мотива и способов деятельности. Поощрение особенно необходимо людям несмелым, неуверенным, которые особенно чувствительны к оценке их поступков и поведения. Коллективные поощрения предпочтительны.

Таким образом, несмотря на изменения образовательных стандартов и сокращение количества учебных часов необходимо придерживаться инновационных подходов в обучении. Вместе с тем необходимо стимулировать самостоятельную работу студентов, их творческую активность, инициативу, самообразование и самосовершенствование.

ЛИТЕРАТУРА

Гальскова Н.Д. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика. Москва, 2004.

Кашина У.Г. Учебное пособие для студентов филологических факультетов университетов. Самара: Изд-во «Универс-групп», 2006.

Сластенин В., Исаев И. и др. Педагогика: Учебное пособие для студентов высших пед. учебных заведений. М.: Изд. Центр «Академия», 2002.

Куприянова А.И.

Тюменский государственный университет

ТРУДНОСТИ В РЕЧЕВОЙ ПРАКТИКЕ СТУДЕНТОВ-БИЛИНГВОВ

Summary: In the context of globalization and migration issues facing today's teachers are bilingual than ever. Modernized system of higher education formed polilingvomental linguistic identity. Necessary to identify the challenges faced by high school students in the process of learning new language spaces and identify ways to address them.

Key-words: Bilingualism, education, language (linguistic) identity, language (speech), voice.

Проблема влияния билингвизма на речевые процессы волнует сегодня представителей разных отраслей научного знания: филологов, психологов, дефектологов. В свете новых образовательных стандартов воспитание полилингвоментальной языковой личности становится одной из важнейших задач современного педагога.

З.В. Поливара в одной из своих работ отмечает, что международная миграция в Тюменском регионе в межпереписной период сформировала 1/3 новых мигрантов, из которых 98% были жителями СНГ и Балтии: «В этих условиях становление евразийской языковой личности нового полилингвоментального типа в условиях национально-конфессионально-англо-русского и русско-национально-конфессионально-английского триязычия и изучения дополнительного языка – это объективный процесс действительности языковой политики в подготовке современного

конкурентоспособного и мобильного специалиста в условиях глобализации» [Поливар, 2011: 9].

Современным обществом создаются условия для формирования вторичной языковой личности, вызванные с одной стороны, необходимостью межкультурного взаимодействия, связанного с глобализацией и плотностью конкурентной среды принципиально иного масштаба в профессиональных сферах, с другой стороны, необходимостью адаптации в новой языковой среде вынужденных мигрантов. «При формировании такой личности этнические дифференциации, равно как и общие речевые дисфункции, выступают на передний план при усвоении как русского, так и иностранных языков», – заключает исследователь [Поливар, 2011: 9].

Проблемы полилингвистического аспекта воспитания ставятся как в рамках семейных, так и в рамках педагогических систем. Сегодня нередко отдаётся предпочтение раннему погружению в новую языковую среду. Уже по завершению периода гуления многие родители пытаются говорить со своим ребёнком на английском и других языках, отдают в специализированные учреждения («Евросадик», «Еврошкола» и т.п.). Однако не для каждого ребёнка такая практика идёт во благо. Переходя с гуления на лепет, ребёнок начинает усваивать нормы произношения, родную фонетику. В результате индивидуальные особенности восприятия и прочих высших нервных функций под усиленным воздействием извне могут дать сшибку, и у ребёнка возникнут проблемы как с усвоением, так и с воспроизведением речи.

Логопеды признают билингвизм фактором, влияющим на возникновение дизартрии и других проблем звукопроизношения. Речевое развитие у большинства детей-билингвов протекает иначе, так как мозг выполняет больше операций, связанных с речепорождением, например, звуковой анализ и синтез, звуковая дифференциация бывают затруднены.

Подобно дизартрии, билингвизм может откладывать отпечаток на речевую деятельность человека на всю жизнь. Таким образом, некоторые проблемы коммуникации переносятся и в профессиональную деятельность. Сегодня почти каждую профессию можно назвать социоориентированной, а потому постановкой речи, как ключевого элемента общения, необходимо заниматься в вузах при подготовке стрессоустойчивых, конкурентоспособных, коммуникабельных специалистов.

Нами был проведён констатирующий эксперимент. Исследовались речеголосовые навыки студентов отделения журналистики 3 и 4 курсов. Среди испытуемых 8 человек – билингвы (из азербайджанской семьи – 1 человек, из грузинской семьи – 2 человека, из армянской семьи – 3 человека, из татарской семьи – 2 человека). Только у двух испытуемых этой группы не обнаружилось существенных дефектов речи.

У остальных нами выявлены специфические нарушения следующего характера:

- Слегка (либо сильно) нарушено интонационное оформление фразы, предложения (завышение интонации в конце предложений, смешение вопросительной и повествовательной интонационных конструкций).
- Присутствует назализация. Вялая артикуляция на зажатой челюсти, трудно произносят стыки согласных.
- Дефекты произнесения согласных по твёрдости/мягкости: гово[ры] вместо гово[р'и], [зэ]лёный вместо [з'и]лёный, с[ы]дит, вместо [с'и]дит, ты[са]ча вместо ты[с'ь]ча, [ч][щ][ж] шумные и также имеют дефекты в твёрдости/мягкости (ле[ш'и]й вместо ле[шы]й и наоборот: [шы]тают вместо [ш'и]тают).
- У некоторых студентов отмечена тахилаличная речь на очень «высокой» гортани (4 человека), у других, наоборот речь вялая, чуть заторможенная (2 человека). В целом, у студентов-билингвов

сходным образом нарушена как просодика, так и звукопроизношение.

Некоторые нарушения не являлись специфическими для билингвов, они выявлялись в речи многих студентов экспериментальной группы. Например, неверное звучание согласных звуков («ть» произносится как [ц]); дефекты в произнесении гласных звуков: областное речение: «окание», «екание», редуцированные заднего ряда в предупредных и особенно в заударных позициях произносятся близко к [о]: [мьлько] вместо [мьлАко], в потоке речи сильное оглушение согласного и редукция вплоть до утраты звука на конце слова: гри вместо гри [п] (слово «гриб»), вол вместо волк и т.п.

Вслед за исследователями проблем речи, вызванных билингвизмом, у детей [Карабулатова, Поливара, 2011], можно предположить, что и у взрослых когнитивные способности могут быть затруднены под воздействием этого фактора. У билингвов может быть нарушен фонематический слух, так как был сформирован в соответствии с нормами родного языка: такие студенты зачастую не слышат и не осознают свои ошибки. У билингвов (как и у любого человека, вынужденного переключаться с одного языка на другой) могут возникать заикоподобные расстройства, когда темпоритмическая организация высказывания нарушена паузами поиска и паузами колебания [Ястребова, 1980: 12].

Педагогика не может не учитывать тот факт, что языковая личность нового поколения, находясь в условиях неограниченного полилингвоментального пространства, испытывает трудности в восприятии, усвоении и реализации информации посредством речи. Таким образом, вопрос поиска и оценки обратной связи педагогического воздействия зачастую связан с проблемой билингвизма, и в рамках высшей школы он пока не решается эффективно.

ЛИТЕРАТУРА

Гурулёва Т.Л. Формирование личности новоевразийского типа в системе высшего языкового востоковедческого образования (на материале китаеведческого образования): автореф. дис. ... док. пед. наук. Улан-Удэ, 2011.

Карабулатова И.С., Поливара З.В. О проблеме этнолингвистических дифференциаций тюркоязычных билингвов старшего дошкольного возраста в аспекте этнопсихолингвокоррекционного подхода // Материалы Международного форума «Развитие педагогического профессионализма в современном образовании: международный опыт, задачи и перспективы». Тараз, 2011.

Поливара З.В. Этнолингвистические дифференциации в формировании лексико-грамматических категорий у татар-билингвов и русских в системе преодоления речевых дисфункций (на материале Тюменской области): автореф. дис. ... док. фил. наук. Тобольск, 2011.

Ястребова А.В. Коррекция заикания у учащихся общеобразовательной школы. М., 1980.

Логинова Е.А.

Тюменский государственный университет

ФОРМИРОВАНИЕ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТА В ОВЛАДЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКОМ В УСЛОВИЯХ БИЛИНГВАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ

Der vorliegende Artikel behandelt die Frage über die Formierung der sprachlichen Persönlichkeit von Studierenden unter den Bedingungen der bilingualen Ausbildung an der Hochschule.

Schlüsselwörter: die sprachliche Persönlichkeit der Studierenden, die bilinguale Ausbildung.

Стремление России к интеграции в мировое и европейское культурно-образовательное пространство ставит перед системой образования задачи подготовки студентов к многоязычию, обеспечивая при этом ещё и высокую

профессиональную компетенцию. Владение как минимум одним иностранным языком и высокий профессионализм будут определять как личную, так и профессиональную карьеру выпускника высшего учебного заведения.

По мнению многих специалистов, вполне овладеть родным языком – т.е. оценить все его возможности, – можно, только изучая какой-нибудь иностранный язык. Ничего нельзя познать без сравнения, а единство языка и мышления не дает нам возможности отделять мысль от способов ее выражения. Билингвальное языковое образование дает нам эту возможность.

Понятие билингвальное языковое образование предполагает «взаимосвязанное и равнозначное овладение учащимися двумя языками (родным и неродным), освоение родной и неродной/иноязычной культуры, развитие учащегося как двуязычной и бикультурной (поликультурной) личности и осознание им своей двуязычной и бикультурной принадлежности» [Гальскова, 2003: 12].

В связи с этим практическими целями билингвального языкового образования являются:

- овладение предметным знанием с использованием двух языков (родного и иностранного);
- формирование и совершенствование межкультурной и коммуникативной компетенции студентов;
- развитие у студентов способности получать дополнительную предметную (внеязыковую) информацию из разных сфер функционирования иностранного языка.

Реализовать эти цели – значит сформировать языковую личность студента, то есть личность, способную порождать и понимать речевые высказывания. В содержание языковой личности включаются следующие компоненты:

- ценностный, мировоззренческий компонент содержания воспитания, т.е. система ценностей, или жизненных смыслов;
- культурологический компонент, т.е. уровень освоения культуры как эффективного средства повышения интереса к языку; связан с правилами речевого и неречевого поведения, что способствует формированию навыков адекватного употребления и эффективного воздействия на партнера по коммуникации;
- личностный компонент, т.е. то индивидуальное, глубинное, что есть в каждом человеке.

Применительно к изучению иностранного языка необходимо, наряду с понятием «языковая личность», рассматривать лингводидактическую категорию «вторичная языковая личность», которая понимается как совокупность способностей человека к адекватному взаимодействию с представителями других культур. В этом случае использование родного и иностранного языков предусматривает осознание себя, как языковой личности в целом, включая мотивационный, лингвокогнитивный и семантический уровни; способность пользоваться языком в текстовой деятельности – коммуникации; способность к саморазвитию. Овладение вторым языком – это не просто накопление языкового материала в результате подбора лексических единиц, ситуаций и усвоения грамматических форм и структур, а перестройка речевых механизмов человека для взаимодействия, а позже и параллельного использования двух языковых систем. На первых этапах усвоения для этого необходимо сформировать навык переключения с языка на язык, а на более поздних – нейтрализовать одну систему для создания более благоприятных условий функционирования другой.

Поэтому одной из задач билингвального языкового образования следует считать создание механизма билингвизма.

Рассматривая сущность становления механизма билингвизма, необходимо отметить, что она заключается в «возбуждении знаковых, денотативных (семасиологических) или ситуационных связей лексических единиц в условиях необходимости или возможности выбора между двумя языковыми системами» [Миньяр-Белоручев, 1991: 16]. У всех, кто приступает к изучению иностранного языка, существуют денотативные или ситуационные связи лексических единиц родного языка. При изучении лексических единиц второго языка, каждая новая иноязычная лексическая единица связывается не с тем или иным субъектом действительности, а с соответствующим словом родного языка и только через него с самим обозначаемым. При этом возникает опасность создания ложных знаковых связей в том случае, если новое иностранное слово не имеет полноценного эквивалента в родном языке.

Приведем некоторые примеры практической реализации приемов обучения:

- презентация иноязычных лексических единиц с учетом их семантических полей, т.е. объяснение границ его значения, а также существенных для него связей с другими словами;
- систематические упражнения на создание и закрепление знаковых связей словосочетаний путем их перевода, прежде всего с родного языка на иностранный;
- разработка речевых микроситуаций для создания и закрепления ситуационных связей речевых клише;
- использование зрительного субъективного кода как средства обучения монологической речи, ограничивающего влияние родного языка.

Например, записать содержание иноязычного текста любыми условными знаками, в том числе и рисунками, но без использования слов родного языка. На основе своих записей построить монологическое высказывание.

Созданию механизма билингвизма будут способствовать и упражнения, направленные на формирование сопутствующих речевых механизмов: повторение иноязычного текста, скороговорок на изучаемом языке; подбор прилагательных к существительным, словообразование (образование существительных от глаголов и т.п.), расширение простого предложения и т.д. При чтении иноязычного текста, в котором активизируемые лексические единицы переведены на родной язык, студентам необходимо заменить их на иноязычные, выбрав из предложенного списка.

При работе со стихотворениями: студенты должны собрать стихотворное произведение из разрозненных отрывков. Затем они получают литературный перевод данного стихотворения и, сравнив с полученным вариантом на иностранном языке, вносят необходимые изменения.

При работе с одним из видов аудиовизуальных средств – видеоматериалом можно использовать следующие задания:

- группам студентов предлагаются карточки с набором лексических единиц; после просмотра ряда видеосюжетов студентам необходимо определить сюжет, соответствующий их тематике, придумать подходящий заголовок и дать краткую аннотацию, используя активную лексику;
- озвучивание диалога на экране (рекламного ролика, которое можно использовать в качестве групповой формы);
- студентам предлагается отрывок из художественного фильма длительностью 1-3 минуты, в котором беседу ведут несколько участников; после просмотра каждая группа получает карточки со списком имен персонажей и репликами, расположенными в произвольном порядке. Задача студентов – присвоить реплики персонажам и расположить их в соответствующем порядке.

В заключение следует отметить, что обучение на билингвальной основе делает студентов более адаптированными к изучению других языков,

развивает культуру речи, расширяет лексический запас слов, способствует развитию коммуникативных способностей, памяти; обеспечивает студентам широкий доступ к информации в различных предметных областях в соответствии с индивидуальными потребностями, а также создает дополнительные шансы конкурировать на общеевропейском и мировом рынке специалистов.

ЛИТЕРАТУРА

Барменкова О.И. Видеозанятия в системе обучения иностранной речи // Иностранные языки в школе. 1999. № 3.

Гальскова Н.Д., Коряковцева Н.Ф., Мусницкая Е.В., Нечаев Н.Н. Обучение на билингвальной основе как компонент углубленного языкового образования // Иностранные языки в школе. 2003. № 2. С. 12-16.

Миньяр-Белоручев Р.К. Механизм билингвизма и проблема родного языка при обучении иностранному // Иностранные языки в школе. 1991. № 5. С. 15-16.

Маметова Ю.Ф.

Иркутский государственный лингвистический университет

ФОРМИРОВАНИЕ ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ МНОГОЯЗЫЧНОЙ ЛИЧНОСТИ КАК АКТУАЛЬНАЯ ЦЕЛЬ КУЛЬТУРОСООБРАЗНОГО ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

This paper is devoted to the problem of teaching the polycultural multilingual communication in the frames of the cultural-oriented concept. This question attracted and continues to attract attention of Russian and foreign scientists. The result of training of university students several foreign languages is the formation of the polycultural multilingual identity, possessing such personal qualities as tolerance and empathy.

Key-words: the polycultural multilingual communication, the cultural-oriented concept, multilingualism, the polycultural multilingual identity.

На сегодняшний день нельзя не отметить важность протекания глобализационных процессов в современном мире и влияние их не только на

экономику, право, политику, но и на такую основополагающую сферу общественной жизни как образование. Подписание «Болонской декларации» странами Европы и вступление России в Болонский процесс доказывает очевидность интенсивной реализации стратегии глобализации и создания единого поликультурного образовательного пространства.

В связи с данными тенденциями перед высшим европейским, а также российским образованием встает комплекс проблем, связанных с формированием культуры межнациональных отношений студентов, преподавателей, научных сотрудников. Идея культурного разнообразия и многоязычия становится поистине ключевой и системообразующей, поскольку только претворение данной идеи в жизнь обеспечит полноценность всесторонней кооперации. Поликультурность оказывает самое существенное воздействие на такие аспекты создания единого поликультурного образовательного пространства, как допустимые рамки вариативности, степень и формы интеграции, характер взаимодействия субъектов и университетов.

Современное поликультурное образование реализуется в ходе изучения иностранных языков. Язык, как заключает С.Г. Тер-Минасова, главный компонент не только этнической культуры, но и культуры межнационального взаимодействия, хранитель и ретранслятор духовных ценностей, выражающий менталитет и характер народов [Тер-Минасова, 2000: 15]. Языковая подготовка – составная часть подготовки общекультурной. Из этого следует, что составляющим компонентом современного поликультурного образования является поликультурное многоязычное образование, т.е. поликультурное образование средствами двух или более иностранных языков. Поликультурное многоязычное образование приобретает статус ведущей стратегии в языковом высшем образовании и является основной тенденцией современной образовательной политики.

В связи с реализацией рассматриваемого направления в России подготовка студентов по нескольким иностранным языкам предусматривается не только в лингвистических университетах и на факультетах иностранных языков, но и в довольно большом количестве российских неязыковых вузов, выпускающих студентов нелингвистических направлений подготовки. Это объясняется тем, что знание двух и более иностранных языков в разных сферах человеческой деятельности приобретает в условиях глобализации огромное социальное и экономическое значение и позволяет удовлетворить большую часть коммуникативных потребностей человека. Партнеры по межкультурному общению могут свободно переходить с одного языка или диалекта на другой, демонстрируя способность каждого выражать мысль на одном языке и понимать на другом. Человек может использовать знание нескольких языков, чтобы понять письменный или устный текст на языке, которого он ранее не знал. Один язык может преобладать в сфере производства, в специальной терминологии, в технической документации, в профессиональном общении, другой – в сфере международных переговоров, третий – в неформальном общении. Сказанное позволяет сделать вывод о том, что проблема обучения студентов двум и более иностранным языкам в языковых, а также в неязыковых российских вузах приобретает на сегодняшний день особую актуальность в рамках рассматриваемых в настоящей публикации закономерностях развития современного языкового образования – поликультурности и многоязычия.

Вопрос об обучении двум и более иностранным языкам в вузе привлекал и привлекает внимание многих отечественных и зарубежных исследователей. Большой вклад в развитие методики обучения второму иностранному языку внес российский ученый Б.А. Лapidус. Исследователь предложил собственную концепцию взаимовлияния трех языков (родного и двух иностранных) и пришел к выводу о преобладающем воздействии

первого иностранного языка по сравнению с влиянием родного языка на второй иностранный язык [Лapidус, 1980].

При всей несомненной значимости вклада Б.А. Лapidуса и его последователей в теорию обучения второму иностранному языку нельзя не отметить, что в данных работах процесс овладения вторым иностранным языком не исследовался с позиции формирования **многоязычной личности**, обладающей знаниями о культурном многообразии стран изучаемых языков. Основой концепции обучения двум и более иностранным языкам, разработанной в большинстве научных исследований, является взаимодействие трех **языковых** систем, а не взаимодействие трех разных **культур**.

В последнее время культурно ориентированный ракурс рассмотрения процесса обучения нескольким иностранным языкам начинает находить своих сторонников. В своей концепции обучения многоязычию в лингвистическом вузе Н.В. Барышников отмечает важность овладения межкультурными знаниями и ценностями в процессе изучения иностранных языков [Барышников, 2004]. В работе А.В. Щепиловой вводится и обосновывается термин «социокультурная (культурная) интерференция», которая «вызвана не самой системой языка, а культурой, которую данный язык отражает» [Щепилова, 2005: 56]. Культурную интерференцию могут вызвать сходные в разных культурах реалии, явления, система ценностей, этические нормы и многое другое.

Согласно культурно ориентированной парадигме обучение многоязычному поликультурному общению осуществляется в условиях имитации двух инокультурных пространств (поликультурная многоязычная учебная среда), создаваемых с помощью разноязычных учебных материалов. Единицей поликультурной многоязычной учебной среды является поликультурная многоязычная учебно-коммуникативная ситуация, которая рассматривается как модель взаимодействия обучающихся между собой с

целью удовлетворения их разнообразных коммуникативных потребностей средствами двух и более иностранных языков в условиях пересечения трёх и более культур.

Результатом обучения студентов вуза многоязычному поликультурному общению является формирование поликультурной многоязычной личности, обладающей такими личностными качествами как толерантность и эмпатия. Данные качества личности направлены на благоприятное восприятие, понимание и принятие иных культур. Личность, оказываясь на пересечении многих культур, не может не изменить отношения к своей собственной культуре: она начинает характеризоваться таким отношением к родной культуре, каким «неполикультурная» личность не обладает. Как отмечает немецкий ученый У. Цойнер, в процессе межкультурной коммуникации личность приобретает уникальные способности, связанные с «реактивацией» (переосмыслением) собственной культуры [Zeuner, 2004].

Исходя из вышеизложенного, можно заключить, что в процессе обучения поликультурному многоязычному общению в рамках культурно ориентированной концепции происходит формирование поликультурной многоязычной личности, способной к адекватному коммуникативному взаимодействию с представителями других культурных сообществ, сохраняющей и приумножающей (благодаря переосмыслению) свою собственную культуру. В отличие от «бикультурной» двуязычной личности имеется в виду личность, владеющая двумя и более иностранными языками и способная к взаимодействию трёх (родной и двух иностранных) и более культур.

Личностные характеристики, сформированные в процессе обучения многоязычному поликультурному общению в искусственно созданных условиях поликультурности и многоязычия, определяют успешность участия обучающихся в поликультурной многоязычной коммуникации.

ЛИТЕРАТУРА

Барышников Н.В. Мультилингводидактика // Иностранные языки в школе. 2004. № 5.

Лapidус Б.А. Обучение второму иностранному языку как специальности. М.: Высш. школа, 1980.

Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация. М.: Слово/SLOVO, 2000.

Щепилова А.В. Теория и методика обучения французскому языку как второму иностранному. М.: Гуманитар. изд. центр «ВЛАДОС», 2005.

Zeuner U. Landeskunde und interkulturelles Lernen. Eine Einführung. Technische Universität Dresden, 2004.

Никатуева З.Ш.

Дагестанский государственный педагогический университет, Махачкала

К ПРОБЛЕМЕ ВОСПИТАНИЯ ТОЛЕРАНТНОГО ОТНОШЕНИЯ У СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ВУЗЕ

This paper deals with the upbringing of tolerance in the process of studying foreign languages in high school. Laying the foundations for understanding and communicating with other cultures is essential in the education of tolerance among young people.

Key-words: tolerance, education, ethnic identity, the principles of humanization and intercultural relations.

Понятие толерантности становится одним из ключевых в современном мире, в век глобализации экономики, торговли, научно-технического прогресса. Толерантность от английского «tolerance» словаря XX века рассматривают как терпимость к чужому образу жизни, поведению, чужим обычаям, чувствам, мнениям, идеям, верованиям, веротерпимости. Особенностью современной профессиональной деятельности становится

актуализация языковой подготовки. В процессе обучения иностранного языка большое значение приобретает воспитание толерантности у студентов – миролюбия, терпимости к этническим, политическим, конфессиональным, межличностным разногласиям, признание возможности равноправного существования “другого”, искусства жить в мире разных людей и идей. Процесс обучения иностранного языка способствует формированию толерантности, так как главной целью обучения является общение с представителями различных стран и культур.

Воспитание толерантности через язык – это, прежде всего воспитание чувства патриотизма, желание достойно представлять свою страну и защитить ее, но и вместе с тем воспитание понимания исторической роли народа (страны изучаемого языка) в международной жизни, уважения и доброго отношения к стране, ее народу, к его истории, традициям, нравам, чувствам, мнениям, идеям. Студенческий возраст – это важнейший этап формирования этнического самосознания, и для воздействия на формирование стереотипов и установок наиболее эффективен именно этот возраст. Педагогам современного вуза нужно нацеленно работать над формированием толерантных установок сознания, оказывать влияние на личность студентов, и вести с ними демократический диалог, исходя из принципов гуманизации образования, критической педагогики. Тем самым давать им как можно больше шансов стать толерантными людьми, способными “перетерпеть” разногласия, не доводя их до конфликта.

Сегодняшнее студенчество как будущая интеллектуальная элита страны может стать активным проводником идеи мультикультурности, тем самым гарантируя стабильное развитие общества. Всесторонняя и правдивая информация о народах и странах земного шара – принцип воспитания культуры мира, а обучение иностранного успешно решает эту задачу. Студенты, поступившие на учебу, приходят из разных микросоциумов с разным жизненным опытом. Начиная с первого курса важно обучать

студентов критически относиться к своим взглядам, принимать других как значимых и ценных, и быть толерантными к ним. Это способствует развитию сотрудничества и гармонизации отношений в студенческой среде. Студенческая среда – это одна из наиболее интенсивных зон межэтнических контактов. В крупные города приезжает молодежь практически из всех регионов России, стран ближнего и дальнего зарубежья, именно в вузах встречаются представители самых разнообразных этнических групп, и вступают в контакт различные системы мировосприятия и миропонимания. В студенческом возрасте происходит развитие этнического самосознания молодого человека, и очень важно здесь заложить основы для понимания и общения с другими культурами, нацеливать на умение поддерживать и развивать диалог культур. Несогласие с рассуждениями, взглядом, образом поведения партнера не должны приводить к конфликту, а предусматривает существование его мнения как объективно существующей реальности, сохраняя при этом, внутреннее спокойствие, самоуважение и свободу. Владение иностранным языком делает возможным и установление международных контактов, и организацию сотрудничества вузов, интеграцию культур, а на этой основе – расширение кругозора, эрудиции. В этом отношении учебный процесс по иностранному языку, в частности в педагогическом вузе, имеет ярко выраженную межкультурную доминанту, способствующую активному целенаправленному воспитанию толерантного отношения не просто у студентов, а у будущих учителей и воспитателей.

Процессы глобализации, происходящие в мире, ориентируются в рамках европейского сообщества – выделение общих ценностей, целей, образовательных стандартов. Это привело к существенным изменениям в преподавании иностранного языка в системе профессиональной подготовки специалистов неязыковых факультетов. Например, тематическими компонентами содержания учебной дисциплины «Иностранный язык» все больше являются проблемы, имеющие общепланетарную ценность, человек

и национальные культуры, проблемы войны и мира, окружающая среда, глобальные сети связи Интернет, новейшие технологии и человек. Иностраный язык как учебная дисциплина обладает огромным потенциалом для формирования толерантности у студентов вуза. В настоящее время одной из основных задач обучения иностранного языка является обучение в неразрывном единстве с миром и культурой народов, говорящих на иностранном языке, воспитание студентов в духе диалога культур, гуманизации межкультурных отношений.

Проблема толерантности остра и актуальна как нигде на Северном Кавказе, в частности в республике Дагестан, где проживают более 50 различных национальностей и этносов. В условиях многонационального региона освоение, понимание и принятие национальной культуры – важное требование нашего времени. Особая ответственность возлагается на педагогов в этом процессе. Педагогам, социальным работникам необходимо приоритетной доминантой сделать воспитание толерантности, готовить молодежь, способную вести диалог с представителями иной культуры, иного вероисповедания, устойчивых к стрессовым конфликтным ситуациям. Республика Дагестан известна богатыми национальными традициями и обычаями, где отводится большое место для разрешения конфликта, вражды мирным путем, т.е. «маслиатом». «Маслиат – самобытный третейский (или посреднический) способ урегулирования и разрешения конфликтов, традиционно получивший распространение у некоторых народов Северного Кавказа и, в частности, Дагестана. Такой способ был наиболее приемлемым и эффективным с точки зрения социальной адекватности, демократичным по содержанию и вполне соответствующим общественному быту и менталитету дагестанцев. Маслиат – слово арабское и в переводе означает «примирение, общее благо, выгода в интересах сторон» [Магомедсалихов].

Отличительной чертой дагестанских народов считается глубокое уважение к гостям, к их культуре, традициям и обычаям. На наш взгляд,

дагестанское гостеприимство и дружелюбие – это и есть не что иное, как толерантность в современном понимании.

ЛИТЕРАТУРА

Балданова Е.А. Формирование толерантности у молодежи в современном российском обществе // Вестник Читинского Государственного Университета. 2008г. № 3 С. 13-19.

Магомедсалихов Х.М. Маслиат как самобытный способ разрешения конфликтов // Дагестанская правда. Махачкала, 2012. № 84.

Соловьева И.В.

Тюменский государственный университет

ГРАММАТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ В ПРЕПОДАВАНИИ ВТОРОГО ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

The article deals with the problem of languages interference when training several foreign languages, it considers the role of the native language and the possibility of previous experience in studied foreign languages.

Key-words: training, the second foreign language, interference of languages, positive transfer, role of the native language.

Долгое время дидактики и психологи исходили из того, что при изучении нового иностранного языка учащиеся просто повторяют процесс освоения первого иностранного языка. Некоторые до сих пор считают, что нет никакой разницы при изучении первого и любого последующего иностранного языка. И рассматривают вопросы дидактики преподавания второго иностранного языка в связи с первым иностранным языком. Современный опыт показывает, что это весьма упрощенный подход, так как изучение каждого последующего языка меняет ментальные предпосылки в связи с тем, что освоение языка является сложным, нелинейным, многоаспектным процессом, тесно связанным с другими процессами развития человека. У человека появляется как жизненный опыт, так и опыт

освоения языка: представления о своем типе обучения, свои стратегии изучения иностранного языка, словарный запас и т.п.

Вторая особенность исследований специфики изучения второго иностранного языка связана с тем, что основное внимание исследователей сконцентрировано на ошибках и интерференции, вызванных влиянием первого иностранного языка на последующий. Многие исследователи считают, что знания первого иностранного языка имеют, прежде всего, негативные последствия для изучающего иностранный язык (А.В. Смирнова 1999, О.А. Ямщикова 2000, Е.Е. Бунина 2004, А.А. Недобух 2007, О.А. Каплун 2009, А.А. Папикян 2011 и др.).

Анализ работ в области дидактики второго иностранного языка показал, что большинство специалистов исходит из того, что первый иностранный язык образует основную опору для изучения всех последующих иностранных языков. В. Эдмондсон объясняет этот феномен тем, что при изучении нового иностранного языка, сами учащиеся, как правило, исходят из того, что им предстоит усваивать неизвестный язык, поэтому опыт изучения первого иностранного языка воспринимается ими как более релевантный, поскольку они уже сталкивались с подобной ситуацией [Edmondson, 2001: 152].

В настоящее время всё больше специалистов отмечает, что лингвометодическая ситуация обучения второму иностранному языку по многим параметрам отличается от лингвометодической ситуации овладения первым иностранным языком вследствие того, что процесс усвоения последующих иностранных языков сопровождается взаимодействием с языковыми системами родного и первого иностранного языков (Н.Н. Чичерина 1997, Н.С. Роготнева 2007, С.Э. Павлюченко 2011 и др.). В связи с этим в последние годы в прикладной лингвистике появилось новое направление исследований – обучение второму и последующему иностранным языкам (Tertiärsprachenerwerb), которое призвано ответить на

вопросы о том, как знание двух языков влияет на изучение последующих, к каким стратегиям изучения языков прибегают те, кто уже владеет хотя бы одним иностранным языком, и какие дидактические подходы могут облегчить изучение нескольких иностранных языков (Н.Н. Чичерина 1997, F.J. Meissner / M. Reinfried 1998, J. Cenoz / B. Hufeisen / U. Jessner 2001, Р.В. Лучинина 2002, G. Neuner 2002, F.J. Meissner 2004, Н.С. Балясникова 2009, А.В. Дроздова 2010). Так, Т.А. Лопарева считает, что контактирование языковых систем родного языка и двух иностранных образует искусственный субординативный трилингвизм. Типичными характеристиками такого образования являются: а) искусственный характер; б) субординативность; в) смешанный тип владения языками [Лопарева, 2006: 10]. Субординативный трилингвизм характеризуется неразрывной связью всех трех контактирующих языков, когда первый и второй иностранные языки усваиваются на основе родного языка, а субординативность трилингвизма проявляется в разноуровневом владении каждым языком, составляющим триглоссию.

В условиях трилингвизма взаимодействие навыков по первому и второму иностранным языкам может проявляться как положительно, так и отрицательно. Поэтому специфика преподавания второго и последующих языков должна определяться выявленными закономерностями проявления интерференции и трансференции со стороны ранее усвоенных языков, а также установлением возможности использования этих языков в качестве языка-опоры на всех лингвистических уровнях в плане положительного переноса. При этом характер и интенсивность влияния родного и первого иностранного языков, а, следовательно, целесообразность и характер использования каждого из них в качестве опоры при обучении фонетике, лексике, грамматике могут быть различны.

В связи с этим перед специалистами в области дидактики стоит задача разработки методики, позволяющей преподавать второй и последующие

иностранные языки иначе, чем первый иностранный язык, для того, чтобы можно было использовать потенциал, заложенный на занятиях по родному и первому иностранному языкам, стимулируя их осознанное сравнение со вновь изучаемым.

Исследователи, занимающиеся данными проблемами, отмечают, что при овладении вторым иностранным языком человек легче схватывает как его лексические, так и грамматические особенности, что объясняется не только существованием языковых универсалий в разных языках, но и наличием богатого лингвистического опыта и осознанным усвоением неродного языка.

Обнаружение параллелей в языковых системах, как в области лексики, так и в области грамматики способно сделать изучение иностранного языка более эффективным. Б. Хуфайзен и Г. Нойнер призывают при изучении второго иностранного языка осознанно концентрироваться на точках пересечения: Что схожего? Какие знания можно использовать? Что абсолютно по-другому? Где ловушки? Что кажется в новом языке необычным? [Hufeisen, Neuner, 2003: 22]. Такой подход предполагает использование индуктивных стратегий, ориентированных на обучающегося, и помогает отказаться от зазубривания правил. Метод аналогии подводит учащихся к самостоятельному поиску и выделению существенных признаков языковых единиц, к соответствующим обобщениям на основе выделенных и актуализированных признаков явлений первого иностранного языка, к самостоятельному выводу правила [Лопарева, 2006: 17].

Для достижения положительного переноса в овладении двумя иностранными языками В.Е. Акоста также предлагает отдавать предпочтение подходам, направленным на максимальное использование предыдущих знаний и умений студентов в первом иностранном языке, на предоставление им целого ряда ресурсов, мобилизующих их когнитивный и учебный опыт и позволяющих им применять его на практике [Акоста, 2012: 12].

Одной из дидактических особенностей преподавания второго и последующих иностранных языков является то, что основное внимание на занятиях концентрируется на грамматике, так как занятиям по второму и последующим языкам в рамках университетской программы, как правило, отводится меньше времени, чем первому иностранному языку. Но, не смотря на то, что овладение грамматической компетенцией при изучении любого языка является весьма трудоёмким процессом, уровень лингвистической подготовки позволяет студентам осмысленно оперировать грамматическим материалом посредством применения разнообразных учебных познавательных стратегий, сформированных в процессе сознательного восприятия первого иностранного языка, которым студенты достаточно хорошо владеют [Акоста, 2012: 13]. Всестороннее и глубокое изучение теоретико-лингвистических и практических дисциплин в области основного иностранного языка обеспечивает ускоренное овладение вторым иностранным языком и его грамматикой на профессиональной основе.

Но традиционный подход к обучению грамматике второго иностранного языка мало использует лингвистический опыт студентов, полученный в процессе овладения первым иностранным языком. В то время как сопоставление языковых систем и использование уже имеющегося лингвистического опыта, по мнению специалистов, является принципиально важным условием в работе над грамматическим аспектом речи. Время, затраченное на объяснение грамматических структур с опорой на первый иностранный язык, значительно меньше, чем при работе по традиционной методике.

Цель преподавателя при обучении грамматике – сформировать систему навыков и умений, которая включает навыки выбора языковых явлений и их грамматическое структурирование, правильное комбинирование изучаемых явлений в составе предложения, их морфологическое оформление и умения

употреблять грамматические явления в речевом общении для передачи определенных значений [Лопарева, 2006: 14].

Применительно к преподаванию немецкого языка как второго после английского принцип эксплицитного подхода к обучению грамматике состоит в том, что сначала активизируются правила английской грамматики, которые затем адаптируются к отношениям в системе немецкого языка (при этом не исключается возможность обращения к русскому языку в случае необходимости). Это вполне согласуется с основным индуктивным подходом современного преподавания грамматики иностранного языка, предусматривающим «эксплоративное обучение», известное еще как «принцип SOS» (sammeln – ordnen – systematisieren) [Veldhues, 2010: 22].

Указание на существующие правила в первом иностранном или в родном языке предполагается во время третьего шага, когда систематизация ведёт к контрастивному структурному сопоставлению трех участвующих языков, что позволяет самостоятельно сформулировать правила при введении новых грамматических структур. Сравнение первого и последующего иностранных языков позволяет преподавателю определиться с тем, какие грамматические явления функционируют в немецком иначе, чем в английском и, следовательно, требуют интенсивной тренировки.

Возвращаясь к вопросу о влиянии родного и первого иностранного языка на овладение вторым иностранным языком и последующими, следует отметить, что однозначно ответить на вопрос, какой из них больше влияет на изучение второго иностранного языка невозможно. Можно лишь утверждать, что влияние обоих неизбежно и понимание грамматических форм и категорий родного языка не менее важно для изучения иностранных языков. На наш взгляд, в случае освоения грамматических структур, многое зависит от того, какой язык – родной или первый иностранный имеет более полную парадигму. К примеру, при изучении немецкого языка после английского положительный перенос обеспечивается благодаря сходству в наличии

слабого и сильного глагольного спряжения (в том числе общего принципа образования основы и системы чередования гласных), в составе и использовании модальных глаголов, в наличии определенного и неопределенного артиклей, в морфологическом выражении степеней сравнения прилагательных, наличии глаголов с отделяемыми или дискретными компонентами. А в случае изучения обширной системы окончаний трех залогов и падежей, синтаксических функций падежей и употребления модальных частиц с функцией усиления целесообразно обратиться к аналогичным явлениям грамматики русского языка. Поэтому при обучении второму иностранному языку в качестве языка-опоры должен выступать как первый иностранный, так и родной язык.

ЛИТЕРАТУРА

Edmondson W.J. Transfer beim Erlernen einer weiteren Fremdsprache: die L1-Transfer-Vermeidungsstrategie // Aguado K., Riemer C. (Hrsg). Wege und Ziele: Zur Theorie, Empirie und Praxis des Deutschen als Fremdsprache (und anderer Fremdsprachen). Zeitschrift für Gert Heinrici zum 60. Geburtstag. Hohengehren: Schneider Verlag. S. 137-154.

Hufeisen B., Neuner G. Mehrsprachigkeitskonzept – Tertiärsprachen – Deutsch nach Englisch. Strasbourg: Goethe-Institut, 2003. 184 S.

Veldhues A. Deutsch mit Englisch für russische Lerner/innen. M., 2010. 46 S.

Акоста В.Е. Психолого-педагогическая процедура фасилитации положительного переноса в овладении двумя иностранными языками. автореф. дис. ... канд. псих. наук. Тамбов 2012, 26 с.

Лопарева Т.А. Обучение грамматической стороне речи немецкого языка как второго иностранного в условиях субординативной триглоссии (специальный вуз): автореф. дис. ... канд. пед. наук. Ярославль, 2006. 25 с.

РОЛЬ ПАРЕМИЙ В ФОРМИРОВАНИИ ЭТНОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

The issues of ethno-cultural competence education of primary school children through proverbs and sayings are examined in the article. The issues of the formation of moral values in the educational process are analysed.

Key-words: old Testament, Russian, Avar, Daghestan languages, moral value, educational value.

Одним из источников изучения жизни всех народов служат пословицы и поговорки. Паремии – это кладезь мудрости, запасник педагогической мысли и нравственного здоровья, наши истоки. Непревзойдённый автор словаря пословиц и поговорок В.И. Даль так определял этот жанр: «Пословица – краткое изречение, поученье, более в виде притчи, иносказанья, или в виде житейского приговора» [Даль: 18].

Пословицы и поговорки существуют с незапамятных времен и отличаются длительной устойчивостью. Трудно представить себе яркую, образную речь без пословиц и поговорок. Использование паремий в повседневной жизни придает речи выразительность и тот особый колорит, который делает её экспрессивной, действенной, весомой.

Большинство ученых склонно считать, что возникновение первых пословичных изречений относится к отдаленным временам человеческой истории: «пословицы возникли, когда славянские племена еще находились в состоянии этнической и языковой общности и даже сливались с другими народами в «индоевропейском» единстве, т.е. единстве народов Европы и Азии, язык которых обнаруживает несомненную близость в формах» [Аникин, Круглов, 1987: 142].

Многие пословицы вторгаются в сферу деловых отношений, обычаев, становятся их частью. В аварском языке так же, как и в любом другом, важна и интересна национальная семантика языка, те значения, которые передают

от поколения к поколению особенности природы, климата, общественного быта, обычаев народа.

Что же представляют собой пословицы и поговорки как учебный материал?

Вхождение в учебную, социально значимую и оцениваемую деятельность ставит первоклассника перед необходимостью считаться с другими людьми, усваивать нормы и правила общественной морали и руководствоваться ими в своём поведении. Существуют различные пути формирования нравственных ценностей в учебном процессе: через учебное содержание, методы, формы организации учебной работы, через характер общения учителя и учащихся, через общение детей между собой. Формируя личность маленького ребёнка в многонациональном Дагестане, педагогам следует чаще обращаться к тысячелетиями накопленному опыту русского и дагестанских народов, в частности, к пословицам и поговоркам.

В многонациональном Дагестане большую роль в воспитании учащихся играет использование переведённых с дагестанских языков на русский язык паремии. Практика показала, что паремиологический фонд русского и аварского языков объединяет устремленность к духовности *Ради правды шагай прямо* (кумыкская); *Лучше слепота, чем бесчестье* (лезгинская); нацеленности на героизм *Храбрец умирает раз, а трус – тысячу раз* (аварская); *Одинокое дерево ветер легче валит* (общая); *Дерево держат корни, а человека – люди* (аварская) и др. Их можно широко использовать в учебно-воспитательной работе современной школы. Благодаря своей глубокой философской обобщенности и художественной ценности мир народных пословиц и поговорок может решать нравственные проблемы, т.е. формировать моральные убеждения, чувства и привычки в соответствии с определенными нравственными принципами.

Учителя осознают важность влияния пословиц и поговорок на развитие и воспитание ученика. Используют их преимущественно в качестве

материала для уроков чтения. Многие педагоги считают, что тематику пословиц нужно разнообразить, добавив такие темы, как «добро», «справедливость», «здоровье». Существенное место в работе над формированием нравственных ценностей на материале пословиц и поговорок отвели учителя УМК по традиционной системе и УМК «Начальная школа сегодня и завтра». Ответы учащихся обнадеживают, для них значимы понятия: доброта, Родина, дружба. Многие учащиеся хотели бы сформировать у себя такие качества личности, как – правдивость, доброта, справедливость, честность и т.д. Дети понимают, какие требования предъявляются к дружбе, к другу, что поступать нужно так, как бы ты хотел, чтобы поступали с тобой. Высока себестоимость понятия «Родина», все понимают, что в будущем наша задача не только любить её, но и защищать. Ребята понимают назначение пословиц, хотят знать и употреблять их в речи, что подтверждает слова К.Д. Ушинского: «Пословицы и поговорки, сами дыша жизнью, пробуждают к жизни и семена родного слова, всегда коренящиеся, хотя и бессознательно, в душе ребёнка».

Отсюда напрашиваются выводы: необходимо возродить былое значение пословиц и поговорок. Обратить особое внимание на их воспитательную значимость, их нравственную ценность при формировании и развитии личности ребёнка.

ЛИТЕРАТУРА

Аникин В.П., Круглов Ю.Г. Русское народное поэтическое творчество. Ленинград, 1987.

Даль В. И. Пословицы русского народа. М., 1957, с. 18.

РАЗВИТИЕ ПАНОРАМНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ ВУЗОВ В УСЛОВИЯХ ПЛЮРИЯЗЫЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

The article gives the analysis of the role of panoramic pedagogical thinking as a condition of development of plurilingual education. The author sorts out the specific features of panoramic educational thinking and approaches to its development.

Key-words: of panoramic pedagogical thinking, plurilingualism, plurilingual education.

Становление единого взаимозависимого мира, глобализации образовательной сферы, усиление межкультурной и междисциплинарной составляющих образовательного процесса, стремительное развитие информационных технологий выступают в качестве объективных факторов развития плюриязычного образования. С другой стороны, само многоязычие можно рассматривать как основу для обеспечения качества образования и развития международного сотрудничества, предпосылку реализации принципа академической мобильности как одного из ключевых принципов Болонского соглашения.

Потребность личности в плюриязычном образовании, которая всё активнее проявляется в современном мире, может быть удовлетворена при создании ряда условий. Можно выделить организационно-педагогические условия, реализация которых возможна благодаря изменению языковой политики, выражающейся в усилении языковой составляющей учебного процесса, расширении спектра изучаемых языков, создании возможности выбора изучения иностранного языка при переходе от одного образовательного уровня к другому и др. Следующим условием можно считать развитие сотрудничества в образовательной сфере через языковой и культурный обмен опытом на уровне профессиональных сообществ и общественных организаций, стимулирование участия студентов и преподавателей в международных образовательных программах и проектах, научных и методических семинарах и конференциях, в международных

конкурсах на получение научных грантов и стипендий и др. Отдельная группа условий – это дидактические и методические условия, связанные с разработкой теории и методики обучения второму, третьему и т.д. языкам, в том числе обучение языкам для академических целей. Следующая группа условий связана с психологическим аспектом обучения иностранным языкам, в частности, необходимостью исследования содержания образов языкового сознания в условиях плюрилингвизма.

На наш взгляд, важным условием развития плюриязычного образования является подготовка учителя, обладающего новым, панорамно-педагогическим мышлением. Воспитание культуры многоязычия и формирование плюриязычной языковой личности требуют развития не только чисто языковых практических навыков, но и элементов лингвистических и культурологических знаний и умений, например, о многообразии языкового предложения, о социальной роли культуры, о языковой и культурной идентичности и др. Для этого педагог должен уметь находить связи между отдельными элементами систем (процессами, субъектами, организациями и т.д.), видеть взаимовлияние элементов, понимать их взаимодействие, что составляет основной навык панорамного мышления. Потребность в человеке, обладающем панорамным мышлением, объективна. Чем более сложные задачи приходится решать человеку, чем сложнее общественные и межличностные связи, в которые он включается, чем сложнее и больше количество факторов, которые человеку приходится учитывать, тем более панорамным и многомерным становится его мышление.

Наличие в литературе большого числа работ, посвященных исследованию профессионального мышления в различных видах профессиональной деятельности (педагогической, психологической, инженерной, медицинской и др.) подтверждает высокий интерес ученых к данной проблеме. Предметом исследования становятся: развитие

профессионального мышления специалиста на разных этапах профессионализации; изучение феномена мышления в условиях квазипрофессиональной, профессиональной и реальной жизнедеятельности; направления использования полученных результатов и др. Понятие педагогическое мышление имеет разные смысловые оттенки. Оно понимается как разновидность мыслительной деятельности, специфика которой обусловлена профессиональными особенностями труда учителя; как процесс; как особый способ отражения в психике специалиста образования объективных характеристик педагогического процесса и др. В качестве ключевых для определения мышления используются слова: умение, способность использовать педагогические идеи в конкретных ситуациях деятельности, профессиональный интеллект, готовность, познание, идеальная форма отражения образовательных процессов и др.

Каждая крупная педагогическая система и концепция несли и несут с собой и новый способ общественно-педагогического мышления. Инновационная особенность современного этапа состоит в том, что складывается логика нового педагогического мышления, практически обращенного к проблемам гуманизации через опережающую перестройку образовательных и воспитательных сфер в зоне ближайшего социального развития. Развитие новой парадигмы мышления обсуждается как развитие гуманитарной и диалогической культуры мысли, формирующей у педагога гуманитарный стиль мышления. Основу нового педагогического мышления составляет ценностная ориентация педагога на ребёнка как на высшую ценность в системе профессиональных ценностей. В результате этого рождается такое диалоговое взаимодействие педагога и учащихся, при котором получают развитие сущностные силы обеих сторон. Межличностный характер педагогического мышления учителя означает то, что объектом мышления учителя оказываются учащиеся, а объектом

мышления учащихся является учитель и его знания, которые он раскрывает на уроке.

Сущность нового педагогического мышления раскрывается через родовое понятие мышление. Анализ определений показывает, что в настоящее время ведутся научные дискуссии о содержании нового мышления учителя. Номенклатура признаков нового педагогического мышления рассматривается многими исследователями. Но пока нельзя констатировать, что найден результат, который бы отвечал логическому требованию необходимости и достаточности. Требуется дальнейшего изучения вопроса о связи и иерархии выделяемых характеристик. Это обстоятельство в некоторой степени затрудняет поиск способов и средств становления нового педагогического мышления у студентов, хотя и не делает его невозможным, поскольку некоторые существенные характеристики нового мышления фиксируются, несмотря на различные подходы, большинством исследователей. Это гуманистическая и методологическая направленность нового педагогического мышления, рефлексивность, критичность, системность, целостность, интегративность, многомерность, многогранность, умение выявлять и разрешать противоречия, диалогичность и ряд других.

Смысловое поле нового педагогического мышления чрезмерно перегружено и, вместе с тем, достаточно «эластично» для дальнейшего развития и обоснования его составляющих. Можно констатировать, что термин «новое педагогическое мышление» активно вошел в научный обиход, используется в публицистической печати, речах политиков, управленцев, образовательной практике. Наличие многообразных подходов к его определению подтверждает, что понятие находится в стадии становления, и для данного этапа такая ситуация достаточно типична. На наш взгляд, наиболее адекватным признаком, отражающим особенности нового педагогического мышления, является прилагательное «панорамное».

В качестве основных компонентов современного педагогического мышления можно выделить методологическое, теоретическое и практическое педагогическое мышление, отличающиеся высокой степенью взаимосвязи и взаимосогласованности: методологическое мышление рассматривается как синтез теоретического и практического, умение приложить теорию к решению актуальных педагогических проблем; теоретическое мышление обнаруживает связь с надситуативным уровнем проблемности; методологическое мышление также отличается надситуативной активностью. Указанные взаимосвязи позволяют рассматривать данные признаки как необходимое и достаточное условие становления педагогического мышления современного учителя, способного решать встающие перед ним сложные и многообразные профессиональные задачи. Надситуативный уровень педагогического мышления характеризуется способностью учителя «выйти за пределы» конкретной педагогической проблемной ситуации, стремлением к осознанию собственной личности как субъекта деятельности; связан с умением панорамно мыслить, то есть видеть объект с разных и качественно новых точек зрения, способностью к переносу и гибкости мышления. Противоречие между пониманием мышления как процесса познавательной деятельности, характеризующегося отражением объективной реальности и современным содержанием познавательной деятельности, которой соответствует понимание мышления как процесса не только отражения, но и проектирования моделей, являющихся образами еще непознанных объектов и явлений реальности, решается за счет расширения традиционной теоретико-практической деятельности мышления методологической составляющей.

Анализ особенностей современного педагогического мышления показывает, что оно вышло за рамки практической деятельности учителя, что было характерным два-три десятилетия назад. Сфера педагогического мышления расширяется методологией и теорией педагогической науки, что

соответствует современному статусу науки, обуславливающей деятельность мышления. Мышление рассматривается не только как процесс отражения объективной реальности, но и как прогнозирование и проектирование тех моделей, которые являются образами незаданных объектов и явлений.

Традиционные признаки педагогического мышления могут быть дополнены в рассматриваемом контексте следующими: педагогическая интерпретация и интеграция теоретических положений других научных областей; проектирование аналогов объектов и их свойств; системное видение исследуемых объектов в их взаимосвязях; диалектичность; сочетание практического, теоретического и методологического видов мышления; учет специфики методического и предметного (математического, физического, химического и т.д.) мышления; конкретизация общих положений до уровня практических рекомендаций; наличие ситуативного и надситуативного уровней проблемности.

Панорамно-педагогическое мышление определяется нами как специфическая умственная деятельность, в процессе которой происходит целостное отражение педагогической реальности, а также прогнозирование и конструирование моделей, являющихся образами незаданных объектов и явлений, адекватная современному статусу педагогической науки, иерархизированная методологической, теоретической и практической составляющими, а также являющая системно-целостную, научно-обоснованную представленность психолого-педагогического, предметно-методического и социально-культурного знания в образе будущей профессиональной педагогической деятельности. Для панорамно-педагогического мышления характерны следующие признаки: гуманистическая направленность, «ориентация на ребёнка как высшую ценность в системе профессиональных ценностей» (В. В. Сериков); продуктивность; критичность; системность, целостность, интегративность, многомерность, многогранность; умение выявлять и разрешать

противоречия; диалогичность; разрешение проблемности на надситуативном уровне; наличие системы установок, понимаемых как особая предрасположенность к целостному, полипарадигмальному, поликультурному, межнаучному освоению феноменов образования; осмысливание фактического соотношения традиционного и нового; диалектичность. По характеру панорамно-педагогическое мышление является социально-деятельностным, методологическим, являющим синтез теоретического и практического на основе принципа дополнительности, предметно-содержательным, ценностно-рефлексивным, холистическим, гуманитарным, профессионально-ориентированным, рефлексивным.

Мышление как искание и открытие существенно нового является формирующимся, то есть значительно и полностью незадаанным, незапрограммированным, а потому оно объективно выступает как нечто образующее, динамичное, а не заранее и целиком данное.

Становление данного типа мышления можно рассматривать в качестве одного из условий развития плюриязычного образования, формирования языковой личности, толерантной к разным языкам и культурам, мобильной, способной строить европейское и мировое «пространство знания», свободной от социальных стереотипов при выборе для изучения иностранных языков.

LEA⁵⁰/LANSAD⁵¹ INSTITUTIONAL RECOGNITION AS LSP⁵² STRATEGIES AT THE TERTIARY LEVEL OF HIGHER EDUCATION IN FRANCE

La reconnaissance institutionnelle de LEA /LANSAD dans le cadre de
l'enseignement supérieur ESP en France

Рассматриваются особенности системы высшего образования во Франции и преподавания иностранных языков. Подчеркивается необходимость стандартизации и совершенствования системы обучения иностранным языкам.

Ключевые слова: французская система высшего образования, иностранные языки, бакалавриат, магистратура, докторантура.

Preamble: The French system of higher education is distinguished by a diversity of institutions, courses, organisational arrangements and admission requirements. Over 3500 different institutions offer higher education studies to over 2 million students.

In recent years universities have adopted the threefold European wide system of qualification (Bachelor, Masters, Doctorate) in line with EU agreements, but many universities have been slow to adapt, and a degree of confusion and resistance still exists. A law was passed in 2007 that grants greater autonomy to universities in funding, staff and building construction, and the Government has also promised a substantial increase in funding over the next 5 years, beginning with the recruitment of around 1000 new teaching and research staff.

In France students enter language instruction at the tertiary level of education after eight years of learning one foreign language, most frequently

⁵⁰LEA – a French acronym for *Langues Etrangères Appliquées*, a branch of Higher Education in France which is pluridisciplinary combining major subjects (*matières d'application*) combined with at least two foreign language competences and skills. Actually 51 French Universities propose LEA instruction.

⁵¹LANSAD – a French acronym for *Langues pour Spécialistes d'Autres Disciplines* – a generic term for application of a foreign language teaching through, par exemple FASP (*Fiction à Substrait Professionnel*) in certain specialised technical disciplines (e.g. engineering, law, commerce, medicine)

⁵²LSP – an English acronym for *Language for Specific Purposes* – a widely applied approach to second or foreign language teaching that answers immediate and very specific needs of learners at the post-secondary level.

English, and four or fewer years of learning other foreign languages. In pre-tertiary level institutions LGP (Language for General Purposes) is learnt. Some LSP (Language for Specific purposes) is learnt at vocational secondary school institutions. Further on those who wish to continue their education can enroll in different mainstream and tertiary higher education institutions where they can receive undergraduate, Masters Degrees and professional certificates. But while universities are considered the pinnacle of the educational system in most of the other European countries, in France the apex of the educational system is represented by the country's "Grandes Écoles", a system of élite tertiary education.

University	Grande École	Technical & Polytechnical Institutes	Specialised Schools of Higher Education
<p>In France there are nearly 100 universities, and it is here that the majority of applicants go after graduating from the <i>lycée</i>, France's equivalent to the American high school. These universities offer a wide range of undergraduate and graduate majors, and in terms of teaching and research, they are very comparable to most of the mid-range universities in other countries.</p>	<p>These schools, which are typically very small and exceedingly selective, offer an advanced education to France's student elite. These institutions, of which there are 140 in France, train students in disciplines such as engineering, applied sciences and business management. <i>Grandes Écoles</i> are similar to the Ivy League schools in the United States, in that they are both very esteemed and cater strictly to those who have, and continue to demonstrate academic excellence. Graduates of the <i>Grandes Écoles</i> generally go on to become the leaders in French society, the senior civil servants or <i>haut fonctionnaires</i>. This includes business leaders, engineers, physicists, politicians, military and others. When it comes to funding for higher education in France, the <i>Grandes Écoles</i> are awarded a disproportionate amount of funding, which even widens the gap between these small elite schools and the country's universities. Despite this imbalance, however, French universities do a marvelous job at preparing students in their field of study, and are generally considered some of the most efficient and effective schools in the world.</p>	<p>For those who choose to pursue a more vocational track, the French Technical Institutes, or <i>Instituts Universitaires Technologiques</i> (IUTs) offer intensive studies in around 25 different career fields. These programs typically span two years (a third year is required for the full professional license), and upon graduation students will receive job placement assistance in the industry of their choice. Graduates are awarded a certificate of completion, which not only helps them secure future employment, but can also be applied towards higher education credits at one the country's universities should they choose to seek more education.</p>	<p>The final component of the higher education system in France is the Specialised Schools of Higher Education. These institutions focus solely on professional training in a number of different career areas. Some of these schools include the <i>Écoles de journalism</i> (School of journalism), the <i>Écoles d'art</i> (School of art), and the <i>Écoles d'architecture</i> (School of architecture), just to name a few. The admission requirements for these specialised schools of higher education will vary depending on the field of study the student pursues, but generally an entrance exam is required in addition to successful graduation from a French <i>lycée</i>.</p>

At the moment the candidates from state, Catholic or non-denominational schools seek admission to these higher education institutions, a foreign language proficiency becomes a decisive factor in the selection and assessment protocol. In other words, despite the rich array of opportunities for language learning and acquisition, the language competence of many freshman students is not at the level that would permit them to effectively participate in tertiary level language instruction, which concentrates on language for specific purposes related to the studied discipline (LSP/LEA/LANSAD). However, at the other extreme of the language competence continuum we can find students who have already achieved high competence in foreign languages and can therefore seize the opportunity provided by tertiary education to deepen their knowledge of the LSP and concomitantly improve their general foreign language competence.

How can LSP teaching meet the target language competency needs of professionals as well as those of the new French master degree students requiring mastery of at least one foreign language? The traditional model of teaching in higher education in the field of social sciences (law, economics, business, administration) is oriented most often towards reproduction of knowledge, without the support provided by practical needs analyses. Today in France the observed result is dissatisfaction among students, lack of consideration on the part of curricula directors and an acknowledged insufficiency from the professional sector. Our perspective aims to make the different players aware of the distinction between know-how and specialized knowledge: that mastering the former makes it possible to use the latter.

While analyzing convergences and divergences within major tertiary branches linked with LSP in France and the emergence of a vast field of theoretical research linked to the introduction of LEA/LANSAD disciplines into postgraduate and doctoral perspective, my paper will strive to examine various theoretical interrogations as for the standardisation in LSP assessments in French tertiary institutions. Provisions in the French Bachelor-Master-Doctorate reform for

Universities and the new national pedagogical curricula for Institutes of Technology are concrete reflections of same. The key element in this standardisation process is the *Common European Framework of Reference for Languages*, published by the Council of Europe in 2001. The cultural context of each country strongly impacts implementation of the Framework; the French response in higher education has thus far seemed hesitant, encouraging LSP teachers in France to engage in meta-reflection on their own profession. Among them, the observed mismatch between the «supply» of appropriately trained applicants for posts in LSP and the «demand» of the job market for such teachers, the ongoing discussion on language assessment and certification, the publication of reports on the use of foreign languages in professional life and the economic issues at stake, the work carried out on quality assurance in LSP (particularly in teacher training), etc. Taking examples of ESP (English for Special Purposes) and its growing role in selective curricular in the French university conceptual, institutional and political terms, we'll take a critical look at the developments of the past years and those which we feel should be on the agenda for future study.

Contributor: Irina Kantarbaeva-Bill, specialist in British and Russian Imperial History, teachers at the University of Mirail and at the Catholic Institute of Toulouse. After her PhD thesis where she studied British travel writing about Muslim Central Asia during the Russian Conquest, her current researches focus on European colonialism and orientalism. As an experienced language teacher and a certified ESOL Cambridge Examiner she is concerned as well with LSP theoretical and practical issues within the European Higher Education framework.

BIBLIOGRAPHY

Beacco, J.-C. & M. Byram. (éds.). 2003. *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe : de la diversité linguistique à l'éducation plurilingue*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.
http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/GuideIntegral_FR.pdf.

- Bonnet, G. (Ed.). 2004. *The assessment of pupils' skills in English in eight European countries*. Paris : Ministère de l'Éducation Nationale. www.cisad.adc.evaluation.fr/reva/.
- Belcher, D. 2006. « English for Specific Purposes : Teaching to perceived needs and imagined futures in worlds of work, study, and everyday life ». *TESOL Quarterly* vol. 40 n° 1 : 133-156.
- Cadre européen commun de référence*. 2001. Strasbourg : Conseil de l'Europe <http://www.coe.int/T/DG4/Portfolio>.
- Certificat d'Aptitude Pédagogique Appropriée à l'Enseignement Supérieur (Belgique) <http://www.cdadoc.cfwb.be/cdadocrep/pdf/2002/20020717s26934.pdf>.
- ELAN : Effects on the European Economy of Shortages of Foreign Languages Skills in Enterprise. Executive Summary*. 2007. Londres : CILT (the National Centre for Languages). <http://www.cilt.org.uk/research/projects/employment/elan.htm>.
- Esperet, E. 2001. *Nouvelle définition des tâches des enseignants et des enseignants-chercheurs dans l'enseignement supérieur français*. Paris : Ministre de l'Éducation Nationale <http://www.education.gouv.fr/rapport/esperet/default.htm>.
- Inspection générale de l'éducation nationale. 2007. *L'évaluation en langue vivante : état des lieux et perspectives d'évolution*. Rapport n° 2007-009. <http://media.education.gouv.fr/file/45/2/4452.pdf>.
- Hetzel, P. *Rapport final : De l'université à l'emploi*. Commission du débat national Université-Emploi. <http://www.recherche.gouv.fr/rapport/rapportthetzel.pdf>.
- Hofstede, G. 1991. *Cultures and Organisations : Software of the mind*. Londres : McGraw-Hill.
- Morrow, K. (Ed.). 2004. *Insights from the Common European Framework*. Oxford : Oxford University Press.

Observatoire de la Vie Étudiante de l'Université des Sciences Sociales Toulouse I, (Marc Boudet). 2006. *Enquête sur les diplômés de 2003 de 3^e cycle*. http://www.univ-tlse1.fr/1148455766268/0/fiche_document/.

Troisième Réseau Thématique SOCRATES (TNP3), 2003-2006. Coordonné par le Conseil Européen pour les Langues : *Multilingualism in the knowledge-based society : The universities' contribution to professional integration, employability and lifelong learning* <http://web.fu-berlin.de/tnp3>, <http://www.tnp3-d.org/documents>.

Tudor, I. 2006. « Teacher training and 'quality' in higher education language teaching : Strategies and options ». *European Journal of Teacher Education* vol. 29 n° 4 : 519-532.

The UK Professional Standards Framework for teaching and supporting learning in higher education. 2006. York : The Higher Education Academy. <http://www.heacademy.ac.uk/ourwork/policy/framework>.

Annex: LSP Certifications existing in Tertiary Higher Education in France

Title	TOEIC ⁵³	DCL ⁵⁴	CLES ⁵⁵	Goethe ⁵⁶	CELI/CIC ⁵⁷	BULATS ⁵⁸
type	test	MENESR ⁵⁹ diploma	certificate	certificate	certificates	test
origin	USA	France	France	Germany	Italy	UK (ALTE)
language /s	English	13	9	German	Italien	English
purpose	professional	professional	Academic/ professional	general	CIC: professional CELI: academic	Professional, higher education teaching
results	10-999	5 Degrees	3 Levels	6 Levels	CIC: 2 Levels CELI: 5 Levels	1-100 according to CERC & ALTE
form	MSQ	Script	Script	CE ⁶⁰ ,CO ⁶¹ : MSQ, short texts& written	MSQ, script, CO, image analysis	MSQ, cloze procedure

⁵³ Test of English for International Communication

⁵⁴ Diplôme de compétence en langue

⁵⁵ Certificat de Compétences en langues de l'Enseignement Supérieure

⁵⁶ Goethe Institute Examination Certificate

⁵⁷ Certificate of Italian/Certificate of Business Italian

⁵⁸ Business Language Testing Service

⁵⁹ Ministère de l'Éducation nationale de l'enseignement supérieur et de la recherche

⁶⁰ Compréhension de l'écrit

⁶¹ Compréhension de l'oral

				correspondence		
Competences	CE, CO	CE, CO, PO ⁶² , PE ⁶³ , interactive communication	CE, CO, PO, PE, interaction	CE, CO, PO, PE, interaction	CE, CO, PO, PE, interaction	CE, CO, PO, PE, interaction
validity	2 year validity	According to professional needs&exigencies	5 year validity	CERC-based according to professional needs&exigencies	ALTE, EEIG ⁶⁴	Several modes, ALTE
test duration	2hrs	3 hrs	1h30-3hrs	Written 3h30, Oral 20 min (+ 20 min preparation)	2h30-5hrs according to the level	Paper: 110 min, IT: 35-75 min
staff	1/25 candidates	5/30 candidates	Surveillance, correctors, board of examiners	Surveillance during written exam and during the preparation for oral exam	2 examiners + 1 assistant /15 candidates	Paper: manager surveillance; certified examiners
equipment	CD player	Various modifications	DVD, CD players	CD player, 1 room for written exam ; 2 rooms for oral exams	2 rooms, a recorder	IT: computer
locality	Specialised centres	Certified examination centres	University	Goethe Institute, certified language schools	Certified language centers	Certified language centers
cost	66€	69€	Free (40€ estimation)	110€	167€	38-45€ each part
dates	unrestricted	English: 6 sessions/year Other languages: 2 sessions/year	1 session/year	1-2 sessions/year	2 sessions/year	unrestricted

Likhacheva-Philippe Lidia
Institut Catholique de Toulouse (Франция)

ENSEIGNEMENT DE L'ANGLAIS EN FRANCE: PROBLEMES ET ENJEUX

Рассматриваются проблемы преподавания английского языка в системе среднего образования во Франции. Анализируются результаты тестирования по английскому языку и система подготовки преподавателей английского языка. Делается вывод о необходимости пересмотра подходов к преподаванию английского языка как иностранного.

Ключевые слова: преподавание английского языка, магистратура, конкурсы государственной службы, языковая компетенция, результаты тестирования.

⁶² Production orale

⁶³ Production écrite

⁶⁴ European Economic Interest Grouping

En France, l'importance de l'apprentissage de l'anglais est reconnue au niveau gouvernemental. Toutefois, à la différence de plusieurs pays européens où l'apprentissage de l'anglais est obligatoire, la France reste relativement flexible en matière de l'enseignement de l'anglais. Les élèves du secondaire et du supérieur sont, en effet, libres dans le choix de langues étrangères. Il est à noter que ce choix est souvent affecté par la localisation géographique des établissements scolaires. Par exemple, dans la région Midi-Pyrénées, la langue étrangère la plus populaire, après l'anglais, est l'espagnol. Il n'en demeure pas moins que la maîtrise de l'anglais est envisagée comme une compétence indispensable dans le monde d'aujourd'hui. D'ailleurs, le gouvernement effectue des tentatives régulières en faveur du classement de l'anglais comme un «savoir-faire» faisant partie du «socle des indispensables» (cf. la commission Thélot de 2003-2004).

De manière générale, l'apprentissage de l'anglais de spécialité s'effectue à la Faculté des Lettres ou des Langues dans une université publique ou une université privée⁶⁵. A l'université publique, le Département d'études du Monde Anglophone assure la préparation à la Licence, au Master, au CAPES et à l'Agrégation d'anglais, ainsi qu'au Doctorat. La licence d'anglais est une formation relativement complète. Elle regroupe des enseignements de traduction, grammaire, langue orale et phonologie, linguistique, littérature et civilisation des pays anglophones. Elle permet également d'inclure dans le parcours de formation d'autres disciplines, par exemple, la gestion, le droit, la littérature comparée ou la didactique des langues.

L'enseignement d'anglais en première et en deuxième année du Master accorde une attention particulière à la dimension méthodologique. L'offre d'enseignement concerne en priorité les étudiants se destinant à une carrière dans des métiers exigeant une maîtrise linguistique parfaite de l'anglais. La formation aux métiers de l'enseignement et la préparation des concours se font maintenant dans le cadre du master «Métiers de l'enseignement». Suivant les universités, d'autres formations peuvent être proposées au choix des étudiants titulaires d'un

⁶⁵ En France, les universités privées sont souvent des Instituts Catholiques.

diplôme de Licence. Les masters les plus connus sont les masters de recherche dans les domaines suivants: lettres, sciences du langage, civilisations.

La préparation des concours joue un rôle particulièrement important en France dans la mesure où les professeurs du primaire, du secondaire et du supérieur sont recrutés majoritairement par concours de service public⁶⁶. La préparation aux concours débute en première année du Master. Chaque année, environ 100 000 candidats s'inscrivent à des cursus visant la préparation du CAPES et de l'agrégation dans 37 matières, dont 'Langues vivantes étrangères'. Il est à savoir que le recrutement des professeurs par concours est une particularité française puisque rien de similaire n'existe nulle part ailleurs en Europe. Cette méthode du recrutement du corps enseignant est, d'ailleurs, fortement critiquée par les PISA (*Programme for International Student Assessment*)⁶⁷ et l'Évaluation européenne de 2002. On lui reproche notamment un manque de preuves qui démontrent scientifiquement la qualité supérieure de la préparation et de la sélection des enseignants par le biais des concours.

A l'heure actuelle, il existe 38 610 professeurs d'anglais issus des concours du CAPES et de l'agrégation. La survie de cette tradition s'expliquerait en partie par «une foi quasi-religieuse en France dans la capacité des concours à sélectionner les meilleurs» (Zuckerman, 2009). Aussi curieux que cela puisse paraître, l'Éducation Nationale ne récompense pas l'excellence ou les efforts ayant pour but l'amélioration des méthodes pédagogiques. Par contre, ce qui est récompensé financièrement c'est la réussite au concours. A ce propos, les professeurs d'anglais capésiens sont encouragés par l'Éducation Nationale à passer l'agrégation d'anglais. Les enseignants y gagnent sur deux plans: ils obtiennent un meilleur salaire et ont moins d'heures d'enseignement par semaine.

⁶⁶ Pour information, le concours de service public fut introduit par Louis XV en 1766.

⁶⁷ PISA est une enquête menée tous les trois ans auprès de jeunes de 15 ans dans les 34 pays membres de l'OCDE et dans de nombreux pays partenaires. Elle évalue l'acquisition de savoirs et savoir-faire essentiels à la vie quotidienne au terme de la scolarité obligatoire. Les tests portent sur la lecture, la culture mathématique et la culture scientifique et se présentent sous la forme d'un questionnaire de fond.

Une des critiques de Laurel Zuckerman (2009) contre une telle approche est tout à fait éclairante. Elle dénonce notamment plusieurs conséquences destructives de ce système de récompense. Selon la journaliste, en incitant «les individus à s'investir prioritairement dans la réussite des concours», le système actuel «détourne des ressources rares loin de la formation des professeurs». Par définition, les concours sont très coûteux en temps, en effort et en argent. Or, 9 candidats sur 10 échouent le concours.

Étant donné le taux d'échecs, une question se pose: est-ce qu'une sélection par concours de service public est justifiable en termes de moyens engagés ? Ceux qui réussissent sont-ils vraiment les meilleurs ? Sans doute, ces candidats maîtrisent l'alphabet phonétique, le jargon littéraire et linguistique. Ils sont entraînés à la rédaction d'une dissertation française et ont le don d'impressionner le jury. Toutefois, il y a lieu de se demander si ces compétences sont plus utiles pour l'enseignement de l'anglais que les compétences pédagogiques et la pratique de la langue.

Malgré la sélection «draconienne» des enseignants dans le public et le privé, l'enseignement de l'anglais ne va pas sans difficultés. On constate notamment que les élèves du secondaire et même du supérieur assistent souvent à des cours où l'utilisation du français en emporte sur celle de l'anglais. Un autre constat est que l'écrit est souvent privilégié à l'oral. Cette préférence pour l'écrit dans la carrière des enseignants-fonctionnaires n'est pas étonnant au vu de la place du français dans les épreuves du CAPES et de l'agrégation d'anglais. A titre d'exemple, les candidats à l'agrégation externe s'entraînent pendant un an pour faire l'analyse linguistique en français et écrire une dissertation bien cartésienne aussi en français. Il en va de même pour les candidats au CAPES qui doivent passer trois épreuves du concours en français: la version, l'épreuve professionnelle sur dossier et l'épreuve de leçon orale, plus précisément la sous-épreuve d'admission visant la capacité des candidats à rapporter l'analyse linguistique des échantillons de discours de nature diverse (texte, documents iconographiques, vidéo ou audio) à

leur utilisation dans une situation d'enseignement. Dans le supérieur, nombreux sont les étudiants qui se rendent compte, une fois à l'étranger, que leurs compétences linguistiques en anglais sont insuffisantes. Lorsqu'ils se trouvent dans une situation de communication avec des locuteurs anglophones, ils éprouvent des difficultés de communication apparentes. Celles-ci se traduisent notamment par un manque de vocabulaire, des fautes de grammaires de base, un accent peu intelligible et des problèmes de compréhension orale. Ce constat est d'autant plus triste que la plupart des voisins européens ne semblent pas avoir les mêmes problèmes de locution et de compréhension.

Ces observations sont étayées par les résultats de différentes enquêtes menées dans le cadre de l'évaluation des compétences linguistiques des élèves du secondaire dans la Zone Européenne.

Éclairons ce propos à l'aide de deux enquêtes menées en 1996 et 2002 par le *Réseau européen des responsables des politiques d'évaluation des systèmes éducatifs* sur la base d'un protocole d'évaluation commun. L'objectif de ces enquêtes était de tester l'efficacité avec laquelle l'anglais, la langue étrangère la plus apprise en Europe, est enseignée. La première enquête a été menée auprès des élèves de 15 à 16 ans dans trois pays européens: La France, la Suède et l'Espagne. La deuxième enquête a été lancée par le *Réseau européen* dans le but de mesurer le chemin parcouru en cinq ans par les pays qui avaient participé au projet de 1996 et de dresser un état des lieux plus détaillé.

L'intérêt provoqué par la première enquête a attiré de nouveaux participants. En 2002, cinq pays européens, à savoir la Finlande, la Norvège, les Pays-Bas, le Danemark et l'Allemagne, se sont joints aux participants à la première enquête.

Pour des raisons de comparabilité, le protocole passé par les élèves en 2002 est le même que celui de 1996. Ce choix a permis – notamment pour la France, la Suède, l'Espagne – une comparaison non seulement entre les pays mais aussi dans le temps.

Pour la deuxième étude, les enquêteurs ont choisi la même tranche d'âge, c'est-à-dire, les élèves de 15 et 16 ans. L'échantillon de chaque pays compte environ 1 500 élèves. A titre d'information, en France, les élèves évalués étaient représentatifs de 51 collèges publics.

Le protocole comprend 65 exercices et questions visant des compétences linguistiques diverses: grammaire, syntaxe, compréhension écrite et orale, expression écrite⁶⁸.

Ce protocole est complété par un questionnaire commun d'auto-évaluation des élèves. Le questionnaire s'articule autour de deux pistes, les sources de l'acquisition de la langue et l'attitude des élèves vis-à-vis de la langue anglaise. Un autre questionnaire s'adresse aux enseignants et porte sur neuf domaines: données personnelles, formation initiale, formation continue, expérience professionnelle, vision du métier, méthodes d'enseignement, ressources utilisées, relations avec les collègues, niveau perçu de difficulté de l'épreuve passée par les élèves.

Analyse des données. Quels résultats pour la France?

Les deux enquêtes démontrent que les élèves français ont un niveau inférieur à celui des élèves de 6 autres pays dans toutes les compétences évaluées. Les résultats en pourcent sont représentés dans le tableau ci-dessous.

Tableau 1.

Performances moyennes (en %) en 2002, par pays, dans trois domaines de compétence

	Compréhension de l'oral	Compréhension de l'écrit	Production écrite
Danemark	64,8	78,3	46,2
Finlande	59,7	80,3	47,7
France	30,6	56,8	14,6
Pays Bas	61,6	77,5	46,0
Norvège	73,3	82,0	56,3
Espagne	38,3	63,6	23,4
Suède	72,2	85,9	55,4

Si l'on compare les performances en rapport avec les compétences évaluées, on constate que les meilleurs résultats sont dans le domaine de compréhension

⁶⁸ Il est à noter que l'expression orale n'a pas été incluse dans l'enquête pour des raisons méthodologiques et budgétaires.

écrite. A l'opposé, les moins bons résultats sont dans le domaine de la production écrite. Cette tendance est, d'ailleurs, valable pour les élèves de 7 pays. Les élèves suédois sont meilleurs que les élèves des autres pays en compréhension écrite et orale. Pour ce qui est de la production écrite, la palme du vainqueur appartient aux élèves norvégiens. Ceci dit, l'écart entre les élèves de deux pays scandinaves est infime: 0,9%.

L'enquête conduite en 2002 a révélé un autre fait intéressant. Entre les années 1996 et 2002, les performances des élèves français se sont dégradées dans tous les domaines de compétences. Le tableau 2 montre bien ces différences.

Tableau 2.

**Performances moyennes (en %) des élèves français en 1996 et 2002
pour trois domaines de compétences**

Compétences	Performances	
	1996 (1)	2002 (2)
Compréhension de l'écrit	62	59
Compréhension de l'oral	41	34
Production écrite	22	15

(1) Échantillon de 1 394 élèves.

(2) Échantillon de 1 126 élèves.

Il est intéressant de noter qu'à la différence des enseignants, les élèves ont trouvé le niveau des épreuves assez difficile, voire très difficile. En effet, les enseignants des classes ayant participé à l'évaluation sont en désaccord avec leurs élèves quant à la difficulté des épreuves, et estiment que les exercices de compréhension écrite et orale s'appuient sur des thèmes familiers (pour les appréciations des enseignants, voir le tableau 3).

Tableau 3.

Jugement des enseignants sur l'épreuve (en %)

	Difficulté		Familiarité	
	Facile Très Facile	Difficile Très difficile	Oui	Non
Compréhension de l'écrit	41,2	56,9	76,5	13,7
Compréhension de l'oral	53,0	37,2	66,7	19,6
Production écrite	19,6	70,6	39,2	45,1

Que penser de ces résultats ?

Les éléments de réponse sont donnés partiellement dans les questionnaires de renseignement remplis par les élèves et les enseignants. Les élèves déclarent utiliser très peu la langue anglaise en dehors du collège: ils n'écoutent pas d'émission en anglais à la radio sauf des chansons, ne regardent pas de film en version originale anglaise, ne lisent pas de livres, de magazines ou journaux en anglais, tout à l'opposé des élèves des pays nordiques et des Pays-Bas qui déclarent regarder souvent des films et des émissions de télévision en version anglaise sous-titrée. Les réponses des élèves français révèlent également une attitude passive vis-à-vis de l'apprentissage de l'anglais pendant et en dehors des cours. Il semblerait qu'en France, le rôle privilégié de l'anglais en tant que langue de communication internationale ne soit ni vécu, ni perçu.

Un autre fait significatif, les enseignants français déclarent parler en anglais pendant plus de 50% du temps de cours tandis que leurs collègues suédois, norvégiens et danois font un usage beaucoup plus prolongé de l'anglais pendant les cours. En France, l'enseignement de l'anglais se caractérise également par la mise en avant de la connaissance de grammaire. La quête de la perfection langagière, nourrie et engendrée par les exigences trop élevées du concours du CAPES ou de l'agrégation, se traduit souvent par une attitude critique de l'enseignant vis-à-vis des efforts communicatifs des élèves. Les fautes de grammaire sont systématiquement corrigées. D'ailleurs, les explications des règles de grammaire se font souvent en français. A la lumière de ces observations, les raisons du découragement et de la perte d'intérêt des élèves pour l'anglais semblent tout à fait compréhensibles.

Conclusions

Il se peut que les réponses données jusqu'ici ne suffisent pas encore à traiter les difficultés liées à l'enseignement de l'anglais. Les résultats des enquêtes conduites par le Réseau européen mettent en évidence la nécessité de la

réévaluation des pratiques existantes. Les enquêtes examinées ici suggèrent surtout que l'Éducation Nationale devrait relever un véritable défi concernant l'enseignement de l'anglais dans le secondaire. Dans ce sens, l'étude approfondie de l'expérience des pays dont les élèves montrent les meilleurs résultats est d'une utilité particulière.

Tout compte fait, les médiocres performances des élèves français, mises en évidence par l'enquête européenne, sont clairement en contradiction avec l'idée que les concours garantissent la sélection des meilleurs et que les connaissances acquises lors de la préparation aux concours sont suffisantes dans la pratique de l'enseignant. Si l'efficacité des concours était réelle, les élèves français auraient de meilleures compétences en anglais qu'ils n'en ont actuellement.

Cependant, la tradition française des concours n'est pas seule en cause dans les déficiences de l'enseignement de l'anglais. D'autres facteurs devraient être pris en compte: le statut social de l'anglais dans la société française, ou encore les choix politiques d'enseignement des langues vivantes étrangères. A ce propos, on pourrait se demander si l'on devrait rendre l'apprentissage de l'anglais obligatoire à l'instar des pays, comme le Danemark, la Finlande, les Pays-Bas, la Norvège et la Suède. En tout cas, l'enquête du Réseau européen permet de poser des questions de fond sur l'enseignement de l'anglais en France.

BIBLIOGRAPHIE

Bach, Coralie (2010). « Hors-série : L'enseignement des langues vivantes en France (3/8) Apprendre l'anglais est-il devenu obligatoire ? » *Vousnousils*. On line : <http://www.vousnousils.fr/2010/10/15/apprendre-1%E2%80%99anglais-est-il-devenu-obligatoire-353947>.

Bazin, Claire et al. (2002). *CAPES: Mode d'emploi*. Paris: Ellipses.

Bonnet, Gérard (2004). "The assessment of pupils' skills in English in eight European countries." In G. Bonnet (ed.), *European network of policy makers for the evaluation of education systems*. Paris: MEN/DEP Édition, 220.

Concours du second degré : Agrégation externe d'anglais. Rapport de jury, Session 2011.

Concours du second degré : CAPES externe d'anglais. Rapport de jury, Session 2011.

Évaluation des compétences en anglais des élèves de 15 ans à 16 ans dans sept pays européens. Les notes Évaluation - D.E.P.P. - N°04.01 - mars 2004. On line : <http://www.education.gouv.fr/cid21598/evaluation-des-competences-en-anglais-des-eleves-de-15-ans-a-16-ans-dans-sept-pays-europeens.html>

Zuckerman, Laurel (2009). « L'enseignement de l'anglais et l'inégalité en France. » *Les Échos*. On line : <http://lecercle.lesechos.fr/economie-societe/societe/221129849/l-enseignement-de-l-anglais-et-l-inegalite-en-france>

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Fukuyasu, Yoshiko – University of California, Los Angeles, USA, department of Applied Linguistics, Doctoral student (candidate of Philosophy); yofukuyasu@ucla.edu

Grewing, Thorsten – Adam-Josef-Cüppers-Berufskolleg, Ratingen, Deutschland, Lehrer für Deutsch, Politik/Gesellschaftslehre, EU-Kontaktlehrer; tulgrewing@gmx.net

Kantarbaeva-Bill, Irina – University of Toulouse II-Le Mirail, France, PhD lecturer in Anglo-Saxon and Slavonic Studies; irinabill@aol.com

Likhacheva-Philippe, Lidia – Institut Catholique de Toulouse, Faculté des Lettres, France, doctor (к.филол.н.); likhacheva@free.fr

Mückel, Wenke – Universität zu Köln, Deutschland, Philosophische Fakultät, Institut für Deutsche Sprache und Literatur II, Dr., Vertretungs-Prof.; wenke.mueckel@uni-rostock.de

Rinn, Michael – Université Européenne de Bretagne, Université de Bretagne Occidentale, Faculté des Lettres Victor Segalen, HDR (Authorized Director of Research); michael.rinn@univ-brest.fr

Sroka, Wendelin – Projektträger im Deutschen Zentrum für Luft- und Raumfahrt, Bonn, Dr., Dipl.-Päd.; wendelin.sroka@dlr.de

Абрамова Екатерина Геннадьевна – Пермский государственный национальный исследовательский университет, студентка

Аверьянова Екатерина Викторовна – Тюменский государственный университет, профессор кафедры французской филологии, к.филол.н., доцент; septurion@rambler.ru

Айтберова Наида Алиевна – Дагестанский институт повышения квалификации педагогических кадров, Махачкала, зав.кафедрой дополнительного образования, к.пед.н.; Uzlipat066@mail.ru

Аносов Егор Александрович – Южно-Уральский государственный национальный исследовательский университет, Челябинск, ст. лаборант; alteregor84@mail.ru

Белякова Ирина Евгеньевна – Тюменский государственный университет, доцент кафедры английской филологии, к.филол.н, доцент; i21081976@mail.ru

Бессмельцева Олеся Васильевна – Тюменский государственный университет, студентка; LesyaBesya@yandex.ru

Биккина Гульнара Равилевна – Тюменский государственный университет, студентка; gus213@yandex.ru

Бушев Александр Борисович – Филиал Санкт-Петербургского Государственного Инженерно-Экономического Университета, Тверь, профессор кафедры гуманитарных и социальных дисциплин, д.филол.н.; alex.bouchev@list.ru

Головин Александр Сергеевич – Московский гуманитарный педагогический институт, аспирант кафедры англистики и межкультурной коммуникации; larageorg@inbox.ru

Горобец Ольга Борисовна – Комсомольский-на-Амуре государственный технический университет, профессор кафедры лингвистики и межкультурной коммуникации, д.филол.н., доцент; olborgor@yandex.ru

Горохова Ирина Георгиевна – Тюменская государственная медицинская академия, ст. преподаватель; irgoro@mail.ru

Давыдова Ирина Викторовна – Тобольская государственная социально-педагогическая академия им. Д.И. Менделеева, доцент кафедры английского

языка и методики преподавания английского языка, к.пед.н.;
amaral@yandex.ru

Дербина Ирина Николаевна – Тюменская государственная медицинская академия, ст. преподаватель; dfl-tgma@yandex.ru

Дрожащих Наталия Владимировна – Тюменский государственный университет, зав.кафедрой английской филологии, д.филол.н., доцент;
ndro2004@rambler.ru

Емельянова Светлана Евгеньевна – Тюменский государственный университет, доцент кафедры немецкой филологии, к.филол.н., доцент;
semelja_se@mail.ru

Жихарева Татьяна Юрьевна – Тюменский государственный университет, доцент кафедры английской филологии, к.филол.н., доцент;
a143455@yandex.ru

Истратова Юлия Александровна – Уральский федеральный университет, Екатеринбург, ассистент кафедры романского языкознания, к.филол.н.;
juliaistratova@list.ru

Кантышева Надежда Геннадьевна – Тюменский государственный университет, ст. преподаватель кафедры немецкой филологии, к.филол.н.;
nkantyscheva_@mail.ru

Кашафутдинова Зоя Мансуровна – Пермский государственный национальный исследовательский университет, ст. преподаватель;
kashafutdinova_z@mail.ru

Ковальска Эва Хаарчаана Адамовна Станиславовна – Северо-Восточный федеральный университет им. М.К. Аммосова, Якутск, студентка;
qaarсаana@mail.ru

Козина Людмила Михайловна – Тюменский государственный университет, ст. преподаватель кафедры английского языка; lkozina@mail.ru

Кошкарлова Наталья Николаевна – Южно-Уральский государственный университет, Челябинск, доцент кафедры международных коммуникаций, к.филол.н., доцент; nkoshka@rambler.ru

Кропчева Тамара Васильевна – Тюменский государственный университет, ст. преподаватель кафедры иностранных языков; kropcheva2008@yandex.ru

Крылосова Светлана Геннадьевна – Институт Восточных языков и культур (Париж, Франция), доцент (maître de conférences), к.филол.н. (docteur en linguistique); svetlana.krylosova@gmail.com

Куприянова Ася Ильинична – Тюменский государственный университет, к.филол.н., ст. преподаватель кафедры истории и теории журналистики; kupriyanova_asia@mail.ru

Латышева Нина Витальевна – Тюменская государственная медицинская академия, ст. преподаватель; dfl-tgma@yandex.ru

Логинова Елена Александровна – Тюменский государственный университет, доцент кафедры иностранных языков и межкультурной профессиональной коммуникации, к.пед.н.; eloginowa@mail.ru

Луценко Александр Анатольевич – Горловский государственный педагогический институт иностранных языков, ст. преподаватель; talover@list.ru

Луценко Оксана Георгиевна – Горловский государственный педагогический институт иностранных языков, ст. преподаватель; talover@list.ru

Лыкова Надежда Николаевна – Тюменский государственный университет, зав.кафедрой французской филологии, д.филол.н., доцент; nlykova@utmn.ru

Маметова Юлия Федоровна – Иркутский государственный лингвистический университет, аспирант кафедры методики преподавания иностранных языков; julia21_86@list.ru

Матюхина Елена Николаевна – Тюменский государственный университет, доцент кафедры политологии, к.филос.н.; ematyuhina@mail.ru

Микрюкова Людмила Ивановна – Тюменский государственный университет, ст. преподаватель кафедры французской филологии; ludmilamik@mail.ru

Мишланова Светлана Леонидовна – Пермский государственный национальный исследовательский университет, заведующая кафедрой лингводидактики, д.филол.н., профессор; mishlanovas@mail.ru

Мокрая Ольга Николаевна – Горловский государственный педагогический институт иностранных языков, доцент кафедры французской филологии, к.филол.н., доцент; olga_mokraya@mail.ru

Молодых-Нагаева Елена Геннадьевна – Тюменский государственный нефтегазовый университет, доцент кафедры иностранных языков № 2, к.соц.н.; mn_eg@yahoo.de

Нефедова Лилия Амирянвна – Челябинский государственный университет, декан факультета лингвистики и перевода, д.филол.н., профессор; nefed@csu.ru

Никатуева Зайнаб Шахбановна – Дагестанский государственный педагогический университет, Махачкала, доцент кафедры английского языка, к.филол.н.; Uzlipat066@mail.ru

Нургалиева Рузалия Миннагалиевна – Пермский военный институт внутренних войск МВД России, ст. преподаватель; roza@webperm.ru

Попова Лариса Георгиевна – Московский гуманитарный педагогический институт, профессор кафедры немецкой филологии и методики, д.филол.н., профессор; larageorg@inbox.ru

Разумкова Надежда Васильевна – Тюменский государственный университет, доцент кафедры общего языкознания, к.филол.н.; 18nadezhda3@mail.ru

Ремхе Ирина Николаевна – Магнитогорский государственный университет, доцент кафедры английской филологии и перевода, к.филол.н.; perevod@masu.ru

Ромашкина Гульнара Фатыховна – Тюменский государственный университет, проректор по науке, д.соц.н., профессор; gr136@mail.ru

Русакова Анастасия Вячеславовна – Тюменский государственный университет, ст. преподаватель кафедры французской филологии, к.филол.н., panasky_2002@mail.ru

Слуцкая Ксения Александровна – Нижневартовский государственный гуманитарный университет, ст. преподаватель; crazyhazy@yandex.ru

Соловьева Инна Владимировна – Тюменский государственный университет, доцент кафедры немецкой филологии, к.филол.н., доцент; solovievai@mail.ru

Сулаева Жанна Абдулгамидовна – Дагестанский государственный технический университет, Махачкала, доцент кафедры психологии, к.филол.н.; Uzlipat066@mail.ru

Томашпольский Валентин Иосифович – Уральский федеральный университет, Екатеринбург, профессор кафедры романского языкознания, д.филол.н., профессор; vtmp@bmail.ru

Томилова Александра Игоревна – Уральский федеральный университет, Екатеринбург, ассистент кафедры романских языков; alexara@list.ru

Хизрибекова Асият Каримовна – Дагестанский государственный педагогический университет, Махачкала, доцент кафедры ТО и ТНЯО, к.филол.н.; Uzlipat066@mail.ru

Черкасова Ирина Ивановна – Тобольская государственная социально-педагогическая академия им. Д.И. Менделеева, доц. кафедры педагогики, к.пед.н.; irinka65@rambler.ru

Чубарова Лилия Александровна – Тюменский государственный университет, доцент кафедры немецкой филологии, к.пед.н., доцент;
chubaroval@rambler.ru

Шапочкин Дмитрий Владимирович – Тюменский государственный университет, доцент кафедры немецкой филологии, к.филол.н.;
dmit_shapotchkin@mail.ru

Шibaева Альбина Мударисовна – Урайский профессиональный колледж, ст. преподаватель; albinara76@mail.ru