

НАЦИОНАЛЬНЫЙ ИНСТИТУТ ОБРАЗОВАНИЯ
Министерства образования и науки Республики Армения
Армянская Ассоциация “Педагогическая инициатива”
Академия педагогических и социальных наук

Русский язык

В

Армении

2013

3 (80)

Ереван - 2013

Главный редактор – Б.М. Есаджян
Ответственный секретарь – А.М. Амирханян

Ответственный за номер – С.Б. Самуэлян

РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ :

Председатель общества „Армения-Россия“,
д.ф.н., профессор, М.Д. Амирханян
Вице-президент АПСН С.К. Бондырева
Председатель Ассоциации
“Педагогическая инициатива” В.С. Казарян
Ректор АГПУ им.Х.Абовяна, д. ист. н,
профессор Р.К. Мирзаханян
Академик АПСН, зам.министра МОН РА
М.А. Мкртчян
Доктор философских наук,
профессор Я.И. Хачикян

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ:

А.В. Акопян (ЕГУ)
Л.Г. Баласанян (АГПУ им.Х. Абовяна)
Г.Г. Барикян (ЕГЛУ им. В.Я.Брюсова)
И.Б. Геворкян (ср. шк. N 131),
А.Б. Кузьминская (ЕГЛУ им. В. Я. Брюсова),
В.В. Мадоян (ЕУМО им. А. Ширакаци),
Г.В. Маркосян (ЕГЛУ им. В.Я.Брюсова),
С.Б. Самуэлян (ЕГЛУ им. В. Я. Брюсова),
Р.В. Татевосян (АГПУ им.Х. Абовяна)
А.Я. Хачикян (РАУ).

Компьютерный набор, корректура, оформление и печать

А.А. Мирзатунян

Հիմնադիր և հրատարակիչ՝ Կրթության ազգային ինստիտուտ
Հասցե՝ ք. Երևան, Տիգրան Մեծի 67:
Վկայական՝ № 01Ա 044424, տրված 16.02. 1999 թ.:
Տպարանակը՝ 2005: Ծավալը՝ 4 տպ. մամուլ:
Հանձնված է տպագրության՝ 12. 07. 2013 թ.
Գինը՝ 793 դրամ:

Издатель

ЗОО „Национальный институт образования“ РА.

Адрес: Ереван, Тигран Меци, 67. Тел: 010 571531, 571116.

www/http: aniedu.am

E-mail: info@aniedu.am

Свидетельство № 01 А 044424 выдано 16.02.1999 г.

Ответственный за издание журнала

Белла Есаджян

Формат 70X100 ¹/₁₆. Объем 64 стр. Тираж 2005

Сдано в печать 12. 07. 2013 г.

Цена 793 драм.

Общеобразовательным школам предоставляется бесплатно.

Խմբագրության ներկայացված նյութերը գրախոսվում են: Արտատպության դեպքում հղումն անսագրին պարտադիր է:

Դպրոցներին մեկ օրինակ անվճար, որը պետք է պարտադիր գրանցվի դպրոցական գրադարաններում:

Лицензия № 904

СТАТУС РУССКОГО ЯЗЫКА

КУЛЬТУРА ОБЩЕНИЯ И РЕЧЕВОЙ ЭТИКЕТ КАК ГЛАВНЫЕ СОСТАВЛЯЮЩИЕ МЕЖНАЦИОНАЛЬНОГО ОБЩЕНИЯ

А.Я. ХАЧИКЯН
А.Э. БЕКЛАРЯН
РАУ

В последнее время проблемам межэтнического общения стали уделять больше внимания. Главное препятствие, не дающее успешно решить проблемы межэтнического взаимодействия, состоит в том, что каждый человек воспринимает другие культуры сквозь призму собственной культуры и, соответственно, все его наблюдения и выводы ограничиваются рамками той культуры, носителем которой он сам является.

Мы можем наблюдать различия проявления культуры в поведении, тех или иных типах деятельности, традициях и т.д. Наблюдая различия в поведении, мы начинаем осознавать, что в их основе лежит разность культур.

Одним из аспектов культуры является способность человека развивать культуру через слово, через коммуникацию. Общение является необходимым условием формирования и развития

как общества, так и отдельной личности.

В научной литературе общение определяется как “процесс взаимосвязи и взаимодействия общественных субъектов, в котором происходит обмен деятельностью, информацией, опытом, способностями, умениями и навыками, а также результатами деятельности...” [1].

Каждому человеку необходимо уметь говорить, понимать и реагировать на услышанную речь, соблюдая речевые и этические правила поведения. В наше время коммуникабельность порой бывает важнее знаний и навыков: профессионал с «тяжелым характером», не умеющий общаться, нетерпим в коллективе, его дичатся и стараются не иметь с ним дела. По этому поводу В.И. Сафьянов пишет: «Человеческая жизнь самым непосредственным образом связана с общением, сфера которого явля-

ется тем фокусом, где сливаются как непреходящие, так и сиюминутные человеческие проблемы. «Загадки» межличностных отношений волнуют, наверное, в той или иной степени всех, и от того, насколько успешно мы их разгадываем, зависят порой наши успехи и неудачи. Овладеть наукой и искусством общения стремятся, наверное, все культурные люди. Хотя бы подсознательно, но каждый человек мечтает о том, чтобы всегда свободно чувствовать себя как с «ближними», так и с «дальними», быть всегда желанным, производить приятное впечатление, принести радость и себе и окружающим». [2]

Именно от того, насколько культурна, интеллектуальна, структурирована наша речь, и зависит культура общения с нами. Рассмотрим, что из себя представляет и в чем проявляется «культура общения». Она проявляется в нашем умении выражать свои отношение к собеседнику, показывать уважение, признание, любовь, проявлять деликатности, чувство такта, «не замечать» недостатков собеседника и т.д. Она проявляется в нашем умении выражать свое отношение к собеседнику, демонстрировать уважение, признание, любовь, проявлять деликатность, чувство такта, «не замечать» недостатков собеседника и т.д. «Овладеть

культурой общения – это значит ориентироваться на высокие нравственные ценности, овладеть высокой психологической и нравственной культурой, освоить «технику» общения: если какое-либо из этих «звеньев» отсутствует, то такое общение нельзя считать культурным. Человек, ориентирующийся на высокие нравственные ценности, но не овладевший элементарной «техникой» общения, этикетом общения, словом, не умеющий общаться, не владеет высокой культурой общения. И наоборот, бездушный манипулятор, владеющий «техникой» общения и, как правило, использующий свои навыки в корыстных, эгоистических интересах, ориентирующий порой на безнравственные цели и ценности, не может быть назван человеком высокой культуры» – пишет В.И. Сафьянов. [3].

Можно сказать, что под культурой общения понимается соблюдение принятых в обществе правил как в вербальной речи, так и в невербальной – жестах, мимике.

Под культурой общения понимается культура поведения, определяемая как соответствие установленным в обществе канонам образцового поведения. Такое понимание характерно не только для обыденного употребления, но и для терминологии, употребляемой в научной лите-

ратуре. Культуролог О.И. Даниленко считает, что к культуре общения относятся все способы поведения, посредством которых осуществляется общение, включая слова, интонацию, жесты, мимику и т.п. – словом, все то, что обеспечивает возможность взаимопонимания и взаимодействия людей. Для этого необходимо, чтобы они были приняты в данной культурной среде. "... к ней (культуре общения) относятся фактически все принятые в той или иной культурной общности способы выразить мысль или чувство, отношение к другому человеку или самому себе: слова, организованные в речь, ее динамические характеристики, интонации; выражение лица; поза; жесты; оформление внешности; атрибутика и т. п. Для этого необходимо лишь, чтобы эти способы были приняты в данной социо-культурной группе, чтобы за ними были закреплены определенные значения, известные участникам общения", – пишет О.И. Даниленко. [4]

Культура общения пронизывает все сферы человеческой деятельности. Основным условием для нее является соблюдение людьми правовых и морально-этических норм и правил общежития. В культуру общения входят умение и навыки строить свои отношения с окружающими людьми, нравственная и эстети-

ческая воспитанность, помогающая человеку выразить свое отношение к обществу, стране, семье, самому себе и т.д. В силу этого в культуре общения человека проявляется патриотизм, уважительное отношение к людям разных этносов, наций, рас. Культура общения непременно включает в себя также культуру речи, умение человека держать себя в обществе и соблюдать правила приличия.

Рассмотрим более подробно составляющую общения – речевой этикет.

В "Словаре по этике" (под редакцией И. Кона, 1981 г.) дается следующее определение данному понятию: "Этикет (французское *etiquette* — ярлык, этикетка) — совокупность правил поведения, касающихся внешнего проявления отношения к людям (обхождение с окружающими, формы обращения и приветствий, поведение в общественных местах, манеры и одежда)". Как видим, в данном определении понятия "этикет" объединены общие правила поведения и правила речевого поведения, мы же будем вести разговор в основном о речевых правилах, т.е. о речевом этикете. Если этикет как установившийся в обществе свод правил регулирует наше поведение в соответствии с социальными требованиями, то речевой этикет можно опреде-

лить как регулирующие правила речевого поведения. Это широкая зона единиц языка и речи, которая словесно выражает этикет поведения, дает нам те языковые богатства, которые накопились в каждом обществе для выражения неконфликтного, "нормального" отношения к людям, а это значит — отношения доброжелательного." [5]

Можно сказать, что наиболее важной частью традиций, условий быта и образа жизни является заложенное в них согласно принятым в стране нормам речевого этикета вербальное выражение мыслей и чувств. "Язык — зеркало культуры, в нем отражается не только реальный мир, окружающий человека, не только реальные условия его жизни, но и общественное самосознание народа, его менталитет, национальный характер, образ жизни, традиции, обычаи, мораль, система ценностей, мироощущение, видение мира, — считает специалист в области межкультурной коммуникации С.Г. Тер-Минасова. — Язык — сокровищница, кладовая, копилка культуры. Он хранит культурные ценности — в лексике, в грамматике, в идиоматике, в пословицах, поговорках, в фольклоре, в художественной и научной литературе, в формах письменной и устной речи". [6]

Каждый народ имеет свои коммуникативные потребности и соответствующие языковые средства, собственные традиции общения, свою систему языковых и речевых предпочтений. И речевой этикет является важным элементом культуры в языке. В этих устойчивых формах общения раскрывается богатый народный опыт, особенности образа жизни и быта народа.

Ярче всего национальная специфика отражается в приветствиях. Обычай приветствовать друг друга имеет глубокие исторические корни, в нем проявляются особенности быта того или иного народа. Специфика приветствий при встрече у разных народов очень разнообразна и интересна. Примером может послужить сценка, рассказанная в статье "Речевой этикет сегодня" Н.Б. Зелениным: "Вот такая сценка уже из наших времен, описанная в журнале «Вокруг света», может показаться интересной: «Издали слышен клаксон, среди гуляющих заметно волнение. Приближается большой лимузин. На одном из крыльев трепещет красный, с фиолетовым оттенком флаг с красным же крестом на белом фоне. Все вокруг приседают, а затем садятся на обочине со скрещенными ногами. На заднем сиденье лимузина виднеется массивная фигура — король Тубоу IV. Его по-

ложено приветствовать, усевшись со сложенными ладонями. Это не просто обычай, это закон, соблюдение которого строго проверяется местными полицейскими. И точно так же рядовые жители Тонга приветствуют аристократов». Таков их этикетный знак приветствия. А если ты так не приветствуешь его, значит, ты – чужой, принадлежишь другому обществу, другой нации [7].

Достаточно различно и количество обращений в той или иной ситуации у разных народов. У многих народов Кавказа можно найти как минимум порядка трех десятков приветствий, синонимичных общему русскому "здравствуйте": в зависимости от ситуации (приветствие гостя, путника, пахаря, охотника и т.д.), от возраста (приветствие младшего, старшего и равного), от пола. Иная картина мира – иные речевые формулы. В приветствия китайцев в основе лежит вопрос: "Не голодны ли Вы?", "Ужинали ли (Обедали)?" За подобными стереотипами скрыта вся история народа.

Речевой этикет – универсальное явление. И у каждого народа сложилась своя, национально-специфическая система правил речевого поведения. Об этом наглядно и интересно пишет в своем трехтомнике "Люди, годы, жизнь" И.Г. Эренбург: "Европейцы, здороваясь, протя-

гивают руку, а китаец, японец или индеец вынужден пожать конечность чужого человека. Если бы приезжий совал парижанам или москвичам босую ногу, вряд ли это вызвало бы восторг. Житель Вены говорит "целую руку", не задумываясь над смыслом своих слов, а житель Варшавы, когда его знакомят с дамой, машинально целует ей руку". [8]

Одним из самых ярких и самых употребительных этикетных знаков считается обращение к собеседнику. "Оно может быть общим, неличностным ("гражданин"), а может быть и индивидуально-личностным в неформальном дружеском общении. Особенно интересной, национально-специфической формой наименования знакомого человека и обращения к нему является имя и отчество. Иностранцы подтверждают, что у русских есть такой обычай: чтобы быть вежливым, надо знать имя отца собеседника. Обращение по имени-отчеству – свидетельство определенной степени уважения к взрослому человеку – входит в употребление по достижении человеком социальной зрелости, скорее всего, при начале самостоятельной работы. Имя-отчество – это уважительная официальная форма обращения". – пишет в своей книге "Речь и этикет" В.Е. Гольдин [9]

Представители бывших

союзных республик, общаясь с русскими, также охотно принимают отчества, несмотря на то, что в их национальном языке не существует обращения по отчеству. В условиях двуязычия специфичная для русских форма обращения по "имени-отчеству" стала вполне привычной и употребляемой и для представителей бывших союзных республик.

Как уже было отмечено выше, обращение является одним из самых ярких этикетных признаков. Наличие в русском и армянском языках форм обращения на "ты" и на "вы" - действительное средство и возможность быть учтывыми. "Личные местоимения имеют прямое отношение к речевому этикету. Они связаны с самоназваниями и названиями собеседника, с ощущением того, что "прилично" и "неприлично" в таком названии. Например, когда человек поправляет собеседника: "Говорите мне "вы", "Не тычьте, пожалуйста", он выражает недовольство по поводу направленного к нему "неуважительного" местоимения. Обычно "ты" применяется при обращении к близкому человеку, - отмечает В.Е. Гольдин - (...) Особенность русского языка в именовании людей заключается в том, что имя состоит из нескольких компонентов. Окликая знакомого, мы можем обратиться к нему с помо-

щью полного личного имени (Николай), уменьшительного имени, или полуимени (Коля), посредством имени и отчества или только фамилии, изредка - по имени и фамилии. Выбор имеет этикетный смысл, выражает отношение к адресату".[10]

Лексические формы обращения армянского языка очень разнообразны, и выбор того или иного обращения зависит от множества факторов. В недалеком прошлом, обращаясь к лицу мужского пола, говорили ընկեր (друг), в современном армянском языке, несмотря на то, что данное обращение употребляется в речи, но оно все же уступает форме ցիռնի (господин). Данная форма обращения несет в себе определенные ограничения: адресуется лицам, чей внешний облик указывает на их принадлежность к высокому рангу.

Японцы при обращении абсолютно не приемлют прямого обращения и используют безличные конструкции. Они не спросят: "Куда вы идете?". Это по-японски звучит следующим образом: "Куда имеется хождение?", что придает обращению утонченную и особую вежливость.

Англичане вовсе не обращаются на "ты", в языке отсутствует и само местоимение. Еще в XVI веке оно начало выходить из употребления, и с начала

XVIII века англичане полностью перешли на вежливое "вы".

Следует отметить, что формулы речевого этикета складываются веками самим народом, в них отражены обычаи, ритуалы, особенности быта, сложившиеся привычки.

Так, например, у нас в Армении достаточно редко проносят слова "обедать", "ужинать", хотя эти слова в языке имеются, но говорят "кушать хлеб". И когда мы приглашаем к столу, то говорим: "Кушайте хлеб" («Հից կերիր»), хотя его-то в данный момент вообще может и не быть.

"Спасибо за хлеб-соль!" – благодарят в России за еду. Хлеб-бом-солью приветствуют и встречают русские пришедшего в гости.

Именно в подобных фразах заключается формула речевого этикета, означающая приветствие, приглашение к столу, в них и чувствуется своеобразный национальный колорит.

Подобных примеров в речевом и неречевом поведении разных народов множество. У каждого народа в речевом этикете очень ярко выражены его национальные особенности, т.к. наряду с особенностями языка здесь учитываются и специфичность традиций, привычек, принятого и непринятого в социальном этикете, в поведении людей и т.д.

Обратимся к русскому и армянскому языкам. Проявления речевого этикета этих двух народов многообразны и неповторимы. Если говорить только о ситуации приветствия в русском языке, то помимо "здравствуйте" можно насчитать более 40 фраз, используемых в зависимости от обстоятельств, места и времени встречи в русском языке: "Милости просим", "Будьте как дома", "Добро пожаловать" и т.д. Столь же разнообразен и богат армянский язык, можно привести в пример множество словосочетаний приветствия: «Բարև ձեզ» ("Барев дез" – "Здравствуйте"), «Բարի օր» ("Бари ор" – "Добрый день"), «Բարև» – "Барев" – "Здравствуй"), «Ողջոյն» ("Вохджуйн" – "Здравия желаю"), «Հիւսկեր» ("Хамецек" – "Милости просим", "Пожалуйста"), «Զգացե՛ք ձեզ ինչպէս տան» ("Згацек дез инчпес тане" – "Чувствуйте себя как дома") и т.п. Во всех этих случаях скрыт глубокий смысл. А главное, если мы проанализируем каждый из вышеперечисленных примеров, то заметим, что все они несут в себе пожелания добра и блага.

Русские при встрече желают здоровья и интересуются здоровьем собеседника: "Здравствуй!", "Как здоровье?". В то время как древние египтяне считали, что при встрече уместнее быть более конкретными и спро-

силь: "Как вы потеете?". Армяне же, здороваясь, желают добра: «барев дзез» в дословном переводе означает «добро вам».

Ярким подтверждением вышесказанного может послужить повесть русского писателя Гроссмана «Добро Вам», «московского незнакомца, впервые в жизни вступившего в этот горный поселочек, о существовании которого не знал» [8]. И на страницах данной повести читатель вместе с автором преодолевает все те трудности общения, связанные с национальными особенностями этикета, с которыми В. Гроссман встречается впервые, которые чужды ему, по-

скольку они отсутствуют в его родном языке, традициях, обычаях и т.д.: "Должен признаться, что я ощутил Армении не такой, какой увидел ее на полотнах Сарьяна. Мне пришлось соскрести со своей души яркую радость сарьяновских картин, чтобы ощутить туманный древний камень трагического армянского пейзажа". [11]

По сути, каждый язык – оригинальная национальная знаковая система. И знание этой системы нам бывает крайне необходимо для межличностного взаимопонимания при общении с представителями различных культур.

ЛИТЕРАТУРА

1. **Библер В.С.** Культура. Диалог культур // Вопросы философии. – 1989. – №6. – С.37.
2. **Сафьянов В.И.** Этика общения: Учебное пособие. -М.: Изд-во МГУП «Мир книги». – 1998, - С.164
3. Там же.
4. **Даниленко О.И.** Культура общения и ее воспитание: Учеб. пособие — Л.: ЛГИК. – 1989 - С. 12.
5. Словарь по этике. Под редакцией И. Кона.–1981г.// <http://terme.ru/dictionary/522>
6. **Тер-Минасова С.Г.** Язык и межкультурная коммуникация: (Учеб. пособие) - М.: Слово/Slovo. – 2000, N2, С. 14.
7. **Зеленин Н. Б.** Речевой этикет сегодня // <http://www.xserver.ru/user/reets/>. Портал переводчиков // <http://translations.web-3.ru/>.
8. **Эренбург И.Г.** Люди, годы, жизнь. В 3-х томах. — М.: Текст, 2005. Том 3, книга 6. -С. 27.
9. **Гольдин В.Е.** Речь и этикет. – М., Просвещение. – 1983- С.109, с.105
10. Там же. С.107.
11. **Гроссман В.С.** «Добро вам!» // «Знамя», №11, 1988. С. 5-62.
12. **Формановская Н.Н.** Речевой этикет и культура общения. М. – 1989. С.159.

МЕТОДИКА

ГРАММАТИЧЕСКИЙ И ЛЕКСИЧЕСКИЙ АСПЕКТЫ ОБУЧЕНИЯ НЕРОДНОМУ ЯЗЫКУ НА ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННЫХ ТЕКСТАХ ПО ИСТОРИИ

Р.С. ПЕТРОСЯН

АрГУ

Обучение иностранному языку на историческом факультете имеет свою специфику. Это, прежде всего, объясняется теми целями, которые соответствуют специфическим потребностям студентов. Для интенсификации процесса обучения необходимо учитывать все лингвистические, экстралингвистические, психологические и другие факторы. Кроме соответствующих факторов, важно выяснить конкретно, почему студенты изучают иностранный, напр., английский, т.е. какие профессиональные потребности у них существуют, где, в каких условиях следует организовать учебный процесс и какие потенциальные возможности имеет этот процесс, когда обучение происходит в каком-то временном отрезке, и как можно распределить это время.

Немаловажным представляется содержание обучения, т.е. необходимо определить, что изучать, какие аспекты языка рассмотреть. В этом смысле четко

определяется уровень языковых и речевых навыков и умений и те темы, которые представляются в течение этого курса.

Следующий вопрос касается не только методики, но и методологии изучаемого курса.

Известные авторы ESP Том Хатчинсон и Алан Вотерс (Tom Hutchinson and Alan Waters) с этой целью выделяют только языковое описание основной теории, лежащей в основе этого курса, по анализу потребностей (Needs analysis).

Любопытно то, что эти авторы избегают термина "communicative" ввиду того, что он стал модным словом, как "democracy" или "freedom"[1, 231]. Несмотря на это, мы исходим при отборе лексико-грамматического материала из коммуникативных принципов, применительно к ESP.

Стратегия исследования, которую они выбирают, интересна еще и тем, что исходят при рассмотрении терминов "approach" подход, "method" метод не с точки

зрения языка, а из особенностей обучения языку. В этом плане только теория обучения обеспечивает базу методики.

Грамматический или лингвистический аспект обучения английскому языку при соответствующем отборе профессионально-ориентированных текстов по истории Армении ESP предполагает учет опыта и традиции применения лингвистического знания в области методики преподавания иностранных языков вообще и ESP, в частности. Это объясняется, прежде всего, тем, что традиционная грамматика, исходящая из грамматики латинского и греческого языков, и структурная грамматика способствовали развитию ESP прямо и косвенно.

Как известно, до Второй мировой войны успехи в области методики преподавания иностранных языков определили, прежде всего, развитие новых направлений структурной лингвистики. В структурной лингвистике важно было то, что в определенных структурных рамках можно было варьировать словами, генерируя при этом разные значения. Именно метод языкового анализа дал возможность методистам придумать подстановочные таблицы "substitution tables", которые послужили типичным средством объяснения

грамматических конструкций (patterns).

В разработанной нами методике в рамках грамматического и лексического материала исторических текстов на начальном этапе обучения грамматике и лексике предлагаются подстановочные упражнения "substitution tables".

Кроме подстановочных таблиц, под воздействием структурной лингвистики методисты использовали подстановочные схемы (substitution syllabuses), которые представляются в виде таблиц грамматических форм.

Для разработки методики большое значение имеют интенсификации работы над профессионально-ориентированным текстом, лингвистическая концепция Н. Хомского, в частности, новые методы трансформационного анализа.

Если на начальном этапе достаточно продуктивными представляются подстановочные таблицы и схемы, то на следующем – более эффективным, представляются принципы выделения Н. Хомским глубинного и поверхностного уровней значения предложения или целого высказывания, текста. По мнению Т. Хатчинсона, Н. Хомский впервые восстановил идею о том, что язык управляется правилами. [1,27] Но для ESP важна концепция Н. Хомского в плане разли-

чения Performance (поверхностных структур) и Competence (правил глубинного уровня). Примечательно то, что различие Performance и Competence имеет большое значение именно для развития коммуникативных умений. Здесь следует выделить концепцию Хаймс (Hymes, 1972), согласно которой компетенция (Competence) состоит не только из набора правил для формирования грамматически правильных предложений, но и знания, когда говорить "да", когда говорить "нет", что говорить, где и в какой манере. [1,28]

Для хорошего понимания и воспроизводства профессионально-ориентированного текста представляется целесообразным проводить (register) стилевой анализ. Этот метод следует применять не только при отборе текстов, но и при отборе лексико-грамматического материала, то есть автор соответствующего курса отбирает тексты, исходя из особенностей стилевого анализа. Важно не только определить, какие стилистические особенности имеет данный текст, но и ознакомить студентов теми стилистическими средствами, знание, выявление и использование которых способствует лучшему пониманию и воспроизводству текста.

Стилевой анализ выявляет, во-первых, отношение студентов к тексту, в частности, формаль-

ный он или неформальный, письменный или устный, самодостаточный или зависит от контекста. Во-вторых, register analysis дает возможность не только определить разные стили текстов, но и программные разделы при отборе изучаемых тем, несмотря на то что, согласно Кофе (Coffey), стилистический анализ не может быть использован как принцип или база отбора, так как нет существенных способов /методов/ для различения языка наук от других видов языка. [1,30] В методике ESP уже давно придается большое значение видам и способам анализа профессионально-ориентированного или учебного текста. С точки зрения функциональной грамматики, необходимо выявить в коммуникативном акте направленность и содержание социального поведения, т.е. выявить интенцию, намерение говорящего или пишущего, например, когда советуют, предупреждают, угрожают, описывают.

В отличие от функционального подхода, понятийный подход помогает выявить способы мышления. [1,37]

Отсюда следует, что функциональный подход является отражением социологического знания и его преломления в методике ESP, а понятийный подход – суть психологического аспекта. Фактически, действительность

невозможно описать, объяснить, определить без таких категорий, как время, частотность, продолжительность, залог, число, количество, качество и т.д. [1,11]. Как известно, функциональный подход к преподаванию языка стал широко применяться с 1970 г. Именно в эти годы усилиями Совета Европы были предложены новые программы по изучению разных языков.

Суть сдвига новых методических программ заключается в том, что методисты стали рассматривать основные вопросы языковой политики не с точки зрения структурного подхода, а с точки зрения функционального и понятийного подходов. Основной целью студентов является не усвоение грамматического материала, а использование тех знаний, которые уже у них сформированы.

На основании изучения методических программ Дж. Юра и Г. Латоре (Ewer, J. and Latorre, G.) можно сказать, что функционирование программы основывается на использовании языка, в отличие от структурных программ, где на первый план выступает форма. [1, 32]

Исследование вышеуказанных подходов выявляет не только преимущества, но и недостатки в том плане, что в функциональных программах или схемах отсутствуют определенные, сфор-

мированные принципы организации процесса языкового знания. С одной стороны, функциональные и структурные схемы и программы дополняют друг друга, с другой, - первые почти всегда заменяют вторые.

Как было сказано выше, поэтапный подход к изучению языка позволяет ученым рассматривать основные этапы обучения языку.

Structure + context = function

Использование предлагаемой Сюзан Норман структурно - функциональной схемы на историческом факультете доказало свою продуктивность, особенно на начальном этапе эксперимента. Детальный анализ этой программы (здесь под программой мы понимаем не только методическую, но и исследовательскую программу) показывает, что ее структурную часть можно в общей сложности не изменять, так как она представляется в виде грамматических структур. Само собой разумеется, что меняется ее лексическая часть и вместе с тем относящиеся к бизнесу /работы, страны/ предлагаемые исторические темы, особенно из истории Армении вообще и из новой истории Нагорного Карабаха. Конкретизация тематики исследования объясняется, прежде всего, тем, что на первый план выступают потребности студентов. Здесь четко выделя-

ются познавательные, общенаучные, культурологические и индивидуальные потребности.

Отсюда принципиально важно четко определить все темы, все подтемы изучаемого материала, и если грамматический материал отбирается по традиционным схемам и программам, то лексический материал – исходя из психологических и психолингвистических особенностей учебного процесса.

Описанная программа не представляется полной без дискурсивного анализа. По сути, данный анализ является логическим развитием и результатом функционального и понятийного анализа. В дискурсивном анализе обращается внимание, прежде всего, на значение слов в контексте, так как именно контекст в основном создает значение.

Более того, можно говорить не только об отборе лексико-грамматического, но и психолингвистического минимумов. Принципиально важно четко определить, какие виды анализа /структурного, функционального, понятийного, дискурсивного/ могут быть успешно применены в ESP, в частности, в процессе преподавания английского языка на историческом факультете в РА и в Арцахе, так как вид анализа текста предопределяет характер отбора языкового материала.

Эффективность учебного процесса обеспечивается еще и тем, что четко определяются уже имеющиеся знания студентов. Знания и опыт студентов можно охарактеризовать не только с точки зрения их познавательных интересов, но и с точки зрения эмоционально-волевого состояния. По сути, процесс обучения иностранному языку рассматривается не только в проблемной, но и в эмоциональной плоскости.

Очевидно, что познавательные потребности и интересы не могут быть в должной мере удовлетворены без создания и решения соответствующих проблемных ситуаций. Не секрет, что в рамках советской, западной методической и дидактической традиций успех и положительные результаты обучения иностранному языку обеспечиваются в учебном процессе решением студентами больших проблем.

В этом ракурсе методисты большое внимание уделяют эмоциональному опыту студентов. Согласно когнитивной теории, учащиеся учатся, если они активно вовлечены в учебный процесс и заинтересованы в учебе. Важно создать положительные эмоции в учебном процессе. Это не значит, что предлагается избежать решения трудных задач, преодолеть соответствующие познавательные, эмоциональные и

другие трудности. Необходимо учитывать основные факторы для создания положительной, эмоциональной учебной ситуации, постоянного учебного настроения в учебном процессе.

По мнению тех же авторов, взаимоотношения познавательного и эмоционального аспектов являются залогом успеха. Фактически речь идет о положительной, в эмоциональном плане, учебной атмосфере. Очевидно, что без соответствующей мотивации не представляется возможным ожидать хороших результатов. Изучая особенности мотивации в учебном процессе, Р.С. Гартнер и В.Е. Ламберт (Gardner, R.C. and Lambert, W. E., 1973) различают две формы мотивации: инструментальную и интегративную: "Инструментальная мотивация является результатом внешней потребности. Студенты изучают не потому, что хотят, а потому, что нуждаются в нем. Им нужно пользоваться разными источниками, или они прекрасно понимают, что язык нужен для осуществления разных операций: покупка и продажа товара, сдача различных тестов и экзаменов, деловые контакты и т.д. Потребности варьируются, но важным фактором является то, что мотивация имеет внешний характер."

Инструментальная мотивация, с другой стороны, заклю-

чается в том, что студенты хотят быть членом той языковой общины, которая использует специальный язык. Это больше порожаемое желание, чем внешняя потребность, навязываемая извне. [1, 48] Здесь интересно то, какие результаты дает этот подход, если мы применяем его в процессе изучения английского языка студентами исторического факультета Арцахского государственного университета. В отличие от французско-говорящих канадцев-билингвов, арцахские студенты редко являются билингвами, не говоря уже о том, что они до известных событий, до Карабахского конфликта и признания его независимости, являлись в большинстве случаев трилингвами. Несмотря на это, вполне применимы в учебном процессе такие понятия, как "инструментальная мотивация" и "интеграционная мотивация", "внешние и внутренние факторы", "потребность" в плане отнесения этих понятий к внешним и внутренним факторам изучения иностранного языка. Однако здесь появляется множество вопросов относительно того, что арцахские студенты тоже имеют потребность сдавать экзамен по иностранному языку, читать тексты / особенно исторические/ в оригинале. Вместе с тем их возможности ограничены в плане совместного обучения с иностранными студентами.

ранцами, особенно из англоязычных стран.

Что касается интеграционной мотивации в том смысле, что арцахские студенты могут стремиться стать не членами конкретной языковой общины какой-то страны, а какой-нибудь научной общественной общины, какого-либо политического союза, в плане возможности или умения представить свои научные, политические и, конечно, личные интересы. Здесь мы выделяем познавательные, научно-образовательные, политические интересы студентов, исходя из социональных, политических и экономических реалий данного этнического сообщества. Проблема при обосновании подлинной мотивации в данном случае возникает, когда требуется не только сформировать потребности у студентов в обучении иностранным языкам, но и чтобы они были уверены в своих умениях использовать свои знания в перспективе. Выступают на первый план два мотива. Студенты должны не только с удовольствием изучать язык, т.е. получать удовольствие от изучения языка, но и от перспективы использовать полученные знания в будущей творческой и другой деятельности. Короче говоря, проблема повышения эффективности языка заключается в перспективности его изучения. Таким обра-

зом, следует не только преподавателям, но и студентам четко ответить на вопрос, почему они изучают английский язык на историческом факультете. Казалось бы, все студенты в состоянии правильно и логично ответить на этот вопрос. Ясно, что редко кто из студентов отвечает на этот вопрос отрицательно. Здесь проблема заключается в другом. Самый простой опрос показывает, что по характеру и содержанию ответов можно выявить отношение студентов к изучению иностранных языков. Следует выяснить еще один вопрос: как, в какой степени осознают студенты характер мотивации изучения языка? Речь идет о применении сознательного подхода. Однако одно дело – получить удовольствие от процесса обучения, другое – осознать, как и почему происходит этот процесс. Эти и другие методические установки играют большую роль в разработке соответствующей методики преподавания иностранных языков с использованием профессионально-ориентированных текстов.

В конечном итоге подчеркивается идея о том, что не только ученые, не только учителя и преподаватели, но и студенты должны в общей сложности понимать мотивы, цели и задачи обучения английскому языку.

Хатчинсон четко различает перспективные или предполагаемые потребности /Target needs/ (например, то, что изучающему необходимо делать в предполагаемой ситуации /Target situation/) и учебные потребности (например, то, что ученикам нужно для учебы)[1,54].

Перспективные потребности предполагают не только потребности и желания, но чувства неудовлетворения. Перспективные языковые навыки и умения и уже имеющиеся навыки и умения не могут совпадать. Есть большая пропасть между уже имеющимися знаниями и теми, которые необходимо приобрести.

Примечательно то, что у студентов, кроме потребности изучать иностранный язык, в плане его использования в перспективе, кроме осознания отсутствия того знания, которое нужно для осуществления необходимой успешной коммуникации, появляется желание изучать язык не только для успешного применения в будущей профессии, но и для достижения более близких целей, например "студент" – медик хочет знать иностранный язык, чтобы продолжать учебу в какой-нибудь англоязычной стране; для этого ему нужно сдать экзамен по грамматике, пройти тест или участвовать в конкурсе.

Для отбора эффективных профессионально-ориентирован-

ных текстов на английском языке по истории Армении необходимо собрать информацию о перспективных потребностях. Для этой цели используется анкета (questionnaires), наблюдение, неформальные консультации со спонсорами, учеными и с другими партнерами.

Студентам исторического факультета Арцахского государственного университета и Армянского Государственного педагогического университета им. Х. Абовяна были розданы анкеты, которые содержали следующие вопросы:

1. Для кого нужен иностранный язык?
2. Как вы будете иностранный язык использовать?
3. Где будете применять иностранный язык?
4. С кем будете контактировать, используя данный язык?
5. Где может быть использован изучаемый язык?

Большинство студентов считало, что они изучают иностранный язык для учебы, то есть в учебных целях (40%), 25% – уверены, что иностранный язык им нужен для работы, остальные полагают, что изучение иностранного языка преследует не только чисто познавательные, профессиональные, но и образовательные цели.

Грамматический или лингвистический аспект обучения

английскому языку при соответствующем отборе профессионально-ориентированных текстов по истории Армении предполагает учет опыта и традиции применения лингвистического знания (в частности, структурной лингвистики) в области методики преподавания иностранных языков вообще и ESP, в частности. Многие принципы нашли свое практическое применение в большей части в подстановочных упражнениях.

При отборе коммуникативно-значимых лексико-грамматических образований использование принципов коммуникативного подхода и ESP позволяет:

а) выделить не только языковые, но и речевые единицы на мор-

фологическом, синтаксическом и семантическом уровнях,

б) проводить анализ регистров и дискурса,

в) определить не только грамматические, лексические, но и психолингвистические минимумы (сегмент, предложение, сверхфразовое единство, текст).

Анализ регистров не может быть принципом отбора лексико-грамматического минимума, однако обобщение результатов анализа потребностей, выявление уровня языковой компетенции студентов позволяют сочетать семантические принципы с дидактическими, психолингвистическими принципами при отборе коммуникативно-значимых лексико-грамматических образований.

ЛИТЕРАТУРА

1. English for Specific Purposes. A learning centered approach. Tom Hutchinson and Alan Waters, Cambridge, 1993, 183p
2. **Выготский Л.С.** Собр. соч.: В 6 т. - М.: Педагогика, 1982-1984. - Т.2. - 503с.
3. **Леонтьев А.А.** К психологии речевого воздействия./ Материалы VI Всесоюзного симпозиума по психолингвистике и теории коммуникации. -М.: Наука, 1972.- С. 66-74.
4. Communication in the modern languages classroom/ By Joe Sheils. - Strasbourg: Council of Europe Press, 1993-pp. 45-52
5. Hornby A. S., The Situational Approach in Language Teaching, < English Language Teachings vol. VI, pp. 103/156
6. Larsen _ Freeman, Diane " Techniques and Principles in Language Teaching". Oxford: Oxford University Press, 1986-142p.
7. Learning and teaching modern languages for communication.- Strasbourg: Council of Europe Press, 1988- 266p.

О РЕЧЕВОМ ПОВЕДЕНИИ УЧАСТНИКОВ КОММУНИКАЦИИ – БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ- СЛОВЕСНИКОВ

С.В. АДАМОВА

АГПУ им. Х. Абовяна

Речевая культура, речевые способности человека составляют наиболее заметную часть его общей культуры. Изучение речевого поведения личности, а также осмысление того, насколько эффективно говорящий пользуется богатством языка, является важной и актуальной задачей. И вообще все, что связано с понятием “культура”, сегодня чрезвычайно актуально.

Культура речи – сложное понятие. Это целая отрасль языкознания, называемая “ортологией”, т.е. наукой о правильной речи. В культуре речи рассматриваются два вопроса: как говорить правильно и как говорить хорошо. Правильность и коммуникативная целесообразность речи считаются двумя ступенями овладения литературным языком [1]. Правильность речи предполагает соблюдение говорящим норм литературного языка, что означает умение правильно произносить звуки речи и их сочетания в словах, правильно определять ритмический центр слова, правильное словоупотребление, формообразование, правильное конструирование предложений и т.д. Коммуникативную же целесообразность можно определить

как мотивированное употребление средств языка в конкретных условиях общения.

Культура речи – это также и речевое мастерство, т.е. умение доходчиво и выразительно излагать мысли. Задача каждого человека, а тем более тех, кто выбрал профессию педагога-словесника, – совершенствовать свою речь, обогащать словарный запас, учиться чувствовать своего собеседника, уметь отбирать наиболее подходящие для каждого случая слова и конструкции. Ведь именно им – будущим учителям русского языка – придется обучать подрастающее поколение культуре речи и правилам речевого поведения, прививать и развивать в учащихся так называемый “лингвистический вкус”, или “языковое чутье”. Учащиеся должны научиться понимать целесообразность использования того или иного слова, той или иной интонации синтаксической конструкции в пределах текста, должны научиться правильно, точно, выразительно излагать свои мысли. Мы, преподаватели русского языка, обязаны стремиться к тому, чтобы речь наших учащихся была правильной, чтобы в ней не было

всего того, что мешает общению, обедняет или засоряет язык.

Правильность речи – фундамент языковой культуры, речевого мастерства, поэтому каждый, кто считает себя человеком образованным, воспитанным, должен любить русский язык, умело владеть им и постоянно повышать свою культуру речи, а с учетом конкретной ситуации и в соответствии с поставленными целями и задачами - оказывать наилучшее воздействие на адресата.

Речевое общение может быть успешным, если между адресантом и адресатом устанавливается согласие. Необходимо помнить, что в речи проявляется личность, эмоциональное состояние говорящего, что его речь зависит также и от личности собеседника, от его способности оценить адресанта и в соответствии с этим выстроить и свое речевое поведение. Эффективность общения зависит от того, насколько умело говорящий использует коммуникативные качества “хорошей речи”, а это включает в себя точность, ясность, уместность, логичность, выразительность. Если же в речи не соблюдаются перечисленные качества, то между говорящими возникает взаимонепонимание.

Как было указано выше, важнейшим качеством хорошей речи является ее эффективность, доступность, т.е., когда говорящий добивается поставленной цели. Поэтому для изучения ме-

ханизма коммуникации современная наука выдвигает понятие дискурса, под которым понимается коммуникация посредством вербальных и невербальных средств в определенных условиях общения [2]. Эти условия общения называются речевой ситуацией. Речевые ситуации и отношения между участниками коммуникации могут быть разные, и они накладывают определенный отпечаток на формирование речи. Каждый говорящий имеет конкретную цель, которая лежит в основе его речи, т.е. убедить в чем-либо, заставить совершить поступок, передать свои эмоции, настроение и т.д. Речевое поведение участников коммуникации характеризуется громкостью голоса, темпом, тембром, интонацией, иначе говоря, вербальным и акустическим поведением коммуникатора. Кроме того, информация передается и при помощи жестов, мимики, взгляда, позы, что составляет визуально-знаковую невербальную систему общения. Иногда происходит так, что говорящий на словесном уровне пытается доказать одно, а его жестово-мимическое поведение противоречит сказанному, поэтому необходимо хорошо знать значение всех знаков невербального способа общения.

Для осуществления процесса коммуникации, как указано в методической литературе, необходимо наличие трех “К” между адресантом и адресатом, т.е. не-

обходимы код, контакт и коммуникабельность [3].

Код – это язык культурный, литературный, при помощи которого формируется сообщение.

Другим, не менее важным условием диалога является контакт, т.е. связь, взаимодействие, взаимопонимание.

Коммуникаторы должны быть заинтересованы в общении, поэтому зачастую бывает так, что люди говорят на разных языках, но понимают друг друга при помощи жестов, мимики, так как их связывает желание общаться. Таких людей называют коммуникабельными, т.е. общительными. Все три “К” взаимосвязаны и дополняют друг друга, так как бывает и так, что люди владеют языком, а общения не возникает. Именно поэтому необходима способность к общению, а также взаимодействие, контакт. Все это вместе составляет коммуникативную заинтересованность, которая устанавливает паритетность, т.е. равенство между говорящими вне зависимости от их социального статуса [3].

Высокая культура речи, неустанная забота о ее совершенствовании – важная часть общей культуры каждого из нас, это степень нашего владения неисчислимыми богатствами русского языка.

В современном обществе информация играет самую важную роль. Но умением передать и принять ее, а значит, быть по-

нятым, владеет не каждый. Если человек не умеет грамотно общаться, его ждет коммуникативная неудача.

Культура общения – это искусство вести беседу, это обмен мыслями, умение ясно и просто излагать свои мысли и чувства. Поэтому совершенно очевидно, что уровень речевой культуры зависит не только от знания норм литературного языка, законов логики и строгого следования им, но и от владения богатствами языка, умения эффективно пользоваться ими в процессе коммуникации. Ведь по тому, как человек говорит, судят о нем самом, о его воспитании, общей культуре, о его деловых качествах. Здесь уместно вспомнить высказывание Сократа: “Заговори, чтоб я тебя увидел”. Да, действительно, владение правильной речью способствует приобретению авторитета, порождает доверие и уважение к говорящему. Хорошее знание языка и его норм, умелое пользование языком позволяет человеку чувствовать себя уверенно и непринужденно, не испытывать неловкости из-за неправильных речевых действий, избежать насмешек со стороны слушателей. Речевое общение может быть успешным в том случае если оно достигает поставленной цели, т.е. если между коммуникаторами устанавливается согласие. Умение вести диалог является одной из основных

характеристик личности, так как речевая деятельность занимает весьма важное место в жизни современного человека, поскольку без нее немислимы ни овладение профессиональными знаниями, ни общекультурное развитие.

К сожалению, речевое поведение наших студентов-словесников, будущих учителей русского языка и литературы, оставляет желать лучшего. В разных речевых сферах наблюдается оскудение речи на лексическом уровне, ее небрежность на фонетическом, орфоэпическом и морфологическом уровнях, ее усеченность на уровне построения высказывания. Поэтому встает серьезная задача поиска эффективных средств для обеспечения выпускникам вуза получения не только навыков профессиональной деятельности, но и развития их культуры, в том числе культуры речепроизводства.

Установлено, что культура речи состоит из следующих компонентов: нормативного, коммуникативного, этического и эстетического [1]. Нормативный компонент включает в себя нормы фонетические, орфоэпические, акцентологические, морфологические, лексические, синтаксические, словообразовательные, стилистические. Коммуникативный компонент определяет такие качества речи, как чистота, богатство, логичность, уместность,

доступность. Речевой этикет составляет этико-речевые нормы коммуникации, а к эстетическому компоненту относятся эмоциональность, образность, выразительность речи.

Для развития культуры речи учащихся, в частности, студентов-словесников, большие резервы содержат в себе тексты художественных произведений, стихотворения, заучивание которых обогащает словарный запас учащихся. Кроме того, художественные тексты предоставляют обучаемым возможность развивать способность эстетического, нравственного восприятия окружающего мира, воспитывают эстетически грамотного читателя, слушателя, который способен понять позицию автора, имеет собственное суждение о жизненных явлениях, отраженных в прочитанных им прозаических и поэтических произведениях. На анализе этих произведений учащиеся учатся словесно выражать свои впечатления, овладевают словарным запасом, обогащают речь, у них формируется ценностное отношение к языку, т.е. развитие культуры речи способствует повышению и качества знаний в области этой дисциплины.

Наш собственный многолетний опыт работы по развитию культуры речи обучаемых подтверждает, что необходимо создавать условия для развития культуры речепроизводства. В частности, создание положитель-

ной мотивации к развитию культуры речи за счет реализации методов самоанализа, самооценки, взаимонализа и взаимооценки. Самоанализ и оценка собственной речи способствуют развитию умений учащегося оценивать свою речь с точки зрения ее культуры. Но чтобы понять и оценить собственную речь, необходимо быть внимательным к другим коммуникаторам, поэтому в учебном процессе используются приемы взаимонализа и взаимооценки речи сокурсников.

Для развития культуры речи большое значение имеет вовлечение обучаемых в процессе дискуссионно-аналитического общения. Дискуссии стимулируют активность и самостоятельность суждений, инициативу, способствуют развитию логики мышления, культуры речи. В процессе дискуссии учащиеся научаются точно выражать свои мысли, активно отстаивать свою точку зрения, возражать, опровергать ошибочную позицию сокурсников. Например, обучаемым предлагалось принять участие в дискуссиях на темы: “С чего начинается культура?”, “С какого возраста следует обучать

культуре поведения и речи?”, “Слово – сама жизнь”, “Слово – могущественное орудие в руках человека”, “Беспредельна ли сила слова?” и др. Большое значение для развития культуры речевого поведения учащихся имеет также проведение конкурсов ораторов, чтецов, к которым обучаемые готовятся с чувством огромной ответственности, так как знают, что их выступление будет строго оценено сокурсниками, т.е. учащиеся начинают понимать сущность речевой культуры, стремятся к постоянному пополнению знаний по культуре речи, начинают понимать смысл приобретения знаний по этой дисциплине для развития личности, получают удовлетворение от занятий. Так в процессе обучения учащиеся овладевают языковыми средствами построения устных и письменных, монологических и диалогических текстов, научаются формулировать вопросы по темам, прогнозировать ответы.

Реализация подобной работы в учебном процессе способствует развитию культуры речи учащихся в целом, а также отдельных ее компонентов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гойхман О.Я., Наденна Т.М. Речевая коммуникация. – М.: Инфра, М., 2001.
2. Зарецкая Е.Н. Теория и практика речевой коммуникации. – М., 2002.
3. Львов М.Р. Основы теории речи. – М., 2000.

ЛИНГВИСТИКА

Я - ФИЗИЧЕСКОЕ В ЗЕРКАЛЕ ПЕРСУАЗИВНОСТИ

С.П. ЛАМБАРДЖЯН
ЕГУ

Одним из самых перспективных и динамично развивающихся направлений антропо-центрической научной парадигмы является лингвокультурология. “Лингвокультурология – это отрасль лингвистики, возникшая на стыке лингвистики и культурологии и исследующая проявления культуры народа, которые отразились и закрепились в языке” (Маслова, 2004: 8-9).

Сквозной идеей антропо-центрической научной парадигмы является **языковая личность**, произошло “<...> переключение интересов исследователя с объектов познания на субъекта, то есть анализируется человек в языке и язык в человеке. <...>” (Маслова, 2004: 6).

“Языковая личность – есть личность, отраженная в языке, <...> личность, реконструированная в своих основных чертах на базе языковых средств” (СЭС, под ред. Н.М.Кожинной, 2004: 660).

“Проблема «язык и человек» всегда была в центре внимания науки о человеке и выделяется своим многоаспектным характером” (Шелякин, 2005: 13).

В лингвистической литературе проблема соотношений “язык – человек” представлена ши-

роко, но и приведенных цитат достаточно, чтобы убедиться в мысли, что **Я-субъект** – это центральная фигура антропоцентрической парадигмы. Это, естественно, предполагает исследование основных характеристик языковой личности. Но несмотря на весьма часто звучащие призывы о необходимости антропоцентрических исследований и, в первую очередь, соотношения “язык – человек”, по сей день не наблюдается высокой активности в этом направлении. Это, в частности, касается анализа лингвокультурологического потенциала языковых категорий и, в первую очередь, тех, которые прямо связаны с языковой личностью, являются основными манифестантами **Я-Эго** в языке, а именно: модусных (субъективных) категорий. На необходимость тщательного анализа данных категорий указывал еще в начале XX века Ш.Балли (Балли, 1955). Эту мысль подхватили многие ученые, сделавшие существенные шаги в данном направлении: Э.Бенвенист, Сепир, Уорф, В.В. Виноградов, Г.А. Золотова, Т.Б. Алисова, И.А.Филипповская, В.А. Белошапкова, Т.В. Шмелева и др.

Необходимость исследований субъективных категорий под-

черкивается и в Программах МГУ: “Русский язык и его история” (Программы, 1997): “Современная лингвистика ставит в центр языковых исследований фигуру человека – как лица говорящего и главного действующего лица в мире, о котором говорит...” (Программы, 1997: 57).

А так как главные манифестанты говорящего, реализующие все его психопрагматические намерения в коммуникации – это модусные регистры, то, естественно, вектор антропоцентрических (и, соответственно, лингвокультурологических) исследований должен быть направлен в сторону субъективного блока смыслов.

Цель предлагаемого вниманию исследования – освещение некоторых (из многочисленных) соотношений “язык и человек” на основе модусной категории **персуазивности**.

Под персуазивностью в современной русистике понимают субъективные значения, отражающие степень уверенности говорящего в достоверности информации (Белашапкина В.А., 1981; Шмелева Т.В., 1979 и др.). Персуазивность формируют две семантические области – **уверенности** и **неуверенности**, каждая из которых имеет сложную смысловую структуру, включает в свой состав целый ряд значений (Ламбарджян 1981).

Взаимоотношения “**персуазивность** – **Я-Эго**” столь многогранны, что объять их в пределах одной статьи невозможно. Поэтому в исследовании будет рассмотрена одна проблема: *как отражается Я-физическое модусной категорией персуазивности.*

Отметим, что данное направление поисков диктуется ведущими тенденциями в лингвокультурологии: “<...> формирование антропоцентрической парадигмы привело к развороту лингвистической проблематики в сторону человека и его места в культуре, ибо в центре внимания культуры и культурной традиции стоит языковая личность во всем ее многообразии: **Я-физическое, Я-социальное, Я-интеллектуальное, Я-эмоциональное, Я-речемыслительное**” (Маслова, 2004: 7).

Многолетние наблюдения над категорией персуазивности убеждают в мысли, что это одна из стержневых категорий в формировании и реализации всех “**Я**”. Анализ начинаем с **Я-физического**, отметив при этом, что материалом послужили, в первую очередь, стилистические ресурсы языка, в которых, как известно, в концентрированном виде отражены специфические особенности этномышления и, соответственно, языковой картины мира. Подчеркнем следующее: ясно осознавая, что реализация любого персуазивного значения – это неразложимый сплав физического, психического, эмоционального, речемыслительного прагматического ..., в работе искусственно выделяем **Я-физическое**, чтобы обратить внимание, в первую очередь, на его специфические проявления; но дальнейший анализ подтвердит мысль, что в интерпретации любого “**Яг**” невозможно обойтись без остальных граней. Итак:

Я-физическое в персуазивном отражении

В формировании и реализации персуазивных смысловых

структур может участвовать все физическое тело человека или его части. Например, *С головы до пят уверен* (все тело) и *Даю голову на отсечение* (часть тела), причем персуазивов последнего типа несравненно больше, чем тех, где представлено **Я-физическое** в целом. Части тела и органы тоже представлены *не в одинаковой степени*. Анализ выявил следующее: самой персуазивно богатой частью тела является голова. И это естественно: именно входящие в нее органы обеспечивают психическую, интеллектуальную, эмоциональную, психическую, речемыслительную деятельность **Я-субъекта**. А оценка информации с точки зрения степени ее достоверности относится к выше указанным областям деятельности **Я-Эго**, причем является одним из самых сложных видов деятельности.

Итак, **голова** как персуазивная часть тела. Она представлена и как часть тела, и как вместище “персуазивных” органов.

Часть тела представлена такими стилистическими ресурсами, как: а) *С головы до пят уверен*, б) *Даю голову на отсечение*, в) *Не сносите мне головы*, г) *Голова кругом идет*, д) *Потерять голову*, е) *Не морочь мне голову* и под. У этих персуазивов разная психопрагматика, эмоциональный фон и многое другое, но их объединяет то, что в их состав входит компонент **голова**.

На основе выражаемого значения из областей уверенности /неуверенности их можно сгруппировать следующим образом: а) *Уверен с головы до пят*, б) *Даю голову на отсечение*, в) *Не сно-*

сите мне головы (субъективная уверенность), г) *Голова идет кругом*, д) *Потерять голову* (значения из семантической области неуверенности).

На основе прагматики все приведенные персуазивы, кроме *Не морочь мне голову*, могут быть реализованы и инициатором, и реципиентом в коммуникативном акте; что касается последнего, то это может быть исключительно реакцией адресата на полученную информацию.

Данные средства можно классифицировать и на основе первичности/вторичности персуазивной функции. Так, у примеров а), б), в) *первичная функция* персуазивная; у примеров же г), д) – *вторичная*, потому что их первичные реализации можно семантизировать как: *‘Голова кружится, чувствую себя плохо’* / *‘Так много проблем, что не знаю как быть’* (пример г), *от любви /от проблем/ потерял ориентир, стал неадекватен’*. Персуазивное понимание этих выражений можно представить следующим образом: *‘Не уверен, все неопределенно, неустойчиво’*.

Что касается семантизации примеров-персуазивов а), б), то они отражают сложную персуазивную ситуацию. Говорящий не является носителем достоверной информации, но субъективно абсолютно уверен, что его представления соответствуют реальному положению дел. Данное значение можно представить как: *‘Хотя не обладаю достоверной информацией, но субъективно абсолютно уверен, что мои представления об оцениваемом явлении соответствуют действительности’*. И по-

этому **Я-субъект** уверен всем своим **Я-физическим** (с головы до пят) и даже не боится лишиться жизни (дает голову на отсечение).

Несколько иное прочтение имеет выражение: *Не сносить мне головы, если не так* и синонимичное *“клянусь головой”*. Эти высказывания (клятвы) обладают большой иллюкативной силой, с их помощью говорящий совершает коммуникативную агрессию, цель которой – заставить партнера коммуникации принять его точку зрения, его видение ситуации: *‘И не сомневаюсь, что информация достоверна, и тебя призываю не сомневаться’*. Отметим, что эти персуазивы-клятвы могут быть реализованы и в случае действительно достоверного знания.

О субъективности реализованного персуазивного значения свидетельствуют многие контексты, аннулирующие “абсолютную уверенность” говорящего.

Рассмотрим примеры:

а) [Разговор между олигархом и его адвокатом, отправленным на поиски клада в особняке Крижевских]: *“А вы даете голову на отсечение, что клад находится в подвале особняка Крижевских?”*

– *Голову на отсечение не дал бы, а вот руку дам, что клад в подвале особняка. Я это каждой клеточкой чувствую”* (т/с “Ангел-хранитель”).

б) *“Не беда, что не расскажет один, выболтает другой – голову даю на отсечение, сегодня вечером выведаю все у старосты.*

Но тут тайный советник ошибся, староста молчал так же упорно, как лесничий, и это

удивило господина фон Тешова” (Г.Фаллада. Волк среди волков).

в) *Голову даю на отсечение, что мой личный секретарь стучит на меня”* (В.Суворов. Освободитель).

Все эти контексты ярко демонстрируют субъективность персуазивной позиции говорящего. Интересно и то, что здесь представлена и градация органов по степени персуазивной важности, и эта градация обусловлена степенью уверенности **Я-субъекта**: если эта уверенность близка к ста процентам, то он использует компонент **голова**; если же степень уверенности ниже, то он использует компонент **рука**. И здесь отражена одна из ярких особенностей русской языковой картины мира: **голова** жизненно важный орган, и ее отсечение приводит к летальному исходу. Поэтому можно предложить **руку на отсечение** при низкой степени субъективной уверенности.

Обратимся и к семантизации персуазивного выражения *“Не морочь мне голову”*: *“Я абсолютно уверен в достоверности моих представлений о явлении; предлагаемая, навязываемая версия не соответствует реальному положению дел”*.

К персуазивам можно отнести и выражение: *“вбить себе в голову”*. Оно также отражает наблюдение и оценку персуазивной позиции **Я-Эго** другим субъектом. При этом наблюдатель уверен, что **Я-Эго** придерживается абсолютно недостоверной картины мира, а при этом не желает отказываться от нее, упорствуя в своей позиции: *Я абсолютно уверен в*

недостовойрной картине мира и не желаю отказываться от нее'.

Как видим, *голова* – весьма активная персуазивная часть тела. Причем, в основном персуазивы с этим компонентом реализуют сложные смысловые комплексы, относящиеся к семантической области неуверенности.

Органы головы – персуазивы.

Персуазивна не только (и не столько) *голова*, но и многие части и органы, формирующие ее, причем, находящиеся как вне, так и внутри ее. Внешние – это, в первую очередь, части и органы лица: *глаза, нос, брови, лоб, губы, челюсть, “обрамляющие” лицо уши*. Все они в разной степени участвуют в реализации персуазивных смысловых комплексов.

Центральным “персуазивным органом” лица являются *глаза* – основной канал восприятия действительности. Зрительное восприятие – объект пристального внимания целого ряда наук, философии и лингвистики, в том числе.

Как считают философы, зрительный канал – основной канал восприятия; отражение объективной действительности опирается, в первую очередь, на него (Философия 1999, 459).

И поэтому глаза играют важнейшую роль в отражении объективной действительности, и, соответственно, в персуазивных начинаниях *Я-субъекта*.

И русский язык четко подтверждает эту мысль: здесь большое количество стилистических ресурсов-персуазивов с компонентом *глаз* или его имплицитной представленностью.

Они реализуют сложные персуазивные смысловые комплексы, отражая при этом разнообразные прагматические намерения *Я-субъекта*. Все средства с компонентом *глаз* обладают мощным психопрагматическим потенциалом, помогающим говорящему реализовать свои коммуникативные намерения.

Рассмотрим некоторые (из многочисленных) средства передачи персуазивных смысловых комплексов с элементом *глаз*. Подчеркнем, что эти средства функционируют в основном в рамках языковых картин *повседневного дискурса*, основанного на “здравом смысле”. И именно с позиций “здорового смысла” *зрительное восприятие* – важнейший аргумент в пользу уверенности. Заметим, что уверенность – хрупкий, нестабильный член оппозиции *уверенность / неуверенность*. Она требует убедительных аргументов в свою пользу, иначе разрушается и “впадает” в неуверенность (См.: Ламбарджян 2011: 96-97).

Для *Я-субъекта* “*Видел собственными глазами*” – самый веский аргумент в пользу достоверности. Приведем примеры:

а) “*Несомненно, увидеть – значит поверить*” (М.Твен. На легке).

б) – *Известие вполне достоверно, Бетти? – спрашивает фрау Пагель.*

– *Известие? <...> Конечно, достоверно... Этот милый юноша, Эйтель Фриц, заходил туда по делу. Он читал своими глазами <...>извещение”* (Г.Фаллада. Волк среди волков).

Немало фразеологизмов, паремий, отражающих данное положение дел.

а) *Верю/ верь только тому, что вижу/видишь своими глазами.*

б) *Не верю/ не верь брату родному, а верю/верь своему глазу кривому.*

в) *Не верь ушам, а верь глазам* и под.

Все примеры четко отражают позицию **Я-субъекта**: отдавать предпочтение **своему глазу**, собственному зрительному восприятию, чтобы быть уверенным в достоверности положения дел. На второй план отодвигаются самые близкие родственные узы (*брат родной*), а также другие каналы восприятия (слуховой, например, *уши*).

Не случайно, что и в юриспруденции принято опираться на показания *очевидцев, свидетелей*, как на самые достоверные. Об этом свидетельствует и прозрачная внутренняя форма этих слов: *очевидец* – тот, кто видел своими очами; *свидетель* – тот, кто видел (естественно, своими глазами).

Приведем примеры из повседневного дискурса: а) [Объяснение между любящими друг друга молодыми людьми].

– *“Либертад, ты ошибаешься, это совсем не то, что ты думаешь.*

– *Знаешь что, Лучо, у меня два глаза, и оба хорошо работают”* (Т/с. “Раба любви”).

Это насыщенная проективная (переносная) персуазивная информация, которая семантизируется как: *‘Меня не переубедить: видела все своими глазами’.*

б) – *“Игорь изменяет мне.*

– *А почему ты так уверена в этом?*

– *Видела все своими глазами, как тебя сейчас”* (Т/с. “Татьянин день”).

в) – *Вчера ночью я спустился в подвал.*

– *Зачем?*

– *Чтобы преодолеть страхи.*

– *И что?*

– *Не выдержал. Убежал. Там живут привидения.*

– *Да ну?*

– *Ну да! Не верите?*

– *Поверю, если увижу своими собственными глазами* (Т/с. “Ангел-хранитель”).

В русском языке, есть целый ряд стилистических ресурсов, реализующих сложные проективные смысловые структуры, отражающие психопрагматические намерения коммуникантов и эмоционально-экспрессивный фон коммуникации. Рассмотрим некоторые из них: *Открой глаза! Открылись глаза; Ходишь с повязкой на глазах; С глаз спала пелена/ завеса* и т.д. Начнем рассмотрение с пары *Открой глаза! Открылись глаза*. При всей схожести они отражают разные психопрагматические и языковые картины. *Открой глаза!* являет собой следующую психопрагматическую персуазивную ситуацию: *‘Я, говорящий, обладаю достоверной информацией, а ты, адресат, являешься носителем абсолютно искаженных представлений об оцениваемой ситуации; призываю принять достоверную картину мира’.* Персуазивным синонимом данного выражения представляется: *Посмотри правде в глаза! И все же в этих выражениях есть и семантические различия, несовпадения: здесь, в Посмотри*

правде в глаза! говорящий абсолютно уверен, что партнер коммуникации знает реальное положение дел, и смысловая структура будет выглядеть как: ‘Ты предпочитаешь придерживаться искаженных представлений об оцениваемом явлении, хотя знаешь реальное положение дел; Призываю обратиться к нему’.

Иная психопрагматика у персуазива Открылись глаза. Здесь Я-субъект передает персуазивные трансформации, которые произошли в его сознании: ‘Я, говорящий, придерживался абсолютно искаженных представлений об оцениваемом положении дел; а теперь я стал обладателем достоверного знания’.

Данный персуазив (и подобные) требует двух фаз “в развитии сюжета” с обязательной трансформацией взглядов, переходом к реальной картине мира.

Синонимичны (на основе персуазивности) данной паре выражения Ходишь с повязкой на глазах и С глаз спала пелена, где а) звучит призыв отказаться от недостоверной картины мира; б) отклик на призыв, отказ от искаженных представлений и принятие достоверного знания.

От рассмотренных выражений следует отличать персуазив Хожу с повязкой на глазах. Оппозиция прошедшее/ настоящее время (ходил/ хожу) судьбоносна для реализуемого смыслового комплекса. *Хожу с повязкой на глазах* не отражает двухфазности, перехода от одной картины мира к другой. Данный персуазив интересен своей нестандартной психопрагматикой: говорящий открыто признает, что прекрасно осведом-

лен в искаженности своих представлений о ситуации и тем не менее предпочитает придерживаться именно данных представлений, не хочет отказаться от заблуждений.

Интересно и выражение: *Смотришь на мир сквозь розовые очки*; которое можно интерпретировать как ‘Я, говорящий, обладаю достоверным знанием, а ты, адресат, находишься в рамках образов недостоверной картины мира’. В данном персуазиве есть также информация о том, что искажение направлено вектором в сторону положительных представлений: адресат видит все в оптимистичном свете. Выражение интересно и тем, что, хотя и орган зрения представлен имплицитно, но средство, призванное улучшить работу глаза (очки), здесь, наоборот, искажает действительность.

Все приведенные персуазивы повышают эмоционально-экспрессивный фон коммуникации.

Имплицитно представлен орган зрения (глаз) и в выражении Как в воду глядел. Оно имеет разные “прочтения”, которые обусловлены влиянием такого модусного компонента, как персонализация (оппозиция я – не я). Рассмотрим оба варианта: 1) ситуацию оценивает сам Я-субъект. В первой фазе он строит предположение, во второй фазе становится очевидцем предположенного им положения дел;

2) Я-субъект дает персуазивную оценку поведению не-я (передающему информацию и отвергнутому партнером коммуникации). В первой фазе не-Я, обладатель достоверной информации, расписывает в деталях реальное

положение дел и бывает отвергнут адресатом (порой столь агрессивно, что это стоит жизни говорящему). Идеально представлено данное положение дел в ситуациях предсказаний Кассандры о гибели Агамемнона, ясновидящего – о судьбе экипажа “Пекода” в романе Дж.Мелвилла “Моби Дик”. Когда предсказанное реализуется “по нотам”, задним умом адресат реагирует на свершившееся: “Говорящий как в воду глядел”.

Все, сказанное выше, позволяет утверждать, что глаза и зрительное восприятие (орган и его функция) – это основа для выражения уверенности.

Но человек, деятельность его мышления, психики, эмоционального, “Я” – явление неустойчивое, противоречивое. Такая беззаветная вера в зрительное восприятие не есть нечто неизменное, константное. Я-субъект вместе с безоглядной верой в непререкаемость достоверности ситуаций, явлений, воспринятых глазом, может выражать и смысловые комплексы из семантической области неуверенности. Обычно это становится заметно в ситуациях наблюдения явлений, идущих вразрез с человеческими представлениями о мире, когда психоментальный и эмоциональный мир человека отказывается признать их реальность, отвергает их существование.

Как отметила интервьюер: “Обычно я верю только тому, что вижу своими глазами; а тут **смотрю и не верю своим глазам**” (Т/к. “Россия”, т/п. “Вести”). Прекрасно фиксирует рассматри-

ваемое положение дел выражение “*Очевидное-невероятное*”.

Приведем примеры: а) [Ситуация: героиня видела своими глазами, как тело убитого коллеги Гутюши полицейские вынесли из квартиры и увезли в морг. И вот через минут пятнадцать Гутюша показывается в дверях.]

“Я усталилась на Гутюшу, даже потрогала.

– **Слушайте, вы уверены, что это Гутюша? И притом живой?**

– **Минут пятнадцать назад вполне осязательно наступил мне на мозоль, так что, по-моему, даже слишком живой – проворчал Тадеуш. А что, по этому поводу есть сомнения?**” (Хмелевская. Тайна).

б) [Семитонной кит заплыл в Темзу, оказался перед парламентом. Реакция очевидца, который звонит в полицию].

“Не знаю, вероятно, у меня галлюцинации, но мне кажется, что я вижу кита недалеко от парламента” (Т/к. “ОРТ”, программа “Время”, 19 янв. 2006).

в) Поток сознания:

[Ника Фандорин сталкивается в яме, где ищет царскую библиотеку, с киллером Шуриком, которого давно “ликвидировали”].

“Кружок света выхватил из темноты рукоятку кирки <...> и что-то странное – белое и полукруглое. Кажется, спортивная туфля, нет, черный кед <...> с белой шнуровкой. Должно быть, из той кучи мусора, которую они перекидали лопатами.

Фандорин повернул фокалтор. <...> Из темноты с бесшумной стремительностью **ночного кошмара** выросла фигура.

<...> Увидев перед собой убитого Шурика, магистр испытал даже не страх, а горчайшее, сокрушительное разочарование. Так он и знал. Все это сон. Обыкновенный сон. <...> Сейчас зазвонит будильник, надо будет вставать, чистить зубы. <...>. Есть и другой вариант, менее приятный <...> Это не сон, сумасшествие. (Б.Акунин. Алтын-толобас).

Как видим, наблюдая конкретное явление в режиме настоящего репортажа, **Я-субъект** отказывается принимать наблюдаемое за реальность, предпочитая в подобных крайне напряженных психоэмоциональных ситуациях воспринимать все как сон, бред и даже сумасшествие.

Есть и много других причин, вызывающих персуазивную ситуацию: ‘Вижу/ наблюдаю своими глазами и не верю своим глазам’. В первую очередь данная ситуация может быть обусловлена философской позицией **Я-субъекта**, его “философски смещенными представлениями”.

Прекрасно фиксирует данный подход к видению реальности знаменитая фраза “А был ли мальчик-то? Может быть, мальчика-то и не было?” (М.Горький. Жизнь Клима Самгина). [На глазах у толпы тонут мальчик и девочка, и потом выражается субъективно-философское обобщение].

Человеческая психика склонна сомневаться в реальности объективного мира. “Можно ли считать, что реалии отражают реальный мир, если этот мир полон парадоксов и зрительных иллюзий?” (Т/к. “Культура”, т/п. “Новости культуры”) /Подробнее: Ламбарджян 2011/.

Укажем еще на одно свойство глаза как персуазивного органа: он участвует в формировании персуазивной мимики: “Ну что ты смотришь на меня глазами, полными сомнения?” (Т/с. “Обручальное кольцо”).

Глаза, скорее трансформация их формы или перемещение, могут выражать крайнюю степень удивления, что персуазивно значимо. Так выражение “Глаза округлились” означает: ‘Я крайне удивлен, не могу поверить в достоверность информации’. Синонимично данному выражению и “Глаза полезли на лоб” (перемещение глаз вверх).

Все рассмотренные случаи свидетельствуют о том, что и зрительное восприятие – “оплот уверенности” – не всегда оправдывает себя в этом качестве.

Глаза принимают участие в формировании коммуникативной агрессии. Так, выражение “А глазки врут” применяется говорящим в ситуациях, когда он пытается получить интересующую его информацию. Это выражение персуазивно можно семантизировать как: ‘Я не доверяю твоей информации, пытаюсь добиться от тебя признания’.

Недоверие к глазам, зрительному каналу восприятия приводит к тому, что в ситуациях непосредственного наблюдения, “настоящего репортажа” говорящий не выражает уверенности. Так, герой А. де Сент-Экзюпери прямо призывает не верить глазам: “Не верь глазам, они врут”. Не верят нередко и словам очевидцев: “Недаром существует выражение: Он врёт, как очевидец” (В.Третьяков. Т/п. “Что делать?”, т/к. “Культура”).

Прекрасно реализован подобный подход в фильме-притче “Расемон”, где одну и ту же реальную ситуацию наблюдает ряд очевидцев, и каждый предлагает свою “достоверную версию”, которые противоречат друг другу.

И абсолютно прав Ж-Б. Мольер, утверждающий (устаами г-жи Парнель): “Нередко видимость обманывает нас: Опасно доверять тому, что видит *глаз*” (Тартюф).

Следует указать и еще на одну частотную ситуацию непосредственного восприятия, когда, тем не менее, невозможно что-либо утверждать, так как есть помехи, мешающие идентификации: [Два бойца стоят в дозоре <...>],

“То ли снится, то ли мнится,

Показалось что невесть?

То ли иней на ресницах,

То ли вправду что-то есть”

(А.Твардовский. Василий Теркин).

Этот обзор персуазивных возможностей *глаза* показывает, что данный орган обладает богатой палитрой. Здесь возможна даже оппозиция: ‘*Верь только тому, что видишь своими глазами*’// ‘*Не верь глазам, они врут*’. И данная оппозиция оправдана тем, что человеческое восприятие действительности, деятельность его сознания, путь познания – все это носит весьма противоречивый характер, содержит много неразрешенных загадок, что позволяет **Я-субъекту** не доверять даже самому достоверному каналу восприятия – зрительному; и поэтому ‘*Каждый видит то, что хочет видеть, а не то, что есть на самом деле*’.

Вышеизложенное подтверждает мысль о том, что **уверен-**

ность – это слабый член оппозиции **уверенность /неуверенность**, т.к. даже в самой сильной ситуации ‘*Вижу / видел все своими глазами*’ есть возможность выразить неуверенность.

Другие органы лица менее активны в формировании и реализации персуазивных намерений **Я-субъекта**. Если условно признать **уши** лицевым органом, то их можно считать “бледной тенью” *глаз*. Можно даже утверждать, что **уши** в русской языковой картине находятся в униженном положении: “*Не верь ушам, а верь глазам*”; “*Лучше один раз увидеть, чем сто раз услышать*”... , то есть здесь наблюдается градация органов “по степени важности”. Только в одной ситуации **уши** становятся персуазивным синонимом *глаз*. Рассмотрим пример:

“Ты что, присутствовал при их разговоре?”

– Дверь была открыта, и я все слышал своими ушами”.

Этим объяснением языковая личность призывает: ‘*Не сомневайся в достоверности информации*’.

Определенным персуазивным потенциалом обладают и другие органы лица.

Нос. Реализует смысловой комплекс из области неуверенности: *Носом/ нюхом чую (чувствую)*. Персуазивный смысловой комплекс можно эксплицировать следующим образом: ‘*Не уверен, предполагаю, так как не обладаю достоверным знанием, но субъективно уверен в соответствии моих представлений реальному положению дел*’.

Данный пример интересен тем, что персуазивность выстраивает в синонимический ряд: *ор-*

ган и функция (в данном случае обоняния).

Губы участвуют в формировании персуазивной мимики.

Например: *“Друзья мои, если я могу чем-либо гордиться, то именно тем, что первый сблизил римскую поэзию с греческой.*

Собин сложил губы в улыбке сомнения.” (В. Брюсов. У мекената).

Челюсть. Выражение с данным компонентом отражает крайнюю степень удивления, недоверия: Челюсть отвисла персуазивно прочитывается следующим образом: ‘У меня была уверенность в определенных представлениях о явлении; предлагаемая информация разрушает мою позицию, что вызывает у меня сильные эмоции’.

Брови. Выражение с данным компонентом также отражает крайнее удивление: Брови полезли вверх/ от удивления. Можно сказать, что челюсть и брови – персуазивные органы-синонимы.

Лоб. Это ассистирующая часть лица: Это место, куда поднимаются глаза при крайнем удивлении Я-субъекта. Глаза полезли на лоб персуазивно синонимично выражениям Челюсть отвисла, Брови полезли вверх.

А выражение У тебя все на лбу написано имеет сложную персуазивную смысловую структуру: ‘Хотя я, говорящий, не обладаю достоверной информацией, но субъективно уверен, что мои представления об оцениваемом соответствуют реальному положению дел’.

Например: “Неужели вы думаете, что я не понимаю, зачем вас сюда принесло. У вас на лбу написано, что вы решили пожи-

виться” (Т. Устинова. Хроника гнусных времен).

Итак, анализ позволяет сделать вывод, что все органы лица обладают персуазивным потенциалом, но самый важный орган здесь – глаза.

Только лицевыми органами не ограничиваются персуазивные возможности головы. Центральный орган в этом ряду – мозг. Хотя данный орган изучается целым рядом наук естественного и гуманитарного блоков, но в понимании его возможностей, функций гораздо больше тайн, чем устоявшихся знаний.

Для данного исследования важно то, что с мозгом связана речемыслительная деятельность человека. Мозг – это орган мышления, сознания, познания.

“Сознание – это высшая форма отражения объективной и субъективной действительности <...> Сознание является субъективной реальностью человека <...>” (Шелякин 2005: 126).

И, в продолжение данной мысли: “Для дискурса естественного языка <...> главным моделирующим оператором является сознание говорящего субъекта” (Борботько 2007:67).

Во всех проявлениях человеческой мыслительной (и речемыслительной, в том числе) деятельности, которые связаны с мозгом, не последнюю роль играет персуазивность – неразложимый сплав психического, эмоционального, речемыслительного. Следовательно, можно считать мозг важным “персуазивным органом”, хотя в стилистических ресурсах русского языка представлен менее частотно, чем, например, глаза.

Конечно, проекции деятельности мозга в персуазивном преломлении следует рассматривать в анализе, посвященном психоэмоциональному и речемыслительному аспектам. Здесь же ограничимся рассмотрением одного примера: “<...> Зыбин лежал и думал. То, о чем говорил Буддо, было совершенно невозможно. Бить тут не могли, как не могли, например, есть человеческое мясо. Орган высшего правосудия, официальная государственная инстанция, где еще жил, обитал дух рыцаря Октября Железного Феликса, – не мог, не мог, никак не мог превратиться в суд пыток. Ведь во всех биографиях Дзержинского рассказывается о том, как он чуть не расстрелял следователя, который не сдержался и ударил подследственного. И ведь когда это было? В годы гражданской войны и белогвардейских заговоров. Эти книжки и сейчас продаются во всех газетных киосках. Нет-нет, как бы плохо о них он ни думал, но бить его не могут. В этом он был уверен”. Здесь представлен персуазивный поток сознания, находящейся в перенапряженном психоэмоциональном, сомнамбулическом состоянии языковой личности: герой арестован и брошен в тюрьму во время сталинских репрессий, и его сокамерник, бывший чекист, предупредил, что будут бить и даже пытаться. Находящийся в горячечном состоянии мозг выдвигает целый ряд непрекаемых аргументов в пользу того, что “этого не может быть, так как этого не может быть никогда”. Но и в состоянии, близком к невменяемости, горячечный мозг, тем не менее,

осознает, что это не так, что, ни о какой уверенности речи быть не может. “Но так думала, так верила только одна логичная, здоровая половина его головы – другой же, безумной и бесконтрольной – он знал так же твердо другое: нет, бьют, и бьют по-страшному! Эта мысль пришла ему в голову, когда он прочел речь обвинителя на одном из московских процессов” (“Разговоры о пытках, – сказал тогда Вышинский, с великолепной легкостью, – сразу же отбросим как несерьезные”) и особенно, конечно, когда увидел страшные показания обвиняемых на самих себя. “<...> то, что обвиняемые наперебой друг перед другом топят сами себя, что свидетелей на эти торжественные, чуть ли не ритуальные заседания приводят и уводят под конвоем, и никаких иных доказательств нет, – все это ему казалось такой нелепостью, таким бредом, что он чувствовал: объяснить можно только одним – бьют. И даже не только бьют, но еще и пытаются. И лучше уж не думать, как пытаются” (Ю. Домбровский. Факультет ненужных вещей).

Другая, больная часть мозга с точностью ясновидения, что порой нисходит на человека в сверхкритических ситуациях, не только обрисовала реальное положение дел, но и привела непрекаемые аргументы в пользу достоверности именно данной картины...

Фрагмент из романа Ю. Домбровского зеркально отражает клинику персуазивных перепадов функционирования мозга в пограничных ситуациях. Подобные контексты, думается, могут

раскрыть много тайн не только лингвистики и психолингвистики, но и психологии, в том числе и медицинской, т.к. отражают процессы, происходящие не только в потоке сознания, но и в потоке подсознания.

С точки зрения “Анатомии и патологии персуазивности” данный контекст интересен тем, что делит работу мозга на две половины – здоровую и больную. Первая нацелена на уверенность в невозможности негативных явлений, больная – строит реальную картину. А мозг приобретает “персуазивные” характеристики больная – здоровая половины. При этом здоровая часть становится синонимом надежды, а больная часть – синонимом жуткой реальности.

Итак, голова вся “персуазивна”: в реализации смысловых комплексов из семантических областей уверенности и неуверенности участвуют все ее части и органы – как внешние, так и внутренние.

Теперь спустимся ниже и посмотрим, как участвуют в формировании персуазивных смысловых комплексов другие части тела.

Плечи. Они участвуют в формировании персуазивных жестов, реализующих смысловые комплексы из семантической области неуверенности. Это пожимание плечами; данный жест можно семантизировать как: ‘Не знаю, не могу сказать ничего определенно, не имею определенного мнения’.

Рука. Участвует в формировании персуазивных ситуаций как целиком, так и по частям. Развести руками: одно из прочтений

данного выражения – ‘Не уверен, не могу сказать ничего определенного’.

Руку даю на отсечение. Можно семантизировать, как: ‘Хотя я не обладаю достоверным знанием, но субъективно уверен в том, что предлагаемая мною картина соответствует реальному положению дел’. Хотя абсолютной уверенности нет, и языковой материал отражает это. Приведем пример: [Диалог между олигархом Мещеряковым и его адвокатом Дольским, отправленным на поиски клада]: М.: ‘А вы дадите голову на отсечение, что клад находится в подвале особняка?’

Д.: – *Голову на отсечение не дал бы, а вот руку дам, что клад в подвале особняка. Я это каждой клеточкой чувствую*” (т/с “Ангел-хранитель”).

Отсохни у меня рука (руки). Словарь фразеологических синонимов дает следующее толкование: “Клятвенное заверение в истинности произнесенного, утверждаемого” (Словарь фразеологических синонимов русского языка 1987: 48).

Здесь говорящий вкладывает в свою клятву большую иллокутивную силу, которая направлена на то, чтобы *рассеять, исключить, какие-либо сомнения.*

Палец/ пальцы. Эта часть руки может участвовать в выражении значений из обеих семантических областей: и *уверенности, и неуверенности.*

Знаю, как свои пять пальцев. Это высказывание включает в себе следующий персуазивный заряд: ‘Я абсолютно уверен, так как обладаю достоверным знанием: данная ситуа-

ция мне слишком хорошо известна, знакома’.

Тактильная функция пальцев способствует тому, что рассеиваются сомнения человека, и в его сознании происходит переход от неуверенности к уверенному знанию. Самый яркий пример – из Евангелия, когда Фома-неверующий перестал сомневаться в воскресении Спасителя только после того, как увидел его своими глазами и ощупал раны пальцами.

Приведем еще примеры: а) “Как говорят у меня на родине: не поверю, пока не пощупаю своими пальцами” (Дж.Прескотт. Из выступления на заседании Евросовета).

б) “Но мы получаем сигналы Бог знает от чего: пальцами-то мы не щупаем” (Из высказываний сотрудника Института ядерных исследований Горбунова о расширении галактик. Т/к. “Россия”, т/п. “Очевидное-невероятное”).

Из этих примеров явствует, что пальцы и глаза персуазивно могут дополнять друг друга (Фома-неверующий), или же становятся синонимами (примеры а, б).

Пальцы входят в состав выражений, отражающих ситуации недоверности, неопределенности. Это устойчивые выражения: а) *из пальца высосать*; б) *пальцем в небо* и под. Они имеют много прочтений, и одно из них – персуазивное. Оба эти выражения являются реакцией адресата, причем в случае а) можно эту реакцию семантизировать следующим образом: *‘Уверен, что ты, говорящий, не являешься носителем достоверного знания, и переданная тобой информация – плод твоего воображения – не соот-*

ветствует реальному положению дел’. В выражении б) адресат в своей реакции хочет подчеркнуть крайнюю неопределенность, сомнительность, безосновательность переданной информации.

Туловище. Эта часть тела существенно проигрывает *голове* в персуазивном плане... Но и здесь есть немало реализаторов *уверенности/неуверенности Я-субъекта*.

Спинальный мозг. Выражение *Спинальным мозгом чувствую*, реализует ту же персуазивную информацию, что и *нюхом/носом чувствую*. Это **предположение**, но не чистое (может, так, а может, нет), а **Я-субъект** субъективно уверен, что *предположение соответствует объективному положению дел*.

Тот же смысловой комплекс передается выражением: *Всем нутром чую*. Согласно С.И.Ожегову, *нутро* – это *внутренности* (Ожегов 1953: 375).

Практически в формировании и реализации персуазивных значений участвуют все *внутренности* человека.

И здесь (как и в случае *голова – органы головы*) наблюдаются неординарные персуазивные отношения: *нутро* (множество внутренних органов) может быть синонимично одному из органов, формирующих данную часть тела. Приведем пример: *“Нутром чую – тут какая-то тайна, но раскрыть ее я не в силах”* (И.Хмелевская. *Бесконечная шайка*).

Нутром чую персуазивно синонимично *сердцем чую /чувствую*. Например: *Бьется сердечко, стучит, чует беду неминуемую* (Астафьев. *Аленький цветочек*).

Или: *сердце подсказывает*. [Ситуация: маньяк убивает младенцев; мать очередной жертвы решила сама выйти на убийцу, часами выжидая его на остановке]. *“И сегодня она направилась к остановке. Но сердце подсказало: маньяк не там. Но где?”* (Т/п. “Следствие вели... с Каневским”).

Клетка. Она тоже способна реализовать персуазивно “всеохватную” информацию (как и выражение: *с головы до пят уверен*). *Всеми клетками чую*

/чувствую, что значит: ‘Хоть я не обладаю достоверным знанием, но субъективно абсолютно уверен в соответствии предполагаемой мною картины мира реальному положению дел’.

Фибра. “*Всеми фибрами чую/ чувствую*”. Данное выражение синонимично предыдущему (*Всеми клетками чую/чувствую*), но охват ограничен, т.к. клетки представляют все тело, весь организм, чего нельзя сказать о фибре. “*Фибра – в анатомии жилка, волокно*” (Ожегов 1953: 787). Ясно, что не все тело состоит из жилок и волокон, в отличие от клетки).

Нижние конечности, ноги. Они тоже являются носителями персуазивного потенциала. Рассмотрим некоторые выражения. *Твердо стоять на ногах*. Одна из переносных (проективных) реализаций – персуазивная, и ее можно семантизировать следующим образом: *‘Я абсолютно уверен в своей позиции, не сомневаюсь в ее достоверности’.*

Терять почву под ногами. Персуазивное прочтение данного выражения следующее: *‘Я не уве-*

рен, Я сомневаюсь, все неустойчиво, зыбко’.

Ноги в персуазивах могут быть представлены и имплицитно. Клятва *“Не сойти мне с места”* подразумевает движение, перемещение с помощью ног. Семантизируется данное выражение следующим образом: *‘И не сомневайся, что предлагаемая мною информация абсолютно достоверна’.*

Подведем некоторые итоги исследования. Это начало пути анализа **Я-физического персуазивного** – очень обширной и многогранной темы.

В формировании **Я-физического персуазивного** участвует все тело человека. Есть выражения, которые передают идею всеохватности: *С головы до пят уверен; Всеми клетками чую /чувствую*. Но в стилистических средствах – персуазивах представлены в основном те, в которых наличествует орган или часть тела: *Голову/руку даю на отсечение; Открой/ Разуй глаза; Знать как свои пять пальцев* и т.д.

Подавляющее большинство персуазивов реализуют сложные смысловые комплексы из семантической области *неуверенности*; область же уверенности представлена слабо, малым количеством ресурсов.

Не все части тела одинаково персуазивно значимы: одни очень активны, обладают богатым и разнообразным потенциалом, другие – нет. Самый насыщенный персуазивный орган – *глаза*. Есть выражения, вектором направленные на уверенность, есть и такие (и их большинство), которые направлены на неуверенность.

Языковая личность градуирует органы на основе персуазивной значимости. Так, *голова* намного важнее, чем *рука*, и если ее дадут на отсечение, то это значит, что субъективная уверенность абсолютная. *Глаза* намного “достовернее” *ушей*. На основе персуазивности выстраиваются очень неожиданные синонимические ряды: *нос/ нюх/ сердце/ спинной мозг/ фибры/ клетка...*

Синонимами могут стать орган и функция: *носом чую/ нюхом чую*. Думается, что анализ убеждает в мысли, что поиски в области **Я-физического персуазивного** могут быть весьма плодотворными: анатомия персуазивности таит в себе еще много загадок.

Исследования могут быть интересны психолингвистам, прагматилистам, лингвокультурологам, психологам.

ЛИТЕРАТУРА

1. Балли Ш. Общая лингвистика и вопросы французского языка. М.: “Иностранная литература”, 1955.
2. Белошапкова В.А. Современный русский язык. М.: “Высшая школа”, 1981.
3. Борботько В.Г. Принципы формирования дискурса. М.: “КомКнига”, 2007.
4. Жуков В.П., Сидоренко М.И., Шкляров В.П. Словарь фразеологических синонимов русского языка. М.: “Русский язык”/ Под ред. В.П.Жукова/, 1987.
5. Ламбарджян С.П. Значения уверенности/неуверенности в разных типах простого предложения в русском языке. АКД, М.: 1981.
6. Ламбарджян С.П. К вопросу об отношениях между концептом “зрение” и модусной категорией персуазивности в повседневном и религиозном дискурсах. Сб.: Лингвистические исследования. Ереван, ЕГУ, 2011.
7. Маслова В.А. Лингвокультурология. М.: “Академия”, 2004.
8. Ожегов С.И. Словарь русского языка. М.: “Издательство иностранных и национальных словарей”, 1953.
9. “Русский язык и его история. Программы кафедры русского языка” (Под ред. М.Л. Ремневой). М., МГУ, 1997.
10. Стилистический энциклопедический словарь (под ред. Н.М.Кожинной). М.: “Флинта”, 2003.
11. Философия (Под ред. Кохановского В.П.). Ростов-на-Дону: “Феникс”, 1999.
12. Шелякин М.А. Язык и человек. М.: “Флинта”, 2005.
13. Шмелева Т.В. Смысл и формальная организация двухкомпонентных инфинитивных предложений в русском языке. АКД, М.: “Наука”, 1979.

ности итальянской. – М.К.). Из фольклорных жанров писатель первое место отдавал обрядовым жанрам как хранителям старины, и с подозрительностью относился к частушкам, считая их «отравой народного разума». Песню же считал душой народа: «убьют песню – загубят душу»(2, 66).

Находясь в Грузии, писатель приходил в восторг от грузинских народных мелодий и церковных песнопений, с которыми познакомился в записи Михаила Михайловича. И уже, находясь в Москве, он получил письмо с приложением записи старинной, по убеждению Ипполитова-Иванова, грузинской песни, на древний характер которой указывали склад мелодии, ее вербальный текст и слова, вышедшие из употребления в современном грузинском языке. Общение с Ипполитовым-Ивановым после отъезда из Тифлиса продолжалось через переписку. Весной 1884 года на русской сцене грузинской столицы прошли три премьеры. Это «Последняя жертва» 27 апреля в Казенном театре, там же 13 мая «Бешеные деньги», и – необычный вечер 20 апреля, когда одновременно в двух театрах – Казенном и Питоевском («Кружке») - увидела свет рампы последняя комедия Островского „Без вины виноватые”. Об этом из ряда вон выходящем событии Михаил Михайлович незамедлительно сообщил автору. В сохранившихся номерах газеты «Кавказ» (№№ 91 и 92) под рубрикой «Театр и музыка» удалось обнаружить рецензии на оба спектакля, проникнутые «боевыми качествами»

театральной критики того времени. Первая из них – откровенное глумление и над комедией Островского и над ее исполнителями. Подобно тому, как «не все золото, что блестит», не все хорошо, что принадлежит перу Островского, – считает критик. Пересиливая себя, он допускает мысль, что в новой пьесе, может быть, и есть кое-какие достоинства, но в чем они состоят, зрителю «невдомек»: впечатление, которое ему предстоит вынести – чередование скуки и длиннот. Иронические выпады направлены не только на структуру произведения, напоминающего самые скучные французские мелодрамы, но и на персонажей, облик которых так далек от реальности. Это и Отрадина-Кручинина, непритязательная любительница шитья, которая, сумев преодолеть трагический перелом в личной жизни, вдруг предстает как талантливая актриса; и покинутый ею в младенчестве сын, который также оказывается первым лицом на провинциальной сцене. В разряд «неправдоподобных» возводятся все участники действия: Муров, виновник бедствий героини, провинциальный меценат Дудукин и, конечно, Незнамов, по счастливой случайности обретающий мать.

Игра артистов представлена как любительская, неровная и негладкая. Считая, что спектакль вынес на себе суфлер, рецензент сетует на его неопытность, результатами которой стали заикания и запинания. Сильно досталось артисту Новикову в роли Шмаги, хотя в игре его явно проступала «комическая жилка».

Представленный им «дикий тип» являл нечто среднее между «забудыжным пьяницей» и «карманным жуликом». Огненно-рыжий парик, шляпа, едва державшаяся на затылке... «Трудно даже и в балаганах найти что-нибудь подобное», - комментирует критик. Артистка Колевская в роли Гречихи (у Островского – Галчиха. – М.К.) – няни, которой Отрадина доверила сына, показалась ему загримированной под пушкинскую Найну. О представляющем Незнамова Кириленко говорится что, всегда играя с «чувством и с толком», он и на этот раз проявил те же качества, но в заключение вдруг оказывается: «Одна г-жа Новикова несколько выдвинула свою роль». Возникает подозрение, что эта рецензия написана небеспристрастно, ведь немало уже означает удачное исполнение двух главных ролей – Незнамова и Кручининой. А что касается Шмыги, не таким ли задумал его автор? Вспомним блистательную игру Алексея Грибова в фильме Владимира Петрова. И как понимать: актриса «выдвинула свою роль». Что стоит за этим на фоне такого количества негативных характеристик? Но бестактность разгромного выступления в прессе реабилитируется в письме Ипполитова-Иванова к Островскому: «... в кружке ... роли, как и полагается уставом кружковских актеров, никто не знал, поэтому путали елико возможно». (3,34). Сравним сказанное с оценкой, которую композитор через несколько лет дал переросшему в Артистическое общество «круж-

ку», представляя его как центр культурной жизни Тифлиса (2,75

В том же номере газеты содержится заявление о решительном расхождении с критиком спектакля во взглядах на новую комедию Островского. «То же случилось в русской журналистике: мнения разделились на два противоположных лагеря». Редакция обещает, что в следующем номере будет разбор игры актеров на сцене Казенного театра, где «исполнение было блистательным, публика несколько не скучала и театр, как всегда, был почти полон». О выступлении прессы в защиту убедивших публику исполнителей спектакля и его автора Островскому сообщает в упомянутом письме Ипполитов-Иванов: «... к счастью, внизу рецензии была заметка от редакции, а на другой день – подробная рецензия, из которой все узнали, что г. редактор (князь Эристов – М.К.), присутствовавший в театре, вынес совсем другое впечатление, чем его почтенный рецензент. Новый автор предпослал рецензии высказывание Иммануила Тэна с изложением взгляда философа на комический жанр: «Комедия произведение легкое и крылатое, порхающее среди грез и разом теряющее крылья, как только вздумают заключить его в тесную тюрьму здравого смысла. Не стесняете же чересчур ее вымыслов ... Настоящая комедия то же, что и опера. В ней вслушиваешься в чувства, мало заботясь об интриге». Критик же полагает, что неадекватное отношение зрителей к спектаклю Островского – результат избалован-

ности вкуса русской публики реализмом, и уже при незначительном отклонении от повседневности сюжет объявляют неправдоподобным. Все персонажи нового спектакля, – утверждает он, – выхвачены прямо из жизни, и, если прислушаться к Тэну и отбросить интригу, получается такая чудная картина «человеческой комедии», на создание которой способен только такой великий художник, как Островский. Лишь однажды совпадает мнение рецензентов – в оценке образа Мурова. «Когда через 17 лет он является к Кручининой и предлагает руку – не знаешь, порядочный человек он или подлец», читаем в последней статье; другие же лица «вполне типичны», какими они и выглядели в постановке театра. «В каком губернском городе не найдешь мецената, подобного Дудукину, – спрашивает этот рецензент, – кто не видел в провинциальных театрах актера Шмагу? А Коринкина, актриса, а водевильный «любовник» Петя? ... Все они живые лица, созданные кистью великого художника». Как пример выдающегося художественного откровения приводится сцена встречи с Незнамовым, когда он, бессознательно испытывавший душевное перерождение, не подзревая, что видит мать, просит, как милостыню, протянуть ему руку для поцелуя; или другая «потрясающая сцена» с Кручининой, когда в поразившем ее воображении незнакомом артисте она узнает потерянного сына. Среди исполнителей на первое место поставлен Никольский в роли Незнамова, «герой вечера,

игра которого проникнута «священным пламенем».

Высокую оценку получила исполнительница роли Кручининой Свободина, которая умеет «какой-то таинственной силою незаметно увлекать публику без всякого эффекта и рисовки! У нее все выходит просто, естественно». В 3-м акте игра артистки так потрясла зрителей, что, занавес уже опустился, а зрители продолжали молчать. Отзываясь об отличной игре Шмаги (Степанов), о том, как прекрасно выглядел на сцене, изображавший Дудукина Гарин, критик не удерживается от язвительного выпада в адрес «кружковского» спектакля. «Пьесу нашли скучною ... да могло ли быть иначе? Ведь это был разыгран «Фрейшюц» (опера Вебера в комическом жанре. – М.К.) перстами робких учениц». Читатель также ставится в известность о постановке пьесы Островского в московском (судя по всему, в Малом) театре, где Никулина исполнила роль Коринкиной так, что «едва не затмила» Федотову-Кручинину. «Значит, все зависит от игры», – заключает автор. Последнее сообщение об Островском в прессе относится к 29 октября. За день до этого писатель покинул Тифлис, предварительно пожелав осмотреть работы по строительству оперного театра, с которыми его познакомил академик О.Я. Сименсон. «Александр Николаевич, – говорится в заметке, – остался доволен размером и расположением театра; единственное замечание... глубина сцены не вполне достаточна и что высоту занавеси не мешало бы

несколько увеличить. Прощаясь с г. Сименсоном, Островский пожелал ему счастливого и скорого окончания постройки этого прекрасного сооружения» (8,3).

*КРУГ ОБЩЕНИЯ А.Н.
ОСТРОВСКОГО*

Архипов Иван Павлович, профессор Московского университета, член совета министра гос. имущества.

Арцуни Григор Иеремиевич публицист, общественный деятель, издатель газеты «Мшак».

Бахметев Александр Васильевич инженер-технолог, брат Марии Васильевны Островской, второй жены Остр., актрисы.

Берже Адольф Петрович, знаток Кавказа и его истории.

Дондуков-Корсаков Александр Михайлович (у Островского «Дондуков-Корсаков».

Дневники. Т.10. С. 412- 420). Князь, главноначальствующий гражданской частью на Кавказе и командующий войсками кавказского военного округа. Сын вице-президента академии наук, который в известном стихотворении Пушкина выведен как князь Дундук. Встретившись с ним в гостинице «Лондон», где проживал М.Н.Островский со своим служебным окружением, писатель отметил, что князь «Очень приветлив».

Ермаков А. фотограф, которого посетил Остр. Отснятый им портрет газета «Кавказ» объявила лучшим из всех известных портретов драматурга. Портрет «вышел замечательно удачным и из всех виденных портретов самый схожий (Из газеты, где спектакль в «Кружке»).

*Спектакли после отъезда
Островского*

1884 год.

13 мая. «Бешеные деньги».

20 апреля – одновременно на двух сценах «Без вины виноватые» - в Казенном театре и в «Кружке». 27 апреля «Последняя жертва».

Рецензия. «Кавказ». 1884, № 91. 22. 04.

Иронические выпады касаются не только жанра пьесы, представленной читателю как продукт подражания «самым скучным французским мелодрамам»; уничтожающей критике подвергся каждый из персонажей – «неправдоподобных», бесконечно далеких от реальности. В этом ряду оказалась и Отрадина, которая, сумев выжить после перенесенной драмы, волею судеб из заурядной модистки превращается ... в талантливую актрису; виновник ее бедствий холодный себялюбец Муров, который, потрясенный разворотом событий, в финале неестественно разражается слезами то ли покаяния, то радости; провинциальный «покровитель искусств» Дудукин, и, конечно, Незнамов, потерянный в младенчестве и случайно найденный сын главной героини, социальный изгой, непонятно каким путем ставший актером на главных ролях, да еще талантливым.

Критик сообщает о почти пустом зале, в который временами проникали возгласы игроков из смежных помещений. В этом же номере «Кавказа» помещена реплика редакции, отражающая несогласие с автором рецензии, расхождение в

отношении к пьесе Островского: «То же случилось в русской журналистике; мнения разделились на два противоположных лагеря». Читателям обещается представить в следующем номере разбор исполнения спектакля на сцене казенного театра. «Исполнение было блистательным, и публика нисколько не скучала. Театр и на этот раз был почти полон». О премьере «Без вины виноватых» Островский узнал спустя месяц (20.05.1884) из письма Ипполитова-Иванова. «Исполнение в театре, за небольшими исключениями, было дружное и толковое – словом. Совсем хорошо, в кружке же наоборот – роли, как и полагается

уставом кружковских актеров, никто не знал, поэтому путали елико возможно... Вообразите себе удивление той части публики, которая наслаждаясь произведением и игрою артистов в нашем Большом ...театре, когда на другой день в «Кавказе» появился разбор пьесы и впечатление вынесенное завсегдаями кружка... совсем не то... досталось всем, но, к счастью, что внизу рецензии была заметка от редакции... а на другой день подробная рецензия, из которой все узнали, что г. реактор, присутствовавший в театре, вынес совсем другое впечатление, чем его рецензент».

ЛИТЕРАТУРА

1. **Абов Георг.** Габриэл Сундукян. Ереван.1956.
2. **Ипполитов-Иванов М.М.** 50 лет русской музыки в моих воспоминаниях. Госмузгиз. -М., 1934.
3. **Он же:** Письма. Статьи. Воспоминания. «Сов. комп.». М., 1986.
4. Газета «Кавказ». 1883, № 222; Газета «Кавказ». 1883, № 237; Газета «Кавказ». 1883, № 238, Газета «Кавказ». 1883, № 242; Газета «Кавказ». 1883, № 243.
5. Газета «Кавказ». № 91,1884, Газета «Кавказ». № 92,1884.
6. **Маркс М.** Мое воспоминание о Петре Алексеевиче Опочинине. Из домашнего журнала «Среда» Кружка любителей артистического общества, за №№ 3, 4, 7, 8, 10.
7. **Островский А.Н.** Избранные сочинения. М. ГИХЛ.- Л., 1948.
8. **Островский А.Н.** ПСС: В 12 т., т.10. ГИХЛ. М.,1978
9. **Силуэты русских писателей. В 3 выпусках. Вып.1. М., 1906-1910**
10. **Сундукян Г.** Избранное. Вст. ст. С. Арутюнян. ГИХЛ. М., 1953.
11. **Ширванзаде А.** Собр. соч.: В 3 т. Т. 3. «Известия». М., 1957.

НОВОЕ В ПЕДАГОГИКЕ РА И РФ

ОПЫТ ИЗМЕНЕНИЯ СОДЕРЖАНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ИРКУТСКОМ ГОСУДАРСТВЕННОМ ЛИНГВИСТИЧЕСКОМ УНИВЕРСИТЕТЕ

Т.Ф. УШЕВА

Иркутский государственный лингвистический университет
Россия, Иркутск

В системе современного образования в целях реализации прогрессивных изменений в соответствии с мировыми тенденциями ведется целый комплекс преобразований в содержании, формах и методах преподавания в педагогическом образовании. Все преобразования направлены на получение выпускником вуза знаний нового, более высокого качества.

Для погружения в профессиональную и учебную деятельности со студентами Иркутского государственного лингвистического университета (ИГЛУ) реализуется проект «Технологии формирования метапредметных компетенций» в рамках федеральной экспериментальной площадки «Системно-деятельностный подход в разноуровневом вариативном образовании» (под руководством Л.А. Выговского, Т.В. Живоко-ренцевой) [2: с. 38]. В соответствии с законом РФ «Об обра-

зовании», Федеральной программой развития образования в России целью современного образования становится развитие личности, способной к самоопределению, самообразованию, саморазвитию, а содержание образования ориентируется на создание условий для самосовершенствования, самореализации личности, осознание себя как субъекта образовательного процесса. В связи с такой целевой установкой перед преподавателем встает двойная задача: с одной стороны, обладать таким качеством, а с другой стороны, уметь создавать педагогические условия для формирования потребности к саморазвитию у учащихся.

Образовательное пространство расширяет возможности выбора как для студента, субъекта образовательной деятельности, в формировании индивидуальной образовательной программы, так и для вуза, осуществляющего

подготовку по основной образовательной программе. Так, ФГОС высшего профессионального образования предусматривает ежегодное обновление ООП с учетом развития различных социальных сфер жизни и деятельности современного человека за счет вариативной части учебных циклов.

В ИГЛУ это реализуется благодаря Советам образовательных программ, которые обеспечивают динамичность образовательной программы и расширение возможностей для будущей профессиональной реализации выпускника.

В настоящее время предпринимаются попытки создания активной обучающей среды, использования развивающих форм, методов и средств обучения, изменения функций преподавателя и студентов.

Деятельностной практикой саморазвития и самообразования стали индивидуальные образовательные программы. Индивидуальная образовательная программа – это структурированный план действий студента на некотором фиксированном этапе обучения. Для реализации индивидуальных программ требуется включенность каждого обучающегося в управление образовательным процессом [3: с. 172].

Индивидуальные образовательные программы создаются на основе рефлексии, в ходе которой действия студента в конкретной

ситуации сопоставляются с его актуальными качествами: знаниями, представлениями, индивидуальностью и до оформления проходит ряд стадий: образовательные потребности – образовательные задачи – индивидуальная образовательная программа.

Студент находится в рефлексивной позиции и устанавливает связи между разными моментами, факторами, но именно образовательные потребности обнаруживаются, когда обусловленность достижений и затруднений студента сопоставляются с его актуальными качествами. Такие моменты позволяют студенту познавать себя, самому принимать решения – это акт самоорганизации и самоуправления.

Преподаватель совместно со студентом направляет процесс рефлексии на объективизацию образовательных потребностей, постановку образовательных задач, оформление индивидуальных образовательных программ и демонстрирует образцы управления рефлексивным процессом. Студент обнаруживает достижения и проблемы, понимает, почему в деятельности у него что-то получилось, или не получилось, т.е. находит причины достижений и проблем [6: с. 17].

В понимании ИОП мы опирались на исследования Н.Ф. Ильиной: она констатирует, что индивидуальная образовательная

программа состоит из содержания образования (в широком смысле этого понятия: информация, знания, способы работы, технологии) и деятельности по ее реализации [1: с. 48]. Так через ИОП происходит планирование собственной учебной деятельности. В основе её формирования лежат процессы рефлексии, проблематизации, целеполагания, самоопределения, планирования, прогнозирования.

Эти процессы осуществляются за счёт комплекса разнообразных процедур сотрудничества преподавателя и студента.

На основе рефлексии учебной деятельности определяются актуальные качества студента – психолого-педагогические особенности; уровень его знаний, умений навыков; опыт действия в разнообразных учебных ситуациях, включая взаимоотношения с другими; индивидуальные особенности субъекта. Затем выясняются его образовательные дефициты, которые потом переформируются на язык образовательных задач, составляющих основу индивидуального образовательного маршрута.

Студенты при планировании собственной деятельности по реализации ИОП обсуждают совместно с другими членами группы, какие дела предстоят каждому в ближайший период, какими качествами должен обладать каждый, чтобы успешно справиться с предстоящими делами. Планиро-

вание совместного учебного действия происходит на основе выделения и понимания тех компонентов, которые характеризуют будущее одного студента относительно других членов группы (ситуации, трудности, цели, задачи и т.д.). Групповая организационная форма уже не может быть ведущей, доминирующей, поскольку она не позволяет каждому члену учебной группы быть максимально включенным в процессы коммуникации. Преобладающими должны быть парная и коллективная организационные формы [4: с. 102].

Через проектирование происходит непрерывная работа с будущим совместным действием участников группы. Например, студенту предстоит организовать занятия в учебной группе. Для этого он должен иметь концептуальные представления и психолого-педагогические знания об участниках группы; программные представления о предстоящей деятельности: как группа будет действовать, как коллективный субъект и каждый член группы в отдельности; спроектировать поэтапную реализацию замысла и собственные действия на каждом этапе работы.

Важно отметить, что студенты на занятиях осваивают содержание и способы составления индивидуальных образовательных программ на материале собствен-

ных, планируют и проектируют, исходя из собственных образовательных потребностей и образовательных задач.

Рефлексия становится важнейшим, определяющим звеном между концептуальным знанием и личным опытом профессионала. Без рефлексивной проработки профессиональные знания, из которых складываются концептуальные представления, как бы «рассыпаются» в сознании, а это не позволяет им стать непосредственным руководством к действию. Рефлексия в педагогической деятельности – это процесс мысленного – предваряющего или ретроспективного – анализа какой-либо профессиональной проблемы, профессионального затруднения или успеха, в результате которого возникает осмысление сущности проблемы или затруднения, рождаются новые перспективы их разрешения. Учитель совершает умственное действие по выделению, определению и оценки позиции каждого в ситуации, а самое главное – умеет выделять основания собственной мыслительной деятельности.

Рефлектирующий учитель – это, на наш взгляд, думающий, анализирующий, творчески исследующий свой профессиональный педагогический опыт учитель [5: с. 223].

Рамки компетентностного подхода, доведенного до уровня

практического воплощения в образовательном процессе вуза, позволяют преодолевать разрыв между теорией и практикой, характерный для современного образования, так как этот подход дает возможность объединить в единую систему деятельностно-личностный и личностно-ориентированный подходы и спроецировать их на уровень конкретной практической реализации.

Изменение содержания педагогического образования в Иркутском государственном лингвистическом университете обусловлено социально-экономическим заказом современного общества двадцать первого века. В связи с этим предъявляются определенные требования к организации учебного процесса.

Если использовать коллективные учебные занятия как способ организации учебного взаимодействия преподавателя и студентов, студентов между собой, при овладении содержанием дисциплин вузовской подготовки у студентов появляется возможность быть активными, проявлять самостоятельность в организации учебного процесса и принимать (разделять с преподавателем) ответственность за результат профессиональной подготовки. Именно такая организация обучения обеспечивает студентов рефлексивными умениями.

ЛИТЕРАТУРА

1. **Ильина Н.Ф.** Университет непрерывного образования как форма подготовки педагогических кадров к инновационной деятельности / Методологические и теоретические подходы к решению проблем практики образования : сб. статей. – Красноярск: Поликом, 2004. – С. 46-58.
2. **Живокоренцева Т. В., Чупрова О. Ф.** Компетентность учителя в выстраивании индивидуальных маршрутов учащихся /Стратегия повышения качества подготовки специалистов в лингвистическом университете в контексте Национальной образовательной инициативы «Наша новая школа»: науч.-практ. конф. (Иркутск, 6 мая 2010 г.): материалы / [науч. ред. Л. А. Выговский, Т. В. Живокоренцева]. –Иркутск: ГОУ ВПО ИГЛУ, 2010. – С. 36–41.
3. **Лебединцев В.Б.** Разработка образовательной программы: проектирование процесса достижения результата // Народное образование. – 2012. – № 7. – С. 170-176.
4. **Мкртчян М.А.** Методологические вопросы педагогических исследований и практических построений / Методологические и теоретические подходы к решению проблем практики образования //Сб. статей. – Красноярск: Поликом, 2004. – С. 98-110.
5. **Ушева Т.Ф.** Развитие метапредметных компетенций учащихся /Вестник Иркутского государственного лингвистического университета. - 2011. Т.3. №15- С. 221-227.
6. **Федотова Е.Л., Ушева Т.Ф.** Рефлексия как способ педагогического взаимодействия в условиях высшей школы. / Е.Л. Федотова, Т.Ф. Ушева //Сибирский педагогический журнал. - 2012.- №6. - С.15-20.

КРИТИКА И БИБЛИОГРАФИЯ

ОБ УНИВЕРСАЛЬНОЙ ТЕОРИИ ЯЗЫКА

В.В. МАДОЯН,

ЕГУАиС,

А.Р. ГАРЕГИНЯН,

ГГПИ им. Г. Налбандяна

Современные лингвистические исследования связаны большей частью с поиском путей создания всеобъемлющей непротиворечивой теории отдельных языков или языковых групп, поскольку первая и до выхода в свет работы Г.Б. Джаукяна единственная цельная попытка создания универсальной лингвистики, предпринятая Л. Ельмслевым [1], сразу же обратила внимание своей абстрактностью, ибо обобщение было осуществлено в ней не на основе нового подхода к интерпретации языка, а на основе абстракции от существующих типов моделирования, связанных с разнообразными описаниями и объяснениями языкового знака и значения, в основном, в двух аспектах: от формы к содержанию и наоборот. Работа **Г.Б. Джаукяна „Универсальная теория языка”** (М.: Ин-т языкознания РАН, 1999, 318 с.) впервые описывает язык не с точки зрения его знаковости и предопреде-

ленных этим признаков дифференцированности, оппозитивности, компонентности и т.д., а с точки зрения субстанциональности, т.е. реальных вещей и отношений в мире материальной действительности, отражением которой является и для выражения которой существует человеческий язык в его речевой реализации. Для этого, естественно, осуществляется классификация свойств и отношений вещей окружающего физического мира, которая проецируется на языковое сознание, своеобразно выраженное в конкретных проявлениях – языках.

Поскольку цель автора – не критика, а демонстрация конструктивной модели, предисловие, вводящее в суть существующей ситуации, очень небольшое по объему.

Цель автора – доказать и показать возможность определения и сущность выдвигаемой универсальной лингвистической

теории (УЛТ), находящей свою реализацию в модели, также названной универсальной (УЛМ). "Универсальная лингвистическая модель представляет собой систематизированное множество наиболее общих понятий – категорий и наиболее ограниченных понятий – термов, дающих возможность отличать объекты друг от друга и определять их отношения друг к другу. Описывать объект или характеризовать его в субстанциональной лингвистике – значит приписывать ему те или иные категории и термы УЛМ или отрицать у него их наличие" (с.34).

Доказательство начинается с определения исходных понятий в их отношении к действительности. Язык предстает в трехчленном противопоставлении: общее – отдельное – индивидуальное, и потому язык – сознание, а речь – мышление, и оба – явления духовно-языкового порядка. Поскольку мышление формирует сознание, язык определяется речью как статика динамикой. Отсюда и сущность лингвистики: по степени обобщения это панлингвистика, монолингвистика и идиолингвистика, по цели и характеру подхода – инвариантная и вариативная. При наложении классифицирующих принципов друг на друга определяются шесть лингвистических дисциплин: инвари-

антная панлингвистика – вариативная панлингвистика, инвариантная монолингвистика = вариативная монолингвистика, инвариантная идиолингвистика – вариативная идиолингвистика.

Собственно универсальной является инвариантная панлингвистика. Она представляется в моделях, предполагающих и моделирование, и реализацию модели. Модели возникают в процессе овладения языком и существуют в сознании говорящих, фиксируя в своих элементах логическое обобщение свойств реальных объектов и их отношений. В соответствии со структурой лингвистики одни модели идеальные, охватывающие все основные элементы языков мира, вторые – познавательные (для познания реальных объектов и овладения ими), и определяются они в синтагматике текста и парадигматике его элементов – через категории и их проявления – "термы".

Инвариантная панлингвистика зиждется на пяти принципах: субстанциональности, универсальности, интегральности, монистичности и экономности, которые имеют свое конкретизированное содержание. Субстанциональность – проекция реальных отношений на языковое сознание, универсальность – некоторое идеальное состояние языка, выражающее весь мир

вещей и отношений вообще (и потому идеальное для любого языка), интегральность – возможность анализа и синтеза категорий УЛМ, их проявлений в покомпонентном порядке, монистичность – последовательность подхода (анализа и синтеза), экономность – "строгая математическая зависимость между количеством описываемых объектов и количеством выбранных для этой цели характеристик" (с.29). Структура УЛМ есть множество оперируемых категорий и термов в определенном порядке – в таблице с двумерным соответствием: по вертикали: состав, число, зависимость, порядок, форма, мера, направление, позиция и т.д. (16 признаков физических объектов и состояний), выведенных, как отмечалось, путем систематизации физической сущности объектов и состояний на основе вещественности /невещественности, интериорности (внутренних отношений) /неинтериорности, качественности (неисчислимости) /исчислимости (количественности), вместе с субстантивностью представленных по горизонтали. Объекты, которые оказываются вне физического мира и потому не описываются в указанных категориях, – духовные. Для презентации духовности вводится структура, построенная аналогично структуре материальных

фактов, с применением трех проявлений зависимости и трех проявлений причинности (познание, модальность, сознание, мышление, выражение, коммуникация). Различные вариации – по наличию /отсутствию выделенных категорий позволяют описать язык через универсальную лингвистическую модель. Это позволяет на равных основаниях представить и план содержания, и план выражения без противопоставления их друг другу, оба рассматривая как проявления материального мира.

Описание некоторого объекта строится по его идеальной модели, включающей все возможные при нем категории и термы, связанные не с выражением в языке, а с существованием/ функционированием данного объекта в физическом окружении. Затем эта модель уточняется путем вычитания тех характеристик как обобщенных (систематизированных) признаков физических предметов и явлений, которыми данное проявление идеального объекта не обладает. Вот почему УЛМ применима как ко всем существующим языкам, так и к возможным (искусственным). Ввиду этого, если типологическая грамматика строится путем обобщения языковых данных – индукции, то субстанциональная грамматика строится путем индукции реаль-

ных отношений и дедукции от идеальной модели, т.е. она – индуктивно-дедуктивная, и категория в ней предполагает проявление так же, как проявление – категорию. Вот почему следует согласиться, что настоящей универсальности на сегодня достигла только фонетика, оперирующая понятиями физиолого-биологическими (способ и место образования звука и т.п.), универсальными для всех языков.

Рассматривая действие УЛМ в синхронии, автор классифицирует, например, слова. Выражающие родственные связи, звуки языка и т.д. не как "резко расчлененную систему", не в связи с "постсемантическими процессами" [6, с.85], а как аналогичные отношения. Обращаясь к диахронии, он вводит новые понятия, соответствующие порядку синхронических построений. Например, отношение предстает как переход, взаимообусловленность как изменение и т.д. Теория иллюстрируется универсальной системой панфон.

Вариативная панлингвистика является описанием связи возможных компонентов содержания с возможными компонентами выражения УЛМ, поэтому ее предмет – двуплановые языковые единицы. Сюда входят и универсалии. Вариативную панлингвистику можно было бы соотнести с языковой типоло-

гией, если бы они существенно не отличались качеством анализа. Если вторая противопоставляет бинарно план выражения и план содержания и потому ей приходится в реализациях анализа часто быть непоследовательной, то первая, рассматривая объект в оппозиции названных планов + их соотношения (в трехплановом измерении), избегает непоследовательности. Например, языковая типология выделяет языковые уровни: фонетический, морфологический, синтаксический, семантический как равнозначные, в то время как фонема не обладает планом содержания. Фонетический уровень выделяется, если рассматривать план содержания и план выражения отдельно друг от друга, характеризуя их различными категориями и терминами.

Исходя из принципов УЛМ в инвариантной панлингвистике устанавливаются четыре уровня: лексический, таксематический, протасеологический и текстовой в соответствии с существованием слова, синтагмы, предложения и текста. Внутри каждого уровня выделяются подуровни, например, в лексическом – корневой и словообразовательный, в таксематическом – тагматический и синтагматический и т.д. При внимательном рассмотрении оказывается, что эти уровни не только включают традицион-

но выделяемые аспекты изучения языка, но и распределяют их в систематизированном порядке.

В связи с инвариантной панлингвистикой автор рассматривает и транс моделирование (транспозицию в узком смысле) как переход от одного уровня к другому в обоих направлениях.

Это на уровне синхронии.

Вариативно-диахроническая панлингвистика представлена с точки зрения взаимодействия "язык – речь – действительность", что предполагает, ввиду изменения действительности, также трансформации в языке и речи, т.е. изменяемость есть реальное языковое состояние. Исходя из задач панлингвистики объектом ее изучения оказывается генетическая классификация языков как "выявление общих закономерностей изменения структурных моделей различных языков" (с.95), и изучение родственных связей между языками в их системе, что является определением закономерностей реализации вышеназванных моделей.

В монографии подробно рассматриваются подуровни вариативной панлингвистики – лексикология, таксология, протасеология, текстология.

Лексикология здесь – уровень, изучающий ризематику (корневедение) и лексематику (сирризематику).

Корневедение включает фонетическую типологию. Смысл новой презентации – в детальной систематизированности материала и в понимании корня как "двусторонней единицы наинизшего (курсив мой. – В.М.) лингвистического подуровня, включающей только автосемантические одноморфемные структуры" (с.100). В применяемом автором трехплановом измерении (выражение – содержание – их соотношение) ризематика в плане выражения – типологическая фонология. План содержания такого корня – основы лексической семасиологии с подробным анализом значения, строения корня и с выводом его модели. С точки зрения соотношения плана содержания и плана выражения осуществляется классификация корней и их транс моделирование.

В логике вещей автор в лексематике анализирует слово и возможности его образования, приписывая каждой части речи свою деривационную модель в формулах и характеризуя ее вообще и в проявлениях, фиксируя для нее аналогичность изменений планов выражения и содержания.

Тагматика в таксологии изучает словоформу в ее возможностях и проявлениях. При моделировании словоформы автор сопоставляет традиционную

морфологию и УЛМ в их категориях и понятиях, выявляя, с одной стороны, общность и различие подходов, с другой – определяя – с последовательной классификацией в рамках УЛМ - модели словоформ всех морфологических классов, уточняя их категории и устанавливая возможные трансформации.

На другом подуровне тагматики – в синтагматике автор рассматривает синтагму как среднее между тагмой (словом) и простым предложением, т.е. как элементарную (начиная с двухчленной) синтаксическую структуру, в гетерогенных и гомогенных моделях и их реализациях – в связи с конкретными морфологическими классами слов.

Аналогично в моделях, в их реализациях изучено простое (протасематика) и сложное (симпротасематика) предложения, текст (текстология).

Теоретическая часть снабжена обширными приложениями, которые, позволяя, во-первых, судить об удивительной информированности автора о положении дел в научном мире, а во-вторых, – в связи с комментированием представленного материала – о его уникальных аналитических способностях.

Монография Г.Б. Джаукяна пробуждает интерес к априорному мышлению в лингвистике, стимулирует к моделированию и трансмоделированию языковых единиц, рождает новые предположения и идеи. Она дает основания говорить о появлении нового подхода, новой теории, лингвистического сознания, стремящегося к универсальному моделированию языковых систем, что является в век машинного перевода более чем актуальным.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ельмслев Л. Прологомены к теории языка //Новое в лингвистике. -М., 1960.
2. Есперсен О. Философия грамматики. -М.,1958.
3. Лайонз Д. Введение в теоретическую лингвистику. -М., 1978.
4. Мамудян М. Лингвистика. -М.,1985.
5. Тондл Л. Проблемы семантики. -М.,1975.
5. Чейф Л.У. Значение и структура языка. -М.,1975.

ХРОНИКА

„ЖИВАЯ ЖИЗНЬ” В ЗЕРКАЛЕ А.Н. ОСТРОВСКОГО

И.В. ПРИОРОВА,

И.В. ЛЕБЕДЕВА

Астраханский государственный университет

В 2013 году повсеместно отмечается 190-летие со дня рождения выдающегося русского драматурга и реформатора сцены А.Н. Островского, внесшего весомый вклад в развитие русского национального театра. К этой знаменательной дате была приурочена Международная научно-практическая конференция «А.Н. Островский: русская и национальные литературы», состоявшаяся 12-14 апреля. Думается, что Островский не мог представить, что о нем будут беспрестанно говорить несколько дней, и не только в Ереване... Ученые из ведущих вузов и научных центров – России, Грузии, США, Германии, Армении и Арцаха – собрались в Ереване уже на седьмую по счету конференцию 12 апреля под гостеприимным кровом ЕГЛУ им. В.Я. Брюсова по инициативе организатора научных встреч такого уровня, ставших для Еревана традиционными, доктора филологических

наук, профессора М.Д. Амирханяна.

Предыдущие ереванские конференции, берущие свой отсчет с 2009 года и посвященные знаменательным датам русских поэтов и писателей – Н.Гоголя, А.Чехова, Л.Толстого, М.Лермонтова, Н.Некрасова, А.Пушкина, – всегда проводились в столице Армении. На сей раз участников ждал сюрприз. Когда большая часть докладов была прочитана (три секции из объявленных пяти), нам объявили, что продолжение работы Островской конференции пройдет в... Степанакерте – Арцахском государственном университете. После первого дня, полного впечатлений от встречи с Ереваном, докладчиками (с некоторыми из них мы успели за время прошедших конференций подружиться), мы все дружно сели в автобус и познакомились почти со всей центральной и восточной частью современной

Армении (и это тоже благодаря М.Амирханяну – традиция: на прошлой, Пушкинской, мы уже успели ознакомиться с некоторыми достопримечательностями Еревана, Армении). Наш автобусный «путь» проходил по широким и извилистым – разным дорогам. Через 8 часов, сквозь туман и висевшие над нами облака и тучи, до которых, казалось, можно достать рукой, мы приехали в город Шуши, в десяти минутах езды от Степанакерта.

Нам тогда казалось, что мы повторили, судя по дневниковым записям празднуемого драматурга 8 октября 1883 года, маршрут Островского, бывавшего некогда здесь: «...6 часов; слева Кавказ, с снеговыми вершинами, справа снежные Карабахские горы...».

В стенах Арцахского государственного университета мы провели работу двух секций конференции, познакомились с новыми старыми коллегами, подводили итоги услышанного и увиденного. Нам показали столько героического, отважного, гордого и самоотверженного отношения людей к своей малой родине, Карабаху, что невольно задумываешься, откуда у людей берутся силы и терпение, любовь и мудрость, благодаря которым проявляется национальный менталитет и характер всей Армянской земли. И тепло, тепло людей... Вероятно, Островский и не мог подумать,

что его будут торжественно чествовать в двух армянских столицах – Ереване и Степанакерте. Хочется отметить еще одну сложившуюся традицию – к началу работы конференции мы держали в руках уже изданную книгу – сборник материалов конференции. Следует отметить широкий охват представленных откликов и оценок о драматургии Островского. Направления докладов были самые разнообразные.

Проблемам островковедения, истории, теории, сравнительному литературоведению посвящены доклады И.Айзиковой, Н.Ветшевой, Е.Макаровой (Томский ГУ), В.Баевского (Смоленский ГУ), О.Страшковой, Н.Суворовой, К.Данильченко, И.Бабенко, Л.Красноусовой (Северо-Кавказский ФУ), Е.Белоусовой (Музей-усадьба «Ясная Поляна»), И.Мурзак, К.Ивановой (МГПУ), А.Амирджян, Н.Аракелян, Н.Маркарян, Н.Осипян (Арцахский ГУ), А.Долуханян, А.Амирханян (АГПУ), С.Кибальника (ИРЛИ), М.Ларионовой (ЮНЦ РАН), М.Мелкумян (ЕГУ), К.Сукиасян (ГППИ), Т.Гадевояна, С.Захаряна (ВГПИ), Н.Тропкиной (Волгоградский ГУ).

О языковых особенностях и поэтике драматургии Островского говорится в докладах Г.Амбардарян (ГППИ), Н.Басиля (Тбилисский ГУ), М.Григорян (АГПУ), И.Дубровиной,

М.Лалаян (Северо-Кавказский ФУ), З.Минеевой (Петрозаводский ГУ), И.Приоровой (Астраханский ГУ), А.Чулян (ЕГЛУ).

Истории критики и театральных постановок, проблемам перевода, преподавания в школе и литературным отношениям посвящены доклады Р.Багдасаряна (НС РА), Ж.Габриелян (Арцахский ГУ), Б.Есаджанян, А.Амирханян, К.Ханяна (АГПУ), М.Кирикосовой (Тбилисская консерватория), В.Церетели (Тбилиси), М.Николаишвили (Тбилисский ГУ), Г.Маркосян (ЕЛГУ).

Социокультурный и философский аспекты рассматривались в докладах А.Захариадзе (Тбилисский ГУ), С.Кормилов (МГУ), П.Карабущенко, И.Лебедева, (Астраханский ГУ), Т.Махо (Берлин, Ун-т им. Гумбольдта), Р.ван Хорн (Бард Колледж, Нью-Йорк).

Требующий новых прочтений классики XXI век раскрывает новые страницы творческого наследия Островского и вызывает неподдельный интерес, созвучный нашему времени.

В наследии драматурга – «живая жизнь».

И не случайно сборник материалов так и озаглавлен – «Драматургия на все времена».

Русский «вектор» литературы в Армении скоро будет продолжен. Осенью М.Д. Амирханян вновь приглашает нас – и постоянных участников, и новых. На сей раз – следующая, восьмая по счету, – будет Тургеневская. И это нужно не только гостям. Ведь в век высоких технологий не может быть границ в литературе и культуре, и, ставшей крылатой, толстовской фразой «Работай, как будто будешь жить вечно, а поступай с людьми, как будто умрешь сейчас» необходимо руководствоваться именно сегодня, дабы не вросли старые пороки своими корнями в грядущее.

ПОЗДРАВЛЯЕМ ЮБИЛЯРА

ЭДУАРД ДАВИДОВИЧ ФРОЛОВ – 80

1 марта 2013 г. исполняется 80 лет всемирно известному историку-античнику, патриарху не только российской, но и мировой школы античности

Эдуарду Давидовичу Фролову.

Почти 60 лет Э.Д. Фролов занимается изучением разных вопросов античной истории, и, в первую очередь, истории Древней Греции.

Невозможно перечислить все те вопросы, которых коснулся в своих трудах Эдуард Давидович. Вот некоторые из них: *история Древней Греции в целом, история разных эпох Греции, начиная с самых ранних эпох до завоеваний Александра Македонского, вопросы социально-экономической истории, проблемы источниковедения и историографии, общественной мысли, греческого полиса, начиная с его рождения, тирании (как ранней, так и поздней) и т. д., и т. д.*

Этот список очень длинный. Однако, на наш взгляд, только вышеперечисленного уже достаточно, чтобы понять, какой обширный кругозор у нашего юбиляра. Этот кругозор может соответствовать знаниям целой кафедры или научного отдела института.

Долгий и тернистый научный путь Эдуарда Давидовича Фролова начался в 1958 г., когда он еще совсем молодым стал кандидатом исторических наук, защитив диссертацию на тему **“Жизнь Ксенофонта и его общественно-политические воззрения (преимущественно по “Малым сочинениям”)**”. Фактически эта работа была посвящена не только мировоззрению знаменитого историка, но и вопросам историографии.

Общеизвестно, что по историографии докторские диссертации пишутся преимущественно учеными, имеющими большой опыт исследовательской работы. Это еще раз подтверждает фундаментальность и энциклопедичность знаний, которыми обладал молодой ученый, взявшийся за изучение столь сложных вопросов. А исследование деятельности Ксенофонта, тем более по “Малым сочинениям”, представляется вдвойне трудным, поскольку личность древнегреческого историка была весьма противоречивой: родившись в Афинах, он впоследствии испытывал симпатии к Спарте и ее порядкам.

Защита кандидатской диссертации стала началом победоносного шествия, после чего последовали завоевания других вершин, важнейшие из которых мы упомянем ниже.

Ценным вкладом в науку является изучение Фроловым вопросов греческой тирании IV века (так называемая младшая тирания). До этого взоры исследователей-античников были направлены на рассмотрение вопросов тирании *архаической эпохи*. Главное, что привлекает внимание читателя в труде Э.Д. Фролова, – это не столько подробное описание истории тирании, столько исследование предпосылок ее возвращения на историческую арену в несколько видоизмененном виде.

С этим трудом была связана книга *“Социально-политическая борьба в Афинах в конце V века до н. э.”*, представлявшая собой сборник материалов и документов. В ней охватывается период Пелопоннесской войны и последовавших за ней драматических событий, после чего Афины окончательно потеряли свой “перикловский блеск”. Главный город Эллады вступил в фазу кризиса и упадка, что оставило свой отпечаток на его внутривосточном развитии.

В творчестве Фролова важное место занимают две монографии, отражающие другие направления его научных исследований. Речь идет о работах *“Факел Прометей. Очерки истории античной и общественной мысли”* (Л., 1981) и *“Русская наука об античности”* (2-е издание - СПб., 2006). В первой из них автор приводит основные предпосылки, приведшие к описываемым событиям. Что касается второй монографии, то антиковеды многих стран, в том числе и Армении, мечтают иметь похожую работу – историю собственной науки об античности. Здесь впервые описывается весь путь истории Российской школы изучения античности, начиная с эпохи становления (XI в.) до конца XX века. В конце труда автор определяет роль *С.И. Ковалева, С.Я. Лурье, А.И. Доватура и К.М. Колобовой* в изучении разных проблем античности. Выделение четырех исследователей связано с тем, что Эдуард Давидович считает их своими учителями, и это – своеобразная дань. Автором подробно описано идейное развитие российской античности в течение прошедших девяти веков, детально изучены внешнеполитические и внутривосточные события, способствовавшие возникновению или исчезновению разных течений российской школы античности. Не случайно, что этот капитальный труд создавался ученым в течение 40-летней кропотливой работы и уже выдержал два издания. Два издания претерпело и другое важнейшее исследование Э.Д. Фролова – *“Рождение греческого полиса”*. Ученым последовательно выяснены все те предпосылки, которые привели к рождению полиса с конца II тыс. до н.э. до времен архаики. Рассмотрен также процесс распространения полисной организации в эпоху великой греческой колонизации на побережьях Средиземного, Черного и др. морей. Параллельно с полисом исследованы вопросы ранней греческой тирании и становления полиса на территории вне материковой Греции.

В 1977 г. в издательстве ЛГУ вышла монография Э.Д. Фролова *“Сицилийская держава Дионисия (IV в. до н.э.)”*, которая в дальнейшем в дополненном варианте вошла в состав монографии *“Греция в эпоху поздней классики. Общество. Личность. Власть.”* (СПб, 2001), где вновь рассматриваются многие важнейшие проблемы Греции. Средоточием исследуемых вопросов является выяснение сущности режима личной власти, приведшей к созданию греко-македонского царства Филиппа II. Особое место в монографии занимает изучение деятельности Деметрия Фалерского.

К вопросам ранней греческой тирании ученый вновь обращается в труде *“Парадоксы истории, парадоксы античности”* (СПб, 2004). В этом сборнике особо привлекают внимание статьи, посвященные тирании, полицейской службе и другим вопросам.

Эдуард Давидович Фролов является автором более *300 статей*, опубликованных во многих странах мира. Известный ученый давно стал живым классиком изучения античности. Однако его деятельность не заканчивается только научно-исследовательской работой.

Вот уже 50 лет доктор исторических наук, профессор Э.Д. Фролов преподает историю древней Греции, делясь своими знаниями со студентами. Свой уникальный опыт преподавания античной истории и культуры Эдуард Давидович обобщил в ряде учебно-методических работ.

Благодаря активной деятельности Э.Д. Фролова многие труды предшествующих исследователей получили “вторую жизнь”. Так, под его редакцией вышли работы известных античников: *“История Греции” С.Я. Лурье*, *“История Греции” В.С. Сергеева*, *“История Греции” В.П. Бузескула*, *“История Рима” С.И. Ковалева*. Все эти исследования были снабжены необходимым комментарием и дополнениями.

Э.Д. Фроловым был отредактирован труд *И.Г. Дройзена “История эллинизма”*. Ученый является редактором *“Истории Древнего Рима” М.В. Белкина и К.В. Вержбицкого*.

Помимо этого, под редакцией Эдуарда Давидовича вышли монографии *А.И. Зайцева*, *Г. Буассе*, *А.К. Нефедкина*, *Х. Туманса* и др. Он был редактором изданий трудов древнегреческих историков, таких как *“Истории” Фукидида* и *“Описание Эллады” Павсания*.

С 2002 г. кафедра истории Древней Греции и Рима под руководством Э.Д. Фролова выпускает сборник *“Мнемон”*, где печатаются статьи по античности не только российских, но и зарубежных исследователей на русском и английском языках.

Под научным руководством Э.Д. Фролова было защищено много кандидатских диссертаций, а многие из его учеников стали докторами наук: *С.С. Казаров*, *О.Ю. Климов*, *А.П. Беликов*, *А.Б. Егоров*, *Х. Туманс*, *М.Ю. Лантева* и др.

Эдуард Давидович сыграл важную роль и в деле становления школы античности Республики Армения. Ученый поддерживал дру-

жеские связи с армянскими академиками- античниками (*С.Т. Еремян, Г.Х. Саркисян*).

Многие античники Армении прошли апробации своих диссертационных исследований именно на кафедре Э.Д. Фролова.

Несмотря на то, что работы Э.Д. Фролова не имеют прямого отношения к истории древней Армении, проведенные им исследования в области истории древней Греции позволяют более глубоко понять сложные социальные и политические процессы, протекавшие в древней Армении, тесно связанной с античным миром, и в других древних обществах и государствах.

**ПОЖЕЛАЕМ НАШЕМУ ЮБИЛЯРУ КРЕПКОГО
ЗДОРОВЬЯ
И НОВЫХ НАУЧНЫХ ДОСТИЖЕНИЙ !!!**

Э.Г. Минасян
доктор исторических наук, профессор,
декан исторического факультета ЕГУ

А.Ж. Арутюнян
кандидат исторических наук,
доцент кафедры всемирной истории ЕГУ