

с е т е в о й н а у ч н ы й ж у р н а л

НАУЧНЫЙ РЕЗУЛЬТАТ

RESEARCH RESULT

Том 2 | № 2
Volume 2 |

ВОПРОСЫ
ТЕОРЕТИЧЕСКОЙ
И ПРИКЛАДНОЙ
ЛИНГВИСТИКИ

THEORETICAL
AND APPLIED
LINGUISTICS

ISSN 2313-8912

сетевой научный рецензируемый журнал
online scholarly peer-reviewed journal

Сайт журнала:
rr.bsu.edu.ru



Журнал зарегистрирован в Федеральной службе по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций (Роскомнадзор)
Свидетельство о регистрации средства массовой информации Эл. № ФС77-55674 от 28 октября 2013 г.

The journal has been registered at the Federal service for supervision of communications information technology and mass media (Roskomnadzor)
Mass media registration certificate El. № FS 77-55674 of October 28, 2013



Том 2, № 2. 2016

СЕТЕВОЙ НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

Издается с 2014 г.

ISSN 2313-8912



Volume 2, № 2. 2016

ONLINE SCHOLARLY PEER-REVIEWED JOURNAL

First published online: 2014

ISSN 2313-8912

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ:

ГЛАВНЫЙ РЕДАКТОР: **Дехнич О.В.**, кандидат филологических наук, доцент
ОТВЕТСТВЕННЫЙ СЕКРЕТАРЬ: **Деревянко Ю.С.**
РЕДАКТОР АНГЛИЙСКИХ ТЕКСТОВ: **Ляшенко И.В.**, кандидат филологических наук,
доцент

ЧЛЕНЫ РЕДАКЦИОННОЙ КОЛЛЕГИИ:

Алефиренко Н.Ф., доктор филологических наук, профессор
Аматов А.М., доктор филологических наук, профессор
Багана Ж., доктор филологических наук, профессор
Беседина Н.А., доктор филологических наук
Огнева Е. А., доктор филологических наук, профессор
Дьяченко Т. Д., кандидат филологических наук, доцент

РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ:

Виноградов В.А., доктор филологических наук, член-корреспондент РАН, Россия
Вальтер Г., доктор филологических наук, профессор, Германия
Вишнякова О.Д., доктор филологических наук, профессор, Россия
Воркачев С.Г., доктор филологических наук, профессор, Россия
Гренарова Ренеэ, доктор педагогики, доктор философии, Чешская Республика
Златев Дж., доктор философии, профессор, Швеция
Карасик В.И., доктор филологических наук, профессор, Россия
Клепикова Т.А., доктор филологических наук, профессор, Россия
Пернель Б., доктор филологических наук, профессор, Франция
Магировская О.В., доктор филологических наук, профессор, Россия
Панасенко Н.И., доктор филологических наук, профессор Словакия, Украина
Соколова Я., кандидат филологических наук, профессор, Словакия
Хлебда В., доктор филологических наук, профессор, Польша

EDITORIAL TEAM:

EDITOR-IN-CHIEF: **Olga V. Dekhnich**, Ph.D. in Philology, Associate Professor
EXECUTIVE SECRETARY: **Yulia S. Derevyanko**
ENGLISH TEXT EDITOR: **Igor V. Lyashenko**, Ph.D. in Philology, Associate Professor

EDITORIAL BOARD:

Alexandr M. Amатов, Doctor of Philology, Professor
Baghana Jerome, Doctor of Philology, Professor
Elena A. Oгнева, Doctor of Philology, Professor
Natliа A. Besedina, Doctor of Philology, Professor
Nikolai F. Alefirenko, Doctor of Philology, Professor
Tatiana D. Dyachenko, Ph.D. in Philology, Associate Professor

CONSULTING EDITORS:

Beatrix Pernelle, Doctor of Philology, Professor, France
Harry Walter, Doctor of Philology, Professor, Germany
Jana Sokolova, Candidate of Philology, Professor, Slovak Republic
Jordan Zlatev, Doctor of Philosophy, Professor of General Linguistics, Sweden
Nataliya I. Panasenko, Doctor of Philology, Professor, Slovak Republic, Ukraine
Oksana V. Magirovskaya, Doctor of Philology, Professor, Russia
Olga D. Vishnyakova, Doctor of Philology, Professor, Russia
Renée Grenarová, PaedDr, PhD, Assistant Professor, Czech Republic
Sergey G. Vorkachev, Doctor of Philology, Professor, Krasnodar
Tatiana A. Klepikova, Doctor of Philology, professor, Russia
Victor A. Vinogradov, Doctor of Philology, Russian Academy of Sciences Corresponding
Member, Russia
Vladimir I. Karasik, Doctor of Philology, Professor, Russia
Wojciech Chlebda, Doctor of Philology, Professor, Poland

Учредитель: Федеральное государственное автономное образовательное
учреждение высшего профессионального образования
«Белгородский государственный национальный исследовательский университет»
Издатель: НИУ «БелГУ». Адрес издателя: 308015 г. Белгород, ул. Победы, 85.
Журнал выходит 4 раза в год

Founder: Federal state autonomous educational establishment of higher
professional education «Belgorod State National Research University»
Publisher: Belgorod State National Research University
Address of publisher: 85 Pobeda St., Belgorod, 308015, Russia
Publication frequency: 4 /year

СОДЕРЖАНИЕ

CONTENTS

РАЗДЕЛ I. МЕТОДОЛОГИЯ СИСТЕМНОГО ИССЛЕДОВАНИЯ ЯЗЫКА

SECTION I. METHODOLOGY OF LINGUISTICS

Огнева Е.А. Пространственно-
временной континуум как основа
динамики текстовой пейзажной модели 4

Ogneva E.A. Spatio-temporal Continuum as
the Base of Text Landscape Model
Dynamics 4

Орёл А.С., Холодова Н.В.
Фонологическое наследие учёных XX
века: лингвисториграфический
анализ 11

Orel A.S., Kholodova N.V. The Phonological
Heritage of the Scientists of the XX Century:
a Linguistic and Historiographical Review 11

Садикова В.А. Категории, предикабилии
и топы Аристотеля как основание
современной системы
коммуникативных языковых единиц 16

Sadikova V.A. Categories, Predicabilia and
Tops of Aristotle as a Basis of the Modern
System of Communicative Language Units 16

РАЗДЕЛ II. КОГНИТИВНАЯ ЛИНГВИСТИКА И ПРАГМАТИКА

SECTION II. COGNITIVE LINGUISTICS AND PRAGMATICS

Багана Жером, Куксова Е.Л.
Характеристика письменных форм
подстилей официально-делового стиля
речи (на материале французского
языка) 22

Jerome Baghana, Kuksova E.L. The Study
of Written Forms of the Style of Official
Documents in the French Language 22

Дрыгина Ю.А. Метафорическое
представление базового концепта
управленческого дискурса 27

Drygina Y.A. Metaphoric Representation of
the Basic Concept of Management
Discourse 27

Ali Safari Causative Alternation in Persian
Complex Predicates: A Frame-Based
Analysis 32

Ali Safari Causative Alternation in Persian
Complex Predicates: A Frame-Based
Analysis 32

РАЗДЕЛ III. ЭТНОЛИНГВИСТИКА И ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЯ

SECTION III. ETHNOLINGUISTICS AND CULTURAL LINGUISTICS

Куценко А.А.
Лингвокультурологический аспект
социодискурса телеформата 38

Kutsenko A.A. Linguistic-cultural Aspect of
Social Discourse in TV-format 38

Сташко Г.И. Экстралингвальные
средства создания женских образов (на
материале американского песенного
фольклора) 43

Stashko H. I. Extralingual Means in Female
Images Creation (Based on American Song
Folklore) 43

Чиковани Т.В. Дискурсивные
характеристики проповеди Святителя
Луки Войно-Ясенецкого «О том, что
Пресвятая Богородица была Еврейкой» 50

Chikovani T.V. Discourse Characteristics of
the Sermon "The Fact that the Most Holy
Mother of God was Hebrew" by Saint Luka
(V.F.Voyno-Yasenetsky) 50

**Ferdows Agha Golzadeh, Nader
Mahdipoor** A Stylistic Analysis of the
Beatles' 'Let it be' 56

**Ferdows Agha Golzadeh, Nader
Mahdipoor** A Stylistic Analysis of the
Beatles' 'Let it be' 56

РАЗДЕЛ IV. ТЕОРИЯ И ИСТОРИЯ ЛИТЕРАТУРЫ

SECTION IV. THEORY AND HISTORY OF LITERATURE

**Elaheh Soofastaei, Hardev Kaur, Ida
Baizura Bahar, Sayyed Ali Mirenayat**
Reflection of Postmodernism in Kurt
Vonnegut's Selected Fictions 61

**Elaheh Soofastaei, Hardev Kaur, Ida
Baizura Bahar, Sayyed Ali Mirenayat**
Reflection of Postmodernism in Kurt
Vonnegut's Selected Fictions 61

Odile Gannier Imagologie: du voyage à
l'étude des images réciproques. L'exemple
de voyages français en Russie au XIX^e siècle 67

Odile Gannier Imagologie: du voyage à
l'étude des images réciproques. L'exemple
de voyages français en Russie au XIX^e siècle 67

**РАЗДЕЛ V. ЛИНГВИСТИКА И АКТУАЛЬНЫЕ
ПРОБЛЕМЫ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ
ЯЗЫКОВ**

**SECTION V. LINGUISTICS AND LANGUAGE
TEACHING**

Матиенко А.В. Иноязычная профессиональная коммуникативная компетенция: определение понятия в логике формирования полилингвальной и поликультурной личности **73**

Matienko A.V. Foreign Language Professional Communicative Competence: the Definition of the Concept in the Logic of Polylingual and Multicultural Identity Formation **73**

Ali H. Raddaoui Traditional Asian Education and Education 2.0: How Close is the Fit? **78**

Ali H. Raddaoui Traditional Asian Education and Education 2.0: How Close is the Fit? **78**

**РАЗДЕЛ I. МЕТОДОЛОГИЯ СИСТЕМНОГО ИССЛЕДОВАНИЯ ЯЗЫКА
SECTION I. METHODOLOGY OF LINGUISTICS**

УДК 81:39

DOI: 10.18413/2313-8912-2016-2-2-4-10

Огнева Е.А.

**ПРОСТРАНСТВЕННО-ВРЕМЕННОЙ КОНТИНУУМ КАК ОСНОВА
ДИНАМИКИ ТЕКСТОВОЙ ПЕЙЗАЖНОЙ МОДЕЛИ**

доктор филологических наук, доцент. зав. кафедрой иностранных языков, Белгородский государственный национальный исследовательский университет ул. Победы, д.85, 308015, Россия. E-mail: Ogneva@bsu.edu.ru

Аннотация

В статье рассматриваются особенности архитектоники концептосферы художественного текста как совокупности художественных концептов. Текст мыслится в виде когнитивной сюжетной матрицы, аккумулирующей глубинные этносмыслы народа в преломлённой проекции мировидения писателя. Как репрезентационный символ синергии прошлого, настоящего и будущего, синергии, вербализованной посредством языковых знаков, формирующих художественный мир, текст рассматривается как единство разноформатных моделей. Обращается внимание на тот факт, что текстовые пейзажные модели разворачиваются в рамках статичных, динамичных и статично-динамичных когнитивных форматов знания. Параметры архитектоники текстовой пейзажной модели могут совпадать с параметрами художественного концепта или не совпадать, представляя собой совокупность пейзажных единиц, входящих в сегменты номинативных полей различных концептов. Выявляется, что пространственно-временной континуум, будучи основой динамики текстовой пейзажной модели, в модели «Закат», развёрнутой в произведении Ш. Бронте «Джейн Эйер», представляет собой синергию двух пейзажей, земного и небесного, на фоне динамики солнечного света, репрезентированного в рамках когнитивного сценария, который трансформирован при переводе на русский и французский языки.

Ключевые слова: художественный текст, архитектоника, текстовая пейзажная модель, пространственно-временной континуум, динамика

Ogneva E. A.

**SPATIO-TEMPORAL CONTINUUM AS THE BASE
OF TEXT LANDSCAPE MODEL DYNAMICS**

Doctor of Philology, Associate Professor. Head of Department of Foreign Languages. Belgorod State National Research University. 85 Pobedy St., Belgorod, 308015 Russia. E-mail: Ogneva@bsu.edu.ru

ABSTRACT

The article deals with the specificity of literary conceptsphere architectonics as the whole of literary concepts. The text is seen as a cognitive-plot matrix, accumulating the underlying ethno-meanings in the writer's world view projections. Text is the unity of different-formative models represented by the symbols of Past, Present and Future of people. Such symbols are verbalized by the signs forming the text world. Literary landscape models are realized as the static, dynamic, and static-dynamic cognitive formats of knowledge. Literary conceptsphere architectonics parameters can be equivalent to literary concepts` parameters or can be identified as the unity of some segments of different literary concepts` nominative fields. The author researches the spatio-temporal continuum as the base of text landscape model dynamics. The literary landscape model named "Sunset" represents the synergy of two types of text landscapes: the earthly and the heavenly. The sun light dynamics is represented in a cognitive script format which is transformed in translations into Russian and French.

Keywords: literary text; architectonics; literary landscape model; spatio-temporal continuum; dynamics.

*Угасло дня сверкающее пламя...
Роса легла речными жемчугами
На травы удивительного сада,
Где явь и сон сплелись единым рядом.
/ Флоранс. Угасло дня сверкающее пламя ... /*

Введение

Вследствие многогранности информации, заложенной в архитектонике, художественный текст представляет собой перманентный фокус исследовательского интереса как отечественных, так и зарубежных учёных. И.Р. Гальперин подчёркивал: «в теории текста отчетливо наблюдаются два подхода: стремление построить формализованную грамматику текста, для чего создаются правила, процедуры, схемы, по которым можно осуществить моделирование структур текста, и стремление создать общую теорию текста путем изучения конкретных речевых творческих актов, закономерностей их организации и функционирования, описания стилевого многообразия таких актов и определения категориальных признаков каждого типа текста» [1, с. 8].

В наших исследованиях художественный текст, его когнитивная сюжетная матрица, рассматривается как конгломерат глубинных этносмыслов народа в преломлённой проекции мировидения писателя, как креативный лингвоконструкт реальности, как репрезентационный символ синергии прошлого, настоящего и будущего, синергии, вербализованной посредством языковых знаков, формирующих таким образом художественный мир, модель которого находится в эпицентре лингвокогнитивных, лингвокультурологических и иных исследований.

По мнению Н.И. Панасенко, «исследование текста как самостоятельного лингвистического объекта, обладающего особыми чертами смысловой и структурной организации, делает возможным членение текста на составляющие его фразовые единства и их сочетания, в которых отдельные фразы стянуты друг с другом при помощи контактных и дистальных межфразовых связей» [8, с. 396]. В.А. Маслова, рассматривая когнитивный и коммуникативный аспекты художественного текста, подчёркивает: «помимо эстетической функции, литературная коммуникация может нести в себе регулятивную, познавательную и другие функции речи, поскольку коммуникация данного вида, вытекая из многомерности художественного произведения, приобретает разноплановость» [5, с. 6]. Е. Книпкенс в своих трудах обращал внимание на то, что понимание текста базируется

на двух аспектах: эмоциональном и когнитивном [14], тогда как Ж. Борковски рассматривает значимость культурного контекста в структуре художественного текста [11].

Следовательно, только комплексный подход к изучению архитектоники текста и отдельных его частей предоставляет наиболее объективные данные, которые способствуют дальнейшему развитию теории текста.

Основная часть

Цель работы заключается в: (1) выявлении специфики влияния особенностей пространственно-временного континуума на степень динамики текстовой пейзажной модели и (2) определении степени трансформации исследуемой текстовой пейзажной единицы при переводе художественного произведения на русский и французский языки.

Материалы и методы исследования.

Материалом для исследования послужило произведение Ш. Бронте «Джейн Эйер» и тексты перевода на русский и французский языки. Интерпретация материала проведена посредством когнитивно-герменевтического и когнитивно-сопоставительного анализа.

Результаты исследования и их обсуждение

Сочетание лингвокультурологического и лингвокогнитивного подходов к исследованию художественного текста позволяет рассмотреть литературное произведение в виде концептосферы, представляющей собой совокупность художественных концептов, под которыми нами понимается компонент концептосферы художественного текста автора, включающий те ментальные признаки и явления, которые сохранены исторической памятью народа и являются в сознании автора когнитивно-прагматически значимыми для развития сюжета; создают когнитивную ауру произведения и требуют от переводчика определённой межкультурной компетенции.

Художественный концепт является значимой составляющей существующих различных классификаций концептов. Примечательно, что «в дополнении к существующим классификациям концептов, построенным на основании психологических и лингвистических критериев» В.И. Карасиком «предлагается логический, аксиологический, социологический, диалектологический (трансляционный) признаки

для классификации концептов» [2, с. 221]. Очевидно, что перечень классификационных критериев по-прежнему открыт. Однако, к какому бы типу не относился тот или иной концепт только в художественном тексте он приобретает свойства художественного концепта как компонента когнитивно-сюжетной матрицы текста. Под когнитивно-сюжетной матрицей художественного текста нами понимается комплексная текстовая модель реального или вымышленного мира, репрезентированного писателем в произведении и обусловленного его индивидуально-авторским видением тематики произведения, воплощаемой в речевых конструкциях текста. Архитектоника когнитивно-сюжетной матрицы текста представляет собой совокупность моделей различных когнитивных форматов знания: статичных, динамичных, статично-динамичных.

Проведённые исследования показали, что существует прямая зависимость между типом текста и идиостилем писателя с одной стороны и, с другой стороны, с преобладанием статичных, динамичных, статично-динамичных когнитивных форматов знания в архитектонике произведения, в рамках которых развёртываются те или иные текстовые модели, параметры которых могут совпадать или не совпадать с параметрами номинативных полей художественных концептов. Так, например, текстовые пейзажные модели могут быть реализованы как в одном из видов когнитивных форматов знания, так и одновременно во всех трёх, при этом текстовые пейзажные единицы, входящие в одну модель, могут быть сегментами номинативных полей различных художественных концептов. Под текстовой пейзажной моделью нами понимается исследовательский конструкт, состоящий из совокупности пейзажных единиц, контекстуально интегрированных в единое целое, в которое могут быть также включены в незначительном количестве антропоцентрично маркированные единицы, хронемы, маркеры цвета и света и другие компоненты. Специфика структуры текстовых пейзажных моделей является отличительной чертой идиостиля писателя.

Исследования архитектоники текстовых пейзажных моделей выявили высокую частотность моделей, в составе которых отсутствуют антропоцентрично маркированные единицы. Менее частотны текстовые пейзажные модели, в архитектонике которых сочетаются пейзажные единицы и антропоцентрично маркированные единицы наряду с вкраплениями хронем, маркеров цвета и света. Низкочастотны

текстовые пейзажные модели с преобладанием антропоцентрично маркированных единиц, хронем, маркеров цвета и света над количеством пейзажных единиц в структуре модели.

Вышеперечисленные компоненты архитектоники текстовой пейзажной модели оказывают различное влияние на уровень динамики развёртывания архитектоники модели. Ранее проведённое нами исследование текстовой модели «Пейзаж ночного неба» выявило, что «примеры репрезентации лексемы *sky*, которая является ядерной для данной сегмента текстовой пейзажной модели, репрезентированной в произведении Э. Бронте «Грозовой перевал», показали, прежде всего, (1) синергию двух пейзажей, земного и небесного, (2) динамики проникновения небесного пейзажа в земной, а также, (3) сопряжение ядра *sky* с описанием цвета, с маркерами звуков, с репрезентантами погоды, которая является этномаркером англоязычной языковой картины мира [7].

В данной статье представлены результаты исследования пространственно-временного континуума как основы динамики текстовой пейзажной модели в произведении Ш. Бронте «Джейн Эйер». Пространственно-временной континуум как таковой рассматривался в работах многих отечественных и зарубежных лингвистов. По мнению В.К. Харченко и С.Г. Григоренко необходимо «различать хронотоп (время-пространство, литературный термин М.М. Бахтина) как категорию преимущественно дискретную, сюжетную и пространственно-временной континуум как категорию внутреннюю, семантическую, размытую в тексте, создаваемую всеми уровнями языка и всем набором лексических, грамматических средств текста, отражающую ценностные, порой подсознательные аспекты языковой личности автора» [9, с. 81-82].

А.А. Курченко, исследуя пространственно-временной континуум языка, подчёркивает: «этнос на этапе становления национального языка и лексикализации в нём представлений об объектах и явлениях внешнего мира воспринимает лишь малую часть пространственного континуума (среда обитания этноса) и небольшой отрезок временного континуума. В реальности можно говорить о том, что на формирование языкового сознания влияет лишь небольшая точка пространственно-временного континуума, а именно природно-климатические условия обитания этноса в конкретный период становления национального языка» [3, с. 51].

В нашей концепции рассмотрение степени влияния пространственно-временного континуума на динамику текстовой пейзажной модели основано на выявленной ранее специфике темпоральной когнитивной сетки художественного текста [6] и специфике репрезентации проксем в когнитивно-дискурсивном контуре художественного текста [4]. Результаты исследования темпоральной когнитивной сетки художественного текста подтвердили гипотезу о том, что «номинативное поле художественного концепта «время» представляет собой совокупность трёх типов номинантов: 1) словосочетания, семантика которых репрезентирует художественное время; 2) глаголы, темпоральный аспект которых репрезентируется в категориях времени и вида, 3) хронемы» [6]. Исследование проксем в когнитивно-дискурсивном контуре художественного текста выявило тот факт, что «во-первых, количественно преобладают проксеммы, репрезентирующие горизонтальную пространственную ось расположения предметов, наряду с горизонтально-вертикальной осью, во-вторых, высокочастотны одноядерные и двухядерные номинанты» [4]. Интерпретация особенностей темпоральной когнитивной сетки художественного текста и пространственной организации текста позволяет подойти к решению проблемы моделирования пространственно-временного континуума с новых научных позиций.

Рассмотрим текстовую пейзажную модель «Закат» в качестве примера алгоритма исследования влияния пространственно-временного континуума на динамику текстовой пейзажной модели в следующем контексте:

«It was now the sweetest hour of the twenty-four: – “Day its fervid fires had wasted,” (день растратил его жгучий огонь понапрасну) and dew fell cool on panting plain (задышающаяся равнина) and scorched summit (обожженная выжженная вершина). Where the sun had gone down in simple state (просто) – pure of the pomp of clouds (чистое от пышности облаков) – spread a solemn (расстился торжественный пурпур) purple, burning with the light of red jewel (нестерпимый свет алого драгоценного камня) and furnace flame at one point (очаг пламени в одной точке), on one hill-peak (на вершине холма), and extending high and wide, soft and still softer, over half heaven. The east had its own charm or fine deep blue, and its own modest gem (его собственный скромный драгоценный камень), a casino and solitary star: soon it would boast the moon (вскоре похващается луна); but she was yet beneath the horizon (внизу горизонта) [17, с. 177].

Когнитивно-герменевтический анализ контекста выявил, прежде всего, соединение двух

типов пейзажа, земного и небесного, с преобладанием номинантов, репрезентирующих последний. Среди номинантов номинативного поля «пейзаж земной поверхности» выявлено два номинанта горизонтальной пространственной оси: *plain, the horizon*, два номинанта вертикальной пространственной оси: *scorched summit, on one hill-peak*.

В номинативном поле пейзажной единицы «Вечернее небо» выявлена, во-первых, динамика света в пространстве неба. Архитектоника этого сегмента номинативного поля представляет собой когнитивный сценарий: *the sun had gone down* (вертикальная ось) → *spread a solemn purple* (горизонтальная ось) → *burning with the light of red jewel* → *furnace flame at one point* (точка в пространстве) → *extending high and wide* (вертикально-пространственная ось) → *soft and still softer, over half heaven* (горизонтальная ось) → *soon it would boast the moon* (вертикальная ось). Во-вторых, в номинативном поле пейзажной единицы «Вечернее небо» выявлен антагонизм света: *the light of red jewel* ↔ *solitary star*, в-третьих, выявлен антагонизм цвета: *a solemn purple* ↔ *fine deep blue*.

Примечательно, что часть темпоральных словосочетаний, маркирующие вечернее время суток, объединяют два типа пейзажа: *the sun had gone down; spread a solemn purple; soon it would boast the moon; moon was yet beneath the horizon*. Другая часть темпоральных словосочетаний: *the sweetest hour of the twenty-four; day its fervid fires had wasted* не входит непосредственно в номинативные поля пейзажных единиц. Одно из темпоральных словосочетаний *burning with the light of red jewel* входит в архитектуру вышеописанного когнитивного сценария. Очевидно, что ряд темпоральных маркеров одновременно являются и маркерами света, и цвета.

Номинативное поле пейзажной единицы «Вечернее небо» семантически подразделяется на две части, репрезентирующие динамику света: на восточную часть, где цвет неба вербализован словосочетанием *deep blue* и на западную часть, где по небу расстилается пурпур, что отражено в словосочетании *spread a solemn purple*. Таким образом, наряду со сценарием, репрезентирующим динамику света, в рассматриваемой модели, в семантике пространственных параметров, прослеживается динамика, т.е., в целом, пространственно-временной континуум в архитектонике рассматриваемой пейзажной модели «Закат» имеет ярко выраженные параметры динамики света (временной аспект) на фоне синергии двух типов пейзажа (пространственный аспект).

Изучая особенности художественных произведений, ряд зарубежных учёных, таких как Т. Германс [13], Г. Тури [16], М. Томожко [15] и др. посвятили свои исследования вопросу литературной манипуляции, в основе которой находятся различия в структуре текстов, переведённых на неблизкородственные и близкородственные языки, именно поэтому, по мнению Ф. Крэмера «While all literature should teach us to read and deal with the textuality of computers and digital poetry, computers and digital poetry might teach us to pay more attention to codes and control structures coded into all language» [12], поэтому второй этап нашего исследования закономерно направлен на проведение когнитивно-сопоставительного исследования номинантов пространственно-временного континуума в пейзажной модели в её оригинальной и двух переведённых версиях, на русский язык (ru) и французский язык (fr).

Ру.: «Наступал самый сладостный час суток. "Угасло дня сверкающее пламя", и роса свежими каплями пала на жаждущие поля и опалённые холмы. Закат был безоблачным, и теперь на западе разливался торжественный багрянец. Он горел пурпуром в одной точке, на вершине горы, а затем расстился по небу, охватывая всю западную его половину и становясь все мягче и мягче. На востоке было

свое очарование. Небо там было темно-синее, с одним-единственным скромным украшением - восходила одинокая звезда; скоро должна была появиться и луна, но она еще пряталась за горизонтом» [19, с. 137].

Fr.: *C'était alors l'heure la plus agréable de la journée ; la grande chaleur avait cessé et une fraîche rosée tombait dans les plaines altérées et sur les montagnes desséchées ; pendant le jour, le soleil avait brillé sans nuage ; à ce moment, tout le ciel était empourpré. Les rayons du soleil couchant s'étaient concentrés sur un seul pic et brillaient avec l'éclat d'une fournaise ardente ou d'une pierre précieuse; ces lueurs se reflétaient sur la moitié du ciel, mais devenaient de plus en plus douces à mesure qu'elles s'éloignaient de leur centre de lumière. L'orient avait aussi son charme avec son beau ciel d'un bleu foncé, et son étoile solitaire qui venait de se lever pour lui servir de modeste joyau; la lune, encore cachée à l'horizon, devait bientôt l'éclairer de ses doux rayons» [18, с. 389-390].*

Отообразим результаты проведённого сопоставления в таблице, где приняты следующие условные обозначения: **Ss** – симметричная передача плана содержания номинанта, **Sf** – симметричная передача формы номинанта, **As** – асимметричная передача плана содержания номинанта, **Af** – асимметричная передача формы номинанта.

Таблица

Соотношение номинантов в модели «Закат» в текстах оригинала и перевода

Table

Nominees correlation in the model named "Sunset" in the original and translated texts

Тип номинанта	в тексте оригинала	Результаты перевода	
		русский	французский
проксемы	plain	поля (AsAf)	les plaines (AsAf)
	the horizon	горизонт (SsSf)	l'horizon (SsSf)
	scorched summit	опалённые холмы (AsAf)	les montagnes desséchées (AsAf)
	on one hill-peak	на вершине горы (AsAf)	sur un seul pic (AsAf)
темпо-ральные словосочетания	the sweetest hour of the twenty-four	сладостный час суток (SsAf)	l'heure la plus agréable de la journée (SsAf)
	day its fervid fires had wasted	"Угасло дня сверкающее пламя" (AsAf)	la grande chaleur avait cessé (AsAf)
	dew fell cool on panting plain	роса свежими каплями пала на жаждущие поля (AsAf)	une fraîche rosée tombait dans les plaines altérées (AsAf)
	the sun had gone down	закат был безоблачным (AsAf)	les rayons du soleil couchant (AsAf)
	spread a solemn purple	разливался торжественный багрянец (SsAf)	tout le ciel était empourpré (AsAf)
	burning with the light of red jewel	он горел пурпуром (AsAf)	brillaient avec l'éclat d'une fournaise ardente ou d'une pierre précieuse (SsAf)
	soon it would boast the moon	скоро должна была появиться и луна (SsSf)	devait bientôt l'éclairer de ses doux rayons (SsAf)
	moon was yet beneath the horizon	луна еще пряталась за горизонтом (SsSf)	la lune, encore cachée à l'horizon (SsSf)
			SsSf – 3; SsAf – 2; AsAf – 7.

Результаты таблицы наглядно иллюстрируют, что из 12 номинантов, репрезентирующих пространственно-временной континуум в исследуемой текстовой пейзажной модели при переводе на русский и французский языки 7 номинантов абсолютно асимметричны исходному варианту, т.е. план содержания и план выражения этих единиц перевода не адаптирован к восприятию иноязычных читателей и только три единицы перевода переданы симметрично на русский язык (одна проксема и два темпоральных маркера) и две единицы перевода переданы симметрично на французский язык (одна проксема и один темпоральный маркер).

Заключение

Архитектура художественного текста как совокупность художественных концептов, будучи комплексным исследовательским конструктом, может быть представлена виде различных моделей статичных, динамичных, статично-динамичных когнитивных форматов знания. Текстовая пейзажная модель развёртывается в любом из перечисленных форматов знания или сразу в двух или даже трёх форматах.

Рассмотренная текстовая пейзажная модель «Закат» представляет собой статично-динамичную модель. Значимым динамичным компонентом в архитектонике данной текстовой пейзажной модели, как показало проведённое исследование репрезентантов пространственно-временного континуума, является сценарий, репрезентирующий динамику света заходящего солнца, освещающего пространство земного и небесного пейзажей, синергия которых также выявлена посредством когнитивно-герменевтического анализа материала.

Когнитивно-сопоставительный анализ инвариантного контекста, в котором разворачивается пейзажная модель, и переведённых контекстов выявил преобладание асимметрии при переводе как на русский, так и на французский языки, что привело к искажению уровня динамики пространственно-временного континуума в рассматриваемой модели. Вследствие преобразования структуры когнитивного сценария как основы динамики пейзажной модели архитектура этой модели не в полной мере передана к восприятию иноязычных читателей.

Список литературы

1. Гальперин И.Р. Текст как объект лингвистического исследования. Изд. 4-е, стереотипное. М: КомКнига, 2006. 144 с. (Лингвистическое наследие XX века).

2. Карасик В.И. Языковые ключи. Волгоград: Парадигма, 2007. 520 с.

3. Курченко А.А. Пространственно-временной континуум и обыденное сознание как факторы, формирующие национальную языковую картину мира // Ученые записки Российского государственного социального университета. 2011. № 10(98). С. 51-55.

4. Кузьминых Ю.А. Репрезентация проксем в когнитивно-дискурсивном контуре художественного текста / Ю.А. Кузьминых, Е.А. Огнева // Современные проблемы науки и образования. 2013. № 3; URL: <http://www.science-education.ru/109-9539> (дата обращения: 03.07.2013).

5. Маслова В.А. Когнитивный и коммуникативный аспекты художественного текста: монография. Витебск: ВГУ им.П.М. Машерова, 2014. 104 с.

6. Огнева Е.А. Темпоральная когнитивная сетка художественного текста: тенденции кросскультурной адаптации // Современные проблемы науки и образования. 2013. № 3 (Электронный журнал). URL: <http://www.science-education.ru/109-9354> (дата обращения: 13.06.2013).

7. Огнева Е.А. Специфика архитектоники текстовой пейзажной модели с ядром SKY (на материале произведения Э. Бронте «Wuthering Heights») // Международный журнал экспериментального образования. 2016. № 4-2. 347-370. URL: <http://www.expeducation.ru/ru/issue/view?id=493> (дата обращения 26.04.2016)

8. Панасенко Н.И. Семантическое пространство художественного текста // Семантика мови і тексту. Матеріали ІХ міжнародної науково-практичної конференції. 26-28 вересня 2006 р. Івано-Франківськ: Видавничо-дизайнерський відділ ЦІТ, 2006. С. 394-396.

9. Харченко В.К. Языковые механизмы создания пространственно-временного континуума в романе М. Булгакова «Мастер и Маргарита» / В.К. Харченко, С. Г. Григоренко // Научные ведомости. Серия Гуманитарные науки. 2010. № 24 (95). Вып. 8. С. 81-87.

10. Флоранс. Угасло дня сверкающая пламя. URL: <http://www.litnet.ru/authors/flo/poetry.php?text=16> (дата обращения 16.04.2016)

11. Borkowski Jan. What Is the Cultural Context of a Literary Text? (Review of: Rüdiger Kunow/Stephan Mussil (eds.), Text or Context. Reflections on Literary and Cultural Criticism. Würzburg: Königshausen & Neumann 2013.) URL: <http://www.jltonline.de/index.php/reviews/article/view/631/1540> (дата обращения 02.05.2016).

12. Cramer F. Digital code and literary text // Beehive Hypertext / Hypermedia Literary Journal, 2001. URL: http://www.dvara.net/Hk/digital_code_and_literary_text.pdf (дата обращения 25.04.2016)

13. Hermans Theo. Translation Studies and New Paradigm // The Manipulation of Literature. Studies of Literary Translation. Edited Theo Hermans. London-Sydney: Croom Helm Ltd, Provident House, 1985. New-York: Routledge Revivals, 2014. P. 250.

14. Kneepkens E.W.W.M. Emotional and literary text comprehension / Ralf A. Zwaan // *Poetics*. Vol. 23. Issues 1-2 January 1995. Pp 125-138.

15. Tomoczko Maria. How Distinct are Formal and Dynamic Equivalence ? // *The Manipulation of Literature. Studies of Literary Translation*. Edited Theo Hermans. London-Sydney: Croom Helm Ltd, Provident House, 1985. New-York: Rootledge Revivals, 2014. P. 250.

16. Toury Gideon. The Rational for Descriptive Translation // *The Manipulation of Literature. Studies of Literary Translation*. Edited Theo Hermans. London-Sydney: Croom Helm Ltd, Provident House, 1985. New-York: Rootledge Revivals, 2014. P. 250.

Список источников примеров

17. Brontë Ch. *Jane Eyre*. Clays Ltd, St. Iven, 1994. 448 p.

18. Brontë Ch. *Jane Eyre ou les mémoires d'une institutrice*. Ebooks libres et gratuits, 2005. 717 p.: <http://fr.groups.yahoo.com/group/ebooksgratuits>

19. Бронте Ш. Джейн Эйер: роман: пер. с англ. Харьков: Агентство «Харьков – Новости», 1992. 440 с.

References

1. Galperin I.R. *Text as Linguistic Research Object*. Moscow: КомКнига, 2006. P. 144.

2. Karasik V.I. *Linguistic Keys*. Volgograd: Paradigma, 2007. P. 520.

3. Kurchenko A.A. Spatio-temporal Continuum and Ordinary Consciousness as the Factors Forming the National Linguistic World View // *Uchenie zapiski Rossijskogo gosudarstvennogo socialnogo universiteta*. 2011. № 10 (98). Pp. 51-55.

4. Kuzminikh Yu.A. Proxemas Representation in the Cognitive-discursive Frame of Literary Text / Yu.A. Kuzminikh, E.A. Ogneva // *Sovremenie problemi nauki i obrazovanija*. 2013. № 3; URL: <http://www.science-education.ru/109-9539> (date of access: July 3, 2013).

5. Maslova V.A. *Cognitive and Communicative Aspects of Literary Text*. Vitebsk: BGU im. P.M. Masherove, 2014. P. 104.

6. Ogneva E.A. Temporal Cognitive matrix of the Literary Text // *Sovremenie problemi nauki i obrazovanija*. 2013. № 3. URL: <http://www.science-education.ru/109-9354> (date of access: June 13, 2013).

7. Ogneva E.A. Specificity of Text Landscape Model with the kernel named SKY by E. Brontë «Wuthering Heights» // *Megdunarodni jurnal eksperimentalnogo obrazovanja*. 2016. № 4-2. Pp. 347-370. URL: <http://www.expeducation.ru/ru/issue/view?id=493> (date of access: April 26, 2016).

8. Panasenko N.I. *Semantic Space of the Literary Text // Semantica Movi tekstu*, 2006 p. Ivano-Frankovsk: CIT, 2006. Pp. 394-396.

9. Kharchenko V.K. Linguistic Mechanisms of Spatio-temporal Continuum in the M. Boulgakov Novel "The Master and Margarita" / V.K. Kharchenko, S.G. Grigirenko // *Nauchnie vedomosti. Seriya Gumanitarnie nauki*. 2010. № 24 (95). Vip. 8. Pp. 81-87.

10. Florance. *The Flame of Day Went Out*. URL: <http://www.litnet.ru/authors/flo/poetry.php?text=16> (date of access: April 16, 2016).

11. Borkowski Jan. What Is the Cultural Context of a Literary Text? (Review of: Rüdiger Kunow/Stephan Mussil (eds.), *Text or Context. Reflections on Literary and Cultural Criticism*. Würzburg: Königshausen & Neumann 2013.) URL:

<http://www.jltonline.de/index.php/reviews/article/view/631/1540> (date of access: May 2, 2016).

12. Cramer F. Digital code and literary text // *Beehive Hypertext / Hypermedia Literary Journal*, 2001. URL:

http://www.dvara.net/Hk/digital_code_and_literary_text.pdf (date of access: April 25, 2016).

13. Hermans Theo. Translation Studies and New Paradigm // *The Manipulation of Literature. Studies of Literary Translation*. Edited Theo Hermans. London-Sydney: Croom Helm Ltd, Provident House, 1985. New-York: Rootledge Revivals, 2014. P. 250.

14. Kneepkens E.W.W.M. Emotional and literary text comprehension / Ralf A. Zwaan // *Poetics*. Vol. 23. Issues 1-2 January 1995. Pp 125-138.

15. Tomoczko Maria. How Distinct are Formal and Dynamic Equivalence? // *The Manipulation of Literature. Studies of Literary Translation*. Edited Theo Hermans. London-Sydney: Croom Helm Ltd, Provident House, 1985. New-York: Rootledge Revivals, 2014. P. 250.

16. Toury Gideon. The Rational for Descriptive Translation // *The Manipulation of Literature. Studies of Literary Translation*. Edited Theo Hermans. London-Sydney: Croom Helm Ltd, Provident House, 1985. New-York: Rootledge Revivals, 2014. P. 250.

Sources of examples

17. Brontë Ch. *Jane Eyre*. Clays Ltd, St. Iven, 1994. P. 448.

18. Brontë Ch. *Jane Eyre ou les mémoires d'une institutrice*. Ebooks libres et gratuits, 2005. P. 717 URL: <http://fr.groups.yahoo.com/group/ebooksgratuits>

19. Bronte Ch. *Jane Eyre*. Kharkov: «Kharkov-Novosti», 1992. P. 440.

УДК 811.161'34-112

DOI: 10.18413/2313-8912-2016-2-2-11-15

Орел А.С.
Холодова Н.В.

**ФОНОЛОГИЧЕСКОЕ НАСЛЕДИЕ УЧЁНЫХ XX ВЕКА:
ЛИНГВОИСТОРИОГРАФИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ**

1) кандидат филологических наук, доцент, кафедра германской и славянской филологии, ГВУЗ «Донбасский государственный педагогический университет», ул. Генерала Батюка, 19, г. Славянск, 84116, Украина, www.slavdpu.dn.ua

2) кандидат филологических наук, ассистент, кафедра германской и славянской филологии, ГВУЗ «Донбасский государственный педагогический университет», ул. Генерала Батюка, 19, г. Славянск, 84116, Украина, www.slavdpu.dn.ua

В статье анализируется процесс формирования понятийного аппарата диахронической фонологии. Рассматривается становление концепции фонемы, а также эволюция собственно понятия «фонема». Проводится лингвоисториографический анализ работ фонетистов Московской, Пражской и Санкт-Петербургской фонологических школ, посвящённых проблеме фонематической системы языка. Выделены фундаментальные положения учёных XX в. о необходимости учёта функциональной нагрузки фонемы в системе языка. Учитывая функциональный аспект изучения фонемы как элемента системы, мы выделяем понятие гиперфонемы, отраженное в работах М. В. Панова, и отличающееся от архифонемы пражских лингвистов. В статье проанализирован вклад учёных XX века в практическое изучение фонологических систем восточно-славянских языков.

Ключевые слова: фонология; фонологическая школа; синхрония; диахрония; фонема.

Orel A.S.
Kholodova N.V.

**THE PHONOLOGICAL HERITAGE OF THE SCIENTISTS OF
THE XX CENTURY: A LINGUISTIC AND HISTORIOGRAPHICAL
REVIEW**

PhD in Philology, Associate Professor, Department of Germanic and Slavonic Philology, Donbas State Teachers' Training University, 19 General Batyuk St., Slavyansk, 84116, Ukraine.

PhD in Philology, Assistant Professor, Department of Germanic and Slavonic Philology, Donbas State Teachers' Training University, 19 General Batyuk St., Slavyansk, 84116, Ukraine.

The authors thoroughly investigate the development of the diachronic phonology conceptual framework. The formation of phoneme concept as well as the evolution of the term “phoneme” itself falls within the scope of our research. A great attention is paid to the linguistic-historiographic analysis of the works of the Moscow, Prague and Saint Petersburg phonological schools' representatives, which were dedicated to the problem of the language phonemic system. The fundamental statements of the XX century's scientists on the necessary consideration of the phoneme functional load in the language system are defined. In view of the functional load of each phoneme in the system we study the uprising of the *hyperphoneme* notion, namely the development of its term base in the works of M. V. Panov, distinguishing the *hyperphoneme* from the *archiphoneme* of Prague linguists. The contributions made by the linguists of the XX century in the practical study of phonological systems of the subgroup of Eastern-Slavic languages are reconsidered in the article.

Key words: phonology; phonological school; synchrony; diachrony; phoneme.

The occurrence of certain lacunas in the genesis investigation of theoretical fundamentals of the historical (diachronic) phonology is, to a certain degree, a result of a scant attention paid to the synchronic phonological researches. The Prague school scientists stated that the best way to study the nature and character of the language was the synchronic analysis, without which it was impossible to study the language diachronically. Working within the synchronic framework, the Moscow and Saint Petersburg phonological schools developed and

upgraded such crucially important in phonology notions as phoneme, differential characteristics (signs), allophone, variability, correlation, neutralization, etc. It comes as no surprise that V. I. Postovalova, Yu. Ya. Burmistrovich as well as the others scientists pointed out the primary significance of the mentioned notions to the historical phonology [10, p. 85; 4, p. 23–27].

The works analysis of the scientists of the Moscow and Saint Petersburg phonological schools was carried out by a great amount of prominent

linguists in particular A. A. Reformatskiy, P. K. Vaarask, S. V. Protogenov, V. K. Zhuravlev and others. Nevertheless, there are no special linguistic historiographical works dedicated to the in-depth study of the scientists' phonological concepts of the mentioned schools with the identification of their further influence on the historic phonology development, and that explains the scientific topicality of our article.

The objective of the article is to carry out a linguistic historiographical analysis of the Moscow and Saint Petersburg schools phonological heritage within the framework of the modern historical-phonological conceptions.

To meet the established objective we need to accomplish the following tasks: 1) to define the notions especially significant to the historical phonology, which were developed in synchronic phonology; 2) to analyze the phonological concepts of Moscow and Saint Petersburg schools scientists; 3) to find the links with the historical phonology.

We need to pay a special attention to the establishment of the methodological difference between Moscow and Saint Petersburg schools representatives in their phonological study of language facts. Thus, the application of the morphological principle for synchronic phonology studying is characteristic of the Moscow phonological school; the psychological and acoustic-physiological aspects are predominant in Saint Petersburg scientists' researches. The non-recognition of the morphological principle by the scientists of Saint Petersburg phonological school gave grounds for the criticism of their phonological conception.

The concept of phoneme was central to the evolution of phonological science. The detailed analysis of the phonological theories based on the different interpretations of the phoneme conception was given in the work of R. O. Jakobson. The linguistic historiographical analysis of the phonological theories was carried out by Yu. A. Levitskiy, S. V. Protogenov and others. As V. K. Zhuravlev pointed out that psychological and physiological aspect of phoneme falls within the scope of the Saint Petersburg phonological school theoretical interests [5, p. 8]. The psychological interpretation of the phoneme concept as a semantic peculiarities bearer was proposed by L. V. Shcherba [13, p. 116, 132]. The doctrine on the semantic distinction and development of acoustic-physiological characteristics of the sound was assumed as the basis of the phoneme notion by the following representatives of the Saint Petersburg school such as L. R. Zinder, M. I. Matusevich, A. N. Gvozdev [6, p. 35, 51]. L. V. Shcherba also pointed out an

interesting fact about the allocation of an independent phoneme. The linguist considered that the independent phoneme in the language system was not equal to the sound as the phonemes can be expressed by the sound combination, for example of any consonant and a vowel, coined a syllable (syllable-phoneme in comparison to V. K. Zhuravlev group-phoneme) [14, p. 116]. The theory of phoneme developed by the Saint Petersburg school became a base for experimental phonetics and typology.

Thanks to the Moscow linguist N. F. Yakovlev and his positional phonology, the phoneme theory was not any more exposed to the influence of psychologism [5, p. 11–12; 9, p. 102]. The morphological principle and phonetic position became leading ones in the phoneme definition by the scientists of the Moscow phonological school [9, p. 94]. The phoneme is a totality of alternating sounds [1, p. 7]. The allocation of independent phonemes on the ground of phonemes unity was very characteristic of the Moscow scientists and showed also a considerable promise in the further resolution of the problem of language phonemic segmentation. The phonologists of the Moscow school paid also a great attention to the establishment of the inter-level relations in language.

The long-standing question as to what was the difference between speech sounds was tackled across the generations of linguists. After the phoneme theory founding there was a great range of questions concerning phoneme features identification, its classification and functional value. The scientists of the Moscow and Saint Petersburg phonological schools continued their investigations of the phoneme features within the framework of functional aspect. Thus, L. V. Shcherba considered differential (typical) features as the most important for the phoneme allocation [13, p. 120]. And in respect to that the linguists denoted phoneme as totality of differential features [11, p. 18].

The thesis on the importance of non-differential (integral) features consideration is very characteristic of the Moscow school representatives. Nevertheless, L. R. Zinder supported the same view, defining "the establishment of the wide range of the phoneme tones" as the main function of the non-differential features [6, p. 40].

The more detailed study of the problem was given in the works of A. A. Reformatskiy. The scientist divided the phoneme features on differentials and integrals and herewith singled out the importance of considering functional load of integral features, suggesting a hypothesis on different levels of integrality [12, p. 245–248]. In accordance to the

hypothesis the further allocation of integrals-potentials (they can be called potential differentials) was crucial for the development of diachronic phonology [11, p. 28]. Dealing with non-differential (excess) phoneme features O. S. Ahmanova points out, firstly, the ambiguity of distinguishing differential and non-differential features, and secondly, in some special position the excess phoneme feature can be the only way to differentiate (for example, opposition sonority / voicelessness, that is differential for the Eastern-Slavic languages, in a whisper change into opposition weakness / strength that is an excess feature for the phonological systems of the given languages) [2, p. 35].

Sounds are extremely diverse in human speech, but they cannot be extremely diverse in the language, said A. A. Reformatskiy [9, p. 91]. The significance of distinction of the notions such as sound of speech and sound of language was pointed out by P. S. Kuznetsov, M. V. Panov and others [7, p. 28–39; 9, p. 91–92]. Distinguishing between the language and the speech was typical for the works of representatives of Moscow and Saint Petersburg linguistic schools, which accounted for the singling out the phoneme as a unit of language and the sound as a unit of speech. It is in this area that the phonetic and phonily are interfaced (L. V. Scherba, P. S. Kuznetsov, A. A. Reformatskiy etc.). According to M. V. Panov, the introduction of a dynamic aspect as a part of characteristics of the sounds of language helps find the way these sound can function and define the subject of phonology [9, p. 90–91].

Treating the phoneme as a changing essence (defining the phoneme variation as typical features for the studies of Moscow and Saint Petersburg linguistic schools) is very important for our investigation. It is generally accepted that the scheme of historical changes in the phonological system starts from allophone variation. In developing the contest of historical changes in the phonetic system of a language, L. V. Scherba pointed out that the phonetic history of a language can be reduced “from one side, to the disappearance of some phonetic differences and some phonemes, and on the other hand it can bring to understanding some shades and appearance of new phonemes” [13, p. 123]. The process of phonologization of allophones and appearance of new phonemes was represented by L. R. Zinder as “a distribution of shades composing one phoneme in two different ones” [6, p. 57, 77].

Sounds of speech through which the phonemes are realized, are considered by scientists sometimes as shades of phonemes (L. V. Scherba [13, p. 122, 132]), sometimes as variants and variations (R. I. Avanesov, P. S. Kuznetsov [12, p. 252–253]) and even as sounds

row which alters regularly (V. M. Sidorov, M. V. Panov [9, p. 106]). It should be noted that the description of the phoneme as a unit of sounds altering in positions can also be found in modern explanations of the phoneme and its allophones.

Among the variances of the shades of a phoneme (optional and compulsory variants) L. V. Scherba and L. R. Zinder single out one and the most typical shade which occurs in an isolated position. It is the only element of speech which is perceived by the speaker, being typical for a certain phoneme, but not identical to it [13, p. 119, 132; 6, p. 40–42, 69].

The study of the problem of phonemes and their variants by Moscow and Saint Petersburg linguistic schools is closely linked to the concept of position which is the leading principle for the phonological concept of Moscow linguists [12, p. 115]. Thus, R. I. Avanesov, V. M. Sidorov single out two types of sound attributes [2, p. 22]. According to their theory, there are independent sound attributes which do not depend on their phonetic surrounding (strong position; position of maximum, P. S. Kuznetsov) and there are those which depend on the phonetic surrounding (weak position, position of minimum, P. S. Kuznetsov) [the same, p. 250]. In the first case, as Moscow linguists believe, we deal with a phoneme, while in the second one – we deal with its derivatives (variations and variants) [the same, p. 116–117, 252–253]. The scientists introduced also the concept of a main type of the phoneme (ex., the most characteristic feature as defined by Saint Petersburg linguistic school), which is characterized by the smallest dependence on the phonetic surrounding and occurs in the most strong position [the same p. 250–251]. It is the strongest phonemes which, according to R. I. Avanesov and L. V. Scherba, create the phonetic system of a language [the same, p. 251–252; 9, p. 193]. M. V. Panov believed that using a functional aspect to define the composition of phonemes by Moscow and Saint-Petersburg linguists, was a very important step for the further development of phonology [9, p. 193].

According to A. A. Reformatskiy the position is not an important factor for the phoneme in general, but it turns out to be an essential element for its differential features (differentials) [12, p. 245–248]. This thesis appears contrary to the opinion of representatives of Moscow linguistic school on phoneme who like V. M. Sidorov for example, believed that the last indivisible element was a sound as an identifier of phoneme and not as its feature [9, p. 190]. The strong position is determined by A. A. Reformatskiy as a totally free one [12, p. 245–248]. Expanding the classification of phonemic

positions, the linguist points out among the strong and weak ones also the positions which are structurally and contextually determined [the same]. Another interesting consideration of A. A. Reformatrskiy is on the possibility of transformation of a strong position into a weak one, according to which the history of phonological system is interpreted as a qualitative change of positions [the same, p. 119], which results in the dephonologization of positions, as V. K. Zhuravlev believes [5, p. 54]. Making a distinction between perceptual and significant positions, practiced first by A. A. Reformatrskiy [1, p. 8], was continued in the works of M. V. Panov who in terms of phonetic surrounding distinguished between perceptively strong and weak positions, while in terms of neutralization process the positions could be significantly strong and weak [9, p. 115–117]. R. I. Avanesov shared M. V. Panov's point of view that such a classification of positions makes it possible to give a clear definition and to improve the concept of variation and variant [3, p. 80].

In searching the reasons of appearance of different shades of a phoneme L. V. Scherba was able to define the phonetic surrounding as on the major factors in this process [13, p. 157]. For Saint-Petersburg linguistic school the prevailing was the idea of substitution of sounds in the identical positions rather than the change thereof as it was thought by their Moscow colleagues. From our prospective, this was a weak-point and the reason why the ideas of Saint-Petersburg linguists turned out to be less attractive for the modern historic phonology.

The consecutive adhering to the systemacity principle was typical for the research works by Moscow and Saint-Petersburg linguistic schools [12, p. 163, 249; 10, p. 59–60]. The thesis about the phoneme as a system element was leading for the scientists of these schools. A. A. Reformatrskiy believed that the language always remains systemic and structured both in synchrony and diachrony [8, p. 38].

Results of researching activity in the field of structural organization of phonological system (oppositions and correlations) are provided in the works of R. I. Avanesov, A. A. Reformatrskiy and others. Developing an idea that all phonemes in the language constitute a unified system of contrasts, L. V. Shcherba underlines that both single phonemes and their groups can be opposed [13, p. 134]. As an opposition member the phoneme was also interpreted by the linguists of Moscow scientific school. The concept of correlation (opposition system) necessary for singling out the phonemes was developed by P. S. Kuznetsov [12, p. 158].

According to some linguists, for example S. V. Protogenov and M. V. Panov, a deep study of phonological oppositions and processes of their neutralization was a particular feature of Moscow phonological school [11, p. 28; 8, p. 113–114]. Thus, for A. A. Reformatrskiy the neutralization stands in the loss by phoneme of its valence (set of differentials) and occurs in the weak position [12, p. 245–246].

S. V. Protogenov believes that it was the study of position and neutralization aspects that made Moscow school linguists introduce a more generic concept of phoneme comparatively to the existing one in that period [11, p. 29]. In view of the functional load of each phoneme in the system, P. S. Kuznetsov introduces the notion of *hyperphoneme* (M. V. Panov developed a theoretical basis of this notion) [9, p. 119–121]), for which the criterion of functionality is the main and this distinguishes the *hyperphoneme* from the *archiphoneme* of Prague linguists. A. A. Reformatrskiy speaks about the *row* which is made of the principal kind of phoneme and all its variants. R. I. Avanesov accomplished this statement introducing the notion of *a phonemic row* [11, p. 29]. According to P. K. Vaarask, all these notions could be combined in one concept – *hyperphoneme*. O. S. Ahmanova underlines that the neutralization process causes the appearance of particular units of the sound system which belong to more generic types and these can be called archiphonemes or hyperphonemes with no difference in the meaning [3, p. 9–10]. According to O. S. Ahmanova, the terms *phonemic row*, *mixed phoneme* and some others correspond more to real sounds while the notion of archiphoneme is abstractive [the same]. If we step back from real ideal constructions, only real connections between the phoneme and its shades will be seen as it was underlined by L. V. Scherba [the same, p. 11–12].

The investigation of neutralization was of a primary importance for the increasing of explanatory level of historical phonology. According to V. K. Zhuravlev, the neutralization mechanism in synchrony is the first step of convergent-divergent processes as well as processes of opposition phonologisation and dephonologisation [5, p. 213]. The neutralization is the link between synchronic and diachronic phonology [the same].

The study of grammar alternations by I. A. Baudouin de Courtenay and M. V. Krushevskiy gave a start to the development of morphology as a separate scientific discipline. L. V. Scherba distinguished the alternation by analogy, treating it in from a psychological point of view [13, p. 115]. An expanded classification of positional and non-

positional alternations is given in the works by R. I. Avanesov and M. V. Panov [9, p. 97–106]. It is interesting to know that the scheme of phonetic positional alternations proposed by M. V. Panov corresponds to the formula of the phonetic row law by V. K. Zhuravlev [the same, p. 104–105].

Thus, the sounds alternations according to the positions have a synchronic character and the sounds which alter in various positions represent the same phoneme. When the parameter of position does not effect, and the alternations of sound become position-dependent (historical), here comes the factor of diachrony and alternating sounds belong, in that case, to different phonemes. This helps to make a conclusion that the positional alternations according to Moscow linguistic school representatives are a preparation step to the phonologic process of divergence which has a diachronic character.

V. K. Zhuravlev underlines that Moscow school linguists didn't create a proper historical-phonological concept [5, p. 23]. The same can be said about Saint-Petersburg linguistic school. But they made success in developing the theoretical aspects of general phonology without which the historical-phonological study of the sound system of language is impossible. At the same time such notions as variation and neutralization which were deeply studied by linguists of Moscow and Saint Petersburg schools, belong to the group of notions regarding the chance of phonematic essence and are used in the historical phonology.

The use of phonologic ideas in the study of Eastern-Slavic languages (mainly Russian language and its dialects) by Moscow and Saint-Petersburg linguistic schools made a foundation for the historical study of phonological systems of respective languages. That is why the analysis of contributions made by the linguists of these schools in the practical study of phonological systems of the subgroup of Eastern-Slavic languages results promising for the phonology of East Slavic languages.

Список литературы

1. Аванесов Р. И., Панов М. В. Александр Александрович Реформатский // Фонетика. Фонология. Грамматика: К семидесятилетию А. А. Реформатского. М.: Наука, 1971. С. 5-17.
2. Ахманова О. С. Словарь лингвистических терминов. М.: Сов. энциклопедия, 1966. 608 с.
3. Ахманова О. С. Фонология. М., 1954. 204 с.
4. Бурмистрович Ю. Я. Историческая фонемология последовательного ряда или цепи славянских языков, связанных отношениями «предок – потомок», от праиндоевропейского в лице его протославянского

диалекта до русского. Абакан: Изд-во Хакасского государственного университета им. Н. Ф. Катанова, 2001. 227 с.

5. Журавлёв В. К. Диахроническая фонология. М.: Наука, 1986. 232 с.

6. Зиндер Л. Р. Общая фонетика : учеб. пособие. 2-е изд. перераб. и доп. М.: Высш. школа, 1979. 312 с.

7. Кузнецов П. С. Об основных положениях фонологии // Вопр. языкознания. 1959. № 2. С. 28-35.

8. О соотношении синхронного анализа и исторического изучения языков. М.: Наука, 1960. 143 с.

9. Панов М. В. Современный русский язык. Фонетика. М.: Наука, 1979. 256 с.

10. Постовалова В. И. Историческая фонология и её основания: Опыт логико-методологического анализа. М.: Наука, 1978. 203 с.

11. Протогенов С. В. История учения о фонеме. Ташкент: Изд-во «Фан». 1970. 96 с.

12. Реформатский А. А. Из истории отечественной фонологии. Очерк. – М.: Наука, 1970. 528 с.

13. Щерба Л. В. Языковая система и речевая деятельность. Л.: Наука, 1974. 170 с.

References

1. Avanesov R. I., Panov M. V. Aleksandr Aleksandrovich Reformatskiy // *Phonetic. Phonology. Grammatik: on the 70th anniversary of Reformatskiy A. A.* Moscow: Nauka, 1971. Pp. 5-17.
2. Akhmanova O. S. *Dictionary of Linguistic Terms.* Moscow: Sov. enciklopediya, 1966. 608 s
3. Ahmanova O. S. *Phonology.* Moscow, 1954. 204 p.
4. Burmistrovich Yu. Ya. *Historical Phonemology of the Consequential Row or of the Chain of Slavic Languages, Connected by "Ancestor-descendant", from Proto-Indo-European Language Presented by its Proto-Slavic dialect to Russian.* Abakan: Publ. of Khakas State University by N. F. Katanova, 2001, 227 p.
5. Zhuravlev V. K. *Diachronic Phonology.* Moscow: Nauka, 1986. 232 p.
6. Zinder L. R. *General Phonetics: Textbook.* sec. edition, M.: Vysshaya Shkola, 1979, 312 p
7. Kuznetsov P. S. *On General Fundamentals of Phonology // Linguistic Issues.* 1959. № 2. pp. 28-35
8. *On the Correspondence between Synchronic Analysis and Historic Study of Languages.* M.: Nauka, 1960, 143 p
9. Panov M. V. *The Modern Russian Language. Phonetics.* Moscow: Nauka, 1979. 256 p.
10. Postovalova V. I. *The Foundations of Historical Phonology: Experience of Logical and Methodological Analysis.* Moscow: Nauka, 1978. 203 p.
11. Protogenov S. V. *The History of the Phoneme Doctrine.* Tashkent: Izd-vo "Fan", 1970. 96 p.
12. Reformatskiy A. A. *From the History of Russian Phonology.* Feature article. Moscow: Nauka, 1970. pp. 9-120.
13. Scherba L. V. *Language System and Speech Activity.* Leningrad: Nauka, 1970. 170 p.

УДК 81'27-116

DOI: 10.18413/2313-8912-2016-2-2-16-21

Садикова В.А.

**КАТЕГОРИИ, ПРЕДИКАБИЛИИ И ТОПЫ АРИСТОТЕЛЯ
КАК ОСНОВАНИЕ СОВРЕМЕННОЙ СИСТЕМЫ
КОММУНИКАТИВНЫХ ЯЗЫКОВЫХ ЕДИНИЦ**

Доктор филологических наук. Тверской государственный университет:
ул. Желябова 33, г. Тверь, 170100, Россия. E-mail: vsadnik46@mail.ru

Аннотация

Топы, категории и предикабилии Аристотеля рассматриваются в единстве и взаимодействии. Автор сосредоточивает внимание на тех исторических моментах формирования и систематизации топов, которые позволяют понимать их не как «общие места», а как структурно-смысловые модели порождения коммуникативного смысла. Первым основанием для этого служит позиция Аристотеля, основателя топики, который отождествлял топику с диалектикой, понимаемой как искусство вести диалог, общаться. Анализируются взгляды на топику Цицерона и Квинтилиана; выявляется причина негативного отношения к «общим местам» Декарта и др. Особое внимание уделяется топу ИМЯ, прослеживается его историческая судьба; высказывается предположение, что предлагаемое в статье понимание топа как структурно-смысловой модели является прообразом современного понятия *концепт*. Предлагается современная исчислимая система синтетических единиц (топов), основанная на топах, предикабилиях и категориях Аристотеля, которая представляет собой базу взаимопонимания людей в процессе общения, так как органично связывает актуальное бытие (ситуацию), язык-речь и мышление-сознание людей в каждый текущий момент коммуникации.

Ключевые слова: категории; предикабилии; топики; диалектика; структурно-смысловые модели; коммуникация; ситуация.

Sadikova V.A.

**CATEGORIES, PREDICABILIA AND TOPS OF ARISTOTLE AS A BASIS
OF THE MODERN SYSTEM OF COMMUNICATIVE LANGUAGE UNITS**

Doctor of Philology, Tver State University: 33Zhelyabov St., Tver, 170100, Russia. E-mail: vsadnik46@mail.ru

Abstract

Tops, Aristotle's categories and predikabilia are considered in unity and cooperation. The author focuses on those historical moments of the formation and ordering of tops that let you understand them not as "common places," but as structurally-semantic models engendering communicative sense. The first reason for this is the position of Aristotle, the founder of the tops, which juxtaposed topica with dialectics, understood as the art of dialogue, communication. The author examines the views on topica of Cicero and Quintilian; identifies the cause of negative attitudes towards the "common places" of Descartes and others. Special attention is paid to NAME. The author traces its historical destiny. It is suggested that the proposed understanding of top in the article as a structural-semantic model is the prototype of the modern notion of concept. The author offers a modern synthetic system (tops), based on the tops, predicabilia and Aristotle's categories, which is a database of understanding of people in the course of communication, as it organically links the immediate being, language-speech, and thinking-consciousness of people in every moment of communication.

Key words: categories; predicabilia; topica; dialectic; structural-semantic models; communication; situation.

Сегодня топики интересуют исследователей так же, как и более двух с половиной тысячелетий назад, но это понятие толкуется неоднозначно не только в разных науках, но и специалистами

одной и той же научной сферы. В то же время имеет место практически всеобщее филологическое отождествление топики с «общими местами»: [1], [2], [6], [10], [16]. Это

происходит не только в возрожденной риторике, но и в языкознании, культурологии, литературоведении. И сегодня современными исследователями топосы понимаются «как регулярно воспроизводимые элементы художественного произведения» [7], или некие константы – культурные, риторические, эстетические, художественные.

Преодолеть такое понимание и рассмотреть топы диалектически, придав им статус *вершинных языковых категорий-моделей* неимоверно трудно, но возможно и даже необходимо, если мы хотим сохранить историческую преемственность топики и в то же время сделать ее полезной для современных языковых исследований. Мы рассматриваем топику как *систему структурно-смысловых моделей порождения коммуникативного смысла*, т.е. идем *вразрез* с традиционным пониманием термина. Однако и понимание *традиции* тоже неоднозначно; представление о топах, их толкование, исторически менялось.

В настоящей статье мы сосредоточим внимание на тех исторических моментах формирования и систематизации топов, которые позволяют понимать их не как «общие места», а как структурно-смысловые модели порождения коммуникативного смысла.

Аристотель отождествляет свою топику с диалектикой: подзаголовки глав трактата – «Топика, или диалектика, и ее предмет», «О пользе диалектики», «Об овладении диалектикой» и т. д., и было бы ошибкой игнорировать это обстоятельство. Диалектика понимается Аристотелем, в первую очередь, как искусство вести диалог, общаться [4, с. 349–532]. Аристотель не дает в своем трактате определений «топики» и «топов», но подробно рассказывает, как их использовать. Он пишет о «Топике»: «Цель этого сочинения – найти способ, при помощи которого мы в состоянии будем из правдоподобного делать заключения о всякой предлагаемой проблеме и не впадать в противоречие, когда мы сами отстаиваем какое-нибудь положение» [4, с. 349].

Согласно *традиционной* (утвердившейся в риторике) точке зрения на топику «отдельные топосы представляют собой общепризнанные понятия, служащие для описания мира» [8, с. 152]. Однако топка, понимаемая как диалектика, не может содержать «общепринятые точки зрения» по определению, потому что диалектика «не выводит заключений из чего попало, но только из того, что *нуждается в обсуждении*».

Ведь «мы совещаемся относительно того, что, по видимому, допускает возможность двоякого решения», и «никто не совещается относительно тех вещей, которые не могут, не могли и в будущем не могут быть иными» [3, с. 21].

В 19-м веке эта позиция Аристотеля не игнорировалась. Например, П.Г. Редкин пишет о «Топике» Аристотеля: «Такая-то диалектика и есть по Аристотелю не что иное, как то, что обыкновенно называют его топикой, то есть искусством, относящимся до общих мест (топос), *loci communes*, в смысле общих точек зрения, с которых можно вообще как защищать, так и опровергать данные положения, чем и объясняется само название топики» [15, с. 3]. Если бы под «точкой зрения» в данном контексте понималось общепринятое мнение, не могло бы быть и речи о том, чтобы «*как защищать, так и опровергать*», ибо это по определению невозможно. Пересказывая Аристотеля, П.Г. Редкин пишет: «В диалектических силлогизмах все атрибуты, сказуемые, которые могут быть приданы субъекту, подлежащему или могут быть по отношению к нему оспариваемы, сводятся к следующим четырем классам: *случайное* или случайный признак, *род*, *особенное* или особенный признак и *определение*; так что диалектика состоит преимущественно в знании и в навыке, в обсуждении и приложении этих четырех классов. Далее (гл. 5) разъясняется каждая из этих *точек зрения* или *общих мест* (топос)» [Там же, с. 6]. П.Г. Редкин выстраивает синонимический ряд, достаточно непривычный для современного распространенного взгляда на топику: четыре класса наиболее общих положений = четыре возможных точки зрения на объект как четыре аспекта рассмотрения объекта = «общие места» = топы.

В пятой главе первой книги «Топики» Аристотель дает характеристики этим четырем классам понятий, четырем «общим местам», четырем «точкам зрения», четырем аспектам рассмотрения «вещи». Аристотель называет их *предикабиями* и полагает принципиально отличными от категорий «числом десять». Если в «Категориях» Аристотель заботится о том, чтобы установить связь между вещами и речью (он все время поверяет «сказываемое» соответствием «первым сущностям»), то в «Топике» он предлагает еще одну систему категорий, которую так не называет: предикабии больше связаны с мышлением, чем с бытием, хотя взаимодействуют с категориями. Этому взаимодействию специально посвящена в «Топике» девятая глава

первой книги, где определена приоритетность бытия относительно мышления, зависимость мышления от бытия: «Ведь привходящее, и род, и собственное, и определение всегда принадлежат к одной из этих категорий. В самом деле, все положения, образованные посредством их, означают или суть [вещи], или количество, или качество, или какую-нибудь из остальных категорий» [4, с. 358].

Таким образом, система предикабилей выделялась и формировалась Аристотелем *по другому, чем категории, основанию*. На первом месте здесь *определение*, т. е. не *бытие*, а «сказывание» о нем, не сущность (она в категориях), а «речь, обозначающая суть». *Собственное* и *привходящее* – это *признаки*, которые следует различать посредством мыслительной операции. И *род*, «то, что сказывается...», для Аристотеля явно связан с мышлением: он относит *род* ко «вторым», хотя и «сущностям». Если иметь в виду предикабилей, то в «Топике» Аристотеля на первом месте *мыслительная деятельность, реализованная в речи*, мышление относительно бытия – *в общении*, т. е. тогда, когда «отстаиваем какое-нибудь положение». «Один топ состоит в рассмотрении того, не выдали ли за привходящее то, что присуще каким-то другим образом» [Там же, с. 374]; «Другой топ состоит в рассмотрении [вещей], о которых утверждают, что нечто присуще им всем или ни одному не присуще» [Там же, с. 375]; «Следующий топ состоит в том, чтобы дать определение привходящего и того, для чего оно есть привходящее, ...а затем выяснить, не взято ли в определении как истинное нечто неистинное» [Там же]. Таким образом, под топами у Аристотеля понимаются *определенные мыслительные операции* посредством категорий и предикабилей относительно «вещей», аспектов их бытия. Эта совокупность способов рассмотрения объектов действительности с разных сторон и с разных точек зрения и представляла собой собственно *топику* Аристотеля, его *диалектику*.

«Топику» Аристотеля невозможно изучать вне связи с его «Категориями». «Из слов, высказываемых без какой-либо связи, каждое означает или *сущность*, или *качество*, или *количество*, или *отношение*, или *место*, или *время*, или *положение*, или *обладание*, или *действие*, или *страдание*» [3, с. 78]. Если эти основные категории Аристотеля являются «одновременно категориями языка и мысли» [18, с. 252], то «Топика» Аристотеля – *описание*

способов использования этих категорий в мыслительно-речевой деятельности, касающейся не истинностного, а правдоподобного знания, т. е. бытового мнения, которое может иметь любой человек и по любому вопросу. В этом смысле топика Аристотеля не дополнение к его классической (формальной) логике, но ведущее руководство к мыслительно-речевой деятельности людей.

Трактат Цицерона под тем же названием «Топика» [19, с. 56–81] – типичный образец объединения категорий, предикабилей и топов Аристотеля и переломный этап в развитии этой системы. Однако в отличие от Аристотеля, для Цицерона диалектика и топика далеко не одно и то же: к первой он относит «пути суждения», ко второй – «искусство приискания» [19, с. 58]. Удалив диалектику из топики и скалькировав термин Аристотеля «топ» как «место», Цицерон утверждает, что «этим словом Аристотель назвал как бы хранилища, откуда извлекаются доказательства» [Там же]. В числе этих «как бы хранилищ» он называет и *категории* Аристотеля, и его *предикабилей*, и собственно *способы*. При этом у него получается уже *другая* система топов. Он выделяет две разновидности «мест»: «одни связаны с тем, о чем ведется дело, другие же берутся со стороны» [Там же, с. 58]. К первой разновидности он относит *целое* (к которому присоединяет *определение*), *части*, *обозначение* («когда доказательство извлекается из смысла слов»), «соотносящееся с вопросом», где выделяет «множество частей», в том числе *род*, *вид*, *уподобление*, *различие*, *противоположности*, *обстоятельства*, *причину*, *следствие*, *сравнение*. Вторая разновидность соотносится с теми доказательствами, которые «выводятся прежде всего из авторитета или свидетельства» [Там же, с. 58–61, 74]. Цицерон подробно рассматривает каждое из «мест», стремясь, с одной стороны, их разграничить, с другой – выявить моменты их взаимодействия.

Квинтилиан, при всем своем благоговении перед Цицероном, возвращает термину «диалектика» аристотелевское понимание и разделяет, в свою очередь, «общие места» и «источники изобретения». Под первыми он понимает общепринятые мнения, «заготовки», которые можно при случае использовать; под вторыми – *наиболее общие категории*, в соответствии с которыми можно строить собственные высказывания, излагая – по одним и тем же моделям – разные точки зрения. При этом «источники изобретения» Квинтилиана

практически совпадают с категориями Аристотеля [4, с. 53–90; 12, с. 350–375].

Таким образом, понимание в современной риторике топики как «общих мест» имеет, скорее всего, своим истоком *общепринятые мнения, «заготовки»* Квинтилиана. Тогда как топики как система структурно-смысловых моделей восходит к *«источникам изобретения»* Квинтилиана, основанным на категориях Аристотеля, которые, в свою очередь, есть систематизация, обобщение общечеловеческого опыта в бытии и мышлении.

В средние века топики уже не отождествляется с диалектикой, но диалектика отождествляется с логикой, и никакого теоретического развития топики как диалектика в это время по сути дела не получает.

Общая тенденция формализации и опрощения топики прослеживается в исторической судьбе топа ИМЯ. Категорию *имя* Аристотель еще не выделяет, потому что для него важнее *сущность* – категория, непосредственно связанная с бытием, а в предикабилиях – *определение*, которое «есть речь, обозначающая суть бытия» [4, с. 353]. Хотя неформально, не выделенное в качестве категории, *имя* у Аристотеля употребляется довольно часто: «... у того, что говорится о подлежащем, необходимо сказывается и имя и понятие» [Там же, с. 56]. Или: «... если нечто находится в подлежащем, то ничто не мешает, чтобы его имя иногда сказывалось о подлежащем» [Там же, с. 58]. Цицерон же выделяет в своей «Топике» *обозначение*, «когда доказательство извлекается из смысла слов» [19, с. 58], понимая этот топ чисто прагматически, не связывая с сущностью бытия и не выделяя топ *сущность*. И, наконец, у М. В. Ломоносова *имя* связывается уже исключительно со *словопроизводством* и *словосцеплением* [13]. Из перечня М. В. Ломоносова *имя*, связанное только с происхождением слова, с его этимологией, видимо, и перешло в современные риторики: «Топ имени <...> используется для обоснования значения, которое свойственно или приписывается соответствующему слову. Это значение слова «по этимологии» апеллирует к языку или отражению «народного сознания», «общего мнения» [10, с. 58]. «Смысловая модель «имя» является источником изобретения мыслей, развития темы – обращение к происхождению и (или) смыслу слова (имени)» [14, с. 158]. Недостаточность такого понимания топа ИМЯ представляется очевидным, хотя оно логически

вытекает из толкования топов как *общих мест*. По Аристотелю имя – это всегда *имя сущности*, и это совсем не этимология, не история, а *современное* (тогда – для Аристотеля, сейчас – для нас) понимание *имени*, которое ближе всего к сегодняшнему *концепту*.

Схоластическая традиция понимания древних греков была преодолена далеко не сразу. Р. Декарт, например, отождествляет диалектику с общими местами, противопоставляя ее логике, полагая, что «диалектика скорее нарушает здравый смысл, чем укрепляет его, <...> погружая наш ум в эти общие места и посторонние для сути вещей вопросы» [11, с. 483]. Другие авторы также выражают свое негативное отношение к «общим местам»: «Не стоит задаваться вопросом, когда следует рассматривать общие места: это не важно. Быть может полезнее разобраться, не лучше ли было бы не рассматривать их вовсе» [5, с. 236].

Однако топики настолько вездесуща, что фигурирует, не узанная, даже у тех ученых, которые ей безоговорочно отказали в праве на существование в качестве «общих мест». А. Арно и П. Николь размышляют «о разновидностях общих идей: родах, видах, видовых отличиях, собственных признаках, случайных признаках». Они не связывают их с «общими местами», а по сути – рассматривают их, но в диалектическом смысле, как топы-категории [5, с. 54–65]. Таким образом, рассматривая «общие места» как конкретные аргументы, одинаково пригодные на все случаи жизни, авторы справедливо отвергают их возможность использования в речи как не творческие, застывшие, ограничивающие содержательность и глубину речи. В то же время они чувствуют их применимость в качестве обобщенных приемов глубокого размышления над предметом речи, потому что в любом высказывании есть и абстрактная, схематичная, модельная составляющая, и конкретная, лексико-синтаксическая, семантическая составляющая.

Наблюдая и анализируя современные способы общения, мы убедились, что категории, предикабилии и топы Аристотеля продолжают оставаться базой для взаимопонимания и речевого взаимодействия людей. Опираясь на них, мы выделяем наиболее оптимальный, на наш взгляд, перечень *современных* топов, понимаемых диалектически, как система вершинных языковых категорий и структурно-смысловых моделей, реализуемых как в бытовой речевой практике, так и в любом научном гуманитарном исследовании:

1.ДЕЙСТВИЕ, 2.СТРАДАНИЕ (испытание воздействия), 3.ПРИЧИНА, 4.СЛЕДСТВИЕ, 5.СВОЙСТВА (признаки, качества), 6.ЧАСТИ, 7.ЦЕЛОЕ, 8.СРАВНЕНИЕ, 9.СОПОСТАВЛЕНИЕ, 10.ПРОТИВОПОЛОЖНОЕ (противопоставление), 11.ОБСТОЯТЕЛЬСТВА (места, времени, цели), 12.ИМЯ, 13.ОБЩЕЕ (абстрактное), 14.ЧАСТНОЕ (конкретное), 15.РОД, 16.ВИД, 17.ОПРЕДЕЛЕНИЕ, 18.ПРИМЕР, 19.СВИДЕТЕЛЬСТВО, 20.СИМВОЛ.

Ими формируются *все* смыслы, которые мы можем породить *в процессе общения* и познания, потому что топика – это наш способ структурирования Мира, в котором мы живем. Предложенный список не повторяет перечень Аристотеля или какой-либо список из древних или современных риторик, но основан на идее *исчислимости* этого перечня, потому что для того, чтобы мы понимали друг друга в процессе общения, таких моделей взаимодействия должно быть *ограниченное количество*.

Каждый топ – это идеальная модель, предел, *инвариант* определенного *типа* высказываний, связанный не с грамматикой и лексикой, а с *коммуникативным смыслом*, который образуется **только в конкретной ситуации в данный момент общения**. Попробуем это показать на элементарном примере – высказывании, произнесенном по двум разным поводам в разных бытовых ситуациях: *Я иду в школу*.

Ситуация 1. Сестра просит брата сбежать в магазин за хлебом. Брат отвечает: *Я иду в школу* (т.е. не могу пойти за хлебом, потому что мне пора идти в школу). *Коммуникативный смысл* реализован топом ПРИЧИНА и выражен высказыванием «Я иду в школу».

Ситуация 2. Знакомый приходит в семью, в которой не был семь лет. Видит ребенка, о существовании которого даже не знал. Невольно восклицает: *О, у вас малыши...* Дети не любят, когда их называют малышами. Ребенок реагирует: *Я иду в школу!* (т.е., я уже большой, а не маленький). *Коммуникативный смысл* реализован топом ПРОТИВОПОЛОЖНОЕ и выражен тем же самым высказыванием «Я иду в школу».

Топы как структурно-смысловые модели адекватно отражают целостность бытия в сознании людей и позволяют эту целостность оперативно структурировать «здесь и сейчас» в процессе общения. Топы, имеющие диалектическую природу, пребывающие в языке как *вершинные языковые категории*, реализующиеся в мышлении и речи как *структурно-смысловые модели*, обязаны своим функционированием исключительно

коммуникации, поэтому не могут изучаться в отрыве от общения, несмотря на свой абстрактный характер. Общение, в свою очередь, обуславливается *ситуацией* как конкретизированным бытием, а рекурсивный характер топика как системы связывает воедино Язык, Мышление и Бытие – через **коммуникацию**, через общение индивидуальных сознаний.

Сегодня наука делает поворот к своим истокам, и на повестке дня всё настойчивее проявляется идея интеграции наук с центральным объектом изучения – человеком: «Возрастание роли *субъекта познания* требует максимального фокусирования на *языке как достоянии пользующегося им человека*, включённого в определённое физическое и социальное окружение и *переживающего* процесс познания и его продукты при постоянном взаимодействии чувственного, рационального и эмоционального аспектов функционирования индивида как целостности, которую нельзя «препарировать» [9, с. 4].

Полагаем, что топика как система структурно-смысловых моделей порождения коммуникативного смысла *может способствовать* анализу такой *процессуальной целостности*, не подвергая её убийственному препарированию.

Список литературы

1. Аннушкин В.И. Риторика: Вводный курс: Учебное пособие. М.: Флинта: Наука, 2006. 296с.
2. Александров Д.Н. Риторика или Русское красноречие. М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2003. 351с.
3. Аристотель. Категории / Пер. А.В. Кубицкого. М.: Гос. соц.-эконом. изд., 1939. 84с.
4. Аристотель. Сочинения в 4-х тт. Т. 2. М.: Мысль, 1978. 687с.
5. Арно А., Николь П. Логика, или Искусство мыслить, где помимо обычных правил содержатся некоторые новые соображения, полезные для развития способности суждения. М.: Наука, 1991. 413с.
6. Ассиурова Л.В. Топосы как риторические категории и структурно-смысловые модели порождения высказывания: дис... д-ра. педаг. наук. М., 2003. 550 с.
7. Булгакова, А.А. Топика в литературном процессе: пособие / А.А. Булгакова. – Гродно : ГрГУ, 2008. 107 с.
8. Варзонин Ю.Н. Когнитивно-коммуникативная модель риторики: дис... д-ра. филол. наук. Тверь: ТвГУ, 2001. 268 с.
9. Залевская А.А. Динамика общенаучных подходов к проблеме знания и некоторые задачи психолингвистических исследований // Вопросы психолингвистики. 2007, № 5. С.4–12.

10. Волков А.А. Основы риторики: Учебное пособие для вузов. М.: Академический проект, 2003. 304 с.

11. Декарт Р. Беседа с Бурманом // Соч. в 2-х т. Т.2. М.: Мысль, 1994. С. 447–488.

12. Квинтилиан М.Ф. Двенадцать книг риторических наставлений. В 2-х частях. / Пер. А. Никольского. Часть 1. СПб., 1834.

13. Ломоносов М. В. Краткое руководство к красноречию // Полн. собр. соч. Т.7. Труды по филологии 1739–1758 гг. М.–Л.: Изд. АН СССР, 1952. С. 89–378.

14. Михальская А.К. Основы риторики: Мысль и слово. М.: Просвещение, 1996. 416 с.

15. Редкин П.Г. Обзорение существенного содержания философских сочинений Аристотеля. Окончание логики: топика // П.Г. Редкин. Из лекций по истории философии права в связи с историей философии вообще.— С-Пб.: Типография М.М. Стасюлевича, 1891. – Т. 6. – С.1–43.

16. Рождественский Ю.В. Принципы современной риторики. М.: Флинта: Наука, 2005. 176 с.

17. Садикова В.А. Топ «ИМЯ» // Мир лингвистики и коммуникации: электронный научный журнал. № 2 (19). 2010. Идентификационный номер 0421000038\0012. URL: <http://tverlingua.ru> (0,5 п.л.).

18. Степанов Ю.С. Язык и метод. К современной философии языка. М.: Языки русской культуры, 1998. 784 с.

19. Цицерон М.Т. Топика // Марк Туллий Цицерон. Избранные произведения. М.: Художественная литература, 1975. С. 56–81.

References

1. Annushkin V.I. Rhetoric: Introductory Course: Textbook. М.: Flinta: Nauka. 2006. 296p.

2. Aleksandrov D.N. Russian Rhetoric or Oratory. М.: YuNITI-DANA. 2003. 351p.

3. Aristotel. Categories / Per. A.V. Kubitskogo. М.: Gos. sots.-ekonom. izd.. 1939. 84 p.

4. Aristotel. Works in 4 volumes. Vol. 2. М.: Mysl. 1978. 687p.

5. Arno A., Nikol P. Logic, or the Art of Thinking. М.: Nauka. 1991. 413p.

6. Assuirova L.V. Toposy as Rhetorical Categories and Structural-semantic Models Engendering Sayings: dis... d-ra. pedagog. nauk. М.. 2003. 550p.

7. Bulgakova. A.A. Topica in a Literary Process: / A.A. Bulgakova. – Grodno : GrGU. 2008. 107 p.

8. Varzonin Yu.N. Cognitive-communicative model of rhetoric : dis... d-ra. filol. nauk. Tver: TvGU. 2001. 268 p.

9. Zalevskaya A.A. Dynamics of Interdisciplinary Approaches to Knowledge and Some Tasks of the Psycholinguistic Research // Voprosy psikholingvistiki. 2007. № 5. Pp.4–12.

10. Volkov A.A. Basics of Rhetoric: a Textbook for High Schools. М.: Akademicheskii projekt. 2003. 304 p.

11. Dekart R. A Conversation with BURMAN // Soch. v 2-kh tt. Т.2. М.: Mysl. 1994. Pp. 447–488.

12. Kvintilian M.F. Twelve Books of Rhetorical Instruction. In 2 parts. /Per. A. Nikolskogo. Chast 1. SPb. 1834.

13. Lomonosov M. V. A Brief Guide to the Oratory // Poln. sobr. soch. Т.7. Trudy po filologii 1739-1758 gg. М.-Л.: Izd. AN SSSR. 1952. Pp. 89-378.

14. Mikhalskaya A.K. Basics of Rhetoric: Thought and Word. М.: Prosveshcheniye. 1996. 416 p.

15. Redkin P.G. Review of the Substantive Content of the Philosophical Writings of Aristotle. The End of Logic: Topica. // P.G. Redkin. Iz lektsiy po istorii filosofii prava v svyazi s istoriyey filosofii voobshche. SPb.: Tipografiya M.M. Stasyulevicha. 1891. Т. 6. P.1-43.

16. Rozhdestvenskiy Yu.V. Principles of Modern Rhetoric. М.: Flinta: Nauka. 2005. 176 p.

17. Sadikova V.A. Top "Name" // Mir lingvistiki i kommunikatsii: elektronnyy nauchnyy zhurnal. № 2 (19). 2010. Identifikatsionnyy nomer 0421000038\0012. URL: <http://tverlingua.ru> (0,5 p.l.).

18. Stepanov Yu.S. Method and Language. To Contemporary Philosophy of Language. М.: Yazyki russkoy kultury. 1998. 784 p.

19. Tsitseron M.T. Topica // Mark Tulliy Tsitseron. Izbrannyye proizvedeniya. М.: Khudozhestvennaya literatura. 1975. P. 56-81.

**РАЗДЕЛ II. КОГНИТИВНАЯ ЛИНГВИСТИКА И ПРАГМАТИКА
SECTION II. COGNITIVE LINGUISTICS AND PRAGMATICS**

УДК 81-2

DOI: 10.18413/2313-8912-2016-2-2-22-26

**Багана Ж.
Куксова Е.Л.**

**ХАРАКТЕРИСТИКА ПИСЬМЕННЫХ ФОРМ ПОДСТИЛЕЙ
ОФИЦИАЛЬНО-ДЕЛОВОГО СТИЛЯ РЕЧИ
(НА МАТЕРИАЛЕ ФРАНЦУЗСКОГО ЯЗЫКА)**

- 1) профессор кафедры межкультурной коммуникации и межкультурных отношений, заместитель директора по научной и международной деятельности, д.ф.н., Белгородский государственный национальный исследовательский университет, ул. Победы, 85, Белгород, 308015, Россия; E-mail: baghana@bsu.edu.ru
2) ассистент кафедры второго иностранного языка, к.ф.н., Белгородский государственный национальный исследовательский университет, ул. Победы, 85, Белгород, 308015, Россия; E-mail: kuksova@bsu.edu.ru

Аннотация

Данная работа рассматривает особенности подразделения письменных форм официально-делового стиля речи на подстили. Отмечается, что официально-деловой стиль речи представлен тремя основными подстилями: дипломатическим, документальным и обиходно-деловым. В центре исследования оказываются сферы применения указанных подстилей, а также способы их языкового проявления.

В ходе исследования были установлены общие для всех подстилей языка делового общения характеристики, среди которых выделяются стабильность, традиционность, замкнутостью и стандартизованность. Однако каждый из подстилей официально-делового стиля речи обладает некоторыми специфическими особенностями. Для дипломатического подстиля, например, выявлено использование высокой, торжественной лексики. Отмечается, что документальному подстилю деловой речи предъявляется повышенное требование денотативной точности. Обиходно-деловой подстиль официального общения характеризуется ярко выраженной коммуникативной направленностью.

Ключевые слова: функциональные стили речи, официально-деловой стиль речи, жанры официально-делового стиля речи, стилистика, французский язык.

**Baghana J.
Kuksova E.L.**

**THE STUDY OF WRITTEN FORMS OF THE STYLE OF OFFICIAL
DOCUMENTS IN THE FRENCH LANGUAGE**

- 1) Doctor of Philology, Professor
Belgorod State National Research University, 85 Pobedy St., Belgorod, 308015, Russia
E-mail: baghana@bsu.edu.ru
2) PhD in Philology, Assistant Professor, Belgorod State National Research University, 85 Pobeda St.,
Belgorod, 308015, Russia, E-mail: kuksova@bsu.edu.ru

Abstract

This paper considers the features of the official style of speech subgenres. It is noted that the style of official documents is represented by three major subgenres: diplomatic, documentary and business letter. The scope of these subgenres is in the center of the study as well as their linguistic manifestations. The study revealed characteristics common to all sub-genres of the language of business communication, among which are stability, tradition, isolation, and standardization. However, each of these subgenres has some specific features. Diplomatic subgenre, for example, is characterized by the use of high, solemn language. The documentary subgenre requires more denotative accuracy. The business letter subgenre is characterized by a distinct communicative orientation.

Key words. functional styles of speech; style of official documents; styles of official documents subgenres; stylistics; the French language.

Введение

В лингвистике проблеме разграничения функциональных стилей уделяется огромное внимание. Правильное использование функциональных стилей крайне важно для современного человека. Каждый функциональный стиль представляет собой своеобразную систему, которая в зависимости от условий, целей общения и сферы деятельности человека обладает определенным набором стилистически значимых языковых средств. Жанровые разновидности функциональных стилей создаются за счет многообразия содержания речи и ее различной коммуникативной направленности, то есть за счет целей общения.

Одним из наиболее важных функциональных стилей в современном обществе является официально-деловой стиль. Деловая речь обеспечивает сферу официально-деловых отношений, а также функционирует в области права и политики. Официально-деловой стиль выделяется среди других функциональных разновидностей языка своей стабильностью, традиционностью, замкнутостью и стандартизованностью, хотя нередко также подвергается серьезным изменениям под влиянием социально-исторических сдвигов в обществе.

Цель работы

В данной статье предпринята попытка описать характерные черты письменных форм официально-деловых документов разных подстилей. Основанием для актуализации данной проблемы послужила фактическая невозможность разграничить базовые, или общие, стилистические характеристики деловых документов от дифференциальных, относящихся к конкретному речевому жанру. Данная трудность объясняется большой подвижностью современной деловой письменной речи, ее стремлением взаимодействовать с другими формами и жанрами языка.

Основная часть

В понятие делового стиля входит не только официальная документация коммерческого и юридического характера, но и информативная реклама, патентный стиль, обиходно-деловая речь (заявления, объяснительные записки, расписки и т.п.), организационно-распорядительная документация и различные виды законодательной речи (лицензия, правила, устав, указ и т.п.).

В связи с многогранностью употребления официально-делового стиля различают несколько его подстилей. Так, например, дипломатический подстиль, по мнению А.В. Пшенко, представляет

собой подстиль дипломатических документов, таких как, дипломатическая нота, заявление правительства, верительная грамота [2].

Дипломатический подстиль официально-делового стиля речи отличается специфическими терминами, большая часть которых – интернациональные, например: *статус-кво (status quo)*, *персона нон грата (persona non grata)*, *вето (veto)*. В отличие от других подстилей официально – делового стиля в языке дипломатических документов встречается высокая, торжественная лексика для придания документу подчеркнутой значимости, например: *Высокий Гость (hôte de marque)*, *визит вежливости (visite de courtoisie)*; а так же используются общепринятые в международном государственном обращении этикетные формы вежливости, например: *свидетельствовать почтение, (présenter ses compliments à)*.

Дипломатический подстиль имеет устное выражение, в виде переговоров, и письменное, в виде составления дипломатических документов. Многообразие форм дипломатической письменной речи позволяет поделить документы дипломатической переписки на пять видов:

Личные ноты:

Madame Dupond,

Je tiens particulièrement à vous remercier pour votre invitation concernant la soirée que vous organisez le (date). Cependant, je suis au regret de vous annoncer que je ne pourrais pas y être présent, et vous prie sincèrement de bien vouloir m'en excuser.

En effet, un imprévu d'ordre familial me contraint à décliner votre invitation. Néanmoins, j'ai été très touché par votre délicate attention, et soyez assuré que mes pensées se joindront à vous.

Je vous prie de croire, Madame Dupond (pensez toujours à utiliser la même dénomination que dans l'introduction de votre lettre), à l'expression de mes sentiments les meilleurs.

Личная нота имеет форму письма, составленного в первом лице от имени подписывающего ноту. Текст личной ноты начинается с обращения, заканчивается он формулой вежливости и подписью. Личная нота пишется на нотном бланке без индекса, номера и печати. Данный вид дипломатической переписки затрагивает вопросы государственного значения, по вопросу о двусторонних отношениях, а также личные ноты коллегам МИДа о вручении верительных грамот, временном отъезде, по протокольным вопросам и т.п. Посылается только курьером.

Вербальные ноты:

AMBASSADE DE FRANCE AUPRES DE L'UNION DES COMORES

L'Ambassade de France auprès de l'Union des Comores présente ses compliments au Ministère des Relations extérieures et de la Coopération, chargé de la Francophonie, de la Diaspora et du monde arabe et a l'honneur de l'informer du message suivant adressé au public de l'Ambassade de France:

La délivrance des visas pour le territoire français est suspendue jusqu'à nouvel ordre pour les détenteurs de passeports officiels (diplomatiques ou de service) ou les fonctionnaires envoyés en mission.

Pour tout renseignement complémentaire, l'Ambassade de France invite les demandeurs à s'adresser au MIREX.

L'ambassade de France auprès de l'Union des Comores saisit cette occasion pour renouveler au Ministère des Relations extérieures et de la Coopération, chargé de la Francophonie, de la Diaspora et du monde arabe, les assurances de sa haute considération.

Ministère des Relations Extérieures et de la Coopération chargé de la Francophonie, de la Diaspora et du Monde Arabe MORONI

Вербальная нота считается самым распространенным документом дипломатической переписки, текст которой составляется в основном третьем лице, содержит различного рода информацию, просьбы (например, выдать визу и т.п.). Печатается на нотном бланке с гербом, на котором отмечается индекс и номер ноты. Ноты отправляются адресату от имени МИДа или посольства (с датой, адресом получателя и печатью вместо подписи) и не подписываются. Текст состоит из вступительного комплимента, собственного содержания ноты и заключительного комплимента.

Памятные записки:

Aide mémoire pour la gestion des lieux du sinistre à l'usage du coordonnateur de site désigné:

Prendre contact avec le propriétaire, le transporteur, l'industrie, etc.

Mettre en place le COUS et en aviser les intervenants.

Évaluer les effets secondaires que l'événement principal peut générer (fuite d'hydrocarbures dans le réseau d'égout à la suite d'un accident routier, panne d'électricité à la suite d'une tornade, etc.).

Aviser le centre de coordination de la fin des opérations sur les lieux. (...)

Памятные записки составляются, как правило, безлично, не имеют ни вступления, ни заключения, ни подписи, ни печати, но отличаются наличием даты и места. Содержание памятной записки касается повседневных вопросов.

Меморандумы:

Mémorandum d'entente entre la Commission OSPAR et le Conseil International pour l'Exploration de la Mer:

CONSCIENTS que la Commission OSPAR (ci-après dénommée "OSPAR") (...);

CONSCIENTS que le Conseil International pour l'Exploration de la Mer (ci-après dénommé "le CIEM") (...);

CONSCIENTS que OSPAR et le CIEM sont des organisations intergouvernementales tenues d'observer dans leurs travaux les normes imposées aux organismes publics;

OSPAR ET LE CIEM sont donc parvenus à l'entente révisée suivante (...).

Наиболее важный документ в дипломатическом подстиле речи, содержащий фактическую или юридическую сторону какой-либо проблемы и представляющий собой изложение позиции страны касательно какого-либо вопроса. Меморандум печатается на бланке с датой и местом или пересылается с нотой без даты и места. Не содержит ни вступления, ни заключения, но есть заголовок. Не содержит печати.

Частные письма полуофициального характера используют для поддержания отношений с деятелями культуры, деловых кругов, общественных организаций, политиками, когда отправление другой ноты не диктуется необходимостью. Данное письмо может выражать благодарность, поздравления, быть личным приглашением и т.д. Пишется либо на личном бланке отправителя, либо на хорошей бумаге. Ставятся место и дата и должностное положение отправителя.

Не менее важна роль **документального подстиля** в официально-деловом стиле речи. Он представлен в законодательных документах, связанных с деятельностью официальных органов, включает в себя лексику и фразеологию государственного права, гражданского права, уголовного права, кодекса законов о труде, кодекса законов о браке и семье. К нему относится лексика и фразеология, связанная с работой административных органов, служебной деятельностью граждан.

Документ, по мнению М.В. Колтуновой, представляет собой текст, который управляет действиями людей и обладает юридической значимостью. Поскольку роль и важность документа велики, к нему предъявляется повышенное требование денотативной точности, не допускающей интолкувания. К языку документов также предъявляется требование коммуникативной

точности, т.е. адекватного отражения действительности, отражения мысли авторов в речевом фрагменте (предложении, тексте) [1].

Règlement (CE) n° 1061/2009 du Conseil du 19 octobre 2009 portant établissement d'un régime commun applicable aux exportations.

Ce règlement instaure le principe de liberté d'exportation, selon lequel les exportations de l'Union européenne à destination des pays extérieurs à l'UE sont libres de toutes restrictions quantitatives.

Procédure d'information et de consultation:

Les pays de l'UE peuvent prendre des mesures de sauvegarde s'ils l'estiment nécessaire en raison d'une évolution exceptionnelle du marché. Avant de mettre en œuvre ces mesures de sauvegarde, le pays de l'UE doit en informer la Commission qui avertira les autres pays de l'UE. Des consultations peuvent être ouvertes à tout moment et se dérouler au sein d'un comité consultatif composé des représentants de chaque pays de l'UE et présidé par un représentant de la Commission. Ces consultations portent notamment sur les conditions et le développement des exportations du produit en cause ainsi que sur les dispositions à adopter éventuellement (...).

Le présent règlement ne fait pas obstacle à l'adoption ou à l'application, par les pays de l'UE, de restrictions quantitatives à l'exportation justifiées par des raisons de moralité publique, d'ordre public, de sécurité publique, de protection de la santé et de la vie des personnes et des animaux ou de préservation des végétaux, de protection des trésors nationaux ayant une valeur artistique, historique ou archéologique, ou de protection de la propriété industrielle et commerciale.

Одной из главных особенностей делового документа является его предельная информативная предназначенность. Так, в нашем примере акт об экспорте товаров в пределах Евросоюза дает подробную информацию об изменениях правил транспортировки товаров и грузов в пределах еврозоны.

А.В. Пшенко отмечает, что **обиходно-деловой** подстиль встречается в деловой переписке между учреждениями и организациями и в частных деловых бумагах, а так же в служебной переписке (деловое письмо), официальные деловые бумаги (справка, удостоверение, акт, протокол), частные деловые бумаги (заявление, доверенность, расписка, автобиография, счет и др.) [2].

Все виды деловой переписки характеризуются известной стандартизацией, облегчающей их составление и использование и рассчитанной на экономию языковых средств, на

устранение неоправданной информационной избыточности, например:

Lettre recommandée avec avis de réception

Objet : résiliation du contrat de fourniture d'électricité pour cause de changement de prestataire N° client :

Madame, Monsieur,

Je vous demande par la présente de bien vouloir mettre fin au contrat n° ___ que j'ai souscrit le (date de souscription) pour le logement situé (l'adresse concernée).

Je change de fournisseur et vous prie donc de cesser toute prestation de fourniture d'électricité à compter du (la date de début du nouveau contrat), date à laquelle le nouveau contrat prendra effet. Je souhaite recevoir une facture de clôture de compte et une confirmation écrite m'indiquant la date de résiliation effective.

Je vous prie également de bien vouloir suspendre les prélèvements automatiques sur mon compte bancaire.

Vous souhaitant bonne réception de ce courrier, je vous prie d'agréer, Madame, Monsieur, l'expression de mes salutations distinguées.

Pièce jointe: copie du contrat de fourniture d'électricité

Наш пример письма отказа от услуг электроснабжения, связанного с переездом семьи, подтверждает обязательное наличие основных черт обиходно-делового подстиля речи, а именно, стандартизованность, точность, лаконичность и информативность.

Официально-деловой стиль можно определить как совокупность языковых средств, функция которых обслуживание сферы официально-деловых отношений. Письменная форма официально-делового стиля речи является доминирующей, поскольку позволяет регулировать отношения между двумя диалогизирующими сторонами на юридическом уровне. Несмотря на различия в содержании и разнообразии жанров, официально-деловой стиль в целом характеризуется рядом общих черт. Во-первых, это сжатость и компактность изложения, экономное использование языковых средств. Во-вторых, обязательно стандартное расположение материала и обязательность формы. Также язык официально-деловой речи изобилует терминами, номенклатурными наименованиями с включением в текст сложносокращенных слов и аббревиатур.

Выводы

Официально-деловой стиль речи принято делить на дипломатический, документальный и обиходно-деловой подстили. Каждый указанный

подстиль обслуживает свою сферу деловой коммуникации и обладает своими отличительными стилистическими особенностями. Так, письменные формы дипломатического подстиля официально делового стиля речи (линые ноты, вербальные ноты, меморандум и др.) характеризуются наличием торжественной лексики. Письменные формы документального подстиля отличаются повышенным требованием денотативной и коммуникативной точности. Обиходно-деловой подстиль официального стиля письменной речи характеризуется лаконичностью и шаблонностью.

В ходе исследования были установлены общие для всех подстилей языка делового общения характеристики, среди которых выделяются стабильность, традиционность, замкнутость, стандартизованность, официальность и точность. Отметим, что дифференциальные характеристики каждого подстиля делового стиля речи не многочисленны, что может быть связано с исключительностью и многогранностью его использования.

Список литературы

1. Ахманова О.С. Словарь лингвистических терминов / О.С. Ахманова. – 2-е изд. – М.: Советская энциклопедия, 1969. – 608 с.
2. Багана Ж. Деловой французский язык = Le francais des affaires / Ж. Багана, А. Н. Лангнер. – М.: Флинта: Наука, 2011. – 258 с.
3. Колтунова М.В. Язык и деловое общение. Нормы. Риторика. Этикет / М.В. Колтунова. Учеб. пособие для вузов. - М.: НПО «Экономика», 2000. – 271 с.
4. Пшенко А.В. Основные нормативные требования к документам и документационному

обеспечению управления / А.В. Пшенко. Учеб. пособие для вузов/ГУУ. – М.: ЗАО «Финстатинформ», 1999. – 90с.

5. Brentano C.–A. Cours pour parler en public / C.–A. Brentano. – P.: Éd. De Vecchi, 1991. – 123 p.

6. Canilli C. Profession secrétaire / C. Canilli. – P.: Éd. De Vecchi, 2003. – 423 p.

7. Calvo C. Dictionnaire manuel de diplomatie et de droit international public et privé / C. Calvo. – New Jersey: Clark, 2009. – 475 p.

8. Cloose É. Le Français du monde du travail / É. Cloose. – P.: Éd. Presses universitaire de Grenoble, 2006. – 173 p.

References

1. Akhmanova O.S. Glossary of Linguistic Terms / O.S. Akhmanova. 2nd edition. M.: Soviet Encyclopaedia, 1969. 608 p.
2. Baghana J. Business French = Le francais des affaires / J. Baghana, A. N. Langner. M.: Flinta: Nauka, 2011. 258 c.
3. Koltunova M.V. Language and the Business Communication. Norms. Rhetoric. Etiquette. Tutorial. M.: NPO Economics, 2000. 271 p.
4. Pshenko A.V. Key Regulatory Requirements for Documents and Document Management: Tutorial. M.: Finstainform, 1999. 90 p.
5. Brentano C.–A. Speek in Public / C.–A. Brentano. – P.: Éd. of Vecchi, 1991. 123 p.
6. Canilli C. Secretary Profession / C. Canilli. P.: ed. of Vecchi, 2003. 423 p.
7. Calvo C. Dictionnaire manuel de diplomatie et de droit international public et privé / C. Calvo. New Jersey: Clark, 2009. 475 p.
8. Cloose É. Le The French language in the world of work / É. Cloose. P.: Éd. Presses universitaire de Grenoble, 2006. 173 p.

УДК 81-139

DOI: 10.18413/2313-8912-2016-2-2-27-31

Дрыгина Ю.А.

**МЕТАФОРИЧЕСКОЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЕ БАЗОВОГО КОНЦЕПТА
УПРАВЛЕНЧЕСКОГО ДИСКУРСА**

доцент кафедры английской филологии и межкультурной коммуникации, кандидат филологических наук, доцент Белгородский государственный национальный исследовательский университет (НИУ «БелГУ»), ул. Победы, 85, г. Белгород, 308015, Россия. E-mail: drygina@bsu.edu.ru

Аннотация

Данная статья посвящена рассмотрению базового концепта управленческого дискурса – концепта «Власть». Ее основной целью является представление того как власть репрезентируется в языке. Анализ вербализации концепта «Власть» в английском языке проводится при помощи рассмотрения концептуальных метафор, лежащих в основе управления. Метафора представляется своеобразным инструментом исследования дискурса, с помощью которого человек получает возможность осмысливать довольно сложные и неизученные предметные области, используя имеющиеся у него знания и опыт. В статье выявляются метафорические модели, описывающие власть, ее особенности и характер ее действий в русском и в английском языках («Обладающий властью находится сверху», «Подчиненный находится снизу», «Обладать властью значит удерживать что-то или кого-то», «Обладание властью сродни управлению транспортным средством или животным» и другие). Это позволяет подчеркнуть универсальный характер власти и ее понимания в русской и английской лингвокультурах.

Ключевые слова: управленческий дискурс; когнитивная метафора; концепт

Drygina Yu.A.

**METAPHORIC REPRESENTATION OF THE BASIC CONCEPT
OF MANAGEMENT DISCOURSE**

PhD in Philology, Associate Professor, Department of English Philology and Cross-cultural Communication, Belgorod State National Research University, 85 Pobeda St., Belgorod, 308015, Russia. E-mail: drygina@bsu.edu.ru

ABSTRACT

This article deals with the analysis of the management discourse basic concept “Power”. Its main goal is to present how power is represented in the language. The analysis of the verbalization of the concept “Power” is carried out with the use of conceptual metaphors that underlie management. Metaphor is represented as a means of discourse analysis. Conceptual metaphor enables people to comprehend rather difficult and unstudied spheres using their knowledge and experience. The article reveals some metaphoric models describing power and its peculiarities in Russian and in English. They are “Having power is like being in a higher position”, “Not having power is like being down”, “Having power is like driving a vehicle or controlling an animal”, “Having power is like holding someone or something,” and others. This enables to emphasize universal features of power and its understanding in Russian and English linguocultures.

Key words: management discourse; cognitive metaphor; concept.

Введение

Исследование концептов и особенностей их вербализации является на протяжении последних десятилетий доминантой в современной лингвистике. Рассматриваются, как правило, концепты в языке, базовые концепты в творчестве отдельных авторов или литературных произведениях. Существует также немало исследований, посвященных изучению центральных концептов различных дискурсивных жанров.

Базовые концепты лежат в основе и, соответственно, определяют тип институционального дискурса. Так, в медицинском дискурсе к таким концептам можно отнести «болезнь» и «врач», в педагогическом дискурсе – «педагог» и «образование», в юридическом – «закон», в политическом – «политик» и «власть». Последний концепт мы считаем базовым и для управленческого дискурса, который, как представляется, объединяет в себе такие дискурсивные жанры, как политический, деловой,

педагогический дискурс. Данный концепт уже рассматривался в работах отечественных лингвистов [1, 3, 6, 12, 14].

Интерес именно к данному концепту объясняется тем, что власть принадлежит, к числу естественно-общественных явлений, вызванных к жизни объективными условиями существования людей, что делает его исследование актуальным. Проблемы власти всегда относились к числу наиболее актуальных проблем общественного развития, поскольку в любом обществе вопрос о власти является приоритетным. К тому же данный концепт является центральным для многих общественных дисциплин – социологии, политологии, философии.

Основная часть.

При рассмотрении языковых особенностей концепта трудно не согласиться с В. И. Карасиком в том, что центральные концепты, образующие основу общественных институтов, обладают большой генеративной силой в том плане, что вокруг них концентрируется обширная смысловая область [7, с. 6].

Помимо анализа семантики лексем, репрезентирующих концепты, самым точным и единственно доступным способом проникновения в содержание концепта, выявить те ментальные модели, которые позволяют организовывать представление и хранить в человеческой памяти знания о предметах и явлениях действительности.

Вслед за Е. И. Шейгал, мы полагаем, что проблема соотношения языка и власти имеет два аспекта: 1) как власть осмысливается, концептуализируется языком; 2) как власть проявляется через язык [14, с. 95].

Цель работы.

Целью данной статьи является представление особенностей репрезентации в современном английском языке концепта власти, что соотносится с первым из обозначенных выше аспектов соотношения языка и власти.

Материалы и методы исследования.

Анализ репрезентации концепта «Власть» в английском языке проводится при помощи рассмотрения концептуальных метафор, лежащих в основе управления, поскольку исследование закономерностей метафорического моделирования действительности стало одним из важнейших направлений современной когнитивной лингвистики.

Одним из первых фундаментальных трудов, посвященных изучению концептуальных метафор, является исследование Дж. Лакоффа и

М. Джонсона. Они полагали, что метафоры пронизывают всю нашу жизнь не только в языке, но и в мышлении, и в действии. Наша обыденная понятийная система, в рамках которой мы мыслим и действуем, метафорична по самой своей сути. [15, с. 3].

Они выделили в английском языке целые системы метафор, основывающиеся на принятых в англоговорящих странах точках зрения на те или иные объекты обозначения, назвав такие метафоры концептуальными.

В отечественной лингвистике существует целый ряд работ, посвященных в том числе истории развития и основным положениям теории концептуальной метафоры. Это труды А. Н. Баранова и Д. О. Добровольского [2], В. З. Демьянкова [4], Е. С. Кубряковой [8, 9], Е. В. Рахилиной [10], Т. Г. Скребцовой [11] и целого ряда других авторов.

Их объединяет идея о том, что метафора является не только объектом изучения, но и одновременно с этим своеобразным инструментом исследования дискурса.

Проводя анализ политического дискурса А. Н. Баранов отмечает, что именно метафора позволяет выявить способы, с помощью которых в текстах интерпретируются те или иные явления, события, социальные отношения, имеющее ключевое значение для понимания протекающих социально-политических процессов. С помощью метафоры человек получает возможность осмысливать довольно сложные и неизученные предметные области, используя имеющийся у него фонд знаний опыт взаимодействия с окружающим миром [1, с. 4].

Аналогичной точки зрения придерживается и А. П. Чудинов, подчеркивая, что современная когнитивная лингвистика считает метафору не тропом, призванным украсить речь и сделать образ более понятным, а формой мышления [13]. Он высказывает важную для нашего исследования мысль о том, что в коммуникативной деятельности метафора – важное средство воздействия на интеллект, чувства и волю адресата что делает анализ метафорических образов способом изучения ментальных процессов и постижения индивидуального, группового и национального самосознания.

Принимая во внимание все вышеизложенное, трудно не согласиться с О. В. Дехнич в том, что метафора не просто является риторической фигурой, а служит существенной необходимостью мысли. Результат всей духовной активности

человека, сумма всех его представлений о мире образуют для; человека целостную картину мира, которая отражается в языке, формируя языковую картину мира [5, с. 40].

Кроме исследований, рассматривающих теорию метафоры в общем есть немало работ, посвященных изучению политической метафоры и метафорического представления власти в русской и английской лингвокультурах. Обратимся к некоторым исследованиям.

А. П. Чудинов исследует политическую метафору на материале русского языка. Он последовательно описывает четыре важнейшие понятийные сферы-источники метафорической экспансии в русском политическом дискурсе («Человек и природа», «Человек и общество», «Человек и результаты его труда», «Человек как центр мироздания») [13]. Автор исследует проблемы инвентаризации и систематизации метафорических моделей, рассматривает политическую метафору в контексте, тексте и дискурсе. Каждая из рассмотренных метафор (физиологическая метафора, морбиальная метафора метафора родства, сексуальная метафора и др.) является мелкой деталью в огромной мозаике, но подобные образы – это реализация действительно существующих в общественном сознании моделей, однако метафорическое зеркало, как подчеркивает автор отражает не реальное положение дел в России, а его восприятие в национальном сознании.

А. Н. Баранов [1] исследует особенности метафорического осмысления отношений бизнеса и власти. В качестве метода исследования был выбран лингвостатистический анализ корпуса текстов, в результате которого была выявлена частота использования метафорических моделей, а лингвостатистический анализ корпуса метафор позволил сгруппировать отобранные метафоры по метафорическим моделям и определить частотность их использования. Было выявлено более 30 метафорических моделей среди которых наиболее частотными оказались модели персонификации, ограничителя, объекта и предмета, пространства, света и тени и целый ряд других. Анализ моделей показал как представители бизнес-сообщества концептуализируют действия власти.

Метафорические модели, описывающие власть и характер ее действий по отношению к бизнесу – это модели «вещество», «война», «геометрия», «движение», «игра», «история», «коммуникация», «механизм», «объект», «предмет», «ограничитель», «организм», «охота»,

«персонификация», «преступный мир», «пространство», «свет», «тень», «система», «спорт», «строение», «театр», «транспорт», «фауна», «физическое действие», «финансы».

Интересным и важным для нашего исследования является вывод автора о том, что идея доминирования власти в сложившихся взаимоотношениях с бизнесом очень четко профилируется с помощью целого ряда моделей – метафорической модели пространства, которая интерпретирует политику как структурированное пространство с четко определенным положением каждого из участников, модели персонификации, которая в дискурсе высвечивает идею противопоставления человека активного и человека пассивного, причем власть всегда выступает в роле доминирующей, воздействующей стороны, модели физическое действие, также отражающей ограничительный характер действия власти.

В работе В. И. Карасика проводится анализ ряда институциональных концептов, в том числе концепта «Власть». Он отмечает, что власть изображается в виде пространственной метафоры, изображается как далеко проникающие щупальца большого и сильного организма, однако имеет определенные ограничения, выход за которые невозможен. Он также приводит примеры сравнения власти с определенным снадобьем и сравнения власти и сексуального чувства, основанного на ощущении силы [7, с. 60].

В своем интересном глубоком исследовании Е. И. Шейгал [14] подробно рассматривает метафорику лексемы власть и устанавливает целый ряд метафорических моделей власти.

Во-первых, власть – это объект отчуждаемой принадлежности, который может быть объектом приобретения, передачи, утраты, а также добычи и завоевания (иметь, получить, передать, захватить власть; перехват, передел власти; possess, take, seize, keep, transfer, cede power, interchanges of power).

Власть предстает в виде вычлененного из пространства компактного физического предмета, с четкими границами. Выделенность данного объекта в пространстве позволяет описывать движение и местонахождение субъектов относительно него (восхождение к власти, вхождение во власть, стоять у власти, идти к власти; rise, climb to power, stay in power, be out of power).

Власть имеет пространственные параметры – форму и ее геометрические характеристики (пирамида власти, треугольник власти, вершина

власти, властная вертикаль; line, angles, centers of power), размер/масштабы (безмерная, огромная, большая, неограниченная, ограниченная власть, объем власти, превышение власти, полнота власти; immense, ultimate, huge, exclusive power), вес (сила/слабость власти, бремя власти; власть тяготит, довлеет, обременяет; burden, concentration of power).

Власть представляется также в виде открытого пространства значительной протяженности, в пределах которого существуют и действуют субъекты и объекты политики, разворачиваются политические события и действия (поле, ареал, арена власти; властное пространство; горизонты, границы, пределы власти, магистраль власти; avenues of power, extension of power).

Восприятие власти как физического объекта реализуется также через метафору архитектурного сооружения, которая подчеркивает ее рукотворный характер (здание власти строится человеком) архитектура власти, каркас власти, фасад власти, фундамент, опора власти, лабиринты, коридоры власти, кулисы власти, демонтаж власти; halls, corridors of power). С метафорой здания/конструкции связан признак прочности прочность, незыблемость власти, укрепление власти, поколебать, подорвать власть; bases of power, consolidate, crash power).

Весьма распространенной является метафора механизма, при помощи которой человек представляет себе процесс функционирования власти (рычаги, руль, пульт управления, часовой механизм, пружина власти, машина власти).

Власть предстает как нечто естественно существующее – живое существо, явление природы (корни, ветви, недра власти; расцвет, мутации, перерождение власти), при этом особенно распространенной для описания неудовлетворительного состояния дел является метафора болезни (болезни власти, температура власти была; пульс власти, атрофия /дистрофия власти, паралич власти, немощь власти, агония власти, коллапс власти)

Отмечает автор и текучесть, преходящий характер власти (истоки власти, каналы власти; сохранение, стабильность, стабилизация власти; фазы власти; ускользающая власть; падение, фиаско власти; elusiveness of power, source of power).

Для власти характерна метафора персонализации (власть имеет лицо, черты, почерк, она достигает зрелости и совершает жизненный цикл).

Результаты исследования и их обсуждение.

Как видно, проблема метафоризации власти очень подробно рассмотрена на материале русского языка.

Уже указанные метафорические модели мы находим и в английском языке.

Первую концептуальную метафору, связанную с властью, можно условно назвать «Обладающий властью находится сверху».

Обратимся к примерам реализации данной метафоры:

They have no power/control *over* their staff.

She *ruled over* the empire for many years.

He remained *at the top* for ten years, until his retirement.

They have come out *on top* yet again.

She holds *the highest* position in the company [16].

Как видно в приведенных примерах значение нахождения сверху передается при помощи предлогов места (*over*), глагола с послелогом (*ruled over*), при помощи лексических средств (*at the top, on top, the highest position*).

Следующая концептуальная метафора антонимична предыдущей и звучит как «Подчиненный находится снизу», например:

There are many staff *under* her.

How many people are there *above* you?

I began my career as a *lowly* office worker.

Don't let them walk all *over* you.

the *upper / lower* classes

They were *downtrodden* and oppressed.

She's completely *under* his thumb [16].

Как видно из приведенных примеров способы реализации метафоры практически не отличаются.

Следующая концептуальная метафора может быть условно названа «Обладать властью значит удерживать что-то или кого-то» и представлена следующими примерами с фразеологическими сочетаниями:

They *have a hold over* him.

The military forces *seized power*.

Police *kept a firm grip* on dissenters.

She seems to *have a handle* on most of the work.

I've *got the situation well in hand*.

The children *are completely out of hand* [16].

И, наконец, последняя из рассматриваемых в данной статье концептуальная метафора это «Обладание властью сродни управлению транспортным средством или животным». Она представлена в языке как фразеологическими сочетаниями, так и фразеологическими единствами и сращениями, например:

Who makes the decisions?
Who is pulling the strings?
I have no idea who's in the driving seat.
The company expanded greatly during his years
in the saddle.

She is steering the country through much-needed reforms.

She kept her staff on a very tight rein [16].

Метафорические модели пространства, физического действия и механизма являются, как видно из приведенного анализа, ведущими, как в русском, так и в английском языке, что подчёркивает универсальный характер власти и ее восприятия в русской и английской лингвокультурах.

Список литературы

1. Баранов А. Н. Некоторые константы русского политического дискурса сквозь призму политической метафоры («взаимоотношения бизнеса и власти», «коррупция») / Баранов А.Н., Михайлова О.В., Шипова Е.А. Москва: Фонд ИНДЕМ, 2006. 84 с.
2. Баранов А. Н., Добровольский Д. О. Постулаты когнитивной семантики // Известия АН. Сер. лит. и яз. Т. 56. № 1. 1997.
3. Бубнова И. А. Психолингвистический анализ индивидуальной специфики концепта абстрактного понятия власть // Вестник Минского гос. лингв. ун-та. Сер 1. Филология. № 1(17) 2005. С. 7-18.
4. Демьянков В. З. Когнитивная лингвистика как разновидность интерпретирующего подхода // Вопросы языкознания. № 4. 1994.
5. Дехнич О. В. Концептуальная метафора People are trees в современном английском языке : дисс. канд. филол. наук : 10.02.04. Белгород, 2004. 157 с.
6. Карасик В.И. Религиозный дискурс // Языковая личность: проблемы лингвокультурологии и функциональной семантики. Волгоград: Перемена, 1999. С. 5-19.
7. Карасик В. И. Языковые ключи М. Гнозис, 2009. 406 с.
8. Кубрякова Е. С. Начальные этапы становления когнитивизма: лингвистика – психология – когнитивная наука // Вопросы языкознания. № 4, 1994.
9. Кубрякова Е. С. Семантика в когнитивной лингвистике // Известия АН. Сер. лит. и яз. Т. 58, № 5-6. 1999.
10. Рахилина Е. В. Когнитивная семантика: История. Персоналии. Идеи. Результаты // Семиотика и информатика. Вып. 36. М., 1998.
11. Скребцова Т. Г. Американская школа когнитивной лингвистики. Спб., 2000.
12. Черватюк И. С. Власть как коммуникативная категория: автореф. дис. ...канд. филол. Наук Волгоград 2006. 24 с.

13. Чудинов А. П. Россия в метафорическом зеркале: когнитивное исследование политической метафоры (1991-2000). Екатеринбург, 2001. 238 с.

14. Шейгал Е. И. Семиотика политического дискурса: дисс. д-ра филол. наук. Волгоград. 2000. 440 с.

15. Lakoff, G.; Johnson, M. Metaphors We Live By / G. Lakoff, M. Johnson. -Chicago: University of Chicago Press, 1980. XIII. 242p.

16. Macmillan English Dictionary for Advanced Learners. Macmillan Publishers Limited. Oxford. 2007. 1748 p.

References

1. Baranov A.N. Some Constants of the Russian Political Discourse through Political Metaphor (“Business and Politics Interrelations”, “Corruption”) / Baranov A.N., Mikhaylova O.V., Shipova E.A. Moscow: Fond INDEM, 2006. 84 p.
2. Baranov A.N., Dobrovolskiy D.O. Cognitive Semantics Postulates // Izvestiya AN. Ser. lit. i yaz. T. 56. № 1. 1997.
3. Bubnova I. A. Psycholinguistic Analysis of the Individual Peculiarities of the Abstract Concept Power // Vestnik Minskogo gos. lingv. un-ta. Ser 1. Filologiya. № 1(17) 2005. Pp. 7-18.
4. Dem'yankov V. Z. Cognitive Linguistics as a Type of Explanatory Approach // Voprosy yazykoznanija. № 4. 1994.
5. Dekhnich O. V. Conceptual Metaphor “People are Trees” in the Modern English Language : diss. kand. filol. nauk : 10.02.04. Belgorod, 2004. 157 p.
6. Karasik V.I. Religious Discourse // Yazykovaya lichnost': problemy lingvokulturologii i funktsional'noy semantiki. Volgograd: Peremena, 1999. Pp. 5-19.
7. Karasik V. I. Language Keys. M. Gnozis, 2009. 406 p.
8. Kubryakova E. S. Opening Phases of Cognitive Science // Voprosy yazykoznanija. № 4, 1994.
9. Kubryakova E. S. Semantics in Cognitive Linguistics // Izvestiya AN. Ser. lit. i yaz. T. 58. № 5-6. 1999.
10. Rakhilina E. V. Cognitive Semantics: History, Scholars, Ideas, Results // Semiotika i informatika. Vyp. 36. M., 1998.
11. Skrebtsova T. G. American School of Cognitive Linguistics. Spb., 2000.
12. Chervatyuk I. S. Power as a Communicative Category: avtoref. dis. ...kand. filol. Nauk Volgograd 2006. 24 p.
13. Chudinov A. P. Russia in the Metaphorical Mirror. Cognitive Study of the Political Metaphor. (1991-2000). Yekaterinburg, 2001. 238 p.
14. Sheygal E. I. Semiotics of the Political Discourse: diss. d-ra filol. nauk. Volgograd. 2000. 440 p.

UDK 81

DOI: 10.18413/2313-8912-2016-2-2-32-37

Ali Safari

CAUSATIVE ALTERNATION IN PERSIAN COMPLEX PREDICATES:
A FRAME-BASED ANALYSIS

Assistant Professor of Linguistics, PhD. Hazrat Masoumeh University, Qom
Al-Ghadir St., Qom, Iran. E-mail: alisafari228@gmail.com

Abstract

In this paper, a frame-based description of verbal polysemy is used to answer some questions concerning syntactic behavior and argument structures associated with complex predicates in Persian. In Persian a number of CPs consisting of a light verb (LV) and a preverb (PV) participate in causative alternation. The causative variant is formed with the LV *ændaxtæn* 'cause to fall' and the anti-causative variant is formed with *oftadæn* 'fall'. In some contexts these verbs do not participate in causative alternation. In other words they do not have an anti-causative variant in such contexts. The peculiar behavior of these verbs in different contexts is explained in the framework of Frame Semantics [2]. I will argue that these verbs are associated with two semantic frames and just one of them is compatible with both causative and anticausative form. The other frame is compatible with causative form but incompatible with anticausative form hence no anticausative variant. As for the A-structure of CPs, using the notion of Frames [5] it is proposed that the whole construction including the CP determines its A-structure. It is not determined just by PV [9] or compositionally by PV and LV [6].

Key words: Persian; Causative Alternation; Argument Structure; Complex Predicate; Frame Semantics

1. Introduction

In Persian a number of change of state verbs participate in causative alternation. For example 'šekastan' (break), 'boridan' (cut) and 'poxtan' (cook) are considered causative alternation verbs in Persian:

- (1) a. Ali šíše ra šekast. / šíše šekast.
Ali window-OM broke / window broke
Ali broke the window. / The window broke.
b. Maryam tanab ra borid. / tanab borid.
Maryam rope-OM cut / rope cut
Maryam cut the rope. / int: the rope cut.

These verbs have both transitive and intransitive usage. They are called causative in transitive use and anticausative in intransitive use. In addition to lexical alternation verbs in (1), Persian has a number of morphological alternating verbs in which causative and anticausative variants are marked with a causative / anticausative morpheme (larz-and/larz-id):

- (2) zelzele saxteman ra larz-and. / saxteman larz-id.
earthquake building-OM shook / building shook
The earthquake caused the building to shake. /
The building shook.

There are also some Complex Predicates (CP) or Light verb Constructions (LVC) which participate in causative alternation. In such LVCs a Preverb (PV) accompanies a Light Verb (LV). The form of the LV is different in two variants. The causative variant is formed with *kardan* (do), *andaxtan* (throw) or *zadan*

(hit) and anticausative variant is formed with *šodan* (become), *oftadan* (fall) or *gereftan* (get):

- (3) a. Ali dar ra baz kard / dar baz šod.
Ali door-OM open did / door open became
Ali opened the door. / The door opened.
b. tiqe gol daste Ali ra xun andaxt. / daste Ali xun oftad.
thorn-EZ flower hand-EZ Ali-OM blood fell/
hand-EZ Ali blood fell
The thorn of the flower caused Ali's hand to bleed. / Ali's hand began to bleed.

The problem is that in some contexts alternating CPs have different behaviours. As seen in (4b) they have a causative form in such contexts but the anticausative form is not acceptable:

- (4) a. tiqe gol daste Ali ra xun andaxt. / daste Ali xun oftad.
Thorn-EZ flower hand-EZ Ali-OM blood fell/
hand-EZ Ali blood fell
The thorn of the flower caused Ali's hand to bleed. / Ali's hand began to bleed.
b. baba panjere ra šíše andaxt. / *panjere šíše oftad.
dad window-OM windowpane fell / window windowpane fell
Dad put a windowpane in the window. / int: The window put a windowpane.

In (4a) both causative and anticausative forms are acceptable but in (4b) anticausative form is not acceptable. I will show that the difference between (4a) and (4b) is related to their semantic frame. Using Frame Semantic (Fillmore, 1982) notions it will be shown that anticausative LVs are related to more than one semantic frame and one of semantic frames is incompatible with the anticausative form therefore it is not acceptable in such contexts.

As for the argument structure (AS) of CPs [9] claims that their AS is determined by PV while [6] propose that both PV and LV compositionally contribute to the argument structure of CPs. Using the notion of Frames [5] I will show that the whole construction including CP determines their AS. In this paper I will try to find answers to the following questions:

1. What determines the possibility of participation of CPs in causative alternation?

2. How the AS of CPs is determined?

In Section 2, I will show that previous accounts of causative alternation recognize the verb as the sole element which determines the possibility of participation in causative alternation. In section 3, Frame Semantics is introduced and it is shown that with Frame Semantics as a descriptive tool we can account for different behaviors of CPs in Persian. In section 4 the AS of CPs is discussed and it is shown that their AS is determined by the whole construction including them.

2. Review of Literature

[8], [10], [15] and [16] claim that verbs which do not impose any limitation on their external argument can participate in causative alternation. In other words if the verb only accepts agents as its external argument, it cannot participate in causative alternation. Such verbs have only a causative form. For example ‘break’ can accept agents, instruments, natural forces and events as its external argument so it can participate in causative alternation but ‘murder’ is used only with agents so it cannot participate in causative alternation. The problem with such accounts is that they recognize the verb as the only element which determines the possibility of participation of verbs in causative alternation.

[7] and [8] in the framework of Construction Grammar argues that some argument structures can be considered as independent linguistic constructions called Argument Structure constructions. Based on her analysis a verb can occur in a construction if the event encoded by the verb is compatible with the event encoded by the construction. According to Goldberg, argument alternation is the result of the fusion of verb semantics with more than one construction. For example locative alternation verbs such as ‘load’ can be fused with caused-motion and

causative + with constructions and create two variants of locative alternation:

- (5) a. John loaded hay into the truck.
b. John loaded the truck with hay.

Goldberg shows the semantics of verbs as semantic roles list and profiling of semantic roles determines the participation of the verb in argument alternation. The semantics of ‘splash’ is shown in (6).

- (6) splash < splasher, **liquid, target**> [7, P. 178].

In (6) the agent is not profiled so it can be without any syntactic realization. So the verb can participate in causative alternation. In anticausative variant the agent has not syntactic realization.

- (7) a. Chris splashed water onto the floor
b. Water splashed onto the floor. [7, P. 178].

But ‘slather’ cannot participate in causative alternation because the agent is profiled:

- (8) a. Sam slathered shaving cream into his face.
b. *Shaving cream slathered into his face [7, P. 178].

The semantics of ‘slather’ is shown in (9). As it is shown the agent is profiled so it has to be realized syntactically.

- (9) slather <**slatherer, thick mass, target**>

According to Goldberg, the fusion of verbs and constructions is limited by two principles: Semantic Coherence Principle and Correspondence Principle. Based on Semantic Coherence Principle, semantic roles of a verb can fuse with argument roles of a construction if they are semantically compatible. Based on Correspondence Principle, profiled participant roles of a verb fuse with profiled argument roles of a construction. Those semantic roles which are obligatorily realized in syntax are lexically profiled and those which are realized as direct grammatical relations are constructionally profiled. [8] maintains that the Correspondence Principle can be violated by some constructions so it is the Semantic Coherence Principle which is responsible for the fusion of verbs and constructions. In other words if a semantic role can be interpreted as an instance of an argument role, it can fuse with that argument role. For example in ‘break’, semantic roles ‘breaker’ and ‘broken’ can be interpreted as ‘cause’ and ‘patient’ respectively, so the verb can fuse with causative construction.

- (10) break < breaker, broken>
causative construction < cause, patient >

[14] shows that alternating verbs like ‘break’ and ‘clear’ do not have anticausative variant when used with some patient arguments:

- (11) a. He broke the window / The window broke.
b. He broke his promise / *His promise broke.
[14].

Based on Goldberg, the semantics of ‘break’ can be shown as (12) in which only ‘broken’ is profiled.

(12) break <breaker, **broken**>

But showing the semantic of verbs as semantics roles list cannot account for the data in (11). In (11a) ‘break’ can fuse with both causative and anticausative constructions but in (11b) it can just fuse with the causative construction. Even if we suppose there are two lexical entries for ‘break’, we cannot solve the problem since both entries have the same semantics as in (12). Goldberg’s assumption is that the semantics of the verb is fixed in argument alternations and different meanings of alternating variants is related to different constructions. But [11] shows that a verb like ‘trim’ can be related to more than one event: ‘decorating’ event and ‘clearing’ event. [12] argues that ‘brush’ is also related to two semantic frames: ‘smearing’ frame and ‘sweeping’ frame. Semantic frames are introduced in the next section.

3. Frame Semantics

Based on [1] the process of understanding a text, involves the recognition of semantic frames which is evoked by lexical units. Frame is a system of related concepts. In order to understand one of these concepts one has to understand the whole structure including it. When one of these concepts enters a text, other related concepts can be accessed too. According to this view the meaning of words consists of two parts: denotation and background knowledge. The difference between Frame Semantics and other lexical semantic theories is related to the emphasis on the background knowledge that contributes to the understanding of the word [4]. Speakers can understand the meaning of a word if they understand the background frame which evokes the meaning of the word. As an example the word ‘weekend’ conveys its meaning because of two reasons. First because a week consists of seven days and second because a great part of the week is dedicated to work days and only 2 days have been dedicated to holidays. If there is only one holiday, there won’t be any need for such a word since we can use the name of the holiday. Also if there are three work days and four holidays again there won’t be any need for such a word to exist. The word ‘vegetarian’ is used for the concept of the person who eats only vegetable. Provided that the majority of the society eat meat regularly, this concept is meaningful and interesting.

The word is used to refer to those who not only eat vegetable but also consume vegetable and it is interesting to say that this type of people avoid eating meat for a specific reason. That is why the word “vegetarian” is not used for those who are not able to afford to buy meat. According to the above-mentioned example it is no secret that the context and the background knowledge are of great importance in understanding a concept. In fact the meaning of the word will not be fully understandable without getting to know the aforesaid knowledge. Based on Fillmore’s attitude it can be said that in process of using a language the speaker utilizes a frame related to a situation and indicates his aim of using the frame in a specific situation by making use of related words. To illustrate the point the Destroying frame based on FrameNet is shown in (13):

(13) Destroying Frame

Definition: A **Destroyer** (a conscious entity) or **Cause** (an event, or an entity involved in such an event) affects the **Undergoer** negatively so that the **Undergoer** no longer exists.

Frame Elements:

Cause [Cause] The event or entity which is responsible for the destruction of the **Undergoer**.

Excludes: Destroyer

The subsequent explosions **LEVELED** most downtown office buildings.

Tornados **VAPORIZED** this town a few decades back.

Destroyer [Agt] The conscious entity, generally a person, that performs the intentional action that results in the **Undergoer**'s destruction.

Semantic Type: Sentient

Who can **UNMAKE** the ring?

Undergoer [Und]

The entity which is destroyed by the **Destroyer**.

Who can **UNMAKE** the ring?

Lexical Units:

annihilate.v, annihilation.n, blow_up.v, demolish.v, demolition.n, destroy.v, destruction.n, destructive.a, devastate.v, devastation.n, dismantle.v, dismantlement.n, lay_waste.v, level.v, obliterate.v, obliteration.n, raze.v, take_out.v, unmake.v, vaporize.v

FrameNet is based on the theory of Frame Semantics, deriving from the work of Charles J. Fillmore and colleagues [1], [2], [5]. The basic idea is straightforward: that the meanings of most words can best be understood on the basis of a semantic frame: a description of a type of event, relation, or entity and the participants in it. For example, the concept of destroying typically involves a person doing the destruction (Destroyer), the thing that is destroyed (Undergoer) and something that causes the destruction (Cause). In the FrameNet project, this is represented as a frame called Destroying, and the Destroyer, Undergoer and Cause are called frame elements (FEs). Words that evoke this frame, such as *destroy*, *demolish*, *blow-up*, and *dismantle*, are called lexical units (LUs) of the Destroying frame. Other frames are more complex, such as Revenge, which involves more FEs (Offender, Injury, Injured Party, Avenger, and Punishment) and others are simpler, such as Placing, with only an Agent (or Cause), a thing that is placed (called a Theme) and the location in which it is placed (Goal).

4. Analysis

In what follows I will show that, LV in Persian alternating CPs is related to two semantic frames. When it occurs in one of the frames, it is compatible with both causative and anticausative constructions but in the other frame it is incompatible with the anticausative construction so the anticausative form is not acceptable.

As it was said some CPs with LV‘andaxtan’ have anticausative counterpart with LV‘oftadan’:

(14) a. *tiq-e gol daste Ali ra xun andaxt. /daste Ali xun oftad.*

Thorn-EZ flower hand-EZ Ali-OM blood fell/
hand-EZ Ali blood fell

The thorn of the flower caused Ali's hand to bleed. / Ali's hand began to bleed.

b. *Hasan karxane ra rah andaxt / karxane rah oftad*

Hasan factory-OM way fell / factory way fell
Hasan started the factory / The factory started.

c. *našer čap-e ketab ra jelo andaxt. / čap-e ketab jelo oftad.*

publisher print-EZ book-OM front fell /
printing-EZ book front fell

The publisher preceded the printing of the book. /
The printing of the book preceded.

But some CP constructions with the same LV, have no anticausative counterpart:

(15) a. *baba panjere ra šiše andaxt. / *panjere šiše oftad.*

dad window-OM windowpane fell / window
windowpane fell

Dad put a windowpane in the window. / int:The
window put a windowpane.

b. *sarbaz be došman tir andaxt./ *be došman tir oftad.*

soldier to enemy bullet threw / to enemy bullet
threw

The soldier threw the bullet to enemy./ int:The
bullet threw to enemy.

c. *madar kif-e kohne ra dur andaxt. / *kif-e kohne dur oftad.*

mom bag-EZ old-OM away threw. /bag-EZ old
away threw

Mom threw the old bag away. / int:The old bag
threw away.

The different between (14) and (15) is related to different semantic frames. Based on experience we know that the event described by ‘andaxtan’/ ‘oftadan’ involves change of location of physical entity as in (16):

(16) *Ali ketab ra ruye zamin andaxt. / ketab ruye zamin oftad.*

Ali book-OM on floor drop / book on floor drop
Ali dropped the book on the floor. / The book
dropped on the floor.

In (16) ‘ketab’ (book) has undergone a change of location. In this event, the agent

causes a theme to change its location by imposing force on it. The LV‘andaxtan’ has been used in this semantic frame in (15). This semantic frame, is called ‘change of location’ frame in this paper. The LV‘andaxtan’ / ‘oftadan’ in (14) is used in another semantic frame. In this frame, a cause brings about a change of state in a patient. It is called ‘change of state’ frame. These semantic frames are shown in (17) and (18) respectively.

(17) andaxtan- change of location
Definition: Agent causes the theme to change
its location.

Frame Elements: agent, theme, location

(18) andaxtan- change of state
Definition: A cause brings about a change of
state in a patient.

Frame Elements: cause, patient

The ungrammaticality of (19) provides evidence for the fact that ‘andaxtan’ is related to two semantic frames.

(19) a. * tiq-e gol daste Ali ra xun va be došman tir andaxt.

thorn-EZ flower hand-EZ Ali OM blood and to enemy bullet threw

The thorn of the flower caused Ali's hand to bleed and threw a bullet to enemy

b. *Ali karxane ra rah va kif-e kohne ra dur andaxt.

Ali factory-OM way and bag-EZ old OM away threw

Ali started the factory and threw the old bag away.

When it occurs in 'change of state' frame, the participant roles of the verb can be interpreted as 'cause' and 'patient' and fuse with the argument roles of the causative construction:

(20) andaxtan-cahng of location < andazande , **andaxte**>

Causative construction < cause , patient >
subj obj

In this frame, the 'cause' role can be deprofiled. So the semantics of the verb can fuse with anticausative construction as in (21):

(21) andaxtan- change of state < andazande, **andaxte**>

anticausative construction < deprofiled, patient >
Ø subj

When this LV occurs in 'change of location' frame, its semantics is compatible with caused-motion construction and participant roles of the verb fuse with argument roles of this construction as (23). The sentence in (22) shows this point:

(22) sarbaz be došman tir andaxt.

soldier to enemy bullet threw

The soldier threw a bullet to enemy.

(23) andaxtan - change of location <**andazande, andaxte, location**>

caused-motion construction < agent , theme , goal >
subj obj PP

In this frame, the agent cannot deprofiled so the semantic of the verb is not compatible with anticausative construction hence the ungrammaticality of (22) with anticausative CP.

(24) *be došman tir oftad.

to enemy bullet threw

int: The bullet threw to enemy.

In this section it was shown that the frame in which the LV occurs determines its participation in causative alternation. Frame is defined based on frame elements, so we can conclude that the whole construction including the LV determines its argument structure. In other words, in addition to PV and LV, other participant roles in a frame contribute to the argument structure of CPs, contrary to Karimi [9] and [6]. When the LV occurs in the 'change of state' frame, the argument structure of the LV involves 'cause' and 'patient', but when it occurs in 'change of location' frame, a-structure involves 'agent', 'theme' and 'goal'. So the frame which consists of frame elements determines the a-structure of CPs.

6. Conclusion

It was shown that in Persian some CPs are related to more than one semantic frame. In the 'change of state' frame they participate in causative alternation but in the 'change of location' frame they have noanticausative variant. As for argument structure of CPs, It is claimed that the argument structure is compositionally determined by all participant roles in a frame so the whole construction including the CP determines its argument structure.

References

- Fillmore, C. J. Frame Semantics. In Linguistic Society of Korea (ed.), *Linguistics in the Morning Calm*. 111-138. Seoul: Hanshin, 1982.
- Fillmore, C.J., and B.T.S. Atkins. Toward a Frame-based Lexicon: The Semantics of RISK and its Neighbors. in: Lehrer, A., and E. Kittay (eds.), *Frames, Fields and Contrasts: New Essays in Semantic and Lexical Organization*, 75-102. Hillsdale: Erlbaum, 1992.
- Fillmore, C.J., and B.T.S. Atkins. Starting where the Dictionaries stop: The Challenge for Computational Lexicography". in Atkins, B.T.S., and A. Zampolli (eds.). *Computational Approaches to the Lexicon*, 349-393. Oxford: Oxford University Press, 1994.
- Fillmore, C.J., and B.T.S. Atkins. Describing polysemy: the case of 'crawl'. Ravin, Y., and C. Lacock (eds.). *Polysemy*. Oxford: Oxford University Press. 91-110, 2000
- Fillmore, C. J. and C. Baker . A frames approach to semantic analysis. In B. Heine & H. Narrog (eds.). *The Oxford Handbook of Linguistic Analysis*. 313- 340. Oxford: Oxford University Press, 2010
- Foley, R. , H. Harley and S. Karimi. Determinants of event type in Persian complex predicates. *Lingua* 115, 1365-1401, 2005.
- Goldberg, A.E. *Constructions: A Construction Grammar Approach to Argument Structure*. Chicago: University of Chicago Press, 1995.
- Haspelmath, M. More on the typology of inchoative/causative verb Alternations. in Comrie and Polinsky (eds.) *Causatives and Transitivity*. Amsterdam, 87-111, 1993.

9. Karimi Doostan, Gh. Light verb and structural case. *Lingua* 115(12): 1737–1756, 2005.

10. Levin B. and M. Rappaport Hovav . *Unaccusativity: At the Syntax-Lexical Semantics Interface*. Cambridge, Mass.: MIT Press, 1995.

11. Nemoto, N. Wipe and trim: A study of the locative alternation from a cognitive perspective. *Kansai Linguistic Society*, 16, 257-269, 1996.

12. Nemoto, N. Tagisei to Frame [Polysemy and Frame]. In Nakau Minoru, Kyoju Kanreki, Kinen Ronbunshu Hensyuiinkai (Eds.), *Imi to Katachi no Interface [The Interface between meaning and form]* (185–194). Tokyo: Kurosio Publishers, 2001.

13. Nemoto, N. Verbal polysemy and Frame Semantics in Construction Grammar". In M. Fried and H.C. Boas (eds.), *Grammatical Constructions. Back to the roots*. 118–136. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 2005.

14. Rappaport M. and Levin, B. Lexicon uniformity and the causative Alternation. in M. Everaert, M. Marelj, and T. Siloni, eds., *The Theta System: Argument Structure at the Interface* 150-176. Oxford University Press, 2012 .

15. Reinhart, T. The theta system: syntactic realization of verbal concepts. *OTS working papers*, 00.01/TL, 2000.

16. Reinhart, T. "The theta system—An overview. *Theoretical Linguistics* 28. 229–290, 2002.

**РАЗДЕЛ III. ЭТНОЛИНГВИСТИКА И ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЯ
SECTION III. ETHNOLINGUISTICS AND CULTURAL LINGUISTICS**

УДК 81:39

DOI: 10.18413/2313-8912-2016-2-2-38-42

Куценко А.А.

**ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ
СОЦИОДИСКУРСА ТЕЛЕФОРМАТА**

ассистент кафедры иностранных языков Педагогического института НИУ «БелГУ», аспирант.
Белгородский государственный национальный исследовательский университет,
ул. Победы, д.85, г. Белгород, 308015, Россия. E-mail: alinaconfiture@gmail.com

Данная статья посвящена исследованию особенностей социодискурса Эдвардианской эпохи, реконструированной в телеформате Британских исторических телесериалов 'Downton Abbey' («Аббатство Даунтон») и 'Casualty 1900s' («Лондонский госпиталь»). Исследование базируется на общепринятых в лингвистической науке понятиях: «лингвокультурология», «лингвокультурема», «дискурс», а также на авторских понятиях: «дискурс телеформата» и «экстрадискурсивный фон телеформата». Результаты исследования получены с помощью лингвокогнитивного анализа материала. Выявлена специфика структуры социодискурса Эдвардианской эпохи в телеформате исследуемых телесериалов. В социодискурсе телеформатов определены и классифицированы лингвокультуремы, репрезентирующие реалии быта начала XX века, а также лингвокультуремы, связанные с такой характерной особенностью Эдвардианской эпохи, как строгая социальная иерархия.

Ключевые слова: лингвокультурология; лингвокультурема; дискурс; дискурс телеформата; экстрадискурсивный фон телеформата; телеформат; социодискурс; Эдвардианская эпоха.

Kutsenko A.A.

**LINGUISTIC-CULTURAL ASPECT
OF SOCIAL DISCOURSE IN TV-FORMAT**

Postgraduate Student, Assistant Professor, Department of Foreign Languages, Teachers' Training Institute, Belgorod State National Research University, 85 Pobedy St., Belgorod, 308015, Russia. E-mail: alinaconfiture@gmail.com

This article is devoted to the study of Edwardian social discourse features, reconstructed in 'Downton Abbey' and 'Casualty 1900s' British historical TV-series. The research is based on such common linguistic definitions as "cultural linguistics", "linguistic cultereme", "discourse", as well as on such author's concepts as "TV-format discourse" and "extra-linguistic TV-format background". The results of our research are obtained with the help of a linguistic-cognitive analysis of the material. The authors revealed the specificity of Edwardian social discourse structure in TV-format of the researched TV-series. The linguistic culteremes, that represent the realities of everyday life in the beginning of 20th century and linguistic culteremes connected with the typical Edwardian feature as strict social hierarchy are defined and classified in social discourse of these TV-series.

Key words: cultural linguistics; linguistic cultereme; discourse; TV-format discourse; extra-linguistic TV-format background; TV-format; social discourse; Edwardian era.

Введение

Междисциплинарная наука лингвокультурология, как продукт антропологической парадигмы в лингвистике, возникла на стыке двух широких научных дисциплин – языкознания и культурологии в последней четверти XX века и вызвала бурный интерес к ней со стороны

ученых-лингвистов. Среди них одними из первых, давших определение научному феномену «лингвокультурология», создавших ее терминологический аппарат, а затем сформировавших лингвокультурологические школы были В.В. Воробьев, В.И. Карасик, В.В. Красных, В.Н. Телия и др.

Основная часть

По мнению В.В. Воробьева, лингвокультурология есть «комплексная научная дисциплина синтезирующего типа, изучающая взаимосвязь и взаимодействие культуры и языка в его функционировании и отражающая этот процесс как целостную структуру единиц в единстве языкового и внеязыкового содержания при помощи системных методов и с ориентацией на современные приоритеты и культурные установления» [3, с. 37].

Основным объектом лингвокультурологии автор называет «взаимосвязь и взаимодействие культуры и языка в процессе его функционирования и изучение интерпретации этого взаимодействия в единой системной целостности», а предметом данной дисциплины являются «национальные формы бытия общества, воспроизводимые в системе языковой коммуникации и основанные на его культурных ценностях», – всё, что составляет «языковую картину мира» [3, с. 32]. Чаще всего лингвокультурологию определяют как неотъемлемую часть этнокультуры. Например, Н.Ф. Алефиренко позиционирует лингвокультуру как неотъемлемую «часть любой этнокультуры, представляющая собой синергетически возникшую амальгаму (слияние, сплав, совокупность) взаимосвязанных явлений культуры и языка, зафиксированную и освоенную определенным этноязыковым сознанием» [2, с. 51]. Что касается научных исследований В.Н. Телия, то по ее мнению лингвокультурология – «часть этнолингвистики, посвященная изучению и описанию корреспонденции языка и культуры в их синхронном взаимодействии» [9, с. 217].

Лингвокультурологические исследования также проводятся в Волгоградской школе, в частности, В.И. Карасиком. Он определяет лингвокультурологию как «комплексную область научного знания о взаимосвязи и взаимовлиянии языка и культуры» [5, с. 103] и делает акцент на ее сопоставительном характере. За основную единицу лингвокультурологии он принимает культурный концепт, а в качестве единиц изучения выдвигает реалии и «фоновые значения, т.е. содержательные характеристики конкретных и абстрактных наименований, требующие для адекватного понимания дополнительной информации о культуре данного народа» [5, с. 127].

Однако, есть и другие точки зрения относительно выбора основной единицы лингвокультурологического анализа. Например, В.В. Воробьев выделяет лингвокультуре, определяя ее как «диалектическое единство

лингвистического и экстралингвистического (понятийного и предметного) содержания» [3, с. 44-45]. Наиболее интересным и значимым с точки зрения нашего исследования является определение лингвокультурологии, данное В.В. Красных, поскольку оно связывает понятия «культура» и «дискурс»: «лингвокультурология – дисциплина, изучающая проявление, отражение и фиксацию культуры в языке и дискурсе. Она непосредственно связана с изучением национальной картины мира, языкового сознания, особенностей ментально-лингвального комплекса» [6, с. 12].

Многозначное понятие «дискурс» представляющее в самом общем смысле связную речь, с середины XX века и в настоящее время также как и лингвокультурология, находится под пристальным вниманием ученых. Е.А. Огнева рассматривает дискурс в виде «комплексной матричной социомодели, изучение которой находится на стыке трёх научных сфер: лингвокультурологии, лингвокогнитивистики и социолингвистики» [7, с. 569]. По мнению Т.Ван Дейка, дискурс есть «комплексное явление, с множеством уровней и структур, каждая из которых имеет собственные категории и элементы, которые могут комбинироваться бесчисленным количеством способов» [авт. пер. с 9, с. 42].

Н.Ф. Алефиренко, например, определяет дискурс как «речемыслительное образование событийного характера в совокупности с прагматическими, социокультурными, психологическими, паралингвистическими и другими факторами» [1, с. 248]. В данных определениях стоит особенно отметить то, что Алефиренко, Огнева, как и Красных, связывают дискурс с социокультурными факторами. Действительно, язык и культура тесно связаны, а дискурс наиболее полно отображает культурные реалии в речи, которые меняются в зависимости от исторической эпохи, географического и социального положений говорящих, а также их гендерного и возрастного аспектов.

В настоящее время благодаря повсеместному развитию коммуникационных технологий, включающих распространение сети Интернет и телевидения, становится возможным не только где-то прочесть, или услышать, но и лицезреть те или иные культурные явления и события на экранах телевизоров и мониторов. Весьма популярны экранизации исторических культурных явлений, поскольку только таким образом реципиент может, как бы увидеть ушедшие в века события прошлого своими глазами. Особенно преуспели по части экранизаций событий прошлого создатели

исторических телесериалов. Одними из таких телесериалов являются британские исторические сериалы-драмы как 'Downton Abbey' («Аббатство Даунтон», 2010-2015 гг.) и 'Casualty 1900s' («Лондонский госпиталь», 2006-2009 гг.). В обоих телесериалах экранизированы культурные события Эдвардианской эпохи, которые интерпретируются в домашнем («Аббатство Даунтон») и в общественном («Лондонский госпиталь») социумах.

В нашей статье представляется интересным изучить особенности дискурса телеформатов данных исторических телесериалов, выявить содержащиеся в нем лингвокультуры, отражающие культурные реалии домашнего и общественного быта Эдвардианской эпохи и привести результаты проведенных нами исследований. Под дискурсом телеформата мы подразумеваем дискурс «исследовательского конструкта, представляющего собой совокупность вербализованной в фильме информации, образующего целостный когнитивный телересурс, как озвученный, так и в виде субтитров» [7, с. 235].

Материалом для нашего исследования послужили субтитры к телесериалу «Аббатство Даунтон» и записанные на слух диалоги из мини-сериала «Лондонский госпиталь». Результаты исследования были получены с помощью лингвокогнитивного анализа, который предполагает применение концептуального подхода, привлекающего описание концептов, отражающих фрагменты объективной реальности и их языковой репрезентации [подробнее: 8].

По нашему мнению, при изучении концептосферы телеформата сериалов и художественных фильмов необходимо учитывать как лингвистические особенности, так и его экстрадискурсивную специфику, поэтому, помимо понятий «лингвокультура» и «дискурс телеформата» в терминологическую базу нашего исследования также вводится такое понятие как экстрадискурсивный фон телеформата, который «представляет собой совокупность экстралингвистических факторов, сопровождающих эксплицированную информацию телересурса, необходимую для понимания общей сюжетной канвы экранизированного материала, и формирующую в сочетании с речевыми актами когнитивно-дискурсивное единство телеформата» [7, с. 235].

В процессе исследования дискурса телеформатов британских исторических телесериалов «Аббатство Даунтон» и «Лондонский госпиталь» нами было установлено, что действия в первом сериале происходят в

домашнем социуме, а во втором – в общественном, в данном случае, в больнице. Общим для обоих телеформатов сериалов является факт наличия строгой иерархии как в домашнем социуме (семья графа Грэнтема – прислуга), так и в общественном, в стенах больницы (хирург – ассистенты; врач – медсестры; старшая сестра – медсестры – стажерки), что объясняется влиянием Эдвардианской эпохи (1900-1914 гг.), в которую происходят действия.

Существовавшая в начале XX века строгая иерархия играла огромную роль в британском обществе, каждый член прислуги, прежде чем что-либо сделать, всегда советовался и просил разрешения у главы дома, в данном случае у графа Грэнтема. Пример 1 иллюстрирует взаимоотношения между знатью и прислугой: Lord Grantham – граф, хозяин поместья, а Mr. Bates – камердинер Его Светлости, в прошлом его денщик во времена Англо-Бурской войны.

Проиллюстрируем вышесказанное в следующем примере:

Пример 1 (Дискурс домашнего социума):

Lord Grantham: *Thank you. I'll do that.*

Mr. Bates: *No. No, thank you, my Lord. I can do it.*

Lord Grantham: *I'm sure.*

Mr. Bates: *I hope so, my Lord. I hope you are sure.*

Lord Grantham: *Bates, we have to be sensible. I won't be doing you a favour in the long run if it's too much for you. Whatever we've been through, it has to work.*

Mr. Bates: *Of course, sir. I mean, my Lord.*

Lord Grantham: *Do you miss the army, Bates?*

Mr. Bates: *I miss a lot of things, but you have to keep moving, don't you?*

Lord Grantham: *Ha! You do, indeed.*

Mr. Bates: *I'll show you, my Lord. I promise. I won't let you down. We've managed so far, haven't we?*

Lord Grantham: *Yes, we have. Of course we have [11]*

В Примере 1 нами было установлено, что обращение «my Lord» встречается 4 раза, что высокочастотно, а всего в исследуемом нами дискурсе телеформата «Аббатство Даунтон» было выделено 27 единиц «my Lord».

В общественном социуме царит еще более строгая иерархия, ведь от строгой дисциплины и ответственного выполнения своих обязательств зависит слаженность работы персонала всего госпиталя. Это подтверждают следующие примеры и выявленные нами лексемы и словосочетания,

связанные с социальной иерархией и дисциплиной: *duties, to report smb.* и др.:

Пример 2 (Дискурс общественного социума):

Sister Russel (to Probationer Bennet): Did you give him Brandy?! <...> I was quite specific as for your duties. Never see fit to your act, of your own behalf. Nurses do not prescribe medications, and you're not a nurse, not yet. Never carry on like this! [10]

В приведенном нами выше примере представлен фрагмент дискурса двух медицинских сестер, заведующей палатой и стажерки, в котором по наличию таких репрезентантов, как *duties, never see fit to your act, your own behalf, do not prescribe, never carry on like this*, мы обнаруживаем признаки профессиональной иерархии (заведующая палатой отчитывает стажерку).

Пример 3 (Дискурс общественного социума):

Matron Luckes: Probationer Bennet! <...> Sister Russel <...> says you have making of a good nurse. But she has got to report you. Now, if we have to talk this again, it'll be my office with your bags packed. You understand?

Probationer Bennet: Yes, miss Luckes.

Matron Luckes: Good. [10]

В данном примере выявлены следующие репрезентанты *to report you, you understand? yes, miss Luckes*, также указывающие на наличие иерархии (старшая сестра – стажерка) в общественном социуме.

Основной задачей создателей исторических сериалов, как было сказано выше, является наиболее достоверная репрезентация исторических культурных событий и реалий, в особенности реалий быта. XIX – начало XX века характеризуется большим количеством изобретений: электричество, телефон, а также открытия в области медицины: новые методы дезинфекции, переливание крови и т.д.

В дискурсе телеформата сериала «Аббатство Даунтон» нами были выявлены лингвокультуремы, репрезентирующие реалии быта Эдвардианской эпохи: *electricity, blacking the stove, upstairs pantry* и т.д. Проиллюстрируем вышесказанное в следующих примерах:

Пример 4 (Дискурс домашнего социума):

Mrs. Patmore: And finished blacking that stove?

Daisy: Yes, Mrs. Patmore. [11]

Чернение чугунных кухонных плит – один из типичных исторических фактов, связанных с бытом Эдвардианской эпохи. В рассматриваемых контекстах нами выявлена лингвокультурема

blacking the stove. Чернение было необходимым условием поддержания плиты в рабочем состоянии, при этом использовался особый состав, который наносился на всю чугунную поверхность, чтобы избежать появления ржавчины и придать плите ухоженный вид. С появлением газовых и электрических плит обязательное чернение как реалия быта ушло в прошлое.

Еще одним интересным фактом, ушедшим в историю, является то, что чайный и обеденный сервизы, бокалы и столовое серебро хранились в личной комнате дворецкого, в специальном буфете. При исследовании дискурса телеформата сериала «Аббатство Даунтон» нами был выявлен следующий номинант: *upstairs pantry*. Чаще всего такие буфеты находились на верхних этажах, это и подтверждается на следующем примере:

Пример 5 (Дискурс домашнего социума):

Gwen: I keep forgetting. Does this go next door or back to the kitchen?

Thomas: Those go back, but the dessert service and all the glasses stay in the upstairs pantry. [11]

В Эдвардианскую эпоху в больших домах и поместьях под кухонные помещения и кладовые отводился целый этаж, как правило, цокольный, с обязательным отдельным выходом на задний двор. Нами была выявлена лингвокультурема *kitchens*, которая представляет интерес с исторической и лингвокультурологической точек зрения в связи с тем, что данная лексема употреблена во множественном числе, что демонстрирует наличие не одной комнаты, отведенной под кухню:

Пример 6 (Дискурс домашнего социума):

Mrs. Hughes (to Daisy): Very well. Now get back down to the kitchens before anyone sees you. [11]

Что касается общественного социума, реалии которого представлены в дискурсе телеформата мини-сериала «Лондонский госпиталь», то здесь нами были выявлены лингвокультуремы-реалии медицинского быта, характерные для эпохи правления короля Эдуарда, а также лингвокультуремы, связанные с методами дезинфекции в начале XX века. Лингвокультурологический интерес представляет название операционной в Эдвардианскую эпоху – *operating theatre* – только эта палата имела сходство с амфитеатром, в ней были места для зрителей – студентов и персонала. В исследуемом дискурсе нами была выявлена лингвокультурема *operating theatre*, которая высоко частотна. Словосочетание *operating theatre* в исследуемом нами дискурсе телеформата подлежит

сокращению и употребляется как лексема *theatre*. Приведем примеры:

Пример 7 (Дискурс общественного социума):

Sister Russel: Everything is in order, this one just came up from the theatre. <...>

Dr. Dean: Theatre in ten minutes. [10]

Помимо реалий быта больницы начала XX века, в дискурсе телеформата мини-сериала «Лондонский госпиталь» нами была выявлена лингвокультурема *carbolic soda* – типичное средство дезинфекции Викторианской и Эдвардианской эпох:

Пример 8 (Дискурс общественного социума):

Matron Luckes: Seal all openings, all wrap paper, windows, fireplaces, doors. Strain the beds, wash all over with a carbolic soda, one part to fifty. [10]

Заключение

Таким образом, нами была рассмотрена и исследована структура социодискурса телеформатов британских исторических телесериалов «Аббатство Даунтон» и «Лондонский госпиталь» посредством лингвокогнитивного анализа с привлечением методологической базы лингвокультурологических исследований. В результате нашего исследования выявлена специфика структуры социодискурса Эдвардианской эпохи в телеформате рассмотренных сериалов, а также определены и классифицированы лингвокультуремы, репрезентирующие реалии быта начала XX века и лингвокультуремы, связанные с такой характерной особенностью Эдвардианской эпохи, как строгая социальная иерархия.

Список литературы

1. Алефиренко Н.Ф. «Живое слово» // проблемы функциональной лексикологии: монография. М.: Флинта: Наука, 2009. 344 с.
2. Алефиренко Н.Ф. Лингвокультурология. Ценностно-смысловое пространство языка : учебное пособие. М.: Флинта : Наука, 2013. 360 с.
3. Воробьев В.В. Лингвокультурология. М.: Издательство РУДН, 2006. 331 с.
4. Карасик В.И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс. Волгоград, 2002. 477 с.
5. Красных В.В. Этнопсихоллингвистика и лингвокультурология. М., 2002. 284 с.
6. Куценко А.А. Этнокогнитивный аспект медицинского дискурса эдвардианской эпохи (на примере британского телесериала ‘Casualty 1900s’) // European Social Science Journal (Европейский журнал социальных наук). 2015. №12 (51). С. 233-240.

7. Огнева Е.А. Трансформация дискурсивной модели социума: проблемы и перспективы // Риски в изменяющейся социальной реальности: проблема прогнозирования и управления: Мат. междунар. науч.-пркт. конф. (г. Белгород, 19-20 ноября 2015). Воронеж: ООО «ПТ», 2015. С. 569-573.

8. Фатеева И.М. Лингвистический анализ кинологической лексики: дисс. ...канд. фил. наук. М., 2011. URL: <http://cheloveknauka.com/lingvokognitivnyy-analiz-kinologicheskoy-leksiki> (дата обращения: 11.04.2016).

9. Teun Van Dijk. Ideology: A Multidisciplinary Approach. London: Sage, 1998. URL: <http://www.discourses.org/UnpublishedArticles/Ideology%20and%20discourse.pdf> (дата обращения: 11.04.2016).

Источники фактического материала

10. Casualty 1900s: Complete Series (Casualty 1906 / Casualty 1907 / Casualty 1909). URL: <http://www.amazon.com/Casualty-1900s-Complete-Series-Regions/dp/B0039BWLH2> (дата обращения: 19.04.2016).

11. Downton Abbey (2010) – S01E01 – English subtitles. URL: <http://www.podnapisi.net/downton-abbey-2010-subtitles-p908948> (дата обращения: 20.04.2016).

References

1. Alefirenko, N. *The Living Word*. Moscow: Flinta: Nauka, 2009. 344 p.
2. Alefirenko, N. *Cultural Linguistics. Value-semantic space of language*. Moscow: Flinta: Nauka, 2013. 360 p.
3. Vorobiev, V. *Cultural Linguistics*. Moscow: Izdatelstvo RUDN, 2006. 331 p.
4. Karasik, V. *Linguistic Circle: Identity, Concepts, Discourse*. Volgograd, 2002. 477 p.
5. Krasnykh, V. *Ethnopsycholinguistics and Cultural Linguistics*. Moscow, 2002. 284 p.
6. Kutsenko, A. *Ethnocognitive Aspect in Edwardian Medical Discourse (in Terms of ‘Casualty 1900s’ British TV-Series)*. *European Social Science Journal*. 12 (2015): Pp. 233-240.
7. Ogneva, E. *Transformation of Social Discursive Model: Problems and Prospects. The Risks in the Changing Social Reality: the Problem of Forecasting and Management*. 2015: Pp. 569-573.
8. Fateeva, I. *Linguistic Analysis of Canine Lexis*. URL: <http://cheloveknauka.com/lingvokognitivnyy-analiz-kinologicheskoy-leksiki> (date of access: April 11, 2016).
9. Teun Van Dijk. *Ideology: A Multidisciplinary Approach*. London: Sage, 1998. URL: <http://www.discourses.org/UnpublishedArticles/Ideology%20and%20discourse.pdf> (date of access: April 11, 2016).
10. *Casualty 1900s: Complete Series (Casualty 1906 / Casualty 1907 / Casualty 1909)*. URL: <http://www.amazon.com/Casualty-1900s-Complete-Series-Regions/dp/B0039BWLH2> (date of access: April 19, 2016).
11. *Downton Abbey (2010) – S01E01 – English subtitles*. URL: <http://www.podnapisi.net/downton-abbey-2010-subtitles-p908948> (date of access: April 20, 2016).

УДК 801.81(73)

DOI: 10.18413/2313-8912-2016-2-2-43-49

Сташко Г.И.

**ЭКСТРАЛИНГВАЛЬНЫЕ СРЕДСТВА СОЗДАНИЯ ЖЕНСКИХ
ОБРАЗОВ (НА МАТЕРИАЛЕ АМЕРИКАНСКОГО ПЕСЕННОГО
ФОЛЬКЛОРА)**

Аспирантка. Киевский национальный лингвистический университет. ул. Большая Васильковская, 73
г. Киев, 03680, Украина. E-mail: galinastashko@gmail.com

Аннотация

Американский песенный фольклор содержит много женских образов; их интерпретация важна для определения и понимания аспектов американской культуры, традиций и истории. В нашей статье определяются основные источники, которые повлияли на создание фона и контекста фольклорной песни. Значительное внимание уделено музыкальному аспекту как средству интенсификации или изменений образов. Результаты анализа показали необходимость комплексного использования лингвальных, экстралингвальных и музыкальных средств для получения наиболее точных доказательств создания и интерпретации женских образов в ярких деталях. Данные, полученные в ходе нашего исследования, позволяют реконструировать основные культурные, социальные и исторические изменения в американском обществе. Вопросы религии и личной драмы также оказались очень важными. Кроме этого, мы уделили внимание музыке, которая передает эмоции и состояния посредством основных музыкальных средств. Были проанализированы причины важнейших изменений в использовании песен и образов в них.
Ключевые слова: экстралингвальные средства; вертикальный контекст; музыкальные средства; женские образы; американская фольклорная песня.

Stashko H.I.

**EXTRALINGUAL MEANS IN FEMALE IMAGES CREATION
(BASED ON AMERICAN SONG FOLKLORE)**

PhD Student. Kiev National Linguistic University. 73 Velyka Vasylkivska St.
Kiev, 03680, Ukraine. E-mail: galinastashko@gmail.com

Abstract

American song folklore contains many female images, and their interpretation is important to track and understand the aspects of the American culture, traditions and history. Our article emphasises the key sources that contributed to the background and context creation. Considerable attention was paid to the musical aspect as a means of image intensification or change. The analysis results showed the necessity to use the lingual, extralingual and musical means in complex to obtain an overlapping proof in female images creation and interpretation in rich details. The data obtained in the course of our research enable to reconstruct the main cultural, social and historical changes in the American society. The issues of religion and personal drama also proved to be important. Our focus on music highlights emotions and states that can be conveyed by principal music elements. The reasons for crucial changes in song usage and its images were analysed.

Key words: extralingual means; vertical context; music means; female images; American folk song.

Фольклор, в том числе и песенный, является частью культуры и истории народа, этноса. Он формируется веками и запечатлевается навсегда, впитывая информацию о важных событиях и героях, сжимая ее в несколько слов, понятных каждому члену социума. Метафора, эпитет, гипербола, перифраз и другие языковые средства – это те носители историко-культурного кода, которые при соответствующем фоне способны

создать образы, характерные для определенной эпохи. Однако, со временем, события начинают носить символический характер, а стилистические средства теряют точность и иногда меняют значение, опять же под влиянием тех или иных событий. Углубленное изучение вопроса историко-культурных аспектов позволит получить исчерпывающие данные о первопричинах и дальнейших факторах влияния

на систему образов в песенном фольклоре. Для обозначения социокультурных факторов мы использовали термины И.В. Гюббенет «вертикальный контекст» и «фоновые знания». Первый термин обозначает «весь социальный уклад, все понятия, представления, взгляды социального слоя, знание которых необходимы для того, чтобы произведения могли быть восприняты» [1, с. 39]. Фоновые знания – это позатекстовое понятие, призванное обозначать «совокупность сведений, которыми располагает каждый, как тот, кто создает текст, так и тот, для кого текст создается» [1, с. 7]. Для исследования американских фольклорных песен вертикальным контекстом и фоновыми знаниями могут служить учебники и энциклопедии по культуре, истории [3; 6] и фольклоре [2; 4] Америки.

Кроме того, песенные тексты имеют музыкальное сопровождение, что дает возможность провести их комплексный анализ. Музыка может добавлять эмоциональности, интенсифицировать образы или создавать атмосферу. Музыка способна изменять значения слов, а музыка фольклорной песни убедительно доказывает важность этой функции. Следовательно, вертикальный контекст, фоновые знания и музыкальный аспект мы можем считать экстралингвальными средствами создания женских образов в американском песенном фольклоре (далее АПФ) для нашего исследования.

Материалом исследования стали американские фольклорные песенные тексты периода 17-20 столетий с нотами, которые мы проанализировали с целью определения оптимальных экстралингвальных средств создания женских образов. Материал исследования сначала подвергается историко-культурному, а потом и музыкальному анализу, для выявления закономерностей создания женских образов.

Во-первых, в каждой песне, вошедшей в выборку, есть наслоения или историко-культурных или личных фактов и событий, ставших триггером к созданию и дальнейшей популяризации песни. Авторские песни больше тяготеют к описанию личных драм из жизни автора, тогда как народные (traditional) опираются на масштабные исторические события. Культурный фактор равномерно присутствует во всех песнях. Конечно, есть песни, в которых непонятен фактор влияния и возникновения именно таких персонажей. Однако, это лишь подтверждает фольклорность, то есть чем старше песня, тем меньше известно достоверных причин ее возникновения. Принимая во внимание тот факт, что американский фольклор имеет корни в древних цивилизациях и связан с вековым наследием европейского фольклора и обломков

африканского и мексиканского происхождения [13], становится понятным неясность фона определенных песен.

Итак, перейдем собственно к **результатам исследования**. Наибольшее влияние на создание как самих песен, так и их главных героев, произвели **исторические события**. Первыми фольклорными песнями, которые услышал американский континент, были европейские песни, они прибыли в Америку вместе с иммигрантами из Великобритании, Ирландии, Франции, Германии, Нидерландов. Их запоминали на слух, перепевали, что приводило к возникновению других слов, куплетов, имен. Европейцы попали на новый континент, имея корабли, поэтому песни на морскую тематику были чрезвычайно популярными среди первых поселенцев. «Drunken Sailor» имеет ирландские корни, а «New York Girls» уже чисто американского происхождения, о чем напоминают слова, типичные для Америки (*New York, Broadway, Tiffany, Yankee*). В то же время, эти слова являются индикаторами XX века, что косвенно добавляет штрихов к портрету девушек. «Hush, Little Baby» считается классической колыбельной, которая появилась на юге США, хотя имеет неопределенную дату возникновения. Доказательством американского происхождения песни есть использование слова *пересмешник* (mockingbird), ведь эта птица проживает только на американском континенте.

Отдельно стоит выделить песни, ставшие гимнами штатов, вроде «Hail, Columbia» или «My Old Kentucky Home», когда страна начала Войну за независимость (1775-1783). Происходило рождение собственно американского песенного фольклора. Вероятной причиной отсутствия в них женских образов является общественный строй страны. Женщина не имела равных с мужчиной прав и, кроме того, страна переживала тяжелое материальное положение, почти десятилетие шла война, поэтому времени на романтику не оставалось. Со временем, когда географический рисунок страны менялся, присоединялись новые территории и появлялись новые песни в их честь. «You Are My Sunshine» (1939) была выбрана новым гимном штата Луизиана, поскольку ассоциировалась с ее автором, бывшим губернатором Джимми Дейвисом (Jimmie Davis), который был звездой в стиле «кантри». Очевидно, что образ любимой девушки не связан со штатом, а объяснение причины избрания песни гимном дает исчерпывающий ответ.

Возвращаясь к военно-исторической тематике, стоит остановиться на периоде Войны за независимость (1775-1783). Его важные моменты также вошли в историю песенного

фольклора. Например, причина развязывания войны описана в песне «The Rich Lady Over the Sea». Фоном является «Бостонское чаепитие» (the Boston Tea Party), историко-политическое событие 1773 года, когда Великобритания (the Rich Lady) ввела налоги на все, что ввозилось с британских колоний в Америку (the Daughter), что и вызвало ответное чувство обиды. Последней каплей был налог в размере трех пенсов за фунт чая, что привело к протестам. Мешки с чаем разгневанные американцы выбрасывали в воды Бостонской гавани. Этот акт стал известен как «Бостонское чаепитие» и привел к войне за независимость. Характер отношений между «матерью» и «дочерью» становится понятен только тогда, когда известен исторический контекст.

Мексикано-американская война (1846-1848) дала толчок новым песням. В частности, «Green Grow the Lilacs» (1847) описывает любовь американского солдата к мексиканке; он мечтает забрать ее с собой в Америку, употребляя на первый взгляд непонятную фразу (*Oh send me a message that you love me too, let's change the green lilacs to the Red, White and Blue*). На самом деле, это цвета американского флага. Кроме того, песня стала причиной языковых изменений, а именно возникновения нового слова *gringo*. Так ошибочно называли американских солдат мексиканцы, когда слышали первые строки этой песни.

Следующий виток истории, Гражданская война (1861-1865), привела к тектоническим сдвигам во взглядах и поведении американцев. Укрепление военной силы и связанное с этим уважение к военному показывают объективное отношение общества к своим защитникам. Желтая лента является традиционным цветом американской кавалерии. В песне «She Wore a Yellow Ribbon» (конец 19 века) девушка носила такую ленту, чтобы показать свою верность и любовь к солдату. Этот факт придает образу девушки положительных качеств. В настоящее время песня стала традиционной для кавалерийских выпускников и военных формирований США.

Война прославила много солдат, поэтому песни с обращением девушки к солдату набирали популярность. «Soldier, Soldier, Will You Marry Me?» (1903) показывает как мужской, так и женский образ с положительной стороны. Такими мужчинами восхищались девушки, даже если последние не имели ни копейки. Такие настроения в обществе говорят о пересмотре системы ценностей. На первый план выходят такие качества, как достоинство и мужество. Девушка, ценящая эти качества, также имеет положительный образ.

«Cumberland Gap» (конец 19 века) – песня с образом жены-друга, с которой главный герой идет в дальний путь. Описание разнообразия фауны и красоты природы преобладает. И хотя о жене упоминается лишь в начале песни (*Me and my wife and my wife's pap, we'e all going down to Cumberland Gap*), ее образ яркий. Вертикальный контекст здесь решающий для понимания образов. Популярность песни во времена Гражданской войны среди иммигрантов, которые семьями преодолевали сотни миль, чтобы поселиться на новых территориях, доказывает приписывание женскому образу мужских качеств.

Золотая лихорадка в Калифорнии (1848) отразилась в песне «Clementine» (1885) с иронично-печальным образом дочери золотоискателя. Возможно, в песне описана драма, типичная для тех людей, которые во время Золотой лихорадки стремились быстро разбогатеть. Как результат, они не только не получили желаемого, но и потеряли то дорогое, что имели. Песни этого периода веселые, однако за каждым веселым образом стоит разбитая жизнь.

Фольклорная песня «The Yellow Rose of Texas» (1858) подверглась историко-культурным изменениям. Сначала песня была популярной среди афро-американцев штата Техас, о чем свидетельствуют такие слова как *darky* (негр) и слова с грамматическими ошибками (*cryed, togeather, yore*), что является типичным для диалекта, на котором говорят афро-американцы:

*Oh now I'm going to find her, for my heart is full of woe,
And we'll sing the songs togeather [sic], that we sung so long ago.
We'll play the bango gaily, and we'll sing the songs of yore,
And the Yellow Rose of Texas shall be mine forevermore.*

Шесть лет спустя, во время Гражданской войны, слово *darky* было изменено на *soldier* и добавлено отдельный куплет с измененными главными героями, поскольку песня получила популярность среди солдат на юге США:

*And now I'm going southward, for my heart is full of woe,
I'm going back to Georgia, to see my Uncle Joe.
You may talk about your Beauregard, and sing of Bobbie Lee,
But the gallant Hood of Texas played hell in Tennessee.*

Поэтому песня существует в двух вариантах, а фоновые знания помогают раскрыть связь

женского образа с событиями, описанными в последнем куплете.

К историко-культурным аспектам влияния также следует отнести изобретения, изменившие привычный жизненный уклад, чем и вызвали создание новых песен. Например, в «Daisy Bell» (1892) описаны виды транспорта, благодаря которым и распознается меркантильность женщины. Велосипед, по сравнению с каретой, менее привлекателен для женщины, поэтому она не хочет идти замуж за владельца велосипеда.

Культурное смещение, которое началось в 17 веке, также нашло свое отражение в фольклоре. Новые земли привлекали мигрантов со всех континентов, они приносили свою культуру, которая наслаивалась на другие традиции, в результате чего возникла американская культура. Уровень грамотности простого населения с появлением книгопечатания повлиял на распространение фольклорной песни в письменном виде. Музыкальные инструменты все больше пользуются спросом, популяризация авторской песни выводит ее в ранг народной, что обогащает американское культурное наследие.

Первая половина 19 века характеризуется культурным всплеском интереса к индейским племенам, истребляемых колонизаторами. Они были на грани гибели, и простой народ создал целую серию прекрасных образов гордых, смелых и честных индейцев. «Shenandoah» является одним из примеров с женским образом. Одноименный вождь имел дочь Миссури, которую хотел похитить наглыми индейцами. Понимание факта борьбы индейцев с белыми проясняет женский образ, и он уже воспринимается с иронией.

Личные истории, которые лежат в основе песен, также являются важным ключом к образам. В «Frankie and Johnny» (1904) женщина убила мужа за измену. Создание песни базируется на известном убийстве в штате Миссури, где женщина застрелила любовника, который танцевал с другой. История вдохновила Билла Дулли (Bill Dooley) на написание баллады о разочаровании в любви. Женский образ смешанный, он содержит и сострадание к преданной женщине, и неприемлемость преступления в цивилизованном обществе.

«She'll Be Coming Round the Mountain» – фольклорная песня с четким женским образом. Как для женщины, образ странный, сам фон тоже странный:

She'll be driving six white horses when she comes. Whoa back!

She'll be wearing red pajamas when she comes. Scratch, scratch.

Обращение к источникам показало песню «When the Chariot Comes», где *she* – это обращение к колеснице (*Chariot*) и имеет **религиозный характер**, а сама песня относится ко второму пришествию Христа, что в ней и описано.

Некоторые песни имеют выраженный **социальный аспект**. Одни песни направлены на изображение и возвеличивание правильных направлений развития общества, другие – на осуждение, поучения, и т.п. Первая категория представлена песнями о труде, ведь Америка в послевоенные годы пыталась ускорить развитие во всех направлениях. Есть много песен о работе на железной дороге. Конечно, женских образов в них мало, однако, мужчины с железной дороги часто обращаются к своим любимым в песнях. «Paddy works on the Erie» (1850-е годы) содержит образ жены, которая умерла и оставила 11 детей на мужа. На первый взгляд, песенный текст воспринимается с иронией. Принимая во внимание тот факт, что работа на железной дороге была не легкой, там работали иммигранты без хороших условий жизни, то образ жены, которая прошла долгий жизненный путь вместе с мужем, насыщенный такими чертами, как преданность и трудолюбие. Ее смерть является большой потерей для переселенца из Ирландии. Эта история показывает те стороны жизни на новой земле, которые открываются спустя после переселения, ведь сначала все иммигранты тешили себя мечтами о роскошной и счастливой жизни в свободной стране.

Разочарованные переселенцы, которые не смогли найти счастье, начинали вести неправильный образ жизни, они пьянствовали и занимались кражами, рос уровень преступности. Это также отразилось в фольклоре. Так песня «Cotton-Eyed Joe» (1861) – это своего рода борьба с пьянством. Женщина «вышла замуж за водку» и потеряла свою красоту и ум. Если без фоновых знаний возникает образ неверной женщины, сбегавшей с любовником, то двойной смысл заставляет задуматься о своем образе жизни.

Тюремная тематика тоже имеет место в АПФ. Такие песни, как правило, лирические и содержат романтические женские образы. О них мечтают, за ними грустят, надеются на их верность. «The House of the Rising Sun» (1934) песня, где дом восходящего солнца и есть тюрьма, однако, хорошее название не должно привлекать:

Oh mother, tell your children not to do what I have done.

Spend your lives in sin and misery in the house of the Rising Sun.

Песня имеет мораль, ведь узник предостерегает от дурных поступков, обращаясь к матерям с просьбой обучать их детей правильной жизни.

Незнание истории и традиций народа или отдельного региона нередко приводит к искажению смысла и непониманию морали песни, что, в свою очередь, влияет и на воспроизведение образов. Песни могут менять жанр, переходить из лирических в сатирические, и наоборот. Исследуя песенный фольклор, важно принимать во внимание все аспекты, от предпосылок возникновения песни до лингвистических особенностей. Путь, который песня проходит веками, может нести кардинальные изменения не только благодаря влиянию истории или культуры, но и языка. Учитывая все изложенные наблюдения, делаем вывод, что комплексный подход к анализу песенного фольклора является обязательным.

Песня всегда имеет **музыкальное сопровождение**, которое может как усиливать раскрытие образов, так и корректировать их. В комбинации с текстом музыка передает чувства и эмоции, добавляет выразительности и формирует слуховые впечатления слушателя. Музыка способна изобразить эмоционально-психологическое состояние и переживания, которые невозможно и недостаточно просто выразить словами.

В процессе обработки работ по этномузыкологии, музыковедению и лингвопоэтике [5; 7; 9] были обнаружены неразрывные и взаимодополняющие отношения между словом, образом и музыкой.

Музыкальные средства, которые участвуют в создании образов, можно разделить на три группы. Первая включает тональные характеристики: тип мелодии, тональность, интервалы, гармонию, лад (мажорный или минорный) и т.д. Ко второй группе относятся динамические характеристики: динамические нюансы, акцент и т.д. И последняя группа представляет темпоральные характеристики, такие как размер, паузацию, длительность ноты или паузы, и т.д. [8, с. 146]. Принимая во внимание цель музыкальной интерпретации фольклорных песенных текстов – усилить лингвистический анализ, мы остановимся на тех аспектах, которые сыграли важную роль в создании женских образов.

Для примера приведем результаты анализа образа матери, который типичен для песен разных жанров. Анализ колыбельной «All the Pretty Little Horses» показал, что характерная для этого жанра плавность создает имитацию качающейся колыбельки. Пульсация четвертными

длительностями создает ощущение топтания на месте. Колыбельная также интересна в плане аккордов [10]. На словах *blacks* и *boys* звучит минорный аккорд F#m вместо ожидаемого мажорного, который в следующем такте не разрешается по своему тяготению. Происходит сдвиг на полтона, и следующий аккорд звучит мажорно, что совершенно неожиданно для ощущения плавности. Как будто уличный фонарик, раскачивающийся на ветру, на мгновение осветил то, куда попал его свет. Мелодия начинается со скачка на чистую квинту. Акустически это создает ощущение пустоты, которая в следующем такте заполняется опеванием вокруг IV ступени лада. Но опора не является устойчивой ступенью, и поэтому на ней нельзя закрепиться. В III такте – скачок, но опять это неустойчивая ступень VII ступени лада, и мелодия соскальзывает вниз. Это самый высокий звук в мелодии, но кульминацией ее нельзя назвать, так как она не подготовлена развитием мелодии. Это воспринимается скорее как всплеск чувств, вдох, после которого дыхание прерывается. Многократный повтор строчки *All the pretty little horses*, вероятно, связан с тем, что на лошадках можно уехать далеко, вырваться из того места, где тебе неуютно. Предложения в основном короткие, ритмичные, по два в строке, 1 и 3 меньше, чем 2 и 4. Это создает образ «маятника», где первая более энергичная строка «отталкивает» вторую замедляющуюся строку. В свою очередь, «маятник» передает эхо психологического и физического состояния матери. Она скорее обессиленная и печальная, чем бодрая и веселая. Обращение к истокам песни действительно подтверждает печальный образ матери. Африканское происхождение песни, которую часто пели рабыни для детей американских рабовладельцев, отражает жизнь и мечты подневольной женщины. В этом случае мелодия больше передает состояние матери, нежели служит средством успокоения ребенка, при этом создавая уютный женский образ.

Еще одна колыбельная «Go Tell Aunt Rhody» [12] имеет типичное для этого жанра неторопливое движение мелодии, в которой отсутствуют восьмые длительности. Вместо них используются целые, половинные и четвертные. Диапазон песни невелик, охватывает шесть ступеней лада. Форма куплета простая трехчастная, где I часть – период повторного строения, однотональный; II часть развивает материал I части, но изменения в мелодии незначительные, такое же волнообразное движение, как и в I части. II часть тонально замкнута, то есть написана в той же тональности, что и I часть. Это не дает развития импульса к движению. Но если

обратить внимание только на мелодию, то заметно некоторое движение. Нисходящее движение сменяется восходящим и заканчивается II часть пятой ступенью лада, что звучит как вопрос, хотя опирается она на устойчивый аккорд – тоническое трезвучие. III часть – реприза точная, без изменений. Вся гармония песни основана по трех аккордах тоники (T), субдоминанты (S) и доминанты (D), главных ступенях, дающих представление о ладе. Можно сделать вывод, что воплощение текста в музыке находится в противоречии с тем, о чем повествуется. Нет горестных, скорбных интонаций, грусти, горя от смерти гусыни. Следовательно, текст не очень подходящий для убаюкивания детей, в то время как мелодия свидетельствует обратное. Обращение к вертикальному контексту подтверждает позицию музыки. Песня действительно является популярной колыбельной, несмотря на контекст и образы.

Маршевые песни тоже имеют печальный образ матери. К примеру, в песне «Just Before the Battle, Mother» [11] движение мелодии волнообразное, диапазон меньше октавы. После нисходящих скачков сразу следует движение вверх. Маршевая поступь пронизывает всю песню. Ее несколько смягчают синкопы на сильных долях в III, XI, XIX и XVII тактах. Они вызывают остановку в развитии, так как после них следует еще большее по длительности звучание. Тем самым привлечено внимание к тем словам, на которых прекращается развитие мелодии, исчезает сильная доля. Мажорный лад, поступь марша свидетельствуют о надежде на встречу с матерью, а не на прощание с нею, как описано в тексте. Образ матери не одинок, он окружен воспоминаниями о родных, доме, Боге, что косвенно подтверждает паузация. Половинные паузы встречаются в тактах 4, 8, но на слове *God* паузы нет и тем самым слово привлекает к себе внимание, подчеркивается его значимость. Кроме этого, в песне при том же размере 4/4 происходит ускорение темпа за счет того, что мелодия изложена более мелкими восьмыми длительностями. Песня «Just Before the Battle, Mother» написана в тональности си-бемоль мажор и звучит более лирично, трепетно за счет того, что на метрическую пульсацию из четвертных длительностей накладывается мелодия из восьмых.

Как показали результаты исследования АПФ, музыка есть скрепляющим звеном между текстом и вертикальным контекстом. Функционируя как «весы», в каждом конкретном случае она тянет то сторону смысла, то реального использования. Именно благодаря музыкальному сопровождению, что прямо воспринимается всеми, многие американские фольклорные песни

были использованы в фильмах, художественных произведениях и стали гимнами организаций и ассоциацией с событиями. Музыка, несомненно, имеет большое значение в эмоциональном восприятии образов.

Подводя итог, можно отметить целесообразность комплексного подхода к анализу песенного текста. Вертикальный контекст, фоновые знания и музыкальное сопровождение играют значимую роль в создании и интерпретации ключевых образов.

Список литературы

1. Гюббенет И.В. Основы филологической интерпретации литературно-художественного текста. М.: Изд-во МГУ, 1991. 205 с.
2. Народ, да! Из американского фольклора. М.: Правда, 1983. 480 с.
3. A Communications-Centered Handbook (ed. R. Bauman). Oxford; New York: Oxford University Press, 1992. 313 p.
4. American Folklore. An Encyclopedia. New York & London: Garland Publishing, Inc., 1996. 1650 p.
5. Appleby A., Stone J. America's All-Time Favorite Songs. New York. London. Sydney: Amsco Publications, 1991. 398 p.
6. Beard C.A., Beard M.R. Book of History of the United States. New York: THE MACMILLAN COMPANY, 1921. 396 p.
7. Kingman D. American Music. A Panorama. New York: Simon and Schuster Macmillan, 1990. 684 p.
8. Panasenko N. Melodic component as the means of expressing emotions and feelings in Ukrainian and American folk love songs // International Journal of Arts and Commerce. UK, 2013. Vol. 2, No 7. P. 142-154.
9. Raph Th. The American Song Treasury. 100 Favorites. New York: Dover Publications, 1986. 406 p.
10. Song «All the Pretty Little Horses». URL: http://makingmusicfun.net/pdf/sheet_music/pretty-little-horses-piano.pdf (дата обращения: 10.05.2016).
11. Song «Just Before the Battle, Mother». URL: <http://www.8notes.com/scores/3427.asp> (дата обращения: 10.05.2016).
12. Song «Go Tell Aunt Rhody» URL: http://makingmusicfun.net/html/f_printit_free_printable_sheet_music/go-tell-aunt-rhodie-piano.htm (дата обращения: 10.05.2016).
13. Stashko H. Different approaches to the classification of American folk songs // Austrian Journal of Humanities and Social Sciences. Austria, 2014. No 5 (9-10). P. 56-59.

References

1. Gyubbenet I.V. *Fundamentals of Philological Interpretation of Literary and Artistic Texts*. M.: MSU, 1991. 205 p.
2. *People, yes! From American Folklore*. Moscow: Pravda, 1983. 480 p.

3. *A Communications-Centered Handbook* (ed. R. Bauman). Oxford; New York: Oxford University Press, 1992. 313 p.
4. *American Folklore. An Encyclopedia*. New York & London: Garland Publishing, Inc., 1996. 1650 p.
5. Appleby A., Stone J. *America's All-Time Favorite Songs*. New York. London. Sydney: Amsco Publications, 1991. 398 p.
6. Beard C.A., Beard M.R. *Book of History of the United States*. New York: THE MACMILLAN COMPANY, 1921. 396 p.
7. Kingman, Daniel. *American Music. A Panorama*. New York: Simon and Schuster Macmillan, 1990. 684 p.
8. Panasenko, Nataliya. *International Journal of Arts and Commerce*. UK, 2013. Vol. 2, No 7. Pp. 142-154.
9. Raph, Theodore. *The American Song Treasury. 100 Favorites*. New York: Dover Publications, 1986. 406 p.
10. Song «All the Pretty Little Horses». Retrieved on May, 10, 2016 from http://makingmusicfun.net/pdf/sheet_music/pretty-little-horses-piano.pdf 10.05.2016).
11. Song «Just Before the Battle, Mother». Retrieved on May, 10, 2016 from <http://www.8notes.com/scores/3427.asp>
12. Song «Go Tell Aunt Rhody». Retrieved on May, 10, 2016 from http://makingmusicfun.net/htm/f_printit_free_printable_sheet_music/go-tell-aunt-rhodie-piano.htm
13. Stashko, Halyna. *Austrian Journal of Humanities and Social Sciences*. Austria, 2014. No 5 (9-10). Pp. 56-59.

УДК 81

DOI: 10.18413/2313-8912-2016-2-2-50-55

Чиковани Т.В.

ДИСКУРСИВНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ ПРОПОВЕДИ СВЯТИТЕЛЯ ЛУКИ ВОЙНО-ЯСЕНЕЦКОГО «О ТОМ, ЧТО ПРЕСВЯТАЯ БОГОРОДИЦА БЫЛА ЕВРЕЙКОЙ»

старший преподаватель. Таврическая Академия Крымского Федерального Университета им. В.И. Вернадского, кафедра иностранных языков № 2. просп. Вернадского, 4, Симферополь, 295007, Россия. E-mail: tatiana_chikovani@yahoo.com

Аннотация

В статье рассматриваются различные подходы отечественных лингвистов к пониманию православной проповеди. Рассмотрено общее понятие проповеди как одного из видов речевого жанра религиозного дискурса. Нами была предпринята попытка выявления дискурсивных характеристик проповеди Святителю Луки, Архиепископа Симферопольского и Крымского, «О том, что Пресвятая Богородица была Еврейкой» как речевого жанра. Проведен концептуальный анализ проповеди, выявлены характерные дискурсивные тенденции и типичные для православного дискурса стилистические приемы, определены следующие когнитивные доминанты, выражающие эмоциональное состояния проповедника: «удивление», «возмущение», «любовь» и «надежда», каждая из которых представлена рядом лексических и изобразительных средств. В результате проведенного анализа данной проповеди выделены 11 сверхчастотных лексем-коллокатов, составляющих ядро рассматриваемой проповеди: народ, Христос, Она, Евреи, Еврей, Еврейка, слово, сердце, отвергать, Пресвятая Богородица, Бог.

Ключевые слова: когнитивная доминанта; концептуальное поле; лексема; православный дискурс; проповедь; религиозный дискурс; речевой жанр; сема; языковая личность.

Chikovani T.V.

DISCOURSE CHARACTERISTICS OF THE SERMON "THE FACT THAT THE MOST HOLY MOTHER OF GOD WAS HEBREW" BY SAINT LUKA (V.F.VOYNO-YASENETSKY)

Senior Lecturer. Crimean Federal V. Vernadsky University. Taurida Academy, Department of Foreign Languages №2. 4 Vernadskogo Ave., Simferopol, 295007, Russia. E-mail: tatiana_chikovani@yahoo.com

ABSTRACT

The article discusses different approaches of domestic linguists to the concept of an Orthodox sermon. We considered the general concept of a sermon as one of the forms of a speech genre in religious discourse. We attempted to identify the discourse characteristics of the sermon "The Fact that the Most Holy Mother of God Was Hebrew" by Saint Luka, Archbishop of Simferopol and Crimea. We conducted a concept analysis of the sermon, identified some characteristic discourse tendencies and stylistic devices typical of Orthodox discourse, revealed such cognitive dominants, expressing emotional state of the preacher, as "surprise", "outrage", "love" and "hope", each of which is represented by specific lexis and stylistic devices." Based on the sermon analysis, we compiled a list of 11 super-frequent lexeme-collocates, which make the core of the sermon under consideration: *Christ, God, heart, He-Hebrew, the Hebrews, the Most Holy Mother of God, the people, reject, She, She-Hebrew, word.*

Key words: cognitive dominant; conceptual field; lexeme; linguistic personality; Orthodox discourse; religious discourse; seme; sermon; speech genre

Неоспоримым является факт, что тема религии сегодня вызывает все больший интерес не только среди обывателей, но и в научных кругах, в нашем случае, в лингвистических. Это обусловлено, прежде всего, тем, что за семьдесят лет религиозного плена россияне забыли то, чем жили

их отцы и праотцы. Замечательно звучат в этом контексте слова Иоанна Крестьянкина: «...А если все наше молодое поколение воспитается на чужих «хлебах» и идеях, то Родина для них станет чужая и они ей тоже. Дай Бог всем понять это сердцем. Только тогда у России будет будущее» [4, с.154].

С точки зрения лингвистики, синтезом религии и науки является религиозный дискурс, исследованиями в области которого занимаются такие отечественные лингвисты как Е.Ю.Балашова, Е.В.Бобырева, И.В.Бугаева, Д.А.Звездин, В.И.Карасик, А.Ю.Малафеев, Е.А.Огнева, А.Г.-Б.Салахова, М.А.Шахбазян, С.В.Шепитько, И.Н.Щукина и др.

Возникает вопрос о разновидностях жанров религиозного дискурса. Е.В.Бобырева выделяет первичные и вторичные речевые жанры религиозного дискурса, где к первичным относит псалмы, притчи и молитвы, а ко вторичным – проповедь и исповедь [1, с.25]. А.Ю.Малафеев предлагает несколько иную систему жанров данного типа дискурса, которая включает в себя следующие формы и разновидности: молитвы, проповеди, тексты академического богословия, исторические тексты и предания, публицистику и полемику, официальные церковные документы и обращения, православную художественную литературу и поэзию, церковный фольклор [6, с.38]. Из вышесказанного мы приходим к выводу, что религиозный, в нашем случае, православный, дискурс представляется достаточно сложным, неоднозначным и многогранным понятием.

В данной статье речь пойдет о проповеди как о речевом жанре религиозного дискурса и о ее дискурсивных характеристиках. Наука о проповеди называется «гомилетика», от греч. «гомилео» – публично беседовать. Именно в этом жанре наиболее ярко реализуется языковая личность священнослужителя, поскольку, в отличие от канонического богослужения, проповедь представляется относительно «свободным» жанром, где священник не ограничен каноническими рамками в выборе тематики проповеди. И.А.Петрушко считает «...очевидным, что качество проповеди, ее воздействие на сознание слушателей во многом зависит непосредственно от личности говорящего» [15].

С.И.Ожегов предлагает следующее определение данного концепта: «Проповедь. 1) Речь религиозно-назидательного содержания, 2) перен. Распространение каких-нибудь идей, взглядов» [8, с.535]. Е.В.Бобырева отмечает, что проповедь с лингвистической точки зрения представляет собой монолог, произносимый священнослужителем как в рамках богослужения, так и во время, не ограниченное временем церковной службы, монолог, содержащий поучения, наставления, разъяснения основ веры и т.п. с целью конкретного религиозно-

мотивированного воздействия на адресата. Задача проповедника – раскрыть и донести до верующего положения и основные истины христианской веры, помочь глубже проникнуть в смысл Писания, побудить слушателей соотносить свою жизнь с христианским учением» [1, с. 31]. Д. А. Звездин считает, что коммуникативная цель любой проповеди, являющаяся утверждением в вере всех участников коммуникации, достигается «путем публичной демонстрации проповедником церковных взглядов, призывом гомилета к исполнению заповедей Евангелия» [3, с.13].

Отдельно стоит отметить, что, М.А. Шахбазян разделяет проповедь на три жанра, подчеркивая, что каждый из них имеет как устную, так и письменную природу: слова, беседы и поучения [12, с. 56].

Е.В.Бобырева, принимая во внимание разнообразие интенций проповедника, выделяет следующие виды устной и письменной формы проповеди: *нравоучительная* (объясняющая основные моменты этики, норма и правила поведения в соответствии с канонами религиозного учения), *изъяснительная* (объясняющая какой-либо вопрос или проблему), *догматическая* (объясняющая основные положения учения и веры), *апологетическая* (защищающая истины религиозного учения от лжеучений), *нравообличительная* (объясняющая правила и нормы поведения истинно верующего человека посредством обличения неугодного Богу поведения) [1, с.29].

Структура проповеди состоит из вступления, основной части и заключения. Основная коммуникативная цель проповеди, как правило, реализуется во вступлении и заключении. Во вступлении проповедник обращается непосредственно к пастве с вопросом или начинает с цитирования притчи из Священного Писания с дальнейшим ее объяснением.

Д.А.Звездин отмечает, что композиционным атрибутом любой православной проповеди является ее заключение, выделяя при этом четыре микрожанра заключения и их разнообразное сочетание: это призыв, пожелание, обещание и молитва [6, с. 14].

Среди дискурсивных характеристик проповеди как речевого жанра можно также выделить апеллирование к сфере эмоций и морали, побуждение к действию, призыв к совести, убеждение, обличение. Для лингвистических характеристик является типичным обилие религиозной и возвышенной

лексики, употребление топонимов и антропонимов, особую торжественность проповеди придают такие стилистические фигуры речи как архаизмы, эпитеты, фразеологизмы, метафора, анафора, градация, сравнение и т.д.

Для проведения концептуального анализа мы обратились к проповеди гениальнейшего проповедника XX столетия, Архиепископа Симферопольского и Крымского Луки, профессора хирургии, лауреата Сталинский премии, «О том, что Пресвятая Богородица была Еврейкой», произнесенной им 3 апреля 1947 г. и вошедшей в сборник его Симферопольских проповедей «Спешите идти за Христом». «Моим призванием от Бога была именно проповедь и исповедание имени Христова» – признавал Святитель Лука на тридцать восьмом году своего священства. «Мое сердце громко кричало: «Не могу молчать!» И я чувствовал, что мой долг - защищать проповедью оскорбляемого Спасителя нашего...» [9, с.34]. Протоиерей Александр Ветелев, профессор гомилетики Московской Духовной Академии, считал проповеди Святителя Луки "сокровищницей изъяснения Священного Писания". "Каждая его проповедь дышала "духом и силой", приближаясь к благовестию апостольскому и святоотеческому и по силе искреннего, сердечного чувства, и по духу пастырской душепопечительности, и по простоте и доходчивости содержания и изложения" [11, с. 204-205].

Целью проводимого анализа является выявление дискурсивных характеристик проповеди Святителя Луки «О том, что Пресвятая Богородица была Еврейкой» как речевого жанра.

Рассматриваемая проповедь начинается с объяснения Святителем Лукой цели его обращения к пастве – «Моя задача - научить вас основам христианской веры». С первых же слов автора явно ощущается трудность выполнения поставленной задачи, которая «уже сама по себе трудна» и «...весьма затрудняется тем, что некоторые ..., даже многие, совсем не подготовлены к восприятию слов ..., понимают их недолжным образом, нередко их искажают».

Тема проповеди определяется ее названием: «О том, что Пресвятая Богородица была Еврейкой». Однако, как мы видим из контекста, Святитель Лука не имеет целью выяснение этнической принадлежности Пресвятой Богородицы, что, по его мнению, должно являться очевидным фактом для любого православного христианина. Напротив, он выступает с открытым обличением тех, кого

весьма неприятно поразили слова, сказанные им в одной из проповедей о том, что «...Она была еврейкой...», "Как, Еврейка – наша Пресвятая Богородица!?", «Говорят они: "Как, и Иисус Христос был Евреем!? Что же, мы, значит, поклоняемся распятому на Кресте Еврею!?" От понимания читателя не ускользает открытая озабоченность Святителя Луки тем невежеством, которое царило среди христиан, а также их необоснованно предвзятым отношением к еврейскому этносу как таковому: «Так что же, что Христос был Еврей, некоторым неприятно. Почему это может быть неприятно? Почему может быть неприятен тот народ, который был избран Богом, отмечен Богом, почему? Потому, что у нас еще держатся застарелые антипатии к евреям. Так надо вырвать с корнем эту антипатию. Если это Богом избранный народ, то мы должны относиться к нему с глубоким уважением, с любовью».

На основании проведенного анализа смеем отметить, что в данной проповеди рефреном звучат четыре когнитивных доминанты, выражающие эмоциональное состояния проповедника: «удивление», «возмущение», «любовь» и «надежда». Каждая из вышеуказанных когнитивных доминант представлена обилием лексических и изобразительных средств, которые мы рассмотрим ниже.

Выражая свое удивление, Святитель Лука, помимо прямого апеллирования к лексеме «удивление» («Недавно с крайним удивлением я услышал...»), семикратно прибегает к прямому обращению к пастве с риторическим вопросом: «Что же вы хотите, чтобы она была русской?», «Неужели не знаете вы, что все пророки святые были евреями?», «Неужели никогда не читали в послании святого апостола Павла к Евреям такие слова: "Известно, что Господь наш воссиял из колена Иудина"?», «Что такое колено Иудина?», «Почему это может быть неприятно?», «Почему может быть неприятен тот народ, который был избран Богом, отмечен Богом, почему?», «Не должны ли мы поэтому любить тот народ, из которого воссиял Христос, из которого приняло начало и христианство наше?» Здесь хотелось бы отметить, что риторический вопрос применительно к религиозному дискурсу служит приемом поддержания коммуникативного акта, приемом, вызывающим интерес и привлекающим внимание адресата. Трижды адресант начинает вопрос наречием «неужели», прибегая к

употреблению стилистического приема анафоры, трижды звучит вопросительное слово «почему».

Удивление Святителя Луки граничит с возмущением и открытым негодованием, также вызванным всеобщим невежеством и презрением к еврейскому этносу. Обращает на себя особое внимание экспрессивное восклицание: «О, Господи Мой, Господи! Как поразили меня эти безумные слова, это полное незнание священной истории, это нечестивое рассуждение», в котором мы наблюдаем использование нескольких стилистических фигур одновременно: восклицание, выраженное повторением «О, Господи Мой, Господи!» и междометием «О,...»; усилительная частица «как» перед чрезмерно-экспрессивным глаголом «поразили»; гипербола «полное незнание»; анафора, выраженная указательным местоимением «это»; а также эпитеты «безумные», «нечестивое», обладающие негативной коннотацией. Кроме того, Святитель неоднократно употребляет наречия меры и степени: «...некоторые из вас, может быть, даже многие, совсем не подготовлены к восприятию слов моих, понимают их недолжным образом, нередко их искажают».

Набатом звучат слова Святителя Луки «...у нас еще держатся застарелые антипатии к евреям. Так надо вырвать с корнем эту антипатию». Интересной представляется одна из версий происхождения фразеологизма «вырвать с корнем», которая в некоторой степени относится к человеческой анатомии. Если зуб вырвать с корнем, то на его месте ничего не вырастет больше. Здесь было бы уместно вспомнить о медицинской практике профессора Войно-Ясенецкого. Снова в одном восклицании проповедника сочетается несколько стилистических приемов одновременно - анафора и градация: «К горю нашему, к горю евреев еще больше, этот народ отверг своего Мессию, своего Спасителя, отверг Христа, не уверовал и донныне не верует в Него». Можно смело утверждать, что вышеприведенные слова Святителя Луки звучат как диагноз, поставленный своей пастве и сопровождаемый нескончаемой и непреодолимой болью как пастыря о своей пастве, так и врача о своих больных, одновременно. Нестерпимой болью и обличением пронизаны также следующие слова: «Отвергли Пришедшего от Сиона, отвергли Христа, нечестивые отвергают Его, пока исполнится число язычников...» (анафора).

Невозможно не обратить внимания на третью когнитивную доминанту, звучащую в проповеди – «любовь». Возвышенной и неиссякаемой любовью к Господу и Пресвятой Богородице

пронизаны следующие слова Святителя Луки: «Если это Богом избранный народ, то мы должны относиться к нему с глубоким уважением, с любовью», «Не должны ли мы поэтому любить тот народ, из которого воссиял Христос, из которого приняло начало и христианство наше?», «...весь остаток народа Израильского, народа Божия (анафора), избранного, уверует, уверует (анадиплосис) всем сердцем во Христа и будут они самыми близкими, самыми дорогими братьями нашими». Трижды употребляется лексема «сердце» в составе следующих метафорических выражений: «будем жалеть их всем сердцем», «будем почитать всем сердцем Пресвятую Богородицу», «уверует всем сердцем во Христа».

В заключительной части проповеди когнитивной доминантой выступает концепт «надежда», выраженный в кульминационных словах Святителя, звучащих призывом к пастве раскаяться и возлюбить, восславить Господа и Пресвятую Богородицу: «Да смолкнут же уста нечестивые, смеющие говорить грубые издевающиеся над Христом слова, о которых сказал я: "Неужели мы поклоняемся распятому на кресте Еврею!?" Да, будем, будем поклоняться, ибо этот Еврей был Сын Божий. Будем почитать всем сердцем Пресвятую Богородицу и не будем (анафора) смущаться тем, что была Она Еврейкой. Восславим Бога за то, что из недр еврейского народа воссияла Пресвятая Дева».

Проповедь изобилует эпитетами: трудная (задача), безумные (слова), полное (незнание), нечестивые (рассуждения, уста), грубые, издевающиеся (над Христом слова), застарелые (антипатии), глубокое (удивление, любовь), твердо (помнить), самые близкие, самые дорогие (братья).

Типичным для религиозного дискурса в данном случае представляется употребление следующих стилистических приемов: с точки зрения синтаксиса, это постпозитивные определения - сочетания типа «существительное + прилагательное / притяжательное местоимение» («народ Израильский», «слова мои», «в одной из проповедей моих», «христианство наше», «праотец наш Авраам», «братья наши»; инверсия: «говорят они...»); с точки зрения лексики, это неоднократное употребление архаизмов («донныне», «уста», «недра», «...пока исполнится число...», «...приняло начало...», «воссиять», «восславить»), антропонимов (апостол Павел, колено Иудино, праотец наш Авраам), топонимов (Сион), топонимических прилагательных (народ Израильский).

На основании проведенного анализа, нам удалось выявить следующие, тенденции, присущие данной проповеди:

1) дискурсивная активация лексем, объединенных семой *религиозной/духовной жизни*, или христианские символы, обозначающие *религиозные начала*: синонимическая парадигма *Пресвятая Богородица(4)*, *Она(6)*, *Пресвятая Дева*; синонимическая парадигма концепта *Бог*, поражающая своим разнообразием, представлена лексемами: *Христос(6)*, *Бог(4)*, *Господь(3)*, *Спаситель*, *Иисус Христос*, *Сын Божий*, *Пришедший от Сиона*, *Распятый на Кресте*, *Этот Еврей*, *Он*; а также лексемы *Праотец наш Авраам*, *пророки святые*, *язычники*, *христианство(2)*, *христиане*, *вера*, *проповедь*; глаголы, вступающие в синонимический ряд *поклоняться(2)*- *почитать* - *восславить*, *уверовать(2)*, *воссиять*;

2) вербализация лексем, входящих в концептуальное поле «этнос»: *народ(14)*, из них: *народ Еврейский(4)*, *народ избранный(3)*, *народ Божий*, *Богом избранный народ*, *Евреи(5)*; лексемы *Еврей(5)* и *Еврейка(4)* можно одновременно рассматривать как синонимы концептов *Бог* и *Пресвятая Богородица*, соответственно; а также лексемы *русский (народ)-русская*, *французы -француженка*, *немцы - немка*, *итальянцы – итальянка*;

3) дискурсивная выраженность внимания к семе *рациональность*: *слово(5)*, *сердце(5)*, *некоторые(3)*, *антипатия(2)*, *колени(2)*, *недра(2)*, *род*, *задача*, *основы*, *незнание*, *священная история*, *родоначальник*, *рассуждение*, *понимать*, *затрудняться*, *искажать*, *трудный*;

4) дискурсивная активация лексем, входящих в концептуальные поля «греховность» и «раскаяние»: *отвергать(5)*, *нечестивые(3)*, *горе(2)*, *не верить(2)*; *смуцаться - плакать – сокрушаться - жалеть*;

5) выраженная активность лексем, передающих *эмоциональное состояние автора*: *будем(8)*, *неприятно(4)*, *крайнее удивление*, *поразить*, *любовь*, *любить*, *уважение*; эмоционально окрашенные наречия и частицы, входящие в концептуальное поле «удивление»: *неужели(4)*, *ведь(3)*, *так(6)*, *как(3)*, *весьма(2)*, *вопросительное слово почему(3)*.

В результате проведенного концептуального анализа мы выделили ряд лексем-коллокатов, входящих в концептуальные поля «вера», «этнос», «рациональность», «греховность»: *Пресвятая Богородица(4)*, *Она(6)*, *Христос(6)*, *Бог(4)*, *Господь(3)*, *народ(14)*, *Евреи(5)*, *Еврейка(4)*, *слово(5)*, *сердце(5)*, *отвергать(5)*, *неприятно(4)*, *нечестивые(3)*, *концепт «раскаяние»* выражен синонимами *смуцаться - плакать – сокрушаться – жалеть*.

На основании данного списка, нам удалось выделить 11 сверхчастотных лексем-коллокатов, составляющих ядро рассматриваемой проповеди: *народ*, *Христос*, *Она*, *Евреи*, *Еврей*, *Еврейка*, *слово*, *сердце*, *отвергать*, *Пресвятая Богородица*, *Бог*.

В проповеди Святителя Луки находят отражение основы нравственного поведения человека. Его проповедь не продолжительна, свободна от сухой отвлеченной назидательности, проста, понятна слушателям и читателям. Вместе с тем она отличается высокой богословской и научной культурой.

Хотелось бы закончить словами Протоиерея Евгения Воршевского, лично знавшего Святителя: «Каждое слово проповедника исходило из глубины сердца, исполнено было глубокой веры и преданности воле Божией. Слова архипастыря падали, как спелые зерна, и глубоко проникали в сердца слушателей. Каждый чувствовал себя обновленным после проповеди такой силы духа и веры» [11, с. 95].

Список литературы

1. Бобырева Е.В. Религиозный дискурс: ценности, жанры, стратегии (на материале православного вероучения): Автореферат. Волгоград, 2007. 45с.
2. Бугаева И.В. К вопросу о методологических и теоретических основах изучения религиозной коммуникации // Церковь и проблемы современной коммуникации: Сб. ст. – Нижний Новгород: Нижегородская Духовная семинария, 2007. – С. 39-53.
3. Звездин Д. А. Православная проповедь как жанр церковно-религиозного стиля современного русского литературного языка (на примере текстов второй половины XX века): автореф. дисс. ... к. филол. н. Челябинск, 2012. 20 с.
4. Крестьянкин И. Неведомому чаду. Деятельные и созерцательные слова. Свято-Успенский Псково-Печерский монастырь, 2009. – 175 с.
5. Карасик В.И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс. Волгоград: Перемена, 2002. 477 с.
6. Малафеев А.Ю. Современная православная проповедь и общественная лекция: лексика и прагматика // Вестник Сургутского государственного педагогического университета. 2013. № 5 (26). С. 37-42.
7. Огнева Е.А. Когнитивное моделирование концептосферы художественного текста. 2-е изд. дополн. М.: Эдитус, 2013. 282 с.
8. Ожегов С.И. Словарь русского языка.- Под ред. Чл.-корр. АН СССР Н.Ю.Шведовой. – 18изд., стереотип. _М.: Рус.яз., 1986. 797 с.
9. Святитель Лука (Войно-Ясенецкий). Наука и религия. Симферополь: ООО «Форма», 2013. 160 с.

10. Святитель Лука (Войно-Ясенецкий). Спешите идти за Христом. Проповеди в Симферополе (1946-1948). Краматорск: Тираж-51, 2009. 240с.

11. Святитель Лука (Войно-Ясенецкий). «Я полюбил страдание» Автобиография. Одобрено Издательским Советом Русской Православной Церкви. 222 с.

12. Шахбазян М. А. Церковная проповедь как парадигма русской религиозно-философской публицистики // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 2. Филология и искусствоведение. 2011. № 1. С. 55-59.

13. Шепитько С.В., Смирнова М.С. Языковая личность в религиозном дискурсе // Science and Education a New Dimension: Philology. 2013. № 13. С. 198-201.

Ссылки на электронные ресурсы

14. Миронова Н.К. Религиозный дискурс, религиозный социолект и религиозный стиль – к проблеме определения понятия. URL: <http://www.mediascope.ru/node/756> (дата обращения: 05.11.2015).

15. Петрушко И.А. Моделирование языковой личности как основа разработки педагогических программ профессиональной подготовки православного проповедника <http://www.science-education.ru/ru/article/> (дата обращения: 20.11.2015)

16. Яскевич О.В. Православная проповедь в парадигме современного русского литературного языка. [Электронный ресурс]. URL: <http://elib.bsu.by/handle/> (дата обращения- 02.03.2016)

4. Krestiankin I. To the Unknown Daze. Useful and CONTEMPLATIVE WORDS. Saint-Uspensky Pskov-Cave Monastery , 2009. 175 p.

5. Karasik V.I. Language circle: personality, concepts, discourse. Volgograd: Peremena, 2002. 477 p.

6. Malafeev A.Y. Modern Orthodox Sermon and Public Lecture: Vocabulary and Pragmatics // Bulletin of the Surgut State Pedagogical University . 2013. № 5 (26). p. 37-42.

7. Ogneva E.A. Cognitive Modeling of the Literary Text Conceptual Field. 2nd ed . М .: Editus , 2013. 282 p.

8. Ozhegov S.I. Russian Dictionary. Ed. Corr. By N.Yu. Shvedovoy USSR Academy of Sciences . 18th stereotype. М .: Rus.yaz , 1986.797 p .

9. Saint Luka (Voyno-Yasenetsky). Science and Religion. Simferopol: ООО "Forma", 2013. 160 p.

10. Saint Luka (Voyno-Yasenetsky). Hurry up to Follow Christ. Simferopol Sermons. (1946-1948). Kramatorsk: Tirazh-51, 2009. 240p.

11. Saint Luka (Voyno-Yasenetsky). I Fell in Love with Suffering. Autobiography. Approved by the Publishing Council of the Russian Orthodox Church. 222 p.

12. Shahbazyan M.A. Church Preaching as a Paradigm of the Russian Religious and Philosophical Journalism // Herald of Adygeya State University. Series 2. Philology and Art History. 2011. № 1. Pp. 55-59 .

13. Shepit'ko S.V., Smirnova M.S. Linguistic Personality in Religious Discourse // Science and Education a New Dimension: Philology. 2013. № 13. P. 198-201.

References

1. Bobyreva Y.V. Religious Discourse: Values, Genres, Strategies. (On the basis of the Orthodox Faith) : Abstract. Volgograd, 2007. 45p.

2. Bugaeva I.V. About Methodical and Theoretical Bases of Religious Communication Study // Church and the Problems of Modern Communication: Sb. st. Nizniy Novgorod: Nizegorodskaya Duhovnaya Seminariya, 2007. Pp. 39-53.

3. Zvezdin D.A. Orthodox Sermon as a Genre of Church and Religious Style of Modern Russian Literary Language (on the example of the texts of the second half of the XX century) : Abstract. diss К. Philology. n . Chelyabinsk , 2012. 20 p.

Electronic Resources

14. Mironova N. Religious Discourse, the Religious Sociolect and Religious Identity – the Problem of Definition . URL: <http://www.mediascope.ru/node/756> (date of access: November 5, 2015).

15. Petrushko I.A. Modeling of Linguistic Personality as a Basis for the Development of Educational Training Programs of an Orthodox Preacher <http://www.science-education.ru/ru/article/> (date of access: November 20, 2015).

16. Yaskevich O.V. Orthodox Preaching in the Paradigm of the Modern Russian Literary Language. URL: <http://elib.bsu.by/handle/> (date of access: February 3, 2016).

УДК 82-1

DOI: 10.18413/2313-8912-2016-2-2-56-60

Ferdows Agha Golzadeh
Nader Mahdipoor

A STYLISTIC ANALYSIS OF THE BEATLES' 'LET IT BE'

- 1) Associate Professor, Department of Linguistics. Tarbiat Modares University, Tehran, Iran. E-mail: aghagolz@modares.ac.ir
2) PhD Student, Department of Linguistics. Tarbiat Modares University, Tehran, Iran. E-mail: n.mahdipoor@modares.ac.ir

Abstract

This study is a stylistic analysis of the Beatles' song lyrics 'Let It Be'. The aim is to explore the various stylistic devices used in the lyrics at different linguistic levels, and to see how all these stylistic features interact to make the lyrics mean what they mean. The study covers different aspects of style such as rhyme patterns at the level of sounding, and tense selection and transitivity structure at the level of wording and grammar. The analysis shows that the lyrics make use of a variety of stylistic techniques to communicate the main theme of the songs which is centered around the notion of hope; that of leaving worries behind and moving on in life, hence the name 'Let It Be'.

Key words: stylistics; song lyrics; music; The Beatles; Let It Be.

INTRODUCTION

'The general meaning of style is 'manner or mode' but the literary meaning of style refers how a writer's thoughts take the shape of words'(Batool, 2008).Style has had various meanings throughout the history in and outside the literary text. Stylistics is the branch of linguistics which has to do with the study of style in literary texts; that is, 'a method of textual interpretation in which primacy of place is assigned to language'(Simpson, 2004: 2).Putting it in Leech and Short's words, stylistics is 'the study of language as used in literary texts, with the aim of relating it to its artistic functions' (2007: 13).Widdowson defines stylistics as 'the study of literary discourse from a linguistic orientation' (1975: 3).

'The reason why language is so important to stylisticians is because the various forms, patterns and levels that constitute linguistic structure are an important index of the function of the text' (Simpson, 2004: 2).

There is usually a confusion about the realm of stylistics and according to Simpson 'confusion about the compass of stylistics is a result of confusion about the compass of language' (Simpson, 2004: 3).

Generally speaking, literature is considered the preferred object of study in stylistics. However, this traditional connection between stylistics and literature does not mean that creativity and innovation in language use is exclusive to literary writing. As Simpson states, 'many forms of discourse (advertising, journalism, popular music – even casual conversation) often display a high degree of stylistic dexterity, such that it would be wrong to view dexterity in language use as exclusive to canonical literature' (2004: 3). Accordingly, it can be said that,

song lyrics, along with other more conventional forms of literature such as short stories, poetry, and novels, can make good objects of study in stylistic analyses, since they usually employ many of the same stylistic devices used elsewhere in other forms of literature.

Stylistics has developed in several ways, and what has come to be known as modern stylistics today, is largely built on two interrelated movements in linguistics, that of Russian Formalism and Prague School Structuralism (Simpson, 2004: 50), with the work of key figures such as Mukarovsky and Jakobson making powerful contributions to literary theory (Childs and Fowler, 2006: 127).

The present study is a stylistic analysis of the lyrics of Beatles's hit 'Let It Be'. The aim is to explore the different stylistic devices used in the lyrics at different linguistic levels, in order to see how all these stylistic features interact to make the lyrics come to mean what they mean.

THEORETICAL FRAMEWORK AND METHODOLOGY

The present study is mainly based on the Hallidayan Systemic-Functional Linguistics theory in which the language function is considered to be the main role of language. David Crystal defines function as 'the relationship between a linguistic form and other parts of the linguistic pattern or system in which it is used' (Crystal, 2002: 191), and 'the terms functional analysis and functional linguistics have been used to characterize theories which treat the notion of function as central' (ibid.). So, in spite of its emphasis on the function of language, the functional linguistics accounts for the syntactic structure of language.

'Stratification' or the layered structure of language is an important notion in functional linguistics which is built on the general idea that 'a language is a complex semiotic system, having various levels, or strata' (Halliday and Matthiessen, 2014: 24). According to Halliday, 'language is organized into four strata – semantics, lexicogrammar, phonology, and phonetics', and 'these four strata are grouped into two stratal planes, the content plane and the expression plane.' (ibid.: 26).

As mentioned, the notion of function is central in Functional Linguistics, and in this theory of language the elements of language at different linguistic levels are studied in terms of the functions they serve in each of the levels. The lyrics in this study are analyzed according to the stratification notion of functional approach.

THE BEATLES IN A NUTSHELL

The Beatles were a British rock band formed in Liverpool in 1960. The band consisted of John Lennon, Paul McCartney, George Harrison and Ringo Starr. The group grew out of a shared interest in American rock and roll. The members of the Beatles are always referred to as John, Paul, George and Ringo. This reflects the order in which they joined the group, as well as what many consider the order of importance or influence in the band. The line-up wasn't complete until 1962 when Ringo joined the group.

The success of the Beatles was powered by two lead songwriters, Paul McCartney and John Lennon (Siversten et al., 2008). Lennon and McCartney's family background shaped their later song writing. McCartney often wrote about everyday situation and his style was often considered as optimistic, wistful and harmonious. Lennon's style was considered more melancholic and less optimistic. His song had a more global perspective.

Beatles had a dramatic social and cultural impact all around the world. Their arrival in America made an impact on the nation's culture which endured through generation.

THE LYRICS

The lyrics of the song titled 'Let It Be' will be analysed in this study. This song belongs to the twelfth and the final studio album by the Beatles released on 8th May 1970, almost a month after the group's break-up. The name of this album was also called 'Let It Be'. 'Let It Be' was a number one album in many countries, including both the US and

the UK. The album was conceived as a get back, a return to the Beatles' earlier, less complicated approach to music. It was recorded and projected for release before their album Abbey Road (1969). For this reason, some critics and fans considered 'Let It Be' as the group's penultimate album.

For the ease of analysis and to facilitate subsequent references to the verses, the full lyrics are given here, labeled by small letters.

(1) 'Let It Be'

[Verse 1]

- (a) When I find myself in times of trouble
- (b) Mother Mary comes to me
- (c) Speaking words of wisdom
- (d) Let it be
- (e) And in my hour of darkness
- (f) She is standing right in front of me
- (g) Speaking words of wisdom
- (h) Let it be

[Chorus]

- (a) Let it be, let it be, let it be, let it be
- (b) Whisper words of wisdom, let it be

[Verse 2]

- (a) When all the broken-hearted people
- (b) Living in the world agree
- (c) There will be an answer
- (d) Let it be
- (e) For though they may be parted
- (f) There is still a chance that they will see
- (g) There will be an answer
- (h) Let it be

[Chorus]

- (a) Let it be, let it be, let it be, let it be
- (b) There will be an answer, let it be

[Verse 3]

- (a) And when the night is cloudy
- (b) There is still a light that shines on me
- (c) Shine until tomorrow
- (d) Let it be
- (e) I wake up to the sound of music
- (f) Mother Mary comes to me
- (g) There will be no sorrow
- (h) Let it be

[Chorus]

(The Beatles, 1970: Apple Records, UK)

The general theme of the song is around the idea of keeping hope alive. But does it speak of the Virgin Mary? Although McCartney typically answers the question by assuring his fans that they can interpret the song however they would like, he admitted he knew Christians would think of the Mother Mary.

However, he is always careful to say that the literal genesis of the song was a particular event. During the final days of the Beatles, their business was not in a good state because of a bitter managerial dispute, and the four guys who had been close friends for years were coming unglued. One night, Paul's deceased mother Mary, appeared to him in a dream and comforted him, telling him to let go and everything will be alright.

During the 1960s, John Lennon had told a reporter that the Beatles were probably more popular than Jesus was. This comment sparked record burnings and death threats. Lennon should not have said it, but the lesson had been learned by Paul and he was understandably wary of making any reference to religion.

DATA ANALYSIS: STYLISTIC DEVICES

SOUND PATTERNS

Although the lyrics of this song are primarily conceptually driven, we can still find sound patterns in the form of rhyming, alliteration and assonance in different places in the lyrics.

Beginning with the rhyme patterns, the lyrics display full rhyming at the end of lines b, d, f and h. In other words we can notice full (exact) rhyming between every other line of the verses beginning with the second line of each verse. Examples of internal rhyming both within and between lines, can be identified easily too; as exemplified below with the first verse of the song.

(2) Rhyming patterns

[Verse 1]

- (a) When I find myself in times of trouble
- (b) Mother Mary comes to **me**
- (c) Speaking words of wisdom
- (d) Let it **be**
- (e) And in my hour of darkness
- (f) **She** is standing right in front of **me**
- (g) Speaking words of wisdom
- (h) Let it **be**

As can be seen above, the extract shows cases of internal rhyming (*she, me*) at the end of line f, and also exact rhyming (*me, be*) at the end of lines.

Another sound imagery which we can find in this song is alliteration. As Simpson asserts alliteration is "a type of rhyme scheme which is based on similarities between consonants" (2004: 16). We can easily locate examples of alliteration with different consonants in the following lines of the song:

(3) Patterns of alliteration

- /n, t/ When I find myself in times of trouble (1a)
- /m/ Mother Mary comes to **me** (1b)
- /w, z/ Whisper words of wisdom (Chorus b)
- /s/ There is still a chance that they will see (3b)

Talking about sound imageries we shouldn't hesitate to mention assonance which refers to repeated vowel sounds in words placed near each other. Some examples of this poetic device used in the lyrics of the song under study are given below:

(4) Patterns of assonance

- /aɪ/ When **I** find myself in times of trouble (1a)
- /ɪ, aɪ/ There **is** still a light that shines on me (3b)
- /eɪ/ For though **they may** be parted (2e)

PATTERNS OF TRANSITIVITY AND TENSE SELECTION

Transitivity is a particular grammatical facility which is used to capture experience in language. According to Simpson transitivity normally picks out three key components of processes which includes the process itself, the participants associated with the process and the circumstances associated with the process. As we can see transitivity structures in a language express representational meaning: 'what the clause is about, which is typically some process, with associated participants and circumstances' (Halliday and Matthiessen, 2014: 361). Putting it in Hassan's words, the transitivity structure of a clause is concerned with 'who does what to whom/what, where, when, how, and why' (1989: 36).

Following the transitivity model developed by Halliday, six types of processes are identified: Material, Mental, Behavioral, Verbal, Relational and Existential; although the divisions between them tend to be more provisional than absolute (Simpson, 2004).

In the following table, all the processes (verb groups) in the lyrics are identified, and classified according to the tense and the respective line in which they appear.

Table 1

Selection of tenses and processes in 'Let It Be'

Verse & Line	Past	Present	Future	Non-finite	Process
1a		find			Mental
1b		comes			Material
1c				speaking	Verbal
1d		let			Mental
1d		be			Existential
1f		is standing			Material
2b				living	Material
2b		agree			Mental
2c			will be		Existential
2d		let			Mental
2d		be			Existential
2e		may be parted			Material
2f		is			Existential
2f			will see		Mental
2g			will be		Existential
2h		let			Mental
2h		be			Existential
3a		is			Relational
3b		is			Existential
3b		shines			Material
3c		shine			Material
3d		let			Mental
3d		be			Existential
3e		wake up			Behavioural
3f		comes			Behavioural
3g			will be		Existential
3h		let			Mental
3h		be			Existential

As can be seen, out of a total of 28 processes in all the three verses of the lyrics, 10 are existential processes, that is, processes showing that something exists. In this sense existential processes are very close to relational processes.

Existential processes can lead us to material processes. As Simpson asserts, both existential and material processes

'...can often accommodate a question like 'what happened?', the response to which results in two possible configurations. Thus, both 'X assaulted Y' and 'There was an assault' would offer a choice of responses to this hypothetical question. However, what happens in the existential version is that no role other than Existent is specified, and that role, moreover, is filled by a nominalised element which is created by converting a verbal process into a noun' (2004: 25).

After existential processes with the most instances comes the mental processes with 8 examples.

Considering the tense selection of the clauses displayed in the above table we can see that the

present tense is the most frequent used one. Out of 28 verbs, 21 of them are in simple present tense form. Something interesting about the above table is the lack of past tense in the lyrics.

The significant presence of simple present tense can be attributed to the functions of this tense. One of the functions of this tense is to indicate the presence of a routine and from this point of view simple present tense can be closely related to the future tense, that is, simple present can be used to predict future. Referring back to the theme of the song and considering the frequent use of simple present tense we can claim that the song writer wants to show that the story happens to him regularly and it can happen to him in future. If we take it for granted that the mother Mary in this song refers to the Virgin Mary, we can consider the theme of the song as a universal one.

POINT OF VIEW

Point of view is an important stylistic dimension in any type of narrative text. Point of view can be defined as the perspective through which a story is told. In the lyrics under discussion, the story is told in

the first person and from the viewpoint of a participating character-narrator (Paul), rather than a third person omniscient narrator.

Returning back to the theme of the story, we can assert that the participating character-narrator can be any Christian if we believe that the mother Mary in the lyrics refers back to the Virgin Mary not Paul's own mother.

LEXICAL CHOICES IN MEANING

As already mentioned, the main theme of the song is keeping one's hope inside and leaving problems behind, and this general theme is emphasized by the use of special vocabulary and phrases in the lyrics. For example, we encounter phrases such as 'speaking words of wisdom', 'there is still a chance', 'there will be an answer', 'a light that shines on me', and above all the very title phrase 'let it be' which is repeated several times throughout the song. In this case, the choice of vocabulary is ornately in line with the main idea of the lyrics that is meant to be conveyed.

As for the phrase 'a light that shines on me' mentioned above, there is a metaphoric connection here between the concepts of 'hope' and 'light'; the word 'light' here serving as the source domain to convey the more abstract notion of hope.

CONCLUSION

All in all, 'Let It Be' is a song that, inspired by a dream experienced by McCartney, makes a good statement about one's reaction to 'times of trouble' and that of moving on in life in spite of such troubles.

The lyrics make use of a variety of stylistic devices that jointly function to carry the message of the song.

Among the main tropes are the different cases of rhyme patterns and other patterns of sound (such as alliteration and assonance) at the level of phonology, and the selection of tense and transitivity structure at the level of grammar, and the choice of appropriate vocabulary the level of meaning; and all these stylistic features interact to communicate the main theme of the song.

References

1. Batool, S., Khan, A. B., Iqbal, A., Ali, K., & Rfiq, R. M. H. (2014). Stylistic Analysis of Robert Frost's Poem: "The Road Not Taken". *Journal of ELT and Applied Linguistics (JELTAL)*. 2(4). Pp. 52-64.
2. Childs, P. and Fowler, R. (2006). *The Routledge Dictionary of Literary Terms*. London: Routledge.
3. Crystal, D. (2008). *A Dictionary of Linguistics and Phonetics* (6th ed.). Oxford: Blackwell Publishing.
4. Halliday, M. A. K. and Matthiessen, C. M. I. M. (2014). *Halliday's Introduction to Functional Grammar*. London: Routledge.
5. Hasan, R. (1989). *Linguistics, Language and Verbal Art*. Oxford: Oxford University Press.
6. Leech, G. and Short, M. (2007). *Style in Fiction* (2nd ed.). London: Pearson Longman
7. Simpson, P. (2004). *Stylistics: A Resource Book for Students*. London: Routledge.
8. Petrie, K. J., Pennebaker, J. W. and Sivertsen, B. (2008). Things we said today: a linguistic analysis of the Beatles. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 2(4). Pp. 197-202.
9. Widdowson, H. G. (1975). *Stylistics and the Teaching of Literature*. London: Longman.

РАЗДЕЛ IV. ТЕОРИЯ И ИСТОРИЯ ЛИТЕРАТУРЫ
SECTION IV. THEORY AND HISTORY OF LITERATURE

УДК 81:39

DOI: 10.18413/2313-8912-2016-2-2-61-66

Elaheh Soofastaei
Hardev Kaur
Ida Baizura Bahar
Sayyed Ali Mirenayat

REFLECTION OF POSTMODERNISM IN
KURT VONNEGUT'S SELECTED FICTIONS

- 1) (Corresponding Author) Department of English, Faculty of Modern Languages and Communication, University Putra Malaysia, PhD Candidate in English Literature, e-mail: ela.soofastaei@yahoo.com
- 2) Department of English, Faculty of Modern Languages and Communication, University Putra Malaysia, Senior Lecturer. E-mail: jshardev@yahoo.com
- 3) Department of English, Faculty of Modern Languages and Communication, University Putra Malaysia Senior, Lecturer. E-mail: idabb@upm.edu.my
- 4) Department of English, Faculty of Modern Languages and Communication, University Putra Malaysia PhD Candidate in English Literature. E-mail: ali.mirenayat@yahoo.com

ABSTRACT

Kurt Vonnegut (1922-2007) is known as one of the best American postmodern writers in XX century. This paper attempts to look at three steps of postmodernism in three of his most popular novels, such as *Player Piano*, *Cat's Cradle*, and *Slaughterhouse-five*. It will categorize the evolutionary process of postmodernism in these novels. The steps include accumulation, synthesis, and autonomy. Through *Player Piano*, accumulation copes with the separation between nature and culture in postmodernism. It investigates the presence of the objects made of nature and culture. Through *Cat's Cradle*, synthesis will show the center of the evolution. And finally through Vonnegut's magnum opus *Slaughterhouse-five*, autonomy will touch on his achievement as an autonomous entity.

Key Words: postmodern; science fiction; Kurt Vonnegut; accumulation; synthesis; autonomy.

INTRODUCTION

Kurt Vonnegut's fictions have been categorized as science fiction and postmodernism. Many examples of postmodernism are found in his works. His postmodernism often involves an answer to the facts of the world which will be discovered through science and technology. But what is the relationship between postmodernism and science? Jean Francois Lyotard, the French philosopher, states that our world with has all kinds of social and cultural changes which has no connection with scientific fundamentals of different values in our life. In human everyday life, there are individuals addressing us with their own subjects (p.98). Lyotard believes that science is a sort of story-telling that should be compared with the contemporary science in the world. There are varying fields in science that follow this goal. That kind of science which is used for goodness and truths will help human life. Moreover, science harmonizes itself with advancement and knowledge. And humans believe in it, not for its certainty or goal, but for its usages and skills. Lyotard knows modernism as a cultural movement described by continuous changes in chasing after progress. Consequently, postmodernism also contains modernity that is about

the modern period of human life with new technological means, such as computer and the Internet. Lyotard is one of those philosophers who argue that our current society has literally become close to postmodern steps, including accumulation, synthesis, and autonomy. In the next section, I will take a look at three steps of postmodernism in Vonnegut's selected works.

ACCUMULATION IN *PLAYER PIANO* (1952)

Player Piano is associated with the first step of the postmodern era. This novel was ignored by many literary critics due to being in the genre of science fiction which was regarded as a low grade of fiction. It was ignored as a novel which does not depict the realities, but only fantasy of Vonnegut concerning the technological future world. Moreover, Vonnegut was classified as a science fiction novelist only due to the technology used in his novels. He thought that he was acceptable between people but they disregarded him. In *Player Piano*, the writer starts with a tone of oddness that is about people, setting, and the protagonist Dr. Paul Proteus.

The characters in this novel center on Vonnegut's contemporary people. There are three kinds of men, including the Modern Men, the Postmodern Men, and the Quasi-object. Modern men such as Bud, Shepherd, and Mr. Cronor believe in artificial objects. Postmodern men, such as Finnerty, Lasher, Luke, and Haycox rely on the nature instead of the cultural objects. But people between these two kinds, Quasi-objects, link the space between the previous two kinds. For example, Paul Proteus links the mechanical and ordinary life.

The Postmodern men are very similar to this fiction's characters. Every one of them is filled with horror, concern, and death. Finnerty is a communist and paranoid man that wants to commit suicide. He is depicted as a person who is always feeling of death. Since there is a communist atmosphere in the novel, Vonnegut makes an attempt to warn against communism in the society in America. Paul sounds like the voice of Vonnegut and Lasher is his emotional voice in the story. The automatic piano makes horrible sounds, but when Finnerty plays it, its sound is not that horrible. This shows the title "Player Piano" given by Vonnegut that is about a piano which is automatic to play. We usually need a player to play piano for making sound, but there is a programmed and automatic piano which plays itself without any player. But when we compare its sound with the sound composed by Finnerty, they show the difference between man-made and machine-made sound. In sum, this novel depicts the fight between nature and culture as two key factors that differentiate modernism which shows only culture and does not believe in the existence of nature from postmodernism which was born by merging of nature with culture. Cultures are man-made than natural and this piano as a part of culture is built by a man and it depicts its dominance on nature. This piano is considered as the most primary of computer as the image of culture.

In *Player Piano* and some other Vonnegut's works, the protagonists cry when an animal is dead, but they never cry when a human is dead. It shows the downfall of humanity in the Modern men who cannot prevent the two catastrophic world wars. After the Modern men, the Postmodern men neglected to their own kind, but they had lots of attentions for animals. Besides, they dislike the machines. Hence, they try to confront it, but the sense of hatred leaves them only after their death. As a result, Vonnegut states, "all you need is something stainless steel, slated like a woman, covered with sponge rubber, and heated to body temperature ... I'm sick of being treated like a machine!" (14)

Vonnegut makes an attempt to make his own failed utopia in *Player Piano* quite simply than the

dystopian novels of Aldous Huxley's *Brave New World* or George Orwell's *1984* or Ira Levin's *This Perfect Day*. From the very beginning of the novel to the end, it is not difficult to see his attempt. The writer creates his fictional paradise in a very simple way, full of corporate men. There are some characters that we might not have seen them in our everyday life. Jerome Klinkowitz in his book says that, "*Player Piano* is near the realistic pole of science fiction; its aim is more to satirize corporate life in the 1950s than to fantasize about a profoundly different world in the distant future" (23). In addition, Vonnegut's style of writing in this work proves to be postmodern because he attempts to start it very close to the end to the extent that he can. He begins this novel by Paul's struggle to become the society alive and to break out the revolt which fails the coexistence of both nature and culture. After that, he starts to depict his presence to his readers as a predominant novelist. Besides, people in postmodern era usually inherit the past and they use it in the ridiculous way. For Lasher, the society in the story is already existed in the past.

Pastiche is one of the literary techniques used in this novel that is when many styles or languages used in a fiction. For example, in *Player Piano*, Paul has begun to read a story in which its protagonist is out of Paul's place. It is considered as a technique of pastiche. Moreover, Vonnegut uses the idea of aliens when Paul tries to detach himself from the corporate society. All in all, most characters in this fiction are sacrificed by the plot narrated by both society and a person. They all become paranoid like Paul by which they have feeling of death in themselves. Therefore, Vonnegut makes fun of his fictional modernist utopian world. Obviously, a utopian world must give its people a perfect life, but there is not such perfect life in the society of this novel. In a utopian society, there should be no changes; but in this novel, Paul undertakes many changes. In general, people admire the machines and simultaneously blame them. Those people who love the machines are definitely their inventors which do not depend on them, but those who are hatred of the machines are their dependents. Vonnegut depicts both the high culture and low culture as the major features of postmodernism, and low culture is considered for dystopian settings. According to Stanley Shatt, *Player Piano* is a dystopian novel,

Player Piano is an anti-utopian [dystopian] novel, a very respectable genre that includes such classic as E.M. Forster's *The Machine Stops*, Eugene Zamiatin's *We*, and George Orwell's *1984*. (Shatt 10)

Vonnegut states that he stole Aldous Huxley's *Brave New World*'s plot which it ripped off from Zamiatin's *We*. The above-mentioned science fictions usually are related with the governments that know their societies as utopia while they rule them evidently under dystopic system. This fiction also attempts to show the

readers differences in the precise meaning of utopia and dystopia. It depicts a satirical society where the modern people create a machine to annihilate other machines. It ridicules the oppressors and their decisions to build machines. Vonnegut depicts the evolution of a modern society which is stepping into dehumanization. Paul is a solution for making this society balanced. He joins an association that is completely based on human emotion. While he is listing the things is using them in his life, he forgets to name one product of nature that shows how this era has neglected nature. The important irony is that he states his wife in the list of things,

To date, Paul's hands had learned to do little save grip a pen, pencil, toothbrush, hair brush, razor, knife, fork, spoon, cup, glass, faucet, doorknob, switch, handkerchief, towel, zipper, button, snap, bar of soap, book, comb, wife, or steering wheel. (390)

In addition, Paul and his friends face with different evidences of dehumanization at the end of the story. Since this is a postmodern fiction, so it attempts to narrate the life of Paul with an open end. Hence, Vonnegut demonstrates his move from modernism to postmodernism to us. In this novel, He shows diverse characteristics, such as paranoia, postmodern men, quasi-object, open-endedness, pastiche and Intertextuality. He shows the moves in the values and conditions of society skillfully, as well.

SYNTHESIS IN *CAT'S CRADLE* (1963)

Cat's Cradle is a fiction in which Vonnegut uses the first-person narrative. In this novel which is written after the Second World War, he depicts a worldwide annihilation with a deadly chemical weapon that is capable to freeze the whole universe. The second step is synthetic which Vonnegut enters postmodernism into society of this novel, such as culture, religion, science, etc. Postmodern writers like Vonnegut touch every cultural, economic and political aspect. The current step is interdisciplinary which contains every field that is interrelated. In this novel, Jona is a character who narrates the events of his life which makes the readers to see them instead of hearing Jona himself. In the novel, Bokononism is presented as a new religion which mocks other religions which it proves that it is not a Christian-based story, rather it is a tool that the writer applies to satirize Christianity. Bokonon himself believes that his false religion is only lie; "I agree that all religions, including Bokononism, are nothing but lies" (103). To Bernard Rosenberg, there are two changes in the synthetic step in postmodernism; the first change is cultural change; and the second change is technological development.

Important social and cultural changes were taking place, these changes included the rise of technological domination and the

development of a mass culture of universal sameness. (Ward 11)

Through Jona Vonnegut draws our attention to the question of identity and culture. He illustrates the features of a science fiction in this novel. He tracks a narrative procedure in it which is called prolepsis. Prolepsis makes a story start with a flash forward and attempts to keep the story telling in advance or even putting us in the middle where we have to wait for the rest of the story. In the same way, he gives clues about the end of the novel that to present it as an apocalyptic story. His attempt is purposeful in extricating both real and fictional worlds. Vonnegut's novel is about the future events and he suggests that we should not procrastinate discovering patterns and meaning to our history. In *Cat's Cradle*, the events do not mean the whole story. Vonnegut believes that it is significant for authors to have subjects that they greatly care about. Also this fiction is based on people's hobbies. He titled this fiction as a game which is usually played by children. In this game, children hold a spring in between two hands and ask other kid to find the cat which is not there; lastly the child figures out that there is a cat or not. In *Cat's Cradle*, everything for Felix who is one of the characters is like a game; "why should I bother with made-up games when there are so many real ones going on?" (29). For instance, he ends his investigation on the nuclear weapon and starts to do research on turtles. Through Felix, Vonnegut satirizes his contemporary scientists. Frank, son of Felix, throughout the story thinks about investigation or includes himself in the it. Newt another son of Felix is a painter. In the novel, Newt repeatedly says "see, see, *Cat's Cradle*" that he does not want to talk about the childish game in here, but as a result of his father's deeds and activities. There is no cat or cradle in the story, and Vonnegut asks us to seek for the cat's cradle. He intends to show us the vanity of life in which there are many tangles and knots without meaning.

Vonnegut uses a hidden concept by using of different culture and relates them correctly. To him, men are living like machines far from knowing the goal or inspiration of living. Vonnegut believes that God has planned our lives which we are not looked to understand; even if we try to understand it, it would only be unsuccessful. Vonnegut criticizes science and scientists not only in this novel but also in his other works. He attempts to remove the borderline between real and unreal and it gives a place for *Cat's Cradle* in the second step of postmodernism.

Cat's Cradle gives no meaning and it is full of lies, according to its writer. He subscribes to the postmodern ideas that the world only can be known by language. To many realistic writers, the world outside language is not stable. Every person experiences and describes the world around with the

help of language. This novel is a struggle between truth and lie, between real and unreal. This sentence can be a good example in it in which Jona says to the secretary, “Breed keeps telling me the main thing with Dr. Hoenikker [Felix] was truth. You don’t seem to agree. I don’t know whether I agree or not. I just have trouble understanding how truth, all by itself, can be enough for a person” (22). Here, Vonnegut tries to say show that the complete lack of real communication between God believers to solve their problems and Breed’s scientific community, which is completely separated from any anxiety for the spiritual and moral issues along with the building of nuclear bomb. Concerning Felix and this problem that he does not believe others’ truth, I think that he only believes his own truth to be the absolute.

Vonnegut’s narrating method is autobiographical in this novel. Jona is the same character Jonah in the Bible, and the writer himself. Vonnegut introduces us to the thoughts of Jona who time travels into the past. He sees the walls which are turned into tunnels that guide him to the past. This happening leads us to the real world when the writer tries to present himself in history. In the past, Jona sees a tombstone which belongs to Kurt Vonnegut; and this is the real life character that Jona thinks to be that of his predecessor’s. Metafictionally speaking, this event blurs the distance between fiction and reality. These intertextual elements in this novel also include the reference to real life characters such as Enrico Caruso, Franklin Roosevelt, Mahatma Gandhi, and so on. The writer intends to create a characters from previous works and historical characters.

Vonnegut in this novel tries to point out that the modern world does not contain a humanistic approach, neither science nor religion. And this approach will cause an apocalypse for the human life. He uses Ice-9 to show the interrelated nature of the world. It moves from one place to the other and finally causes the apocalypse. Vonnegut through his fictional religion, Bokononism which is a mixture of concepts from other religions, tries to remind us humans of humanity, and makes us to rethink the meaning of God. For the followers of this religion, God is not important. It ridicules the meaninglessness of life. The writer fills the gap created by his contemporary science with humanity. His fictional religion is made up of lies that help people realize that every other religion is no different from it. He uses cultural relativity in this fiction in which one cultural structure is different from others. In the time of Vonnegut, cultural relativism became a method to learn the other culture to bridge different cultures.

In *Cat’s Cradle*, we can see the identity crisis. In the pre-modern era, nobody had problems in forming personality and identity. In the modern era, people

had to have different personalities and identities like father, mother, teacher, boss, doctor etc. But in the postmodern era, identity is seen as a crisis in which people confront with different characters in front of themselves to select one from. In this novel, Jona lives as a Christian. After, he becomes a Bokononist. And at the end of the story, he has no religion, family, morality etc.

This novel could be as an example of a humorous apocalyptic fiction. Vonnegut like many American writers has tried to create apocalyptic fiction, but in a humorous way. This Apocalyptic way represents a key moment in the linear movement of history from the fall to ultimate redemption. In this story, Newt paints a picture of a cat’s cradle to highlight the meaninglessness of life. Bokonon also writes a book to emphasize that this meaningless life becomes meaningful through honest lies. In his book, he says that people should stop learning from their mistakes. Following the teachings of this book and what Bokonon asks them to do, people of San Lorenzo in the story commit suicide; the main reason for this strange action is having no belief in life after death. Bokonon himself feels pleased to do it. The end of his book is the end of the *Cat’s Cradle*. Then, Vonnegut in this novel marks the evolution of postmodernism and evolution of himself.

AUTONOMY IN SLAUGHTERHOUSE-FIVE

After the synthesis step, postmodernism achieves autonomy. In this part, this paper, along with highlighting of “autonomy” as another postmodern step, surveys the full-grown postmodern novel of Vonnegut that is *Slaughterhouse-Five*. This fiction is a typical instance of postmodern fiction, because all features of this movement are in this novel. The autonomy step is a general term that many novelists and writers are forced to use it. This is the time when different branches of postmodernism began to leave postmodernism in order to grow separate from their umbrella term. That is only because of the growing of the two earlier steps: accumulation and synthesis. This step is included in international capitalism.

To Fredric Jameson, capitalism includes: Market capitalism which belongs to late eighteenth century and early nineteenth century based on the advances of industries; monopoly capitalism which is also called imperialistic capitalism in which occupying other colonies’ markets; and multinational or international capitalism which is created in the new globalized market and began to spread its dominant throughout the different countries, however it is not a good capitalism due to weakening national and individual identity. Postmodernists are worried that capitalism might one day become the narration of the whole societies, and

such a worry is existed in Vonnegut and his novel too. In *Slaughterhouse-Five*, he has used telephone, radio, flight etc. which they have made the world smaller. In addition, the autonomy step turns its focus to the market where information is sold via the Internet. The age of autonomy separates from modernism and is known as postmodernism.

Many critics claim that postmodernist writers do not believe in history, such as Fredric Jameson, Jean Baudrillard, and Francis Fukuyama. They argue that they no longer believe in history as a meta-narrative rather they think that images from history are only reprocessed and they have no connection with the primary text. This novel relies on the ontological questions which raise questions about the status of the reality and the world. The writer tries to restructure the view of the fiction writing and the view of the world. Jameson says that “postmodern literature offers little scope for resistance: the distinction between high art and popular culture has been affected by the commodification of artistic production” (Malpas 26).

This novel can be approached from different methods that make this fiction a standalone work by giving autonomy to the writer. In the first chapter of this novel, he explains that this novel will be ended by the bombing of Dresden. He says, “This one American foot soldier is arrested in the ruins [of Dresden] for taking a teapot and he’s shot by a firing squad” (6). The story deals with Vonnegut’s experience of the Dresden bombing. He has made an attempt to write it by openly entering the story. He suggests this fiction not only as an anti-war work, but also as an anti-narrative fiction. In *Slaughterhouse-Five*, he, by his key character Billy Pilgrim, shows that free will is not existed. He says that, “Billy Pilgrim has come unstuck in time [and] has no control over where he is going next” (5). It shows that Billy has been unstuck by time, and in general, humans cannot control the path which their life takes. Billy travels in time by entering into the room of different years; 1961, 1967, 1944, and 1923. He can see his death and birth and beyond it. Vonnegut through the character of Billy goes back to the Dresden bombing that he saw in many years back.

To Jerome Klinkowitz, “Vonnegut was developing as a novelist just at the time when literary critics and theorists were declaring that the novel was dead” (70). Other critics also argue that Vonnegut’s narration of the world in just a few pages is against of the law. In this situation, the writer has narrated a story that illustrates the deaths in Dresden. He tries to narrate through a language which has different signs showing an end. Klinkowitz continues, “His experience with the matter of Dresden, coupled with the fate of the novel in his time, dictated that a

traditional approach to the subject would not yield a suitable result” (11). Therefore, Vonnegut has taken a postmodern way of novel writing instead of the traditional way. In an interview, he says that there are no benefits for any person from the bombing, but for himself. He also humorously says that he earns a dollar for murdering every character of his story. The first chapter, many of Vonnegut’s failed attempted are seen. We will be permitted to listen through his narration who will be narrating from the basement of slaughterhouse-five. He did not personally witness the incident as he would later have been able to narrate it. He failed in sketching the novel not due to making it a postmodern rather it was his incapability to connect the events. He failed as well in gathering information from O’Hare. But significantly, among few survivors of bombing, only Vonnegut had an idea of writing about it. Indeed there were no strong evidences to support his notion of penning a novel.

The story of *Slaughterhouse-Five* goes in a non-linear narrative style. Vonnegut chooses a style for narrating the story and uses it for the Tralfamadorians books too, because these fictional books contain many symbols and codes. Tralfamadorians do not read it word by word, but as a whole due to giving them a hint or picture. It is the same for this Vonnegut’s novel which has structured loosely chapters and events to give a whole picture when we read completely. He gives us the whole story in a regular style. In total, he has made a non-linear narrative style in this novel. In the story, the plot rotates within the present time. Billy observes everything as a constant happening revolving from past to future. When Vonnegut is very near to the frightening incidents of Dresden, it makes him not to forget it for more than twenty years. Nonetheless, he gets rid of it after twenty five years. Billy is created as a character with innocence, tameness, intelligence, endurance etc. He is not suitable for the war in comparing with the other soldiers. He does not have any motivation in living in such a situation. That is only because when he has a frightening memory from his childhood. So, all of these happenings make him a chicken. The aim of postmodern authors is to mock past mistakes and laugh at them. So, Vonnegut tries to give these events in his novel, makes them unimportant and illustrates as a picture to be laughed at. By his individual experience at Dresden, he makes this story suitable with the norms of science fiction genre. Jameson says,

Our postmodern society as one benefit of all historicity, whose own supposed past is little more than a set of dusty spectacles, the past as referent finds itself gradually bracketed, and then wiped out altogether, leaving us with nothing but texts (12).

For Vonnegut, history is not alterable, so he comes back to the same place to make his frightening memories less painful. Simultaneously, he is aware of the difficulty which is existed in illustrating the terrible happenings. The movement that Vonnegut creates his fictions makes a parody of life in the modern age. Even *Slaughterhouse-Five* confirms the postmodernist feature of parody. Vonnegut makes an attempt to make a parody or a humorous imitation of wars in this novel. In addition, he describes things and events ahead to prepare us not for a terrible shock but for laughter. We can see in the novel that whenever Billy blinks his eyes, he would confront with another happening in history. He is not a mad character; he is like every other normal people. He is different from others in understanding of life and trying to live as it is. He knows that he would be imprisoned by the Tralfamadorians, but he is not shocked because he has seen this happening before. The idea of travelling to another planet shows his hatred of the Earth and the isolation on it.

In the whole story, Vonnegut focuses on alienation and isolation in order to satiate his dream for a utopian world. He tries to link all of the problems in his time and happiness in this novel. He uses the ingenious techniques not only in the novel, but also in the book of Tralfamadore which is a fictional book within *Slaughterhouse-Five*. His notion about free will corresponds with notion of life by Mark Twain, “allowing his satire to encompass a broad range of topics, from education, religion, and advertising to a distinctly Twains diatribe against the curse of free will” (Klinkowitz 21). Vonnegut illustrates that humans do not have free will, through Tralfamadorians which are an alien race in this novel. These aliens have the ability to see in four dimensions which the fourth one is time. Therefore, they can see everything that has occurred and will occur simultaneously. In their view, all happenings in time are unchangeable and fixed, and they cannot comprehend the notion of free will – “If I had not spent so much time studying Earthlings [language], I would not have any idea what was meant by ‘free will’” (86). As these aliens (the Tralfamadorians) could see in four dimensions, Billy also can break away from every dreadful incident with a blink. With such a feature, in my view, he could be ‘Übermensch’, a concept coined by Friedrich Nietzsche in his 1883 book *Thus Spoke Zarathustra*, which it means ‘Over Man’ that signifies the man who breaks away from key values and moralities. Herewith Vonnegut has made a fresh and different way of perceiving life. As war is dreadful, he often keeps himself and his story narrating aside from the war. Besides, he narrates beautiful things to suggest us that there is gladness everywhere.

References:

1. Bloom, Harold. 2009. *Kurt Vonnegut*. Bloom's Literary Criticism, Infobase Publishing, 2009. Print.
2. Farrell, Susan Elizabeth. 2008. *Critical Companion to Kurt Vonnegut: A Literary Reference to His Life and Work*. Infobase Publishing. Print.
3. Jameson, Fredric. 1992. *Postmodernism or the Cultural Logic of Late Capitalism*. North Carolina: Duke University Press.
4. Klinkowitz, Jerome. 1973. *The Vonnegut Statement: Original Essays on the Life and Work of Kurt Vonnegut*. New York: Delacorte/Seymour Lawrence Press.
5. Lyotard, Jean-Francois. 1984. Trans. *The Postmodern Condition: A Report on Knowledge*. University of Minnesota Press.
6. Malpas, Simon. 2001. *Postmodern Debates*. New York: Palgrave.
7. Vonnegut, Kurt. 1952. *Player Piano*. Charles Scribner's Sons.
8. Vonnegut, Kurt. 1963. *Cat's Cradle*. Mother Night.
9. Vonnegut, Kurt. 1969. *Slaughterhouse-Five*. Dell Publishing Press.
10. Ward, Glen. 1997. *Teach Yourself Postmodernism*. London: Hodder Headline.

Imagologie: du voyage à l'étude des images réciproques.

L'exemple de voyages français en Russie au XIX^e siècle

Odile Gannier est professeur de littérature comparée à l'Université Nice Sophia Antipolis, France. Elle travaille sur les récits de voyage, l'imagologie et l'anthropologie culturelle. Elle a publié entre autres *La Littérature de voyage*, Paris, Ellipses, 2001.

Résumé

L'imagologie étudie les représentations, dans une œuvre littéraire, de l'étranger : pays et peuples. Cette forme de critique s'est donné un domaine précis. A travers l'étude de quelques récits de voyages français du XIX^e siècle (Mme de Staël, Dumas, Gautier) en Russie, on peut observer la création et la transformation des images dans les voyages et la fiction, les deux genres échangeant leurs représentations de l'altérité.

Mots-clefs : littérature de voyage, imagologie, Russie, littérature du XIX^e siècle.

УДК 81-2

DOI: 10.18413/2313-8912-2016-2-2-67-72

Odile Gannier

**IMAGOLY: TRAVELS AND IMAGES.
19TH CENTURY FRENCH TRAVELS IN RUSSIA**

Professor of Comparative Literature at the University of Nice Sophia Antipolis (France). She is the author of *La Littérature de voyage*, Paris, Ellipses, 2001. She is currently working on travel literature, imagology and cultural anthropology

Abstract

Imagology studies the representations of otherness in literature: other countries, other people. This critical approach has determined its fields. Dealing with several French travels accounts in Russia published during the 19th century (Mme de Staël, Dumas, Gautier), we can see how images can appear and flourish in travel accounts as well as in literary works, as both genres share their words and concepts about otherness.

Key words: travel writing, literature, imagology, Russia, 19th century literature.

La représentation que l'on se fait des « autres », de l'« étranger », peut naître de plusieurs façons : essentiellement par les représentations purement imaginaires ou fantasmatiques suscitées par le ouï-dire et les légendes ; par les récits, la littérature ou les objets 'exotiques', au sens propre 'venus de l'extérieur' ; par le contact effectif (lors de voyages vers d'autres pays, ou par l'accueil d'étrangers). Récits et voyages alternent dans le temps : ils peuvent mutuellement se suivre ou se précéder.

La littérature de voyage offre un champ privilégié pour l'étude des représentations (appelée aussi « imagologie »). En effet toute relation est révélatrice d'une certaine vision du monde, parce qu'elle n'existe qu'en fonction d'un point de vue, et s'écrit selon certains critères souvent implicites, voire inconscients. Les voyageurs qui arrivent dans un lieu inconnu sont toujours frappés par ce qui diffère de leurs habitudes, sur fond de reconnaissance d'éléments familiers. Cette observation concerne évidemment le paysage, les abords, les ressources – réaction normale pour des marins ou des découvreurs, surtout lorsqu'ils atterrissaient dans des lieux inconnus, non ou peu cartographiés, ou comme les aventuriers qui se réjouissent de visiter des lieux peu décrits où ils peuvent s'imaginer être des « voyageurs » et non des « touristes ». Cette observation est encore plus sensible lorsqu'il s'agit de décrire les populations rencontrées, leur allure et leurs coutumes. Mais ils sont tributaires de tellement de biais possibles qu'il est difficile de considérer que l'image qu'ils renvoient, devenue un kaléidoscope, correspond à une réalité exacte. Les critiques refusent d'ailleurs de considérer cette question de l'adéquation au réel – peut-être parce que ce ne serait pas une activité proprement littéraire.

De fait, la lecture de ces récits a été faite dans leur société d'origine, d'abord. Parfois, ensuite, elle a été lue, et parfois « récupérée » dans la société qui avait été décrite : ce miroir tendu est évidemment un

miroir déformé et déformant, dans lequel il peut être tentant de se complaire. L'étude du genre humain telle que la conçoit Rousseau ne relève pas de l'universalisme. En fait, écrit-il dans *l'Essai sur l'origine des langues*,

« Quand on veut étudier les hommes il faut regarder près de soi ; mais pour étudier l'homme il faut apprendre à porter sa vue au loin ; il faut d'abord observer les différences pour découvrir les propriétés » [11, P. 89-89].

Par cette remarque, d'ailleurs, il ne fonde rien de moins que l'anthropologie, ou « science de l'homme », sans utiliser ce vocable : en effet il établit les concepts quoiqu'il ne les nomme pas.

Sans avoir donc la prétention de rajouter des banalités à la multitude des images qui circulent, je voudrais m'intéresser à la manière dont ces images se sont construites, les filtres qui ont coloré cette appréhension, et la manière dont les voyageurs et les écrivains ont géré ces images en les élaborant, en les reproduisant telles quelles ou au contraire en les modifiant.

Les exemples seront tirés en particulier des voyages de Français en Russie (et surtout au XIX^e siècle), et des textes plus ou moins fictionnels qui les accompagnent ou les remplacent : comme ceux de Germaine de Staël (*Dix ans d'exil*, 1818), d'Astolphe de Custine (*La Russie en 1839*, 1843), Alexandre Dumas (*Impressions de voyage en Russie*, 1865-1866), qui avait fait précéder son voyage d'un roman à sujet russe, *Le Maître d'armes* (1840-1841), et Théophile Gautier (*Voyage en Russie*, 1866).

I. Qu'est-ce que l'imagologie ?

Le premier article qui cherche vraiment à le définir est celui de Daniel-Henri Pageaux, dans le *Précis de littérature comparée* dirigée par Brunel et Chevrel en 1989. La définition donnée par Pageaux, la plus simple, est « l'étude des images de l'étranger dans une œuvre » [10, P. 133];

« toute image procède d'une prise de conscience, si minime soit-elle, d'un Je par rapport à l'Autre, d'un Ici par rapport à un Ailleurs. L'image est donc l'expression, littéraire ou non, d'un écart significatif entre deux ordres de réalité culturelle. Ou encore : l'image est la représentation d'une réalité culturelle au travers de laquelle l'individu ou le groupe qui l'ont élaborée (ou qui la partagent ou qui la propagent) révèlent et traduisent l'espace culturel et idéologique dans lequel ils se situent » [10, P. 135].

Il attribue à Jean-Marie Carré, en 1951, l'expression de l'« interprétation réciproque des peuples, des voyages et des mirages » [10, P. 133]. L'imagologie se propose d'étudier l'image de pays étrangers dans les œuvres littéraires, passées par le filtre du regard de l'écrivain et transformées pour devenir matière littéraire ou artistique. Comme dans le processus de la condensation, cette représentation n'est pas la simple reproduction du réel mais l'assemblage de traits choisis comme signifiants, chargés de connotations plus ou moins stéréotypées, propres à construire une image plus « vraie » que nature. Selon Jean-Marc Moura, l'image s'est en quelque sorte spécialisée de côté de l'imaginaire : la question du référent, y compris lorsqu'elle révèle en soi l'écart avec le temps passé, serait plus ou moins évacuée ; considérant que « le véritable enjeu d'une étude d'image est la découverte de sa "logique", "de sa vérité", non la vérification de son adéquation à la réalité. » [9, P. 40]. Pour Pageaux :

« Le texte imagologique sert à quelque chose dans et pour la société dont il est l'expression fugitive et parcellaire. C'est que l'image de l'Autre sert à écrire, à penser, à rêver autrement. En d'autres termes : à l'intérieur d'une société et d'une culture envisagées comme champs systématiques, l'écrivain écrit, choisit son discours sur l'Autre, parfois en contradiction totale avec la réalité politique du moment : la rêverie sur l'Autre devient un travail d'investissement symbolique continu. Si, au plan individuel, écrire sur l'Autre peut aboutir à s'autodéfinir, au plan collectif, dire l'Autre peut aussi servir les défoulements ou les compensations, justifier les mirages ou les fantasmes d'une société » [10, P. 151].

Cet imaginaire serait donc, d'une certaine façon, plus éloigné de la réalité qui a suscité le discours que de l'imaginaire de la société qui la produit ou permet à un écrivain de la produire.

Il s'ensuit que l'imagologie étudie aussi, dans le récit de voyage, l'écart particulier entre le récit convenu dans une société donnée et la version originale délivrée par le voyageur ou par l'auteur, ce qui équivaut à prendre en compte son esthétique propre. L'anthropologie culturelle se conjugue avec

l'actualisation artistique ou romanesque, par le choix de la forme ou de l'expression.

Cependant les critiques actuels rejettent, comme étant « dépassées », les théories de « caractères nationaux » élaborées au siècle des Lumières, qui en effet tendent à réduire le tempérament supposé d'un peuple à un seul trait, ou à un faisceau de traits communs repérables et stéréotypés. C'est probablement pour éviter de poser la question du stéréotype national, qui aujourd'hui n'a sans doute plus grand sens, que les études imagologiques réduisent ces caractères à des ingrédients imaginaires ou artistiques sans lien avec la question de la vérité. Il est du reste évident que réduire un peuple à quelques traits c'est méconnaître les différences entre individus, indépendantes de la nation ou du pays, et essentialiser certaines caractéristiques dans lesquelles les personnes ne se reconnaissent pas. C'est ce que décrit Amin Maalouf dans *Les identités meurtrières* [6]. Au XIX^e siècle, c'est pourtant le plus souvent la grille d'analyse, ce que prouve (tout en le nuancant) Madame de Staël à propos des Russes – stéréotype et variation individuelle :

« Le caractère de ce peuple est de ne craindre ni la fatigue ni les souffrances physiques ; il y a de la patience et de l'activité dans cette nation, de la gaieté et de la mélancolie. On y voit réunis les contrastes les plus frappants, et c'est ce qui peut en faire présager de grandes choses ; car d'ordinaire, il n'y a que les êtres supérieurs qui possèdent des qualités opposées ; les masses sont, pour la plupart, d'une seule couleur » [12, P. 247-248].

Ce genre de remarque ne peut se concevoir que dans une société très marquée par des classes sociales hiérarchisées.

Il convient donc d'étudier le contexte dans lequel naissent les images, mais aussi les prolongements tant dans la société qui produit les images (celle dans laquelle vit celui qui décrit) que dans la société qui suscite les images (le monde qui est décrit ou reconstitué, voire composé ou imaginé). Comme le souligne T. Todorov, « Les jugements que portent les nations les unes sur les autres nous informent sur ceux qui parlent, non sur ceux dont on parle. » [14, P. 28] Pour Alain Montandon, même,

« Il faut une conscience nationale – c'est-à-dire le sentiment d'appartenance à un groupe historique, linguistique, culturel et politique – pour que puissent se dessiner des caractères nationaux (une telle conscience nationale est loin d'être toujours précise, et parce qu'elle est souvent indéterminée, elle se dessine la plupart du temps par opposition : l'autre est ce que je ne suis pas ; je suis ce que l'autre n'est pas).

Aborder le problème de manière générale soulève de nombreuses difficultés. En raison même d'abord de cette conscience nationale qui évolue au

cours de l'histoire et des images différentes forgées au cours des temps, des évolutions et des révolutions. Ainsi la compréhension du caractère de l'étranger est-elle variable suivant les époques : elle n'est pas la même sous l'ancien régime, sous la Révolution, au XIX^e ou au XX^e siècle. » [8, P. 254]

Ces variations émanent du contexte historique et idéologique, mais aussi de la mode littéraire. Il ne faut donc pas s'y fier, mais on peut l'étudier comme un moment de l'histoire.

II. L'observation du voyageur

Il semble acquis qu'étudier le degré de fidélité d'une image au réel est un « faux problème » [10, P. 136] : mais il reste à se demander vraiment pourquoi. Car en général les écrivains ont affirmé qu'ils tentaient d'être fiables et de dire la vérité, au moins en plus grande partie. Rares sont ceux qui proclament qu'ils vont mentir ou propager des fadaises – à moins de se moquer des prétentions de leurs prédécesseurs ou parodier le genre de la relation de voyage.

En réalité les distorsions existent, car nul ne dit exactement la vérité même s'il se propose de le faire. Par exemple, Custine (en 1839) jure dans son Avant-propos qu'il n'y a pas voyageur plus honnête que lui :

« J'arrive dans un pays nouveau sans autres préventions que celles dont nul homme ne peut se défendre : celle que nous donne l'étude consciencieuse de son histoire. J'examine les objets, j'observe les faits et les personnes en permettant ingénument à l'expérience journalière de modifier mes opinions. Peu d'idées exclusives en politique me gênent dans ce travail spontané où la religion seule est ma règle immuable ; encore cette règle peut-elle être rejetée par le lecteur sans que le récit des faits et les conséquences morales qui en découlent soient entraînés dans la réprobation que j'encours [...].

On pourra m'accuser d'avoir des préjugés, on ne me reprochera jamais de déguiser sciemment la vérité.

Quand je décris ce que j'ai vu, je suis sur les lieux ; quand je raconte ce que j'ai entendu, c'est le soir même que je note mes souvenirs du jour. Ainsi, les conversations de l'Empereur, reproduites mot à mot dans mes lettres, ne peuvent manquer d'un genre d'intérêt : celui de l'exactitude. [...] Il me semblait qu'en disant la vérité sur la Russie, je ferais une chose neuve et hardie : jusqu'à présent la peur et l'intérêt ont dicté des éloges exagérés ; la haine a fait publier des calomnies : je ne crains ni l'un ni l'autre écueil » [1, P. XXII-XXIV].

D'autant plus qu'en règle générale l'image colportée est instrument de pouvoir. Venue de l'extérieur (d'un « sujet »), elle prend l'ascendant sur ce qu'elle décrit (son « objet »). La calomnie, le commentaire dépréciatif sont susceptibles d'être

répétés, amplifiés, comme l'est la rumeur. On voit cependant qu'il développe, comme un contre-modèle, les risques d'inexactitude les plus courants : sur la manière de percevoir les choses, les filtres variés que sont le sentiment national ou chauvin, le préjugé et le parti-pris dogmatique, l'idéologie politique, la religion, la peur, l'intérêt, la haine ; et sur le plan de l'écriture, l'information de seconde main, l'oubli ou la négligence, la liberté stylistique... Il précise même qu'il ne songeait pas à publication et que ses informations sont transmises par lettres, au plus près du réel. Il se défend de tous ces défauts qui empêchent habituellement de voir correctement – par métier, par origine, par nationalité ou toute autre raison –, ces penchants souvent inconscients qui forment un écran invisible déformant la vue ou pervertissant le récit. Ces erreurs s'attachent à tous les aspects de la communication de l'information, autant dans le regard porté que dans le désir de manipuler le lecteur.

Plusieurs périodes grossièrement historiques, dans l'histoire des voyages, peuvent illustrer ce rapport au réel, cette évolution et cette manipulation éventuelle : dans un premier temps, les voyages et les représentations collectives conduisent de façon aléatoire à l'élaboration de l'image. Dans un deuxième temps, cette image se diffuse et a tendance à se cristalliser, à se figer : elle devient consensuelle au sein d'une société qui n'a pas toujours les moyens de vérifier plus avant, en allant sur place, sa conformité avec la réalité. Dans un troisième temps, ces images conduisent à la reprise immédiate, ou à la citation ornementale, ou à la reprise distanciée ou ironique, ou encore à la rétorsion pour tenter de déjouer l'emprise de stéréotypes erronés.

Ainsi la première période est celle des observations sur place et de la relation : le plus souvent la surprise fait remarquer des différences, des traits saillants (plutôt que des banalités communes à tous les peuples). Comme le dit Alexandre Dumas, partant pour Saint-Petersbourg,

« Voyager avec les bateaux des messageries, c'est toucher Malte, Syra, Alexandrie, Beyrouth, Smyrne et Constantinople ; c'est voir tout ce que le monde voit, c'est raconter mieux ou moins bien que les autres, mais enfin c'est raconter après les autres. Or le voyage que je veux faire, moi, c'est un voyage que personne n'a fait jusqu'à présent » [2, P. 9].

L'image change selon le métier du voyageur, son idéologie, son expérience, l'époque. S'exprimeront différemment le simple voyageur, le savant, le missionnaire, le linguiste, l'observateur tenté par l'ethnologie, qui évalue mœurs, religion, organisation sociale... Tous disent être de la plus exacte véridicité.

Chacun a sa façon de voyager et de rendre compte. Comme le remarque Théophile Gautier,

«En voyage, il n'y a que deux manières, l'épreuve instantanée ou la longue étude. Le temps nous fait défaut. Daignez donc vous contenter de cette simple et rapide impression» [4, P. 11].

On peut donc affirmer que le rapport au réel est secondaire, le regard et l'histoire du voyageur expliquent malgré tout beaucoup de choses dans la création de cette première image qui déterminera les autres.

La deuxième période est celle de l'interprétation des textes et de la production de textes secondaires. Ces textes deviennent des guides de voyage, des ouvrages de géographie, des ouvrages d'ethnographie... Cette deuxième période est passionnante dans le sens où les voyageurs comme les lecteurs sont conscients des biais et tentent de les réduire au maximum à des fins scientifiques, ou les utiliser à des fins plus pernicieuses – à moins que, tout simplement, la fiction ne s'empare de ces données pour composer un nouveau monde parallèle. Le meilleur exemple est celui du roman russe que Dumas écrivit en 1840-1841, *Le Maître d'armes*. On y trouve des passages manifestement très informés sur la Russie, toponymes, état des routes et des voitures, termes russes... :

«Au sortir de Tsarskoïe Selo, l'essieu d'un droschki qui courait devant moi se rompit tout à coup, et la voiture, sans verser, s'inclina sur le côté» [3, P. 11].

Il s'est inspiré de sources comme Jacques Ancelot (*Six mois en Russie*, 1838), Dupré de Saint-Maure (*L'Hermite en Russie, ou observations sur les mœurs et les usages russes au commencement du XIX^e siècle*, 1829), ou Jean-Baptiste May (*Saint-Petersbourg ou la Russie en 1829*, 1830). Il semble cependant qu'à la suite de ce roman à décor historique, Dumas n'ait pas été le bienvenu en Russie jusqu'à la mort du tsar Nicolas 1^{er}, en 1856. Ses impressions de voyage vont modifier sa perspective sur la Russie, et ses remarques peuvent offrir un nouveau visage du pays et de ses habitants.

Le troisième temps est celui de la confirmation – ou de l'infirmité – des idées reçues : le point de vue subjectif peut venir du désir de faire connaître (c'est le cas des correspondants de journaux, des reporters). Par jeu, par facilité ou par commodité, peut s'effectuer alors la reprise des pires stéréotypes. C'est ainsi que Gautier parle d'un roman d'Alexandre Dumas pour appuyer ses descriptions auprès de ses lecteurs et y trouver confirmation de ses observations !

«Tous ceux qui ont lu *Monte-cristo* se souviennent de ce repas où l'ancien prisonnier du

château d'If, réalisant les merveilles des féeries avec une baguette d'or, fait servir un sterlet de la Volga, phénomène gastronomique inconnu sur les tables les plus recherchées, en dehors de la Russie» [4, P. 132].

Le même Théophile Gautier s'appuie aussi sur ses propres observations pour rectifier les images reçues.

«Le gentilhomme et le tchinovnik (employé) se distinguent nettement de l'homme du peuple par le frac ou l'uniforme. Le marchand garde son caftan asiatique et sa large barbe ; le moujik sa chemise rose débordant en blouse, ses culottes bouffantes entrant dans les bottes, ou, pour peu que la température s'abaisse, sa touloupe grasseuse ; car les Russes, de quelque classe qu'ils soient, sont généralement assez frileux, bien qu'en occident on s'imagine qu'ils bravent, sans en souffrir, les froids les plus rigoureux» [4, P. 376].

Il exhibe comme preuve quelques mots russes, certains connus, d'autres moins. Par exemple, le «moujik» est déjà presque entré dans la langue, signalé sous la forme «*mousique*» dans un *Voyage de Moscovie* d'un certain Pierre Deschisaux en 1727 [16] ; il n'en va pas de même du mot «touloupe», employé à plusieurs reprises dans la relation, presque toujours accompagnés de l'adjectif «grasseuse». Le terme est signalé en français en 1768, «subst. fém. *touloupe* "vêtement d'hiver en peau de mouton retournée des paysans russes" (J. Chappe d'Auteroche, *Voyage en Sibérie*, vol. I, p. 50 » [16]. Il semble que le mot «tchinovnik» n'apparaisse en français qu'avec la traduction de *L'Idiot* de Dostoïevski (1868-1869, traduit en 1887 par Victor Dérély). Le véritable voyageur attentif peut donc jouer de tous ses atouts, ses connaissances et ses observations ; mais on voit qu'il a le souci de son lectorat, et veut lui faire goûter l'atmosphère de la Russie – ou plutôt une atmosphère particulière.

III. Le voyage des stéréotypes : expressions et images

Dans certains cas, cette reprise des clichés répond à une attente du lectorat, presque une commande : celle de l'exotisme, ou d'abord, tout simplement, la poésie des mots.

«Qu'est-ce qui nous fait voyager ? [...] L'appel de l'espace se trouve en nous. Cela pourrait s'énoncer comme une loi malheureusement incontournable: tout voyage a un horizon verbal. Pour partir, il faut un pré-texte, une excuse, un mobile. Les mots, en effet, ne seraient-ils pas les données premières de la rêverie géographique ? Entendons par là les mots sucrés, les mots exotiques, les mots-valises du voyage. Il y en a des milliers. Ils se combinent entre eux et se pensent en nous [...], noms de lieux, avec leurs consonances

bizarres, leurs onomatopées, leurs poèmes sous-jacents. » [7, P. 11]

Il ne fait que reprendre ainsi des réflexions déjà formulées par des prédécesseurs, comme Germaine de Staël :

« Tous ces noms de pays étrangers, de nations qui ne sont presque plus européennes, réveillent singulièrement l'imagination. On se sent en Russie, à la porte d'une autre terre, près de cet Orient d'où sont sorties tant de croyances religieuses, et qui renferme encore dans son sein d'incroyables trésors de persévérance et de réflexion » [12, P. 250].

Gautier dans le *Voyage en Russie* s'avoue fasciné par le nom plein de promesses de Nijni-Novgorod :

« Nous connaissons Saint-Pétersbourg, Moscou, mais nous ignorions Nijni-Novgorod. Et Comment peut-on vivre sans avoir visité Nijni-Novgorod ?

D'où vient que le nom de certaines villes vous préoccupe invinciblement l'imagination et bourdonne pendant des années à vos oreilles avec une merveilleuse harmonie, comme ces phrases musicales retenues par hasard et qu'on ne peut chasser ? – C'est une obsession bizarre bien connue de tous ceux qu'une détermination subite en apparence pousse hors des limites de leur patrie, vers les points les plus excentriques. Le démon du voyage susurre près de vous les syllabes d'incantation. [...]

Nijni-Novgorod exerçait depuis longtemps déjà cette inéluctable influence sur nous. Aucune mélodie ne résonnait plus délicieusement à notre ouïe que ce nom vague et lointain ; nous le répétons comme une litanie sans en avoir presque la conscience ; nous le regardions sur les cartes avec un sentiment de plaisir inexplicable ; sa configuration nous plaisait comme une arabesque d'un dessin curieux. Le rapprochement de l'*i* et du *j*, l'allitération produite par l'*i* final, les trois points qui piquent le mot comme ces notes sur lesquelles il faut appuyer, nous charmaient d'une façon puérile et cabalistique. Le *v* et le *g* du second mot possédaient aussi leur attraction, mais l'*od* avait quelque chose d'impérieux, de décisif et de concluant, à quoi il nous était impossible de rien objecter. – Aussi, après quelques mois de lutttes, nous fallut-il partir » [4, P. 367-368].

Ainsi cette représentation conforte, chez le lecteur, l'illusion de la connaissance par le raccourci, le mot et ses connotations. La nécessité objective que l'image soit un simple dénoté, et non un signe complexe, échappe à beaucoup de lecteurs. La représentation de la Russie par les voyageurs suffit à convaincre généralement, et la rectification, la précision, ne sont pas toujours bienvenues. Les récits se combinent avec les romans, qui imaginent et font

imaginer : même s'ils prennent des distances avec le réel, ils gardent un réel pouvoir de création à l'origine de représentations qui équivalent, dans l'esprit du plus grand nombre, à la réalité elle-même. Combien de lecteurs s'imaginent les steppes russes grâce au roman de Jules Verne *Michel Strogoff* (1876) [15] ! Cependant le roman à visée « ethnographique » ou didactique, et le roman de pure fantaisie. Dans le premier, il s'agit de transposer une réalité observée et la retranscrire sous forme dramatisée pour lui donner plus d'agrément et frapper la mémoire et l'imagination. Dans le second, le roman de pure fiction, l'intrigue pourrait se dérouler n'importe où et le décor est de carton-pâte, une sorte de « village Potemkine »... si cette image n'est pas elle-même une fiction. Car le lectorat français interprète l'histoire russe à sa façon, se constitue sa propre image du « peuple russe » ou de « l'âme slave ».

En même temps, on voit que l'impact des récits et de l'image de l'autre est important dans la société pour laquelle ils ont été écrits : les mots sont entrés dans la langue, et avec eux une porte s'est ouverte vers l'altérité. Certains récits ont été inexacts, fantaisistes, distordus par des biais variés tant personnels que collectifs : Théophile Gautier ou Dumas ont voyagé en écrivains – et en bons vivants, ils ont retenu des traits piquants et ont parfois arrangé les choses pour que la relation soit plus plaisante, ou serve de matériau à un roman futur – comme, pour Dumas, *Sultanetta* ou *La Boule de neige*, deux romans nés du voyage et publiés en 1859. Aussi bien l'un que l'autre ont rapporté de leurs voyages, en Espagne ou en Russie, par exemple, des recettes et des descriptions de menus ; ce qui est propre, à leurs yeux, à recréer une sensation plus complète de la vie en Russie. Madame de Staël analyse la société de son point de vue de femme émigrée, et la Russie achève son tour d'Europe en *Dix ans d'exil* : sa vision est ainsi plus politique que celle de bien des hommes venus en touristes.

En outre, ces voyages et ces fantaisies sont nécessairement compensés par des textes plus analytiques, comme celui de Guénin en 1891, intitulé *La Russie. Histoire, géographie, littérature*.

« Les livres spéciaux, les histoires bien faites et remontant aux sources, les relations de voyages ne manquent pas sur la Russie, et cependant aucun de ces ouvrages n'a pénétré dans le grand public dans ces masses profondes où la sympathie pour les Slaves est la plus ardente [...].

C'est cette lacune que nous espérons combler en publiant ce volume où l'on trouvera résumée, en vue des nombreux lecteurs à qui le temps et la fortune ne

laissent ni loisirs pour de longues recherches ni superflu pour l'acquisition d'ouvrages d'un prix souvent élevé, toute l'histoire de la Russie et de ses agrandissements successifs. Nous y avons joint quelques notions géographiques et ethnographiques, des détails utiles à connaître sur l'armée, ainsi qu'une étude, que nous aurions voulu étendre davantage, sur la littérature slave et ses tendances. La liste des ouvrages les plus essentiels à consulter pour les personnes qui désireront remonter elles-mêmes aux sources termine le volume» [5, P. 7-8].

Le but est donc de proposer une somme, qui synthétisera des points de vue différents sans prendre parti. Il n'est pas sûr qu'une telle entreprise puisse complètement réussir, parce que, ici encore, se dessine une intention, le désir des auteurs d'impliquer leur texte dans une action, que ce soit déclencher le désir de voyage, instruire ou moraliser sur la découverte du différent.

Conclusion

L'image est donc complexe. Née le plus souvent du voyage ou de l'intérêt pour l'autre, elle n'est jamais neutre, en plus du fait que la langue introduit une dimension supplémentaire. Reçue au XIX^e siècle par une société curieuse, elle va se fixer sous la forme d'un faisceau de traits distinctifs.

«Rien ne se fait en Russie comme ailleurs ; mais, lorsque l'on connaît bien la Russie, on finit par arriver à son but. Le chemin est un peu plus long et un peu plus accidenté, voilà tout.» [2, P. 633] conclut Alexandre Dumas. Rien ne caractérise mieux l'image de l'écrivain-voyageur que ce jugement porté après un long périple. Certes, il ne répugne pas à faire un bon mot, et à tirer une morale de philosophe de déboires dont il serait vain de se plaindre. C'est en même temps le constat de la différence, et la vanité foncière de ce constat. Ce sont assurément des petits morceaux étranges qui éveillent l'imagination.

L'image peut servir de véhicule, mais comme le disait aussi le philosophe Sénèque, «À quoi sert de

voyager si tu t'emmènes avec toi ? C'est d'âme qu'il faut changer, non de climat».

Bibliographie / References

1. Custine Astolphe de. *La Russie en 1839*. Paris : Librairie d'Amyot, 1843.
2. Dumas Alexandre. *En Russie. Impressions de voyage* [1859-1862]. Paris : Ed. François Bourin, 1989.
3. Dumas Alexandre. *Le Maître d'armes* [1840]. Paris : Le Vasseur, 1909.
4. Gautier Théophile. *Voyage en Russie* [1866]. Paris : Charpentier, 1875.
5. Guénin Eugène. *La Russie. Histoire, géographie, littérature*. Paris : Savine, 1891.
6. Maalouf Amin. *Les Identités meurtrières* [1998]. Paris : Grasset / Le livre de Poche, 2003.
7. Meunier Jacques. *Le Monocle de Joseph Conrad*. Paris : Payot, 1993, «Petite Bibliothèque Payot».
8. Montandon Alain. «L'étude des caractères nationaux dans la littérature française : problèmes de méthode». *Cahiers de l'Association internationale des études françaises*, 2002, vol. 54, n° 1, pp. 251-269.
9. Moura Jean-Marc. *L'Europe littéraire et l'ailleurs*. Paris : PUF, 1998.
10. Pageaux Daniel-Henri. «De l'imagerie culturelle à l'imaginaire», in Pierre Brunel, Yves Chevrel (dir.). *Précis de littérature comparée*. Paris : PUF, 1989, pp. 133-162.
11. Rousseau Jean-Jacques. *Essai sur l'origine des langues* [1761-1781]. Paris : Gallimard, 1990, «Folio».
12. Staël Germaine de. *Dix années d'exil* [posthume, 1818]. *Œuvres complètes de Mme la baronne de Staël*, t. 15. Paris : Treuttel et Wurtz, 1820-1821.
13. Świdarska Małgorzata. «Comparatist Imagology and the Phenomenon of Strangeness», *Comparative Literature and Culture* 15.7 (2013): <<http://docs.lib.purdue.edu/clcweb/vol15/iss7/10>> Special Issue New Work in Comparative Literature in Europe, ed. M. Grishakova, L. Boldrini, and M. Reynolds
14. Todorov Tzvetan. *Nous et les autres*. Paris : Le Seuil, 1989.
15. Verne Jules. *Michel Strogoff*. Paris : Hetzel, 1876
16. —. Dictionnaire du CNRTL, <<http://www.cnrtl.fr>>

**РАЗДЕЛ V. ЛИНГВИСТИКА И АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПРЕПОДАВАНИЯ
ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ
SECTION V. LINGUISTICS AND LANGUAGE TEACHING**

УДК 372.8

DOI: 10.18413/2313-8912-2016-2-2-73-77

Матиенко А.В.

**ИНОЯЗЫЧНАЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КОММУНИКАТИВНАЯ
КОМПЕТЕНЦИЯ: ОПРЕДЕЛЕНИЕ ПОНЯТИЯ В ЛОГИКЕ
ФОРМИРОВАНИЯ ПОЛИЛИНГВАЛЬНОЙ И МУЛЬТИКУЛЬТУРНОЙ
ЛИЧНОСТИ**

Северо-Западный институт управления Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего профессионального образования. "Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации", заведующая кафедрой иностранных языков, кандидат филологических наук, доцент, Россия. Санкт-Петербург. +79834440918

Аннотация.

В настоящей статье рассматриваются условия формирования полилингвальной и мультикультурной личности, важнейшим из которых является степень сформированности иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции как одной из ключевых образовательных компетенций. Исследуемая компетенция способствует развитию у будущих выпускников вуза способностей: 1) взаимодействовать с носителями другого языка и культуры в логике современного научного мировоззрения с учетом профессиональных особенностей, национальных ценностей и норм поведения; 2) создавать позитивный настрой в профессионально-ориентированном иноязычном общении; 3) успешно выбирать адекватные ситуациям профессионального и академического общения способы вербальной и невербальной коммуникации.

Ключевые слова: полилингвальная и мультикультурная личность, иноязычная профессиональная коммуникативная компетенция; лингвистический, дискурсивный, прагматический, стратегический, межкультурный компоненты; исследовательская компетенция.

Matienko A.V.

**FOREIGN LANGUAGE PROFESSIONAL COMMUNICATIVE
COMPETENCE: THE DEFINITION OF THE CONCEPT IN THE LOGIC
OF POLYLINGUAL AND MULTICULTURAL IDENTITY FORMATION**

North-West Institute of Management of the Russian Federation Presidential Academy of National Economy and Public Administration. Head of the Foreign Languages Department. Candidate of Philology, Assistant Professor Russia. Saint-Petersburg. +79834440918

Abstract. The present article is devoted to the investigation of conditions of polylingual and multicultural identity formation, the most important of which is the degree of formation of foreign language professional communicative competence as one of the key educational competences. The competence under analysis contributes to the development of future University graduates' abilities to: 1) interact with native speakers of a foreign language, representatives of another cultures in the logics of contemporary scientific paradigm, taking into account their professional features, national values and behavior norms; 2) create positive motivation for specific purposes professional communication; 3) use successful means of verbal and nonverbal communication adequate to specific purposes professional communicative situations.

Key words: polylingual and multicultural identity; foreign language professional communicative competence; linguistic, discourse, pragmatic, strategic, cross-cultural components; research competence.

Как известно, обучение иностранному языку преследует несколько целей: практическую, образовательную и воспитательную. Под практической целью понимается формирование у студентов иноязычных коммуникативных навыков и умений; образовательная предполагает обогащение кругозора, культуры мышления, иноязычной коммуникации, что в свою очередь направлено на становление полилингвальной и мультикультурной личности студента. Образовательный потенциал дисциплины «Иностранный язык» проявляется в долговременной готовности студента развивать межкультурные, научные, академические и профессиональные связи, уважать ценности других стран и народов [4].

Формирование у студентов – будущих бакалавров и магистров иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции обеспечивает реализацию образовательной, воспитательной и развивающей задач обучения.

Исследуя иноязычную коммуникативную компетенцию как один из компонентов общей системы формирования профессиональной компетентности будущих бакалавров и магистров, важно отметить, что как часть системы, компетенция представляет собой определенную структуру. Остановимся подробнее на функциях отдельных компонентов иноязычной коммуникативной компетенции.

Итак, иноязычная коммуникативная компетенция представляет собой демонстрируемое и практическое знание языка, обеспечивающее достижение коммуникативных целей в устной и письменной, продуктивной и рецептивной, монологической или диалогической форме.

В коммуникативной лингвистике, методике обучения иностранным языкам сделано немало попыток системно описать структуру иноязычной коммуникативной компетенции обучающихся [7,8,10,11,13]. При всем многообразии подходов к описанию можно заключить, что

♦ иноязычная коммуникативная компетенция рассматривается как «знание» не только декларативного (демонстрация знаний в форме употребления или узнавания языковых правил и примеров), но и процессуального характера (использование языка для достижения коммуникативных целей и результатов);

♦ все компоненты иноязычной коммуникативной компетенции связаны между собой, «обслуживая» речевую деятельность, определяя успешность коммуникации и

показывая уровень практического владения иностранным языком у обучающихся;

♦ в компонентах иноязычной коммуникативной компетенции выделяется владение как лексико-грамматическими средствами языка, так и способами коммуникативного употребления языковых средств;

♦ компоненты иноязычной коммуникативной компетенции являются не только лингвистическими по своей природе, но также включают способность обучающихся строить и понимать осмысленные тексты, эффективно передавать и точно воспринимать коммуникативное содержание, достигать цели речевого общения и взаимодействовать с представителями иной культуры;

В содержание обучения включаются лексико-грамматические средства (материальный аспект), содержание общения (идеальный аспект), «механика» речевого взаимодействия (процессуальный аспект). Это означает, что обучающиеся, усвоившие содержание обучения иностранному языку, владеют лексико-грамматическими средствами, могут с их помощью передавать и получать информацию, а также умеют организовать дружеское или деловое, ролевое или дискуссионное общение в бытовой или профессиональной сфере с учетом межкультурных различий.

Многочисленные попытки исследовать состав иноязычной коммуникативной компетенции как лингводидактического конструкта показали, что неотъемлемой частью этих практических знаний является владение средствами изучаемого языка [14]. *Лингвистический* компонент – это единственный компонент коммуникативной компетенции, который более или менее однозначно трактуется исследователями. Лингвистический компонент иноязычной коммуникативной компетенции обучающихся представляет собой знание языковых средств, включая грамматику, лексику и фонетику и готовность пользоваться ими в устном или письменном общении.

Проблема заключается в том, что использование языка в коммуникативных целях представляет собой более сложное явление, чем ментальное владение средствами иностранного языка в виде правил или использование языковых средств в процессе общения. Поэтому лингвистический компонент коммуникативной компетенции рассматривается среди других

компонентов лингводидактического характера, обеспечивающих эффективную коммуникацию.

Во всех моделях коммуникативной компетенции присутствует компонент, описывающий построение текстов (диалогических и монологических, устных и письменных, от минимального до значительного объема) в целях достижения поставленной цели. Построение текста как законченного в смысловом отношении произведения речи представляет собой развертывание мыслительного содержания в самостоятельной или интерактивной форме. Этот процесс называется дискурсом. Именно в дискурсе «живет» язык, обеспечивая передачу и прием информации, которая фиксируется и сохраняется в текстах. *Дискурсивный* компонент иноязычной коммуникативной компетенции студентов представляет собой построение текста в процессе формирования и формулирования ими собственной мысли. Этот компонент предусматривает построение связных, осмысленных и логически организованных текстов в устной или письменной, диалогической или монологической форме непосредственно в процессе возникновения идей [11].

Иноязычная коммуникативная компетенция гарантирует, что обучающиеся могут не просто выражать языковыми средствами свои мысли, но делают это четко и точно, обеспечивая их адекватное понимание адресатом или аудиторией. Этот компонент называется *прагматическим*. Прагматически компетентные обучающиеся способны эффективно решать коммуникативно-рецептивные задачи, точно передавая и четко воспринимая смысл устного или письменного общения. Прагматическая компетенция предполагает осуществление речевых функций (сообщение, отношение, пожелание, убеждение, извинение и др.), социальное взаимодействие с другими участниками коммуникации.

Признаком прагматической компетенции является не столько «коммуникативный продукт», то есть, созданный текст, сколько «коммуникативный результат», то есть, адекватная ответная реакция слушателя или читателя.

Процесс речевого общения, как в устной, так и письменной форме обычно бывает неплавным. Это обусловлено тем, что в коммуникативной деятельности нередко возникают осложнения в виде затруднений мышления, нехватки языковых средств и нарушения коммуникативного взаимодействия. Успешное преодоление коммуникативных затруднений зависит от *стратегического* компонента коммуникативной компетенции. [11,13].

Стратегический компонент коммуникативной компетенции обеспечивает принятие решений о наилучшем пути достижения коммуникативной цели в ситуации, требующей гибкости в использовании языковых средств, адаптации к индивидуальным особенностям других участников устного или письменного общения, а также речевого взаимодействия. Данное определение показывает, что функция стратегического компонента выходит за пределы обеспечения простой компенсации в условиях дефицита языка и непосредственно связана с разработкой цели, плана, средств и хода общения, чтобы избежать коммуникативные неудачи.

Специфическую роль стратегический компонент коммуникативной компетенции выполняет в ситуациях общения, осложненных культурными различиями участников.

Межкультурный компонент коммуникативной компетенции объединяет социолингвистические и социокультурные знания, способствуя всестороннему развитию личности обучающихся, укрепляя чувство национальной принадлежности, обогащая коммуникативный опыт соприкосновением с иными культурами, формируя толерантное отношение к культурному многообразию и создавая основу для плодотворного взаимодействия с представителями иных культур посредством изучаемого языка.

Новый социальный заказ современного общества обучать иностранному языку не только как средству общения, но и формировать профессионально компетентную полилингвальную и мультикультурную личность, готовую к межкультурному профессиональному общению, обусловил необходимость формирования профессионального компонента иноязычной коммуникативной компетенции будущих бакалавров и магистров [4].

Многие исследователи психологической готовности к определенным видам профессиональной деятельности выделяют в её структуре динамическую и статическую стороны, рассматривая её как сложное образование, состоящее из совокупности качеств, свойств и состояний, позволяющих субъекту осуществлять конкретную деятельность. Исследователи этого научного феномена [5,9], отмечая системный характер готовности к профессиональной деятельности как интегративного личностного образования, выделяют в нем долговременную и ситуативную подсистемы.

Под долговременной или личностной подсистемой понимается категория теории личности, а под ситуативной - категория теории

деятельности. Такой подход позволил ученым выделить компоненты структуры готовности и охарактеризовать их. По мнению Б.Г. Ананьева [1], долговременная готовность – это комплекс профессионально значимых личностных, субъектных и индивидуальных качеств. Группа личностных качеств состоит из отношения к профессиональной деятельности, интересов и склонностей, осознанной мотивации. К субъектным, по мнению А.Г. Асмолова [2], относятся знания, умения, навыки и способности к осуществлению деятельности. Индивидуальные качества определяются особенностями психических процессов (восприятия, внимание, мышление), эмоционально-волевых процессов, нейродинамикой, физиологическими данными (зрение, слух и др.).

Результаты исследований, проведенных К.Э. Безукладниковым в области содержательного анализа категории «профессиональная компетентность», позволили, на наш взгляд, решить проблему её универсальной содержательной неопределенности и сформулировать это понятие. «Профессиональная компетенция – это личностное психологическое новообразование, включающее в себя наряду с когнитивным и поведенческим аспектами долговременную готовность к профессиональной деятельности как интегративное свойство личности. По мере развития профессиональной компетентности человека в той или иной сфере деятельности она укрупняется и интегрируется с другими компетенциями, проявляясь в новом качестве, представляя собой спираль диалектического развития. Именно она обеспечивает возможность ставить перед собой значимые цели, рисковать, гибко, творчески подходить к решению проблемы и получать результат» [3].

Еще одним важным вопросом, который рассматривают исследователи проблемы формирования профессиональной компетентности выпускника вуза в логике уровневого образования – острая необходимость формирования у бакалавров и магистров готовности и способности к научно-исследовательской деятельности, что, на наш взгляд, можно соотнести с категорией исследовательской компетенции [12]. Высшее образование должно базироваться на научных исследованиях, тем самым способствуя инновационному и творческому процессу в обществе. Следует добавить, что во ФГОС ВО исследовательская деятельность определяется как один из основных видов профессиональной деятельности. Однако, как отмечает И.А. Зимняя, «включение в эту деятельность (особенно на первой, основной ступени высшего образования –

бакалавриате) остается все еще трудно решаемой задачей [6]. Формирование иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции будет способствовать вовлечению студентов в исследовательскую деятельность, так как единство коммуникативного и профессионального компонентов исследуемой нами компетенции открывает более широкие горизонты межкультурного профессионального и академического взаимодействия и способствует снятию языковых и психологических барьеров между участниками международных профессиональных и академических сообществ при организации совместных исследований [4].

Определенная в результате анализа исследований структура иноязычной коммуникативной и профессиональной компетенции, требования Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования и логика определения профессиональной компетенции, данная К.Э. Безукладниковым, позволяют нам сформулировать определение понятия «иноязычная профессиональная коммуникативная компетенция».

Иноязычная профессиональная коммуникативная компетенция будущего бакалавра и магистра – это личностное психологическое новообразование, сформированное дисциплинами предметного блока, базовой и вариативной частей профессионального цикла, дополненных специализированными курсами научно-исследовательской и профессиональной направленности в процессе высшего иноязычного образования, которое в единстве и взаимосвязи коммуникативного и профессионального компонентов в своей структуре включает в себя, наряду с когнитивным и поведенческим аспектами, долговременную готовность и способность к ведению профессиональной и научно-исследовательской деятельности на иностранном языке.

Иноязычная профессиональная коммуникативная компетенция является важнейшим компонентом профессиональной компетентности будущих бакалавров и магистров, которая позволит выпускникам вуза:

1) взаимодействовать с носителями другого языка и культуры в логике современного научного мировоззрения, с учетом профессиональных особенностей, национальных ценностей и норм поведения в условиях глобализации;

2) создавать позитивный настрой в профессионально-ориентированном иноязычном общении;

3) успешно выбирать адекватные ситуациям профессионально-ориентированного общения способы вербальной и невербальной коммуникации.

Список литературы

1. Ананьев, Б.Г. Избранные психологические труды: в 2 т. / Б.Г. Ананьев. М.: Педагогика, 1980. Т.1. С.16-178.

2. Асмолов, А.Г. Деятельность и установка / А.Г. Асмолов. – М.: Москва: Изд-во МГУ, 1979. – 151 с.

3. Мильруд Р.П., Матиенко А.В. Альтернативное тестирование коммуникативной компетенции учащихся // Английский язык в школе. 2007. №1. С.4.

4. Новоселов Н.М. Иноязычная профессиональная коммуникативная компетенция: определение понятия в логике уровневого образования (бакалавриат и магистратура) // Фундаментальные исследования. № 11-6. 2013. С.143-170.

5. Деркач, А.А. Акмеологические основы развития профессионала / А.А. Деркач. М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: НПО «МОДЕК», 2004 – 752 с.

6. Матиенко А.В. Альтернативный контроль в обучении иностранному языку как средство повышения качества языкового образования : автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора педагогических наук / Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина. Тамбов, 2009. 46 с.

7. Матиенко А.В. Альтернативный контроль в обучении иностранному языку как средство повышения качества языкового образования / диссертация на соискание ученой степени доктора педагогических наук / ГОУВПО "Тамбовский государственный университет". Тамбов, 2009. 369 с.

8. Матиенко А.В. Предмет языкового тестирования с позиций когнитивно-коммуникативного подхода // Вестник Пятигорского государственного лингвистического университета. 2011. №2. С.278-281.

9. Слостенин В. А. Педагогика: учебник для студ. учреждений высш. проф. образования / В. А. Слостенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов; под ред. В. А. Слостенина. – 11-е изд., стер. – М.: Издательский центр «Академия», 2012. – 608 с.

10. Цатурова, И.А. Тестирование устной коммуникации / И.А. Цатурова, С.Р. Балуюн. - Москва: Высшая школа, 2004. – 245 с.

11. Bachman, L. The construct validation of some components of communicative proficiency / L. Bachman, A. Palmer // TESOL Quarterly. – 1982. – N 16. – P. 449-465.

12. Bezukladnikov, K. An outline of an ESP Teacher Training Course (2012). / K. Bezukladnikov, B.Kruze B. – World Applied Sciences Journal (WASJ). Volume 20, Issue 20 (Special Issue on Pedagogy and Psychology) P. 103–106. ISSN: 1818-4952 URL: <http://www.idosi.org/wasj/online.htm>.

13. Canale, M. Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing / M. Canale, M. Swain // Applied Linguistics. -1980. – Vol. 1. – P. 1-47.

14. Chomsky, N. Knowledge of Language: its nature, origin, and use / N. Chomsky. - New York: Praeger, 1986. – 698 p.

References

1. Ananyev B.G. Selected Psychological Works: in 2 Vol. Moscow: Pedagogics, 1980. V.1, P.16-178.

2. Asmolov A.G. Activity and Settings. Moscow: MSU Publ., 1979. 151p.

3. Milrud R.P., Matienko A.V. Alternative Testing of Students' Communicative Competence. English at School. 2007. №1. P. 4.

4. Novoselov N.M. Foreign Language Professional Communicative Competence: Definition in Logic of Level Education (Bachelor and Master). Fundamental Research. № 11-6. 2013. P. 143-170.

5. Derkach A.A. Acmeological foundations of professional development. Moscow: Publ. of Moscow Psycho-Social Institute; Voronezh: Publ. Modec, 2004. 752 p.

6. Matienko A.V. Alternative Control in Learning a Foreign Language as a means of Improving the Quality of Language Education/ Abstract of Dissertation for the Degree of Doctor of Pedagogical Sciences. Tambov: Tambov State University Publ., 2009. 46 p.

7. Matienko A.V. Alternative Control in Learning a Foreign Language as a means of Improving the Quality of Language Education/ Dissertation for the Degree of Doctor of Pedagogical Sciences. Tambov: Tambov State University Publ., 2009. 369 p.

8. Matienko A.V. The Subject of Language Testing from Positions of Cognitive-Communicative Approach. Vestnik of Pyatigorsk State Linguistic University. 2011. №2. P.278-281.

9. Slastenin V.A. Pedagogics: Textbook for Students of Higher Education/V.A.Slastenin, I.F.Isaev, E.N.Shiyanov; ed. V.A.Slastenin. M.: Academy Publ., 2012. 608 p.

10. Tsaturova I.A. Testing of Oral Communication/ I.A. Tsaturova, S.R.Baluyan. M.: High School Publ., 2004. 245 p.

11. Bachman, L. The construct validation of some components of communicative proficiency / L. Bachman, A. Palmer // TESOL Quarterly. 1982. N 16. P. 449-465.

12. Bezukladnikov, K. An outline of an ESP Teacher Training Course (2012). / K. Bezukladnikov, B.Kruze B. – World Applied Sciences Journal (WASJ). Volume 20, Issue 20 (Special Issue on Pedagogy and Psychology) P. 103–106. ISSN: 1818-4952 URL: <http://www.idosi.org/wasj/online.htm>.

13. Canale, M. Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing / M. Canale, M. Swain // Applied Linguistics. 1980. Vol. 1. P. 1-47.

14. Chomsky, N. Knowledge of Language: its nature, origin, and use / N. Chomsky. New York: Praeger, 1986. 698 p.

УДК 82-0

DOI: 10.18413/2313-8912-2016-2-2-78-89

Dr. Ali H. Raddaoui

**TRADITIONAL ASIAN EDUCATION AND EDUCATION 2.0:
HOW CLOSE IS THE FIT?**

Associate Professor of Applied Linguistics Arabic Program. Director College of Arts & Sciences Program of Global and Area Studies. University of Wyoming Laramie. WY 82071, USA. Tel: 001-307-7662650. Skype: araddaoui1

Abstract:

This paper is situated in the global context where Asia is seeking to redefine itself as an entity with values of its own that weld it together as a block sufficiently distinct from other blocks. Conceptually, the paper aims to gauge the closeness of fit between traditional Asian education and the set of information and communications technologies employed by the so-called Education 2.0, and inspired by the Web 2.0 movement. In the literature, Asian value systems are portrayed as community-based, with pride of place for elders and teachers, and an understanding of knowledge as transmitted by teachers and reproduced by learners. Education 2.0 has disrupted the traditional tenets of education and created an environment in which four elements of learning undergo significant change, namely the goals of education, the actors involved in it, the contents of education, and the time-space dimensions of learning. The paper reviews these four elements as they pertain to both systems of education, and attempts to capture their intersections and divergences. It concludes with the suggestion that traditional Asian education and Education 2.0 should bridge the gap between them, inform each other, and attenuate each other's excesses.

Key words: Asian education; Education 2.0; Web 2.0; inter-education dialog; globalization; technologism.

INTRODUCTION

As a research problem, determining the degree of fit between the practices and underpinnings of traditional Asian education and the so-called 'Education 2.0' is occasioned by the need to describe, discuss, and frame the implementation of an innovative, sweeping and globalizing system of education in the making in a continent on the rise, namely Asia. Without adequate understanding of globalizing educational trends by pedagogues, curriculum developers, technology innovators, and education policy makers, Education 2.0, this proverbial rising star at school, at work, at home, and in cyberspace, may be able to overtake and eclipse prevalent, and for some, time-cherished systems of education in Asia and elsewhere in the world. The emergence of a new international education order, based on market needs and emerging technologies, is likely to put enormous pressure on all parties, to give in to, to adapt to, or to manage this change; a seasoned and reasoned discussion needs to take place so the encounter between Asian education traditions and modern, technology-based education is at least understood, and preferably planned, rather than forced or left to play itself out without oversight or guidance.

In undertaking this project, we need to bear in mind the factors that come into play as we explain the dimensions of the learning and teaching underlying one model or the other. These factors are technological, pedagogic, cultural, and religious, etc. For this paper, the goal is to outline and tabulate the descriptors and assumptions of Asian education

values and to pit them against those of Education 2.0. The hope is that this program will contribute an understanding of where these two value systems intersect and the points at which they diverge.

More specifically, we aim to formulate answers for the following questions: (a) Which lowest common denominators unite and apply to the wide spectrum of teaching, learning and educational traditions across Asia? (b) What are more or less agreed upon trends of Education 2.0 as it stands at this time? (c) How do the observations, generalizations and conclusions about these two spheres square with each other? Where do the respective values equate, supplement, or contradict each other? Finally, and more tentatively, how should the two models communicate, inform and borrow from each other so they build on each other's strengths and minimize each other's excesses?

Context, scope, and contribution of paper

Globalization serves as the backdrop against which the paper discusses the relationship between Education 2.0 and traditional Asian education. Veltmeyer (2008) defines globalization as "the process of integrating societies across the world, and their economies and cultures, into one system" (p. 1). Global education, and by some stretch, Education 2.0 are manifestations, instruments or consequences of globalization. As such, they are likely to impact, shape and transform Asian education systems. With the new freedoms and possibilities afforded by social media, interactions in cyberspace are said to carry the potential of changing

young people's social identities, how they acquire content, and how they share products (Schuck et al. in Yu et al., 2012). Education 2.0 brings with it a set of practices and assumptions holding individual and social empowerment potential to thresholds not previously witnessed by traditional education systems. Yamamoto and Karaman (2011) explain the problematic in terms of a contradiction between traditional, conservative systems of education whose business is to control and perpetuate the status quo, and Education 2.0, with its transformative, destabilizing potential. In contrast to traditional education, where content is often described as given, transmitted, and reproduced, Web 2.0, allows almost everyone with an internet connection to author and to publish online. (Lin, 2007). Between restating and regurgitating the wisdom of the ancients and the use of technology by the millions to produce and reshape content is a gap that needs to be understood first and subsequently bridged.

On this basis, the contribution of this paper lies in its interdisciplinary focus, pulling together, juxtaposing, and distilling descriptors, understandings and arguments from two hitherto unreconciled trends: traditional Asian education values on the one hand, and the agreed upon features of ICT/Web 2.0-mediated education on the other. It would not have been possible, some twenty years ago, to project and describe the encounter between the two models, simply because the web, with its current arsenal of wikis, blogs, instant communication, crowdsourcing, and exponentially growing knowledge base, did not exist then or was only making its first steps. With the proverbial new 'elephant in the room', established education systems need to interrogate, adapt to, and communicate explicitly with the technological sea change.

In point of fact, much of the existing literature is concerned with either Asian education or Education 2.0, but not so much with the intersection and meeting of both. For example, much of the criticism levelled at the study of e-learning evolution is that it is heavily artefactual, technology-driven and rather weak on theorizing its pedagogic and epistemological foundations (Remtulla (2008, 2010), Enonbun (2010), Halse and Mallinson (2009), and Haythornthwaite and Andrews (2011). Likewise, research on Asian teaching, learning and knowing traditions has taken on a comparatist and evolutionary route, considering for instance how Islamic practices in China have adapted elements of Confucianism (Basharat et al. 2001), how Buddhist education manifests itself in the Chinese Province of Sichuan (Long 2002), and how storytelling is used as

a learning vehicle by Eastern religions (Narayan, 1989). Along with the comparatist trend, there are 'Religion 2.0' discussions on how to mobilize the web and social media to reach out to communities using Second Life, a Facebook page called 'Faithbook', podcasts, blogs and wikis (Jude, 2008; Winslow 2010, Yamane 2009). These 'religion 2.0' discussions focus on technology as a tool, and do not explicitly address the pedagogies and ramifications of technology in a field that is traditionally considered at the heart of education, namely religion.

This paper expands these conversations and pull together several strands both from traditional Asian learning and teaching discourses and from Education 2.0. In this sense, it constitutes an initial onslaught on this unavoidable and ongoing encounter between learning schools and practices hailing from the East and the West. It is hoped that the present analysis sparks further debate on how to design and optimize a model combining Asian education values with those of Education 2.0. Because of this, description and analysis of this encounter constitutes necessary groundwork for designing this model.

ANALYTICAL FRAMEWORK

The purpose of this section is to develop the analytical framework through which correspondences between traditional Asian education and Education 2.0 are to be examined. To this end, we first propose working definitions for the terms used in the title of this paper, namely, Asia, Asian values, and Education 2.0. Secondly, and more importantly, we attempt to dissect education values into their primary constituents so the comparative task is undertaken using an agreed upon naming system which captures the totality of elements and renders the comparison meaningful and acceptable.

Definitions

Because of a number of factors, geographic, linguistic, ethnic, cultural, and political, producing a definition of Asia as a homogeneous unit is difficult. In the interest of space, we will follow Moody Jr.'s definition (1996) which, while not delimiting accurately the boundaries of the Asian landmass, is at least more specific about the cultures that inhabit it:

[Asia] refers generally to that part of the Eurasian continent east of the Urals, a range of mountains which does not in itself demarcate a cultural division. It is unclear whether the Old Greek and Roman Asia – the Middle East or what in recent times was called Asia Minor – is part of Asia. The cultures which do exist in Asia –Islamic, Confucian, Hindu and many others – differ from each other as much as any one of them differs from that of Western Europe (p. 169).

In addition, existence of government systems with diverse ideological, economic and social orientations makes the concept of ‘Asian education values’ somewhat difficult to defend. Finally, that Asia does not exist as a federation, a confederation, a commonwealth, or even as a loose association more inclusive than ASEAN for example makes the term problematic as a unifying construct.

Despite this characteristic heterogeneity, ‘Asian values’ is now accepted by many Asian governments “as a general reference to the traditional cultural values of the region, to values inherent in the local cultures *prior the western intrusion*” (Emphasis added) Moody Jr. (1996, p. 169). Likewise, Asia’s attempts to assert itself as a regional block may justify the construct of Asian values. After all, two of its countries, India and China, have already carved themselves a place among the BRICS countries. Japan already has a prominence of its own. Four of its countries are part of the so-called ‘Tigers of Asia’, and a few others, the Tiger Club Economies are on their footsteps. Business, political and education circles too have popularized the terms ‘Asian Century’ and ‘Asian theories’, as evidenced by the work of ELLTA (Exploring Leadership and Learning Theories in Asia).

Thus, while ‘Asian values’ or ‘Asianness’ may refer to a pan-Asian cultural ethos before colonization, the terms are also taking on the meaning of a project whose construction is in progress. Moody sees the discourse on Asian values as being in part “a reaction against post-Cold War western triumphalism”, which conceives of the Modern West as the “epitome of modernity bound to sweep all before it” (ibid. p. 189). In the current situation, Asian values need to be asserted in different fields of endeavor, including in education, leading eventually to the formation of an Asian system of education with a name, a mechanism, and a goal of its own.

Like the terms “Asia and ‘Asian values’”, Education 2.0 suffers from a degree of indeterminacy stemming from being a relatively recent phenomenon still in the process of acquiring a configuration solid enough to gain an agreed dictionary definition. Yamamoto and Karaman (2011) list the following descriptors for Education 2.0: geographical independence, including people from a wider demographic background, presenting life-long learning opportunities, experiencing flexible education periods, and integrating school life with working life.

The label ‘Education 2.0’ is obviously a development and an application in progress of the

more vogueish catchphrase Web 2.0, which took all fields by storm such that we now have research 2.0, school 2.0, government 2.0, and, as mentioned earlier, religion 2.0, etc. Richard Noss, University of London’s London Knowledge Lab Director, comments that while Web 2.0 is a reality, Education 2.0 is an aspiration (Selwyn et al., 2008). Crook suggests that the 2.0 tag ‘implies that the technology heralds a step change in what we can now do with the web.’ (In Selwyn et al, 2008, n.p.). Wang (2012) stresses the features of empowerment, liberation, and democratization in Web 2.0 and defines it in these terms: “Web 2.0 refers to the second generation of the Web, which enables people with no specialized technical knowledge to create their own websites to self-publish, create and upload audio and video files, share photos and information and complete a variety of other tasks (p. 421). Ability to (co)-author, disseminate or criticize content is no longer a monopoly of a few privileged authors, but has become a mundane reality for connected everyday people.

Two conclusions follow from the definitions above. First, in the process of seeking to identify Asian values, the generalizations reached must be taken with a grain of salt and should not be understood as a negation of inherent variation across the continent. Secondly, and going forward, the juxtaposition of traditional education against Education 2.0 yields a significant contrast in a number of descriptors which need to be singled out, if we are at all to compare Asian education apples to Education 2.0 apples.

Paper’s analytical framework

Moving from definitions and the generalizations that accompany them, we need to develop a model that distinguishes specific components and descriptors for education in general. Following this, we need to examine how these components play out on either side so we may determine the level of proximity or distance between them. These components should include teachers, learners, the syllabus, the textbook, teaching pedagogy, and maybe assessment. Though detailed, such a solution is not sufficiently economical. Instead, we propose a slightly modified version of Mitchell’s (1970) model, which he developed for purpose of critically examining the methods and goals of education in Britain.

Mitchell’s model captures the teaching operation in three elements: goals of teaching, content of teaching, and method of teaching. In our view, this model needs some slight modifications. First, instead

of speaking about the goals of *teaching* as a transmission activity, we are better advised to refer to goals of *education* in the wider sense of socialization. This sits well with the view that education is not only the business of the school and the role of the teacher; learning can be constructed and enacted on one's own, with one's peers, with the family, other caregivers and more capable peers, and in the wider sociocultural milieu (Lave and Wenger, 1991; Cobb and Yackel, 1996; Bandura, 1971). Secondly, 'contents of education' seems more appropriate than 'contents of teaching' as the former encompasses the syllabus, the textbook, and the body of knowledge from which the syllabus and the textbook draw. Finally, 'method of teaching' refers to the procedures, pedagogies, strategies, lesson plans and moves teachers follow. Despite its value, this category too needs some tweaking as it stresses one actor in the learning process, namely the teacher, and does not explicitly recognize that the process of education requires the presence and participation of the learners and the teacher. We suggest to rename this category as 'learning actors', shorthand for the role played by both learners and teachers.

In addition to the above, we need to consider the emergence of e-learning and social media as factors that free learners and teachers from the obligation of being present in a brick-and-mortar institution in accordance with a school calendar. Accordingly, we suggest another layer of comparison, and this is at the level of spaces and times of learning, now being anywhere, anytime, anyhow.

To sum up, the analytical prism we propose for the remainder of this paper consists in comparing Asian education values and the values embedded in Education 2.0 from four angles: (a) goals of education; (b) learning actors, (c) contents of education, and (d) learning times and spaces. Let us consider these categories one by one, and attempt to formulate tentative answers for the questions asked in the introduction of this paper.

GOALS OF EDUCATION

Goals of traditional Asian education

Mainstream Asian education is comparable in its attributes to modern, present-day kinds of education in other parts of the world, at least in the dimension of teaching, learning and certificating. Along with this, it has elements that draw, to varying degrees, upon the sociocultural systems that produce it. In the relevant literature, Asia's main religions, namely Confucianism, Buddhism, Hinduism, and Islam, in their many colors and hues, play a big part in education (Bodhi, 1997; Thaker, 2007; Kamis and Muhammad, 2007). The attributes we will cite below

will mostly refer to Asia's four historical learning traditions. We may not systematically bring to bear evidence from each learning tradition as evidence for each attribute, but we will try, where we can, to distill some sort of umbrella-like properties. We consider these properties under two headings: (a) desirable person/community attributes, and (b) the person in relation to the community.

Desirable person/community attributes

By and large, the literature on Asia's learning traditions yields the following descriptors: learning is conducted for communitarian, spiritual, moral, and altruistic purposes. As well, learning gives pride of place to peace, wisdom, balance, harmony, responsibility, order and discipline at the personal and the communal levels (Merriam, 2007; Basharat et al., 2011; Yamamoto and Karaman, 2001). Theoretically, this is the configuration of learners whose attitudes, inclinations and education would prepare them for being members of a community that subscribes to these same ideals. Clearly, such a profile, if attained and honored by the members and the community, would produce a conformist society, with little room for individual innovation and experimentation outside community-sanctioned codes of conduct.

The person in relation to the community

While not losing sight of the individual per se, traditional Asian education does not overemphasize his/her place within society. In his article titled "Asian values", Moody Jr. (1996) explains that characterizing the goals of education in terms of the individual and society is largely inaccurate, as this would imply that society is "a contract among previously unconnected individuals" (p. 179). On the contrary, the goal of Asian education is to frame, not the individual, but the person, the human person, the whole person, so this person, in turn, acts, lives and contributes as an interdependent member to the community; the notion of community thus signals a strong sense of cohesion and interconnectedness.

Commenting on the binary terms of group versus individual preferences, Merriam (2007) concludes that "Easterners value belonging, harmony, family, security and guidance" (p. 9). Personal fulfillment is contingent upon being in touch with the other members of the community. The followers of Buddhism learn so as to benefit the community, and to embody the understanding that a Buddhist is interconnected with all human beings. This sense of the interconnection goes so far as to make Buddhist learning directed towards decreasing human suffering. During interviews with adult learners in Malaysia, participants spoke of learning as a "means

of giving back to their communities” (Kamis and Muhammad, 2007, p. 9). Kamis and Muhammad find an illustration of this principle in Islam and point out that if a community does not have a medical doctor, it is under obligation to send out one or more of its members to seek medical knowledge so as to help the community after graduation. Failure to act on this need is considered a sin.

Generalizing from what precedes, Asian values do not deny the individual person the right to selfness; they rather see personal fulfillment as a path to the common good. Confucian philosophy frames learning as a “personal initiative” and “self-cultivation” leading to “common commitment to the cultural heritage” (Basharat et al., 2011). Likewise, Hindu wisdom is attained through “understanding of oneself through a holistic manner” (Thaker, 2007, p. 72). A certain balance is thus achieved where communal identity does not result in the loss of the value of the person. For Moody Jr. (1996), collectivism in Confucian thinking “does not lead to political collectivism, but neither does it give any place to an atomized individual” (p. 179). In her report on a study on self-directed learning in the Korean context, Merriam (2007) notes that “a person becoming independent of his or her parents, teachers or other people, tends to be considered threatening [to] the stability of the community he or she belongs to... Becoming independent without being interdependent passes for immaturity and self-centeredness” (p. 18).

In summary, traditional Asian education values learning conducted by the person seeking to attain wisdom through which to serve the community. There is room for the individual learner to seek elevation so long as this elevation has positive communal benefits and is woven into a holistic understanding of the group.

Goals for Education 2.0

Relatively speaking, Education 2.0 is a new comer on the scene. In order to grasp its goals, we need to cull from the various reports a sense of how it conceives its mission. This requires that we evaluate the applications and implications of Web 2.0 technologies for learning. In tandem with other forces operating in today’s global environment, Education 2.0 is seen as seeking to achieve the following goals: (a) preparing learners to be successful workers in the knowledge economy, and (b) equipping them with technological skills of Web 2.0.

Success in the knowledge economy

One of the declared goals of Education 2.0 is the use of technology in order to prepare students to “compete in an increasingly competitive global

economy” (Horan and Mullen, 2012, n.p.). Ability to compete in the global economy entails that the measure of success in education is viewed not from the perspective of gaining knowledge for its own sake, but from the angle of improving student chances for “career readiness” (Guhlin, 2008). Education 2.0 is cognizant of the requirements of business and industry to form learners who are equipped with new skills so they meet the needs of the information-driven knowledge economy of the future (More and Philips, 2012).

As a result, Education 2.0 draws for its objectives on the notions of skilling (Watson, 2009) and success. The technology industry, exemplified by Dell and Intel, is now in position to transform the K-20 curriculums, and seeks to “improve educational outcomes” deemed essential for the success of knowledge workers and the marketplace. In a report published by the National Center on Education and Economy, Rosenfeld (2007) writes: “today’s students must develop a high level of competence not only in traditional academic areas but also in 21st-century skills such as collaboration, communication, creativity, innovation, information literacy, critical thinking, problem solving and, global awareness” (p. 6).

Acquisition of Web 2.0 skills

The meaning of the term ‘success’ in this kind of technology and market-driven environment is that learners acquire the tools necessary to help their company compete against other companies on a global scale. In other words, the workforce of the future must be equipped with cyber literacy skills. Moore and Philips (2012) argue that digital literacy allows for learning that is “personal, collaborative, and focused on building critical skills”, all of which are key terms job seekers need to put prominently on their resumes so recruiters take note of them. In the global economy, the value of a worker is measured by accumulation of market-desired skills and competencies as represented on a CV.

LEARNING ACTORS

A review of the literature on education actors indicates that the unifying theme under which this descriptor should be examined is the changing nature of the power relations between the participants in the learning act, mainly the learners and the teacher.

Learning actors in traditional Asian education

In Asian teaching and learning traditions, teachers, gurus, masters or ‘?ulema’ are venerated and exalted by the students and the community. It is after all through observation and modeling of their conduct that learners register the progress that elevates them to the status of teachers and brings

them closer to the goals of wisdom, morality and balance. Moody Jr. (1996) explains that in Confucianism, teachers are placed at the top of the social order. Kee notes that under the terms of this hierarchical system, teachers hand down knowledge and students accept it and commit it to memory without being critical of it (in Merriam, 2007). In the Islamic teaching tradition, scholars enjoy an elevated status, and their superiority is taken for granted: the following is quoted in the Muslims' Holy Book where the answer to the rhetorical question is evident: "Say, 'Are those who know equal to those who do not know?'"

Based on the above, teachers in traditional Asian systems have a special position. If learners criticize teacher's positions or declare having different opinions from theirs, they are likely to be seen as disturbing the harmonious social order (Merriam, 2007). The goal of preserving harmony and respecting hierarchy leaves little room for questioning tradition; the carriers of tradition hold a sort of immunity against having their authority questioned. In so doing, they tend to perpetuate the system and discourage thinking from outside of it.

This, however, is only side of the story on the teacher-learner rapport. It is true that what is asked of the learner is to be in receptive mode, but this learner too is a full member of the community, which comprises fellow learners as well as one or more teachers. Merriam (2007) explains that the learner actively participates in the community's daily experiences and rituals as paths and means to learning. Long (2002) lists the exercises of introspection, meditation and intuition and observes that traditional Asian education is not principally opposed to dialogical pedagogies: Confucian scholars encourage discussions between themselves and their students. Historically, as the debates grew and flourished, they became full-fledged interpretations within one single denomination, such as Buddhism and Hinduism. Sinha, (2010) deflects the myth of presumed homogeneity within one single, geographically, small, nation state such as Singapore and notes the existence of multiple strands of Singaporean Hinduism. Moody Jr., (1996) writes about how the older brand of Confucianism has evolved into more modern and significantly different forms. Islamic traditions are no exception and have historically diverged from each other in ways illustrated by what Thomas (2006) calls the legalistic and speculative traditions, as opposed to the more orthodox readings of the Qur'an and the Sunnah.

Learning Actors in Education 2.0

Traditionally, the participants in the learning act are called the teacher and the student. With Education 2.0 and the more progressive pedagogies currently in vogue, teachers still retain the teacher tag, but they are often referred to as mentors, veterans, and narrators (Yamamoto and Karaman, 2011). Other terms such as facilitator, guide and coach are no less fashionable (Boreen et al. 2009). These labels indicate that the teacher has been demoted from their proverbial promontory as an omniscient and main planner of learning experience to become one among many members of the networked community that learners tap into.

As a result of this emerging 'redistribution' of power, teachers are starting to lose the high ground they once enjoyed. Raddaoui (2012) contrasts traditional learning modes including theological, metaphysical and positivistic knowledge-making paradigms with Web 2.0 and concludes that the relationship between teachers and learners in Education 2.0 is no longer exactly top-down, and that relationship is moving in the direction of levelling. In e-learning contexts, the teacher's status is weakened as learners no longer have at their side a towering teacher with a strong say and what to learn, how learn, when to learn or who to learn with.

Ding (2012) reflects on the shift in this balance of power brought about by the participatory media of Web 2.0. The so-called Web 1.0 era and the eras that precede it can be described in terms of a broadcast or delivery model. Education 2.0 involves a much larger degree of user participation and user-generated content. Davies and Merchant (2009) write that Web 2.0 spaces, by their nature, constitute an invitation for the learner to participate. The e-learner's handshake with the materials is no more one of acquiescent reception. In this new space, "rating, ranking and commenting are all ways of giving and receiving feedback and developing content" (Ibid. p. 5). It is likely that this level of learner empowerment coming partly from the weakened position of the teacher has a disruptive, destabilizing effect. As word from authority loses its status and power, interaction gives rise to "social practices that are based upon people's contribution to, and joint construction of, web-based texts" (Davies and Merchant, 2009, p. 11). The rapport between participants in the webosphere is a rapport between near-equals and the feeling of superiority of the teacher over the learner is diminished to a noticeable degree.

CONTENTS OF EDUCATION

A review of the literature on the contents of education indicates that it is best approached under

two subheadings: (a) methods of learning, and (b) nature of knowledge.

Contents of tradition Asian education

Methods of learning

Methods of learning refer to how learning is attained, transmitted or registered. In general, Asian processes privilege learning that is “experiential, embodied, physical, emotional and spiritual” (Merriam & Kim, 2008). Long (2002) emphasises meditation, instant enlightenment as well as the transmission of teaching from mind to mind without the mediation of writing. Importantly, the conduits of learning are not limited to mental processes but go so far as to include ways of knowing over and beyond senses or cognitive processes. Opening up the spectrum of knowledge conduits to include emotional or spiritual learning, or deploying meditation or introspection as validated feeds of knowledge may raise some eyebrows, at least from behaviorists, cognitive psychologists, and generally the firm believers in positivism and empiricism in their weak and strong versions as the right conduits to knowledge.

Nature of knowledge

Perhaps this is the one dimension where the difference is starkest between the two types of education. Despite being open to different sources of knowledge, traditional Asian education tends to conceive of research as an activity leading to the confirmation of already established and agreed upon truths. In other words, let your methods and reason wander where they will, in the end, as a scholar or learner, you are bound to honor what tradition has determined beforehand. True knowledge is already known, handed down, generally fixed and has an aura of sanctity around it; in some ways, knowledge is a primeval, universal, a priori truth; it has to be transmitted from generation to generation as absolute truth. Thomas (2006) writes the Qur’an is founded on the oneness of God as absolute principle and only source of knowledge. What humans should do is to seek and uncover that knowledge so they can establish a successful relationship with him.

Even while there is agreement in Asian education that truth is generally immutable and known, scholars have used diverse, if not contradictory, paths to search for it. As suggested earlier, this may well be the reason behind the existence of separate strands in Confucianism, Buddhism and Islam. Merriam (2007) points out that Islamic scholars, for example, are encouraged to seek both “sacred and secular knowledge throughout their lives” (p. 75). Though emphasis has often been placed on the learning of sacred text and the

acquisition of religious truth to achieve community welfare (Bouchard, 2009), there is also acknowledgement of “the possibility of an upward ascent to wisdom by creatures endowed with God-given faculties” (Thomas, 2006, p. 446).

Contents of Education 2.0

Methods of learning

The methods of learning employed by Education 2.0 represent an amalgam of what Web 2.0 has afforded, and are supplemented with the present-day trends in pedagogic thinking. First and foremost, technology is the principal standard of communication. Learners are immersed into a non-emotional world of gadgetry and experimenting softwares and are focused on editing, programming, adding, upgrading, critiquing, designing, producing, and remixing. This is the equivalent of a permanent technology acquisition workshop where learners spend much time using, reworking and treating text, images, audio, and video. Learners are assisted in this by their immediate, unhampered access to their synchronous and asynchronous communities. In addition to this overly technologized world, the stress is on the collaborative and networking skills needed by students need in the Web 2.0 world of social interaction (Rosenfeld, 2007). Even though learners may be physically isolated, they are seldom disconnected from their network of human and digital resources.

Nature of knowledge

On account of the infinite possibilities for digital communication, innovation, and sharing, and owing to the weakening stature of the teacher, learning under Education 2.0 can be largely described as technology driven, with as much technology talk as subject-matter talk. The subject matter itself is less and less disciplinary in the sense of a compartmentalized course, more and more integrated and multidisciplinary (Rolf, 1993). Because of the versatility of communication, the abundance in tools of production, the sheer number of participants, and a weaker central control, learners produce a world where truth is perspective-based, sometimes their own truth, sometimes a group truth. Truth becomes truths, and truth is unstable. All that is produced seems to be provisional, beta truths, the work of emerging and continuously forming communities or individuals bent upon generating content which is neither vetted from above nor imposed on the masses. As Papsion (2014) writes, knowledge in this context often comes from outside academia, and the only truth claims many sources have is that they appear on top of search engine results and have received multiple hits. There is little that is stable in this

world, except the fact that its products are ephemeral; all communities and individuals, in the center and in the margin, can make their voices heard. This is a world where truth, in the absence of an adjudicating authority, is relative, and where truth may well be untruth.

TIME-SPACE DIMENSION OF LEARNING

The subsection answers the question about where learning is located in time and space. We submit that for both types of education, the act and object of learning are defined by when and where they take place. On this level too, we expect to find a high degree of differentiation.

Time-space dimension of learning in traditional Asian education

To characterise the spaces and times of learning specific to traditional Asian education, we draw on Davies and Merchant's (2009) description of traditional learning as being "bounded by the walls of the classroom, limited by interaction with those in the same location and regulated by opening and closing hours" (p. 2), except of course when the learner privately engages in introspection and contemplation. The outputs and sources of knowledge are, in Jegede's (1999) words, oral and mostly undocumented (in Merriam, 2007, p. 9). According to Merriam and Kim (2008), the object of learning mostly takes the form of rituals, symbols, music, art, theater, and even dreams and visions (p. 77). For instance, in the oral Hindu tradition, dance, drama, and music are all utilized to convey the lessons contained in the ancient [written] texts (Thaker, 2007, p. 71). Thus, learning does not come only from the printed word, but also the daily practice of people, teaching, telling stories, meditating, and otherwise honoring tradition in speech as well as in silence.

Stories in particular permeate the learning lives of Asians. Describing the value of the story as carrier of truth in traditional Eastern education, Narayan (1989) writes: "Christ told parables, Buddha recounted episodes from his past lives, Jewish rabbis use stories, Sufi masters frequently instruct disciples through tales, and even the paradoxical statements of Zen masters often have a narrative form... [while] Burmese Buddhist monks improvised teaching tales based on their folk traditions" (p. 5). Because their lives are permeated with stories, Asians and their traditions place great emphasis on lifelong learning in settings that put together the teachers and the learners. According to Basharat et al. (2011), Islamic precepts and sayings (hadiths) too place a high premium on lifelong learning for males and females from the cradle to the grave, though of course the application of this principle varies from one tradition to the other across the Asian landscape.

Time-space dimension of learning for Education 2.0

In terms of the spaces where Education 2.0 materials are located, Hodges (2012) notes the now all too familiar feature of the migration from printed to digital content. Moore and Philips (2012) explain that digital content comes in various shapes and forms, including "video and audio, instructional games, publisher digital assets such as textbooks, workbooks and reference books, simulations, and collaborative and research tools... quiz tools, [and] open educational resources such as student and teacher created content" (pp. 5-8).

Migration of content into cyberspace takes place through online-collaboration spaces such as Dropbox, the Microsoft SkyDrive, and Google Drive, and Google Docs. The e-learning event, too, has migrated out of the walled classroom into cyberspace and is now open, ubiquitous, mobile, unbounded, all-around, 24/7. Ding (2012) lists a number of notable experiments such as Stanford's free online experiment, with a clientele of 160,000 students in 2011, the Harvard-MIT online learning platform called edX, as well as *openculture.com*, all of which offer online, free, learning materials to everyone with an internet connection. At the time of writing of this article, Coursera, a free, massive open online course (MOOC) platform, has a record number of more than 11 million registered course takers. Its learners come from 190 countries and its digital contents circulate via easy and low-cost communication networks (Coursera, 2015).

The growing irrelevance of the concept of distance as a hurdle to universal learning and schooling further consolidates one of Education 2.0's main promises, which is the provision of lifelong learning. Clarke provides a definition for e-learning that holds out the promise of lifelong learning:

"It can deliver learning at a place and time of the learners' choosing, thus allowing them to fit learning into their lives. It can offer learners considerable opportunities to study at a speed that meets their preferences, although this depends on the approach taken. It is possible to study while caring for children or relatives, undertaking shift work and the many other complex arrangements that people's lives follow" (in Ahlqvist, 2012, pp. 1-2).

In many ways, the traditional saying 'we live and learn' indicates that every now and then in our lives, circumstances present us with teachable moments. The context of e-learning makes lifelong learning a daily phenomenon and allows connected learners and everyday women and men to literally live-and-learn on an almost permanent basis.

SUMMARY OF STUDY

This paper is situated in the context of globalization where two models of education are coming into contact: Asian education and Education 2.0. Asian education can be thought of a force of tradition that is having to live with, accommodate, and perhaps adapt to Education 2.0, a dominant and powerful force generated by the post-industrial, technological, era of the knowledge economy. The main task for this paper consisted in comparing and contrasting the values underlying each, to determine where and how much they overlap or differ. To this end, we developed an instrument comprising four categories we felt could capture the total picture: (a) goals of education, (b) learning actors, (c) contents of education and (d) learning spaces and times.

Analysis of these categories yields the following tentative conclusions. Traditional Asian education is at the service of tradition. It is, at least in theory, steeped into communitarian, spiritual, and religious ideals, and it places emphasis on social peace, harmony and stability. Learning consists in the

transmission of sacred truths in seminaries, walled classrooms and in sundry oral forms and practices. The relationship between learners and teachers is mostly vertical, and the perimeters of thought and inquiry are generally limited, as truth is known, reproduced and perpetuated in the context of a life devoted to learning of what is passed on as knowledge.

In sharp contrast, Education 2.0 is unfolding in a technologically-driven, service-oriented knowledge economy where acquiring the latest market and technology skills is a lifelong occupation. Seemingly, Education 2.0 heralds an era of democratized access to and (co-) production of content where the relationship between teachers and learners is more and more horizontal. Due to the loss of centralized control, the mechanisms for vetting knowledge are seriously weakened and the truths produced are relative, fluid, and multiple. The following table captures where the most pertinent descriptors for each model intersect and where they diverge.

Table

Traditional Asian education and Education 2.0 a summary of descriptive features

Descriptors	Asian education values	Education 2.0 values
Type of society	Traditional, conformist, cohesive, holistic	Post-industrial, knowledge-driven, service-oriented, networked
Place of individual	Strikes balance between independence and interdependence	Competitor in the global economy, you are your CV
Value of education	Personal growth and wisdom geared toward the common good, perpetuator of status quo	Skill acquisition (e.g. communication, collaboration, creativity, cyber literacy, critical thinking); career readiness, at the service of market economy
Teacher-learner rapport	Hierarchical, transmission-style	Democratizing, near-equal participants
Model learner	Imitator, emulator, consumer, acquiescent, critical within limits, lifelong learner	Networker, (co-)producer, critical and inventive problem solver, lifelong learner
Pedagogies	experiential, embodied, physical, emotional and spiritual	Networked, collaborative, social-media enabled
Nature of knowledge	Mostly specialized, spiritual and worldly, generally given, community-specific truth, vetted by authority	Massive, interdisciplinary, technology-centered, meta-technological, liquid, multi-perspectivist truths, user-vetted content
Locus of knowledge	Orality, ritual practices, storytelling, seminars, libraries; in the minds of teachers	Mostly free, readily accessible, cloud-based, network-distributed

IMPLICATIONS OF STUDY

Beyond the value of tabulating the descriptors relative to each model, it is hoped that stakeholders in the education community, specifically teachers, pedagogues, curriculum writers, educational planners and technologists reflect on their practice, explore the implications of their methods, and understand the challenges brought about by the coming together of Education 2.0 and traditional Asian Education. A useful way to approach the imminent changes is to

look at how each model can impact the other and enrich it. The end result of this exercise would be to establish a sort of ‘inter-education dialog’ so the two systems learn to communicate with each other; traditional education stands to gain by being better informed of the strengths, promises, and affordances of Education 2.0. Education 2.0, in turn, should learn to draw into and borrow from the versatile repertory of traditional Asian Education.

More clearly and less tactfully put, the expected contribution of this discussion is to make sure Education 2.0 does not marginalize, or render irrelevant, certain aspects of Asian education. Education 2.0 has strong appeal and pizzazz among an eager clientele by the millions. Its innovative tools and gadgets enter into our lives, discussions, and practices often unannounced and without being rigorously analyzed or theorized, spilling into something that smacks of technologism. There is, for both systems, a need to pause and engage negotiations leading to a more humanized technology and a better technologized education.

It is arguable, on certain grounds, that the two systems already have some comparable descriptors, and that, therefore, we need not think of building bridges between them. Similarity, however, seems to hold only on a surface level. First, we can say that the two models are both largely pragmatic and utilitarian in that they mean to equip their members with the tools and knowledge necessary for success in their respective communities. For example, we may be inclined to liken the Muslim Community's desire to send one or more learners for training to become medical doctors (Merriam, 2007) to a decision taken a small French to go on strike because they had no village baker (Bouchard, 2009). Secondly, community membership is important for both: Asian communities seek to acquire wisdom presumably in order to achieve peace and harmony within them. However, this understanding of 'community' can be extremely limited to the group, the sect, and the cult, indicating that other groups, minorities, or faiths are not readily embraced. Members of 'Education 2.0 community', if we were to accept the wording, conceive of each other as resources directed toward achieving practical, economic, technological, or scientific goals. However, they constitute an extremely distributed, scattered, and probably atomized, community whose members are not attached to each other at any deep, emotional, human level. Finally, both communities have their eyes set on learning, truth and knowledge. For Asian systems, truth is more or less fixed and permanent, and is embodied in traditions, rituals, and sacred texts. The member's lifetime task is to seek to attain that truth though lifelong learning. Uplifting as this truth may be, it is limited and limiting. On the other hand, networked individuals are in permanent quest for fine-tuning information and communication technology skills and knowledge geared toward serving the market and not sufficiently attuned to improving communal life or the human condition.

Prospects for a compromise

Assuming, as Selwyn (2008) suggests, that there is value in activating the conversation on how technology can change education and how education can change technology, we will need to think of concrete steps to be taken, if only by way of experimentation. This is territory technologists and educationists need to tread carefully as it involves both a large measure of autocritique and the ability to strike the right compromise. In this spirit, it will be good to invite debate on the following suggestion:

Traditional Asian education, with the richness characteristic of its methods and sources of knowledge, is, for the most part, not using its diverse tools to engage worldly phenomena or science. It circumscribes its research interests to the realm of the sacred and the spiritual and can be interpreted as a mechanism of sociopolitical control (Bodhi, 1997). If it were to enlarge its research scope, and more vigorously employ the tools, resources, communities, and pedagogies of Education 2.0, it will be able to get closer to achieving its goals of a more cohesive, more humane, more balanced and more democratic communities and persons.

Likewise, Education 2.0 needs to capitalize on its appeal, rich resources, and its ability to reach anyone, anywhere, anytime. Its challenge, however, would be to enlarge its knowledge purview, to adopt, integrate and honor new sources of knowledge, and to create more intense and less superficial encounters with people and materials. When the market society, in the words of Moody (1996, p. 188) stands on 'a healthy ethical base', it is not likely to run the risk of being trapped by and into its own medium or to be masterminded by economic forces and technological innovations.

In short, when traditional education and Education 2.0 both cease to operate more or less like islands, refocus their visions, replenish their knowledge tools and draw into each other's rich repositories, they will have built bridges founded on complementarity, diversity, and respect for the unique values each human culture and person contributes to our planet. Technicians and software developers need to take a leaf from the book of Eastern Tradition, while gurus, masters and scholars should also equip themselves with technology, and tackle mundane and research issues outside their immediate zones of comfort, for the common good.

Coming back to the question of globalization and its impacts on local systems, Asia needs to proactively manage the changes as they pertain to education and other fields. When the speed of change is left unchecked, its premises unexamined, and its

effects not adapted to the local environment, there is a possibility that the localities, regions and the continent transform beyond recognition. Places, peoples, and individuals who undergo rapid and complete transformation despite themselves and without self-awareness, lose all sense of identity, and cannot claim to have values that bind them together as a unit, which is what Asia is attempting to accomplish. Applied universally, such a globalizing and homogenizing path will work against the ideals of diversity and pluralism which the human race needs to uphold if its groupings, blocks and cultures are to co-exist peacefully.

Acknowledgements: The author wishes to acknowledge the valuable feedback on all sections of this paper received from Prof. Marcus D. Watson of the Global and Area Studies Program, University of Wyoming in Laramie, USA.

References

- Ahlqvist, A. D. (2012). E-Learning today and its future [online] <http://www.scribd.com/doc/111105630/E-Learning-Today-and-Its-Future-Adrien-Dubois-Ahlqvist> (Accessed 12 October 2012)
- Bandura, A. (1971). *Social learning theory*. New York. New York City: General Learning Press, 1-46. [online] http://www.jku.at/org/content/e54521/e54528/e54529/e178059/Bandura_SocialLearning_Theory_ger.pdf
- Basharat, T., Bibi F. & Iqbal, H. M. (2011). The Confucius philosophy and Islamic teachings of lifelong learning: Implications for professional development of teachers. *Bulletin of Education and Research*, 33(1), 31-46.
- Bodhi, B. (1997). Aims of a Buddhist education. *Buddhist Publication Society Newsletter*. [online] http://www.accesstoinight.org/lib/authors/bodhi/pbs-essay_35.html (Accessed 22 October 2012).
- Boreen, J., Johnson, M.K., Niday, D., and Potts, J. (2009). *Mentoring beginning teachers: Guiding, reflecting, coaching*. Second Edition. Stenhouse Publishers.
- Bouchard, Paul. (2009). Review of non-Western perspectives on learning and knowing. *The Canadian Journal for the Study of Adult Education*, 21(2), 82-84.
- Cobb, P., and Yackel, E. (1996). Constructivism, emergent, and sociocultural perspectives in the context of developmental research. *Educational Psychology*, 31, 175–190.
- Coursera. [online] <https://www.coursera.org/> (Accessed January 20, 2015).
- Davies, J. and Merchant, G. (2009). *Web 2.0 for schools: Learning and social participation*. Peter Lang: New York, NY.
- Ding, F. (2012). E-learning and social media in higher education with an interactional approach. *Proceedings of the 11th European Conference on e-Learning*, 126-133. Academic Publishing International Limited, Reading, UK.
- Enonbun, O. (2010). Constructivism and Web 2.0 in the emerging learning era: A global perspective. *Journal of Strategic Innovation and Sustainability*, 6(4), 17-27.
- Guhlin, M. (2008). The role of educational leaders in implementing Web 2.0. [online] <http://www.mguhlin.org/> (Accessed 14 October 2012).
- Halse, M. L., and Mallinson, B. J. (2009). Investigating popular internet applications as supporting E-learning technologies for teaching and learning with Generation Y. *International Journal of Education and Development using Information and Communication Technology*, 5(5), 58-71.
- Haythornthwaite, C., and Andrews, R. (2011). *E-learning theory and practice*. London: Sage.
- Hodges, K. (2012). *Launching an effective digital content strategy*. Next Generation Learning. [online] <http://i.dell.com/sites/content/business/solutions/power/en/Documents/ps1q12-cl-20120163-digital.pdf>. pp. 8-10 (Accessed 1 November 2012).
- Horan, M., and Mullen, J. (2012). *Next generation learning*. Dell Power Solutions, 4-7. [online] <http://i.dell.com/sites/doccontent/business/solutions/power/en/Documents/ps1q12-cl-20120172-coverstory.pdf>. (Accessed 15 October 2012).
- Jude, T. *With Web 2.0 Faithbook is internet dating for world religions*. Birmingham Post, 14 Aug 2008, 8.
- Kamis, M., and Muhammad, M. (2007). Islam's lifelong learning mandate. In S. B. Merriam (Ed.), *Non-Western Perspectives on Learning and Knowing*, pp. 21–40. Malabar, Fla., Krieger.
- Lave, J., and Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Lin, K. J. (2007). Building Web 2.0. *Web Technologies*, 101-102. [online] <http://people.cs.und.edu/~wenchen/reference/457/web2.pdf>.
- Long, D. (2002). Buddhist education in Sichuan. *Educational Philosophy and Theory*, 34(2), 185–206.
- Merriam, S. B. (Ed.), (2007). *Non-Western perspectives on learning and knowing*. Krieger Publishing Co.
- Merriam, S. B. and Kim, Y. S. (2008). Non-Western perspectives on learning and knowing. *ew Directions for Adult and Continuing Education*, 119, 71-81.
- Mitchell, B. (1970). Appendix on 'indoctrination'. *The Fourth R: The Report of the Commission on Religious Education*. London: SPCK, 353–58.
- Moody, Jr. P. R. (1996). Asian values. *Journal of International Affairs*, 50(1), 166-192.
- Moore, B., and Phillips, J. (2012). *Next Generation Learning Special Edition*. Dell Po Solutions. [online] <http://i.dell.com/sites/doccontent/business/solutions/power/en/Documents/ps1q12-cl-20120172-coverstory.pdf> (Accessed 17 October 2012).

27. Narayan, K. (1989). *Storytellers, saints and scoundrels: Folk narrative in Hindu religious teaching*. University of Pennsylvania Press.
28. Raddaoui, A. (2012). Democratizing knowledge construction and the promises of Web 2.0: A historical Perspective. *Proceedings of the 11th European Conference on E-Learning*, 435- 441. Reading, Academic Publishing International Limited.
29. Remtulla, K.A. (2010). *Socio-cultural impacts of workplace e-learning: Epistemology, ontology and pedagogy*. IGI Global.
30. ----- (2008). A Social theory perspective on e-learning. *Learn Inq*, 2, 139–149.
31. Rolf, H. G. (1993). Schooling in the year 2020. *International Journal of Educational Research*, 19(2), 157-170.
32. Rosenfeld, E. (2007). Beginning the conversation about Education 2.0. *Teacher Librarian*, 3(4), 6.
33. Selwyn, N., Crook, C., Carmichael, P., Noss, R., and Laurillard, D. (2008). *Education 2.0? Designing the web for teaching and learning*. London Knowledge Lab, University of London. [online] <http://www.tlrp.org/pub/documents/TELcomm.pdf> (Accessed January 12, 2015).
34. Sinha, V. (2010). ‘Singaporean Hinduism’: Seeing the pluralism within. *International Journal of Hindu Studies*, 14(2–3), 253–279.
35. Thaker, S. N. (2007). Hinduism and learning. In Merriam, (Ed.), 57-73.
36. Thomas, D. (2006). Receiving and acquiring wisdom in Islam. *Journal of Chinese Philosophy*, 33(3), 439-453.
37. Veltmeyer, H. (Ed.). (2008). *New perspectives on globalization and Antiglobalization: Prospects for a new world order?* Ashgate Publishing, Ltd.
38. Wang, L., Ranjan, R., Chen, J., and Benatallah, B. (2012). *Cloud computing: Methodology, systems, and applications*. Boca Raton, CRC Press.
39. Watson, B. (2009). What is education? The inhibiting effect of three agendas in schooling, *Journal of Beliefs & Values: Studies in Religion & Education*, Vol. 30 No. 2, 133-144.
40. Winslow, T. Religion 2.0: Local clergy makes net gains. *Capital*. Nov. 21, 2010, A.1
41. Yamamoto, G. T., and Karaman, F. (2011). Education 2.0. *On the Horizon*, 19(2), 109-117.
42. Yamane, D. (2009). Welcome to sociology of religion 2.0. *The Sociology of Religion*, 70(1), 1-4
43. Yu, M., Yuen, A. H. K., and Park, J. (2012). Using Web 2.0 technologies: Exploring perspectives of students, teachers and parents. *Interactive Technology and Smart Education*, 9(4), 204-216.